

中学校 国語

説明的文章の「読むこと」の学習において、  
根拠をもって文章を評価できる生徒の育成  
ー構成や展開、表現の特徴を分析するための  
リストの活用と交流活動を通してー

平川市立平賀東中学校 教諭 一 戸 峻

要 旨

本研究は、中学校国語科の説明的文章の「読むこと」の学習において、根拠をもって文章を評価できる生徒を育成することを目指したものである。書き手の書きぶりに着目するためのツールである「書きぶり分析リスト」を活用して文章を分析し、交流活動によって分析内容を深め、修正することで根拠をもって文章を評価することができるようになった。

キーワード：中学校 国語 説明的文章 クリティカル・リーディング 単元を貫く言語活動

I 主題設定の理由

平成25年度全国学力・学習状況調査の報告書には、「文章の構成や表現の特徴について自分の考えをもつことに、依然として課題がある」と書かれている。「依然として」とあることから、文章の構成や表現の特徴を捉えることはかねてからの課題だったということが分かる。PISA調査の結果を受けて平成17年に文部科学省が発表した「読解力向上プログラム」には、「テキストについて、内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさなどを『理解・評価』したり、自分の知識や経験と関連づけて建設的に批判したりするような読み（クリティカル・リーディング）を充実することが必要である」と書かれている。平成17年の時点で、すでに「形式や表現」の「理解・評価」の充実が提言されていたにも関わらず、現在でもなお「文章の構成や表現の特徴」を捉えて自分なりの考えをもつことは課題なのである。

このことは、自分自身が関わってきた多くの生徒たちにも共通する課題であった。特に、自身のこれまでの説明的文章の「読むこと」の授業では、段落分けを中心とした文章の構成把握や内容理解に終始し、筆者の書き方の工夫について自分はどう考えるかという経験を積ませてこなかったからだと考えられる。

そこで、生徒が説明的文章の構成や展開、表現の特徴を分析し、筆者の工夫や分かりやすい表現を指摘して、それらを根拠として文章を評価できるようにするためにはどのような指導をすればよいか明らかにしたいと考え、本研究主題を設定した。

II 研究目標

説明的文章の「読むこと」の学習において、「書きぶり分析リスト」に沿って文章の構成や展開、表現の特徴を分析し、それらを基に意見交流をすることが、根拠をもって文章を評価できる生徒を育成することに有効であることを、実践を通して明らかにする。

III 研究仮説

説明的文章の「読むこと」の学習において、次のような手立てをとることによって、根拠をもって文章を評価できる生徒を育てられるであろう。

- ・文章の構成や展開、表現の特徴について、「書きぶり分析リスト」に沿って文章を分析させる。
- ・分析したことを基に意見交流をさせ、自分の考えを深めさせる。

## IV 研究の実際とその考察

### 1 研究における基本的な考え方

#### (1) 文章を評価することについて

森田 (2005) は、実生活の場面において我々に提供される情報について次のように述べている。

よいものと良くないものが混在し、しばしば悪辣な情報が提供される。悪辣でない場合も、ものごとには様々な見方があり、そのすべてを取り上げて叙述することが困難である限り、1つだけ正しいものがあるという訳にはいかない。そのために、少なくとも、情報を「評価する」読みが必要なのである。

このことから、自分に必要な情報を選択したり、正しいものとそうでないもの、根拠として適切なものとそうでないものを読み分けたりする力を身に付けさせなければならないことが分かる。これらは、知りたい情報を得るために文献にあたったり、文章内容の正誤や筆者の主張と具体例の整合性を考えたりしながら読むという、実生活に近い読み方であると言える。このような内容を評価する授業は近年よく見られるようになってきた。

しかし、我々の実生活には、もう一つ、自らの文章表現の参考とするために、書き方を読むという姿勢がある。具体的には、論の展開の仕方や文章のまとめ方、効果的な語句の使い方、表現技法といった書きぶりを捉え、自分にとって役立つような表現を探すということである。この点について阿部 (2010) は次のように述べている。

説明的文章については、一つには「レトリック」を読むという観点が弱かったことが、読解の不毛につながっている。文章の説明・説得の工夫や仕掛けについての着目が弱かったのである。

「I 主題設定の理由」でも述べたが、構成や展開、表現の特徴を捉えさせて自分なりの考えをもたせる指導、書き手の書きぶりを評価する授業は、内容を評価する授業に比べ充実しているとは言い難い。そこで、中学校学習指導要領の第1学年「C 読むこと」の指導事項(1)エに関わって、文章の構成や展開、表現の特徴を分析的に捉え、自分なりの考えをもたせる指導が重要だと考えた。

本研究では、文章の構成や展開、表現の特徴について考えたことを根拠とし、文章の分かりやすさを説明できることを「文章を評価すること」とする。

#### (2) 文章を評価する際の根拠について

中学校学習指導要領解説 国語編には、「『自分の考えをもつ』というのは、文章についての印象をもつことにとどまるものではない」とある。これまでの自身の指導を振り返ると、二つの文章を読み比べさせ、どちらが良い文章か選ばせることはあっても、その根拠として何に注目すべきか十分に指導してきたとは言い難い。そこで、本研究では、読む上で注目すべき観点を生徒に与え、それに沿って文章を読むことで、明確な根拠を示すことができるようになると思う。ただし、読み手の生活経験に少なからず左右される内容面には焦点を当てない。当然のことではあるが、筆者の主張やそれを支える具体例、説明などの内容理解を前提とした上で、根拠は「構成や展開、表現の特徴」に関わることに限定する。

#### (3) 「構成や展開、表現の特徴」の分析について

「構成や展開、表現の特徴」とは、従来重点的に指導されてきた序論・本論・結論などの文章構成の他に、例えば記述量の差や具体的事例の提示の順序など、筆者の意図が含まれている書きぶり全般を指すものとする。

本研究では、「書きぶり分析リスト」によって書き手の書きぶりに関わる観点を生徒に与え、それに沿って文章を読ませる。また、各自で分析したこと以外の見方や考え方はないかを検討させるために交流活動を設定し、他者と意見交流をしながら分析を深めさせる。

## 2 研究内容

### (1) 「書きぶり分析リスト」の作成

文章を評価する際の根拠をもたせるためのツールとして、分析の指標となる「書きぶり分析リスト」とそのリストを使ってどのように読むかを示した「手引き」を作成した。

#### ア 各観点の設定

森岡 (1963) は「文章構成法 文の診断と治療」の中で文章を書く手順を述べている。ここには文章が成立する条件が述べられており、文章を分析するという点において大いに役立つものである。この文献を参考に、書き手が文章を書く際に意識すべきことをリスト化し、10観点を設定した。

イ 「手引き」の作成

「書きぶり分析リスト」の観点を「具体例の順序」といった一目で分かる簡潔な表現にしたため、何に注目してどう読めばよいのか戸惑うことが予想された。そこで、文章を読む際の行動の参考となる「手引き」を作成した。作成した「書きぶり分析リスト」と「手引き」が次の表1である。

表1 「書きぶり分析リスト」と「手引き」

①題名の工夫	筆者は自分の主張を伝えるために題名にどのような工夫をしているかな？ そのことで読み手はどう感じるかな？
②序論での興味の見つけ方	序論では、どのような書き方がされているかな？ 話題を提示するパターンかな？ 問いかけのパターンかな？ それは読み手に対してどんな効果があるかな？
③具体例の順序	具体例はどのような順番になっているかな？ 時間の順かな？ 問題を解決する順かな？ 一般的なものから特別なものの順かな？ 簡単なものから難しいものかな？ そして、そのような順番にしたのはなぜかな？
④本論のつくり	本論のそれぞれのまとまりでは、具体例や「まとめ」がどのような並びになっているかな？ そのことで読み手にどのような影響があるかな？
⑤具体例の記述量	それぞれの具体例の記述の量に違いはあるかな？ なぜ、筆者はそのように書いたのかな？ そのことで読み手にどのような影響があるかな？
⑥比喩の使い方	主張を分かりやすく伝えるために、筆者が用いているたとえにはどんなものがあるかな？ 何を何にたとえているかな？ それを読み手はどう感じるかな？
⑦指示語の使い方	「こそあど」言葉はどのように使っているかな？ それは読み手にどのような影響を与えるかな？
⑧接続語の使い方	接続語はどのように使っているかな？ それは読み手にどのような影響を与えるかな？
⑨文末表現の特徴	何か特徴のある文末表現はないかな？ また、筆者がひんぱんに使う文末表現はないかな？ それは読み手にどのような影響を与えるかな？
⑩図表や写真の効果	図表や写真の使い方は効果的かな？ 理由も書いてみよう

(2) 「書きぶり分析リスト」と「手引き」の活用

「書きぶり分析リスト」と「手引き」は次の二つの場面で活用させた。

ア 自力読みの場面

単元の始まりから一貫して「書きぶり分析リスト」と「手引き」を活用して文章を読ませた。気付いたことは本文中にメモさせ、最終的にはメモしたことをワークシートに整理させた。

イ 交流活動の場面

新たな気付きや付け足し、修正をさせるために、考えをまとめたワークシートを互いに見ながらアドバイスし合う場面を設けた。その際にも、「書きぶり分析リスト」と「手引き」に書いてあることを何度も見ながら交流活動をさせた。意見交流後は、ワークシートの修正をさせた。

(3) 意見の補充・深化を図るための交流活動

自分の考えを深め、修正させるために、多くの考えに触れることができる「パネル・チャット・システム」という交流活動を取り入れた。これは、北海道の国語教師で作るサークル「研究集団ことのは」が開発したもので、意見が書かれたものを全て掲示し、それらに疑問や意見を書いた付箋を貼っていくというものである。さらに、付箋を貼った生徒と貼られた生徒が意見交流をすることで、より考えが深まるというものである。

(4) 検証授業の実際

本研究では単元を貫く言語活動として推薦文を書く活動を設定した。「書きぶり分析リスト」と「手引き」の使い方は、「ダイコンは大きな根？」（国語1 光村図書）で説明し、「笑顔という魔法」（伝え合う言葉 中学国語1 教育出版）では教師やクラスメートの助言に頼らず自力で文章を分析させて推薦文を書く活動につなげた。単元の指導計画は以下の表2の通りである。

表2 単元の指導計画

学習のねらいと主な学習活動	
第1	○単元を通して学習する内容を理解させる。（1時間） ・推薦文のモデルを読み、その特徴を理解する。

次	・「ダイコンは大きな根？」を「書きぶり分析リスト」を活用しながら通読し、気付きをメモする。
第2次	○内容を大まかに捉えた上で書きぶりを分析させ、評価の際の根拠をもたせる。（4時間） ・「ダイコンは大きな根？」の文章構成と筆者の主張を読み取る。 ・「ダイコンは大きな根？」の書きぶりの分析を行い、分析したことを基に推薦文を書く。 ・「笑顔という魔法」の文章構成と筆者の主張を読み取る。 ・「笑顔という魔法」を「書きぶり分析リスト」に沿って自力で分析する。
第3次	○推薦文を書くことで、根拠をもって文章を評価させる。（2時間） ・自力で分析したことを基に「笑顔という魔法」の推薦文を書く。 ・交流活動を通してワークシートを修正し、「笑顔という魔法」の推薦文を再度書く。

### 3 考察

#### (1) 文章を評価する際に根拠を述べる力

本研究では、A組を実験群とし、「書きぶり分析リスト」と「手引き」を活用した。B組は統制群とし、三部構成に分けて筆者の主張とそれを支える根拠の読み取りを中心に進めた。さらに、単元の終末段階で推薦文を書かせた。この推薦文の内容の中から、文章の良さの根拠としたことを抽出し、表3で示した評価基準に照らして点数化した。表4はA組の推薦文の得点を、表5はB組の推薦文の得点を表したものである。

表3 点数化する際の評価基準

2点の基準	文章を評価する際、書きぶり分析リストの各項目にあたる学習用語や分析結果を使用して根拠を書き、 <u>読み手に対してどんな効果があるか自分なりの価値づけ</u> をしている。
1点の基準	文章を評価する際、書きぶり分析リストの各項目にあたる <u>学習用語や分析結果</u> を使用して根拠を書いている。

表4 A組の推薦文に書かれた根拠の得点

	題名の工夫	序論での興味のひきつけ方	具体例の順序	本論のつくり	具体例の記述量	比喩の使い方	指示語の使い方	接続語の使い方	文末表現の特徴	図表や写真の効果	合計
生徒A		2									2
B	2	2						2	2		8
C	1	2		1						2	4
D		2		2				1		2	7
E	2				1	1	1	1	1		5
F		2	2	2				2			8
G	1				1			1		2	5
H	1	2		1				1			5
I		2		1				1		2	6
J		2		1							3
K		2						1		1	4
L	2			1						1	4
M		2				2		2			6
N	1			1		1				1	4
O	2	2							1	2	7
P	2				1				1	2	6
Q			1	1	1				2	2	7
R	2			2		1		2		2	9
S		2		1					1	2	6
T	2					1			2	1	6
U				1	1			2		2	6
V						1	1	2	1	2	7
W	2	2		2						2	8
X		2	2							1	5
Y		2		2				2		2	8
合計	20	30	5	19	4	6	1	20	11	30	平均
人数	12名	15名	3名	14名	4名	5名	1名	13名	8名	18名	5.84

表5 B組の推薦文に書かれた根拠の得点

	題名の工夫	序論での興味のひきつけ方	具体例の順序	本論のつくり	具体例の記述量	比喩の使い方	指示語の使い方	接続語の使い方	文末表現の特徴	図表や写真の効果	合計
生徒a				1		2		1	1		5
b		2		1				1			4
c		1									1
d		1		1				2			4
e		2									2
f			1								1
g		2		1							3
h		2		1				2	1		6
i								2			2
j		1		1				1			3
k		1	1			1					3
l		1		1				1	1		4
m		2	2	2				1			7
n		2	1	2		2		1			8
o				2				2			4
p		1		1		1					3
q		2		2				2			6
r		2		2							4
s		2	2	1					1		6
t								2			2
u		1									1
v		1		2		2		1	1		7
w		1		1					1		3
x				2		1		2			5
y		1		1				2	1		5
z				1				2			3
合計	0	28	7	26	0	9	0	25	7	0	平均
人数	0名	19名	5名	19名	0名	6名	0名	16名	7名	0名	3.92

表4と表5、及び生徒が書いた推薦文の内容から次のことが考えられる。

#### ア 根拠の多様性

B組では、「序論での興味のひきつけ方」、「本論のつくり」、「接続語の使い方」の三観点を根拠とした生徒が半数を超えている。また、一人も根拠として使わなかった観点が四観点ある。A組では、「序論での興味のひきつけ方」、「本論のつくり」、「接続語の使い方」の他に、「題名の工夫」や「図表や写真の効果」を根拠に挙げた生徒も多数いた。また、誰も使わなかった観点は皆無であった。

これらのことから、「書きぶり分析リスト」に沿って文章を読むことで、文章構成や各段落の役割だけでなく、文章を形作っている様々な要素に目が向いていることが分かる。

書き手は文章を書く過程において、読み手を説得するために構成や展開以外にも様々な工夫を施している。文章の分かりやすさの根拠は多様であることをA組の生徒は理解できたと考えられる。

イ 根拠の内容の深まり

表6は、「本論のつくり」を根拠とした生徒を抽出し、記述内容を一部抜粋したものである。

表6 「本論のつくり」についての根拠の内容

A組		B組	
生徒F	本論のつくりは、まず実験を行い、そのあとに実験から考えられることなどを書いて、まとめを書く、というふうになっている。こうすることで読み手と一緒に考察しながら、最後にまとめを出すことにより、「なるほど」と思わせるので、より楽しみが増す。	生徒q	本論では、いくつかの実験結果を例としてあげている。まず一つ目の実験をし、実験結果から考えられること、たとえば書いてあり、それから最後に大事な部分と筆者の主張が書いてある。このような構成だと読み手にも分かりやすく伝わると思う。

どちらも本論構成が、実験、考察、まとめという流れになっていることを捉えている。この2名以外にも、「本論のつくり」を根拠とした生徒は全員この点をおさえていた。しかし、A組とB組では異なる点がある。B組の生徒qは、「分かりやすく伝わる」と読み手への影響に触れているが、なぜ実験、考察、例という展開の仕方が分かりやすいのか理由付けが書かれていない。それに対してA組の生徒Fは、読み手への影響を「楽しみが増す」と述べ、理由付けとして、「読み手と一緒に考察しながら、最後にまとめを出すことにより、『なるほど』と思わせ」と書いている。

「書きぶり分析リスト」を用いて読むことで、文章を読んで理解するだけでなく、自分以外の第三者はどう読むのかという視点をもつことができたと考えられる。文章を評価する際に大切なことは、誰が見ても納得できる妥当性のある根拠を述べることである。その点から考えると、「書きぶり分析リスト」を使って読むことは、妥当性のある根拠をもたせることに有効であると言える。

ウ 文章全体に根拠を求める力

A組とB組では、「文末表現の特徴」にも違いが見られた。図1は、文末表現を根拠として挙げた生徒が、文末表現の何を取り上げたか、その人数の分布を表したものである。

B組の7名は、全員が結論での呼びかけ表現を取り上げた。それに対してA組の8名は、序論や本論に出てくる問いかけや敬体の多用、体言止めによる強調表現を挙げた。

B組では、文章構成と段落の役割を捉えた後に筆者の主張を読み取ることを指導しており、結論にしか目が向いていない。反対にA組では、「書きぶり分析リスト」で「文末表現の特徴」という観点を与えられたことで、文章全体から文末表現の特徴を分析している。「書きぶり分析リスト」を用いることで、根拠を文章全体に求める力が高まったと考えられる。

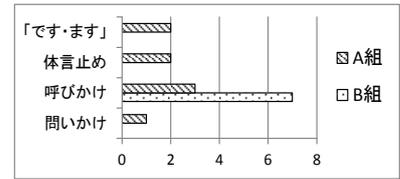


図1 「文末表現の特徴」の記述内容人数

(2) 交流活動による根拠の変容

A組の交流活動後の推薦文と自力読み段階の推薦文の観点別得点を比較すると、1点の観点が2点に向上した生徒が13名いた。この生徒たちは、一回目に書いた推薦文では、分析して気付いた筆者の書きぶりの特徴を記述するだけだったが、交流活動後には、読み手にどのような影響を与えているのか、理由付けをしている。

例えば、2観点で得点が向上した生徒Uは、一回目の推薦文の中で「具体例の記述量」を分かりやすさの根拠として挙げ、次のように述べている。

「二回目の実験の文章よりも、一回目の実験の文章の方が長いことが分かった。それは、一回目の実験の方が、序論の問いへの答えに近かったから、一回目の実験の文章が長い。」

ここには、分析して気付いたことしか書かれていない。しかし、交流活動後の二回目の推薦文では、根拠が次のように変容している。

「二回目の実験の文章よりも一回目の実験の文章の方が長く書いていた。それは、二回目の実験よりも、一回目の実験の方が文章にかかわるからだ。一回目の実験の文章を長くすることで、読み手にどの部分が大切なのかを考えさせる効果がある。」

ここから、記述量の違いによる効果を交流活動によって気付かされたことがわかる。同時に、自分以外の第三者を納得させる根拠について考えるきっかけも得たと捉えられる。

また、交流活動後に新たな観点を付け足した生徒が5名いた。これらの生徒のワークシートに貼られた付箋には、「それがどうして分かりやすいの？」というものが数多くあった。そのようなアドバイスに対する答えを考えた結果、当初根拠として取り上げた観点よりも説明しやすい別の観点があることに気づき、文章を分析し直して新たに付け加えたものと捉えられる。

これらのことから、交流活動は、自分の気付かなかった「書きぶり分析リスト」の観点到新たに気付くことと、文章の書きぶりが読み手にどのような影響を与えるかを考える上で大いに役立つことが分かる。

### (3) 構成や展開、表現の特徴に着目して読む力の定着

本単元の学習前に、根拠をもって文章を評価できるかテストを実施した。問題はPISA2000年調査から「落書きに関する問題」の問四を出題した。問題の概要は、落書きに対するヘルガとソフィアの投書を読み、どちらの意見に賛成するかは別として、どちらが良い書き方かを書きぶりに着目して記述解答するというものである。

図2は、A組とB組の単元の学習前と学習後における正答者数を表している。採点は、どちらが良い書き方か書きぶりを根拠に示して述べているものを正答とした。

学習後のA組の正答者は25名中20名であり、根拠は「書きぶり分析リスト」にある観点到合わせたもので、問題提起の仕方や文章構成、語句の使い方、記述量の違いなど、多様であった。それに対して学習後のB組の正答者11名(26名中)の根拠は、「問いかけが分かりやすい」、「自分の意見をはっきり述べている」、「身近な例が分かりやすい」の三つに分かれていた。

このことから、「書きぶり分析リスト」の各観点到沿って読む経験を積むことで、どのようなジャンルの文章を読むときも表現様式を多角的に分析しながら読めるようになると思われる。

### (4) 説明的文章を読むことに対する意識の変容

単元の学習前と学習後に生徒の意識調査を行った。

「説明文の学習は分かりますか」という質問に対するA組とB組の回答者数をグラフに表したのが図3である。また、意識調査では回答の理由を記述式で書かせている。

この図3および意識調査に書かれた回答の理由から次のことが考えられる。

#### ア 「読めた」という実感

A組とB組、どちらも単元の学習後には「分からない」、「あまり分からない」と回答した生徒が減った。特に、学習後に行ったA組の意識調査では、「だいたい分かる」、「よく分かる」とした生徒が25名中23名おり、大多数が文章を読めたと感じている。その生徒たちの理由を見ると、「説明していることや工夫が分かる」、「リストを見てやっていると、工夫していることがあって、分かりやすかった」とある。「書きぶり分析リスト」を使うことで多角的な読みの視点を獲得できたことが、「読めた」という実感につながったと考えられる。

また、その他の理由として、「筋道が通っていて理解しやすい」、「序論・本論・結論に分けてみると内容がまとまっていて、ごちゃごちゃしない」とある。A組では、「笑顔という魔法」の構成について一時間しか行っていないにも関わらず、文章構成が分かったと回答している。「書きぶり分析リスト」によって読みの視点を与えられることで、既習事項を想起することにもつながったと考えられる。

#### イ 読み返すことによる効果

A組の学習後の意識調査で「だいたい分かる」と回答した生徒の理由で、「文章を何回か読み直すと、意味が分かってくる」というものがあった。本単元では、「書きぶり分析リスト」の観点それぞれについて分析するよう指示しており、何度も文章を読み直す必要が出てくる。授業では、結論の筆者の主張を読み取ることを以外に内容面に関することを取り上げていないが、何度も読み直すうちに内容を自ずと理解できていたと考えられる。これも「書きぶり分析リスト」の効果といえる。

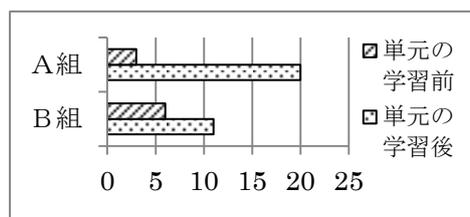


図2 PISA2000年調査の正答者数

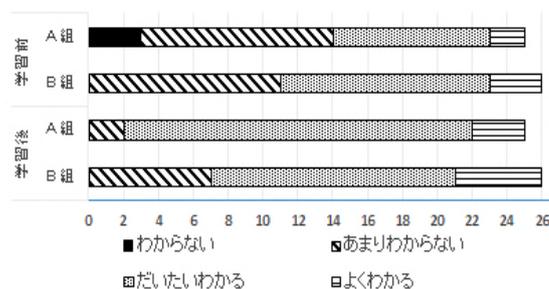


図3 「説明文の学習は分かりますか」の回答者数

## V 研究のまとめ

### 1 文章を評価する際に根拠を述べる力

「書きぶり分析リスト」を使って読むことで、文章を評価する際に根拠を挙げて説明する力が高まった。特に、文章構成や内容の理解以外に、題名や図表、写真、記述量などの一つの文章を成立させている様々な要素に意識が向くようになり、複数の根拠を示して文章を評価できるようになった。また、自分以外の第三者を納得させる妥当性のある根拠をもつ力も身に付いたと考えられる。

### 2 交流活動による根拠の変容

「笑顔という魔法」の一回目の推薦文では、多くの生徒が筆者の書き方の工夫について気付いたことを根拠として挙げた。しかし、交流活動で互いにアドバイスをし合ったり、質問したりすることで、二回目の推薦文では、書きぶりが読み手に与える影響を根拠として挙げるようになった。根拠をもって評価するとは、第三者が納得できるものでなければならない。独りよがりではなく、第三者の目をもつという点からも、交流活動は大変有効であったと考えられる。

### 3 構成や展開、表現の特徴に着目して読む力

本研究では、説明的文章について根拠をもって文章を評価できるようになることを目的とした。しかし、PISA2000年調査を用いたテストの正答者数及び記述内容から、別の種類の文章であっても、「書きぶり分析リスト」の観点を意識して読むことで根拠をもって文章を評価できるようになることが分かった。

以上の三つのことから、「書きぶり分析リスト」を活用して文章を分析させ、交流活動で考えを深めさせることによって、根拠をもって文章を評価できるようになることが分かった。

### 4 説明的文章を読むことに対する意識の変容

内容理解や構成把握以外に、筆者の書き方を読むことも説明的文章の学習だと理解し、「読めた」という実感を抱いた生徒が増えた。また、何度も読み直すことで内容も理解できると感じており、全体的に説明的文章を読むことに対する抵抗感は和らいだ。

## VI 本研究における課題

本研究では、説明的文章を評価する読みについて、課題とされている形式面の評価を取り上げた。しかし、内容理解を前提とすることは言うまでもない。今後は、内容と形式の両面を同時に捉え、評価できるようなツールの開発と単元構成の工夫が課題である。

### <引用文献・URL>

- 1 文部科学省 2013 「平成25年度 全国学力・学習状況調査 報告書」  
<http://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukouku/data/research-report/13-j-language.pdf>  
(2014.12.26)
- 2 文部科学省 2005 「読解力向上プログラム」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/014/005.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/014/005.htm) (2014.12.26)
- 3 森田信義 2005 「説明的文章教育の改善－単元創造の方法－」  
<http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/18134/20141016131821277899/KJ00004184229.pdf>  
(2014.11.24)
- 4 阿部昇 2010 『国語科教育学はどうあるべきか』望月善次編, p.50, 明治図書

### <参考文献>

- 石川晋 2012 『「対話」がクラスにあふれる！国語授業・言語活動アイデア42』 明治図書  
大熊徹 2009 『中学校国語科「活用型」学習の授業モデル』 明治図書  
森岡健二 1963 『文章構成法 文の診断と治療』 至文堂