

学ぶ力の伸びを自覚させる指導の工夫

三宅将巳

I. はじめに

国語科の目標を「国語科教育は、言語にかかわる知識・技能を基にして行われる言語活動（理解、表現の活動）を通して、児童・生徒を、優れた認識主体にするために行われる。また、このような学習の過程を通して、国語に関する基礎的知識と基本的言語技能を育成し、言語に対する感覚を磨き、望ましい言語習慣、言語態度を育成する」〔国語科教育学の基礎〕 淡水社 平成五年）ことだと森田信義氏は述べている。国語科の学習は、表現力・理解力を育てるために行われる言語活動を中心に据え、優れた認識主体を育成することを目指すものと考えられる。

稿者勤務校の国語科も、生徒がより情報化していく社会の中で生きていけるようにするために、優れた認識主体を育成することを主眼においた指導を考えている。優れた認識主体を育てる際にまず求められているものは、学習者が情報を自ら評価しながら読むことであると考ええる。また、学習者の読みによって評価され価値づけられ

た内容は、他の受け手に向けて発信されることが多い。そのとき必要となってくる力、つまり表現力も「伝え合う力」には欠かせないものである。読みの力をつけていくことを中心に学習活動を展開するが、読んだ文章の批評文を書いたり、自分の意見をまとめて発表したりする（あるいはそれを相互に評価する）など、表現（評価）なども学習展開の中で絡めて指導することが必要になると考えられる。情報の特性や表現の特徴を把握し情報の送り手に迫るための基本として批評的な姿勢で読むことに特に注目し、その中に学習者どうしが自分の読みを伝えあい、学習課題をとともに考えていく活動を取り入れていこうと考えた。

今回は、教科書の説明的文章教材をどのように読むことが主体的な読みにつながるのかを研究の中心とした。授業をとおして主体的に生きていく基盤となりうる力を生徒につけていきたいと考えた。

II. 単元の構想

1 単元について

(1) 対象学年 第一学年

(2) 単元名 「自然を見つめる言葉」

(3) 単元設定の理由

本校には、国語に関心をもち、意欲的に学習に取り組む生徒が多い。また、豊かな感受性をもっている生徒が多く、文学的文章における心情の読みとりに力を発揮し、読書を好む生徒が多い。しかし、論理的思考をしたり得た情報を体系化したりすることや、解決に向けた見通しをもって話し合いをしたり読み書きをしたりということについては、苦手なようである。また、このことが、自分の学習、そして自分の将来に対する見通しがもてないまま毎日学習している状態につながっているように思う。主体性をもって学習に取り組む力（自ら目標を設定し、課題を見つけ、解決の方法を考えて取り組む力）をつけていきたい。

今回は、対象学年が一年生であり、これから主体的に学習を進めていける主体に育てていくため、まず主体的な姿勢をもって読むことから身につけさせていきたいと考え、単元を設定した。

本単元は、「自然の小さな診断役」と「魚を育てる森」の二つの説明的文章教材から構成される。この二つの教材は、多くの生徒が身近に感じるであろう「自然のしくみ」について科学者である二人の筆者が「言葉」を通して中学生に分かりやすく伝えようとしている。

る。表現を手がかりにしながら批評的に読んでいくことで、筆者の認識方法の個性や表現の特徴を把握させたい。そして、二人の筆者の比較を通して、科学者としての共通した認識や専門分野の違いに起因するそれぞれの特徴、二人の筆者の研究に向かう姿勢の違いなどを考えさせたい。二つの教材で一つの単元を構成することにより、興味をもって読みすすめ、筆者により迫っていくことのできる教材だと考える。

2 教材について

(1) 教材名①「自然の小さな診断役」青木淳一（光村図書「国語」

1 156頁～163頁）

②「魚を育てる森」松永勝彦（光村図書「国語」

1 64頁～173頁）

(2) 教材の特性と関連させて指導する際の視点

この二つの教材で扱われているのは「自然」であり、両教材とも自然環境保護を訴えている点では共通しているが、その「自然」という言葉が指す内容やそれに対する切り込み方などは、二人の筆者の間ではずいぶん違っている。

「自然の小さな診断役」においては、筆者はダニの分類を通して発見したことをもとに「自然の健康診断」を行おうとしている。つまり、分類とそれを利用して類推することを柱として書かれている。

それに対して、「魚を育てる森」では、森の腐植土の有無が海の生き物に与える影響を物理的・化学的な面から説明している。つまり、因果関係を柱として書かれている。この違いは、二人の筆者の認識

の違いであり、二人の筆者の個性であると考えられる。

また、その認識した内容を表現する方法にも個性がみられる。「自然の小さな診断役」においては、「土の中の生き物・ダニ全体」↓「土の中のダニ」↓「ササラダニ」↓「ササラダニの五つのグループ」という具合にだんだんと細かい世界に目を向けることができるよう、分類のレベルごとと比較項目を変えたり段落を変えたりと、内容面・形式面での工夫がみられる。また、その分類を利用して類推するときには「指標生物」という大部分の中学生が初めて出合う概念が必要になるが、中学生の読者が既にもっている知識を使つて読めば理解できるように工夫されている。一方、「魚を育てる森」においては、最初に歴史的事実を述べることによつて因果関係に注意を向けさせようとしている。そして、「森が消えること」と「海が死ぬこと」の因果関係をつなぐものとして、「腐植土の働き」一点を提示し、その働きについて四つの面から述べている。一つの面について段落ずつ使つて説明したり、時間を表す語を使つて関係をとらえやすくするなど工夫がなされている。このように、二つの教材では表現のし方においてもそれぞれの個性が見られる。

認識のし方の違いや表現の特性をもとに、二人の筆者の姿勢や個性について考えさせたい。このような読み方をするこゝで、筆者と向かい合い主体的に読む姿勢がもてると思えるからである。

このように、二つの教材を一つの単元として扱うことによる利点がある。しかし、逆に留意しておかなくてはならない点もあると考えられる。

この二つの教材は、どちらも最後の段落では自然環境保護をうっ

たえている。両教材とも、その段落内で述べられている内容は妥当なものと思われるが、それまでの記述とのズレが生じている。単行本の中で書いた内容を教科書教材とする際に紙面の都合で省略されたものがあつたり、急遽結論として付け加えられたものであつたりしたためであるうが、読み手にとつては筆者のうつつたえが充分伝わつてこないものになつてゐる。このような点で、今回の二教材は一つの単元として扱つた場合に限界もあると考えられる。こういう点については、読みを進めていく際に、生徒に意識をもたせる必要があつた。

(3) 指導目標

- ・ 主体的に文章にかかわつていこうとする姿勢を育てる。
- ・ 二つの文章における筆者の認識方法の違いや表現の個性をとらえさせる。

Ⅲ. 実践内容

1 指導計画

- ・ 「自然の小さな診断役」を読む。……………3時間
- ・ 「魚を育てる森」を読む。……………3時間
- ・ 二つの文章それぞれの筆者の認識方法の違いや表現のし方の個性について考える。……………1時間

2 授業の実際

- ①段落、②段落…は形式段落を、1段落、2段落…は意味段落を

表す。「自然の小さな診断役」では1段落は①、④段落、2段落は⑤、⑧段落、3段落は⑨、⑩段落、4段落は⑪、⑫段落、5段落は⑬、⑭段落、6段落は⑮段落とした。

今回の実践を、第一学年二組(三九名)を対象クラスとして振り返る。

(1) 第一時

「国語科通信」を配布し、前の時間まで学習した文学教材「父の列車」の学習の振り返りをさせた。

「父の列車」の学習においては、生徒が第一次感想で出した疑問を中心発問としながら生徒が集団討議を中心に解決をして進めた。最後の時間に、第一次感想文で出されたどの疑問が授業に役立ったかをその理由とともに考え書かせた。何人かの生徒の書いたものを紹介する国語科通信を作り、時間の初めに配布した。疑問をもつことが大切さ、疑問のもち方によって読みを広げたり深めたりすることができることを感じとらせることを目的とした。全員でその通信を読んだ後、次は自然に関する説明的文章を筆者に迫っていくため、疑問をもつて読むことを確認して、導入とした。

「自然の小さな診断役」という題を提示し、ダニに関する文章であることを知らせ、自分だったらどんなことを説明するか、ダニが「自然の小さな診断役」になるとはどういうことを考えて書かせた。

その後、本文全文をプリントしたものを配布し、各自で疑問や感想を書き込みしながら黙読させた。出てきた疑問を一覧にして、個人・班で、「どの疑問を取り上げたいか」「どうしてそれについて考える価値があると思うのか」を考えさせた。次のような意見が出さ

れた。(かつこ内は、理由としてあげられたもの。)

・「自然の小さな診断役」という題について、ダニは診断しているわけではないのに、どうして「診断役」としたのか。(文章全体のまとめといえる題にどういう工夫をしようとしたかで筆者の言いたいことが分かる。)

・ササラダニについて述べるのなら、形式段落の⑨段落までは必要ないのではないか。(⑨段落までの働きが分かる。話の進め方のカギになる部分だから考えたい。)

・最後の段落に、話の中心だったササラダニが出てこないのはなぜか。(話の中心がどこにあるか分かる。)

・最後の段落は、題名にあった内容になっていないのはなぜか。(最後の段落の働きが分かる。)

これらの疑問を解決していくために、次の時間から詳しく読んでいくことを予告した。

(2) 第二時

意味段落の第1段落から第3段落までを読み、説明の進め方を吟味した。生徒は、具体的な数字を挙げ、ダニに対する偏見を取り除こうとする筆者の気持ちや工夫は理解しながらも、「数」と「種類」が混乱して述べられていることや一〇%とはいっても五〇〇種類であることから、筆者による説得が不十分であると判断し、どのように説明すれば読者が納得するかを話し合った。

(3) 第三時

例の挙げ方の工夫や、利点のまとめ方の工夫を確認した後、第一時に「考える価値がある」と判断した課題についてクラスで考えた。

話し合いの過程で、筆者がダニの研究に愛着をもっていてその研究のことが中心に書かれていること、ダニの分類をしていくうちに「自然の健康診断」ができるのではないかとということも思いついており、分類に関することが書いてあるのだから⑨段落までも大切な働きをしていること、最後の段落におけるまともは「自然界」と範囲を広げすぎているから専門のダニに関する内容でまともをした方が説得力が出ることなど、意見が出された。

(4) 第四時

第一時と同様に、読みの構えをつくり、本文のプリントに書き込みをしながら黙読をさせ、学習課題を考えた。次のような課題が選ばれた。

・話に出てくるのは魚だけではないのに、「魚を育てる森」という題になっているのはなぜか。(「魚」という言葉を筆者がどう使っているか分かる。)

・「森が消え、海は死んだ。」とあるが、なぜこんな表現をしたのか。(こだけ他と違う文学的な表現をしているのは、筆者のねらいがあるはず。森と海のつながりがみつかりそうだ。)

・⑤段落までは歴史のことが書いてあるが、ここまでの段落はどういう働きをしているか。(文章構成がわかり、筆者のねらいがわかるはず。)

・最後の段落の主張は「自然保護」なのになぜ「魚を育てる森」という題なのか。(文章の中心がつかめる。)

・⑩段落は、⑤段落までと話が変わっているのはなぜか。(文章構成がつかめる。)

・筆者が言いたいのは、「森と魚の関係」か(「自然保護のための」全体的なバランスのこと)か。(筆者の主張の中心が「自然の小さな診断役」のときにも問題になった。比較のためにははっきりさせたい。)

(5) 第五時

第四時で各班が選んだ課題以外にも、第五時以降で学習を進めていく間に生徒が立ち止まって考える課題があった。第①段落から⑤段落には事実が書かれているということで、本時は記述にしたがって「時」と「できごと」を軸として板書でまともしていく方法を生徒が考え、行った。その際、前時に生徒が班の話し合いでは選ばなかった「時代が【今】→【四十年前】→【江戸時代】→【今】→【江戸時代後半】→【明治】→【明治中期】→…というふうの前後するのはなぜか、考えたい」という課題が注目された。この問題についても話し合いを行った。生徒の書いたこの時間のまともには「順番どおりに書かず、現在の様子からさかのぼることによって、読者に興味をもたせている。特に第②段落は、なぜこんな状態になったのだろうと疑問をもつことができる。そして、後の部分を読む楽しみができる」というものもあった。

また、腐植土の四つの働きの記述の検討をする際に、「前半二つは【守る働き】後半二つは【育てる働き】」としたり、「前半二つは【目に見える働き】、後半二つは【目に見えない働き】」としたりと、生徒が自分が知っている言葉でまともしようと工夫していたため、教師が準備していた「物理的作用と化学的作用」は提示しなかった。

(6) 第六時

「森が消え、海は死んだ」という表現に関する検討は第四時に設定した課題に沿って進めたが、「ここだけ文学的な表現をして、それほどひどい状態だったことを強調し、読者の注目をひきたかったためにされた表現ではないか」という意見のほかに、「森の状態が原因になって、結果として海の状態がこうなっているという関係を、できるだけ簡潔に表現しようとしたものではないか」という意見が出された。この発言を契機に、この文章の柱が「因果関係」であること、この関係が相互に影響を与えるというのではなく森から海に向けて一方的であることなどが、話し合いの中の中心の話題となった。

この話し合いが、本時で最後に筆者の結論の出し方の適否を検討するとき、「バランス」という語の使用が適切であるのか考える」という新たな課題につながっていった。その検討の結果、「筆者は、森があるということ、それも針葉樹よりは広葉樹の方に価値を認めているようだ」という読みとりがなされた。

(7) 第七時

第六時までに学習した内容を振り返り、書く作業が中心となった。第六時まで、生徒には考える作業に集中させるため、まともは黒板で行い、ノートはとらせていなかった。第六時までの板書をプリントしたものを配布し、各時間の最後に書いた自分自分のまともと感想をもとに、筆者の物事のとらえ方や説明のしかたの特徴をまともていった。次のようなものが書かれた。

・「自然の小さな診断役」の筆者は、自分で実験をしたり調べたりして分かったことや結果を説明しているけれど、「魚を育てる森」

の筆者は、自分で実験などはせずに、自分のもっている知識、過去の歴史を使つて説明をするという大きな違いがあった。

・青木さんは自分が調べた結果をもとに推測をしているけれど、松永さんは今の自然の状態を見て、その原因を探っている。で、二人は逆のような感じだと思ふ。

・青木さんはダニという自然から見るととても小さなものから出発しているけど、松永さんは森と海という自然界の中でも大きなものから出発している。このことから、それぞれがいろんな角度から自然を見つめてそれを伝えようとしているんだと思った。特に説明文は、同じ事柄でも見る人によって違うので、この人がどんなとらえ方をしているか注意して読まないと思つた。

・いろんな発見があつた。ダニを使つて自然の健康診断をするというちよつと奇想天外な方法を見つけた筆者が、ダニについて詳しく説明していて、もともとなる本を読むと、すぐくダニについて興味をもつて好いてやっているのがよく分かつた。ずっと、自然保護を主張しているのだと思つていたけど、それは、ダニや他の生物と一緒に生きていける環境をつくりたいという筆者の願いからきたものだろう。「魚を育てる森」は、少し難しい話だったが、森と海のつながりがよく分かつた。「森は消え、海は死んだ」という表現は、どれだけ深刻なことになるかがよく表されている。

・「自然の小さな診断役」の方は、ダニのことを詳しく読者に伝えるために、いくつかのダニの例を挙げて、その中でも「ササラダニ」を重点的に調査して結論へとつなげているけれど、「魚を育てる森」の方は、最初から一つだけ「北海道襟裳岬」の例を挙げてか

ら結論に結びつけている。

・「自然の小さな診断役」の方には対策が書かれていないけど、「魚を育てる森」の方には、対策がちゃんと書かれている。

・両文章とも自然に関するテーマであって、最後のまとめの段落で、自然保護をうったえているけど、本当に言いたいことと直接つながっていないくて、読む側が混乱したと思う。でも、両方、例をいくつか出していて、とても分かりやすい。自然に対する関心をもたせる工夫があり、自然とのつきあい方を深く考えさせられた。説明のしかたは、段々分類していったり、時代をおつていったりで、順序よかつた。

・ごくごく身近な自然でも、全く知らなかつたその役割や危機に気づかせて、そこから「自然保護」につながりをもたせるといった方法で、二つの文章が書かれていたが、実際その方法だと、つながりをもたせようとした部分に、たくさんの混乱が出た。このことから、初めから自然保護につながるは無理だったのであるいは、書かなくとも最後まで読めば、それだけで自然保護の訴えが感じ取れるのではないかと思つた。

・二つの文章とも自然保護を最後に訴えているので、自然をテーマにした文章は、自然保護を訴えやすいのだろう。説明文を書くときは、二つの文章のように、いきなり自然保護の訴えになつたりしておかしいと思われるので、よく考えて書かないといけない。自分が守りたいもの（動物であつたり、植物であつたり）を守ろうと思うと、必然的に「自然保護」ということにつながるんだなと思ひました。自然保護というのは、あくまで「ついでくるもの」

だと思ふ。

次の時間のはじめに、生徒が書いたもののうちのいくつかをプリントして配布した。読んで感想を述べあうなかに「自然の小さな診断役」のほうがおもしろかつた。筆者のダニに対する情熱が伝わってくる。「魚を育てる森」のほうは、調べたようなことばかり書いてあつて、「魚」といっても人間が食べるものしか出てこないし味気ない」という発言があつた。

「自然に関する情報を読むときに注意すべきと考えること」については、次のようなものが書かれていた。

・どんな自然を中心に、どう展開しているかに注目しながら読めばいい。

・筆者が自然をどのような角度から見ているかということを考えながら読んでいきたい。そうすれば文章の流れも読みとれそうだ。

・「自然保護」といつてもいろいろな方法があるから（筆者それぞれ書き方も違うし）、その筆者はどういうふうにな「自分は自然を守つていきたいんだ」「読者にもこういうことをしてほしい」というのを読者に伝えているかを読みとつていけばいいと思う。

・その筆者が「自然保護」を通じて何が言いたいのか、どうしてこんな考えなのかということに着目する。

・筆者が本当は何を言いたいのかを考える必要があると思ふ。他の人の感想にもあつたように、自然に関する文章は自然保護をうったえていると思われやすい。本当に自然保護を主張しているのならいいが、今回の二つの文章のように要旨とずれているかも知れない。よく読んで筆者の気持ちを理解すると思ふ。

筆者の文章構成の工夫に目をつけてみるのもいいと思う。

・今まではまじめに書いてあるものが筆者の一番言いたいことだと思っていた。たしかにそれもあると思うけど、まじめまで進めていく文章の過程にも筆者が言いたいことが含まれているんだなと思った。これからは注意して「筆者が私たちに本当に伝えたいこと」というのを読みたい。

・ただ単に読むんじゃないで、「なぜこういう文章構成になるんだろう」と疑問をもち、筆者が言いたいことを感じ取れるように注意して読みたい。

・疑問をもちながら読んでいくと、読みが深まると思う。また、その疑問はしっかり解決しないと意味はなくなると思う。それに、その文章の筆者が必ずしも正しいことを言っているとは限らないので、自分の考えをすてて読むではいけない。

IV. 評価と考察

本単元の評価として、「自然を見つめる言葉」を学習して、文章の読み方で変わったところを自己評価して生徒に書かせた。全員が何らかの自分の読みの変化について気づきを書いた。

・今までは説明文というだけで読む気がなくなつて、ただボーっと読んでいたりしたけれど、この学習でみんな疑問を出し合いながら話し合ったりしていくうちに、何となく筆者の伝えたいことや文章構成が分かってきて、積極的に意見を言うようになってきたところ。(生徒 a)

・今まで全体を読んで特に何の疑問も見つからなくて、みんなの発表を聞いて、「そういえばそうだな」と思うことがよくあった。人の発表から学ぶのもいいけど、自分の意見ももっていたほうがいい。今回、その「自分の意見をもつ」ができるようになった。自分で疑問も見つけられるようになった。(生徒 b)

・前は一度読んだらそれで理解したつもりになっていた。でも、この学習を通して、疑問をもつことの大切さがわかった。(生徒 c)

・「自然を見つめる言葉」を学習する前はただ適当に読んでいただけだったけど、「ここは何でこう書いてあるんだろう」とかが考えられるようになったところが変わったと思います。(生徒 d)

・これまで、その文章をそのままとらえてしまつて、ここが変だとかよく分からないということを考えずに読んでいたから、この「自然を見つめる言葉」の中の二つの文章で学んで、いろいろな見方ができるようになったと思います。(生徒 e)

・自然を一点から見つめるのではなく、いろんな角度から見るといいと思うようになった。(生徒 f)

・いつもは最後のまとめの部分や結果しか読まなかったけど、これからはまとめも読まなくては行けないけど、最初の筆者の出した疑問、その説明を詳しく読まなければいけないと思つた。(生徒 g)

・筆者の考え方が自分にとってどうなのか、考えて読むようになったと思う。筆者が伝えたいことは何か、何について述べているのか確かめて読んでいたと思う。(生徒 h)

・自分が一番注意しているのは筆者の意見なんだけど、どうして筆

者がこう思うのかなどを、くり返し考えているところが、少し変わったと思う。(生徒 i)

・「どこがおかしい」で終わらずに、どう改善したらよいか考えることができるようになった。(生徒 j)

・まよめの部分を書き直すのをしてみて、読む人が納得できるように説明文を書いたりするのは本当に大変だということが分かった。(生徒 k)

生徒 a・d のように「疑問をもとうとするようになった」と書いた生徒、生徒 e・f のように「見方が広がった」と書いた生徒、生徒 g のように「構成にも注意を払うようになった」という生徒、生徒 h・i のように「文章をてがかりに筆者に迫っていこうとするようになった」という生徒、生徒 j・k のように「表現につなげて考えようとするようになった」生徒、さまざまであった。それぞれが自分の変化については、自覚し評価しているようであった。

また、初発の感想で出てきた疑問をもとに学習課題を作成し、解決していくことに因しては、

1 生徒が疑問を出し、教師が学習課題となるものを選択し、学習を進める。「父の列車」の学習

2 生徒が疑問を出し、班で学習課題となりそうなものを選択し、教師が進める授業の中でその解決をしていく。「自然の小さな診断役」の学習

3 生徒が疑問を出し、個人・班で学習課題となりそうなものを選択し、解決のための方法をクラスで考え、教師が進める授業の中でその解決をしていく。「魚を育てる森」の学習

というふうに、「学習課題の設定」から「課題解決の方法の検討」までを生徒が行うようになった。個人レベルとしてはまだ充分ではないと感じるが、班やクラスのレベルで考えると、主体的な読み身に付けていると言えるのではなからうか。また、この「自分たちの読みが授業をつくっている」「主体的な読みができるようになった」という自覚が、学習意欲を盛り立てたようである。課題解決のための班の話し合いなど、活発に行うようになった。班やクラスで自分の読みを積極的に確認する生徒が増えたと考えられる。

ただし、ここまで述べてきたことは生徒の自己評価であり、教師の主観的な評価であるため、どのように学習が深められたかは、つくられた学習課題の質の検討や生徒一人ひとりの発達に注目した検討がなされなくてはならないと考える。この「評価」に関する問題が、これからの本研究の課題にならう。

学習課題の質の検討は、これまでの学習（特に「父の列車」「自然の小さな診断役」「魚を育てる森」の学習）でつくられた学習課題の検討でもあるが、これからの学習においてつくられた学習課題の質の検討も行い、比較していかなくてはならない。

この「自然を見つめる言葉」の後、古典の学習に入った。導入で「むかしむかし、うらしまは」を学習した後、「蓬萊の玉の枝」「竹取物語」から「」を読む前に、「竹取物語は平安時代の作品で、かぐや姫のものになっている話」ということだけを紹介した状態で学習課題を考えさせた。次のようなものが出された。

「歴史的仮名遣いが読めるようになる」「今の言葉との違いを知る」「どの時代に大きく言葉が変わって今のようになったのか知る」「今

の言葉を昔の言葉に書き直す」「いろんな読み方(音読)をする」「暗唱する」「原文を読んでイメージできるように」「登場人物の心情を理解する」「自分たちは作品から何を感じるかまとめる」「なぜ今の人にも親しまれる話なのか考える」「昔の人はどう思ってた」「竹取物語」を書いたか考える」「作者は当時の人に何を感じさせようとして書いたのか考える」「だれかが何かを授かり、その授かったものはもとの世界に戻っていく」という話がなぜ多いのか考える」「かくや姫」と「竹取物語」の違いを考える」「室町時代の作品「浦島太郎」と平安時代の作品「竹取物語」の違い・共通点をまとめる」「作品から平安時代の暮らしを想像する」「作品から平安時代の人の考え方を想像する」「平安時代のおもしろい話を読む」

このように、ほとんど未経験のものに対しても、言語事項的な事柄・心情の読みとり・主題の追究・複数作品間の比較・時代性や普遍性を考えること・読書範囲を広げることというふうには、学習活動も積極的につくりだしていることとかがうかがえる。今後は、これらの活動の質がこれまでのものとどう変わり、個人個人においてはどう生かされているのかを検討したい。

最後になりましたが、本稿は「中学教育第三四集」(広島大学附属東雲中学校 二〇〇二年)二一ページから三一ページまでと重要な内容が多いことをお断りしておきます。

引用・参考文献

・森田信義、認識主体を育てる説明的文章の指導、溪水社、1984

・森田信義・横山信幸・山元隆春・千々岩弘一、国語科教育学の基礎、溪水社、1994、p.5

・文部省、中学校学習指導要領(平成10年12月)解説―国語編―、2000

(広島大学附属東雲中学校)