

[国 語]

小学校の学びを中学校へつなぐ単元の開発

— 説明的文章で、読みの知識・技能の汎用性を高め、学ぶ意欲を育む —

笠井 悠*

1 研究主題設定の理由

国語の第6学年の教科書の終末には各領域の小学校最後の単元がある。それらは6年間の学びの最終段階を表す。例として、「読むこと」の説明的文章（以下、説明文）の単元を取り上げる。ある教科書¹⁾は、社会問題が題材の説明文を学習材とし、読解を経て、筆者の主張に対する考えを書く活動を設定する。別の教科書²⁾は、成果を挙げた人物の生き方が題材の説明文を学習材とし、読解を経て、目指す生き方を書く活動を設定する。これらを含む各教科書³⁾の共通点は、読む活動から書く活動への展開、児童が今後の生活や生き方に目を向ける題材、活動内容の設定である。この共通点のある単元で、児童は、目的意識をもって読む活動の中で学習材を注意深く読み、社会問題や生き方に関する知識を得て、書く活動を通して今後への意欲を高めるだろう。題材や単元終末の活動内容からは、節目を迎える児童に対する思いが感じられる。

このような小学校最後の単元を、節目を迎える児童の学びであるからこそ、二つの特徴をもつものにしたと考える。一つは、曖昧な「今後」ではなく、目前に迫る中学校の学びへの意欲を育む単元にあることである。「中1ギャップ」という言葉があるが、小学校と中学校の学習内容はつながっている。例えば、学習指導要領の小学校第5・6学年と中学校第1学年の説明文の解釈に関する指導事項では、双方で事実と意見を読み分ける技能が位置付けられている⁴⁾。つまり、小学校で獲得した知識・技能が中学校の学びに活用できる。この学びのつながりを児童に実感させることによって、中学校の学びへの意欲を育むことができると考えた。もう一つは、獲得してきた国語の知識・技能の汎用性を高める単元にあることである。児童は小学校最後の単元までに、多くの国語の知識・技能を獲得している。それらを中学校の学びやその後の多様な場面に活用できるものにする、つまり、知識・技能の汎用性を高めることが、卒業という節目を迎える児童に対する重要な指導であると考えた。この二つの特徴をもつ小学校最後の単元は、「小学校の学びを中学校へつなぐ単元」として成立するだろう。

小学校最後の単元の在り方に関して言及した実践には、二瓶 (2013)⁵⁾の「読むこと」の文学的文章を学習材とした単元がある。「この『海のいのち』は、東京書籍版の六年教科書の後期教材として掲載される物語である。したがって、小学校六年間の物語の学びにおける最終段階に位置づけられると言ってもいいだろう。」と述べ、学習過程を示す。しかし、これまで、説明文が学習材の「読むこと」と「話すこと・聞くこと」の最後の単元の在り方に関して、自覚的な提案は行われていない。

そこで、研究対象を「読むこと」の説明文を学習材とする小学校最後の単元に定め、児童が小学校と中学校の学びのつながりを実感し、読みの知識・技能（以下、読み方）の汎用性を高め、中学校の学びへの意欲を高める単元を開発したいと考えた。

2 研究の目的

小学校の学びを中学校へつなぐ単元の開発を目指し、説明文を学習材とする小学校最後の単元で、小学校と中学校の学びのつながりの実感を促し、獲得してきた読み方の汎用性を高め、中学校の学びへの意欲を育む学習の在り方を明らかにする。

3 研究の内容と検証方法

研究の目的を達成するために、「読むこと」の説明文を学習材とする小学校最後の単元に、三つの手立てを講じる。

(1) 小学校最後の説明文と中学校最初の説明文をつなげる学習材の設定

小学校と中学校の学びのつながりを児童が実感できる単元にする。そのためには、「この読み方は中学校でも使えます。」と伝えるのではなく、児童に「これまでの読み方が中学校レベルの文章に生かされた。」と実感させることが有効であると考えた。

そこで、児童の使用教科書最後の説明文と中学校教科書の最初の説明文を学習材に設定する。小学校最後の説明文で獲得してきた読み方を学び直し、中学校最初の説明文に挑む。この学習によって、児童が学びのつながりを実感できるようにする。

* 長岡市立上組小学校

学習材とする中学校最初の説明文の選定においては、児童の進学先の教科書は対象外とする。学びの重複を避けるためである。また、小学校最後の説明文と同じ文種にする。有効な読み方が異なれば、学びのつながりを実感しにくいからである。

(2) 二つの学習材における学習活動の展開をそろえる単元構成

児童が、獲得してきた読み方を中学校最初の説明文を読む活動で活用する単元にする。活用を通して読み方の汎用性が高まるからである。そのために、説明文を読む学習活動の基本的な展開を児童が理解し、学習を進めることが有効であると考えられる。

そこで、二つの学習材における学習活動の展開を、できる限りそろえる単元構成にする。一つ目の学習材で、説明文を読む学習活動の展開と読み方を学び直す。二つ目の学習材では、児童が学習活動を展開し、自ら読み方を活用できるようにする。

(3) 学習活動の内容とその目的を確かめ、活動の成果を振り返る活動の設定

児童が説明文の読み方を自覚して学習を進める単元にする。読み方を他の説明文の読みに活用しようとし、汎用性が高まるからである。そのために、児童が説明文の読みの学習活動の内容と目的を理解し、自覚することが有効であると考えられる。

そこで、小学校最後の説明文を読む中で、読みの学習活動とその目的を確かめる。加えて、学習活動の成果を振り返る。児童自身が説明文の読みの学習活動の内容と目的を理解して学習を進め、読み方を自覚的に活用できるようにする。

これら三つの手立ての有効性を、学級全体と2人の研究対象児A児、B児の学びの様相を基に、具体的に検証する。

学びのつながりの実感と中学校の学びへの意欲の高まりは、単元終末のアンケートの結果と振り返りの記述内容で検証する。

読み方の汎用性の高まりは、授業記録と児童が記述した内容で検証する。奈須(2016)⁶⁾の「子供たちが『結局のところ、いつもここにたどり着く』『最初は違っているように感じたけれど、やっぱり似たようなことをやっている』などと言いつせば、授業は教科の本質に肉薄しており、さらに汎用的能力の形成に向かいつつあると判断してよい。」を参考にし、一つ目の学習材から二つ目の学習材へと読み方を活用する学びの様相と活用する中での理解の深まり、読み方の自覚を検証の視点とする。

4 実践の概要

(1) 単元名 中学校へのかけ橋国語編⁷⁾～読み方を復習し、中学校の説明文に挑もう～

学習材①「自然に学ぶ暮らし」(石田秀輝・光村図書小学6年)

②「笑顔という魔法」(池谷裕二・教育出版中学1年)

【表1 単元計画】

(2) 本単元で獲得させたい説明文の読み方

- ・説明文の問題提示とその答えや事例、実験方法と結果を読み取り、筆者の主張を正確に理解する知識・技能。
- ・筆者の主張に対する自分の考えを、根拠を示し、理由付けをして書き表す知識・技能。

(3) 学習者 長岡市立T小学校第6学年の1学級(24名)

(4) 実践期間 平成29年2月16日～3月6日

(5) 単元計画 表1参照。

次	時	主な学習活動
一	1	「自然に学ぶ暮らし」を読み、学習の大きな見通しをもつ。
	2	文種を理解し、学習計画を作り、語句の意味を調べる。
	3	三部構成を捉え、筆者の主張、問題提示と答えに気付く。
	4	問題提示に対する答え(事例)を捉え、そのつながりを理解する。
	5,6	意見文(肯定・否定、根拠、理由付け、まとめ)を書く。
	二	7
8		文種を理解し、語句の意味を調べる。
9		三部構成を捉え、筆者の主張、問題提示と答えに気付く。
10		実験の数と目的を捉え、問題提示と答えのつながりを理解する。
11		意見文(肯定・否定、根拠、理由付け、まとめ)を書く。

5 実践の結果と考察

単元の始まりでは、題名「自然に学ぶ暮らし」から全児童が説明文と予想した。教科書最後の説明文と伝え、①読み方を学び直す学習、②これまでの読み方を生かして自分たちで読む学習、どちらがよいかを問うた。①13人(A児)、②11人(B児)であった。そこで、この説明文で読み方を学び直し、自分たちで読む学習として中学校最初の説明文に挑む単元を提案した。最初の学習活動は音読であり、「大体的内容を理解する」「語句の読み方を知る」などの目的があることを確かめ、音読をした。

以下では、実践の結果を示し考察する対象として、文種を判断する活動(2時、7時)、序論・本論・結論に分ける活動(3時、8時)、意見文を書く活動(5・6時、11時)及び児童が書き上げた意見文を取り上げる。

(1) 文種を判断する活動(2時、7時)

説明文の下位概念として論説文と報告文を設定してきた。定義は、論説文が「定説がない話題に対する筆者の仮説や一般的ではない主張を論じた説明文」、報告文が「ある定説や一般的な内容を読み手に説き明かす説明文」である⁸⁾。学習のまとめとして、主に、論説文では筆者の主張に対する考えを書く活動、報告文では筆者の説明の仕方に倣って書く活動を行ってきた。

2時では、まず、音読後には文種を判断する活動を行ってきたことを児童と確かめた。次に、活動の目的を問うと、

児童は「最後が、意見文を書く活動か、まねをして文章を書く活動かが決まる。」とまとめた。この目的を共有し、活動に入った。

以下では、学習材①（2時）と学習材②（7時）の文種を判断する活動の授業記録を示し、考察を行う。（以下、授業記録では、段落番号を□，ページ数をP～，行数をL～で表す。発言の「だと思う。」「だと思えます。」は省略して記述する。）

【2時 学習材①「自然に学ぶ暮らし」（石田秀輝） 学習課題：論説文か、報告文か。】

C：報告文。④からシロアリの巣の説明をしていて、「定説」は「多くの人が正しいと思っていること」で、シロアリの巣の仕組みが正しいと思ってショッピングセンターを造っているから。

D：報告文。実現されていることが書かれているし、シロアリの巣の仕組みを利用していることが書かれているから。（この後、「実現している事柄が書かれているから報告文である」という主旨の発言がE児，F児からあった。）

G：報告文。⑤に「電気を90%も減らすことができました。」とあって、「できました」は意見ではないから。

H：論説文。⑥「私たちは（中略）一から考えていかなければなりません。」で筆者は考えを言って、⑨「自然に学び（中略）えがき方なのです。」で、自然から大切なことを学んで今後の社会に生かすという仮説を立てているから。

I：論説文。⑨の「自然に学び（中略）えがき方なのです。」で、暮らし続ける社会にするための仮説を立てているから。

J：論説文。P 180 L 7 「そこで私が大事だと」から筆者の考えで、P185 L 12 「そんな日本に（中略）ではないでしょうか。」も筆者の主張。サバンナの事例などは、開発中とはいえ、自分たちの生活とは離れていることを説明している。

B：論説文。P 180 L 5 「一から考えていかなければなりません。」で、「一から」だから新しいもので、今までの一般的な内容とは違う新しいものだから。一般的じゃないということは論説文。

（この後、K「事実ではなく意見の文が書かれているから」、L「主張が2回も書かれている」という発言があった。）

【7時 学習材②「笑顔という魔法」（池谷裕二） 学習課題：論説文か、報告文か。】

G：報告文。②「次のような実験が」で、実験がすでに行われているし、「意外な結果が」もすでに得られている情報だから。（実験内容と結果を報告する文章であるという主旨の発言がM児，E児，N児，K児と続いた。）

O：論説文。②に「意外な結果が得られました。」とあって、最後まで一般的ではないことを説明し続けているので論説文。（筆者の主張が一般的ではないから論説文であるという主旨の発言がD児からもあった。）

P：論説文。⑤「行っているようなのです。」や⑧「高めてくれるようなのです。」というように「ようなのです。」ということは、あくまで自分の考えで、定説ではないということを表している。

Q：論説文。「これらの実験結果を見ると、笑顔は、私たちを楽しく感じさせる『魔法』のようにも考えられます。」は「笑うから楽しい」ことを言っていて、みんなが思っていることと違うことを実験結果からまとめているので。

A：論説文。報告文だったらみんなが知っているんだから実験の必要がないし、①で「楽しいから笑う」のが普通だと言って、②で「ところが」と、一般的な考え方に、違うんじゃないかと言って、そこからは「笑うから楽しい」という説明をしている。報告文だったら「笑うから楽しい」という一般的じゃない考えが定説になってしまうので論説文。

B：論説文。①に「楽しいことがあれば自然に笑みがこぼれることをよく知っているからです」とあって②で「ところが」。①は一般的なこと。「ところが」は違うってことだから一般的じゃない。一般的じゃないから論説文。それと⑧の「笑うから楽しい」という側面もあると考えられるのですは、一般的な内容なら「考えられているのです」となるはず。

学習材①（2時）では、報告文と判断した児童が、定説の事例が示されている（C児）、実現された事柄や事実が書かれている（D児，E児，F児，G児）という理由付けの発言をした。論説文と判断した児童は、論説文の定義と結び付け、筆者の主張がある（H児，J児）、仮説を立てている（H児）、事例は一般性が低い（J児）、一般的な考えではないことが表現から分かる（B児）という理由付けで反論した。これらの発言が進む中で、学級内には、論説文であると納得する反応が広がっていった。

学習材②（7時）では、報告文と判断した児童が、実現された事柄が書かれている（G児，M児，E児，N児，K児）と理由付けて発言した。論説文と判断した児童は、主張が一般的な考えではない（O児，D児）、文末表現から定説ではないことが分かる（P児）、一般性が低い主張をするために実験をしている（Q児，A児）、一般的な考えを否定する論理展開である（B児）と理由付けて発言した。振り返りに、D児は「文末表現の使い方が分かった。一般的、そうではないものの使い方が分かった。」、P児は「文種を確かめる時には、しっかり文末表現に注目しようと思った。」と記述した。文種を判断するために、主張の一般性に着目する読み方や文末表現を根拠にする読み方が有効であることを自覚しており、読み方の汎用性が高まった。

A児は、2時で発言しなかった。学び直しを希望したように、読み方に不安があったのだろう。話し合い前の記述内容は、「論説文だと思います。今、身の回りで自然に学び新しい暮らしを考えて生活している人は少ないと思うし、『電気あげるよ』とかそんな会話はなく、定説ではないと同じ。」であった。事柄が一般的ではないという理由付けである。7時では発言し、副詞と論理展開を根拠に、事柄が一般的ではないと理由付け、論説文と判断した。報告文の定義を基に、報告文とは言えないことも強調した。B児は、2時で、一般的な考えではないことが筆者の主張部分の表現から分かる理由付け、論説文と判断した。7時では、1，2段落の論理展開を根拠として筆者の主張が一般的ではないこと、実験のまとめ部分の文末表現を根拠として筆者が説明する内容が定説ではないことを発言した。学習材①から学習材②へと読み方を活用し、振り返りには、A児「論説文は、文末を『～ようなのです。』などとほかして書いていることが分かった。」、B児「文種を分けるのは文末表現を見るのが一つのポイントだと分かった。」と記述した。読み方の自覚

が表れており、読み方の汎用性の高まりが認められる。

(2) 序論・本論・結論に分ける活動(3時, 8時)

三部構成の各部を図1の通りに定義してきた⁹⁾。3時の初めに「序論・本論・結論に分けると何が分かるのか。」と活動目的を問うと、児童は「筆者の主張」、「問いと答え」、「話題」と答えた。この目的を共有し、活動に入った。

序論：話題提示や問題提示。筆者の主張や問題提示への答えがある場合もある。
 本論：具体的な説明や主張の根拠。事例や実験。
 結論：筆者の主張や話題、そのまとめ。問題提示への答え。

【図1 序論・本論・結論の定義】

以下では、学習材①(3時)と学習材②(8時)の序論・本論・結論に分ける活動の授業記録を示し、考察を行う。

【3時 学習材①「自然に学ぶ暮らし」(石田秀輝) 学習課題：序論・本論・結論に分けよう。】

序論と本論の境目で、考えの相違があった。それを基に、学習課題を「序論は何段落までなのか」と再設定し、話し合った。
 H：③まで。③に「自然の(中略)でしょうか。」とあって、③が本論だったら問いが本論になってしまっていて、問いが本論に入っている説明文は見たことがないから。

N：③まで。③に「自然の(中略)でしょうか。」とあって、その「どのように」が本論に書いてあって、④が「まず」から始まっているということは本論が始まるということだから。

(④の「まず」が、本論が始まるということを表しているという主旨の発言がP児, F児からあった。)

R：③まで。②には筆者が大事だと思うことが書いてあるから序論。その実例を出し始めたのは④だから、そこからが本論。

(③「自然の(中略)でしょうか。」が問い、④から実例を示すから本論、という主旨の発言がG児, L児, J児からあった。)

B：②まで。さっき言ったように③に問いがあって、たぶん、問いは本論に入るのだから②までだと思う。③の問いの次の文に「実例とともに見ていきましょう。」とあって、実例の話に入っているから本論。

T：序論・本論・結論の内容を確認しよう。(全員で各部の内容を確認。)

B：ああ、はい。じゃあ③までだ。

【8時 学習材②「笑顔という魔法」(池谷裕二) 学習課題：序論・本論・結論に分けよう。】

児童は互いの考えの相違から、学習課題を「序論は何段落までなのか」と再設定し、話し合いを進めた。

L：①まで。「この問いへの答えは明らかのように思えます」とあって、この前もみんなは一般的な内容と言っていて、でも②の「ところが」で、違うよって言うことを言っていて、それで実験をして具体的な内容や説明に入っているから①まで。

M：①だけ。③に「同じ漫画を読んでいるのに、なぜ(中略)でしょうか。」と②の実験を基に考えていてつながっている。もし、②までだったら、②と③のつながりがなくなってしまうから。

A：①だけ。本論の⑦に「おいしい 死 親切(中略)」という二つ目の実験があって、②にも実験をしていて⑦の実験が本論であれば②も本論に入っている。あと、実験は具体的な内容で、序論には具体的な内容が入らないから①まで。

(②から実験で、問いへの具体的な説明が始まっているという主旨の発言がP児, F児, I児, T児, K児からあった。)

E：さっきたくさん意見が出たように、②から実験が行われて、③にも問いがあるって言っていたけれど、問いの次にすぐ答えがあって、もし、この③が初めだとしたら、序論の中で問いもあるし、答えもあるからそれはおかしい。

B：①。⑥の「こう考えていくと、最初の問いへの答えの一つではないことが理解できます。」の「最初の問い」は①「楽しいから笑うのか、笑うから楽しいのか」で、2番目のちっちゃい問いが③「同じ漫画を読んでいるのに、なぜ(中略)でしょうか。」この説明文の問いは「最初の問い」だと思うから①まで。

T：「ちっちゃい」ってどういう意味？

B：この問いがあるからそのでっかい問いへの説明があるということ。

D：②まで。②は実験の説明をしていて、③からはその結果に対する説明をしている。P36 L4の「笑顔に似た表情を作りながら漫画を読むと」ここから具体的な説明をしているから②までが序論。

G：②まで。②から実験だけ③はそれを解説しているのだから②までだと思うし、「実験」と「結果」は基本的に序論に入る。

H：①だけ。①で問題提示されて②から実験で、「自然から学ぶ暮らし」も実験や結果が本論に入っていて、2月20日のノートの本論に「具体的な説明や主張の根拠、答え、事例、実験」とあって、実験は本論に入っているのだから序論は①。

E：①。②で「ところが」となって、もし②が序論だったら序論の最後と③の本論の最初があまりにも似るから①だけが序論。

学習材①(3時)では、序論は3段落までと考える児童が、序論の定義と学習経験を根拠とした発言(H児)、段落初めの接続語に着目した発言(N児)、本論の定義を根拠とした発言(R児)を重ねた。対して、B児が、問題提示は本論であると反論した。多くの児童が疑問を表す反応をしたので、全員で定義を確認した。すると、B児が、序論は3段落までであることに納得した。

学習材②(8時)では、序論は1段落と考える児童が、2段落から具体的な説明が始まる(L児)、2、3段落はつながりがある(M児)、序論と本論は具体性が違う(A児)、1段落と3段落の問題提示の役割が異なる(B児)と理由付けて発言した。序論は2段落までと考える児童が、3段落途中から具体的な説明であるという理由付け(D児)と自分なりの定義(G児)で反論した。学習材①での学び(H児)と2、3段落の内容の重なり(E児)を理由付けとした再反論があり、学級全体が序論は1段落までと納得した。L児は、学習材①で行った序論、本論の定義と筆者の表現を結び付ける読み方を学習材②に活用した。M児は段落相互の関係に着目し、有効な理由付けを新たに行った。振り返りには、L児「3段落に問いがあるけれど、小さい問い、1段落の問いの答えへの問いだということが分かった。問いの中でも、本当の問いと答えへの問いがあることが分かった。」、M児「1、3段落に問いがあって判断しづらかったけれど、他の文や段落に注目すれば分かりやすくなった。」と記述した。問題提示の役割に着目する読み方や段落相互の関係に着目する読

A児、B児共に、意見文①から意見文②へと、書き上げるまでの時間を短縮した。加えて、A児は筆者の主張に関する考えとまとめにおける理由付けに思考の深まりが認められる。B児は基本型を発展させ、仮定への反論や事例を有効に生かした意見文を書いたことに思考の深まりが認められる。獲得させたい説明文の読み方として設定した「筆者の主張に対する自分の考えを、根拠を示し、理由付けをして書き表す知識・技能」の汎用性が高まった捉えることができる。

6 成果と課題

成果の一つ目は、児童が中学校の学びへの意欲を高めたことである。表2は、単元全体を振り返る質問「中学校での説明文の学習への意欲が高まりましたか。」の回答結果である。全員が肯定的な回答をし、半数以上が「とてもそう思う」であった。児童が小学校と中学校の学びのつながりを実感できたと捉えることができる。小学校と中学校の説明文をつなげた学習材の設定は有効であった。

二つ目は、児童が読み方の理解の深まりを自覚したことである。表3は、単元全体を振り返る質問「説明文の読み方の理解を深めることができましたか。」の回答結果である。全員が肯定的な回答をし、「とてもそう思う」が67%であった。文種を判断する活動や序論・本論・結論に分ける活動でも、学習材①から②へと、読み方の理解を深める記述と発言が見られた。読み方を学び直し、展開をそろえて中学校最初の説明文を読む学習活動を進めたことが、読み方の理解の深まりを促した。

三つ目は、児童の説明文の読み方の汎用性が高まったことである。これまでの考察内容に加え、単元全体の振り返りに、Q児「意見文を書くときに、筆者の主張だけではなく、主張の根拠を読み取ると書きやすいことが分かった。今後は、論説文か報告文かを見極めるときは、文末表現に注目して読んでいきたい。序論・本論・結論に分けると、文型や主張、問いと答えが分かると知ったから、困ったらず、序論・本論・結論に分けたいと思う。」、R児「説明文を読んで理解するまでの活動内容とその目的を復習することができた。問いや答え、主張の導き出し方や論説文の特徴なども知ることができて、中学校で文章を読むときにすらすら読めるようになったと思う。中学校の文章も楽しみになった。」と読み方の自覚に関する記述があった。説明文の読みの活動内容、目的を確かめ、成果を振り返ったことは有効な手立てであった。

以上の三つの成果から、「小学校の学びを中学校へつなぐ単元」が成立したとすることができる。

一方で、課題の一つは、説明文の読みの学習過程と用語を再検討することである。本研究では、児童と作り上げてきた学習過程、読みに活用してきた用語を基に実践を行った。しかし、文種を判断する活動の目的が終末の活動を定めるためだけになっていること、説明文の下位概念を論説文・報告文とする狭さと定義の曖昧さが読み方の汎用性の高まりを妨げていることなどの問題点が見えた。児童が学習材を正確に理解し、読み方を獲得し、汎用性を高める学習過程、用語への修正が必要である。

もう一つは、読み方を修正する指導を改善することである。本研究では、単元の開発を主題としたこともあり、授業における指導の工夫が不十分であった。結果として、読み方の汎用性を高める児童が多くいた一方で、文種を判断する活動のE児とG児のように、読み方が修正されない児童もいた。読み方を修正する指導の工夫を、授業の中に明確に位置付ける必要がある。

【引用文献・註】

- 1) 学校図書『みんなと学ぶ 小学校国語 六年下』
- 2) 東京書籍『新編 新しい国語 六』
- 3) 前掲書1), 2), 光村図書『国語六創造』, 三省堂『小学校の国語 六年』, 教育出版『ひろがる言葉 小学校国語6下』
- 4) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』, 東洋館出版, 2008年, pp.87-89
文部科学省『中学校学習指導要領解説 国語編』, 東洋館出版, 2008年, pp.35-37
- 5) 二瓶弘行『物語の「自力読みの力」を獲得させよ』東洋館出版, 2013年, pp.161-172
- 6) 奈須正裕「資質・能力の側から教科を眺め直す」『実践国語研究』No.339, 明治図書, 2016年, pp.4-5
- 7) 算数科の学習と関連付けて単元名を設定した。学校図書『みんなと学ぶ 小学校算数 中学校へのかけ橋』
- 8) 論説文と報告文の定義は、次の文献における「説明文」「論説文」の定義を参考にした。「読み」の授業研究会『国語力をつける説明文・論説文の「読み」の授業』明治図書, 2016年, pp.13-14
- 9) 序論・本論・結論の定義は、次の二つの文献を参考にまとめ、児童と共に授業を通して修正した。
・白石範孝編『国語授業を変える「用語」』文溪堂, 2013年, pp.32-33
・「読み」の授業研究会『国語力をつける説明文・論説文の「読み」の授業』明治図書, 2016年, pp.21-23

【表2 中学校への意欲の高まり】

とてもそう思う	13/24
そう思う	11/24
あまりそう思わない	0/24
そう思わない	0/24

【表3 読み方の理解の深まり】

とてもそう思う	16/24
そう思う	8/24
あまりそう思わない	0/24
そう思わない	0/24