

# 言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育む指導と評価の在り方についての研究

～読む能力を育成する指導過程におけるメタ認知の有効性に関する研究～

高知市立城東中学校 教諭 公文 伸子  
高知県教育センター チーフ 武市 綾香

本研究の目的は、PISA型「読解力」を育成するため、「課題に即応した読む能力」に着目して効果的な指導の在り方を明らかにすることであった。「課題に即応した読む能力」は、課題に対して適切な読み方を選択し、その読み方を使って自分の読み方を確認・修正しながら読むことが求められる。そこで、生徒が読みの方略を意識して見通しをもって読み、その読み方を振り返るようになる指導の有効性ととも、メタ認知の活性化について検証した。

その結果、読みの方略を知り、その方略を使って読んでみるという指導過程を踏むと、生徒は何のためにどう読むのかという見通しをもって読むことができるようになった。また、目的や方略に照らして自分の読みを振り返ることを適切に取り入れると、生徒のメタ認知が活性化し、自分の読み方を確認・修正するようになり、生徒は学習後も方略を意識して読もうとしていることが明らかになった。

<キーワード> 読む能力、PISA型「読解力」、メタ認知、方略、見通し、振り返り

## 1 研究目的

### (1) 研究課題について

学習指導要領の改訂で重視された「見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動」について、「平成25年度全国学力・学習状況調査クロス集計結果—指導と学力の関係等の分析—」（国立教育政策研究所）では、見通し・振り返り学習活動を積極的に行った学校ほど、教科、特にB問題（活用）の記述問題の平均正答率が高い傾向が見られた。この調査結果は、学習活動に見通しや振り返りを取り入れることの効果、つまりメタ認知の重要性を示唆していると言える。

また、学習指導要領は、基礎的・基本的な知識・技能の習得とこれらを活用して課題を解決するための思考力、判断力、表現力その他の能力をバランスよく育成することも重視している。そのため、「習得—活用—探究」を重視した学習や、そうした学習活動の基盤となる言語に関する能力の育成及び各教科等における言語活動の充実が求められている。これを授業として実現するための方策の一つに、市川（2009、2013）の「教えて考えさせる授業」が挙げられる。「教えて考えさせる授業」は「教える：教師からの説明→考えさせる：理解確認→考えさせる：理解深化→考えさせる：自己評価」の4段階で指導を行う。この各段階には、生徒が自分の理解の状態を確認しながら学習を進めることを意図して、生徒同士の説明や教え合い、自分の分かったことと分からないことを書くなど、言語活動を意図的に組み込むことにより、生徒のメタ認知を促すとともに、生徒自身が学習を振り返る機会を繰り返し組み込んでいる。

学習指導要領ではこのような学習活動を重視しているが、国語科については、市川（2013）も、具体的な事例の開発はこれからとしており、また、岩永（2013）も、国語科の実践研究においてはメタ認知を意識的に取り上げたものは少ないと述べている。一方、勝見（2010）は、国語科における見通し・振り返り学習活動を「自分（自分たち）の言語活動がうまくいっているか、必要な言語能力は発揮できているか等の視点からメタ認知（モニタリングやコントロール）させる場が重要である（中略）単元当初で共有した「目的」が、「手段」として獲得・共有した方法によってうまく実現できているか（できたか）どうかを振り返る活動である」とし、国語科においては、目的（言語活動）と手段（言語能力）に照らしてメタ認知させるべきことを指摘している。また、認知心理学に

においては、秋田（2008）は「どのような文章でも目的に応じて読みこなしていくためには、その領域の文章についてどのように読んだらよいかはわかっており、実際にそれに即して読めることが必要になる。そこでメタ認知が文章理解においてとても重要な働きをすることになる。特定の文章の理解だけではなく、読解力として広く転移できる力、さらに文章を批判的に読み、学ぶ力を育てるためにも、メタ認知が重要になってくる」と、読むことにおけるメタ認知の重要性を述べている。したがって、今後は、国語科においても、メタ認知は重視されると考えられる。

そこで、国語科における読むことの指導に、秋田の研究である読みにおけるメタ認知を取り入れることで、学習指導要領で重視する見通し・振り返り学習活動や、「習得－活用－探究」を踏まえた国語科の指導改善について知見が得られるのではないかと考えた。

## (2) 本研究で取り上げる学力の課題

全国学力・学習状況調査(対象第3学年)と標準学力調査(東京書籍：対象第2学年と第1学年)の結果において、A中学校には説明的な文章の読解を苦手とする傾向があった。具体的には、目的に応じて必要な情報を読み取ったり、説明的な文章の展開や特徴を踏まえて内容や要旨を的確に捉えたりすることに課題があり、県全体の課題と共通している。特に、これらの課題は、今求められているPISA型「読解力」の育成にも関わることであるため、改善のための方策を検討する必要がある。そこで、説明的な文章の指導を通してPISA型「読解力」の育成を目指すことにより、本県及びA中学校の課題の改善につながる指導の在り方を考えることにした。

文部科学省は、PISA型「読解力」を育成するため、「PISA・TIMSS 対応ワーキンググループ」(文部科学省・国立教育政策研究所)を設置し、「生徒の学習到達度調査」(PISA2003)の結果を評価・分析している。その報告等をもとに『読解力向上に関する指導資料 PISA 調査(読解力)の結果分析と改善の方向』(平成17年12月文部科学省)がまとめられ、「改善の具体的な方向」と、それに基づく「7つの能力

の育成及び具体的な指導例」が示されている(表1)。本研究は、その中の「課題に即応した読む能力の育成<sup>1)</sup>」に焦点を当てて研究する。

表1 PISA 調査(読解力)における改善の具体的な方向と7つの能力の育成

改善の具体的な方向	7つの能力の育成 ※「★」印は本研究で対象とするもの
① テキストを理解・評価しながら読む力を高めること	(ア) 目的に応じて理解し、解釈する能力の育成 (イ) 評価しながら読む能力の育成 ★(ウ) 課題に即応した読む能力の育成
② テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めること	(ア) テキストを利用して自分の考えを表現する能力の育成 (イ) 日常的・実用的な言語活動に生かす能力の育成
③ 様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実すること	(ア) 多様なテキストに対応した読む能力の育成 (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

文部科学省(平成17年)「読解力向上に関する指導資料 PISA 調査(読解力)の結果分析と改善の方向」より

## (3) 「課題に即応した読む能力」の育成とメタ認知

秋田(2008)は、「読解におけるメタ認知」を「自己の読解過程を省察し、学習者としての自己、課題、方略<sup>2)</sup>に関わる知識と、計画、チェック、評価、困難を改善修正していく行為を指す」とし、さらに、これを「メタ認知的知識<sup>3)</sup>」と「モニタリング<sup>4)</sup>」の二つに整理している。そして、メタ認知が表れた学習者の姿として求められるのは、様々な目的に応じて読みの方略を柔軟に使い分けることで、自分の読みの計画、実行、評価調整ができ、自らが設定した目的に応じた読みができること(方略を使って自分の読みを統制できること)としている。なお、メタ認知することにより自分の読み方を修正していくことを「コントロール」と言うことが多いが、秋田は、それを「モニタリング」に含めている。そこで、本研究では、読みにおけるメタ認知が活性化している状態を、「読みの方略を意識して、自分の文章の読み方をモニタリングしながら読み進んでいる状態」とした。

「課題に即応した読む能力」は、何が求められているのかを理解し、どのような読み方をすればその課題に対応することができるのかを判断する力が求められる。これは課題に対して適切な方略を選択し、その方略を使って自分の読みを確認しながら読む力であり、このような読み方をしているときにはメタ認知が活性化していると考えられる。

以上のことから、本研究では、「課題に即応した読む能力」を育成するために、読む過程におい

てメタ認知を活性化させる指導を意図的に行うことが重要であると考え、その方法と効果について検証することを目的とした。

## 2 研究仮説

「読むこと」の指導過程にメタ認知を活性化させる指導を意図的に取り入れると、生徒が読みの方略を意識するため、読む能力が高まる。

本研究では、この仮説を検証するために、以下のことを行う。

- ①仮説を裏付ける理論を検証するための授業の計画
- ②学習内容の明確化、それを指導するための適切な教材並びに指導方法の開発
- ③検証方法として、「課題に即応した読む能力」を測定する検証問題と生徒のメタ認知を把握できる意識調査の実施

## 3 研究方法

「課題に即応した読む能力」を育成するため、文章の要旨を捉える授業を第1学年で実施し、授業の観察、検証問題、意識調査で検証した。

### (1) 検証授業

検証授業は、検証授業Ⅰ（表2-1）と検証授業Ⅱ（表2-2）に分けて実施した。

表2-1 検証授業Ⅰの計画

目的	方法	
	処遇群 (A組B組60名)	対照群 (C組D組60名)
読みの方略を知り、それを活用する指導の在り方とその効果を検証する。	意識調査①	意識調査①
	検証問題① 期末試験	検証問題① 期末試験
	検証授業Ⅰ ◎読みの方略を知り、活用する指導を行う。	
	意識調査②	意識調査②
	検証問題②	検証問題②

(実施時期 平成25年7月)

表2-2 検証授業Ⅱの計画

目的	方法	
	処遇群① 方略視覚化群 (C組30名)	処遇群② 方略口頭群 (D組30名)
読みの方略を視点に、読み方を振り返るための意図的な手立て方とその効果を検証する。	意識調査③	意識調査③
	検証問題③	検証問題③
	検証授業Ⅱ ○読みの方略を知り、活用する指導を行う。 ◎読みの方略を視点に読み方を振り返るための意図的な手立て(話し合いの手引きを渡す:視覚化)を取り入れる。	検証授業Ⅱ ○読みの方略を知り、活用する指導を行う。 ○読みの方略を視点に読み方を振り返るための意図的な手立て(視覚化)を取り入れない(口頭説明のみ)。
	意識調査④	意識調査④
	検証問題④	検証問題④

※検証授業Ⅰの対照群の生徒に対して実施

(実施時期 平成25年10月)

検証授業Ⅰでは、生徒が読みの方略を意識してメタ認知を活性化させ、自分の読み方をモニタリングしながら読むようになるための指導過程の効果を検証する。この指導過程は、図1「メタ認知的な志向をもった読解指導のために」(Israel 2007、秋田2008)の段階を踏むこととした。図1はメタ認知を育てる読解のモデル図として示されたものである。フェイズ1では方略を繰り返し確認し、フェイズ2ではその方略を生徒が使ってみる機会を設けることにより、方略を用いる経験が意図的に繰り返される。そして、それを継続するうちに、その方略を自動的に活用するフェイズ3に至るというものである。

そこで、検証授業Ⅰでは、このモデル図のうち、フェイズ1とフェイズ2の段階の指導の効果について検証することにした。この過程は、市川の「教えて考えさせる授業」と共通する。したがって、フェイズ1、フェイズ2を組み合わせた指導の在り方を検証することは、読みにおけるメタ認知の活性化の検証と同時に、国語科における「習得－活用－探究」の学習活動の具体化になると考えた。そこで、検証

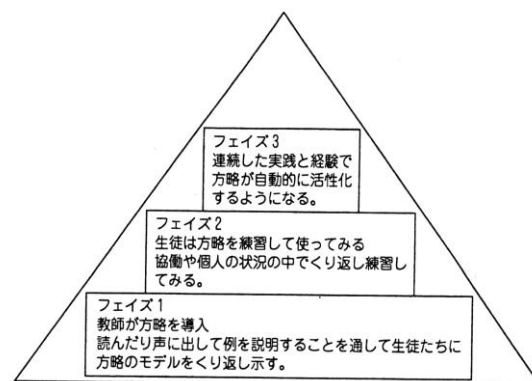


図1 メタ認知的な志向をもった読解指導のために (Israel 2007、秋田2008)

授業Ⅰを実施する処遇群（A組、B組）と実施しない対照群（C組、D組）を設定し、処遇群には、授業者が方略を導入し、生徒に方略のモデルを繰り返し示すこと（フェイズ1）とその方略を生徒が使って試みる（フェイズ2）とを組み合わせた指導を行った。

検証授業Ⅱでは、フェイズ2の「協働」に着目した。協働的な学習がメタ認知を促すために効果的であることは、市川らにより一定検証されている。しかし、生徒の関わり合いのさせ方によって、読み方の自己評価や修正につながるモニタリングに差が生じるのではないかと考え、より効果的な関わらせ方について検証しようとした。したがって、ここでは、検証授業Ⅰで行ったフェイズ1とフェイズ2を組み合わせた指導過程に加えて、グループ学習を取り入れ、話し合いによる協働的な学習を手立てとしてモニタリングを強化しようとした。そこで、グループ学習の場面で、話し合いの仕方の手引きを配ったうえで説明した「方略視覚化群」と、話し合いの仕方を口頭だけで説明した「方略口頭群」の2群に分けて指導し、この違いによる学習結果を検証した。なお、検証授業Ⅱは、検証授業Ⅰにおける対照群（C組、D組）に対して行った。

## (2) 教材と指導方法の開発

読みの方略を習得し、それを意識的に活用して読んでいく学習を行うための教材と、メタ認知を活性化させる指導方法を開発する。

## (3) 検証方法

仮説を次の方法で検証する。

### ア 検証授業の行動観察

読みの方略を用いた読み方を生徒が認識できるよう、ワークシートを工夫し、授業の前半の読み取りと後半で修正した読み取りの違いを把握した（検証授業Ⅰ）。また、グループ学習での話し合いの場面で、読みの方略を視点に読み方を振り返るための話し合いをするとき、話し合いの仕方の説明を視覚化して示す場合とそうでない場合とで、生徒の読む行動や学力に違いが生じるか考察した（検証授業Ⅱ）。

### イ 検証問題

学力の変容を把握するために、検証授業Ⅰの後と検証授業Ⅱの前後に検証問題を実施した。検証問題②～④は本研究において作成した。なお、検証授業Ⅰを実施する前の学力は、通常の定期考査で把握した（検証問題①）。

### ウ 意識調査

読むことにおけるメタ認知の活性化の有無を確かめるため、全生徒に対して検証授業Ⅰ及び検証授業Ⅱの前後に意識調査を実施した。

この意識調査は『読む心・書く心 文章の心理学入門』（秋田2002）に掲載されたものを用いて3件法で行った。なお、秋田の意

表3 読み方略尺度

カテゴリー	下位尺度	方略
メタ認知方略 <small>目的にふさわしい読みの計画を立案し、読みの過程が計画に従って遂行されるようにモニタリングするための方略</small>	プランニング方略 <small>読みの計画を立て、その進行をチェックする方略</small>	1 どういう読み方をすればよくなるかを考える。
		2 目的に合った読みができていないかをチェックする。
		3 読んだ内容について自分なりの理解をしようとする。
		4 読むときにこれから何について読もうとしているのかを考える。
	モニタリング方略 <small>理解を確かめ読みを方向づける方略</small>	5 内容が理解できているかを確かめながら読む。
		6 読んでいるときに、一度読んだところを見直す。
		7 読んでいるときにこれまで読んだ内容を覚えているかを確かめる。
		8 読んでいるときにわからないところはどこか気をつけながら読む。
テキスト情報取り込み方略 <small>テキストの中に取り込まれているさまざまな作法(リテラシー)に注意を向け、それを活用したり、内容の軽重や困難さに対応したりするための方略</small>	選択的注意方略	9 わからなかったところに印をつける。
		10 むずかしいところはくり返して読む。
	ドキュメント作法利用方略 <small>文章に組込まれた仕掛けを利用する方略</small>	11 大事だと思ったところは文章に線を引く。
		12 新しい言葉や知らない言葉が出てきたら印をつける。
		13 読む前に目次をよく見る。
		14 文章の章や節の区切りに気をつけて読む。
精緻化方略 <small>テキストを字義どおりに理解することに加え、既知知識と関連付けて新たな知識形成を促す方略</small>	命題理解方略 <small>命題レベルでの精緻化</small>	15 意見なのか事実なのか区別して読む。
		16 段落ごとの意味のまとまりに注意して読む。
		17 わかりにくい文は主語や述語など、要素に分解する。
		18 読んでいるときに、気づいたことをテキストに書きこむ。
	内容理解方略 <small>テキストのマクロな内容を理解しようとするもの</small>	19 読んでいるときに内容に関係することをできるだけ多く思い出す。
		20 書かれている内容について具体的な例を考える。
		21 話題のつながり方(逆接・並列など)に気をつける。
		22 今読んでいるところ、全体との関係を考えながら読む。
知識形成方略 <small>テキストから得られた情報をより広い文脈で既知知識と関係づけるもの</small>	23 文章をいくつかの部分に分けて、それぞれに小見出しをつける。	
	24 読んだ後に頭の中で要点をまとめる。	
	25 読んだ内容の中で疑問に思ったことについて考える。	
	26 むずかしい言葉を自分の言葉に置きかえる。	
		27 読んでいること、自分がすでに知っていることを関係づける。
		28 新しい内容について読んだとき、それがどんなところで使えるかを考える。

識調査は、「読み方略尺度」(井関・海保 2001) から 28 の方略を抜き出して作成しているため、本研究では秋田の意識調査を「読み方略尺度」と呼ぶこととし、「カテゴリー」と「下位尺度」の名称も井関・海保の「読み方略尺度」で用いている名称を使用した。ただし、1～28 の「方略」の順は秋田の示す意識調査の順とした(表 3)。

## 4 結果と考察

### (1) 検証授業 I

#### ア 検証授業 I の概要

<目標> 説明的な文章の論の展開を押さえて要旨を捉える読み方を身に付ける。【中1 C読むこと(1)イ】

<読みの方略> 「問い」、「答え」、「筆者の主張」から説明的な文章の要旨を捉える。

<読みの方略を意識させるために行ったこと>

- ・読みの方略として「問い」、「答え」、「筆者の主張」を捉えて要旨をまとめる方法を学習した後で、それを使って他の文章で要旨をまとめさせるようにした。 ※学習したことを活用させて確かめるように授業を構成した。
- ・読みの方略(「問い」、「答え」、「筆者の主張」から説明的な文章の要旨を捉える)の理解・活用について振り返る自己評価を、毎時間後に行うようにした。

<授業の展開の概要>

【1時間目】 一方略を教えて、それを使った読み方のモデルを認識させる指導(フェイズ1) -

- 2時間の授業を通して、説明的な文章の要旨を素早く捉える方法を学習することを伝える。 ★見通しをもたせる
- この時間のめあてと要旨(文章の中心となる内容や意見)とは何かについて確認する。 ★めあてを示す
  - ・要旨は「問い」、「答え」、「筆者の主張」を捉えると、簡単にまとめることができることを伝える。
- 教材「打ち上げ花火のひみつ」を読み、「問い」、「答え」、「筆者の主張」を確認する。
  - ・題名から、大体の内容を想像させる。
  - ・授業者が文章を範読して聞かせ、「問い」、「答え」、「筆者の主張」に線を引かせ、ワークシートに書き出させた後で、用意しておいた掲示物を黒板に張って確認する。
- 「問い」、「答え」、「筆者の主張」を使って200字程度の要旨をまとめさせる。
- 要旨を捉える読み方が分かり、要旨をまとめることができたかどうか、振り返りをさせる。 ★振り返る(言語化)

【2時間目】 学習した方略を使って他の文章を読む(フェイズ2) -

- 前日に学習したことは何か振り返り、この時間のめあてを確認する。 ★めあてを示す
  - ・「打ち上げ花火のひみつ」の要旨を使い、どのように文章を作ったのか復習をさせる。
  - ・「問い」、「答え」、「筆者の主張」を色分けした掲示物を張り出し、文章の構成を意識させる。
- 別の教材(「生き物はつながりの中に」)の要旨をまとめる。
  - ・範読を聞かせ、「問い」、「答え」、「筆者の主張」に線を引かせる。
  - ・ワークシートに要旨をまとめさせる。
    - ※ワークシートは、やり方が分からない生徒用に要旨をまとめる過程を踏むことができるようにした。
    - (要旨のまとめ方が理解できている生徒には、それに頼らず要旨をまとめるよう促した。)
- 黒板に掲示物でまとめた要旨の例を張り出し、要旨と要旨をまとめる手順を確認する。
- 要旨を捉える読み方が分かり、要旨をまとめることができたかどうか、振り返りをさせる。 ★振り返る(言語化)

#### イ 結果

<検証授業の行動観察>

検証授業について、生徒は「要旨をまとめるのは難しかった」という感想であったが、「問い」や「答え」の箇所に傍線を引いたり、書き込みをしたりすることはできていた。また、授業後のアンケートでは、この学習を生かしたい場面として「本や資料を読むとき」を選んだ生徒が、「こんな長い文章をすごく短くまとめることができた」と感想に書いていた。このことから、読みの方略を使うと、与えられた時間内に要旨をまとめることができたため、どのように読んでいくとよいかを理解し、他の本を読むときにもそれを生かそうとする意欲が高まったと推測される。

<検証問題>

事前の検証問題として活用した定期考査では、両群の平均値には有意差は見られなかった。



事後に行った検証問題②(「ヤドカリとイソギンチャク」(小学校教科書教材:東京書籍)の要旨を200字程度で書く)において、その点数の平均値をt検定で分析すると、処遇群が対照群に比べ有意に高かった(表4)。処遇群では、図2の生徒の傍線のように、学習した方略を使って、「問い」、「答え」、「筆者の主張」に線を引き、要旨をまとめるために必要なところを明確にしたことが、適切に要旨をまとめることにつながったと考えられる。

表4 検証授業I後の検証問題②の平均値(標準偏差)及びt検定結果

	処遇群 N=56	対照群 N=54	t値 (109)
平均値 (標準偏差)	3.13 (1.38)	2.57 (1.00)	2.39*

※統計的分析は、IBM SPSS Statistics21.0を用いた。以下の分析も同じ。  
※事前の結果には有意差はなかった。 \* $p < 0.05$

確認テスト

ヤドカリとイソギンチャク

たけだままつね 武田正倫

ヤドカリのなかまで、さんご礁に多いソメンヤドカリは、貝がらにイソギンチャクを付けて歩き回っています。なぜ、ヤドカリは、いくつものイソギンチャクを貝がらに付けているのでしょうか。

このことを調べるために、次のような実験をしました。おなかをすかせたタコのいる水そうに、イソギンチャクを付けていないヤドカリを放します。タコはヤドカリが大好きなので、長いあしですぐヤドカリをつかまえ、貝がらをかみくだいて食べてしまいます。

次に、イソギンチャクを付けているヤドカリを入れます。タコは、ヤドカリをとらえようとしまりやにあしをのばしますが、イソギンチャクにふれそになると、あわててあしを引こめてしまいます。ヤドカリが近づく、タコは後ずさりしたり、水そうの中をにげ回ったりします。

イソギンチャクのしよく手は、何がふれると針がとび出す仕組みになっています。その針で、魚やエビをしびれさせて、えさにするのです。タコや魚はこのことをよく知っていて、イソギンチャクに近づこうとはしません。それで、ヤドカリは、イソギンチャクを自分の貝がらに付けることで、敵から身を守ることができるのです。問では、イソギンチャクは、ヤドカリの貝がらに付くことで、何か利益があるのでしょうか。

ヤドカリに付いていないベニヒモイソギンチャクは、ほとんど動きません。ですから、えさになる魚やエビが近くにやってくるのを待つしかありません。しかし、ヤドカリに付いていれば、いろいろな場所に移動することができると、その結果、えさをとる機会がふえます。また、ヤドカリに付いていると、ヤドカリの食べ残しをもらうこともできるのです。

まとめ  
さんご礁の美しい海では、いくつものベニヒモイソギンチャクを貝がらに付けた、ソメンヤドカリを見ることが出来ます。ヤドカリとイソギンチャクは、このように、互いに助け合って生きているのです。

◇上の文章の要旨を二百字程度でまとめてください。(句読点も一字と教える)

※要旨:文章の中心となる内容や意見

て	互	ヤ	も	ヤ	さ	リ	の	と	カ	イ	き	ハ	い	が	何	チ	ハ	を	つ	ヤ
い	い	ワ	ド	ド	を	(	に	か	で	リ	ソ	コ	ろ	て	出	か	ヤ	と	貝	も
る	に	(	は	カ	ウ	カ	と	付	と	の	ギ	ハ	身	、	す	か	ワ	言	が	の
の	助	、	リ	コ	リ	コ	い	言	何	貝	ン	コ	を	そ	仕	不	の	う	ろ	イ
で	け	コ	と	と	の	機	て	う	か	が	チ	で	守	の	組	れ	し	と	(	ソ
す	合	の	イ	が	食	会	い	と	利	益	に	ワ	こ	か	(	と	く	イ	け	ン
		よ	ソ	で	バ	が	れ	、	益	に	ワ	こ	か	(	と	く	イ	け	ン	た
		う	ギ	き	残	ふ	ば	ヤ	か	付	(	は	で	と	げ	針	手	ソ	て	千
	生	(	ン	コ	し	え	、	ド	あ	く	ヤ	は	か	で	、	が	に	ギ	い	ヤ
	ま	、	チ	を	、	え	カ	る	コ	ド	、	で	敵	て	と	は	ン	る	ワ	く

200

図2 検証問題②解答例

<意識調査(読み方略尺度)>

読み方略尺度の平均値をt検定により分析した結果、事前では、両群に有意差はなかった。

一方、事後の読み方略尺度では、「テキスト情報取り込み方略」と「精緻化方略」について、処遇群が対照群に比べて有意に高かった(表5)。その中でも「11 大事なところに線を引く」、「18 気づいたことをテキストに書きこむ」に有意差が出ていたのは、図2のように読みの方略を意識した読み方をしていることによるものと考えられる。

また、事後の結果で特に着目すべきは、「メタ認知方略」の「下位尺度」の「プランニング方略」において、三つの方略について処遇群が対照群に比べ有意に高くなっていたことである。「1 分かる読み方の確認」、「2 目的に合った読み方の確認」、「4 読む目的の確認」が有意に高くなっていることから、生徒の意識や行動が目的に照らして何をどう読むのかという見通しをもって文章を読むように変わってきていることが推測できる。このように、読む前に見通しをもつようになってきたことは、「課題に即応した読む能力」の育成につながると考える。

表5 検証授業 I 後の「読み方略尺度」の平均値（標準偏差）及び t 検定結果

カテゴリー	処遇群			t値	下位尺度	対照群			t値	方略	処遇群			t値
	N=56	N=54	(109)			N=56	N=54	(109)			N=56	N=54	(109)	
メタ認知方略	平均値 (標準偏差)	2.13 (0.57)	1.95 (0.51)	1.71	プランニング方略	平均値 (標準偏差)	2.12 (0.60)	1.89 (0.56)	2.05*	1 分かる読み方の確認	平均値 (標準偏差)	2.21 (0.73)	1.93 (0.61)	2.24*
										2 目的に合った読み方の確認	平均値 (標準偏差)	2.04 (0.69)	1.74 (0.78)	2.03*
										4 読む目的の確認	平均値 (標準偏差)	2.13 (0.72)	1.81 (0.73)	2.25*
テキスト情報取り込み方略	平均値 (標準偏差)	2.03 (0.57)	1.81 (0.53)	2.14*	選択的注意方略	平均値 (標準偏差)	2.10 (0.62)	1.82 (0.68)	2.20*	11 大事なところに線	平均値 (標準偏差)	2.23 (0.79)	1.83 (0.84)	2.57*
										12 新しい言葉等に印	平均値 (標準偏差)	2.09 (0.80)	1.72 (0.69)	2.60*
精緻化方略	平均値 (標準偏差)	1.95 (0.60)	1.71 (0.52)	2.23*	命題的理解方略	平均値 (標準偏差)	1.89 (0.63)	1.64 (0.52)	2.27*	18 書き込み	平均値 (標準偏差)	1.75 (0.74)	1.48 (0.61)	2.07*
					内容理解方略	平均値 (標準偏差)	1.95 (0.63)	1.67 (0.58)	2.42*	22 全体との関係	平均値 (標準偏差)	2.11 (0.76)	1.70 (0.75)	2.84*

※事前の結果には有意差はなかった。

※「下位尺度」と「方略」は、有意差のあるもののみ示した。

\* $p < .05$ 

## ウ 考察

検証授業 I を行った処遇群では、行っていない対照群に比べ、事後の検証問題の結果や「読み方略尺度」の結果が有意に高くなっており、「生徒が読みの方略を意識してメタ認知を活性化させ、自分の読み方をモニタリングしながら読むようになる」ための指導過程における有効性が検証された。このことから、授業者が読みの方略を意図的に導入し、生徒に方略のモデルを繰り返し示すこと（フェイズ1）と、学習した方略を生徒が試してみる（フェイズ2）を組み合わせた指導は、読む力を高めるために効果があることが明らかになった。しかも、この指導により、「プランニング方略」にも有意差があったことは、生徒が見通しをもって読もうとするようになったことを示しており、「課題に即応した読む能力」の育成につながる指導方法であると考えられる。

すなわち、「課題に即応した読む能力」を育成するためには、生徒が読みの方略を知り、その方略を使ってどう読めばよいかを知る段階と、目的や意図に応じて習得した方略の中から適切な方略を選択し、その方略を使って適切な読み方をしているのか確認しつつ読む段階とを、意図的に組み合わせた指導が効果的であると考えられる。具体的には、検証授業 I では、学習する読みの方略（「問い」、「答え」、「筆者の主張」の関係を押さえて要旨を捉える）を、学習のめあてとして黒板に張り、それを使ってどう読むのか、読み方のモデルを明示した。生徒はめあてとした方略を意識的に使って読んだ後に、自分の読み方を振り返り、めあてに照らして、適切に読んでいるのかを振り返った。このように、要旨をまとめるための方略を学習し、それを使って自分で読み、読み方や読んだ結果を振り返る学習を行うことで、要旨をまとめるときにはどうするとよいか認識できたと考える。

加えて、意図的に様々な方略を取り入れた指導を工夫した。例えば、「問い」、「答え」、「筆者の主張」が書かれている箇所に線を引かせ（選択的注意方略：11 大事だと思ったところには文章に線を引く）、要旨をまとめるために大事なところを視覚化して確認できるようにした。また、授業の初めに要旨をまとめるという目的を意識させること（プランニング方略：4 読む目的の確認）で、目的や見通しをもって文章を読んだと考えられる。この他にも、教材の題名から大体的内容を想像させて何について読むのか意識させたり、教材も文章全体を1枚に収めて提示することで文章全体を把握しやすくしたりしたこと（内容理解方略：22 今読んでいるところと、全体との関係を考えながら読む）も見通しをもって読むようになった要因であると考えられる。

さらに、学習したことを個々の生徒が確実に振り返ることができるよう、要旨を捉える読み方の理解と、要旨のまとめ方について、各授業後に自己評価を書かせて確認させるようにした。このことにより、どう読むとよいか、自分はどこまでできたのかを言語化、視覚化して捉えさせ

ることとなり、読みのメタ認知を活性化させるために効果があったと考えられる。

このように、読みの方略を習得する過程に、複数の方略を組み合わせる学習活動を行いその振り返りを確実にに行わせることで、メタ認知を活性化させるとともに、目的に応じた読みを自己統制していくことにもつながり、検証問題と読み方略尺度の両方に有意差が生じたのではないかと推測される。

## (2) 検証授業Ⅱ

### ア 検証授業Ⅱの概要

授業の展開の仕方は基本的に検証授業Ⅰと同じである。

<p>&lt;目標&gt; 説明的な文章の論の展開を押さえて要旨を捉える読み方を身に付ける。【中1 C読むこと(1)イ】</p> <p>&lt;読みの方略&gt; 文章の構成やつなぎ言葉に注意して、「問い」と「答え」、「筆者の主張」から要旨を捉える。</p> <p>&lt;読みの方略を意識させるために行ったこと&gt; 学習した読みの方略を意識して自分の読み方を振り返るために、班学習で互いの読みを確認し合う場面で、何のような方法で確認するのかを書いた手引きを渡した。</p> <p>&lt;授業の展開の概要&gt; 説明文の要旨を捉える方法として、「問い」、「答え」、「筆者の主張」を文章の構成(序論・本論・結論)の中に見つけ出させ、確かめるために班で話し合いをさせる。このとき、<u>方略視覚化群には話し合いの仕方の手引きを渡して話し合いをさせたが、方略口頭群には話し合いの仕方の説明のみを行い、手引きを渡さずに話し合いをさせた。</u>検証授業Ⅱで両群の指導法を変えたのは、話し合いの方法の示し方のみである。</p> <p>【1時間目】—方略を教えて、それを使った読み方のモデルを認識させる指導(フェイズ1)— ○説明的な文章を短時間で読み、要旨を捉える方法を学習することを伝える。 ★見通しをもたせる ○3時間の授業を通じてのめあてを示す。 ★めあてを示す ○教材「打ち上げ花火のひみつ」を使って、「問い」、「答え」、「筆者の主張」を捉えると、簡単に要旨をまとめられることを学習させ、要旨を捉える読み方ができたかどうか、振り返りをさせる。 ★振り返る(言語化)</p> <p>【2時間目】 ○めあてを確認し、要旨とは何か再確認し、「姿をかえる大豆」を使って、要旨のまとめ方を復習する。【資料1】—学習した方略を使って他の文章を読む(フェイズ2)— ○教材「流水とわたしたちの暮らし」(中1:光村図書)の要旨を捉えるため、全体を通読し、「問い」、「答え」、「筆者の主張」に線を引かせるとともに、文章の構成も捉えさせる。</p> <p>【3時間目】 ○めあてを確認する。 ○目安を付けて要旨をまとめたり、重要な箇所を押さえたりするために、「流水とわたしたちの暮らし」を三つの構成に分けることと、そう分けた理由を班で確認させる。 ・個人で考えた分け方を班で確認するときの説明の仕方や話し合いの進め方を説明し、<u>話し合いの手引きを渡す。</u> 【資料2】※方略口頭群にはこの手引きを渡さない。 ・班で話し合い、自分の分け方や分けた理由で適切でないところがあれば修正するよう指示する。【資料3】 ○各班で話し合ったことを発表させ、これを用いて要旨のまとめ方を確認する。 ○要旨を捉える読み方ができたかどうか、振り返らせる。 ★振り返る(言語化)</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### イ 結果

#### <検証授業の行動観察>

3時間目では、グループ学習をさせるときの指示の仕方について2群の間に指導の違いを付けると、生徒の行動に、次のような違いが生じた。

まず、方略視覚化群には話し合いの仕方の手引きを渡して話し合いの仕方を説明した。すると、班体制になると各班一斉に、すぐに手引きに従って個人発表をし始め、5分ほどで、班の意見をまとめるための話し合いに移っていった。話し合った内容も、手引きを踏まえて、自分が捉えた「問い」、「答え」、「筆者の主張」と文章構成との関係を具体的に説明することができていた。一方、方略口頭群には、話し合いの仕方の説明はしたが、手引きは渡さなかった。すると、班体制になってもなかなか個人発表が始まらず、話し合いへの参加の仕方も全般に消極的で、班の一部の生徒がまとめをしているといった傾向が強かった。



< 検証問題 >

検証授業Ⅱの事前の検証問題③、事後の検証問題④の結果の平均値について、それぞれ *t* 検定を行ったが、事前も事後も、方略視覚化群と方略口頭群の間に有意差はなかった。

すなわち、学習の振り返りを促す手立てを視覚化しただけでは、学力に有意差が生じるほどの差にはならなかった。

< 意識調査（読み方略尺度） >

検証授業Ⅱの事前と事後に行った「読み方略尺度」の平均値について、それぞれ *t* 検定を行った。事前に行った「読み方略尺度」では、方略視覚化群と方略口頭群に有意差が見られるものはなかった。しかし、事後には、方略視覚化群が方略口頭群に比べ有意に高い項目が複数あった（表6）。特に、「メタ認知方略」は、下位尺度の「プランニング方略」、「モニタリング方略」とも、方略視覚化群が方略口頭群に比べ、有意に高くなっている。

方略視覚化群の指導が方略口頭群の指導と異なったのは、ねらいに照らして自分の読み方を振り返るための話合いの仕方を視覚化して示したところだけである。それだけの違いで、複数の項目において有意差が認められたことは、ねらいに照らした振り返りの仕方を視覚化し、繰り返し見て確認できるようにしたことが、メタ認知を活性化させたことを表している。

表6 検証授業Ⅱ実施後の「読み方略尺度」の平均値（標準偏差）及び *t* 検定結果

カテゴリー	方略		<i>t</i> 値 (52)	下位尺度	方略		<i>t</i> 値 (52)	方略	方略		<i>t</i> 値 (52)				
	視覚化群 N=26	口頭群 N=27			視覚化群 N=26	口頭群 N=27			視覚化群 N=26	口頭群 N=27					
メタ認知 方略	平均値 (標準偏差) 2.06 (0.62)	1.62 (0.61)	2.56*	プランニング 方略	1 分かる読み方の確認	平均値 (標準偏差) 2.01 (0.59)	1.63 (0.64)	2.24*	2.00 (0.63)	1.59 (0.75)	2.14*				
					2 目的に合った読み方の確認	平均値 (標準偏差) 1.96 (0.82)	1.48 (0.70)	2.28*	1.96 (0.82)	1.48 (0.70)	2.28*				
					3 読んだ内容についての理解	平均値 (標準偏差) 2.23 (0.71)	1.74 (0.86)	2.26*	2.23 (0.71)	1.74 (0.86)	2.26*				
				モニタリング 方略	平均値 (標準偏差) 1.77 (0.57)	1.43 (0.48)	2.34*	5 内容の確かめ	平均値 (標準偏差) 2.10 (0.72)	1.61 (0.64)	2.58*	2.12 (0.67)	1.56 (0.72)	2.69*	
									6 一度読んだところの見直し	平均値 (標準偏差) 2.10 (0.72)	1.61 (0.64)	2.58*	2.23 (0.86)	1.7 (0.87)	2.22*
									7 読んだ内容の確かめ	平均値 (標準偏差) 2.10 (0.72)	1.61 (0.64)	2.58*	2.08 (0.80)	1.59 (0.75)	2.28*
									9 わからなかったところに印	平均値 (標準偏差) 1.87 (0.63)	1.57 (0.67)	1.63	1.92 (0.89)	1.44 (0.70)	2.18*
テキスト 取り組み 方略	平均値 (標準偏差) 1.82 (0.60)	1.57 (0.58)	1.55	ドキュメント 作法利用方略	平均値 (標準偏差) 1.78 (0.63)	1.56 (0.57)	1.30	1.85 (0.78)	1.44 (0.58)	2.13*					
					16 段落ごとの意味に注意	平均値 (標準偏差) 1.78 (0.63)	1.56 (0.57)	1.30	1.85 (0.78)	1.44 (0.58)	2.13*				
					19 関係することの思い出し	平均値 (標準偏差) 1.74 (0.54)	1.42 (0.50)	2.28*	2.00 (0.75)	1.52 (0.64)	2.52*				
精緻化 方略	平均値 (標準偏差) 1.77 (0.57)	1.43 (0.48)	2.34*	内容理解 方略	平均値 (標準偏差) 1.72 (0.57)	1.36 (0.45)	2.58*	1.88 (0.77)	1.44 (0.64)	2.27*					
					24 頭の中での要点まとめ	平均値 (標準偏差) 1.72 (0.57)	1.36 (0.45)	2.58*	1.88 (0.78)	1.44 (0.70)	2.12*				
					28 読んだ内容の使い方を考える	平均値 (標準偏差) 1.85 (0.70)	1.52 (0.60)	1.85	1.88 (0.71)	1.44 (0.64)	2.37*				

※事前の結果には有意差はなかった。

※「方略」は有意差があるもののみ示した。

\**p* < 0.05

ウ 考察

検証授業Ⅱでは、モニタリングを強化することを意図してグループ学習を行ったところ、その手立ての違いで、「読み方略尺度」の結果に大きな差が生じた。このことにより、方略に照らしてどう振り返るのかを、生徒が常時確認しながら学習できるようにする手立てが、メタ認知を活性化させるために重要であると考えられる。

メタ認知を活性化させて読むことが定着すると、目的や意図に応じた適切な読みになるよう自己統制していく力が高まる。この力は、長期的には学力に有意差を生じさせる可能性があるため、さらに研究を進めていく必要がある。

また、検証授業Ⅱの事後の方略視覚化群では、「モニタリング方略」によるメタ認知が活性化されたためか、「プランニング方略」の「3 読んだ内容についての理解」も方略口頭群に比べ有意に高くなっていた。このことから、ねらいに照らした振り返りの仕方が分かると、適切に内容

理解を行おうとする意欲や態度につながると推測される。なお、検証授業Ⅰには、グループ学習を使ったモニタリングを強化することを意図した場面を入れておらず、その状態では「モニタリング方略」や「プランニング方略」の「3 読んだ内容についての理解」は、対照群と比べて有意差は認められなかった。すなわち、検証授業Ⅰ、検証授業Ⅱを通して、モニタリングを生じさせるためには、例えば、グループ学習を取り入れるなどの意図的な指導が重要であるが、その指導の効果を高めるためには、適切に振り返りを行うための手立てが必要であることが検証された。

## 5 成果と課題

説明的な文章において「課題に即応した読む能力」を育成するため、メタ認知を活性化させる指導過程に着目して研究を行ったところ、次のような成果と課題が明らかになった。

### (1) 成果

読みの方略を知り、その方略を使って読んでみるという指導過程を踏むと、生徒は方略を意識し、それによって何のために読むのかというゴールと、そこに至る過程（読み方）を意識し、見通しをもって読むことができるようになることが検証できた。また、その読む過程で、方略に照らして適切に読むことができているのかを振り返ることができれば、学習後にも方略を意識して読もうとすることも明らかになった。このように、目的（例えば、要旨をまとめる）に照らして、どのように読んでいくとよいのかを知っていることは、読もうとする意欲を喚起し、目的に照らして的確に読むことにつながると考えられ、「課題に即応した読む能力」を育成するために重要であると考えられる。

### (2) 課題

学習指導要領の指導事項との関係を踏まえて読みの方略を具体化することにより、指導の系統性を整理する必要がある。また、「読むこと」の指導だけではなく、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」等の学習ではどうするのかということを検討する必要がある。

### (3) 今後の取組

国語科において、「習得－活用－探究」の指導過程は有効であり、自分の読みがうまくいっているのかモニタリングさせ、確認・修正させる学習活動を効果的に行う必要がある。そこで、まずは、「課題に即応した読む能力」を育成するために、「メタ認知方略」を高めることを意図して、目的や条件などの課題に照らして読みの方略を選択し、自分の理解を確かめながら読む指導を継続したい。

また、生徒が読みの方略を理解し、それを活用して読み、その方略の有効性を認識すると、それを自ら使おうとするようになったことから、他教科等の学習や日常の言語活動においても、その方略を意識させる意図的な働きかけを継続していきたい。このような働きかけを長期的な視点をもって行うことで、学習したことが日常化し（フェイズ3：連続した実践と経験で方略が自動的に活性化するように）、読む能力を恒常的に高めることができると考える。

## 【主な参考・引用文献】

文部科学省（平成17年）：読解力向上に関する指導資料 PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向、pp14-19

\*1 例えば、短時間で分析的な読みを行い、相手を明確に意識し相手に訴えかける表現や発表を行う能力

国立教育政策研究所（平成25年）：平成25年度全国学力・学習状況調査調査結果資料

国立教育政策研究所（平成25年）：平成25年度全国学力・学習状況調査クロス集計結果―指導と学力の関係等の分析―  
（分析結果の概要）

高知県教育委員会（平成25年）：平成24年度高知県学力定着状況調査結果の概要速報版

高知県教育委員会（平成25年）：平成25年度高知県公立高等学校入学者選抜における学力検査の結果分析

市川伸一（2009）：「教えて考えさせる授業」を創る 基礎基本の定着・深化・活用を促す「習得型」授業設計、図書文化社

市川伸一（2013）：「教えて考えさせる授業」の挑戦―学ぶ意欲と深い理解を育む授業デザイナー、明治図書、p12-16、  
p27-31、p32-36、p60-61

勝見健史（平成 22 年）：国語：理論－教師の単元デザイン力が問われる－、各教科等での「見通し・振り返り」学習活動の充実－その方策と実践事例－、佐藤真編集、教育開発研究所、pp88-89

岩永正史（2013）：指導者がメタ認知を「認知」すること、そこから始めましょう、月刊国語教育研究、No.496、日本国語教育学会、p32-35

秋田喜代美（2002）：読む心・書く心 文章の心理学入門、北大路書房、pp51-73

\*2 秋田は、読みにおける「方略」を、次のように捉えている。

読み手が自分の読み行動を正しく方向付けようとして意図してやっている行動、p55

秋田喜代美（2008）：文章の理解におけるメタ認知、メタ認知 学習力を支える高次認知機能、三宮真智子編著、北大路書房、pp97-109

\*3 読む文章のジャンルや構造、目的に応じ、どのように読んだらよいのかの知識、p97

\*4 自分の行動を統制したり調整をしたりする行為。例えば、わかりやすい、読みづらいなど、理解ができていくかという実感を伴って読むこと、 p97

井関龍太・海保博之（2001）：読み方略についての包括的尺度の作成とその有効性の吟味、読書科学、第 45 巻第 1 号、pp1-8

二瓶弘行（2010）：筑波大学附属小学校の二瓶弘行の「説明文一日講座」、文溪堂

佐賀県教育センター中学校国語科教育研究委員会（平成 22・23 年度）：

佐賀県教育センタープロジェクト研究、中学校国語科教育研究委員会〈第 1 年次〉明日の授業に役立つ中学校国語科教育の提案、佐賀県教育センターHP ([www.saga-ed.jp](http://www.saga-ed.jp))

資料 1

結論	本論（説明）	序論（はじめ）
<p>⑧ このように、大豆はいろいろな姿で食べられています。ほかの作物に比べて、二つ三つ多く食べられています。大豆が味よく、畑の肉と言われるくらい多くの栄養を含んでいるからです。そのうえ、やせた土地にも強く育つことからも多くの地域で植えられたためでもあります。大豆のよいところは、食事に取り入れてきた昔の人々の知恵に驚かされます。</p>	<p>⑦ これらのほかに、取り入れる時期や育て方を工夫した食べ方もあります。ダイズを、また若くてやわらかいうちに取り入れ、さやごとゆでて食べると、枝豆です。また、ダイズの種を日光に当てずに水だけをやっていると、もやしができます。</p> <p>⑥ さらに、目に見えない小さな生物の力を借りて、違う食品にする工夫もあります。ナットウキンを加え、暖かい場所に一日近く置いて作ります。コウジカビの力を借りたものが、みそやしょうゆです。みそを作るには、<b>「まず、むした米が麦にコウジカビを混ぜたものを用意します。それと、塩を、にてつぶした大豆に加えて混ぜ合わせます。ふたをして、風通しのよい暗い所に半年から一年の間置いておくと、大豆はみそになります。しょうゆもよく似た作り方をします。」</b></p> <p>⑤ また、大豆にふくまれる大切な栄養だけを取り出して、違う食品にする工夫もあります。大豆を一晩水にひたし、なめらかになるまですりつぶします。これに水を加えて、かき混ぜながら加熱します。その後、布を使って中身をしぼり出します。しぼり出した汁にがりというものを加えると、固まって、とうふになります。</p> <p>④ <b>「次に、粉にひいて食べる工夫があります。もちや団子にかけるきなこは、大豆をいって、粉にひいたものです。」</b></p> <p>③ いちばん分かりやすいのは、大豆をその形のままいつたり、にたりして、やわらかく、おいしくする工夫です。いと、豆まきを使うようになります。水につけてやわらかくしてから煮ると、煮豆になります。正月のおせち料理に使われる黒豆も、煮豆の一つです。煮豆には、黒茶、白など、いろいろな色の大豆が使われます。</p> <p>② 大豆は、ダイズという植物の種です。枝についたさやの中に、二つ三つの種が入っています。ダイズが十分に育つと、さやの中の種は硬くなります。<b>「これが、わたしたちが知っている大豆です。硬い大豆は、そのままでは食べにくく、消化もよくありません。そのため、昔からいろいろな手を加えて、おいしく食べる工夫をしてきました。」</b></p> <p>① わたしたちの毎日の食事には、肉・野菜など、さまざまな材料が調理されて出てきます。その中で、ごはんになる米、パンやめん類になる麦のほかに、多くの人がほとんど毎日口にしているものがあります。ななだか分かりますか。<b>「それは、大豆です。大豆がそれほど食べられないでいることは、意外と知られていません。大豆は、いろいろな食品に姿を変えていることが多いので気付かれないのです。」</b></p>	<p>「姿をかえる大豆」 国分 牧衛 1年（組）（番）（班）（）</p> <p>* 「問い（隠れた問い）」と「答え」、「筆者の主張」に線を引こう。</p> <p>* 接続語に、「囲み印」をつけよう。</p> <p>* 序論・本論・結論に分けて、上部に、線で分けて記入しよう。それぞれの特色を下段に記入しよう。</p>
<p>まとめ 筆者の主張</p>	<p>「答え」</p>	<p>話題の提示・ 「問い（隠れた問い）」</p>

\* 「問い」は、序論にあることが分かりましたか。 分かった（ ）分からなかった（ ）

\* 「答え」は、本論にあることが分かりましたか。 分かった（ ）分からなかった（ ）

\* 「筆者の主張」は、結論にあることが分かりましたか。 分かった（ ）分からなかった（ ）

\* 序論・本論・結論の、それぞれの特色が分かりましたか。 分かった（ ）分からなかった（ ）

\* 接続語が、段落のつながり方を決めるのに、大切な役割を果たしていることが分かりましたか。 分かった（ ）分からなかった（ ）

話し合いの手引き

司会 ( )

1 発表

まず、一人が①～③について一通り発表し、終われば、次の人が発表する。

① 「序論は、○段落～○段落で、○段落に……という「問い」があるからです。

② 「本論は、○段落～○段落で、○段落に……という「答え」があるからです。

③ 「結論は、○段落～○段落で、○段落に……という「筆者の主張」があるからです。

2 話し合い

発表をし合った後、班でまとめよう。まとまらないときは、意見が分かれているところをそのまま出そう。

3 ふり返り

ポイントや仲間の意見を参考に見直しをして、序論・本論・結論の見つけ方が、話し合いの前と後で、どう変わったか伝え合おう。

ポイント

序論・本論・結論の特徴

序論…①話題の提示 ②「問い」 ③初めのまとめ

本論…①「答え」

結論…①終わりのまとめ ②「筆者の主張」

( ) 班 司会 ( )

① 「流水とわたしたちの暮らし」を三つの構成に分けて、段落番号を書き込みましょう。  
② そのように分けた理由を「問い(隠れた問い)」「答え」「筆者の主張」という語を使って書きましょう。

結論	本論	序論	構成 段落
⑬⑭⑮	⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕	④③②①	理由(問い・答え・筆者の主張)
<p>⑮段落 「流水の減少は、人類に対する自然からの警告かもしれない。」</p> <p>⑭段落 「身近な自然をしつかりと観察し、大切にいくことが、豊かな地球を守る第一歩となるだろう。」</p>	<p>⑱段落 「もし、このまま世界中の流水が減り続けると、大気や海洋の循環に異変が生じ、洪水や干ばつなどの異常気象が多発するおそれがある。海の生態系が崩れ、絶滅する生物種が増えたり、漁獲高が減少したりすることも懸念される。」</p> <p>⑲段落 「流水は、気候や海の世界だけでなく、人類の食料資源にもかかわっているのだ。」</p> <p>⑳段落 「流水は、気候や海の世界だけでなく、人類の食料資源にもかかわっているのだ。」</p> <p>㉑段落 「流水は、気候や海の世界だけでなく、人類の食料資源にもかかわっているのだ。」</p>	<p>④段落 「流水はわたしたちの暮らしともつながっている。」</p> <p>③段落 「流水の誕生である。」</p> <p>②段落 「流水の誕生である。」</p> <p>①段落 「流水の誕生である。」</p>	<p>① 段落に「話題の提示」があるから。 ④ 段落に「問い(隠れた問い)」があるから。</p> <p>① 段落に「話題の提示」があるから。 ④ 段落に「問い(隠れた問い)」があるから。</p> <p>① 段落に「話題の提示」があるから。 ④ 段落に「問い(隠れた問い)」があるから。</p>