

平成20年度（第52回）
岩手県教育研究発表会発表資料

国 語

中学校第3学年国語科における
「読むこと」の能力を育成する学習指導に関する研究
- 三つの学習を位置付けた単元指導計画の作成をととして -

平成21年1月7日
岩手県立総合教育センター
長期研修生（1年）
所属校 北上市立上野中学校
菊 池 良 弥

目 次

研究目的	1
研究仮説	1
研究の内容と方法	1
1 内容と方法	1
2 授業実践の対象	1
研究結果の分析と考察	1
1 中学校第3学年国語科における「読むこと」の能力を育成する学習指導に関する基本構想	1
(1) 中学校第3学年国語科における「読むこと」の能力を育成する学習指導に関する基本的な考え方	1
(2) 三つの学習を位置付けた単元指導計画を作成する意義	5
(3) 三つの学習を位置付けた単元指導計画に基づく学習指導の展開	6
(4) 中学校第3学年国語科における「読むこと」の能力を育成する学習指導に関する基本構想図	8
2 中学校第3学年国語科における「読むこと」の能力を育成する学習指導に関する手だての試案	9
(1) 三つの学習を位置付けた単元指導計画について	9
(2) 検証計画	10
3 「読むこと」の能力を育成する三つの学習を位置付けた単元指導計画に基づく授業実践及び実践結果の分析と考察	10
(1) 授業実践の計画	10
(2) 「単元の指導と評価の計画表」及び「単元指導計画」	10
(3) 授業実践の概要	13
(4) 実践結果及び考察	16
4 中学校第3学年国語科における「読むこと」の能力を育成する学習指導に関する研究のまとめ	18
(1) 成果	18
(2) 課題	18
研究のまとめと今後の課題	19
1 研究のまとめ	19
2 今後の課題	19

おわりに

【引用文献】

【参考文献】

研究目的

中学校第3学年国語科「読むこと」の指導では、第1学年・第2学年の既習事項をふまえ、文章を比較して評価しながら読む能力を身に付けさせるとともに、自分の考えを深めさせることが大切である。これは、本県で目指す知識・技能を生活の様々な場面に活用できる力の育成、中学校国語科で目指す社会生活に必要な国語の能力の基礎を育成することにつながるものである。

しかし、平成19年度全国学力・学習状況調査第3学年国語のB問題の結果において、本県は全国と比較して、「複数の資料を読んで、資料の表現の特徴や、ものの見方・考え方を整理する力」に落ち込みが見られた。生徒の実態としては、文章を十分に理解できていないため、自分の考えを根拠をあげて説明できない様子が見られる。その要因として、複数の資料を比較して読む学習を計画的に位置付けて指導していないことや考えを深め表現させる指導が不十分であることが考えられる。

このような状況を改善するためには、既習事項を想起させ、それを用いながら教材文を解釈する学習、教材文と関連させた資料を用いて比較して読む学習、読みを深めるために考えを表現し交流する学習を、適切に位置付けた単元指導計画を作成し指導することが必要である。

そこで本研究は、三つの学習を位置付けた単元指導計画の作成を通して、「読むこと」の能力を育成する学習指導について明らかにし、中学校第3学年国語科の学習指導の改善に役立てようとするものである。

研究仮説

中学校第3学年国語科の「読むこと」の学習指導において、以下の三つの学習を位置付けた単元指導計画を作成し指導を行えば、「読むこと」の能力が育成されるであろう。

- 1 既習事項を想起させ、それを用いて教材文を読み取らせる。
- 2 教材文と関連性のある資料を用いて、観点に沿って比較して読ませる。
- 3 考えを表現させ他者と交流させることをとおして、自分の考えと教材文の解釈を深めさせる。

研究の内容と方法

1 内容と方法

- (1) 中学校第3学年国語科における「読むこと」の能力を育成する学習指導に関する基本構想の立案(文献法)
- (2) 基本構想に基づく手だての試案の作成(文献法)
- (3) 授業実践及び実践結果の分析と考察(授業実践, テスト法, 質問紙法, 記録法)
- (4) 中学校第3学年国語科における「読むこと」の能力を育成する学習指導に関する研究のまとめ

2 授業実践の対象

北上市立上野中学校 第3学年 4学級 (男子74名 女子63名 計137名)

研究結果の分析と考察

1 中学校第3学年国語科における「読むこと」の能力を育成する学習指導に関する基本構想

- (1) 中学校第3学年国語科における「読むこと」の能力を育成する学習指導に関する基本的な考え方
 - ア 「読むこと」の能力とは
「読むこと」の能力の基本となるものは、学習指導要領に示される指導事項である。その

他に、根拠となるものとして、「今日的な課題」の面と「社会状況の変化からの要請」の面からとらえることができると考える。

「今日的な課題」の面では、PISA型読解力の低下がある。

PISA調査における読解力は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力。」と定義されている。この読解力を高めるため「読解力向上に関する指導資料」(平成17年12月文部科学省)では、指導改善の具体的な方向性が示されている。この中の指導のねらいの項目を「読むこと」の能力としてとらえることができると考える。

「社会状況の変化からの要請」の面では、「これからの時代に求められる国語力について」(平成16年2月3日文化審議会答申)に示されている内容から、「読むこと」の能力をとらえることができる。

「第3 望ましい国語力の具体的な目安」の「(3)「読む力」について」の中で、「論理的・説明的な文章において、的確に論理を読み取ることができる」ことや「文学的な文章において、気持ちや感情を十分に読み取ることができる」ことなどが挙げられている。すなわち、これらが望ましい国語力としての「読むこと」の能力であると考えられる。

それぞれをまとめ、関連性を照応させてみたものが3頁【表1】である。

【表1】の「これからの時代に求められる国語力について」、「読解力向上に関する指導資料」、「新学習指導要領第3学年」の三つを、項目や領域の関連性で照らし合わせ、それぞれに共通すると思われる内容を示したものが、「共通項目の取り出しa～e」である。この共通項目は、共通して求められる「読むこと」の能力であると考えられる。

さらに、この共通項目a～eは「文章の内容を理解したり解釈したりする内容」、「文章を評価して読む内容」、「考えや意見を表現する内容」に分けられると考えた。そこで、この三つの内容に基づいて、本研究における「読むこと」の能力の構成要素を「文章を解釈する力」、「文章を評価する力」、「根拠に基づいて考えを表現する力」として対応させて設定した。これら三つの力の育成を図ることが「読むこと」の能力を育成することにつながると考える。加えて、a～eを構成要素の内容として設定した。まとめたものを4頁【表2】に示す。

【表１】「読むこと」に関する照応表

これからの時代に求められる 国語力について（平成16年2月 3日文化審議会答申）	「読解力向上に関する指導資料」 指導のねらい(平成17年12月)	学習指導要領第3学年 「C 読むこと」の指導内容 （平成20年3月告示）	共通項目の取り 出し
1) 論理的・説明的な文章 文章の構成や論理の展開 に沿って、内容を読み取る ことができる 事実や意見等を区別して 読み取ることができる	ア（ア） 「目的に応じて理解し，解 釈する能力の育成」 ・テキストの意味や構成，表現 意図を解釈する ・何のために読むのか，読むこ とによって何を指すか	ア 文脈の中における語句の効 果的な使い方など，表現上の 工夫に注意して読むこと イ 文章の論理の展開の仕方， 場面や登場人物の設定の仕方 をとらえ，内容の理解に役立 てること	a 文章の内容を読み 取り，理解・ 解釈できること
2) 文学的な文章 様々な描写をとらえ，内 容を的確に理解できる 登場人物に感情移入し， その心情を理解できる 比喩的，多義語的，含意 的な文章表現を読み味わう ことができる 書き手の思考や心情など に迫ることができる			
3) 古典 代表的な古典作品のリズ ムや響きなどを理解できる 古典の音読や暗唱を重視 し，日本の伝統的な文化に 親しむことができる			
	ア（イ） 「評価しながら読む能力の 育成」 ・クリティカルリーディングの 重視	ウ 文章を読み比べるなどして 構成や展開，表現の仕方につ いて評価すること （言語活動例の批評と比較）	b 評価して読むこ と
1) 論理的・説明的な文章 課題解決のために必要な 情報を収集し，情報を処理 するための読み方ができる	ア（ウ） 「課題に即応した読む能力 の育成」 ・「～するために読む」 ・身に付けた知識や技能を活用 する力		c 既習事項を用い て，課題解決の ための読みがで きること
1) 論理的・説明的な文章 新聞や雑誌などを読んで 情報を正確に理解できる	ウ（ア） 「多様なテキストに対応し た読む能力の育成」	オ 目的に応じて本や文章など を読み，知識を広げたり，自 分の考えを深めたりすること	d 多様なテキスト を理解し考える こと
【表す力】と（2）「話す力」 についての部分に関連	ウ（イ） 「自分の感じたことや考え たことを簡潔に表現する能 力の育成」	エ 文章を読んで人間，社会， 自然などについて考え，自分 の意見をもつこと	e 考えや意見を表 現すること

【表2】本研究における「読むこと」の能力の構成要素

構 成 要 素	構成要素の内容	共通項目
文章を解釈する力	・ 既習事項を活用しながら自ら文章の内容を理解し、説明できること	a・c
文章を評価する力	・ ひとつの文章を読む場合や複数の文章を比較して読む場合において、構成や展開、表現の工夫、主張の妥当性などについて評価して読めること	b・d
根拠に基づいて考えを表現する力	・ 理解したことに基づいて、根拠を明確にして自分の考えを表現することができること	e

「読むこと」の能力に「根拠に基づいて考えを表現する力」を含めたのは、考えを表現し交流することで、自分の考えや文章の理解を深めることができると考えるからである。「読むこと」の能力は、言語事項を始め「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の各領域とも密接に結び付いたものととらえる。

読み取ったことを説明し交流することで理解の正否が評価され、理解の修正が図られる。交流をとおして他者の考えのよさや自分との考えの違いを知り、知ったことを自分の考えに反映させる。これらの行為により、理解の深化や考えの深化が図られると考えた。

また、「多様なテキストを理解し、テキストに基づいて考えること」を「文章を評価する力」に含めたのは、多様なテキストを理解することが、非連続型テキストを含むテキストをクリティカルリーディングしたり複数のテキストを比較して読んで理解したりすることに通じると考えたからである。

評価して読む力は、比較して読むことや批判的に読むことで培われるものである。

評価して読むという行為は、主張や構成・表現が適切であるか、妥当であるかを判断することである。これは文章を理解するということでもある。文章を理解することであれば、解釈に含まれる要素の一つであるといえるが、本研究では評価して読む力を身に付けることの重要性や必要性があると考え、「読むこと」の能力の構成要素として独立させて設定した。

以上の「読むこと」の能力の構成要素から、本研究の「読むこと」の能力を「文章の内容を解釈し評価できるとともに、考えや理解を表現することをとおして、考えや理解したことを深めることができる力」とし、この力が身に付いた姿を本研究における目指す生徒像とする。

イ 「読むこと」の能力を育成する意義

中学校国語科において、「読むこと」の能力を育成することは、次のような意義があると考ええる。

一点目は、先に述べたPISA型読解力低下の課題に対する指導改善の意義である。「読解力向上に関する指導資料」の指導改善の具体的な方向に示される「テキストを理解・評価しながら読む力」には、指導のねらいとして「目的に応じて理解し、解釈する能力」と「評価しながら読む能力」の育成があげられ、書き手の表現意図を解釈する力やクリティカルリーディングの必要性が示されている。

書き手の表現意図を解釈する力は、内容を正しく理解し、内容に基づいて説明したり自分の考えを述べたりする力である。クリティカルリーディングは、自分の知識や経験と結び付けて、内容や表現などが妥当であるかどうかを批判的に読む力である。これらの力は、次に述べる学習指導要領の「生きる力」で重視する思考力・判断力・表現力を育成することにつながる。このような点から、「読むこと」の能力の育成は意義があると考ええる。

二点目は、学習指導要領のねらいの実現に対する意義である。平成20年1月の中教審「幼稚園・小

学校・中学校・高等学校及び特別支援学校 学習指導要領等の改善について（答申）」の中で、「社会的に必要な国語の能力の基礎の育成」が述べられており、これは学習指導要領の理念である「生きる力」につながるものである。特に国語科では、「言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力や、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成する」とされている。「読むこと」の能力の育成は、この理念に基づいたものである。

三点目は、平成19年度全国学力・学習状況調査結果に見られる本県の課題を改善する意義である。本県は、国語B問題の中の「複数の資料を比較して読み、説明する設問」の正答率において、全国平均の42.6%に対して41.2%と落ち込みが見られている。調査結果に対して、本県は学校改善支援プランの中でB問題が解ける力の育成を掲げ、「知識や技能の習得と活用の両面を保障する授業展開による学習内容の確実な定着」を示し、視点を変えて読むなど多様な読みや複数の文章を比較・評価して読む指導を行うことと提示した。

B問題で問われている内容は、資料を読み比べて情報を取り出すことや、読み取ったことを既習事項を生かして理解し考えを表現すること等である。

B問題のねらいは、知識や技能を活用できることや課題解決に必要な思考力・判断力・表現力の育成、実生活での活用能力を調査することである（岩間，2008）。B問題が解ける力とはすなわち、これらのねらいに示される項目を指す。また、B問題のねらいとするところは、先に述べた新学習指導要領の理念にもつながるものである。

以上のことから、「読むこと」の能力の育成は、県の指導方針に示される読む力を育成する上で意義があると考ええる。

最後は、国語科の授業改善に対する意義である。学習指導要領に示される「読むこと」の指導事項が身に付くということは、多様な文章の読み方が分かり、多様な文章の内容や価値が分かる力が身に付くことである。さらに、文章を批判的に読んだり、読み取った内容に対して意見を持ち考えを深めたりするということは、思考力や判断力を育成することにつながる。

これらのことから生徒の主体的な読みの力が育ち、授業において受け身ではなく、自ら教材文を読み取ろうとする姿勢が育つと考える。このような生徒を育てる視点からも、「読むこと」の能力を育てる意義があると考ええる。

(2) 三つの学習を位置付けた単元指導計画を作成する意義

ア 三つの学習とは

三つの学習とは、「既習事項を想起させ、それを用いて教材文を読み取らせる学習」、「教材文と関連性のある資料を用いて、観点に沿って比較して読ませる学習」、「考えを表現させ他者と交流させることをとおして、自分の考えと教材文の解釈を深めさせる学習」である。以下、既習事項を用いて読む学習、比較して読む学習、考えを表現し交流する学習と表記する。

これらの学習は、構成要素の「文章を解釈する力」、「文章を評価する力」、「根拠に基づいて考えを表現する力」を高めるための手だてとして設定した。

イ 三つの学習を位置付けるとは

三つの学習は、単元の指導過程の中に段階的に位置付ける。

既習事項を用いて読む学習は、単元の導入と教材の読み取りの段階に位置付ける。比較して読む学習は、教材の読み取りが終わった段階に位置付ける。考えを表現し交流する学習は、既習事項を用いて読む学習後の読み取りの正否の確認の段階、比較して読む学習の際の考えの交流の段階、教材の学習のまとめの段階に位置付ける。

ウ 三つの学習を位置付ける意義

三つの学習を単元指導計画に位置付けて指導することは、「読むこと」の能力を育成する上で次のような意義があると考ええる。

一点目は、それぞれの学習の位置付けが明確になることで、単元全体における重点場面が明確になることである。それにより、見通しをもった指導をすることで、「読むこと」の授業改善に効果が期待できる。

二点目は、学習場面と学習内容が整理されることで、生徒にとっても課題とゴールを把握しやすい学習をさせることができるということである。

エ 三つの学習を位置付けた単元指導計画とは

本研究における三つの学習は、全く新しいものではない。それぞれが今までも実践されてきたものである。ところが、PISA型読解力や全国学力・学習状況調査などで課題が見られたことにより、それらの指導が不十分であることが明らかになった。その要因として、それぞれの学習が指導過程に明確に位置付けられておらず、指導の手だてが不十分であったため、指導事項が定着されていなかったことが考えられる。

この三つの学習の内容はそれぞれが密接に関連付いたものである。これらが相互に作用して働くことで、「読むこと」の能力が育成される。そのため、これら三つの学習を一連の流れとして位置付けて指導を行うことが必要である。

(3) 三つの学習を位置付けた単元指導計画に基づく学習指導の展開

ア 既習事項を用いて読む学習

既習事項とは、文章を読み取っていく際の手がかりとなる事項で、今までに学習してきた内容である。単元の導入部分に位置付けることで、既習事項の復習ができ、生徒のレディネスをそろえ、学習の見通しをもたせることができる。

この学習では、教材に即した既習事項を確認し、課題解決のために文章を読み取らせた後で、読み取った内容が正しいかどうか、課題に対しての答えが正しいかどうかを発表・交流をとおして確認させる指導を行う。

既習事項を確認する手だてを以下の(ア)、(イ)に示す。

(ア) 学習指導要領の指導事項から

例えば、学習指導要領の中学校国語科「読むこと」の説明的文章の読解に関する指導事項を見ると、中心と付加の部分や事実と意見の部分の読み分け(1年生)、根拠を明確にして自分の考えをもつこと(2年生)などが加えられている。この既習事項を3年生における説明的文章の学習の導入部分で確認し、生徒のレディネスをそろえ、学習の見通しをもたせることで、生徒に主体的に文章を読み取らせる学習活動を行う。

(イ) いわてスタンダード・Gアップシートの活用

いわてスタンダード『C読むこと』第1学年～第2学年までの「中核となる力の項目」を参考に既習事項を確認する。また、Gアップシートを用いて確認に役立てる。

イ 比較して読む学習

比較対象としては、PISA型読解力において連続型テキスト・非連続型テキストが示されているが、文章を中心に読み取らせることで「読むこと」の能力を育成したいと考えるので、「同じ題材で同じ書き手(関連した題材で同じ書き手)」「同じ題材で相違する書き手」の文章を用いる。

展開としては、教材と関連性のある文章を授業のねらいに沿って選び、比較をさせた後、意

見交流をとおして自分の考えを表現させる学習活動を行う。

比較して読むための観点について、井上（2003）は、以下の項目を挙げている。

- (ア) 表現機構（伝達メディア・目的・相手・題材・筆者の考え方や視点など）
- (イ) 表現様式（随筆と小説・新聞報道など）
- (ウ) 表現方法（語り方・構造や事件展開・あらすじなど）
- (エ) 表現過程（初出と定本・教材，原作とシナリオなど）
- (オ) 読書・表現・創造行為（感想，批評，論説・推敲前と推敲後・作品の紹介文など）
- (カ) 編集（目次・インタビューと自己表現など）

これらの項目を参考に，単元のねらいに即して比較して読むための観点を設定し，比較して読むための文章を選ぶ。

藤原，佐々木(1996)は，本教材の学習で習得した複数の読解方法を類似教材に活用させることをとおして思考力を育成する研究の中で，思考力の形成状況において類似教材を用いた学習の有効性を述べている。このことから，類似教材を用いて比較して読む学習を行うことは，国語科の目標である思考力の育成に有効であり，「読むこと」の能力の向上につながるものとする。

ウ 考えを表現し交流する学習

自分の考えを表現し他者と交流することは，理解と考えを深めるための手だてであり評価である（相互評価から自己評価へ）。位置付けは，既習事項を用いた読み取りの段階，比較して読む学習の段階，教材の学習や単元のまとめの段階が考えられる。

既習事項を用いた読み取りや比較して読む学習の段階では，読み取ったことや比較をとおして考えたことを，小グループや全体の中で表現し交流させ，確認や理解につなげる。

学習のまとめの段階では，表現し交流したことを基に，読み取ったことや自分の考えを見直したり補足したりして，理解を深めさせる。

表現することには，次の学習が含まれる。まず，「書くこと」に関連する学習としては以下の学習活動が考えられる。

- (ア) 課題に対して，答えや自分の考えを整理する（ノート・学習シート）。
- (イ) 課題に対して，答えや自分の考えを説明するための文章を書く（学習シート・要約文・意見文・感想文・新聞・ポスター・プレゼンテーション用原稿）。
- (ウ) 交流後に，課題に対する答えや自分の考えを整理するための文章を書く（ノート・学習シート）。

次に，「話すこと・聞くこと」に関連する学習としては以下の学習活動が考えられる。

- (エ) 課題に対する答えや自分の考えを説明する（2人から3人の小グループ・班活動・バズセッション・スピーチ）。
- (オ) 他者の説明を聞いたり意見をもらうことをとおして，課題に対する答えや自分の考えを見直したり発展させたりする（上記の活動に加え，ディベート・パネルディスカッション・ポスターセッション・プレゼンテーション）。

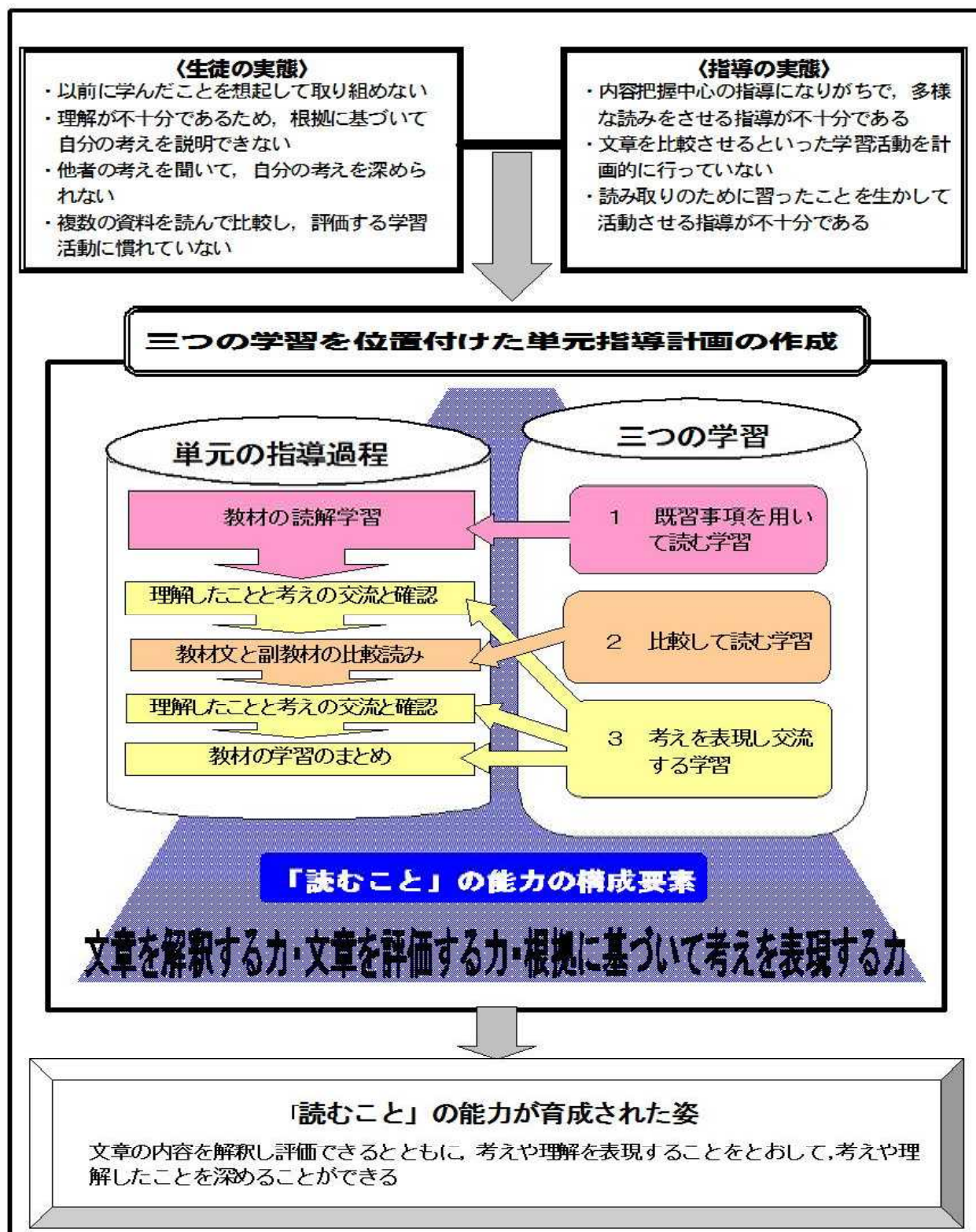
他者との交流をとおして，違う視点や考えにふれ，自分の考えと照らし合わせることで，読み取りが深まる。学習の流れとしては，個から全体へ，全体から個へという流れである。これらの活動後にもう一度文章に立ち戻り，再要約や考えを書かせる学習が必要であり，自分がなぜこのように読み取れたのか，その手がかりを確認する学習も必要である。

なお，千田(2006)は，「読むこと」の能力を育成するために，個人思考を集団思考の場で表現

し交流させる場の設定を手だての一つとして挙げ、その有効性を明らかにしている。このことから、自分の考えを表現し交流させる学習は、「読むこと」の能力の育成において効果的な手だてであるということができ、明確な位置付けが必要である。

(4) 中学校第3学年国語科における「読むこと」の能力を育成する学習指導に関する基本構想図

「読むこと」の能力を育成するための三つの学習と単元の指導過程との関係、構成要素を示した基本構想図を【図1】に示す。

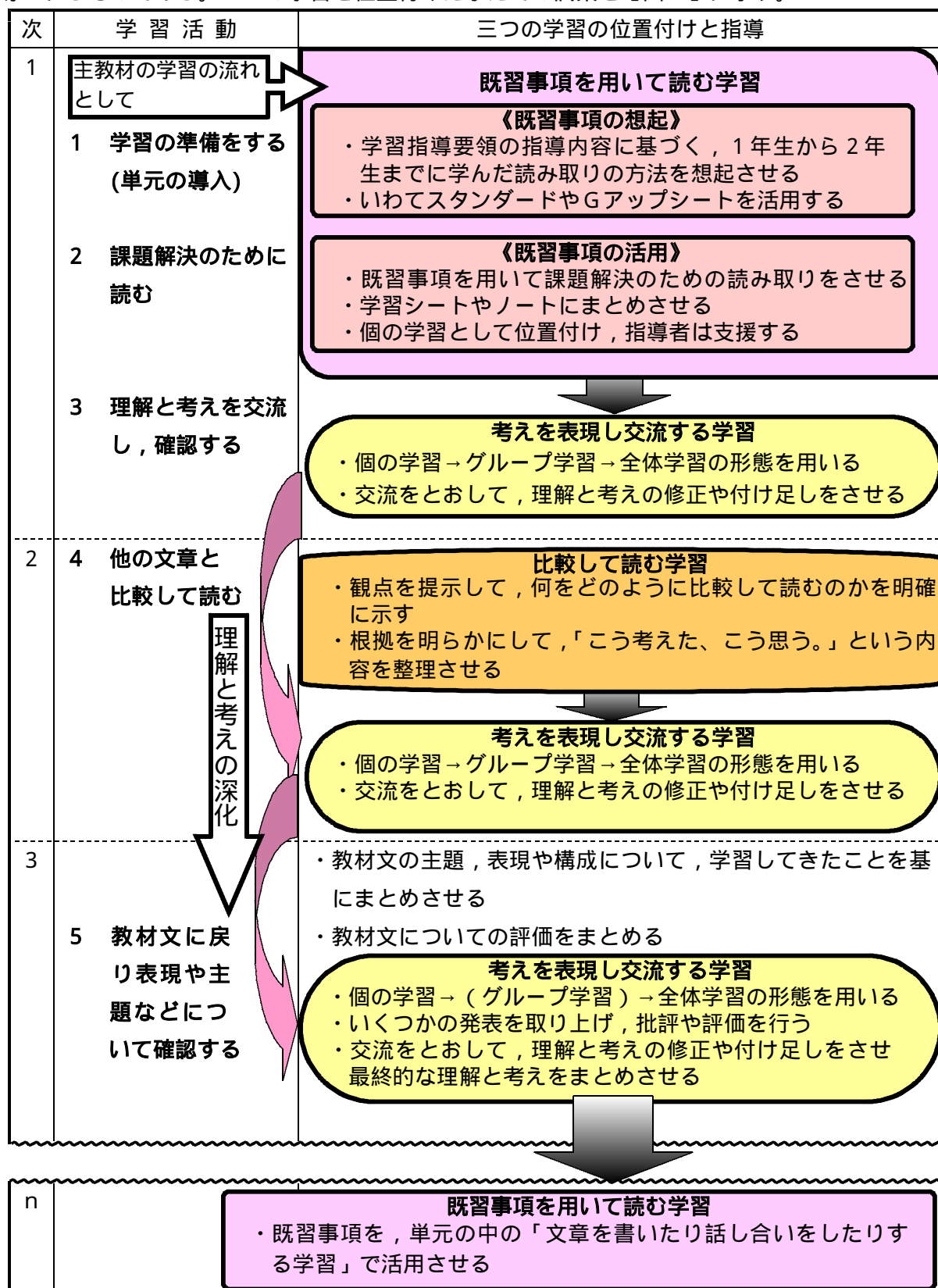


【図1】中学校第3学年国語科における「読むこと」の能力を育成する学習指導に関する基本構想図

2 中学校第3学年国語科における「読むこと」の能力を育成する学習指導に関する手だての試案

(1) 三つの学習を位置付けた単元指導計画について

三つの学習は、それぞれが独立しているものではなく、相互に関連し合って作用するものである。その位置付けも、単元指導計画の中に複数位置付けられるなど、指導過程の中で弾力的に指導されるものである。三つの学習を位置付けた手だての試案を【図2】に示す。



【図2】「読むこと」の能力を育成する三つの学習を位置付けた手だての試案

(2) 検証計画

ア 「読むこと」の能力の育成状況の検証について

三つの学習を位置付けた単元指導計画に基づいた授業実践をとおして、「読むこと」の能力の育成状況をとらえ、手だての試案の有効性や仮説の妥当性について分析し、考察する。

検証内容と処理・解釈の方法を【表3】に示す。【表4】には、構成要素の育成状況を判断するための基準として、具体的に表出した姿の例を示す。

【表3】検証内容と処理・解釈の方法

検証項目	検証内容	検証方法	処理・解釈の方法
「読むこと」の能力の育成状況	文章を解釈する力	・テスト法により事前事後に検証する	・t検定（平均の差の検定）を行い、分析し考察する
	文章を評価する力	・学習過程における生徒の活動の様子と学習シートやノートの記述をとらえる	・三つの学習の位置付けに沿いながら、活動の様子や学習シート及びノートの記述の変容を記録し、その変化を分析考察する
	根拠に基づいて考えを表現する力		

【表4】構成要素が育成された具体的な姿

構成要素	構成要素の内容	具体的に表出した姿の例(見取りとして)
文章を解釈する力	・既習事項を活用しながら、自ら文章の内容を理解し、説明できること	・既習事項を用いながら自ら文章を読み取り、要旨や構成などをノートや学習シートにまとめている ・文章の内容や様式を正しく説明できる
文章を評価する力	・ひとつの文章を読む場合や複数の文章を比較して読む場合において、構成や展開、表現の工夫、主張の妥当性などについて評価して読めること	・構成や表現の工夫などの「文章の様式」、著者のものの見方や考え方などの「文章の内容」について、妥当性や改善点などの自分の考えを、根拠を基にして考え、まとめたり発表したりしている
根拠に基づいて考えを表現する力	・理解したことに基づいて、根拠を明確にして自分の考えを表現することができること	・読み取った内容について、自分の意見や考えを、根拠を明確にして他者に説明できる ・理解したことが正しいかどうか、授業や交流をとおして確認したり補足したりしている ・自分の考えに他の意見から学んだことを加え、話したり書いたりしている

3 「読むこと」の能力を育成する三つの学習を位置付けた単元指導計画に基づく授業実践及び実践結果の分析と考察

(1) 授業実践の計画

ア 対象 北上市立上野中学校 第3学年 4学級（男子74名 女子63名 計137名）

イ 授業実施期間 平成20年8月25日（月）～10月3日（金）

ウ 指導計画 単元名 5 論理の展開（全10時間） 光村図書

教材名 「生き物として生きる」中村桂子

「説得力のある文章を書こう 意見を主張する」

(2) 「単元の指導と評価の計画表」及び「単元指導計画」

試案に基づき、11頁【図3】に示す「単元の指導と評価の計画表」と、12頁【図4】に示す「試案に基づく単元指導計画」を作成し、授業実践を行った。

単元の指導と評価の計画表（中学校第3学年国語科）

単元名	論理の展開	時数	光村図書
教材名	1 「生き物として生きる」中村桂子	5	P.140～P.145
	2 説得力のある文章を書こう 意見を主張する	5	P.146～P.150
	3 文法の広場 コミュニケーション	1	P.151
	4 漢字 反対の意味の熟語・似た意味の熟語	1	P.152～P.153

本単元での重点領域 ➡ 読むこと

指導と評価の計画

学習指導要領の内容(指導事項)	【読むこと - イ】 文章の論理の展開の仕方、場面や登場人物の設定の仕方をとらえ、内容の理解に役立てること
	【読むこと - ウ】 文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価すること
	【読むこと - エ】 文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意見をもつこと
単元の目標	【読むこと - イ】 論理展開をとらえ、筆者の主張の根拠を読み取る 【読むこと - ウ】 文章を比較して読むことをとおして、教材文の論理展開と主張を評価する 【読むこと - エ】 根拠を明確にして意見交流し、教材文の理解と自分の考えを深める

評価の観点	国語への関心・意欲・態度	「読むこと」の能力（伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項を含む）
単元の評価規準	説明的文章を理解する学習や比較して読む学習、考えを表現する学習に興味関心をもって取り組んでいる	【読むこと - イ】 文章の論理の展開の仕方等を的確にとらえ、内容を理解している 【読むこと - ウ】 文章を読み比べ、構成や展開、表現の仕方などを評価している 【読むこと - エ】 文章を読んで、人間、社会、自然などについて考え、自分の意見を表現している

本単元における「三つの学習」

既習事項を用いて読む学習	比較して読む学習	考えを表現し交流する学習
1 「生き物として生きる」 ・説明的文章を解釈するための方法をこれまでの学習を踏まえて想起し、想起した事項を用いて読む 【読むこと - イ】 2 説得力のある文章を書こう ・お互いの意見文を、主教材で学んだ構成などを想起しながら読む 【読むこと - イ】	1 「生き物として生きる」 ・「生き物として生きる」と「生き物はつながりの中に」を比較しながら読むことで、構成や論の展開の仕方、主張について評価する 【読むこと - ウ】 2 説得力のある文章を書こう ・お互いの意見文を比較して読み、よさや改善点について評価する 【読むこと - ウ】	1 「生き物として生きる」 ・既習事項を用いて読み取ったことの確認をする 【読むこと - イ】 ・比較して読む学習での考えの交流をする 【読むこと - エ】 2 説得力のある文章を書こう ・意見文を書く学習において、お互いの意見文の評価や意見交換をする 【読むこと - イ・エ】

【図3】単元の指導と評価の計画表

試案に基づく単元指導計画							
次	時	学習目標	主な学習活動	三つの学習			具体的評価規準(読むこと)
				既習事項を用いる学習	比較学習	交流学習	
一	1	「生き物として生きる」 中村桂子 ・ 説明文を読むための手だてを理解する	・ 説明的文章を読むための必要項目を確認する	説明的文章読解の手だての想起			・ 説明的文章を読むために必要な項目を最低一つは想起でき、挙げられたものをノート(学習シート)に整理して書くことで、確認している
	2・3	・ 想起した手だてを用いて、教材文を読み取る	・ 前時に想起した内容を用いながら、教材文を分析し、構成や論の展開(内容)、筆者の主張をとらえる	想起した手だてを用いての読み取り		評価	・ 前時に想起した内容を用いて、教材文の構成などを分析して読み取り、それぞれの内容を学習シートにまとめている ・ まとめたことを交流して確認し、理解したことの確認や修正ができています
二	4	・ 構成や展開、主張を他の文章と比較することで、教材文を評価する	・ 副教材と教材文の形式を比較することで、主張を導くための論の展開の妥当性を考える	副教材の分析	主教材と副教材	比較内容の確認と評価	・ 主教材と副教材をを比較し、展開の妥当性について考え、根拠を基に説明している ・ 交流をとおして自分の考えを述べるとともに、比較からとらえた効果的な主張の述べ方について、学習シートにまとめている
三	5	・ 教材文を要約するとともに、筆者の主張に対する自分の考えをもつ	・ 教材文の内容を要約し相互評価し合う ・ 筆者の主張に対する自分の考えをもち、意見交流する	要約の判断	教材と他者 自分と他者	意見交流	・ 教材文を要約するために主張や根拠などの項目を選び、原稿用紙一枚程度の長さにとりまとめて書いている ・ 筆者の主張に対する自分の考えを、根拠を基に述べ交流している
四	6	説得力のある文章を書こう 意見を主張する ・ 主張、構成、根拠など、意見文の書き方について確認し理解する	・ 前時までの学習内容を想起する ・ 教材の例文を用いて、意見文の書き方を理解してまとめる	例文の分析			・ 前時を想起しながら意見文の書き方をまとめるとともに、これまでの学習を生かして例文を分析して発表している
五	7・8・9	・ テーマを見つけ構成を工夫しながら意見文を書く	・ 意見文のテーマを決め構成などを検討する ・ 構成や論の展開など、今までの学習を生かして意見文を書く	様式の活用			・ 主教材に関連したテーマや社会生活、学校生活などからテーマを選び、これまで学習してきた内容を生かしながら、構成や論の展開を工夫して、原稿用紙三枚程度の意見文を書いている
六	10	・ 交流をとおして、お互いの意見文を評価し、修正する	・ お互いの意見文を読み、評価し合う ・ 自分の意見文を見直し修正する	様式の判断	自分と他者	相互評価	・ お互いの意見文を読み合い、構成や論理展開をとらえ、よさや改善点を指摘している ・ 交流で指摘を受けたことを参考に、自分の意見文を修正している

【図4】試案に基づく単元指導計画

(3) 授業実践の概要

単元指導計画に基づいて行った授業実践から，三つの学習の場面を取り上げて，実践の概要を述べる。

なお，実践において指導計画の変更を行ったため，研究者の計画どおりに進められたのは1学級だけであった。よって，検証対象は1学級とした。

ア 既習事項を用いて読む学習

(ア) 第一次・第1時から第2時の概要（既習事項の想起）

生徒は，1学期に説明的 **【資料1】想起に用いた紙板書**

文章の教材「メディア社会を生きる」を用いて，文章の構成をとらえる学習を行っており，構成のとらえ方については既習事項であった。ここでは，構成に注目して読むことを含め，説明的文章を読み取るための手だてを想起させる授業を設定した。授業は一斉指導の形態で行い，生徒の発表を中心に，想起した手だての用い

・ 何についての説明か ↓ 何を手がかりに？（全体的な話題は序論） ・ 一文を理解する ↓ どんな一文を理解するのか？（段落の中心文） ・ キーワードを見つける ↓ なぜ？ 何を手がかりに？（キーワードは主張を述べる際に外せない言葉である。繰り返し出てきたり、それ自体が説明されていたり、特別な表示になっていたりする） ・ 根拠を見つける ↓ 根拠とは？（考えのよりどころとなっているもの） 何に對する根拠？（主張・考え・結論） なぜ根拠が必要か？（説得力） ・ まとまりに分ける ↓ 基本的な形は？（序論・本論・結論） 何を手がかりにしますか？（話題提示・問題提起・具体例を挙げての説明・事実・考察・根拠・主張・文頭の表現） ・ 筆者の主張をとらえる ↓ 復習です。何を手がかりにしますか？ （文末表現・文章全体での位置） ・ 何について書いてあるか、自分の考えを持つ ↓ 書いてあることについて自分の考えを持つことでしょうか	
---	--

方や生徒が発表した語句の意味にも触れながら進めた。生徒の発表をまとめ，紙板書にしたものが【資料1】である。「・」の項目が，生徒が想起し発表した部分である。矢印の部分は指導者で補足した部分である。確認後にGアップシートを用いて再確認をした。Gアップシートは「2年国語読3」の説明的文章の問題を使用した。

(イ) 第一次・第3時から第5時の概要（既習事項の活用）

前時で想起させた手だてを用いて，文章を分析しながら自分の力で読み取っていくことをねらい，14頁の【資料2】の学習シートを作成した。

展開としては，まず個人作業として，想起した項目を用いながら読み取り，自分の考えで書き込んでいく段階を設定した。次に，個人で分析して読み取った内容を交流し，正否を確認する段階を設定した。さらに，正否の確認ができた後に，指導者が提示した問題に対する答えを考えると三段階のステップを設定した。

授業では，書き方の説明をした後，個人で考える時間を30分程度設定して取り組ませた。指導者は机間指導をしながら，序論・本論・結論で見るといった考え方の視点を与えたり，学習シートの書き方の質問に答えたりした。

学習シートの書き方を説明してから取り組ませたが，「何を書いてよいのか分からない。どう書いてよいのか分からない。」と質問する生徒が多く，学習シートを書き進められない様子が見られた。最終的に書き進められていた生徒は33名中18名であった。取り組み状況が進んでいる生徒でも，学習シートの「問題2・本論」の初めの部分を書くまでで時間となった。

第4時の展開では，一斉指導の形態で，生徒に発表させながら序論の区切りと内容について指導を行った。これは，学習シートの「問題1」の部分に当たる。

第5時の展開では、個人で考える時間を取った後、班討議を入れ、本論の内容と構成、筆者の主張について考えさせた。班の発表は黒板を使い、本論の構成と内容や筆者の主張について全体で確認しながら理解を図った。

ここでは既習事項の想起と想起した事項を用いながら、文章を自分で読み取っていく学習を展開する部分であったが、前述したような生徒の学習状況であったため、説明的文章を読み取るための手だての習得を図る展開に修正した。

イ 比較して読む学習（第2次・第6時の概要）

ここでは、主教材である「生き物として生きる」の比較対象として、関連性のある文章という視点

から、副教材として「生き物はつながりの中に」（光村図書6年上）を用いた。

学習のねらいは、主教材「生き物として生きる」（論説文）と副教材「生き物はつながりの中に」（論説文）の構成や論の展開を比較することをとおして、主張を導くための効果的な論理展開の仕方を理解し、主教材の文章を評価することである。

導入で「生き物はつながりの中に」の構成や主張を考えさせた後、学習シートを用いて共通点や違いを考えさせた。前時までの実態から、個人で考えた後で班討議を行い、全体で確認する学習を行った。共通点と相違点について、班討議の結果を黒板を用いて発表させ、解答を確認した後、主教材の文章を評価させたものが15頁【資料3】に示す学習シートである。

主教材を評価する文章を書く際の条件として、この文章の論の述べ方は分かりやすいか、分かりにくいかなどの自分の立場を明確にして、根拠に基づいて文章を評価することを指示した。また、この文章の論の述べ方について補足するようなことがあるとすればどんなことを考えさせた。

【資料3】の学習シートの生徒は、論の述べ方が分かりにくいという立場で、問題提起がないこ

【資料2】読み取りに使用した学習シート

とや本論の内容がどのように関連しているかを根拠として述べ文末表現についても触れている。ほとんどの生徒が、量の違いはあるが、自分の立場や根拠を基に文章を評価することができた。

【資料3】評価に使用した学習シート

3 1と2をふまえて、「生き物として生きる」の論の述べ方について、あなたはどのように思いますか。
あなたの考えをまとめてください。(今日の学習のまとめです)

条件① あなたの立場を明確にすること(述べ方が良い・悪い)。または、わかりやすい・わかりにくいなど)

条件② どういった点が良いのか、または悪いのか、あなたの考えとその根拠。

条件③ どのようにすればもっと主張が伝わりやすくなるかのあなたの意見。

自己評価 9月11日(木曜日)
「生き物として生きる」の論の述べ方について、根拠を基に自分の考えを書くことができましたか。
・わかったこと・わからなかったこと(疑問)・感想

生き物として生きる」は、人が一つの細い直線にならなければならない生き物は、なかりの「は」具体例が横に並んでいることがわかりました。

た	う	し	は	い	の	ほ	車	落	そ	は	リ	問	に	と	私
だ	に	て	じ	と	で	そ	の	に	れ	れ	や	題	は	わ	は
け	に	だ	め	思	一	れ	し	書	か	か	す	提	問	か	は
と	比	し	に	い	つ	が	の	か	ら	ら	く	起	題	り	は
思	べ	思	問	ま	生	文	の	れ	こ	の	な	あ	起	あ	は
い	る	い	題	せ	物	章	よ	い	の	女	あ	る	こ	こ	は
ま	と	ま	提	ん	と	を	う	事	事	章	あ	こ	に	に	生
す	強	強	起	か	し	分	に	づ	受	は	と	に	よ	い	物
	く	く	を	し	け	け	ず	つ	け	は	内	あ	よ	て	し
	主	主	伝	つ	つ	し	と	な	書	容	そ	大	の	な	て
	張	張	わ	だ	い	の	い	が	い	え	ら	章	の	ぜ	る
	て	て	り	い	す	論	の	ア	て	や	分	の	か	ら	の
	い	る	や	思	す	述	原	い	る	す	け	分	で	す	論
	る	が	う	う	る	べ	因	の	も	い	方	け	す	の	文
	よ	う	ー	は	ま	ち	だ	思	で	前	が	わ	か	は	章
	う	に	や	な	す	に	は	悪	私	電					
	感	だ	く	そ											
	じ	と	て												
	て	思													
	い														

ウ 考えを表現し交流する学習

(ア) 第三次・第7

時から第8時の概要

ここでは、「生き物として生きる」の理解の確認のために、要約の方法を示した後、学習シートを用いて要約させた。次に、同じ学習シートに筆者の主張に対する自分の考えを書かせた。その学習シートを交流し、要約の内容が本文の内容と合っているかの相互評価をさせ、相手の主張に対する自分の考えを付箋紙に書かせて貼らせることで、生徒同士の考えの交流を図った。

交流場面では、要約に対する評価が単純であったので、どんなところがよいのか、どこをどう直せばよいのかを書くように机間指導をした。具体的にアドバイスを書き込みながら交流しているグループもあった。

【資料4】リライトの流れ

(イ) 第六次・第13時の概要

主教材「生き物として生きる」の学習後の教材として、書くこと領域の「説得力のある文章を書こう～意見を主張する」がある。ここでは、「生き物として生きる」で学習した文章の構成と、生徒が夏休みの宿題として書いていた生活意見文を活用して、自分の意見文をリライトする学習を設定した。

様式として、「生き物として生きる」の序論、本論(本論 ～)、結論という様式を活用した。さらに、本教材で学習した反駁の部分を本論として書くように設定した。

意見文を書く分量としては、教科書の例文と同程度の分量とし、原稿用紙で三枚を目標とした。授業では、ノートに構成メモを書かせた後リライトに入ったが、本論のとらえ



学習シートを基にノートに構成メモを書かせる



構成メモに沿って作文から内容を取り出して書かせる

ができていない生徒が多かったため、例文を使いながら説明し直した。交流までの見通しをもたせるため、リライトの様式と交流の観点を入れた学習シートを用いた。

交流の場面では、評価カードを用いた。このカードは、相手の書いた意見文が様式に合っているかの相互評価をすること、相手の意見文から主張と根拠を読み取って書くこと、相手の主張に対する自分の考えを書くことの三つの要素を入れた。これは、それぞれ構成要素の「文章を評価する力」・「文章を解釈する力」・「根拠に基づいて考えを表現する力」に対応させたものである。交流の際、アドバイスが具体的でない場合は、具体的に書くように指導した。

【資料5】交流の様子



3人グループで読み合いと評価などを行う



評価カードを記入して原稿用紙に貼って返す

(4) 実践結果及び考察

ア テスト結果から

構成要素の育成状況について、事前テストと事後テストを行い、t検定を用いて検証を行った。事前テストは、平成19年度全国学力・学習状況調査「国語B」問題を使用した。事後テストは、事前テストの出題の趣旨等に合わせて同質・同構造の問題を作成し実施した。その結果が【表5】である。

【表5】各構成要素の正答率と検定結果

n = 32

構成要素	事前テスト正答率	事後テスト正答率	t 値
文章を解釈する力	66.8%	59.8%	1.8ns.
文章を評価する力	40.6%	67.7%	3.5 *
根拠に基づいて考えを表現する力	54.2%	77.1%	3.4 *

* p < .05

t検定により、「文章を解釈する力」の正答率に有意差は見られなかった。「文章を評価する力」と「根拠に基づいて考えを表現する力」の正答率に、有意差のあるプラスの変容が見られた。

(ア) 「文章を解釈する力」の育成状況についての考察

t検定により、「文章を解釈する力」に有意差は見られなかった。向上しなかった要因を次のように考察する。

事後テストでは、段落の内容を場面の転換に沿って区切る問題の正答率が大きく低下していた。場所の転換で区切ることが正答であるが、「昨夜」という言葉に注目し、時間の転換で場面を区切ったことが誤答の要因である。

時間を示す言葉で場面が変わるということは、文学的文章の読解における既習事項であり、生徒はこれを用いて判断したと考えられる。しかし、この設問では昨夜を想起しているだけ

で、時間によって場面が転換されているわけではない。既習事項を用いて考える際、どの部分に注目するかの判断に問題があることがいえる。

授業でも、生徒は読解に必要な既習事項を挙げることはできるが、用いることができない状況が見られた。今回の授業では、第2学年の「モアイは語る」や1学期の「メディア社会を生きる」で学習した文章の構成をとらえるという既習事項を使いこなせなかった。

この要因として、想起のさせ方が不十分であったことがいえる。今回の授業では、指導者が、用いる既習事項を絞り明確に示すことや、生徒が既習事項を意識的に用いるような学習活動の工夫が足りなかった。

改善の方策として、1学年から3学年までの単元の指導事項を系統化して、具体的な既習事項を明らかにし、指導者自身が意識することが必要である。さらに、明らかにした既習事項（指導事項）を生徒にも明確に示し、単元の導入部分で確認する。これによって、生徒も意識して既習事項を用いて文章を主体的に読み取っていくのではないかと考える。

(イ) 「文章を評価する力」の育成状況についての考察

t検定により、「文章を評価する力」に有意差が認められた。この結果から、「文章を評価する力」は、育成されたと判断する。

事後テストでは、文章の表現効果を評価する問題の正答率に伸びがみられた。これは、妥当性を判断する根拠を、条件に沿って本文中から取り出して述べることができた生徒が増えたためである。

(ロ) 「根拠に基づいて考えを表現する力」の育成状況についての考察

t検定により、「根拠に基づいて考えを表現する力」に有意差が認められた。この結果から、「根拠に基づいて考えを表現する力」は、育成されたと判断する。

事後テストでは、伝えたい事柄を明確にして考えを表現する問題の正答率に伸びがみられた。これは、考えを述べるためにどこに視点を置けばよいかが分かったこと、述べたい内容を具体的に、整合性を持って表現することができたこと、事前テストにおいて無答だった生徒が書けるようになったことによる。

イ 授業の様子と学習シートの記述から

(ア) 「文章を評価する力」の育成状況についての考察

他者の要約を評価する学習では、他者の要約に対して、「内容が合っている」、「意味が繋がっていない部分がある」、「キーワードが抜けている」など、指摘できた生徒は25名(76%)である。これは、読み取りに使用した学習シートとその解答を用いて考えさせたことや、要約の手だてを示したことが、評価して読むための視点を育てることにつながったと考える。

論の述べ方に対する評価を書く学習では、28名(85%)の生徒が文章に対する評価を根拠を基に述べることができた。これは、比較の学習をとおして、表現の工夫等の共通点や相違点に気付かせることや、比較から分かったことを基に具体的な条件を示して評価を書かせたことが効果があったと考える。

意見文を交流し様式と合っているかどうかを評価する学習では、妥当性について判断できた生徒は26名(79%)である。アドバイスの欄に「意見文になっていないし、段落の分け方がおかしい。」「反論と提案を入れるとよい。」「具体例を挙げて、自分の考えをはっきり述べているところがよい。」等、内容についての評価や文体などについての評価を書いている生徒は22名(67%)である。これは、評価する視点として様式を明確に示したことが効果的であったと考える。

このように各学習において、評価のための学習の場の設定、評価する視点を明確に示すこと、なぜそのように考えたのかを意識させることが、「文章を評価する力」の育成につながったと考える。

(イ) 「根拠に基づいて考えを表現する力」の育成状況についての考察

主教材「生き物として生きる」の要約の学習では、筆者の主張に対して、根拠を基に自分の考えを書いている生徒は24名(73%)である。交流の場面でも、意見交換をして他者の意見と比べて考えたり、よい点ばかりではなく改善点についても指摘し合う様子が見られた。これは、考えを表現する際に、賛成であるのか反対であるのかの判断を述べることと、なぜそう考えたかを述べることを示すように指導したことが効果的であったと考えられる。

意見文の交流の学習では、他者の主張に対して何らかの判断をし、考えを表現している生徒は19名(58%)である。これは「生き物として生きる」の構成や展開をとらえる学習や作文のリライトにより、主張と根拠が意識されたことがつながったと考えられる。

要約の学習時と比べ、考えを表現している生徒の割合が低くなっているのは、教材文と違い、生徒の意見文に主張が明確に書かれていなかったことが要因であると考えられる。

4 中学校第3学年国語科における「読むこと」の能力を育成する学習指導に関する研究のまとめ

これまで、手だての試案に基づく授業実践を行い、実践結果の分析と考察をとおしてその有効性を考えてきた。その結果から、成果と課題についてまとめる。

(1) 成果

ア 既習事項の活用について、指導事項が生徒の意識の中で項目としてのみ認識され実際に用いて学習に取り組む力につながっていないことが把握でき、今後の検討事項につながった。

イ 教材文と副教材を比較して読むことや、教材文や友達の書いた意見文を評価して読む学習活動を設定することで、評価して読む視点や考え方が育成できた。

ウ 根拠を基に自分の考えを表現する場を意識的に設定することで、自分の考えをどう表現するかの意識や能力が高まった。

エ 読むことから書くことまでの単元全体をとおして「読むこと」の能力を育成するための三つの学習を意識的に組むことで、指導のねらいが明確になり指導内容を焦点化できた。

オ 一つの領域の能力を育成するための手だてとして別の領域の学習活動を用いることで、学習活動の工夫ができ、「読むこと」の能力の育成に効果的であった。

(2) 課題

ア 既習事項を用いることができない状態であったため、授業で用いる具体的な既習事項を明確に示し、実際に使える段階まで想起させる手だての工夫が不十分であった。

イ 既習事項を用いて生徒が学習活動を行うためには、指導者が1年生の時から具体的な手だてとして指導してきたことを整理、系統化して把握し、その上で既習事項を具体的に示す必要があった。

ウ 評価や考えのレベルを設定し、どのような内容や項目があれば評価しているといえるのかというような段階を明確に示すことが必要であった。

エ 今自分が表現していることが意見であるのか、感想であるのか、評価であるのかといった言語意識をもたせることが必要であった。

以上のことから、中学校第3学年国語科において、「読むこと」の能力の育成を図るため、三つの学習を単元指導計画の中に位置づけて指導を行うことは、「文章を評価する力」と「根拠に基づ

いて考えを表現する力」の育成状況において効果があると判断する。

「文章を解釈する力」については、授業で用いる具体的な既習事項を明らかにして系統化し、学習の導入部分で明確に示すことが必要である。そして、具体的に明らかになった既習事項の何をどのように用いるかを考えさせることが大切である。なぜなら、既習事項を想起することと、それを実際に用いて読み取るまでが、生徒の思考の中でつながっていないからである。

このように改善することで、効果が期待できると考える。

研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

本研究は、三つの学習を位置付けた単元指導計画の作成をとおして、「読むこと」の能力を育成する学習指導について明らかにし、中学校第3学年国語科の学習指導の改善に役立てようとするものであった。そのため、指導試案に基づき単元指導計画を作成して実践を行い、実践結果に対して分析と考察を加えることにより、仮説の有効性の検討を行った。その結果、三つの学習を単元指導計画の中に位置付けて指導を行うことは、「文章を評価する力」や「根拠に基づいて考えを表現する力」の育成に有効であり、「読むこと」の能力を高める上で効果があるという見通しをもつことができた。

2 今後の課題

- (1) 学年ごとの指導事項を生徒自身が活用して文章を読んでいけるように、繰り返し定着を図るような学習活動の展開を考え、単元指導計画の中に位置付けること。
- (2) 授業における具体的な既習事項と指導の手だてを明確にし、系統化して示すこと。
- (3) 問われていることに確実に答えられる言語表現をするための能力及び言語意識を育成していくこと。

おわりに

この研究を進めるに当たり、お忙しい中ご協力いただきました所属校の先生方、生徒の皆さんに心からお礼を申し上げます。

【引用文献】

井上一郎(2003),『読む力の基礎・基本 - 17の視点による授業づくり』, 明治図書, pp.53 - 66

中央審議会答申(2008),『幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校 学習指導要領等の改善について』 p.74

文化審議会答申(2004),『これからの時代に求められる国語力について』, p.10

文部科学省(2005),『読解力向上に関する指導資料』, pp.15 - 19

文部科学省(2008),『中学校学習指導要領』, pp.26 - 28

【参考文献】

岩間正則(2008),『中学校国語B問題を授業する - 「活用の力」とは何か - 』, 明治図書

尾木和英・町田守弘(2008),『月刊国語教育2008・5別冊 国語科指導開発事典』, 東京法令出版

『実践国語研究4 / 5 2008 No.288 新学習指導要領が分かるキーワード16』, 明治図書

『教育科学 国語教育 No.691 2008 4 新教育課程の課題・どう受け止めるか』, 明治図書

『教育科学 国語教育 No.692 2008 5 「活用型」学力を育てる授業の工夫』, 明治図書

下田好行・長谷川榮・有馬朗人(2008),『活用力を育てる国語授業 中学校編』, 日本標準

田近洵一・井上尚美編(2007),『国語教育指導用語事典 第三版』, 教育出版

千田博之(2006),『中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する研究』,
平成18年度(第50回)岩手県教育研究発表会発表資料

『月刊悠[はるか・プラス]平成19年11月号 「活用型」学力づくりを考える』, ぎょうせい

藤井知弘(2008),『国語教育における「活用」に関する指導のあり方』,

平成20年度第1回調査活用協力校協議会資料

藤原正義・佐々木篤(1996),『国語科における思考力の育成を図る学習指導の在り方に関する研究(第2法)』,『平成8年度教育研究152』, 岩手県立総合教育センター

盛岡市立下橋中学校(2008),『平成19年度 第41集 研究集録』

横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校編(2008),『習得・活用・探究の授業をつくる PISA型「読解力」を核としたカリキュラム・マネジメント』, 三省堂