

要 旨

本研究は、主体的に読むことができる生徒を育成するために、説明的な文章の学習において目的意識を喚起する活動を取り入れた言語活動の在り方を探るものである。そのために学習過程において2つの手立てを取った。まず、導入で生徒の目的意識を喚起する活動に取り組みせ、単元の学習に見通しをもたせた。次に、ワークシートを使ってスモールステップで学習に取り組みさせるようにし、自分の考えを表現させる場を設定した。このような手立てを取ることで、生徒は、目的に応じて必要な情報を読み取り、自分のものの見方や考え方に生かすことができるようになってきた。

〈キーワード〉 ①言語活動 ②目的意識を喚起する活動 ③ワークシート

1 研究の目標

主体的に読むことができる生徒を育成するために、説明的な文章の学習において、目的意識を喚起する活動を取り入れた言語活動の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

平成20年3月に示された学習指導要領では、基礎的・基本的な知識・技能を身に付け、それらを活用する学習を通して思考力・表現力・判断力等を育成することがねらいとされている。中学校国語科では「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」それぞれの領域の内容に言語活動が具体的に例示され、言語活動の充実を通して前述のねらいを実現することが重視されている。また、その際「社会生活に必要な国語の能力の基礎」を確実に育成することが求められている。知識基盤社会に求められる「社会生活に必要な国語の能力の基礎」とは、生きて働く言語能力であり、主体的な言語の使い手として、相手、目的や意図、多様な場面や状況などに応じて適切に表現したり、正確に理解したりする力を身に付けさせることが求められているのである。

平成22年度全国学力・学習状況調査では「相手に応じて表現を工夫して書く」ことや「文章の内容や表現の仕方をとらえ、自分の考えを明確に説明する」ことの佐賀県での正答率が全国に比べ低かった。また、平成22年度佐賀県小・中学校学習状況調査においては「相手や目的に応じて、伝えたい事柄を明確に分かりやすく書く」ことの正答率が期待正答率に達しておらず、記述式である「目的に応じて必要な情報を読み取り、自分のものの見方や考え方に生かす」ことは正答率が2割に満たず、無解答率も3割近い。

そこで、本研究ではグループの研究テーマ、研究課題を受け、「読むこと」の説明的な文章の学習において、主体的に読むことができる生徒を育成する学習指導の在り方を探る。本研究での主体的に読むこととは、目的に応じて必要な情報を読み取り、自分のものの見方や考え方に生かすことと捉える。生徒の目的意識を喚起する活動を取り入れて言語活動に取り組みさせることで、主体的に読むことができる生徒が育ち、生きて働く言語能力の育成につながるのではないかと考え、この目標を設定し、研究を進めることとした。

3 研究の仮説

説明的な文章の学習において、ワークシートの工夫を通して目的意識を喚起する活動を取り入れた言語活動に取り組みせれば、目的に応じて必要な情報を読み取り、自分のものの見方や考え方に生かすことができる生徒が育つであろう。

4 研究方法

- (1) 主体的に読むことができる生徒を育成するための理論研究
- (2) 生徒が目的をもって学習課題に取り組むようなワークシートの開発
- (3) 仮説の検証を目的とした授業実践及び考察

5 研究内容

- (1) 文献や先行研究を基に、主体的に読むことができる生徒を育成する言語活動の理論研究を行う。
- (2) 平成23年度佐賀県小・中学校学習状況調査と授業の前後に行う意識調査により、説明的な文章の学習においての生徒の実態を把握する。それを基に、学習過程をスモールステップで細分化した指導計画を作成する。さらに、主体的に読むことのできる生徒を育成するために個々の生徒が持っている知識、興味、課題意識の差異を考慮したワークシートを作成する。
- (3) 所属校2年生において説明的な文章「神奈川沖浪裏」（6時間）、「『社会調査』のうそ」（4時間）を用いた授業実践を行い、仮説の検証を行う。

6 研究の実際

- (1) 文献等による理論研究

平成20年3月に示された中学校学習指導要領解説国語編では「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の各領域において生徒主体の言語活動を活発にし、基礎的・基本的な知識・技能を活用し、他者と相互に思考を深めたりまとめたりしながら解決していく能力を育成することが重視されている。このことについて、高木は「指導事項の指導に当たって言語活動が重要であることは言うまでもないが、言語活動をさせながらどの指導事項に基づいた指導を行っているのかを明確にすることも同時に重要だ」と述べ、「そうすることによって主体的な学習活動を促しながら、確かな言語能力の育成が図れる」¹⁾としている。また、上谷は「読むこと」の主体的な学習活動について「読むことも、まずは学習者たちにとって必然性が伴うことが重要だということである。それがなければ自発的な、主体的な読書は期待できない」²⁾としている。さらに、学習過程の導入について富山は「授業の導入に当たっては、生徒に既習内容を想起させるとともに、単元を貫く言語活動を具体的に示し、課題解決に向けた見通しをもたせるようにしたい。それにより教師の指示を待つだけでなく、生徒が自分自身で思考・判断しながら表現していく主体的な学習が期待できるのである」³⁾と述べている。

以上のことから、本研究では生徒の目的意識を喚起する活動について、以下の点に留意した。1つ目に既習事項を想起させること、2つ目に自己の言語能力を認識させ学習課題に必然性をもたせること、3つ目に単元の学習について見通しをもたせることである。

また、指導目標を達成するためにワークシートや指導過程を工夫し、主体的に読むことができる生徒を育成するための手立ての充実を図った。

- (2) 実践への手立て

主体的に読むことができる生徒を育成する言語活動を取り入れた単元構想の流れを考えた(図1)。

ア 授業を行う学級の生徒(27名)の実態把握

平成23年度佐賀県学習状況調査を基に、授業を行う学級の実態把握を行った。その結果、「読むこと」の「目的に応

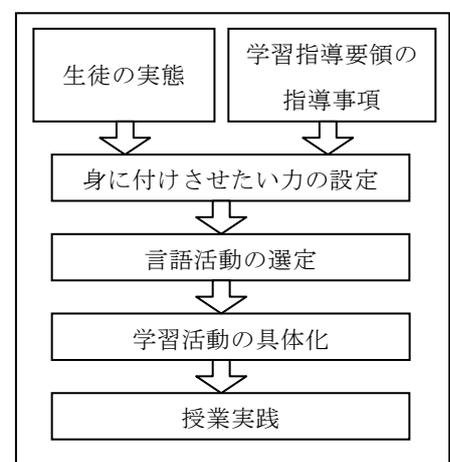


図1 単元構想の流れ

じて必要な情報を読み取り，自分のものの見方や考え方に生かす」ことを問う設問において，正解率が67%(18名)であった。誤答の22%(6名)は根拠を述べることができず，無解答者は11%(3名)だった。また，「文章の構成や展開，表現の特徴について，自分の考えをもつ」ことを問う設問では正解率が11%(3名)であった。誤答の63%(17名)に着目すると，その88%(17名中15名)は特徴を捉えることができているが，効果を考えて記述することができていなかった。また，無解答者が全体の27%(7名)であった。

イ 生徒の目的意識を喚起する活動を取り入れた導入の工夫(表1)

実践への手立てとして，導入の段階，すなわち，見通しをもつ場面で目的意識を喚起する活動に取り組みさせる。

国語科における言語活動は生徒が思考して，判断して，表現するという学習過程を含み，単元を貫く課題解決的な学習活動である。言語活動を

通して指導事項を確実に身に付けさせるためには，生徒が解決の必然性を感じる課題を提示する場面が重要であると考えられる。

そこで，生徒が見通しをもつ場面で目的意識を喚起する活動として単元の言語活動を模擬体験させるような活動に取り組みさせる。単元の言語活動を模擬体験させるような活動を行うことで，次の3点の効果が得られると考える。1つ目に，既習の学習内容を振り返らせ，自分の言語能力を再確認させる効果，2つ目に，言語活動に対する興味や関心を高める効果，3つ目に，単元で行う言語活動の見通しをもたせる効果である。

ウ 学習をスモールステップで取り組みさせるための指導計画とワークシートの作成(表1)

単元の学習を進めていくための手立てとして，スモールステップで学習過程を細分化し，学習の見通しをもたせることができるような指導計画を立てる。まず，単元学習の中で身に付けさせたい力を繰り返し意識させる学習課題を設定し，ワークシートで導く。次に，教材文から読み取った情報をまとめさせる際には作業を伴う学習活動に取り組みさせ，自分の読み取った情報が再認識できるように視覚化を図る。そうすることで，次のような効果をねらう。

1つ目に，作業シート自体が学習の手引きの役目を果たすように学習過程を構成することで，生徒の思考の流れを途切れさせないという効果，2つ目に，授業で身に付けた力を活用させながら取り組みさせることで，身に付けさせたい力を定着させる効果，3つ目に視覚化によって理解を確かにする効果である。

上記3点の効果を目指すためにワークシートをそれぞれの働きごとに分類し，3種類準備する。学習計画表では，学習計画・学習活動・評価(振り返り)・新たな課題の設定という学習の流れを意識させる。作業シートは，スモールステップで学習活動に取り組みさせるために用いる。また，学習の手引きは，単元の学習で必要な既習事項の確認や新しい学習事項の解説をするために用いる。

(3) 検証の視点

ア 【検証の視点Ⅰ】導入の活動は，生徒の目的意識を喚起するために有効であったか。

イ 【検証の視点Ⅱ】単元で行った言語活動は，読み取った情報に対して自分のものの見方や考えに生かすことができる生徒を育成するために有効であったか。

表1 単元の各場面における手立て

場面	学習活動	手立て
見通しをもつ	学習課題の明確化	生徒の目的意識を喚起するような導入の活動
身に付ける	言語活動に必要な知識・技能の習得と活用	スモールステップで進めるためのワークシート
振り返る	成果の交流と振り返り	身に付いた力について考える振り返りシート

(4) 授業の実際

ア 検証授業①の概要

単元名 「なりきり作文」を書こう ～表現の工夫とその効果を読み取ろう～

目標を「表現の工夫とその効果について読み取り、根拠を明確にして自分の考えをまとめることができる」ことに設定した。単元で行う言語活動を単元名にし、身に付けさせたい力をサブテーマとして提示することで、単元で行う言語活動と身に付けさせたい力を常に意識させるようにした。単元では、読み取りを生かして「富嶽三十六景」の別の絵を筆者になりきって説明するという「なりきり作文」を書くことを言語活動として取り入れた。まず「なりきり作文」を書くために、教材文の表現の工夫やその効果に着目して教材文を読ませた。その後「なりきり作文」を書かせ、相互評価させることで、生徒が自分の考えを表現する機会を設定した。

(ア) 【検証の視点Ⅰ】導入の活動は、生徒の目的意識を喚起するために有効であったか。

言語活動について見通しをもつ場面で単元の言語活動を模擬体験させるような活動に取り組ませた。

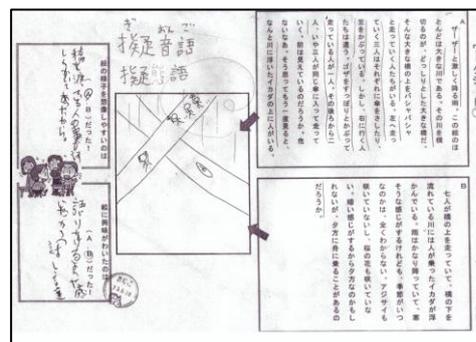
活動では作業シートを用い、1つの絵を表す文章を2種類読ませ、そこから想像する絵を描かせることで読み取った内容を視覚化する活動を行った(資料1)。その後「絵の様子を想像しやすいか」、「興味がわくか」の2つの視点で文章の表現の工夫を読み取らせた。

作業シートに記入された生徒の記述には「具体的に書かれていた」、「一文が短い」、「語りかける」、「疑問文が使われている」というような、既習内容を基にした気付きが見られた(資料2)。学級全体の傾向としては、「具体的に」「詳しく」書かれていることに注目した生徒が多く、内容に注目しているものの、表現の工夫とその効果に着目している生徒は少数だった。

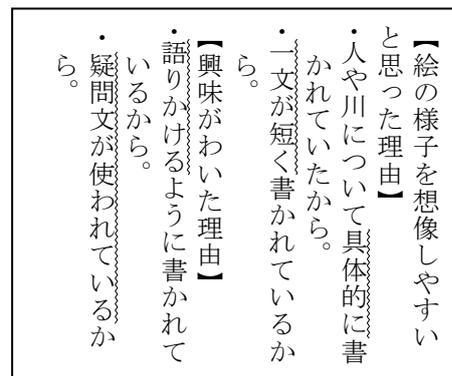
そこで、2つの文章を比較しながら全体で意見を交流させ、「なりきり作文」を書くために筆者の文章から表現の工夫とその効果を読み取る必要があることに気付かせた。

授業後の感想には「1年生で習ったことが使える」という既習内容を振り返った記述や、「面白かった」、「興味をもてた」という学習内容に対する関心の高まりが感じられる記述や、「～が分かった」という学習内容に対する気付きが記入されていた(資料3)。また、筆者の表現の工夫を「たくさん見つけて『なりきり』たい」という記述からは、「なりきり作文」に対して関心が高まり、目的意識が喚起されていることが見て取れる(資料3)。

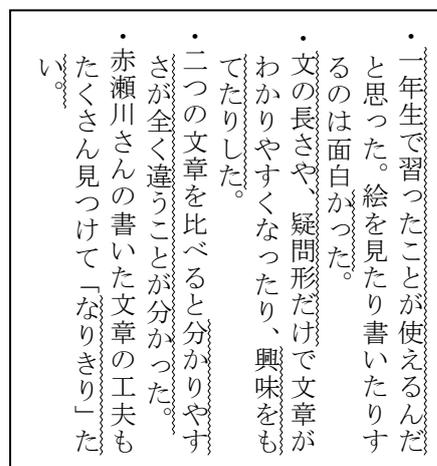
単元の言語活動を模擬体験させるような活動の後には、学習計画表に単元の学習で身に付けたい力の記入をさせた。学習前の意識調査では「国語の学習を通してどのような力を身に付けたいか」という問いに対し「読む力」、「漢字の力」という抽象度の高い回答が目立ったが、こ



資料1 導入の活動



資料2 生徒の記述



資料3 生徒の感想

の導入学習を行った後に書いた単元の目標設定では「文を読んで、工夫に気付ける力」や「表現の工夫とその意味を考える力」という明確な記述に変わり、生徒自身が学習の見通しをもつようになった。

以上のことから、見通しをもつ場面の活動として単元の言語活動を模擬体験させるような活動に取り組みせることは、既習内容を振り返るとともに、単元学習への興味や関心、課題意識を高め、単元で行う言語活動に対する目的意識を喚起することに有効であったと考えられる。

(4) 【検証の視点Ⅱ】単元で行った言語活動は、読み取った情報に対して自分のものの見方や考え方に生かすことができる生徒を育成するために有効であったか。

身に付ける場面の展開を右図のように設定し、作業シートを用いてスモールステップで学習を進めた(表2)。

スモールステップの学習を設定する際には、生徒の言語活動に対する見通しがより明確になるように、視覚化する場面を中心にして「読む」、「考える」という活動を繰り返し設定した(表2の1, 2, 3と4, 5, 6)。

また、単元で身に付けさせたい力を定着させるために、表現の工夫とその効果に着目して読ませる活動に繰り返し取り組みさせた(表2の1, 5, 6, 7)。

以下に生徒Aの「なりきり作文」と「PR文」、「相互評価」を示し、検証を行いたい。

生徒Aは、単元の言語活動を模擬体験させるような活動での気付きとして、文章の内容に着目することはできていたが、表現の工夫とその効果については気付くことができなかった生徒である。

教材文から表現の工夫とその効果を読み取った後に、生徒Aが書いた「なりきり作文」に注目する(資料4)。

生徒Aは、絵の「次の瞬間」を想像させるような書きぶりや、擬音語、擬態語を用いるという筆者の表現の工夫を意識して「なりきり作文」を書いており、筆者の表現の工夫がどのようなものであるかを意識することはできている。しかし、自分の「なりきり作文」のPR文にはどのような工夫をしたのか書かれているものの、表現の工夫からどのような効果をねらっているかが記述されていなかった。

相互評価を行わせる際には記入例を示した作業シートを配布し、表現の工夫をチェック項目に沿って確認しながら読ませた。その後「まねしたいと思うような表現の工夫」と「アドバイス」の2点について記述し、交流させた。

生徒Aは、他の生徒の作品を読んで、「興味が

表2 スモールステップによる学習の流れ

		学 習 活 動
1	読む	教材文を読む。
2	考える	表現の工夫と効果を考える。
3	視覚化する	筆者の表現の工夫を絵に書き込んで、効果を確認する。
4	視覚化する	「なりきり作文」の構想を練り、絵に書き込む。
5	考える	教材文を基に、「なりきり作文」を考えて書く。
6	読む	自分の作品を読み直して、PR文を書く。
7	読む	「なりきり作文」を読み合う。
8	考える	付箋を使って交流する。
9	まとめ	身に付けた力について考える。

次の瞬間、ゴォーといつてさまざまなもの吹飛ばされていくのだ。だけど、それは次の瞬間であって、今は全てのものが飛ばされていったわけではない。

初めは、まずこの風の勢いに驚いた。次の瞬間にこれはすごい状況になると思えてきた。すると、紙も木の葉もヒラヒラ吹き飛ばされ、木はガサガサと揺れている。

ここでもう一度考えた。こんなに風が強いなら、次の瞬間は、どうなるのか。(後略)

資料4 生徒Aの「なりきり作文」

・疑問文を使って書いていたから、興味もてる。

・擬音語の使い方が上手。波の大きさや勢いが伝わってきた。

資料5 生徒Aの記述

・「次の瞬間」がたくさん使われているから、想像しやすい。

・「ヒラヒラ」よりも「バサバサ」の方が、風の強さが出そうなのがす。

資料6 生徒Aへの評価

もてる」,「波の大きさや勢いが伝わってきた」というように表現の工夫から得られる効果について言及することができるようになった(前頁資料5)。

また、生徒Aは自分の作品に対する他の生徒からの評価(前頁資料6)を受けて、表現の工夫とその効果を考慮して「ヒラヒラ」を「バサバサ」に書き換えることができた。以上のように、見通しをもつ場面では表現の工夫に気付くことができなかつた生徒Aは、身に付ける場面の相互評価の際には表現の工夫とその効果について考えることができるようになった。

学級全体の生徒については、相互評価を分析すると27名の全員が表現の工夫について述べている。また、その効果について述べている生徒が全体の93%(25名)であった。

以上の結果から、スモールステップで学習に取り組ませる手立てを行った言語活動は、読み取った情報に対して自分のものの見方や考え方に生かすことのできる生徒の育成につながったと考えられる。

イ 検証授業②の概要

単元名 情報バラエティー番組に参加しよう ～読み取った情報に対して自分の考えをもとう～

目標を『社会調査』に対する筆者の見方や考え方を生かし、情報を吟味するために知識や体験と関連付けて自分の考えをもつことができる」ことに設定した。単元で行う言語活動を単元名にし、身に付けさせたい力をサブテーマとして提示することで、単元で行う言語活動と身に付けさせたい力を常に意識させるようにした。単元では、読み取りを生かして架空の情報バラエティー番組に参加し、複数の情報の「ズレ」について考えるという活動を言語活動として取り入れた。まず、情報を吟味する視点をつかませるために、教材文から「因果関係」と「相関関係」に注目して情報を見分けることを読み取らせた。次に6つの新しい文章を読ませて、確かだと思われる情報1つを選ばせ、意見を交流させた。その際、ポスターセッション形式で発表をさせ、生徒が正しい情報にするためにどのような方法があるかを考える機会を設定した。

(ア)【検証の視点I】導入の活動は、生徒の目的意識を喚起するために有効であったか。

検証授業①同様、見通しをもつ場面の手立てとして単元の言語活動を模擬体験させるような活動に取り組ませた。

まず、調査結果とそこから得られる考察に「ズレ」のある情報を与え、個人で考えた後に、5人グループで交流させた。情報の「ズレ」を指摘する生徒の記述に注目すると、個人の段階では、読み取った内容に対して具体的な指摘をすることができた生徒は半数にも満たなかつた。

次に、グループでの交流を通して考えをまとめさせた。どのグループも全体での意見発表に意欲的であったが、情報の見分け方をまとめる場面では「調査の内容と結果を見る」という漠然とした結論にとどまった。

その後、「情報バラエティー番組形式で6つの情報から確かだと思われるものを1つだけ選ぶ」ことが言語活動であることを再確認して、「単元の学習で身に付けたい力」の記入をさせた。「情報が本物かどうかを見抜く力」や「事実を読み取り、正しい情報を見抜く力」、「情報の確かさを見抜くポイントを身に付ける」など、具体的な記述が見られた。

教材文を読んだ後に書かせた授業を振り返る感想では、「とても難しかった」という否定的な感想もあるが、分からないからこそ「間違いを見抜けるようになりたい」、「これから頑張りたい」という記述も見られた(資料7)。

・調査と主張のズレを見抜くのがとても難しかった。
・今日は、とても頭を使つて考えた。
・間違いを見抜けるようになりたい。
・筆者の書いてあることが少し分かつた。うその見抜き方のポイントが分かつた気がした。
・因果関係に注目して読めばうそが見えてくるのが分かつた。
・いろいろな情報から事実とうそを見分けるために、これから頑張りたい。

資料7 授業を振り返る感想

また、この感想からは教材文を読む際に「うその見抜き方」に着目して読むことができていたことや、「因果関係に注目」という筆者の情報を見分ける視点に迫ることができていることが分かった(前頁資料7)。

以上のことから、検証授業①同様に、見通しをもつ場面の活動として単元の言語活動を模擬体験させるような学習に取り組ませることは、既習内容を振り返るとともに、単元の学習への興味や関心、課題意識を高め、単元で行う言語活動に対する目的意識を喚起することにつながったと考えられる。

(イ)【検証の視点Ⅱ】単元で行った言語活動は、読み取った情報に対して自分のものの見方や考え方に生かすことのできる生徒を育成するために有効であったか。

身に付ける場面の展開を右図のように設定し、作業シートを用いてスモールステップで学習を進めた(表3)。

スモールステップの学習を設定する際には、生徒の言語活動に対する見通しがより明確になるように、視覚化する場面を中心にして「読む」、「考える」という活動を繰り返し設定した(表3の1, 2, 3と4, 5, 6)。

また、単元で身に付けさせたい力を定着させるために、情報の見分け方に着目して読ませる活動に繰り返し取り組ませた(表3の1, 5, 6, 7)。

以下に生徒Bの「情報の真偽に対する考え」と「関係図」、

「改善の手立て」を示し、検証を行いたい。生徒Bは、単元の見通しをもつ場面の言語活動を模擬体験させるような活動において、情報のどこにズレがあるのかを記述することができず、グループでの交流を終えて「聞いたことと結果が違うから」という漠然とした記述をした。

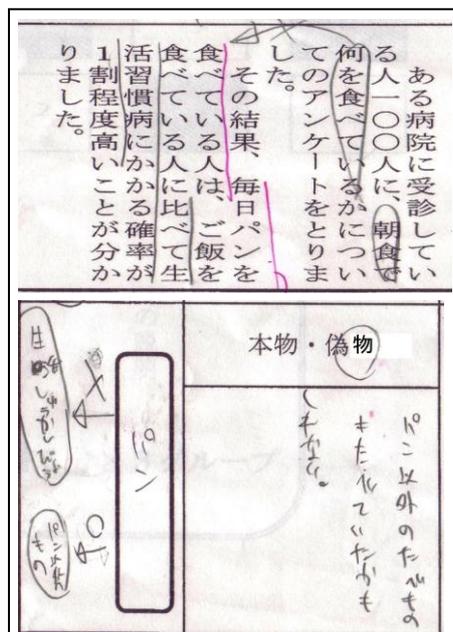
身に付ける場面の、新たな情報のズレを図で示しながら考えさせた(表3の4)際に、生徒Bが書いた「情報の真偽に対する考え」に注目すると、生徒Bは、新しい6つの情報の中の2つの情報に対してのみ記述している。そのうちの1つについての記述を見ると、傍線や矢印を書き込みながら文章を読み、「パン以外の食べ物も食べていたかもしれない」という考えを述べている(資料8)。しかし、「関係図」を見ると相関関係を表すために用いる矢印の使い方が十分に理解できておらず、筆者の情報を見分ける視点である因果関係と相関関係という視点を理解できているものの、図を使って十分に考えていないということが推察される。

ポスターセッションを通して交流させる際には、発表者にフリップを持たせ、言葉と図の両方を用いて情報を提示させた。学習後の感想で生徒Bは、「ハイスピードの授業で忙しかったけど、たくさん情報のズレについて考えることができた。発表するのが楽しかった」と記述している。

生徒Bは、ポスターセッションの後の授業で、未記入だった4つの情報について、自分なりの言葉で記述をした。また、ワークシートには、図を使って矢印や言葉を書き込みながら思考した過程が記されていた。

表3 スモールステップによる学習の流れ

学 習 活 動	
1 読む	教材文を読む。
2 考える	情報の見分け方を考える
3 視覚化する	読み取ったズレを図で示す。
4 視覚化する	新たな情報のズレを図で示しながら考える。
5 考える	教材文を基に、考えながら発表原稿を書く。
6 読む	発表原稿を読み合う。
7 読む	考えを発表し合う。
8 考える	情報のズレをなくす方法について考え、交流する。
9 まとめ	身に付けた力について考える。



資料8 生徒Bの記述

その後、情報のズレをなくすための「改善の手立て」について考えさせたところ、生徒Bは「ジャムやチーズをつけているのが原因」ではないかと自分の生活と照らし合わせて思考を深め、情報を正しいものにするための調査の改善点を考えることができたようになった(資料9)。「原因」という言葉を用いていることから、筆者の視点を身に付けていることも読み取れる。

以上のことにより、生徒Bは情報に対して自分の生活や体験と照らし合わせて考えをもって交流に臨み、交流を基に情報を吟味し直し、新たな考えを形成できたと考える。

生徒Bは学習後の感想として「情報のズレを見つけることができた。お互い発表して、楽しく活動できました」と記述しており、ワークシートについて「ワークシート②が使いやすかった。何による因果関係か分からないときに、すぐ見て考えた」としている。情報の読み取りについて難しさを感じながらも、言語活動に取り組みながら思考を深めることができたと言えるだろう。

パンの人はジャムやチーズをつけているのが原因か、もし食べないと思う。食べていいのは「パン」か「ごはん」だけで他に何も食べないことに決める。もう一回調査する。

資料9 生徒B「改善の手立て」

学級全体の生徒についても、全員が少なくとも1つの情報の改善点について述べる事ができた。授業後の単元を振り返っての感想に注目すると、「発表が一番印象に残った」、「面白かった」という記述が多く見られ、考えを述べる場に意欲的に臨み、楽しんでいる様子が伝わってきた。その発表を通して「実際に情報を紹介する立場になったらいろんな疑問が出てきた」、「筆者の言葉を使って発表できた」、「自分では見抜けていなかったことに気付いた」という記述が見られた。発表の場を設定することで、それぞれの考えが広がり、深まったと推察される(資料10)。

発表が一番印象に残った。お互いの発表でどれだけのうそを見抜けているのかが分かって、とても面白かった。
 ・自分が実際に「ズレ」を指摘する立場になったらあまり疑問はなかったけれど、実際に情報を紹介する立場になったらいろんな疑問が出てきた。
 ・自分の考えている反論を他の人に伝えるのが難しかったけど、筆者の言葉を使って説明できた。うなずいて聞いてくれる人がいて、楽しかった。
 ・他の班の発表を聞いて、自分では見抜けていなかったことに気付いた。よく考えるとズレがあることが分かった。

資料10 言語活動についての生徒の感想

また、手立てとして用いたワークシートについて単元の学習中に役に立ったワークシートを記述させた。結果は、教材文中の筆者の考えを図で示した作業シート②に対する有用感が最も高かった。「考えるときにワークシート②の因果関係の図を見直した」、「図の部分は何度も見直しながら他の情報を読んだ」などの意見が書かれており、図を使って情報のズレを見抜く視点を確認し、どのように図示できるかを考えながら情報を読んだ際に有用感を感じた様子だった。

単元で身に付けさせたい力を定着させるために、スモールステップの学習を設定したことで、学習活動で用いた作業シートが学習活動において思考を深める手掛かりとなったと言える。

以上のことから、検証授業②で取り入れた言語活動は、生徒の目的意識を喚起し、読み取った情報に対して自分の考えをもち、更にその考えを深め広げようとする主体的に読むことができる生徒の育成に結び付いたと考えられる。

(5) 生徒の変容

ア 実態調査に見る生徒の変容

検証授業②終了の2週間後(12月21日)に事後調査を行った。

事後調査は「動物の睡眠と暮らし」(光村図書『国語1』説明的な文章)を用いた自作の調査問題で行った。設問は事前の実態調査(平成23年度佐賀県小・中学校学習状況調査)で課題とした「読

むこと」領域において「文章の構成や展開，表現の特徴について，自分の考えをもつ」ことと，「目的に応じて必要な情報を読み取り，自分のものの見方や考え方に生かす」こととを問う2つの記述式の設問である。

どちらの設問においても，事後調査では無解答者がいなくなり，正答率が85%（27名中23名が正答）となったことは大きな変化であると考えられる（図1）。また，事前調査では2問とも無解答，もしくは誤答だった生徒9名の全員が，どちらかの設問で正答となった。

「文章の構成や展開，表現の特徴について，自分の考えをもつ」ことを問う設問において正答であった生徒の記述内容を分析すると，検証授業①で着目した表現の工夫と同じ工夫（「擬音語・擬態語」，「問いかけ」）について記述した生徒は65%（15名）であり，学習内容の定着がうかがえる結果となった（図2）。

また，事前調査では無解答だった生徒Aについては，「がつがつという擬音語を使っている。だから，大きく口をあけて獲物を食べるのが想像しやすくなっている」と記述しており，筆者の表現の工夫とその効果について自分の考えを述べることができたと言える。

「目的に応じて必要な情報を読み取り，自分のものの見方や考え方に生かす」ことを問う設問でも，正答者が85%（23名）であり，誤答は4名であった。誤答の4名のうち3名については，理科的な知識の誤り（シカを肉食動物だと誤認していた）が影響して誤答となってしまったが，文章内容からの情報の読み取りや，自分のものの見方や考え方に生かすことについては，おおむね満足できる状況であった。

また，正答者23名の61%（14名）は本文中の図に書き込みをしながら文章を読んだ跡が見られ，視覚化を行うことで理解を確かにする手立てが，読み方の工夫として生徒に定着しつつあることがうかがえた。事前調査の際には無解答であった生徒Bは，「野生のシカはB群だと思います。野生のシカは草食動物なので大量に草を食べ続け，食事に時間が掛かり，暇な時間が少なく，睡眠時間が短くなります」と記述をしており，読み取った情報から自分の考えを形成することができたといえる。

イ 意識調査に見る生徒の変容

検証授業①②で実施したチェックシートを用いて意識調査の分析を行った（次頁図3，4）。

「文章を読み，自分の経験を照らし合わせて考えや意見をもつことができる」ことと「身に付けた力を意識して授業をうけている」ことという2つの項目において，生徒の意識に変容が見られる。

「文章を読み，自分の経験を照らし合わせて考えや意見をもつことができる」ことについての回答では，検証授業①の調査から検証授業②の事前調査の間に落ち込みが見られる（次頁図3）。検証授業②の事前調査は，目的意識を喚起する活動の後に行ったものであり，活動による生徒の目標に対する自己認識の深まりと，求める課題設定の高まりが表れていると考える。また，検証授業②の事後調査では「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」と考える生徒が増えており，単元の学習の課題が達成できたと感じることで，自分の考えや意見を述べることにに対する意識が高まってきたと推察される。

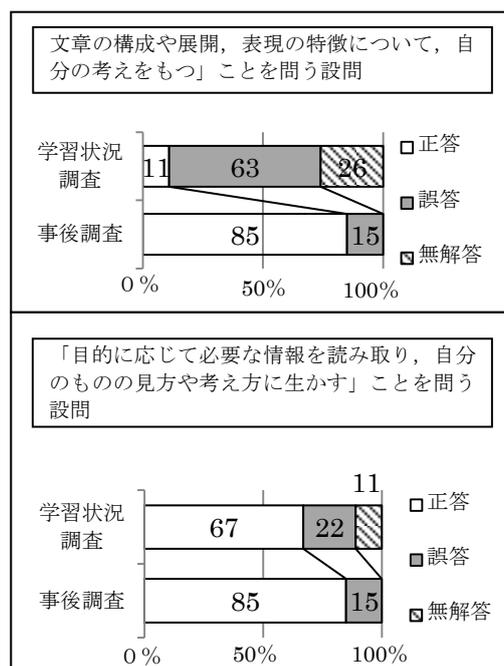


図1 実態調査の結果(全27名)

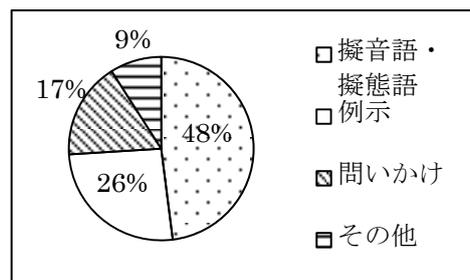


図2 正答者の記述内容(全23名)

「身に付けたい力を意識して授業を受けている」では、検証授業①の事後調査よりも検証授業②の事後調査で肯定的な回答が増えている(図4)。このことから、生徒が授業で身に付けたい力を意識するようになってきていることが分かり、目的意識をもって学習に臨むことで主体的に読む意識が高まってきていると言えるだろう。

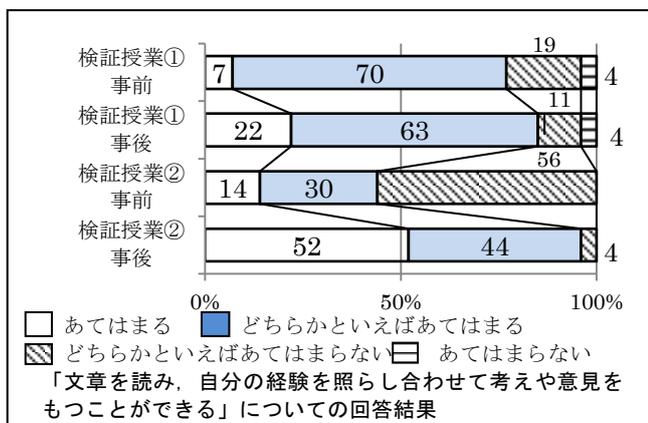


図3 チェックシートによる意識調査

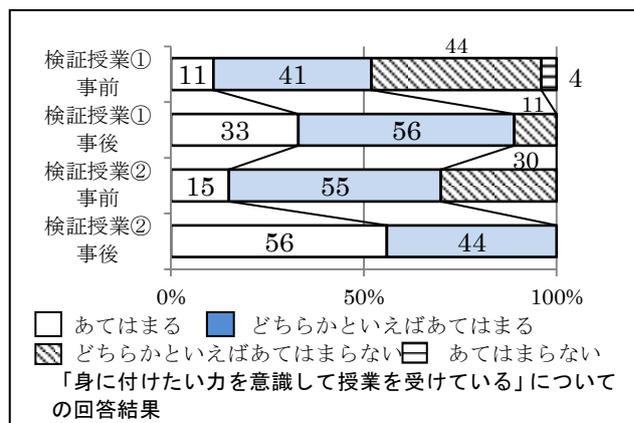


図4 チェックシートによる意識調査

7 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

目的意識を喚起する活動を取り入れた言語活動の在り方の研究を通して、次のようなことが明らかになった。

- ・ 教師が生徒に身に付けさせたい力を明確にし、生徒が学習の必然性を感じるように言語活動を設定することで、生徒の目的意識を喚起することができること。
- ・ 手立てとして、見通しをもつ場面で単元の言語活動を模擬体験させるような活動をさせることや1つの単元の中で学んだことを活用させることができるようなスモールステップの学習過程を仕組み、視覚化を行うことで理解を確かにさせることで、目的意識を持って学習に取り組み、目的に応じて必要な情報を読み取り、自分のものの見方や考え方に生かすことができる生徒が育つこと。

(2) 今後の課題

- ・ 指導事項に応じたより詳細な実態把握と、それを基にした目的意識を喚起する活動の設定。
- ・ 単元の学習を通して身に付けた力を実感し、別の単元の学習で活用することができるようなワークシートの工夫。

《引用文献》

- 1) 高木 まさき編著 『平成20年改訂中学校教育課程講座国語』 2009年 ぎょうせい p.30
- 2) 上谷 順三郎 『読者論で国語の授業を見直す』 1997年 明治図書 pp.10-11
- 3) 富山 哲也編著 『〈単元構想表〉でつくる!』 2011年 明治図書 p.13

《参考文献》

- ・ 文部科学省 『中学校学習指導要領解説国語編』 平成20年9月 東洋館出版
- ・ 井上 一郎 『読む力の基礎・基本—17の視点による授業づくり—』 2003年 明治図書
- ・ 桂 聖 『国語授業のユニバーサルデザイン』 2011年 東洋館出版

《参考URL》

- ・ 佐賀県教育センター 『プロジェクト研究 中学校国語科委員会』
http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h23/02%20chu_kokugo/index.html (2012年3月)