

高等学校国語科における 指導と評価の在り方に関する研究 —「国語総合」における言語活動を中心に—

「高等学校教科指導の充実に関する研究（国語）」研究会において、平成25年度から実施される新学習指導要領で一層明確になった、言語活動を通じて言語能力を育成するという国語科における指導の在り方について研究した。単元の柱として位置付ける言語活動と、言語能力等の育成のための指導の在り方や評価の位置付けとの関係について、単元の指導事例を示して提案するとともに、各単元において重点的に指導する事項を明らかにし、指導改善に役立てることのできる年間指導計画の形式についての検討の内容を示すことで、各学校における授業と評価の改善のための資料として供することを目指した。

〈キーワード〉 高等学校 国語科 国語総合 言語活動
評価規準 年間学習指導計画 単元 授業改善

研究会委員

愛知県立日進高等学校教諭	中村 純子（平成22,23年度）
愛知県立尾西高等学校教諭	武田 和男（平成22,23年度）
愛知県立五条高等学校教諭	板垣 光保（平成22,23年度）
愛知県立豊田北高等学校教諭	小宮山寛之（平成23年度）
愛知県立豊田高等学校教諭	原田あゆ子（平成22,23年度）
愛知県立岡崎東高等学校教諭	伊藤 君江（平成23年度）
愛知県立常滑高等学校教諭	林 直紀（平成22年度）
愛知県立新城東高等学校教諭	土生 泰（平成22年度）
愛知県総合教育センター研究指導主事	宮崎千智（主務者）

はじめに

新学習指導要領は、小学校においては平成23年度から、中学校においては平成24年度から全面実施され、高等学校においては平成22年度から先行実施されている総則や特別活動、平成24年度入学生から先行実施される数学と理科に続き、平成25年度入学生から全面実施される。この学習指導要領改定に際して、その狙いを実現するための具体的な手だてとして重視されている柱の一つが「言語活動の充実」である。

平成21年3月公示の「高等学校学習指導要領」は、平成20年1月の中央教育審議会答申を踏まえた改定がなされたものであり、この改定に続いて、平成22年3月の中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」を受け、平成22年5月には文部科学省初等中等教育局長通知として「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善

等について（通知）」が発出された。

このような一連の学習指導要領改訂等の方向を定めた改正学校教育法では第 30 条の第 2 項において学力の重要な 3 つの要素が示されている。即ち、(1)基礎的・基本的な知識・技能、(2)知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、(3)主体的に学習の取り組む態度の 3 要素である。このうちとりわけ思考力・判断力・表現力の育成に資する目的で、学習指導要領の改定等に際して各教科等を貫く改善の視点として言語活動の充実が挙げられているというように理解することができる。

こうした言語活動を重視するに至る検討は、直接には平成17年度中央教育審議会への審議要請に際して、「国語力の育成」が「学習指導要領の見直しに当たっての検討課題」の内に示されたことに始まったものである。これを受けて、平成20年の答申においては、「国語をはじめとする言語は、知的活動（論理や思考）だけではなく、（中略）コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもある」として、各教科等における言語活動の充実が、各教科等を貫く重要な改善の視点として位置付けられたのである。

おおむね以上のような背景により、あらゆる学習活動を通して重視されるに至っている言語活動であるが、これは文字通り「活動」であって、国語科以外の各教科等においては、各教科等における内容について指導するための手だてである。即ち、各教科等における言語活動は、国語科で培った能力を基本に充実が図られるものであり、こうした言語活動を可能にする言語能力の育成を第一義的に担う教科である国語科においては、その役割について改めて認識を深め、授業改善を図ることが必要である。

1 研究の目的

当センターにおける研究調査事業の一つである「教科指導の充実に関する研究（国語）」においては、国語教育の当面する課題について調査研究を進め、各校における教科指導の充実のために供している。

当研究会では、新しい学習指導要領の実施に当たって、国語科における言語活動の在り方、とりわけ、新学習指導要領において位置付けの改められた「言語活動例」に代表される言語活動について、実践を効果あらしめる方途を探ることを目的として研究を進めてきた。これは、国語科の指導を通して身に付けさせるべき言語能力等について、それを養う指導手だての側から研究したものである。

これと一体をなす研究の側面として、評価の在り方についても評価規準の設定を中心に研究を進めてきた。平成 22 年度の愛知県総合教育センター研究紀要第 100 集の「中間報告」においては、「国語総合」を中心として県内各校で用いられている「国語科年間学習指導計画」が、指導と評価の計画としてどのような課題を有しているかを明らかにし、年間学習指導計画に示すべきと考えられる評価規準を暫定的に示した。本年度は、昨年度に引き続いてこの評価規準に依拠して、指導と一体化した妥当性、信頼性のある評価を実現しうる授業改善について検討し、各学校での実践上の参考とすることを目的とした。

2 研究の方法

- (1) 学習指導要領改訂及び評価の在り方に関わる諸答申や通知等の文献を参考にして、改定によって高等学校国語の共通必修科目となる「国語総合」における言語活動の在り方を検討する。

- (2) 指導と評価の在り方について、総合教育センターにおける先行研究と各学校における「年間学習指導計画」の実際を基にして、現状における授業と評価の課題を分析する。
- (3) (1)を基にして、「国語総合」の「評価規準の設定例」を作成し、単元における言語活動に対応する「具体的な評価規準の設定例」を「指導事例」として作成する。
- (4) (2)の課題を踏まえ、(3)で作成した「評価規準の設定例」と言語活動との関係が明確であり、授業改善に生かしやすい年間学習指導計画の形式を工夫する。
- (5) (4)で工夫した年間学習指導計画の形式によって、研究協力委員が所属する各学校の生徒の実態等を考慮した年間学習指導計画を立案し、この計画上に位置付けた授業実践を通して、「評価規準の設定例」の妥当性について検証する。
- ※ (1)については、昨年度から継続して資料収集に努めている。(2)、(3)については、昨年度、本研究の「中間報告」として当センター研究紀要第 100 号に掲載し、御批正を賜っている。本年度の取組においては(3)について充実を図り、(4)の年間指導計画の形式について検討を進めた。(5)の検証実践については、(4)の形式について未だ確定に至っておらず、年間学習指導計画全体の立案に先立って、(3)の「評価規準の設定例」の妥当性を検討しつつ実践を重ねるにとどまった。従って、それぞれの実践における「具体的な評価規準」に対応する学習状況を示すことで、規準の妥当性について検証した成果については本研究成果のまとめには掲載していない。

3 研究の内容

(1) 研究に当たっての留意点

研究に当たって、次の共通理解の下に研究を進めた。

- ア 言語能力の向上を目指した学習指導要領改訂の狙いと実践とをつなぐ研究とすること。
- イ 各学校における授業改善の方途を提案する研究とすること。
- ウ 他教科等の指導の基本となる言語能力を育成する教科としての国語科の指導の在り方に配慮した研究とすること。

(2) 研究の対象とする科目等について

学習指導要領の改定に際して、高等学校の教育課程としての共通性を重視する観点から、高等学校における学習の基本、社会人として必要な国語の能力を育成する科目として共通必修科目とされた「国語総合」を研究の対象とする。

(3) 各学校における「国語科年間学習指導計画」にみられる課題と評価規準の設定例について

「中間報告」において県立高等学校で現在使用されている「国語科年間学習指導計画」の傾向を分析した結果、学習指導要領等と対応した評価規準を設定する方法や、単元ごとの具体的な評価規準の設定方法、学習活動と学習評価を対応させる方法等に対する理解が不足しているという課題が明らかになった。そこで、国語科における内容のまとまりに対応した評価の観点である「話す・聞く能力」、「書く能力」、「読む能力」の3観点について、「国語総合」の評価規準を「中間報告」において暫定的に例示し、この評価規準によって単元、学期、学年における学習状況の評価をすることができると、またこれが煩雑に過ぎることはないかについて、本研究においても実践を通して検討した。

本研究において用いている評価規準は新学習指導要領において「国語総合」の「2 内容」に「(1)次の事項について指導する」とある指導事項を、言語活動例や教材と対応させやすく、科目

の指導を通じて漏れなく、しかもバランスよく指導できるように配慮して細分化したものであり、領域ごとに、指導事項とそれに対応する「評価規準の設定例」における項目数は【資料１】の通りである。

【資料１】指導事項と「評価規準の設定例」の項目数

領域	学習指導要領の 指導事項の項目数	「評価規準の設定例」 とした項目数
A 話すこと・聞くこと	4	12
B 書くこと	4	9
C 読むこと	5	15

これらの項目の具体的な内容、本研究のまとめにおいてはそれぞれの指導事例ごとに【資料１】「具体的な評価規準の設定例」として掲載する表に、例えば『話す・聞く能力』に関する評価規準の設定例」として記載したものである。これらの項目のアルファベット a, b 等は、それぞれ対応する領域の「指導事項」ア, イの順に対応しており、評価規準と「指導事項」との対応を明確にした指導と評価がなされるように配慮した。これらの「具体的な評価規準」は具体的とはいいながら、特定の単元や教材等との対応を想定して設定したものではなく、次項に述べる「言語活動における具体的な評価規準の設定例」として、具体化することで単元計画に位置付けることができるものである。本研究のまとめで、それぞれの指導事例ごとに示した「単元の計画」「学習指導案の例」等において、これらの評価規準を具体的な学習活動の中に位置付け、評価方法の例と合わせて示している。

なお、「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」（平成 22 年 5 月）によって示された国語科の特性に応じた評価の観点は、【資料２】に示した対応関係にあるものであり、それぞれの内容のまとまりに応じた評価の観点は、単に表現や理解の言語技能についてだけでなく、思考・判断・表現の観点を含んだ教科の観点として位置付けられていることは、評価規準を具体化するに当たっても重要である。

資料２【学力の要素と評価の観点との対応のイメージ】

学力の要素 (学校教育法)	評価の観点	国語科の特性に応じた 評価の観点		
主体的に学習に 取り組む態度	関心・意欲・態度	関心・意欲・態度		
(習得した知識・技能を活用して課題 を解決するために必要な) 思考力・判断力・表現力その他の能力	思考・判断・表現	話 す ・ 聞 く 能 力	書 く 能 力	読 む 能 力
基礎的・基本的な 知識及び技能	技能	話 す ・ 聞 く 能 力	書 く 能 力	読 む 能 力
	知識・理解			

これらの評価規準の設定例は、学習指導要領のいわゆる「指導事項」を基に、『高等学校学習指

『導要領解説国語編』(以下「解説」)の内容を参考にして設けたため、おおむね学習の過程に沿った順序に配列されている。しかしながら、実践を通して以下のような留意点も明らかになった。

例えば、「国語総合」「A 話すこと・聞くこと」には「指導事項エ 話したり聞いたり話し合ったりしたことの内容や表現の仕方について自己評価や相互評価を行い、自分の話し方や言葉遣いに役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること」といった項目がある。本研究においては、ここから「Ad② 話したり聞いたり話し合ったりした際の表現の仕方について自己評価や相互評価を行い、自分の話し方や言葉遣いに役立てている」という評価項目を設けている。これを実際の指導計画と対応させて位置付けるためには、「音声言語活動→自己評価・相互評価→音声言語活動」という一連の学習活動を設けることが必要であり、このような活動なしに「自分の話し方や言葉遣いに役立て」ることについて指導したり、評価したりすることはできない。これは「B 書くこと」についても同様であり、評価規準を細かく設定しておくことで、指導すべき内容を明らかにすることのできた一例である。

また、「C 読むこと」についても、「指導事項ア 文章の内容や形態に応じた表現の特色に注意して読むこと」については、文学的文章であるか、論理的文章であるかといった文章の形態に応じた表現の特色に注意して読むことについて指導する事項である。これについては、従来から教材を扱うごとに表現技法や文体の特徴について指導することはあるものの、それらの指導と、形態に応じた表現の特色に注意して読む能力を身に付けさせる指導とを同じと見なすことはできない。例えば、夏目漱石の小説「夢十夜―第六夜―」の「明治の木にはとうてい仁王は埋まっていないものだ」と悟った。それで運慶が今日まで生きている理由もほばわかった」という表現と、評論「現代日本の開化」の表現とを比較するとといった学習を通して、こうした言語能力を身に付けることが効果的であり、これによって他の文章を読んだり、書いたりする際にも形態と表現の特色との相関を考慮して読み書きするようになることが期待される。

このように、「指導事項」を細分化した評価規準をあらかじめ設定しておくことは、指導を焦点化し、その成果を測るために有効な手だてであり、個々の具体的な指導例については「中間報告」と本研究に掲載している指導事例において詳細に述べている。

(4) 単元を貫く柱としての言語活動に対応した「具体的な評価規準の設定例」について

本研究においては「中間報告」と同様に、単元を貫いて設定した言語活動の過程に対応した具体的な評価規準の設定例を示しており、それぞれの指導事例における【資料1】「具体的な評価規準の設定例」がこれである。

この「具体的な評価規準の設定例」は、「中間報告」にもほぼ同様のものを指導事例ごとに掲載していたが、本研究においては新たに「実施時間」の欄を加えており、これは以下のような理由によるものである。

「中間報告」も含め、本研究においては、「言語活動例」として例示されている活動が具体的にはどのような学習過程によって成立するものであるかを分析し、この活動を通して身に付けさせることができる「指導事項」にある言語能力、つまり「評価規準」と対応する能力との対応を明らかにすることを目的の一つとしている。従って、指導事例にある単元構想においては想定していない学習活動であっても、一連の言語活動の中に設定することが可能であれば、これと対応する具体的な活動や教材に対応した「具体的な評価規準」をできるだけ多く記載するという方針をとっている。しかしながら、具体的な単元構想に含まれる学習活動に対応する評価規準と、設定することも可能

であるとして例示した学習活動に対応する評価規準とは、位置付けの異なるものであり、その区別を明らかにするために、「実施時間」の欄を設けている。従って、本研究の指導事例において、「具体的な評価規準の設定例」の「実施時間」欄に数字のある活動は、指導事例における単元構想に含まれるものであり、「実施時間」欄が空欄の活動は、同一の言語活動および教材を用いた実践において異なる重点指導項目と対応させることが可能なものである。

例えば、実践事例6『「児のそら寝」を朗読劇の脚本にリライトしよう』において、評価規準の設定例「e① 文学的、論理的、実用的文章等幅広い形態の、多様な内容の文章を、様々な方法で探して読んでいる」に対応して、具体的な評価規準として『説話』というジャンルに即する作品を読み、出典と粗筋を記した読書案内を執筆している」を例示しているが、この「実施時間」欄は空欄である。即ち、この実践事例の単元構想においては、こうした評価の対象となる学習活動や指導を実施していないということである。

これとは別に、「中間報告」に引き続き「具体的な評価規準の設定例」の「重点化」欄に「○」の記載のある欄と、空欄の欄とを区別している。「重点化」欄に「○」のない項目に対応する学習活動は実施しているが、該当の単元における重点的な指導の内容としては構想しておらず、従って実際の指導においても、学習集団全体に対して指導の手だてを講じ、この成果を評価するということはしていない。なお、ここでいう「重点的指導」とは、単元の指導事項として設定し、一部の生徒の必要に応じた指導ではなく、生徒全員を対象として指導し、全員を評価の対象とする位置付けの指導をいうものである。

例えば、実践事例6において、評価規準の設定例「a① 文学的な文章について、内容と、形態に応じた表現の特色とを理解して文章を読んでいる」に対応する具体的な評価規準として「説話文学における人間理解の在り方と具体的なエピソードとの関係を読み取っている」を例示しているが、この「重点化」の欄は空欄である。朗読劇にリライトするためには、具体的なエピソードを通して何らかの考え方や価値判断を伝えるという説話文学の特色を踏まえた読みが必要ではあるが、この単元においてはそのための指導を実施しておらず、したがって学習集団の全体を対象とし、かつ記録に残すための評価も実施しないということである。

なお、「中間報告」と同様に、指導事例において設定する言語活動は学習指導要領の言語活動例として挙げられているものから設定し、主たる教材は現行の「国語総合」で用いているものから選定している。

(5) 指導事例の領域、言語活動と主たる教材例

指導事例として【資料3】に示す3事例を挙げた。「中間報告」も含めた内訳は「話すこと・聞くこと」の領域における単元化の2事例、「書くこと」の領域における単元化の2事例、「読むこと」の領域における単元化の3事例である。また、教材の分野は現代文を用いたものが3事例、古典を用いたものが3事例、現代文と古典とを共に用いているものが1事例である。

【資料3】指導事例の領域等

(指導事例1から4はセンター研究紀要第100号「中間報告」に掲載)

	領域	言語活動	主な教材
指導事例5	話すこと・聞くこと	「この」の意識について話し合おう	「Jポップにあふれる『懐かしさ』」見崎鉄
指導事例6	読むこと	「児のそら寝」を朗読劇の脚本にリライトしよう	「児のそら寝」

指導事例 7	読むこと	「気になる人物の過去・その後」から考える	「羅生門」「絵仏師良秀」「刺客荊軻」
指導事例 1	話すこと・聞くこと	「書くこと」についてスピーチする	随筆「書きたい気持ちを大切にしたい」井形慶子
指導事例 2	書くこと	統計資料をもとに意見文を書こう	評論「地球の有限性と人間 人口問題の視点より」竹内啓
指導事例 3	書くこと	随筆「現代に生きる和歌」を書こう	「万葉集・古今和歌集・新古今和歌集」
指導事例 4	読むこと	「伊勢物語絵」から『伊勢物語』を読もう	『伊勢物語』『芥川』

(6) 授業改善につながる年間学習指導計画の形式について

これらの実践について「縦軸に指導事項や言語活動等，横軸に単元名等を示した一覧表」（『中等教育資料』平成 21 年 6 月号）を年間学習指導計画に用いるという提言を参考にしてまとめたものが【資料 4】「指導事項、評価規準の設定例と指導事例の一覧」である。

この表について、「中間報告」において確認した，授業改善につながる年間学習指導計画の形式が備えるべき 3 点から検討してみる。3 点とは，第 1 に，学習指導要領にある指導事項との関係が明らかな評価規準を記載する形式であること，第 2 に，指導事項とこれを指導するための言語活動とを記載する形式であること，第 3 に，科目における指導事項についてバランスよく指導できる計画となっていることが確認できる形式であることである。

【資料 4】は年間を通した一覧ではないが，このようなマトリックス形式が，科目の目標を実現することにつながる年間指導計画作成のために効果的であることは明らかである。しかしながら，本研究においては，いまだこうした形式を含む年間学習指導計画全体の形式を提案するまでの実践の蓄積に至っておらず，こうした表の有効性について指摘するにとどめるものとする。

4 研究の成果と今後の課題

(1) 研究の成果

本研究は，「中間報告」と同様に，平成 15 年度からの現行学習指導要領実施に当たって当センターにおける研究成果として示したものを受けた研究であり，基本的な考え方は先の研究を継承している。ただし，今回の学習指導要領改訂に際しては，既に先行実施されている「総則」において教育課程編成の一般方針の第 1 項目に「言語活動の充実」が含まれており，学校教育において思考力・判断力・表現力を育む礎となる言語能力を育成する教科としての国語科の役割の重さが一層強調されている。そこで，各学校の国語科の授業改善に資するべく，十分な成果としてまとまっていないながらも，昨年度「中間報告」として具体例を中心にした報告を行うことにした。本研究のまとめにおいてもいまだ所期の目的を十分に達し得ていないうらみは残るものの，現段階における成果と課題を報告することで，御批正を仰ぎ，今後の研究継続に期することとしたい。

振り返れば本研究開始当初は，「言語活動例」として例示された学習活動の位置付けについてさえ理解が行き届かず，単元の内のかのいずれかの時間に例示されている言語活動を置くものか，単元のまとめとして位置付けるものか，または単元全体を通して実施するものであるのかについても様々な例を挙げてその有効性を検討することから始めた。しかしながら，「解説」を読み合わせ，実践を重ね，あるいは「評価規準の作成のための参考資料」等を照らし合わせることによって，「(1) に示す事項については，例えば，次のような言語活動を通して指導するものとする」の一文の意図

するところを明確に共有することができるようになった。

本研究における理解では、「言語活動例」として示されている言語活動とは、単元を貫く柱として設定し、単元における学習活動を、教材に対応した個々のものでなく、一連のものとして位置付けるための装置として機能させるものである。この柱を通し、単元の始めに生徒に示すことによって、生徒は学習に見通しを立てることができ、個々の学習活動の意義を意識して意欲的に学習に取り組みやすくなる。そのため、この柱として示す言語活動は、生徒が具体的にイメージできる既習の活動である必要があり、指導者は、狙いとする言語能力等を身に付けることが必要な言語活動を、それにふさわしい教材と合わせて設定することで、その言語活動の過程を通して期待する能力が身に付いたかどうかを評価することになる。

従って、単元を貫く柱としての言語活動を設定するためには、指導者としてはまず、学習者の学習履歴と現時点における言語能力や興味・関心等を把握すること、少なくともそのように努めることが必要である。また、それぞれのまとまった言語活動がどのような言語能力を基盤として成立するものであるかについて分析的に理解しており、かつ具体的な指導方法を体得していることも不可欠である。そうして、このような単元の柱としての言語活動を展開する過程に、新たな言語能力等を身に付けることが必然となる学習活動を設定する。こうした単元の中に含まれる学習活動においては、国語科の必然として言語を用いた話し合い、説明、要約、資料検索等の活動があり、これらについて指導することで、教科の狙いとする言語能力等を身に付けさせることになるのである。

なお、その他にも本研究会において過去に作成した資料に「小学校、中学校及び高等学校の目標及び内容の系統表」がある。これは、本研究だけでなく、同じく当センターの研究調査事業である『『活用』を意識した授業改善と評価の在り方に関する研究』においても、校種を越えて資料として用いたものである。「解説」に基づいて作成したものではあるが、【資料5】として掲載することで、一層の活用を期待したい。

(2) 今後の課題

研究開始当初、研究を通して、具体的な年間学習指導計画の形式と国語科における5観点に対応した評価規準の例を示し、実践によってその有効性を検証することまでを目標としていた。しかしながら、本研究によって方向性が明らかになりつつある年間学習指導計画の形式は、従来のものとは大きく異なる形式であり、この具体例を提案するには至らなかったのが現状である。

また、評価規準の設定方法等についても、中間報告からの1年の間にも修正の必要な箇所があり、今後とも実践を重ねることによって明らかになる不備もあるものと考えている。実践事例として掲載している7事例は、研究員それぞれの所属校における実践を経て修正を加えたこれに倍する事例から選択したものであり、実践報告よりも実践の方針について明らかにすることを目的として掲載している。しかしながら、生徒の学習状況と評価規準と具体的な対応の在り方について例示するに至っていないことも今後の課題である。

これら以外にも残る課題は多いものの、本研究の目的は、この研究に当たった研究会の名称にもある「教科指導の充実」であり、今後とも御批正を賜りつつ研究を継続したい。

・参考文献等

- 文部科学省 『高等学校学習指導要領』 平成21年3月公示
- 文部科学省 『高等学校学習指導要領解説国語編』 平成22年6月

- 文部科学省 『中等教育資料』「高等学校国語の指導の改善」 平成 20 年 3 月号から平成 24 年 2 月号（以下継続連載）
- 中央教育審議会 「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の改善等について（答申）」 平成 20 年 1 月
- 文部科学省初等中等教育局長通知 「小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」 平成 22 年 5 月
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 「評価規準の作成のための参考資料 小学校編」 平成 22 年 11 月
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 「評価方法等の工夫改善のための参考資料（小学校編）」 平成 23 年 3 月
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 「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（中学校編）」 平成 23 年 7 月
- 西辻正副編著 「国語の授業を変える 1 評価規準をどう創るか 中・高等学校編」明治書院 平成 23 年 7 月
- 愛知県総合教育センター 「高等学校国語科における評価規準，評価方法等のあり方に関する研究 ―「国語総合」年間学習指導計画の作成を中心に（中間報告）―」 『総合教育センター研究紀要第 92 集』（平成 14 年度）

【資料4】指導事項、評価規準の設定例と指導事例1から7の一覧(想定実施時期順)

「高等学校 学習指導要領国語科」 「国語総合」指導事項	評価規準の設定例	実施時期	1学期	1学期	2学期	2学期	3学期	3学期	3学期
		指導事例	指導事例6	指導事例1	指導事例3	指導事例4	指導事例7	指導事例5	指導事例2
		領域	読むこと	話すこと・聞くこと	書くこと	読むこと	読むこと	話すこと・聞くこと	書くこと
		単元名	「児のそら寝」を朗読劇の脚本にリライトしよう	「書くこと」についてスピーチする	随筆「現代に生きる和歌」を書く	『伊勢物語』から『伊勢物語』を読む	「気になる人物の過去・その後」から考える	「この」の意識について話し合う	統計資料をもとに意見文を書く
		言語活動	脚本	スピーチ	水筆	批評文	批評文	話し合い	意見文
		使用教材	「児のそら寝」	随筆「書きたい気持ちを抱きたい」	「万葉集・古今和歌集・新古今和歌集」	『伊勢物語』『芥川』	「羅生門」「絵仏師良秀」「刺客前編」	「Jポップにあふれる『懐かしさ』」見聞録	評論「地球の有限性と人類 人口増の視点より」竹内啓
A 話し合い	ア 話題について様々な角度から検討して自分の考えをもち、根拠を明確にするなど論理の構成や展開を工夫して意見を述べること。	a① 話題について自分なりの課題意識を持ち、問題や論点を見付けている。		○					
		a② 話題について様々な角度から検討している。		○					
		a③ 意見を述べるときに、自分の意見の根拠を明確にしている。		○					
		a④ 自分の考えを、根拠を明確にするなど論理の構成や展開を工夫して意見を述べること。		○					
	イ 目的や場に応じて、効果的に話し合いの確に聞き取ったりすること。	b① 目的や場に応じて、伝達すべき内容がよく伝わるように、資料や機器を活用して話している。							
		b② 目的や場にあふさわしい表現で話している。							
		b③ 目的や場に応じて的確に聞き取り、必要に応じてメモや要約をしたり、質問や感想などを述べたりすることができる。							
	ウ 課題を解決したり考えを深めたりするために、相手の立場や考えを尊重し、表現の仕方や進行の仕方などを工夫して話し合うこと。	c① 相手の考えの基となる事実、考えを形成する過程等や、自分の意見との共通点や相違点について整理したり質問したりして相手の考えを的確に理解して話し合っている。					○		
		c② 話の構成や展開、言葉遣いといった論理的な側面と、表情や声の調子等の情意的な側面とに配慮して話し合っている。					○		
		c③ 話し合いの目的を理解して、司会者や座長者などの役割を果たしたり、話し合いの展開を考えたりしている。					○		
	エ 話し合いの場や表現の仕方について自己評価や相互評価を行い、ものの見方、感じ方を豊かにすること。	d① 話し合いの場や表現の仕方について自己評価や相互評価を行い、ものの見方、感じ方を豊かにすること。					○		
		d② 話し合いの場や表現の仕方について自己評価や相互評価を行い、ものの見方、感じ方を豊かにすること。					○		
B 話し合い	ア 相手や目的に応じて題材を選び、文章の形態や文体、語句などを工夫して書くこと。	a① 相手や目的に応じて題材を選び、集めた材料の中から必要なものを取捨選択している。			○				○
		a② 相手や目的に応じて適切な文章の形態や文体、語句を選んで書いている。							
	イ 論理の構成や展開を工夫し、論理に基づいて自分の考えを文章にまとめること。	b① 自らの考えを説得力のある文章で表現するために、思考を整理し、論理の構成や展開を工夫して書いている。							○
		b② 客観性のある資料を根拠として、論理的な展開の文章を書き、自分の考えをまとめている。							○
	ウ 対象を的確に説明したり描写したりするなど、適切な表現の仕方を選んで書くこと。	c① 事実と意見、中心的な部分と付加的な部分との関係を明らかにするなどして、事柄を具体的に説明したり、手順や理由などを論理的に説明したりしている。			○				
		c② 表現技法等の表現の工夫を工夫するなどして、物事の様子や心情等を描写している。			○				
	エ 優れた表現に接してその条件を考えたり、書いた文章について自己評価や相互評価を行ったとき、自分の表現に役立てるときに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。	d① 内容や表現の優れた文章に接して、その優れた点を分析し、表現に役立てている。			○				
		d② 文章の内容や表現などについて、自己評価や相互評価することで、表現に役立てている。							○
		d③ 幅広く文章を読んで、文章を書くのに必要なものの見方、感じ方、考え方を豊かにしている。			○				
	ア 文章の内容や形態に応じた表現の特色に注意して読むこと。	a① 文学的な文章について、内容と、形態に応じた表現の特色とを理解して文章を読んでいる。							
		a② 論理的な文章について、内容と、形態に応じた表現の特色とを理解して文章を読んでいる。							
		a③ 実用的な文章について、内容と、形態に応じた表現の特色とを理解して文章を読んでいる。							
C 読むこと	イ 文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて要約や詳述をしたりすること。	b① 文脈をとらえ、語句や表現に注意して、筆者の考えなどを過不足無く理解している。	○						
		b② 読む必要に応じて、文章を要約している。							
		b③ 読む必要に応じて、文章の一部を詳述している。	○						
	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。	c① 表現に即して、登場人物の、行動や性格、ものの見方、感じ方、考え方、ひいては生き方を的確にとらえて、人物の心情の変化や、人物相互の関係の姿容を読み取っている。				○			
		c② 情景が、人物の心情の反映や象徴、物事が起こる予兆などとして設定されていることを理解し、表現に即して、人物の言動、置かれている状況を理解する手掛かりとしている。				○			
		c③ 登場人物の心情に思いをいたし、自らの生き方と重ね合わせて共感したり反発したりしている。				○			
	エ 文章の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価したり、書き手の意図をとらえたりすること。	d① 文章の起承転結等の構成と、考えの進め方や内容の推移等の展開を確かめている。				○			
		d② 文章の内容や表現の仕方について、規準や根拠を明確にして判している。				○			
		d③ 段落に注目し、書き手の思考の流れから強調点を読み取り、執筆動機や表現意図を考えている。					○		
	オ 幅広く本や文章を読み、情報を得て用いたり、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしたりすること。	e① 文学的、論理的、実用的文章等幅広い形態の、多様な内容の文章を、様々な方法で採って読んでいる。					○		
		e② 本や文章によって得た情報を選択、評価、加工している。					○		
		e③ 幅広く本や文章を読み、書き手の意図をとらえ、読み味わうことによって自分なりの考えをもつようになっている。					○		

【指導事例5】「国語総合」「話すこと・聞くこと」の領域における言語活動例を踏まえた指導（話し合い）

1 「国語総合」「話すこと・聞くこと」の指導事項と言語活動例

（1については「高等学校国語科における指導と評価の在り方に関する研究（中間報告）」と同じ内容）

新学習指導要領（平成21年3月公示）第2章、第1節国語、第2款各科目、第1国語総合の「2内容、A 話すこと・聞くこと」に「(1)次の事項について指導する」として、次の4項目がある。

【指導事項】

- ア 話題について様々な角度から検討して自分の考えをもち、根拠を明確にするなど論理の構成や展開を工夫して意見を述べること。
- イ 目的や場に応じて、効果的に話したり的確に聞き取ったりすること。
- ウ 課題を解決したり考えを深めたりするために、相手の立場や考えを尊重し、表現の仕方や進行の仕方などを工夫して話し合うこと。
- エ 話したり聞いたり話し合ったりしたことの内容や表現の仕方について自己評価や相互評価を行い、自分の話し方や言葉遣いに役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。

また、「(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする」として、次の3例が取り上げられている。

【言語活動例】

- ア 状況に応じた話題を選んでスピーチしたり、資料に基づいて説明したりすること。
- イ 調査したことなどをまとめて報告や発表をしたり、内容や表現の仕方を吟味しながらそれらを聞いたりすること。
- ウ 反論を想定して発言したり疑問点を質問したりしながら、課題に応じた話し合いや討論などを行うこと。

「話すこと・聞くこと」の指導事項においては、「話題設定（指導事項ア）」・「話すこと・聞くこと（指導事項イ）」・「話し合うこと（指導事項ウ）」・「交流・評価（指導事項エ）」といった学習の過程に沿った構成がなされている。これは、小学校及び中学校において学習の過程に沿った内容の構成がなされていることを受けるとともに、「各教科・科目等の指導に当たっては、生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるようにすること。（「総則」第5款の(5)）とも関連している。

こうした改訂のねらいを踏まえ、指導事項と具体的な単元の指導とを対応させ、指導改善を図るために、【資料1】「具体的な評価規準の設定例（話す・聞く能力）」の表中『話す・聞く能力』に関する評価規準の設定例のように細分化した。例えば、指導事項アは、a①からa④までの4事項に細分化しており、指導事項アから指導事項エまでの4事項全体ではa①からd②までの合計12事項の評

価規準例に分割した。実際の指導においては、これらのうち複数を同時に指導することも多いが、指導の重点を明確化し、「国語総合」の指導の全体を通してバランスよく指導をするために細かく設定した。

本指導事例では、単元の評価規準とすることのできる例として、指導事項を基に設定した12事項すべてに対応させて、言語活動に応じた具体的な評価規準の設定例を当てており、ここから4事項を「重点化」している。また、設定する言語活動は学習指導要領の言語活動例として挙げられているものの中から設定し、教材は現行の「国語総合」の教科書から選定する。

2 疑問点について質問しながら、日本語の指示表現（「コソアド」）について話し合う言語活動を通じた指導

(1) 指導事項と言語活動との整合性

国語総合の「話すこと・聞くこと」の領域における指導事項から設定した12事項に「言語活動例ウ反論を想定して発言したり疑問点を質問したりしながら、課題に応じた話合いや討論などを行うこと」を組み合わせたものが、【資料1】「具体的な評価規準の設定例（話す・聞く能力）」の表中にある「言語活動における具体的な評価規準の設定例」である。なお、言語活動例には「話合い」・「討論」が例示されており、適切な課題を設定し、その課題にふさわしい話合いや討論の場を選択して設定することまでを含んだ言語活動として示されているが、ここでは少人数の場における話合いを想定する。ただし、こうした小集団の話合いを経て、パネルディスカッションへと展開し、グループから代表を立てて討論を行い、他の生徒は「フロア」として参加し、更に課題についての考え方を整理し、考えを深めることも考えられる。

指導事項が学習の過程に沿った内容の構成となっているため、「話合い」という言語活動においても、「話題設定（指導事項ア）」・「話すこと・聞くこと（指導事項イ）」・「話し合うこと（指導事項ウ）」・「交流・評価（指導事項エ）」のそれぞれに対応した指導を実施することが可能であり、【資料1】における評価規準の設定例では、本事例における学習活動のそれぞれを指導事項に基づく12項目との対応を示した上で、単元において重点的に指導し、評価の対象とする項目を明らかにした。

指導に際しては、「話すこと・聞くことを主とする指導には15～25単位時間程度を配当するものとし、計画的に指導すること（4内容の取扱い(2)ア）」として示されている授業時間の目安に従って立案する、年間の指導と評価の計画の見通しによって、重点化して取り上げることになる。

例えば、「ア 話題について様々な角度から検討して自分の考えをもち、根拠を明確にするなど論理の構成や展開を工夫して意見を述べること」「イ 目的や場に応じて、効果的に話したり的確に聞き取ったりすること」の事項に関してもこの単元で指導する展開も可能ではあるが、小グループの話合いについての指導を重点的に行うために、一人がまとめた構想を工夫して意見を述べるというよりも、記録用紙の項目に従って報告すると分かりやすい報告ができるという支援を前提とした教材を作成している。また、グループの話合いの成果を報告する際にも、指導者が班ごとの内容をクラス全体に対して説明するという形態をとることで、グループ内の話合いそのものを重点的に指導することを明確化している。これらについては、生徒の学習実態によっては、指導や評価の対象とせずに、しかも記録用紙を指定したり、指導者がまとめて報告したりする必要のない場合もある。

このように、「話合い」という言語活動を通して指導することができる指導事項であっても、年間計画全体の見通しによって、この単元での重点項目とすることの必要性を検討する必要がある。もちろ

ん、ここで指導と評価の重点として扱わない事項であっても、生徒の学習活動を制限するものではなく、【資料 1】「具体的な評価規準の設定例（話す・聞く能力）」に重点的な指導と評価の項目としていない項目に相当する学習活動を展開し、生徒の必要に応じて個別の指導が行われるべきである。

先に、指導の全体を通して指導事項の一部が抜け落ちることが無いようにするために、指導事項を基に 12 事項の評価規準例に細分化したと述べたが、このように細分化することによって指導の重点を定めやすくなるという点もまた、指導改善のためには重要である。すなわち、単元の柱として設定する言語活動がいかなる段階を経て展開される活動であり、ひとまとまりの「話し合い」という言語活動のそれぞれの段階においてどのような言語能力が発揮されるものであるのかについて、単元の指導事項以外の領域の言語能力も含めて、指導者が分析的に理解した上で指導することにつながる視点である。こうした分析の過程には、これまでに自分自身が実施していた実践の振り返りだけでなく、校内、地域等における実践、研究会・研究誌等に報告されている実践や知見の検討等も必要であり、これらの成果は生徒の学習実態を勘案した上で単元計画に反映されるものである。

(2) 教材の選定

指導事項と言語活動との整合性及び、生徒の実態に応じた年間計画における位置付けに配慮し、ふさわしい教材を選定する必要がある。

本指導事例の教材選定に当たって配慮した条件の概要は以下の点である。

まず、高等学校 1 年 3 学期の実施を想定した単元とすること。

次に、対応する指導事項としては、「指導事項ウ 課題を解決したり考えを深めたりするために、相手の立場や考えを尊重し、表現の仕方や進行の仕方などを工夫して話し合うこと」「指導事項エ 話したり聞いたり話し合ったりしたことの内容や表現の仕方について自己評価や相互評価を行い、自分の話し方や言葉遣いに役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること」を設定すること。

また、上記の指導事項を、言語活動例ウにある「課題を解決したり考えを深めたりするために、相手の立場や考えを尊重し、表現の仕方や進行の仕方などを工夫して話し合うこと」を通して指導するものとし、ふさわしい教材を現在使用している「国語総合」の教科書から選定すること。

以上の点を考えて教材を選定するが、まず、指導事項ウの「課題を解決したり考えを深めたりするために、・・・話し合う」能力を育てるためには、解決すべき課題が生徒の課題意識と合致しており、また、学年のまとめの時期であることから、生徒がこれまでの国語科の学習を通して共通して抱くようになった興味・関心や獲得してきた知識を生かして話し合い、この学習を通して更に国語科において目指している言語能力、態度を向上させることのできる教材であることが望ましい。

また、指導事項エの「話したり聞いたり話し合ったりしたことの内容や表現の仕方について自己評価や相互評価を行い、自分の話し方や言葉遣いに役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること」について指導するには、どのような事柄についての見方、感じ方、考え方を豊かにするのかということについての意図を指導者と生徒とが共有し、学習意欲を喚起することのできる教材であることが必要である。この点については、『学習指導要領』『国語総合』『4 内容の取扱い(6)教材に関する事項 ウ教材選定の具体的な観点』にある事項も参考にすべきである。

そこで、「国語総合」「4 内容の取扱い(6)教材に関する事項 ウ教材選定の具体的な観点」「(イ)日常の言葉遣いなど言語生活に関心を持ち、伝え合う力を高めるのに役立つこと」をも勘案し、日常の言語生活に関心を深め、感じ方や考え方を豊かにする教材として、既習の教材から教科書掲載の次の教

材を選定し、併せて生徒が課題に応じて収集した「Ｊポップ」等の歌詞も教材とすることにした。

教材 ・『高等学校 改訂版 新編国語総合』第一学習社
青春の風景「Ｊポップにあふれる『懐かしさ』」見崎 鉄
・「Ｊポップ」等の歌詞

この教材は、いわゆる「Ｊポップ」の歌詞に用いられている指示語「あの」に着目することで、これらの曲を作詞したアーティストと聞き手との共同意識が醸成されていることを指摘した上で、歌詞の内容そのものによって「心を揺さぶる」のではなく、「あの」という語の持つ「記憶の代入」による「共同意識」という働きによりかかって「心を揺さぶる」という手法を批判している文章である。

生徒は既にこの教材を「読むこと」の単元で学習しており、自分たちが日常的に用いている語の背景に、それらの表現を支える発想の在り方や価値観があることについて、筆者の論理の展開に導かれて理解している。

そこで、「読むこと」の単元として「Ｊポップにあふれる『懐かしさ』」を用いた学習を終えた後、教材文の「あの」と同様に指示表現に用いられる「この」を含む歌詞を生徒各自が収集する期間を設け、これらの歌詞を教材とした「話すこと・聞くこと」の単元を設定する。なお、「話合い」を中心にした指導の単元として設定するため、各グループの話合いの成果をクラスで共有する際の資料提示や話し方については重点的な指導、評価の対象としていない。

(3) 単元の計画

単元案

- ・ 単元名 「この」に表れている意識について話合う
- ・ 教材 ・青春の風景「Ｊポップにあふれる『懐かしさ』」見崎 鉄
(『高等学校 改訂版 新編国語総合』第一学習社)
・「Ｊポップ」等の歌詞 (生徒による収集を含む))
- ・ 単元の目標 (一) 歌詞における「この」という語の背景にある意識や価値観について考えを深めるために、相手の立場や考えを尊重し、表現の仕方や進行の仕方などを工夫して話し合う。
(二) 歌詞における「この」という語の背景にある意識や価値観について話し合った内容や表現の仕方について自己評価や相互評価を行い、日常の言葉遣いについての見方、感じ方、考え方を豊かにすること。
- ・ 単元の評価規準 (一) グループの話合いで、歌詞中の「この」が「話し手」と「聞き手」とのどのような関係を反映しているかと考えるかについて、その考えを形成する過程などについて、自分の意見との共通点や相違点を整理して意見を述べたり、質問したりして考えを深めている。(c①)
(二) グループ内での話合いに進んで参加し、相手が説明しやすいように相づちを打ったり根拠や考えを明らかにするための補助的な質問をしたりして話合いを展開している。(c②)
(三) 「あの」の有する「共同意識の確認」という働きが「この」にもあるかどうかを考えるという話合いの目的を理解して、自分自身が選択した歌詞に基づいた提案をしたり、グループとしての結論と保留点を整理したりしている。(c③)

(四) グループ内での話し合いについて評価して、日常の言葉遣いについての考え方を豊かにしている。(d①)

・ 配当時間 全5時間

時限	学習内容	具体的な評価規準
1	- 教材文「J ポップにあふれる『懐かしさ』」に述べられている「あの」の背景にある『話し手』と『聞き手』との間に共同意識を発生させ、確認する」という意識について再確認する。 - 収集した「この」を含む歌詞について、その内容をグループ内で紹介し、歌詞を読み合う。曲は聴かない。	(該当なし)
2 3	「あの」の有する「共同意識の確認」という働きが「この」にもあるかどうかグループの話し合いを通して考える。	- グループの話し合いで、歌詞中の「この」が「話し手」と「聞き手」とのどのような関係を反映しているかと考えるかについて、その考えを形成する過程などについて、自分の意見との共通点や相違点を整理して意見を述べたり、質問したりして考えを深めている。(c①) - グループ内での話し合いに進んで参加し、相手が説明しやすいように相づちをうったり根拠や考えを明らかにするための補助的な質問をしたりして話し合いを展開している。(c②) 「あの」の有する「共同意識の確認」という働きが「この」にもあるかどうかを考えると話し合いの目的を理解して、自分自身が選択した歌詞に基づいた提案をしたり、グループとしての結論と保留点を整理したりしている。(c③)
4	グループ内の話し合いの結果をまとめ、5分程度で発表するための原稿、提示資料を作成する。	(該当なし)
5	- グループ内の話し合いの成果を、グループ代表の生徒が報告する。 - グループ内での話し合いについて自己評価や相互評価を行って、日常の言葉遣いについての考え方を豊かにしている。	グループ内での話し合いについて評価して、日常の言葉遣いについての考え方を豊かにしている。(d①)

(4) 学習指導案の例

国語科学習指導案

一 日 時 平成○年○月○日

二 クラス 第○学年○組

(「三 単元」,「四 教材」,「五 単元の目標」,「六 単元の評価規準」,「七 指導計画」,「八 本時の目標」,「九 本時の評価規準」は記載省略。単元案参照)

十 本時の指導 (全5時間中の2, 3, 5時間相当分を掲載)

・ 5時間中の2, 3時間目

学習段階	学習内容	学習活動	指導上の留意点と評価の実際
導入 (5分)	単元の目標理解	①単元の目標と言語活動について確認する。	指導者は、1時間目に持ち寄った歌詞と記録用紙、5時間目に使用する評価シートをグループの人数分用意し、事前に配付して

			おく。【資料 2】記録用紙 ①・評価の観点を基にして、単元の目標を示す。 ・「あの」の背景にある意識について「J」ポップにあふれる『懐かしさ』で述べられていた内容を参考にして、歌詞における「この」の背景にある意識について考えるための話し合いをするという言語活動を確認する。
展開 (40 分)		②・「あの」の背景にある意識についての整理の仕方を参考にして、用意してきた歌詞に基づいて、自分の意見とその根拠を整理してグループ内で報告する。 ・次の 3 点について整理して報告できるように、司会が進行する。 ◎「あの」を用いる際の共通点と背景の意識 ○遠い場所や、過去を指して用いる。 ○「あの」には自分の記憶を代入しやすい。 ○話し手（歌い手）と聞き手（聴き手）との間にある「共通意識の確認」という意識が背景にある。 ③・報告内容を聞き、考えが近い者が連続して報告できるように、司会の進行に従って発言する。 ・報告を聞いたり話合ったりする際に、話し手の伝えたい内容がグループ内で誤解なく理解できるように、相づちをうったり質問したりする。 ④・歌詞の内容を根拠にして「この」の「話し手」「聞き手」をどのように考え、どのような意識でこの語が用いられているかを整理して話合う。	②・司会と記録の担当をそれぞれ決めさせ、発言の順番について配慮したり、発言内容を共有できるように記録したりさせる。 ・記録用に A 3 判の記録用紙と中太のサインペンセットを班ごとに用意しておく。 ・発表の際には、メンバーが理解しやすく、記録して内容を整理し、話し合いに発展しやすいように、記録用紙の欄を意識して報告させる。 ③・グループごとの話し合いを観察し、司会を補助して、報告から話し合いに展開できるように指導する。 ・「あの」と対になる意識が「この」にあるという結論を導くかどうか、話し合いの結果として明らかにする課題であることを確認させる。 ④・記録用紙の欄を補助として、歌詞の中の「この」の用法を整理しながら話合わせる。 ★グループにおける話し合いの様子を観察することと、記録用紙の記載、評価用紙の記載に基づいて評価する。(c ①②③)
終結 (5 分)	・本時の確認と次時の予告	⑤・(2 時間目) 次時も話し合いを続け、「聞き手」として歌詞の中の人物だけでなく、「聞き手」との共同意識が喚起され	⑤・(2 時間目) 話し合いの記録用紙を提出させ、何らかの結論に至る話し合いができるように、必要に応じて補足指導をする。 ・(3 時間目) 次時は、クラス全体に対して、グループの結論とその根拠とを資料を提

		ているかどうかについて考えることを確認する。 ・(3時間目) 次時は話合いの成果をまとめることを確認する。	示して説明するための準備をすることを知らせる。 ・資料提示のための用紙，筆記用具等として使用できる物品を知らせる。
--	--	---	---

5 時間中の 5 時間目

学習 段階	学習内容	学習活動	指導上の留意点と評価の実際
導入 (5 分)	・ 本時の学習目標理解	①・ 本時の目標と言語活動について確認する。	①・ 評価の観点を基にして，本時の目標を示す。 ・ 発表順は本時の開始前までには知らせておき，進行と計時は指導者が行う。 ・ 発表の後，話合いと話合いを通して考えたことについて評価することを知らせる。
展開 (40 分)	・ 話合いの成果報告	②・ グループ内の話合いの成果を，グループ代表の生徒が報告する。 ③・ グループ内での話合いについて評価する。 ・ 日常の言葉遣いについて考えたり感じたりしたことを記載する。	②・ グループごとの座席のままとし，発表（1 グループあたり 5 分以内）は教室の前に立って報告させる。 ・ グループで作成した資料を提示しながら報告させる。 ・ 指導者は必要に応じて発表を補助する。 ③・ グループの記録を参考にして，話合いについて「評価シート」の項目に従って評価させる。【資料 3】評価シート ★評価表の記載に基づいて評価する。（d ①）
終結 (5 分)	・ 単元のまとめ	④・ 話合いとその成果について振り返る。	④・ 話合いについて講評する。 ・ 言語とその背景にある意識について，日常生活を通して考え続けるように指導する。

【資料１】「具体的な評価規準の設定例（話す・聞く能力）」

【学習指導要領】 (1) 次の事項について指導する。	「話す・聞く能力」に関する 評価規準の設定例（12項目）	重 点 化	実 施 時 間	言語活動における 具体的な評価規準の設定例
ア 話題について様々な角度から検討して自分の考えをもち、根拠を明確にするなど論理の構成や展開を工夫して意見を述べること。	a ① 話題について自分なりの課題意識をもち、問題や論点を見付けている。		1	・歌詞で設定されている「話し手」と「聞き手」とが誰であるかを話合いにおいて説明している。
	a ② 話題について様々な角度から検討している。		1	・「この」の用いられ方から、「話し手」と「聞き手」の関係を判断することができるかどうかを考えて歌詞を選び、話合いの資料としている。
	a ③ 意見を述べるときに、自分の意見の根拠を明確にしている。		1	・グループ内で「この」の働きを説明するときに、歌詞における「話し手」と「聞き手」との関係や心情を根拠にしている。
	a ④ 自分の考えを、根拠を明確にするなど論理の構成や展開を工夫して意見を述べること。		4	・グループの話合いの成果をまとめてクラスで発表する際に、同じ結論を導くことのできる歌詞をまとめて説明し、結論と保留した課題とをどのような順で説明するかを工夫している。
イ 目的や場に応じて、効果的に話したり的確に聞き取ったりすること。	b ① 目的や場に応じて、伝達すべき内容がよく伝わるように、資料や機器を活用して話している。		4	・クラスで発表する際に提示する資料を用意し、報告のどこで提示するかを工夫している。
	b ② 目的や場にふさわしい表現で話している。		4	・クラスで報告するのにふさわしい接遇表現を用い、聞き手に対して丁寧語を用いたり、必要に応じて敬語表現を用いて話したりしている。
	b ③ 目的や場に応じて的確に聞き取り、必要に応じてメモや要約をしたり、質問や感想などを述べたりすることができる。		2 3 5	・グループ内の話合いやクラスでの報告を聞いて、主張の要点をメモしたり、質問や感想をワークシートに記載したりすることができる。
ウ 課題を解決したり考えを深めたりするために、相手の立場や考えを尊重し、表現の仕方や進行の仕方などを工夫して話し合うこと。	c ① 相手の考えの基となる事実、考えを形成する過程等や、自分の意見との共通点や相違点について整理したり質問したりして相手の考えを的確に理解して話し合っている。	○	2 3	・グループの話合いで、歌詞中の「この」が「話し手」と「聞き手」とのどのような関係を反映しているかと考えるかについて、その考えを形成する過程などについて、自分の意見との共通点や相違点を整理して意見を述べたり、質問したりして考えを深めている。
	c ② 話の構成や展開、言葉遣いといった論理的な側面と、表情や声の調子等の情意的な側面とに配慮して話し合っている。	○	2 3	・グループ内での話合いに進んで参加し、相手が説明しやすいように相づちをうったり根拠や考えを明らかにするための補助的な質問をしたりして話合いを展開している。
	c ③ 話合いの目的を理解して、司会者や提案者などの役割を果たしたり、話合いの展開を考えたりしている。	○	2 3	・「あの」の有する「共同意識の確認」という働きが「この」にもあるかどうかを考えるという話合いの目的を理解して、自分自身が選択した歌詞に基づいて提案をしたり、グループとしての結論と保留点を整理したりしている。
エ 話したり聞いたり話したりしたことの内容や表現の仕方について自己評価や相互評価を行い、自分の話し方や言葉遣いに役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。	d ① 話したり聞いたり話したりしたことの内容について自己評価や相互評価を行い、ものの見方、感じ方を豊かにすること。	○	5	・グループ内での話合いについて評価して、日常の言葉遣いについての考え方を豊かにしている。
	d ② 話したり聞いたり話したりしたことについて自己評価や相互評価を行い、自分の話し方や言葉遣いに役立っている。		5	・グループ内での話合いの表現の仕方について評価して、自分の話し方や言葉遣いに役立っている。

※丸ゴシック体は記録用紙の印刷内容。明朝体は生徒使用例。

No. []

〔記録用紙〕

【 】班　メンバー

司会			
記録			

記載例「あの」 ①曲名 ラブ・ストーリー は突然に (小田和正)	②指示する 場所、時間など 好きだという気持ちをまだ告白できないでいる相手と初めて出会った時と場所	③「歌い手」の設定 「僕」は「あの日」「あの時」「あの場所」で偶然であった女性を好きになった男性	④歌の「聴き手」の「歌い手」への感情移入度 「聴き手」が無意識のうちに、自分が好きになった相手と初めて会った時の記憶を代入してしまい、感情移入して一体化しやすい。	⑤「あの」の背景にある意識 話し手と聞き手とが話題を共有し得る関係にあることが前提となっており、共同意識がある。
①「この」を含む歌詞の曲名 この広い野原いっぱい (小蘭江圭子)	②指示する 場所、時間など 「私」の前にある野原、夜空、海	③「歌い手」の設定 遠い所にいて何も連絡のない愛する「あなた」から何の連絡もなく、大自然のすべてを捧げる代わりに手紙が欲しいと願っている女性	④歌の「聴き手」の「歌い手」への感情移入度 愛する相手から何か連絡が欲しいと願っている気持ちの切なさがよく伝わってくる。 歌詞から「私」の気持ちを感じるけれど、同じように愛する人からの連絡を待つ気持ちになりきることではない。 切なさよりも目の前の風景の雄大なイメージの方が印象的。	⑤「この」の背景にある意識 話し手は聞き手が自分と同じ経験があり、話題を共有できるだろうとは思っていない。 共同意識が前提ではないので、切ない気持ちを説明するために野原の花などを使って描写している。

翼をください (山上路夫)				
この木なんの木 (伊藤アキラ)				
月光 (鬼束ちひろ)				
空も飛べるはず (草野正宗)				
サボテンの花 (財津和夫)				
キラキラ (小田和正)				

【資料3】「評価シート」の例（5時間目）

「この」について考える話し合い評価シート

班 組 番 氏名

話し合いの成果についての評価

※ 次の項目について「◎○×」の3段階で評価し、説明を添えなさい。

①「この」の使われ方と背景にある意識について、 何らかの結論に至ることができたか。		
②指示表現使用の背景にある意識について考える ことができたか。		
③日常の言葉遣いについて新たな疑問を抱いたり、 興味・関心を得たりすることができたか。		

話し合いの過程についての評価

※ 次の項目について「○×」の2段階で評価し、説明を添えなさい。

④他のメンバーの発言に影響されたことがあ ったか。		
⑤自分の発言が他のメンバーに影響したことが あったか。		
⑥自他の意見の共通点や相違点を発見できたか。		
⑦自他の意見の共通点や相違点について発言で きたか。		
⑧話し合いを一定の結論にまとめるための流れを 理解して参加していたか。		
⑨他のメンバーが話しやすいように、自分の態度 や発言について配慮したか。		

話し合いと自分自身の言語生活について

※今回の話し合いを通して、自分自身の言語生活について考えたことを書きなさい。

⑩

その他

※話し合いの仕方などについて新たに考えたことや気付いたことなど

資料や授業の展開について感じたことや提案など

⑪

【指導事例6】「国語総合」「読むこと」の領域における言語活動例を踏まえた指導（脚本）

1 「国語総合」「読むこと」の指導事項と言語活動例

（1については「高等学校国語科における指導と評価の在り方に関する研究（中間報告）」と同じ内容）

新学習指導要領（平成21年3月公示）第2章、第1節国語、第2款各教科、第1国語総合の「2内容、C 読むこと」に「(1)次の事項について指導する」として、次の5項目がある。

【指導事項】

- ア 文章の内容や形態に応じた表現の特色に注意して読むこと。
- イ 文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて要約や詳述をしたりすること。
- 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。
- エ 文章の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価したり、書き手の意図をとらえたりすること。
- オ 幅広く本や文章を読み、情報を得て用いたり、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしたりすること。

また、「(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする」として、次の4例が取り上げられている。

【言語活動例】

- ア 文章を読んで脚本にしたり、古典を現代の物語に書き換えたりすること。
- イ 文字、音声、画像などのメディアによって表現された情報を、課題に応じて読み取り、取捨選択してまとめること。
- ウ 現代の社会生活で必要とされている実用的な文章を読んで内容を理解し、自分の考えをもって話し合うこと。
- エ 様々な文章を読み比べ、内容や表現の仕方について、感想を述べたり批評する文章を書いたりすること。

「読むこと」の指導事項においては、「表現に即した理解（指導事項ア）」・「文章の解釈（指導事項イ・ウ）」・「考えの形成（指導事項エ）」・「読書・情報活用（指導事項オ）」といった学習の過程に沿った構成がなされている。これは、小学校及び中学校において学習の過程に沿った内容の構成がなされていることを受けるとともに、「各教科・科目等の指導に当たっては、生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるようにすること。（「総則」第5款の(5)）」とも関連している。

こうした改訂の狙いを踏まえ、指導事項と具体的な単元の指導とを対応させ、指導改善を図るために、【資料1】「具体的な評価規準の設定例（読む能力）」の表中『「読む能力」に関する評価規準の設定例』のように細分化した。例えば、指導事項アは、a①からa③までの3事項に細分化しており、

指導事項アから指導事項オまでの5事項全体ではa①からe②までの合計15事項の評価規準例に分割した。実際の指導においては、これらの複数を同時に指導することも多いが、指導事項アの表現に即した理解に関する指導事項を文章の形態によって3項目に細分化するなど、指導の重点を明確化し、「国語総合」の全体を通してバランスの取れた指導となるように細かく設定した。

本指導事例では、単元の評価規準とすることのできる例として、指導事項を基に設定した15事項のそれぞれに対応させて、言語活動に応じた具体的な評価規準の設定例を当てることを原則とする。ただし、a①②③の項目は、文章の形態により細分化した項目であるため該当しない項目がある。また、設定する言語活動は学習指導要領の言語活動例として挙げられているものの中から設定し、教材は現行の「国語総合」の教科書から選定する。

2 文章を読んで脚本にしたり、古典を現代の物語に書き換えたりする言語活動を通した指導

(1) 指導事項と言語活動との整合性

国語総合の「読むこと」の領域における指導事項から設定した15事項に「言語活動例ア 文章を読んで脚本にしたり、古典を現代の物語に書き換えたりすること」を組み合わせたものが、【資料1】の表中にある「言語活動における具体的な評価規準の設定例」である。なお、言語活動例では脚本と設定の変更という2種類のリライトが例示されているが、ここでは脚本を取り上げた。

指導事項が学習の過程に沿った内容の構成となっているため、脚本化という言語活動においても、それぞれの過程に対応した指導を実施することが可能であり、【資料1】における評価規準の設定例では、15項目中11項目について設定例を記載した。b②にある必要に応じて文章を要約することに関する指導も、生徒の実態によっては多くの説話を読んで、そのあらすじや教訓などを簡潔に要約するという学習を設定するという計画であれば、具体的な評価規準を設けることも考えられる。

実際の指導に際しては、年間の指導と評価の計画の見通しによって重点化して取り上げる。

例えば、例とした単元は、「国語総合」の学習の早い時期を想定し、文章から読み取ることのできる内容と食い違いの無い範囲で、想像を広げながら読むことで、文章に込められた教訓や意図を理解させようという構想によっている。しかしながら、「読む必要」に応じて「詳述」する言語能力というのは、こうした想像による者とは別に、論理的な文章の内容を理解し、これを他者に分かりやすく伝えるために「具体例」を補足して「詳述」という能力も包含している。単に、15項目中にあるb③の項目が年間指導計画中に存在するというだけでなく、こうした具体的内容も含めて、年間を通した指導と評価の計画に位置付けられ、重点化を図ることが必要である。

同様に、ここで指導と評価の重点として扱わない事項であっても、例えば、指導事項ウ、オに相当するc③、e③などは読んだ内容と、自分の生き方や考え方を照らし合わせたり、考えを形成したりすることに関する事項であり、軽重の差はあるもののいずれの単元においても学習活動としては設定されることが望ましいと考える。

(2) 教材の選定

指導事項と言語活動との整合性及び、生徒の実態に応じた年間計画における位置付けに配慮し、ふさわしい教材を選定する必要がある。

本指導事例の教材選定に当たって配慮した条件の概要は以下の点である。

まず、高等学校1年「国語総合」の早い段階における単元とすること。

次に、対応する指導事項は、「指導事項イ 文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に

応じて要約や詳述をしたりすること」を設定すること。

また、上記の指導事項を、言語活動例アにある「文章を読んで脚本にする言語活動」を通して指導するものとし、ふさわしい教材を現在使用している「国語総合」の教科書から選定すること。

以上の点を考えて教材を選定するが、まず「読む必要に応じて詳述」することについて指導するためには、簡潔な表現の文章であって、しかも文章に即した理解の許容範囲が明確であり、更に望むべくは理解に幾つかのバリエーションが許容される教材が適切である。言葉を補って詳しく説明することで、読み手がその文章をどのように理解したかということが如実に表れるのだということを生徒自身が実感する文章が適している。そこで、教科書掲載の定番教材ともいえる次の教材を選定した。

教材 『高等学校 改訂版 標準国語総合』第一学習社
古文入門「児のそら寝」(『宇治拾遺物語』)

古文の入門教材として教科書に掲載されているが、古文学習の初学者にとっては、比叡山という舞台設定や児(ちご)という登場人物の設定にもなじみがないにもかかわらず、両者の心情交流に関する説明のないまま結末を迎えるという説話の書きぶりには困惑を覚える生徒も多く、最終的には指導者のまとめによって理解したつもりになっているということも考えられる。

そこで、「児のそら寝」の前半を脚本化した教材を補助的に用いることで、僧たちが児の「そら寝」に気付いたうえで児に対してふざける気持ちを込めて「な、起こしたてまつりそ」と発言しているのか、それとも「そら寝」には気付いておらず、児の返事の前の間(ま)によってこれに気付いたのかという両様の理解が可能であり、しかもこれは朗読劇という表現に反映させやすい相違である。したがって、設定した指導事項、言語活動に合致した教材であると考える。

(3) 単元の計画

- ・単元名 「児のそら寝」を朗読劇の脚本にする
- ・教材 「児のそら寝」『宇治拾遺物語』
(『高等学校 改訂版 標準国語総合』第一学習社)
- ・単元の目標 ・文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて詳述をしたりする。
- ・単元の評価基準 (一) 古語の意味を理解し、物語の設定や登場人物の行動に込められた価値観を理解し脚本にしたり、朗読劇を聞いたりしている。(b①)
(二) 簡潔に述べられた本文の情景や心理を、脚本の必要に応じて言葉で表現している。(b③)
- ・指導計画 全4時間

時限	学習内容	具体的な評価規準
1	・繰り返し音読し、歴史的仮名遣いに気づく。 ・ペアで音読を確認し合う。 ・ペアで交互に、古文と対応する現代語訳とを音読する。	(該当なし)

2 3	・グループ活動によって、「児のそら寝」後半を現代語による朗読劇の脚本にリライトする。 ・前半の脚本に続けて、古文では直接表現されていない、説話としての面白さや人間理解の在り方についてどのように理解したかが伝わるように、ト書きやせりふを執筆する。 ・グループごとに朗読劇の練習をする。	・古語の意味を理解し、物語の設定や登場人物の行動に込められた価値観を理解し脚本にしたり、朗読劇を聞いたりしている。(b①) ・簡潔に述べられた本文の情景や心理を、脚本の必要に応じて言葉で表現している。(b③)
4	・朗読劇を発表する。 ・それぞれの朗読について相互評価し、どのような内容理解が反映されているかを聞き取る。 ・注意すべき表現（動詞、副詞の呼応、係り結び）が、脚本にどのように反映されているかを確認する。	・古語の意味を理解し、物語の設定や登場人物の行動に込められた価値観を理解し脚本にしたり、朗読劇を聞いたりしている。(b①)

(4) 学習指導案の例

国語科学習指導案

一 日 時 平成○年○月○日

二 クラス 第○学年○組

(「三 単元」,「四 教材」,「五 単元の目標」,「六 単元の評価規準」,「七 指導計画」,「八 本時の目標」,「九 本時の評価規準」は記載省略。単元案参照)

十 本時の指導

・4時間中の1時間目

学習段階	学習内容	学習活動	指導上の留意点と評価の実際
導入 (10分)	・単元の目標理解 ・本時の学習目標理解	①・単元の目標、本時の目標と言語活動について確認する。	①・予習として、本文をノートに視写させておく。 ・評価の観点を基にして、単元の目標を示す。 ・本文を元にして、現代語による朗読劇の脚本を創作し、この説話に描かれている人間理解の在り方が伝わるように朗読劇として演じさせる。 脚本化と朗読は6, 7人のグループ活動とする。
展開 (35分)	・音読練習による内容理解	②・説話、比叡山について知る。 ③・繰り返し音読し、歴史的仮名遣いに気づく。 ・ペアで音読を確認し合う。 ・ペアで交互に、古文と対応する現代語訳とを音読する。 ・「おどろく」「おどろかす」の語義を調べる。	②・説話、比叡山については便覧や教科書の説明などを用いてイメージをもたせる。 ③・範読し、現代仮名遣い等に気付かせたり、文節の区切りを記入させたりする。 ・隣席の生徒とペアで音読練習をさせる。 ・歴史的仮名遣いや現代語と古語とで語義の異なる語に気付かせ、古語辞典で確認させる。

終結 (5分)	・次時の学習内容の確認	④・「児のそら寝」前半の朗読劇脚本を読み、後半の構想にとりかかる。	④・「児のそら寝」前半を脚本化した教材を配付し、後半を構想させる。 【資料2】ワークシート
------------	-------------	-----------------------------------	---

・4時間中の2, 3時間目

学習段階	学習内容	学習活動	指導上の留意点と評価の実際
導入 (5分)	・単元の目標理解 ・本時の学習目標理解	①・単元の目標、本時の目標と言語活動について確認する。 ・クラス全体で音読する。	①・評価の観点を基にして、単元の目標を示す。 ・「おどろく」等の語義を確認させる。
展開 (40分)	・現代語による朗読劇の脚本をグループで創作する。	②・前半が脚本化してあるワークシートに続け、区切りごとに創作する。 ・役割を決めて前半を音読する。 ・せりふの読み方を指定するト書きを工夫する。 ・せりふによって心情を伝えるために、補足の必要な内容を考える。 ③・(3時間目) 朗読劇の練習をする。	②・この説話に描かれている人間理解の在り方が伝わるように創作する。 ・クラスを6, 7人のグループに分け、グループ内で相談して脚本化させる。 ・前半の脚本と、後半の「区切り」を設定してあるワークシートを教材として用意し、グループ内で役割を決めて音読させる。 【資料2】ワークシート ・会話文を直訳するだけでなく、心情が伝わるようにせりふに言葉を補わせる。 ・心情変化が伝わるようにせりふを工夫させる。 ・机間指導によって明らかにすべき内容が話し合われていないグループにはヒントを与える。 ★話合いの観察と脚本の内容によって評価する。(b①③)
終結 (5分)	・学習のまとめと次時の学習内容の確認	④・(3時間目) 次時の相互評価に用いるシートに、自分たちのグループの表現意図等を記載する。	④・相互評価シートを配付し、自分たちのグループの理解を再確認させ、朗読劇の発表への意欲を喚起する。 【資料3】脚本評価シート ・各グループの脚本を提出させ、控えとグループの人数分用意して、次時の前に返却する。

【資料1】「具体的な評価規準の設定例（読む能力）」

※下線部は「中間報告」からの修正箇所

【学習指導要領】 (1) 次の事項について指導する。	「読む能力」に関する 評価規準の設定例（15項目）	重 点 化	実 施 時 間	言語活動における 具体的な評価規準の設定例
ア 文章の内容や形態に 応じた表現の特色に 注意して読むこと。	a ① 文学的な文章について、内容 と、形態に応じた表現の特色とを 理解して文章を読んでいる。		4	・説話文学における人間理解の在り 方と具体的なエピソードとの関係 を読み取っている。
	a ② 論理的な文章について、内容 と、形態に応じた表現の特色とを 理解して文章を読んでいる。			・該当無し
	a ③ 実用的な文章について、内容 と、形態に応じた表現の特色とを 理解して文章を読んでいる。			・該当無し
イ 文章の内容を叙述 に即して的確に読み取 ったり、必要に応じて要 約や詳述をしたりする こと。	b ① 文脈をとらえ、語句や表現に注 意して、書き手の考えなどを過不 足無く理解している。	○	2 3 4	・古語の意味を理解し、物語の設定 や登場人物の行動に込められた価 値観を理解し脚本にしたり、朗読 劇を聞いたりしている。
	b ② 読む必要に応じて、文章を要約 している。			・該当なし
	b ③ 読む必要に応じて、文章の一部 を詳述している。	○	2 3	・簡潔に述べられた本文の情景や心 理を、脚本の必要に応じて言葉で 表現している。
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。	c ① 表現に即して、登場人物の、行 動や性格、ものの見方、感じ方、 考え方、ひいては生き方を的確に とらえて、人物個々の心情の変化 や、人物相互の関係の変容を読み 取っている。		2 3	・表現に即して、登場人物の行動や ものの見方を的確にとらえ、児の 心情の変化を読みとっている。
	c ② 情景が、人物の心情の反映や象 徴、物事が起こる予兆などとして 設定されていることを理解し、表 現に即して、人物の言動、置かれ ている状況を理解する手掛かりと している。		2 3	・物語の面白さや登場人物の心情を よりよく理解するために、児を取 り巻く情景・時間などの設定の効 果を考えている。
	c ③ 登場人物の心情に思いをいた し、自らの生き方と重ね合わせて 共感したり反発したりしている。		2 3	・「僧たち」「児」それぞれの立場に なって、そのときの心情を考え、 これを脚本に反映させている。
エ 文章の構成や展開 を確かめ、内容や表現の 仕方について評価した り、書き手の意図をとら えたりすること。	d ① 文章の組立て等の構成と、考え の進め方や内容の推移等の展開 を確かめている。		2 3	・説話として読者の共感を誘う展開 の工夫について確かめ、脚本に反 映させている。
	d ② 文章の内容や表現の仕方につ いて、規準や根拠を明確にして判 定している。			・場所や時間の設定がエピソードに おいて効果的であるかどうかを判 定している。
	d ③ 段落に注目し、書き手の思考の 流れから強調点を読み取り、執筆 動機や表現意図を考えている。			・該当なし
オ 幅広く本や文章を 読み、情報を得て用いた り、ものの見方、感じ方、 考え方を豊かにしたり すること。	e ① 文学的、論理的、実用的文章等 幅広い形態の、多様な内容の文章 を、様々な方法で探して読んでいる。			・「説話」というジャンルに即する作 品を読み、出典と粗筋を記した読 書案内を執筆している。
	e ② 本や文章によって得た情報を 選択、評価、加工している。			・「説話」に込められた人間理解、世 界観について具体的な作品と関連 付けて論じている。
	e ③ 幅広く本や文章を読み、書き手 の意図をとらえ、読み味わうこと によって自分なりの考えをもつ ようになっている。			・「説話」に込められた人間理解、世 界観と自分自身の価値観とを関連 付けて論じている。

【資料2】「児のそら寝」脚本執筆のためのワークシート（2，3時間目）

「児のそら寝」朗読劇脚本				
※①から⑩を参考にして、⑥以降のト書きと⑪からのせりふを創作しよう。				
伝えようとしていることが、聞き手に伝わるようにト書きやせりふを工夫しよう。				
No.	本文	ト書き	せりふ	
①	今は昔、比叡の山に児ありけり。	・ 鐘の音などがするとよい。 ・ 板張りの広い部屋に僧たちが集まっている。 ・ 児は部屋の隅でうつらうつらしているという設定。	僧1 僧2 僧3 僧4	「あの子をみてごらん。寝床も敷かないでうたたねしてるよ」 「まったく子どもはどこでも寝るもんだ」 「疲れてるんだよ」 「そうだな。まだまだ小さいのにこの広い寺の中を駆け回っているんだものな」
②	僧たち、宵のつれづれに、「いざ、かいもちひせむ。」と言ひけるを、	・ 僧たち、座る。 ・ 僧5はやんちゃな感じ。 僧3は分別のある感じ。	僧5 僧3 僧4 僧5 僧1 僧3 僧2 僧5	「どっこいしょ。まだ寝るには早いが、することもないな」 「学問に終わりはないぞ」 「うるさいことを言うなよ。今日の修行はいつもに増して厳しかった。たまには息抜きもな」 「そうだと。明日もしっかり頑張らなきゃいけないんだから、元気をつけるために、ぼたもちでもつくろう」 「ああ、それはよい。おい、みんな、一緒に作ろう」 「たまにはいいか」 「おれは大きいやつを作るぞ」 「おれもだ」
③	この児、心よせに聞きけり。	・ 児の声は高めの声で子どもらしく。独白は小さめの声で表現する。 ・ 児が会話に加わっていないことを表現するために、他の僧たちは互いの発言を受けて発言し合う。 ・ 僧たちは急に作るようになったぼたもちの材料集めに夢中になっている。	児 僧5 僧2 僧4 僧5 僧1 僧2	（独白）「お坊さんたちがぼたもちを作ろうとしている。うれしいな。僕も分けてもらえるかな。楽しみだな。お腹が鳴りそうだ」 「さあ、米を研ぐぞ。おまえたちは小豆のあんもできるかな」 「急には無理だよ」 「ここに、明日のために煮たのがあるぞ」 「よし。明日のを今から準備して、そっちのを今からちょっと借りておくことにしよう」 「足りない分は大豆を煎ってきなこを作ればいいな」 「よし。豆をもってこよう」
④	さりとして、し出ださむを待ちて寝ざらむも、わろかりなむと思ひて、	・ 最初はそわそわした感じ、「いい匂い」のところはうっとりした感じで表現。 ・ 独白なので小さめの声で表現する。	児	（独白）「すごく楽しみだけど、できあがるのを待って、今日に限って寝ないでいるのも具合が良くないだろうな。どうしよう。ああ、あんこの煮えるおいしそうなおいが……。お豆さんを煎るにおいって、なんて香ばしい」
⑤	片方に寄りて、寝たるよしにて、出で来るを待ちけるに、	僧たちが夢中になって盛り上がっている様子を表現する。	児 僧4 僧5 児 僧1 僧2 僧1 僧2 児	（独白）「じゃまにならないように、寝返りのふりをして隅っこに寄ろうかな。よいしょ。ああ、おいしいにおいだ。早くできあがって、誘ってくれないかなあ」 「おっ、小豆もふつついってきたぞ」 「もっとしっかり つぶしておけよ」 （独白）「ああ、良いにおい」 「おい、熱いうちに粉にひくぞ。臼をもってこい」 「もうここにあるよ」 「よし。豆を落とすぞ。臼を回せ」 「よし。どんどん入れろ」 （独白）「ぼくもお手伝いしたい」
⑥	すでにし出だしたるさまにて、ひしめき合ひたり。	（以下のト書きはグループで書き足すこと）	僧5 僧1	「さあさあ、できたぞ」 「むむ。それでは、器に並べよう。うまそうだな」

			僧4 僧2 僧5	「おお、こいつは俺が食べるぞ」 「それでも良いが、こいつも大きいぞ」 「それでは、皆でいただこうか」
⑦	この児、さだめておどろかさむずらむと、待ちぬたるに、		児	(独白)「私にもきっと声をかけてくださるだろう。ああ、温かな湯気、良いにおいだなあ。お腹が鳴るよ。早く起こしてほしいよ」
⑧	僧の、「もの申しさぶらはむ。おどろかせたまへ。」と言ふを、		僧3 僧4	「その前にさて、幼い方も起こしてさしあげよう」 「ああ、そうだな。もしもし。お目覚めませいませ。あなたの分もここにありますよ」
⑨	うれしとは思へども、		児	(独白)「ああうれしい。やっぱり起こしてくれたよ」
⑩	ただ一度にいらへむも待ちけるかともぞ思ふとて、いま一声呼ばれていらへむと、念じて寝たるほどに、		児	「う〜ん。むにゃむにゃ。ぐう」 (独白)「でも、一回でぱっと起きてしまって、なんだか出来上がるのを待ってみたいに思われたらいけないな。今回は寝たままで、もう一度呼ばれてから返事をしよう。さあ、がまんがまん」 「むにゃむにゃ」
⑪	「や、な起こしたてまつりぞ。をさなき人は、寝入りたまひにけり。」と言ふ声のしければ、			
⑫	あな、わびしと思ひて、いま一度起こせかしと思ひ寝に聞けば、			
⑬	ひしひしと、ただ食ひに食ふ音のしければ、			
⑭	ずちなくて、無期ののちに、「えい。」といらへたりければ、			
⑮	僧たち笑ふこと限りなし。			
⑯	(「笑い」の後の僧たちと児のやりとりを想像してみよう。)			

★以下の点も脚本化の参考にしよう。

- ⑪……もとのせりふは一人だが、周りの僧の言葉も想像してみよう。
- ⑫……児の心情を独り言にしてみよう。
- ⑬……「むしゃむしゃ」以外に、食べている雰囲気やせりふで表現してみよう。
- ⑭……「ずちなくて」の心情を独り言として表現しよう。
- ⑮……僧たちの笑いつぶりを何人かの言葉として表現しよう。
- ⑯……児は食べながらと思われる。どんな気持ちだろうか。また、僧たちは児にどんな言葉を掛けているだろうか。

【資料3】「児のそら寝」脚本評価シート（3，4時間目）

「児のそら寝」朗読劇脚本評価シート

（1）朗読劇について評価します。

※自分たちのグループの内容理解と，表現意図を記入する。（2時間目）

※他のグループの発表を聞き，評価を記入する。（3時間目）

班	僧たちは児の「狸寝入り」に気付いているか。	⑪の発言の声の大きさ	⑫の笑いに込められている心情	古語の口語訳のしかたで気になった箇所	特に工夫の感じられた（工夫した）ところ	総合評価 A～E
1班						
2班						
3班						
4班						
5班						
6班						

（2）「児のそら寝」の学習を通して学んだことを振り返りましょう。

※グループの話し合いを通して，この説話が「伝えようとしていること」はどんなことだと考えましたか。

【指導事例 7】「国語総合」「読むこと」の領域における言語活動例を踏まえた指導（批評文）

1 「国語総合」「読むこと」の指導事項と言語活動例

（「指導事例 6」参照）

2 様々な文章を読み比べ、内容や表現の仕方について批評する文章を書く言語活動を通した指導

（1）指導事項と言語活動との整合性

国語総合の「読むこと」の領域における指導事項から設定した 15 事項に「言語活動例エ 様々な文章を読み比べ、内容や表現の仕方について、感想を述べたり批評する文章を書いたりすること」を組み合わせたものが、【資料 1】の表中にある「言語活動における具体的な評価規準の設定例」である。なお、言語活動例では「感想を述べること」と「批評する文章を書くこと」という 2 種類の言語活動が例示されているが、ここでは単元を通して「批評文」を執筆して交流するという柱を設定し、その過程において「感想を述べる」学習活動を設定している。

指導事項が学習の過程に沿った内容の構成となっているため、批評文の執筆という言語活動においても、それぞれの過程に対応した指導を実施することが可能であり、【資料 1】における評価規準の設定例では、15 項目中 14 項目について設定例を記載した。

実際の指導に際しては、年間の指導と評価の計画の見通しによって重点化して取り上げる。例えばこの単元において重点化を想定していない項目であっても、生徒の学習状況などによっては、具体的な評価規準を設け、重点化することも可能である。

例とした単元は、「国語総合」のまとめの時期を想定し、これまでに授業で学習した教材をきっかけに幅広い読書へと発展させようとする構想によっている。そのため、興味をもった内容に関連する他の作品を探す方法や作品相互に関連付けて考えを形成することに重点を置いている。比較対象とする教材、人物を複数設定して選択させていることも同様に、生徒自身の関心に沿って読書の幅を広げさせることを狙いとしているためである。

生涯を通して自らの考えを豊かにするための読書習慣の形成を狙いとした指導事項であり、複数のテーマから選択した内容について、様々な方法で関連する資料や作品を収集する方法について指導し、得た情報に基づいて考えた事柄を批評文としてまとめさせ、作品集としてまとめさせることで成果に満足感を覚えさせることも重視したい。また、比較にふさわしい作品を確実に入手させるために、学校図書館だけでなく、公共図書館のレファレンスサービスを利用させたり、書籍検索のための資料活用方法や、ウェブサイト上の資料検索方法などについても具体的に例示したりし、今後同様の課題意識を抱いた際にも実践できるようにさせたい。

なお、このように広く情報を求めて活用させることについて指導する際には、上述のような指導の手だてを講じた上で、活用しやすい資料を指導者が複数用意しておき、必要に応じて提供できるように配慮し、資料検索や入手の状況によって学習活動に著しい不都合が生じることがないようにすることも必要である。

（2）教材の選定

指導事項と言語活動との整合性及び、生徒の実態に応じた年間計画における位置付けに配慮し、ふさわしい教材を選定する必要がある。

本指導事例の教材選定に当たって配慮した条件の概要は以下の点である。

まず、高等学校 1 年「国語総合」のまとめの段階における単元とすること。

次に、対応する指導事項は、「指導事項エ 文章の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価したり、書き手の意図をとらえたりすること」「指導事項オ 幅広く本や文章を読み、情報を得て用いたり、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしたりすること」を設定すること。その際、実際に本や文章を探して情報を得させるためには、授業時間内だけでなく課題提示から期間をおいて学習を継続することが望ましいため、冬の長期休業の前後に実施することも効果的である。

また、上記の指導事項を、言語活動例エにある「様々な文章を読み比べ、内容や表現の仕方について、感想を述べたり批評する文章を書いたりすること」を通して指導するものとし、ふさわしい教材を現在使用している「国語総合」の教科書から選定すること。

以上の点を考えて教材を選定するが、まず「幅広く本や文章を読み、情報を得て用い」ることについて指導するためには、論理的な文章を用いて、必要に応じて情報を整理することによって自分自身の感じ方、考え方を豊かにする学習と、文学的な文章を教材として用い、他の様々な文章に表現されたものの感じ方や考え方と比較することで、自分自身の感じ方、考え方を豊かにする学習とを想定することができる。この単元においては、後者の学習を設定し、現代文、古文、漢文それぞれの教材からその主たる登場人物が時代やジャンルの異なる他作品にも登場する作品を1作品ずつ選んで教材とすることで、関連する本や文章を幅広く求めるきっかけとさせることを意図する。

教材 『精選国語総合 改訂版 現代文編・古典編』筑摩書房

小説一 「羅生門」芥川龍之介

古文入門 「絵仏師良秀」(『宇治拾遺物語』)

史伝 「刺客荊軻」(『十八史略』)

それぞれの教材を扱った単元において、人物像の際だった「下人」「良秀」「荊軻」の人物像を表現に即して読み味わい、生徒それぞれの内面には好悪も含め、多様な興味・関心が育まれていよう。

「羅生門」はさかのぼれば、『今昔物語集 卷二十九第十八「羅城門登上層見死人盗人語」』があり、後には、同じ作者が盗人を主人公とした『偷盗』がある。「下人」は特定の名前をもつ個人ではないため、どのような作品のだれを「下人」の過去、未来の姿と理解するのもも含め、情報選択の幅が広く設定できる教材である。

「絵仏師良秀」は「羅生門」と対照的に、近代小説「地獄変」としてリライトされておりこれと比較して考察を加えることができる教材である。また、他のすべてを犠牲にして一つのことに打ち込むという生き方をした人物として一般化すれば、「良秀」という個人を越えて作品の共通点を設定することもできる。

また、「刺客荊軻」は、教材となっている『十八史略』そのものが、原典となる『史記』の「要約」であるため、さかのぼって比較することもできる。また、『平家物語』『謡曲 咸陽宮』に見られるように、始皇帝に代表される統治者の偉大さを際立たせるエピソードとして扱うというように、視点を変えた日本での享受の様相と比較して考察することもできる。また、『小説十八史略』等をはじめとする歴史小説としてのリライトと比較することで、同一人物が英雄として評価されたり、テロリストとして評価されたりするという人物理解と、それぞれの作品の描写の特徴との相関をも含めて考察し、考えを豊かにすることもできる。

いずれの作品も、比較のための資料を該当の単元で指導者が紹介していたり、図書館のレファレンス資料での検索が容易であったりという要件を満たしており、さらにはウェブサイト上で資料を検索したり、必要に応じて要約や口語訳を入手して資料を選択、理解するための多様な方法を示すことが

できる作品である。また、比較のための作品を絞ることができない生徒にも、比較的短編の作品を指定して考察を促すことができる作品であることも選定の理由である。

以上のような判断から、選定した3作品は設定した指導事項、言語活動に合致した教材であると考ええる。

(3) 単元の計画

- ・単元名 「気になる人物の過去・その後」から考える
- ・教材 「羅生門」芥川龍之介
「絵仏師良秀」(『宇治拾遺物語』)
「刺客荊軻」(『十八史略』)
(『精選国語総合 改訂版 現代文編・古典編』筑摩書房)
- ・単元の目標
 - ・物語の展開に注目し、書き手の「登場人物」を設定の意図や人物評価について考える。
 - ・幅広く本や文章を読み、情報を得て用いたり、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしたりする。
- ・単元の評価基準
 - (一) 物語の展開に注目し、書き手の「登場人物」設定の意図や人物評価について考えている。(d③)
 - (二) 選択した人物について、時代や書かれた場所が異なる作品を様々な方法で探して読んでいる。(e①)
 - (三) 作品を比較して読むことにより得た情報を整理、評価している。(e②)
 - (四) 作品を比較して読み、批評文を書くことにより、書き手の意図を考え、作品について自分なりの考えをもつようになっている。(e③)
- ・指導計画 全5時間

時限	学習内容	具体的な評価規準
1	・グループ学習によって、既習の教材「羅生門」「絵仏師良秀」「刺客荊軻」の中心となる登場人物を比較し、それぞれの作品においてどのような人物として描かれているかを整理する。	(該当なし)
2 3	・3教材のいずれかを中心とし、古典と近代以降とで共通の素材を用いた文学作品を探して読む。必要に応じて、論理的な文章も加えてもよい。 ・中心となる登場人物の描かれ方や評価がどのように異なるか、両作品の間にどのような関係があるかなどを明らかにするために読む。	・物語の展開に注目し、書き手の「登場人物」設定の意図や人物評価について考えている。(d③) ・時代や書かれた場所が異なる作品を読み、登場人物の描かれ方を中心に、着眼点を設定して比較している。(e①) ・作品を比較して読むことにより得た情報を整理、評価している。(e②)
4 5	・「気になる人物の過去・その後」という共通のテーマで批評文を書く。 ・3教材のうちから選択した「下人」「良秀」「荊軻」のいずれかの人物が、教材以外の作品中でどのように扱われているかを述べ、内容や表現の仕方の異同について、批評する文章を書く。 ・同じ人物を取り上げた作品ごとにまとめた作品集の原稿とする。	・作品を比較して読み、批評文を書くことにより、書き手の意図を考え、作品について自分なりの考えをもつようになっている。(e③)

(4) 学習指導案の例

国語科学習指導案

一 日 時 平成○年○月○日

二 クラス 第○学年○組

(「三 単元」,「四 教材」,「五 単元の目標」,「六 単元の評価規準」,「七 指導計画」,「八 本時の目標」,「九 本時の評価規準」は記載省略。単元案参照)

十 本時の指導

・ 5 時間中の 1 時間目

学習 段階	学習内容	学習活動	指導上の留意点と評価の実際
導入 (5 分)	- 単元の目標理解 - 本時の学習目標理解	①・単元の目標、本時の目標と言語活動について確認する。	①・評価の観点を基にして、単元の目標を示す。 ・グループの話合いを通して、既習作品それぞれの代表的な登場人物を比較して、批評文で扱う「気になる人物」を選択することを確認する。 ・「気になる人物」が登場している教材作品以外の作品を探し、両作品における人物の描かれ方や評価がどのように異なるか、両作品の間にどのような関係があるかなどについて批評文を書くことを知らせる。
展開 (35 分)	既習作品の登場人物を比較する。	②・登場人物の行動を中心に内容を整理する。 ・それぞれの作品の内容を比較する。 ③・3 人の登場人物の共通点について話合う。 ④・作品の書かれた時代や作者などについて確認し、人物設定の意図について考える。 ⑤・3 人のうち「気になる人物」として、他作品を探して読む対象を各自が決定する。	②・5 人程度のグループ活動とする。 ・ワークシートの項目に従って簡潔に整理させる。 【資料 2】「気になる人物」決定のためのワークシート ③・整理した内容を抽象化して比較させる。 ・教材中の人物理解は、同じ登場人物について他作品における描かれ方と比較する際に「基準」となるものである。共通点を考えさせることにより、それぞれの人物の特徴を抽象化して具体的に理解させる。
終結 (10 分)	次時の学習内容の確認	⑥・「気になる人物」が登場している教材以外の作品を探して読むための見通しをもつ。	⑥・作品を検索する方法を例示する。 図書館所蔵の登場人物索引や、青空文庫の全文検索機能、教材に関連した書籍など。 青空文庫の検索や、「羅生門」についてキーワードを選んで検索する方法などはプロジェクトを用いて実際に操作して示す。 ・次時までの 2 週間程度で比較するための資料を用意するように指示する。 ・学校図書館だけでなく、地域の図書館も活用するように指示する。 【資料 3】「気になる人物」追跡シート①

・ 5 時間中の 2 ・ 3 時間目

学習 段階	学習内容	学習活動	指導上の留意点と評価の実際
導入 (5 分)	・ 単元の目標理解 ・ 本時の学習目標理解	① ・ (2 時間目) 単元の目標、本時の目標と言語活動について確認する。	① ・ 1 時間目と 2 時間目の間には期間を置き、資料収集ができるように配慮する。 【資料 2】「気になる人物」決定のためのワークシート ・ 図書室、情報処理室を使用する。 ・ 評価の観点を基にして、単元の目標を示す。 ・ 「気になる人物」が登場している教材作品以外の作品を探し、両作品における人物の描かれ方や評価がどのように異なるか、両作品の間にもどのような関係があるかなどについて整理し、批評文を書く準備を確認させる。
展開 (40 分)		② ・ 候補となる文章から比較の対象とする文章を選定して読む。 ・ 登場人物の行動を中心に内容を整理する。 ・ それぞれの作品の内容を比較する。 ③ ・ 作品の書かれた時代や作者などについて確認し、人物設定の意図について考える。	② ・ 比較の対象とする文章を選定させ、教科書掲載文との異同に注意しつつ各自で読むように指示する。 ・ ワークシートの項目ごとに異同を整理させる。 【資料 4】「気になる人物」追跡シート② ・ 資料を探すことができない生徒には検索方法を確認させるとともに、それぞれの人物の登場する短編作品を複数用意しておく。 ★物語の展開に注目し、書き手の「登場人物」設定の意図や人物評価について考えているかを学習の観察とワークシートの記載によって評価する。(d 3) ★時代や書かれた場所が異なる作品を読み、登場人物の描かれ方を中心に着眼点を設定して比較しているかを学習の観察とワークシートの記載によって評価する。(e ①②)
終結 (5 分)		④ ・ (3 時間目) 同一人物の登場する複数の作品を読んで考えたことを批評文としてまとめることを確認する。	④ ・ 批評文の構想シートを配付する。

【資料１】「具体的な評価規準の設定例（読む能力）」

※下線部は「中間報告」からの修正箇所

【学習指導要領】 (1) 次の事項について指導する。	「読む能力」に関する 評価規準の設定例（15 項目）	重 点 化	実 施 時 間	言語活動における 具体的な評価規準の設定例
ア 文章の内容や形態に応じた表現の特色に注意して読むこと。	a ① 文学的な文章について、内容と、形態に応じた表現の特色とを理解して文章を読んでいる。		2 3	・小説、随筆、歴史書など、比較する文章のジャンルによる表現の特色を理解して文章を読んでいる。
	a ② 論理的な文章について、内容と、形態に応じた表現の特色とを理解して文章を読んでいる。		2 3	・文学的な文章とは異なる、論理的な文章の論点の示し方や、構成を理解して文章を読んでいる。（選択）
	a ③ 実用的な文章について、内容と、形態に応じた表現の特色とを理解して文章を読んでいる。			・該当無し
イ 文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて要約や詳述をしたりすること。	b ① 文脈をとらえ、語句や表現に注意して、 <u>書き手</u> の考えなどを過不足無く理解している。		1 2 3	・それぞれの文章を語句や表現に注意して理解し、書き手の人物に対する評価や世界観を理解している。
	b ② 読む必要に応じて、文章を要約している。		1 4	・人物の置かれた状況や行動、作品中での描かれ方などを比較するために要約している。
	b ③ 読む必要に応じて、文章の一部を詳述している。		4	・人物の行動の意味や結果について考える際に、本文の内容に即して詳述している。
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。	c ① 表現に即して、登場人物の、行動や性格、ものの見方、感じ方、考え方、ひいては生き方を的確にとらえて、人物個々の心情の変化や、人物相互の関係の変容を読み取っている。		2 3	・作品それぞれの表現に即して登場人物の行動、性格、価値観や生き方をものの感じ方を理解し、作品中の人間関係を読み取っている。
	c ② 情景が、人物の心情の反映や象徴、物事が起こる予兆などとして設定されていることを理解し、表現に即して、人物の言動、置かれている状況を理解する手掛かりとしている。		2 3	・比較のために探して読んだ作品中の情景描写を内容や人物評価の理解の手掛かりとしている。
	c ③ 登場人物の心情に思いをいたし、自らの生き方と重ね合わせて共感したり反発したりしている。		1 4	・登場人物の心情に思いをいたし、自らの生き方と重ね合わせて感想をもっている。
エ 文章の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価したり、書き手の意図をとらえたりすること。	d ① 文章の組立て等の構成と、考えの進め方や内容の推移等の展開を確かめている。		2 3	・文章の展開を捉え、登場人物の置かれた状況と行動のつながりを理解している。
	d ② 文章の内容や表現の仕方について、 <u>規準や根拠を明確にして判じている。</u>		4 5	・文章中の人物評価と表現の特色について、根拠を明確にして効果を論じている。
	d ③ 段落に注目し、書き手の思考の流れから強調点を読み取り、執筆動機や表現意図を考えている。	○	2 3	・物語の展開に注目し、書き手の「登場人物」設定の意図や人物評価について考えている。
オ 幅広く本や文章を読み、情報を得て用いたり、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしたりすること。	e ① 文学的、論理的、実用的文章等幅広い形態の、多様な内容の文章を、様々な方法で探して読んでいる。	○	2 3	・選択した人物について、時代や書かれた場所が異なる作品を様々な方法で探して読んでいる。
	e ② 本や文章によって得た情報を選択、評価、加工している。	○	2 3	・作品を比較して読むことにより得た情報を整理、評価している。
	e ③ 幅広く本や文章を読み、書き手の意図をとらえ、読み味わうことによって自分なりの考えをもつようになっている。	○	4 5	・作品を比較して読み、批評文を書くことにより、書き手の意図を考え、作品について自分なりの考えをもつようになっている。

【資料２】「気になる人物」決定のためのワークシート（１時間目）

追跡してみたい「気になる人物」は誰だろう			
班 番氏名 ※「羅生門」の下人、「絵仏師良秀」の良秀、「刺客荊軻」の荊軻を比較し、徹底分析することで、最も「気になる人物」を選び、その「気になる人物」が、時代や作品を越えて他の作品の中ではどのように描かれているかを追跡してみよう。 （１）３人がそれぞれ教材ではどんな人物だったかを整理してみよう。メンバーによって意外に理解や評価が分かれているかもしれない。（⑥⑦はグループで他に挙げた項目を追加。）			
着目点	下人	良秀	荊軻
①時・場所			
②教材中で何をしていた人物か			
③②の行動の理由			
④②の結果			
⑤作品中での評価			
⑥			
⑦			
（２）３人の中には共通点があるだろうか。具体的な行動は全く違っていても、何か相通ずるものを見つけるために話し合おう。			
下人と良秀			
良秀と荊軻			
荊軻と下人			
（３）３人の中で追跡してみたい「気になる人物」を決定し、教材文ではどのような人物として描かれていたかを整理しておこう。批評のために、人物そのものや、その描かれ方についての自分自身の評価も整理しておこう。追跡を通して変更があっても構わない。			
（人物）	（教材文中での特徴）		
	（評価）		

【資料３】「気になる人物」追跡シート①（２・３時間目）

「 荊軻 」追跡シート① 組 番氏名 （記載例）					
※「気になる人物」が、時代や作品を越えて他の作品の中ではどのように描かれているかを追跡してみよう。 （１）他の登場作品を調べてみよう。この中から選んで読み、同一人物の描かれ方の違いから考えたことを論じよう。					
作品	著者	時代など	検索した方法と入手の見込み		備考
十八史略	曾先之	南宋～元 13・14世紀	教科書掲載		
小説十八史略(1)	陳舜臣	1977	ウィキペディア		○
史記 刺客列伝	司馬遷	前1世紀	ウィキペディア		○ 口語訳あり
平家物語 巻5 咸陽宮	未詳	13世紀	日本古典文学大系索引		○ 口語訳あり
謡曲 咸陽宮	未詳	14世紀	ウェブサイト「荊軻小説の棚」		○ 別のウェブサイト に口語訳有り
始皇帝暗殺	荒俣宏	1998	『歴史・時代小説登場人物索引』		○
始皇帝を撃て	桐谷正	1992	『歴史・時代小説登場人物索引』		○
刺客列伝 「易水去りて」	伴野朗	1992	『歴史・時代小説登場人物索引』		○
荊軻	高陽 著 九月 訳	2011	アマゾン検索		○
荊軻と高漸離	桐谷正	2001	図書館蔵書検索		○

【資料４】「気になる人物」追跡シート②（２・３時間目）

「 」追跡シート② 組 番氏名		
※「気になる人物」が、時代や作品を越えて他の作品の中ではどのように描かれているかを教科書の文章と比較してみよう。 （１）３人を比較した時の項目を参考に、同一人物の描かれ方の違いを整理しよう。		
	教科書『 』	比較作品『 』
①時・場所		
②何をしたか		
③②の理由		
④②の結果		
⑤評価		
⑥		
⑦		