

中学校国語科説明的な文章教材における 書くことと読むことの指導を効果的に進める単元構想と学習活動の工夫

有田市立箕島中学校
教諭 峯 容 子

【要旨】

本研究では、説明的な文章を教材とした中学校国語科の書くことと読むことの指導を効果的に進めるための手立てを提案する。「説明的文章の単元の学習指導過程における終末段階の学習活動を設定する要件」と「本論における事例のあり方」を用い、書き手の表現上の特徴等を読み取った上で、それらに対する自分の意見を表現するという流れの学習活動を取り入れた単元構想を行う。この手立てを取り入れた授業を行った結果、生徒は能動的な読みを行い、教材文の叙述から根拠を求め、自分の意見を書くことができた。

【キーワード】

中学校国語 説明的な文章 書くこと 読むこと 単元構想 学習活動 要件 観点

1 研究の目的

本研究の目的は、中学校国語科の説明的な文章の教材を用いて、書くことと読むことの指導を効果的に進めていく単元構想と学習活動の工夫を提案することである。

平成25年度全国学力・学習状況調査の中学校国語A・Bの所属校の結果から、論理関係を読みとった上で接続に注意して書くという問題に弱さが見られた。これは全国的にも同様の傾向である。実際、書くことの指導に目を向けると、生徒が文章を書く際、教師が用意した型にはめて完成させていくといった活動になりがちである。論理関係を読み取った上で書く活動を取り入れる指導ができているとは言い難い。読むことの授業に書く活動を取り入れたとしても、作品に対する感想を述べる程度に留まりがちである。これらについて吉川（2004）は、説明的な文章の授業に関して、単元の終末段階の学習活動については、精読段階（注1）での学習活動と関係なく、感想文をまとめたり、要旨をまとめたりするなど、概して学習者には好まれない活動の繰り返しに陥っていることがしばしば見られると指摘する。さらに吉川（2012）は、精読段階の学習活動において、書かれている内容や指示語、接続語の働きを確認するといった、表面的で感覚的な理解にとどまる形式操作的な学習が中心に据えられている現状があるとも指摘する。

そこで、説明的な文章に書かれている内容や表現の仕方、文章の構造について生徒自らが読み取る学習活動や、読み取ったことに対する自分の意見などについて、根拠を明確にし、構成を工夫して表現する学習活動を取り入れた単元を構想する。それは、生徒の書く能力と読む能力をともに育成する授業づくりへの接近を意図することである。

2 研究の内容

本研究では、吉川（2004）の「説明的文章の単元の学習指導過程における終末段階の学習活動を設定する要件（以下、「要件」と略記）」（資料1）と、吉川（2012）が述べる「本論における事例のあり方の観点（以下、「観点」と略記）」（資料2）を筆者が整理したものを用いることで単元を構想していく。

（1）「要件」について

「要件」とは、精読段階での読みをもとに学習者のものの見方や考え方を深化・拡充させるような表現活動を終末段階で行うため、終末段階の学習活動が精読段階の学習活動とどのような関連のもとに、どのように設定することが望ましいかを考察し、まとめたものである。

資料 1 説明的文章の単元の学習指導過程における終末段階の学習活動を設定する要件

(1) 精読段階の学習活動と終末段階の学習活動の連携に関する要件

- 【要件 1】精読段階から一貫して、情報を生産し、発信していく学習の流れ、スタイルをとること。
- 【要件 2】精読段階から、自己の問題意識にもとづく情報生産学習を行い、教材文の内容に関する自己の考えを明確に持たせる学習指導過程をとること。
- 【要件 3】精読段階での読み（学習活動）が、認識内容面、表現方法面に関して、最終の表現活動のためのシミュレーション的な情報生産活動の要素を有すること。
- 【要件 4】終末段階の表現学習の広がりや深まりを保障するための読書環境の設定を、精読段階も含め、できる限り整えておくこと。

(2) 終末段階の学習活動のあり方そのものに関する要件

- 【要件 5】精読段階の学習で読み深めた教材文の内容（テーマ）の枠をできるだけ逸脱しないようにした上で、新たな見方・考え方で当該内容（テーマ）に迫っていくことができる表現活動を設定すること。
- 【要件 6】教材文の内容や精読段階での学習活動との関係から、終末段階の学習活動におけるテーマや表現形式の条件設定を適切に行い、限られた時間の中で効果的な情報生産活動がなされるようにすること。

資料 2 本論における事例のあり方の観点

観点 A 事例の内容（種類）の特質

- ・説明したい話題、解決したい問題に対して、どのような点でふさわしい事例、事柄なのか。
- ・提示された事例の質の違いの意図は何なのか。

観点 B 事例の順序性

- ・身近な（親しみのある）ものから抽象的（一般的）なものへ。
- ・具体的（特殊）なものから抽象的（一般的）なものへ。
- ・既知のものから未知のものへ。
- ・重要度の低いものから高いものへ（または、その逆）。
- ・簡単なものから複雑なものへ。

※これらの「事例の順序性」を学習者自らが発見していくために、次の a, b の手立てを準備する。

- a 事例どうし比較し、共通性と差異性に着目して、順序の特徴を見出す。
- b 書かれている順序と違っていたら、不都合かどうかを問う（検討する）。

観点 C 内容の叙述量のバランス

- ・筆者の思いの強さの違い。
- ・重要度（主張した度合い）の違い。
- ・内容の難しさ（親しみやすさ）の違い。
- ・既知性の度合いの違い。

※事例の内容と観点 C をあわせて、筆者の意図、考えが推論できるように、生徒それぞれの考えを出し合うようにする。

観点 D 事例（段落）の意義、価値、必然性

- ・その事例（段落）があることで、どのようなよさがあるか（説得力が増すか）。
- ・その事例（段落）は、ある方がよいか。なくても特に問題ないか。
- ・その事例（段落）がなければ、どのように不都合か。

(2) 「観点」について

吉川（2012）では、説明的な文章を書いた書き手の見方、考え方、書き方の特徴を見出し、そのことについての自己の考えをつくるという説明的な文章の授業を構想するにあたって、教材内容をとらえるための観点を示している。その観点は、「結論部の筆者の主張（意見）についての検討」、「題名のつけ方の検討」、そして「本論における事例のあり方の検討」の 3 点に大きく分けられる。今回、前述の研究の目的で示

した論理関係を読み取る学習活動を設定するため、「本論部における事例のあり方の検討」を用いることにした。吉川（2012）も、本論部には序論部で提示した話題や問題を説明したり解決したりすることに適した事例が置かれていることから、本論部は説明的な文章の中核であるとし、「本論部における事例のあり方の検討」を重視しなければならないということを述べている。筆者は「本論における事例のあり方」を資料2のとおり「本論における事例のあり方の観点」として整理し、観点A～Dを付した。この「観点」を用いて、文章全体と本論部の関係を踏まえながら教材内容をとらえ、書き手の認識内容と表現方法を推論する精読段階の学習活動を設定していく。

3 単元構想

所属校の研究授業では、第2学年3学級を対象に、評論「君は『最後の晩餐』を知っているか」（光村図書『国語2』）を教材として単元を構想した。本教材を選択したのは、書き手の視点で根拠や考えが述べられる評論を教材として用いることで、読み手の立場で自分の考えをつくる学習活動が設定しやすいと考えたからである。それに加えて、所属校の生徒は授業において評論というジャンルの文章に今回初めて触れるため、この学習活動によって、生徒は評論の学習に無理なく取り組めるのではないかと考えた。なお、評価規準は表1のとおりとした。

（1）精読段階について

【要件1】の「情報を生産し、発信していく学習の流れ、スタイルをとる」、そして【要件2】の「自己の考えを明確に持たせる学習指導過程をとる」に基づいて精読段階の学習活動を設定し、終末段階の学習活動に連携していく。その際、これらの「学習の流れ、スタイル」や「学習指導過程」を構想するにあたり、「観点」の中から本単元に必要なものを取り上げ、授業を展開する。

本単元では、読むことの指導事項イに対応した評価規準の「各段落が文章全体の中で果たしている役割」「説明の仕方」という部分から、観点B「事例の順序性」と観点D「事例（段落）の意義、価値、必然性」を用いて精読段階の学習活動を設定することとした。

本教材は、「最後の晩餐」を「カッコいい」と評価する書き手が、その「カッコいい」と評価する理由を、根拠となる事例を挙げながら説き明かしていき、説き明かされた内容から「芸術は永遠なのだ」という主張へと繋がっていく流れとなっている（図1）。

表1 研究授業における評価規準

（ ）内は該当する指導事項等の記号

国語への 関心・意欲・態度	書く能力	読む能力	言語についての 知識・理解・技能
内容や表現の仕方について考え、自分のものの見方や考え方を広げようとしている。	読み取った内容を具体的な根拠とし、自分の意見が効果的に伝わるように構成を工夫して書いている。（ウ）	各段落が文章全体の中で果たしている役割をとらえたり、説明の仕方に注意したりして読み、内容の理解に役立てている。（イ）	抽象的な概念を表している語句が表す具体的な意味内容を考えたり、読み手に自分の考えが伝わるように、適切な語句を選択したりしている。（(1)イ(イ)）

序論	・レオナルド・ダ・ヴィンチが絵画の科学である「解剖学」「遠近法」「明暗法」を研究し、新しい絵画である「最後の晩餐」を生み出したこと。
本論	・「最後の晩餐」をなぜか「カッコいい」と思う。 ・「解剖学」「遠近法」「明暗法」それぞれの、詳しい説明。 ・絵画の科学が新しい絵を生み出した。その絵画の科学と、そのあらゆる可能性を目のあたりにできることが、「最後の晩餐」を「カッコいい」と思わせる一つの要因。
結論	・「最後の晩餐」がぼろぼろになってしまったこと。 ・修復によって、鮮やかな色彩はよみがえったものの、完成した当時の細かい描写はない。 ・細部が消えてなくなったことで、かえって絵の「全体」がよく見えるようになり、絵画の科学を駆使して表現しようとしたものがよく見えるようになった。だからいきなり「カッコいい」と思える。 ・絵が完成したばかりのころに絵を見た人たちは、細部に目を奪われて、この絵画の本当の魅力が見えなかったかもしれない。 ・本当の「最後の晩餐」は21世紀の私たちが初めて見たのかもしれない。 ・名画は21世紀の今も生きている。芸術は永遠なのだ。

※ 二重枠内は「カッコいい」に関する叙述

図1 「君は『最後の晩餐』を知っているか」の要旨

この教材文の本論部では、「かつこいい」ことの理由の根拠として「解剖学」「遠近法」「明暗法」という３点の事例が挙げられている。この３点の事例は、絵画の一部分に注目することから始まり、絵画全体、さらには絵画を含む空間にまで読み手の視野が広がるように、順序立てて述べられている。結論部において「最後の晩餐」の本当の魅力が述べられるが、その魅力は視野を広げることで気づくものである。「最後の晩餐」の本当の魅力を知り、「芸術は永遠なのだ」という主張へとつながっていく本教材の流れを理解する上で、読み手の視野が広がるように事例を並べている書き手の意図に気づくことは、大変重要である。

そこで、従来のような事例の順序とそれぞれの内容を読みとっていくような学習活動で終わるのではなく、観点Bをもとに、この事例がどういった順序で並んでいるのか、この順序で並べた書き手の意図はどのようなものなのかを生徒が推測していく読みの活動を設定する。そしてこの順序で並ぶことで、この文章の表現としてどんなよさ、もしくは物足りなさがあるかを生徒自らが発見していけるような読みの活動を設定する。これらの活動は、各段落が文章全体の中で果たしている役割をとらえることにつながっていく。

次に、結論部で書き手が「芸術は永遠なのだ」と主張する理由を、「かつこいい」という言葉から探っていく活動を設定する。一般的な「序論－本論－結論」の展開であれば、序論部で話題が提示され、本論部で事例が述べられる。そして結論部において、本論部の事例から導き出された主張を述べることになる。しかし本教材はそれとは異なる。本論部の３点の事例が書き手の「芸術は永遠なのだ」という主張の直接の理由とはなっていない。書き手の主張を導く理由は、結論部で述べられる「最後の晩餐」の修復の事実である。主張を導く理由が、本論部だけではなく結論部にまでまたがるのが、本教材の論の展開の特徴である。そこで、観点Dをもとに、序論部、本論部、結論部それぞれで使われている本教材のキーワードである「かつこいい」の理由を読みとっていくなかで、この展開の特徴に気づかせる読みの活動を設定する。そして、この論の展開が及ぼす効果、印象をとらえる読みの活動を設定する。これらの活動は、書き手の説明の仕方の特徴をつかむことにつながっていく。

さて、吉川（2013）では、最近の学習活動の傾向が、精読段階で読んだ教材文の内容に関連した事柄ではあるものの、教材とは別に事典等を準備し、調べた内容を表現物にまとめるといった、精読段階と終末段階が別物の学習に近い状態になっていることを指摘している。その上で、教材文の内容や表現に直結した表現活動の設定について言及している。「教材文の内容や表現に直結した表現活動の設定」は、筆者が前述の研究の目的で示した「説明的な文章に書かれている内容や表現の仕方、文章の構造について生徒自らが読み取る」ことや「読み取ったことに対する自分の意見などを、根拠を明確にし、構成を工夫して表現する」とことと一致する考え方である。このような考え方を踏まえて、本単元では【要件３】及び【要件４】については用いないこととした。

（２）終末段階について

【要件５】【要件６】の「新たな見方・考え方でテーマに迫る」「適切な条件設定、時間配分」に基づき、「書き手の評論の表現方法に対する自分の考え」を書く活動を設定する。この際、精読段階で読みとった表現上の特徴やその効果、または生徒自らが気づいた特徴等について、教材文の叙述を根拠として意見文を書いていく。

このように精読段階の読みの活動を今まで以上に精緻に行い、そのことによって得た情報を終末段階での表現活動に活用できるような単元計画を構想する。

なお文末に、単元計画（資料５）と、観点Bと観点Dの両方を取り入れた授業を展開している第４時の学習指導案（資料６）を示す。

４ 成果と課題

次の２点により計画・実施した単元や授業における学習指導について分析・考察を行

い、成果と課題を見出す。

- ・終末段階（第5時）の表現活動における生徒の成果物

（書き手の表現方法に対する意見文）

- ・事前事後の質問紙調査

（読むことに関する項目2、書くこと・読むことに関する項目2）

（1）成果

表2 成果物の結果

評価	評価規準	人数	割合
B	授業で読みとった表現上の特徴について、本文の叙述を根拠として取り入れて、その表現方法について自分の意見を書くことができている。	40名	55.6%
A	授業で読みとった表現上の特徴だけでなく、独自の視点で表現の特徴を見出し、本文の叙述を根拠として取り入れて、その表現方法について自分の意見を書くことができている。	27名	37.5%
C	できていない。	5名	6.9%

生徒の成果物の評価は表2のとおりである。まず、9割以上の生徒がB以上の評価となり、そのうち4割近くの生徒がA評価となった。これは、本研究の「要件」に基づいて構想した単元に、生徒が無理なく取り組めた結果であると考えられる。また、精読段階の授業において常に「自らの考えをつくる」という意識を生徒にもたせたことで、生徒が教材文に対して、授業で取り扱っていない独自の視点で読もうとする意欲をもてた結果であると考えられる。資料3はB評価の成果物の一例である。これを書いた生徒は、授業で読み取った表現上の特徴である「本論部の事例が視野の広がりによって並べられていること」を取り上げ、「レオナルド・ダ・ヴィンチの『最後の晩餐』という、絵画の見方を変えたり、違った側面を見せたりするのに効果的でよいと思った。」と、書き手の表現方法に対して自分の意見を述べている。そして、「なぜなら、初めに『解剖学』で人々の手のポーズや…」から始まり「絵の中の世界を広げ、自然とこの絵画の本当の魅力に気づかせようとしているからだ。」と、教材文に即した内容を根拠として挙げ、自分の意見を説明できている。また、資料4はA評価の成果物の一例である。これを書いた生徒は、「十九段落の『ところが』という逆接にしたところもいいと思う。」と授業で取り上げていない表現上の特徴を取り上げ、独自の視点でこの接続詞の使い方の良さを見出している。

これらの成果は質問紙調査の結果にも表れている。質問紙調査の全ての項目において、事前に比べて事後における「1 当てはまる」と答えた生徒数の増加が顕著であり、 χ^2 検定（注2）の結果でも、1%水準で有意であった（図2）。また、読むことの①、書くこと・読むことの③の設問において、「4 当てはまらない」と答えた生

資料3 B評価の成果物（例）

◎授業で読みとった表現上の特徴

私は、本論部の事例が視野の広がりによって並べられていることについて意見を述べたい。

◎表現方法に対しての自分の意見

この表現方法はレオナルド・ダ・ヴィンチの『最後の晩餐』という絵画の見方を変えたり、違った側面を見せたりするの効果が良いと思った。

◎教材文に即した内容を根拠として挙げた自分の意見の説明

なぜなら、初めに、「解剖学」や人々の手のポーズや顔の容顔のことを、次に、「遠近法」で消失点や壁の狭さや光と影について詳しく説明し、「明暗法」で壁の光と影について詳しく説明し、絵の中の世界を広げ、自然とこの絵画の本当の魅力に気づかせようとしているからだ。

資料4 A評価の成果物（例）

◎独自の視点で見出した表現上の特徴

「ところが」という逆接にしたところもいいと思う。なぜなら、筆者は読み手に伝えたい

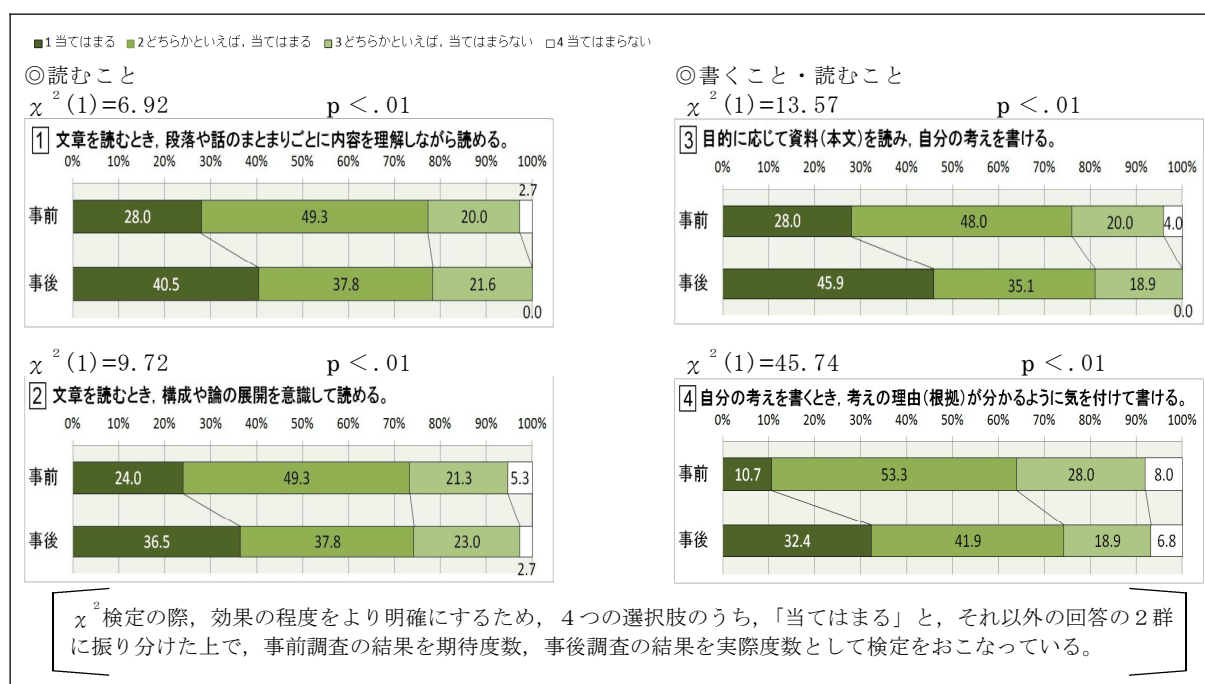


図2 事前事後における質問紙調査の結果 (N=72)

徒が、事後に0%となっており、文章の構成を意識しながら読んだり、表現上の特徴や自らの意見の根拠となる部分を読みとって、説得力のある文章を書こうとしたりする態度を身に付けた生徒が増えていることがわかる。

書くことと読むことを連携させることによって、生徒は能動的な読みを行い、教材文の叙述から根拠を求め、書くことができたと考えられる。

(2) 課題

質問紙調査の読むことの2項目について、事後に「3 どちらかといえば、当てはまらない」と回答した生徒数の割合にあまり変化が見られなかった。いずれも数値は20%を超えており、生徒の成果物の結果との隔たりが見られる。

ここから、今回の実践のみでは生徒に自己効力感をもたせるまでには至らなかった、もしくは生徒が自身の読む学習に対して肯定的な判断ができなかった可能性が考えられる。一方で指導の面から見ると、精読段階での表現上の特徴を読みとる学習活動について不十分な点があったことが挙げられる。本単元では、段落の内容や文章構成、論の展開といった表現上の特徴については、本論部の事例を見ていく中で読みとっている。しかし、表現上の特徴に対して自分の考えをつくるという学習活動を重視した結果、その特徴自体を読みとる学習活動を難しく感じた生徒に対する手立てが不十分であった。しかも、今回の成果物である意見文については、表現上の特徴自体は授業で読みとり確認した内容を用いればよく、表現上の特徴を読みとることに難しさを感じていた生徒でも、完成させることのできる学習課題であった。

表現上の特徴を読みとる学習活動を設定する際、この時間に学習していることは何かを生徒に意識させた上で、難しく感じている生徒を把握し、手立てを施すための学習活動を取り入れた単元構想をしていく必要がある。

資料5 「君は『最後の晩餐』を知っているか」単元計画

段階	時	学習活動	要件	〈本論における事例のあり方の観点〉	評価規準方法
	1	○教科書の「最後の晩餐」の図版を見て、感じたこと、気がついたことを発表する。 ○範読を聞いて、形式段落に番号を付ける。			

		○語句の確認。			
精読段階	2	○序論部について、キーワードを探し、見出しをつける。 ◎絵画を見る視野に着目して、本論部を5つの意味段落に分け、それぞれに見出しをつける。	【要件1】 情報を生産し、発信していく学習の流れ、スタイルをとる。		
	3	○本論部の「解剖学」「遠近法」「明暗法」のそれぞれの内容についてとらえる。 ○「解剖学」「遠近法」「明暗法」が、どのような順序となっているのかに気づく。 ◎「解剖学」「遠近法」「明暗法」の説明が、どうしてこのような順序となっているのか、考えをつくる。		・観点B<事例の順序性>事例がどういった順序で並んでいるかをとらえさせる。	【関意態】 観察
		・【要件2】「絵画の科学」の順序が、視点・視野の広がり の順であることに気づき、視野を広げること でどんな効果があるかについての考えを持たせる。		・観点B<事例の順序性>事例の順序の意図を書き手視点で考えさせる。	【読】 ワークシート 【言】 ワークシート
4	○筆者は「最後の晩餐」のどんなところが「かっこいい」と述べているのか、3箇所の「かっこいい」の根拠の違いをとらえて考えをつくる。 ◎筆者は「最後の晩餐」のどんなところが「かっこいい」と述べているのか、筆者の意見の流れをとらえ、根拠を明確にして説明する。	・【要件2】本論部の事例の順序性を踏まえた上で結論部を読み、筆者がどうして「最後の晩餐」を「かっこいい」と評しているのかについての考えを持たせる。 ・【要件2】どうして「最後の晩餐」が「かっこいい」のかについて、本文の叙述を根拠として考えを持たせる。		・観点D<事例の意義>序論の話題「かっこいい」に対して、本論の事例がどのように関わるのかをとらえさせる。	【読】 ワークシート
終末段階	5	○筆者の「芸術は永遠なのだ」という主張と、主張につながる序論から結論にかけての論の展開を確認する。 ○本文の叙述と、論の展開を合わせて、どのような効果があるのか、自分の考えをつくる。 ◎筆者の評論の表現方法に対して、根拠を明確にして自分の考えを書く。		/	
		・【要件2】論の展開の特徴（表現形式）とその効果についての考えを持たせる。 ・【要件5・6】前時までの読み取りから得た情報を受けて、筆者の表現方法について、自分はどうか考えるのか、条件を指定した上で表現活動を行わせる。			【書】 ワークシート 【言】 ワークシート

※「段階」は、吉川(2004)にて示されている学習活動の区分を指す。

資料6 「君は『最後の晩餐』を知っているか」第4時の学習指導案

時間	教授活動	学習活動	【評価】 ※指導上の留意点 ○手だて
導入 5分	◆前時の復習をさせる。 【発問】 「解剖学」「遠近法」「明暗法」は、どうしてこの順序で説明されているのでしょうか。またその順番にすることの効果にはどういったものがありましたか。 ・前時のワークシートを参考にするよう指示し、挙手発言を求める。スライドで確認する。 ・今日の授業の流れ、目標を確認する。	◆前時のワークシートにまとめてある内容を振り返り、本時の準備をする。	※前時の意見を踏まえて、学級ごとのスライドを作成する。
展開 40分	◆結論部を全員に音読させる。 【指示】 全員起立し、ペアで1段落ずつ交代して読みましょう。読み終わったら着席しましょう。	◆結論部を音読し、筆者の主張につながる論を確認する。	
	◆筆者が「最後の晩餐」を「かっこいい」と評価していることを確認させる。 【発問】 筆者は「最後の晩餐」を何と評価していますか	◆筆者が「最後の晩餐」をどう「かっこいい」と評価しているかを確認する。	

	か。一言で探しましょう。 ・挙手を求め、早く見つけた生徒にどのページに載っていたかを発表させる。3か所を探させ、黒板にカードを貼る。 ※ ・p.126・0.3「この絵を見たとき、なぜか『かっこいい』と思った。」 ・p.129・0.10『『最後の晚餐』を『かっこいい。』と思わせる一つの要因だろう。」 ・p.130・0.5「いきなり『かっこいい』と思えるのだ。」		
	◆筆者は「最後の晚餐」のどんなところが「かっこいい」と述べているのかについて考えをもたせる。 [発問] 筆者は「最後の晚餐」のどんなところが「かっこいい」と言っているのでしょうか。 [指示] 3か所の「かっこいい」に対して、それぞれ本文から根拠を探し、条件に従ってまとめましょう。どの「かっこいい」から書いても構いません。 ・生徒の解答を指導して回る。 ・書けている生徒から、前に解答を書きに来させる。	◆筆者は「最後の晚餐」のどんなところが「かっこいい」と述べているのか、本文の記述から考える。	○難しい生徒には、理由だと思える箇所に線を引かせる。また、早くできた生徒に黒板に答えを書かせ、どうしても分からない場合、それを写すよう指示する。
	◆「かっこいい」の論理の展開を確認させる。 [発問] 「かっこいい」の理由4つを筆者の述べたい内容に沿ってまとめるとどうなりますか。 [指示] 班になって、まとめましょう。 ・早く書けた班から文章を紹介する。	◆「かっこいい」の論理の展開を確認する。	[読]ワークシート ・筆者が「最後の晚餐」を「かっこいい」と評価する理由をとらえている。
終末 5分	◆「かっこいい」の理由が複雑に絡み合っていることを確認し、その表現方法を次時に考えていくことを説明する。		

<注釈>

注1 精読段階とは、吉川（2004）は、「三読法」でいうところの「精読」を指して述べている。田近・井上（1984）によると、「三読法」とは、石山脩平が確立した「通読・精読・味読」の三段階による読みの指導過程であり、「精読」は、三読法の中の「通読」に次ぐ第二段階の文意の読みを中心とした活動を指して言う。なお吉川（2004）では、精読段階の読みの活動を経た後の段階を終末段階としている。

注2 データの度数（回答人数等）の偏りについて、有意差があるかどうかを検定する方法。pの値は確率（偶然に何%の確率で起こるか：偶然生起確率）を示しており、基準値よりも値が小さい場合は、有意差（偶然でなく、意味のある差）があると判定される。

<参考文献>

- ・吉川芳則（2002）『小学校説明的文章の学習指導過程をつくる 楽しく、力のつく学習活動の開発』明治図書
- ・吉川芳則（2004）「説明的文章の単元の学習指導過程における終末段階の学習活動設定の要件」『国語科教育』全国大学国語教育学会
- ・吉川芳則編（2012）『クリティカルな読解力が身につく！説明文の論理活用ワーク』明治図書
- ・吉川芳則（2013）「説明的文章の学習活動の構成と展開」溪水社
- ・国語教育実践理論研究会（2014）『＜書く＞で学びを育てる－授業を変える言語活動構造図－』東洋館出版社
- ・国立教育政策研究所教育課程研究センター（2011）『評価基準の作成，評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校国語】』教育出版
- ・田近洵一・井上尚美（1984）『国語教育指導用語辞典』教育出版
- ・長崎伸仁・吉川芳則・石丸憲一（2013）『読解と表現をつなぐ文学・説明文の授業』学事出版
- ・文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社