

# 「帯単元学習」でつげうる学力についての一考察

## A Study on the Effectiveness of Concise and Continuous Learning Activities in the Classroom

齋藤隆彦

### 要旨

学習活動の一形態に「帯単元学習」がある。主に「ドリル的な活動」に用いるものとして認識されている。しかし、「帯単元学習」の指す構造は実践者・研究者により幅がある。本稿では、まずその違いを確認し、その中で「授業内の比較的短時間に実施」「毎授業（あるいは、隔回など）連続」「毎回、同一構造」の実践に焦点をあて、藤村（2012）やソーヤー（2018）の知見をもとに、その形式の授業においてつげうる学力について考察し、「手続き的知識・スキル」の習得だけでなく「概念的思考」の深化の力も育成しうることを明らかにした。

キーワード：帯単元学習 定型的な問い 手続き的知識・スキル 不定型的な問い 概念的思考  
探求

## 1 問題の所在

「帯単元学習」あるいは、「帯単元」と略称される授業形態がある（本稿では以下、分類まえの「帯単元学習」について「帯単元」と呼ぶ）。稿者は中学校の国語科教育の場にあつて「帯単元」をしばしば導入し、教科目標の達成に向けた授業をおこなってきた。「漢字学習」「古典学習」「プレゼン演習」など、「帯単元」の形態であってもその内容はさまざまである。今回はいくつかの「帯単元」の実践に注目し、「帯単元」の形態がどのような学力をつげうるものかを考察したい。

「つげうる学力」の考察に対し藤村（2012）の学力の分類を用いる。「帯単元」の実践は、cinni（NII学術情報ナビゲータ）、明治図書『教育科学国語教育』等から抽出する。

## 2 考察

### (1) 「帯単元」とは

森久保（1990）は、「帯単元という名称が、いつだれによって名づけられ、どう定義されているのか、寡聞にして知らない」といい、『国語教育研究大事典』（明治図書：森久保注）の「単元」や「単元学習」の項にも出ていず、『国語教育指導用語事典』（教育出版：森久保注）にも見当たらない。」と述べる。

森久保に倣い、「帯单元」が用語事典類の見出し語になっているか、手元の文献を見る。森久保のあげた『国語教育指導用語事典』教育出版はその後版を重ね、第四版（2009）に初めて「見出し語」ではないが、「索引」の語として「帯单元」を掲載している。「短歌・俳句」の項の脚注「アンソロジー」説明文章に「個人でもグループでも作成は可能で、最終的に相互のアンソロジーを紹介しあったり、朝読書や帯单元での自主教材として活用したり、学習者が主体的に文学作品に向き合うことを促すものとなっている」（p.95）とある。ここでは、「帯单元」の語が使用されるが、その内容についての説明等はない。第五版（2020）もこの状況に変化はない。

明治図書の『国語科重要用語300の基礎知識』（野地潤家編）明治図書（1981）、その続編と位置づけられる『国語科重要用語300の基礎知識』（大槻和夫編集）明治図書（2001）、さらにその「後継書」と位置づけられる『国語科重要用語事典』（高木まさき他編）明治図書（2015）いずれにも「見出し」「索引」に「帯单元」は見当たらない。

さらに、全国大学国語教育学会のreview誌『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書（2002）、『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書（2013）、これらにも「見出し」「索引」いずれにも「帯单元」は見当たらない。ただし、全国大学国語教育学会編『国語科教育実践・研究必携』学芸図書（2009）には索引に「帯单元」があげられ、「国語科単元学習の展開」に「特定の学習力の育成に焦点化した『技能单元』や、短時間の繰り返しによって定着を図る『帯单元』のあり方も追究すべき課題である」（河野2009、p.188）とある。

「帯单元」は少なくとも用語として説明し共有すべき概念として前景化されていないといえよう。

その上、少し話をややこしくするのは、「帯单元」の言葉がさす実践の構造に幅がある、ということである。

大村（1984）は中学校での読書指導において「帯单元」の語を使用し、「月例研究会」に合わせるための方策として、次のような内容の実践を報告している。

年間、一つの読書指導の単元を一単元として、月に2、3時間ずつを予定し、その日取りは一定せず、月間のどこかにはさみこむことにした。読書指導以外の単元の学習を進めながら、大学側の都合で日取りが決まると、その時学習していることを中断して、そこにその月の読書指導の2、3時間を設けた。（略）

こうして、月々の学習は、一まとまりずつ離れていながら、全体として「単元 読書」であった。当時、放送のほうでラジオ小説が始まっており、毎日15分ぐらいずつの続きもののドラマのことを、「帯ドラマ」と言われて始めていたので、その言葉を借りて、帯单元と言ってみた。（PP.13-14）

「帯单元」の命名は大村ということである。不定期の「月例研究会」への臨機応変の企画を、その構造の類似からラジオ小説の「帯ドラマ」ならぬ「帯单元」としたという。

ここでの「帯単元」は、連続し変化していく授業内容を各回間を隔てて行う形である。大村の実践で言えば、「41年5月 読書の楽しみ」「41年6月 感想を育てる」「41年7月 感想を育てる／夏休みの読書指導」「41年9月 夏休みの読書日記から／二学期の読書計画」…といった展開である。

図式化すれば、以下のように異なる学習内容A、B、C…が間隔を空けて連なるというものである。

学習内容と展開 A→(約1か月)→B→(約1か月)→C→(約1か月)→D…

この形のものを便宜上「帯単元(大村型)」と本稿では呼ぶ。

また、森久保(1990)は、先に引いたように「帯単元」についてその発祥を不明とし、「放送の帯番組から連想して名づけられた名称であろう」として、その「帯」の意味もふまえ、次のように定義する。

形としては、一定期間、ある間隔を置いて、同型の小さな学習活動が連続して展開され、全体としてははっきりしたまとまりをもつもの、そして、質としては、単元学習の本質を目指すもの、としたい。したがって、言語要素や言語技能を取り出して、練習に仕組んだコースなどは、ここでは帯単元の中に含めないことにする。(p.4)

大村の「帯単元 読書」の毎回の内容が変化・発展するのに対し、森久保の「帯単元」の特徴は「同型の小さな学習活動が連続」するという点である。森久保が紹介するのは、「花だより十二か月」という小学3年生対象の笠原登教諭実践で、「毎月月初めに校内を散策」その中で各児童が「花記者」となって記事を書く、というものである。

実践の「アウトライン」は次のように示される。

「◎ 全員が花記者(季節記者:森久保注)になり、校内自然観察を通して、一枚文集風の『月刊花だより』を作り、校内に展示する」

1「毎月月初めに校内を散策し、自然観察をし、教師の話を聞き、メモを取る」という取材(1時間:森久保注)。2「教室で下書き」「図鑑・辞書」や教師からの「スピーチ」を利用して「下書き」。授業者は「個別指導」(1時間:森久保注)。3「清書」。授業者は「個別指導」(1~2時間:森久保注)。4「教室内外(学年掲示板、廊下等:森久保注)に展示」「読み合い、感想交流」。そして、「○ 年度末には、各12枚の花だよりに、あとがきを添え、表紙をつけて本にする」。「○ 学習時数は総計43時間。各自ママ3時間を原則とし、4月、7月、9月等1時間プラスし、3月には帯単元の中の小さな発展学習(各自手作りの寄せ植えに名前をつけ、早春をことばで表現する(略:齋藤))を加えた」とある(pp.4-5)。

図式化すると、以下ようになる。

学習内容と展開 A→(約1か月)→A'→(約1か月)→A''→(約1か月)→A'''…

「帯単元(大村型)」と同様に各授業の間には約1ヶ月の時間があるが、学習者が取り組む内容は「花だより」として一定しており、その活動も「取材・調査・下書き・清書・掲示」と毎回同じ形をとる。

この形のを本稿では便宜上「帯単元(森久保型)」と呼ぶ。

しかし、本稿で扱う「帯単元」は「帯単元(大村型)」でも「帯単元(森久保型)」でもない。森久保のいう「言語要素や言語技能を取り出して、練習に仕組んだコースなどは、ここでは帯単元の中に含めない」と呼ばれる類いの実践の構造の「帯単元」である。河野(2009)が述べる「短時間の繰り返しによって定着を図る」(p.188)タイプの「帯単元」である。

「帯単元(大村型)」「帯単元(森久保)」の場合、授業は1時間単位で使われていた。例えば、森久保の紹介する「花だより」では1時間かけて「取材」をし、あるいは、1時間かけて「下書き」をした。「帯」の語は、時間は離れていても(1ヶ月の間があっても)同一単元でつながっている、というつながりを示すものとして使われている。

一方、この、河野の表現、「短時間の繰り返しによって定着を図る」は、大村、森久保の述べる「帯単元」とは違い、「発展的に変化する」「期間をおいて」といったことが捨象され、「短時間の繰り返し」となっている。

例えば、「スピーチ・プレゼン」「表現活動」などにおいて、「帯単元」は同一構造(「スピーチ」発表)の短時間のコーナーが授業内に組み入れ、それが何回か連続して繰り返される。文部科学省(2012)では、国語総合の事例として「1年間を通してスピーチを継続する事例」をあげ、「帯単元」の方法を勧めている。【言語活動の充実の工夫】として、『「帯単元」で学習しているという意識を継続させる(【点】から【線】、そして【帯】へ：文部科学省注)』として「週2回程度、国語の授業の最初に短時間、話すこと・聞くことを意図的、計画的に指導する時間を設け、スピーチという言語活動を継続して行うことは、生徒に、この領域の学習をしているという意識を持続させ、音声言語に係る言語活動の能力を高めることに資する。」(p.26)と述べる。

田中(2001)は、「スピーチ」の実践のため、「事前に留意しておくべきこと」として、四つの項目を示す。そのひとつに「場と時間の設定」がある。「実践しやすい方式」として、「毎授業の冒頭に数分ずつスピーチさせていく『帯単元方式』と、ある特定の時期にまとめて行う『短期集中方式』」をあげている(p.80)。

河野(2009)、文部科学省(2012)、田中(2001)のいう「帯単元」からその内容を整理すると、以下の三つの項目にまとめられる。

- i 授業内の比較的短時間に実施する。
- ii 毎授業時間（あるいは、隔回など、連続性が感じられる範囲で）連続して行う。
- iii 毎回、同一構造の活動を行う。

学習内容と展開  $A \rightarrow A' \rightarrow A'' \rightarrow A''' \dots$ （毎時間、授業の一部の時間で）

本稿では、以下、上記 i ii iiiの内容をそなえたものを「」（カギ括弧）も外し、帯単元と呼ぶ。同じ条件 i ii iiiを持つ実践であるが、そこで学びうるものは同じなのか。いくつかの帯単元を抽出し考察する。

## (2) 「学び」について

「正解のない問いに答える学力」の必要性といったことが標榜される。

1996年の中央教育審議会答申で述べられる「生きる力」の最初には「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」が挙げられる（注1）。

勝野他（2012）は、「社会の変化は新しい課題を世界にもたらし、新しい解を生み出せる人間を求めている。」とし、現在私たちを取り巻く社会の諸問題が「一部の専門家があらかじめ有する「正解」を適用するだけで解決できるものではない。問題を共有する者が知識やアイデアを出し合っ、不完全にせよ解を出して実行し、結果を見ながら解とゴールを見直すことが求められていると言える。」という種類の問題であると論ずる（p.9）。

ソーヤー（2018）は、「伝統的な学校教育」は「知識は問題解決に必要な世界についての事実と手続きの集合である」「学校教育の目的は、これらの事実と手続きを生徒たちの頭の中に注入することである」といったデザインでなされているが、「知識経済においては、事実と手続きを記憶しているだけでは成功するのに不十分」であり、「教育を受けた者は、複雑な概念の深い概念的理解や、新しいアイデア、理論、作品を生み出すために創造的に働く能力が必要」と述べる（pp.1-2）。「正解」の明示を求め、なぞり覚えるだけの力では「不十分」というのである。また、ソーヤー（2018）は、「伝統的な教室の実践」では、学習者は、「教材を自分たちがすでに知っているものとは無関係のものとして扱」い、「事実と手続きを、全知全能の権威的存在から伝えられた静的知識として扱う」一方「知識の深い学習」においては、深い学習に必要なのは、「学習者が新しいアイデアや概念を既有知識や先行経験と関係づけること」であり、「学習者が対話を通して知識が創造される過程を理解し、議論の中の論理を批判的に吟味することである」（p.4）と述べる。

藤村（2012）は、「定型的問題解決」の学力として「できる学力」を、「非定型的問題解決」の学力として「わかる学力」を示し、学力を構造化した（p.56）。

「できる学力」は「手続き的知識やスキル」を内容とし、その「獲得メカニズム」は「繰り返し

(反復：藤村注)による自動化」(p.57)である。「わかる学力」は、「概念的理解」を内容とし、その「深化メカニズム」は「知識と知識の関連づけによる知識構造の精緻化や再構造化」(p.57)という。

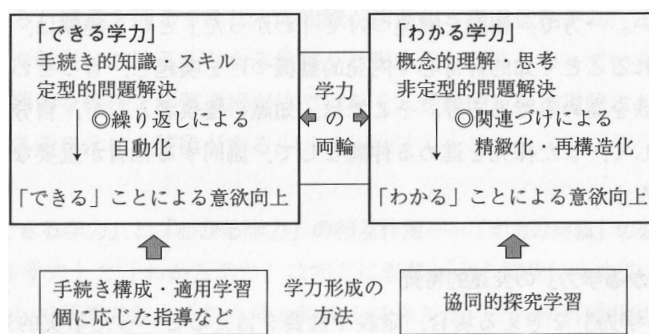


図1 学力の心理学的モデル (藤村2012、p.57)

「正解のない問いに答える学力」を考える際、この「できる

学力」「わかる学力」の構造化は有効だろう。「わかる学力」は「非定型」な問題に対する解決の力であり、その中には「正解」が定められない問題に対するアプローチの力(概念化し、既有的知識と結びつけ解決を図る)も含まれると考えられる。なお、藤村は「できる学力」「わかる学力」は「学力の両輪」として高められる必要があると述べている (p.59)。

そこで本稿では、帯単元の授業の分析の項目として、以下の三つを立てる。

- a 扱われる内容が教師から与えられるか、学習者から発信されるか。
- b 学習者に期待されるのは「手続き的知識・スキル」の獲得か、「概念的思考」の深化か。
- c そこでの学びの営みは学習者個人の営みか、学習者同士の協同的営みか。

ここからいくつかの帯単元の先行実践を引き、「できる学力」、「わかる学力」の視点で分類を試みたい。

### (3) 帯単元による学びの具体例①～⑤の考察

#### ① 漢字指導の一例

まず、森久保のいう「言語要素や言語技能を取り出して、練習に仕組んだコースなどは、ここでは帯単元の中に含めない」とされた類いの帯単元、「漢字書き取り」である。

多くの教室でおこなわれているであろう。例えば、稿者は齋藤(2013)において、毎時間10分間の漢字学習をあげた。「毎回新しい問題を出すのではなく、前回、前々回の復習もすること」と「毎回6分間」の漢字練習の時間をおくといった工夫を提案した。「大事なのは、『間をおいた復習』。帯単元は活動と活動とに『間をあける』のが大きな特徴」として、池谷裕二の知見から「繰り返し」と「間」の大切さも強調した (p.124)。

- i 「毎時間10分間」
- ii 「毎時間」



iii 授業者が用意した「漢字問題」を学習者に「前々回の7問・前回の7問・今回の7問」の順に21問「読み上げ出題」する。

藤村のいう「できる学力」をつける営みと言えらる。漢字を覚え、使えるようにする、というのは藤村のいう「手続き的知識」であり、帯単元が得意とする「繰り返し」によって「自動化」（漢字を速く正確に書ける）が促進される。

また、出題は教師によって行われる。

ここで、帯単元の反復・連続性は二つの効果を与えている。ひとつは、連続性により、多くの漢字の練習の機会を学習者に与えることである。もうひとつは、同じ漢字を3回連続で反復できることである。齋藤（2013）が「間を置いた復習」と呼ぶものである。

- a 学習者が習得すべき漢字は教師から与える。
- b 学習者には「手続き的知識」の獲得が要求される。
- c 教師が出題し学習者個人がそれぞれ答え、復習する営みである。

このように「漢字練習」としての帯単元は、藤村（2012）のいう「手続き的知識・スキル」の獲得のための「反復」に有効な授業方法であるとわかる。

## ② 「コメント王」

読解力・批評力の育成を標榜して行われた高等学校国語科の第1学年を対象とした実践として「コメント王」（竜田2010）がある。

- i 「授業開始後約10分間」（p.1）
- ii 「1年間の授業で（クラスにつき約50回ずつ：竜田注）」（p.1）
- iii 授業者（竜田）が準備したプリント（新聞記事とコメント記入欄）を配布。学習者は、記事を黙読し、コメントを余白に書く。それらを回収し、学習者のコメントに対して授業者がコメントを書き入れたものを次回返却する。

竜田は帯単元によって授業者が準備した教材という制約の中で「読む経験」が蓄積され、記事の「種類・内容」「新しさ・良さ」といった考察の視点を学習者は獲得したという。また、授業者が新聞に掲載される「随筆やコラム、漫画、韻文等の記事」も織り交ぜて提示することでそれらを読むことが「習慣化」されたと論ずる（pp.14-15）。

学習者によっては馴染みの薄い新聞という媒体から、さまざまな記事を授業者が選び、出会わせる。帯単元の50回という連続性が保障する回数が多様な教材の提示を可能にする。学習者は教

師の準備した多様な教材と出会うことで、読みの習慣化が促される（注2）。また、多様な文章を読む経験の蓄積によって、さらに授業で出会う記事を読みコメントを付す中で、さらに批評の力も培われるという構造である。「多様なテキストとの出会い」「経験の蓄積」といったことが帯単元によって可能になっていることがわかる。

- a 教師が選ぶ「随筆やコラム、漫画、韻文等の記事」が教材として学習者に与えられる。
- b 「教材」に対して「種類・内容」「新しさ・良さ」といった考察の視点を心得て批評的に読むことが学習者には期待される。その意味では、「わかる学力」の「概念的理解」が求められていると言えよう。しかし、反復・連続による「読みの習慣化」の促進を目指すところは、「新聞記事を読む」ことを「手続き的スキル」として捉えているとも見える。帯単元の反復・連続を「新聞を読む」行為の「手続き的スキル」の自動化に使いつつ、その読む行為の習熟によって「批評性」が養われる、といった営みが目指されているといえようか。
- c 教師が与えた教材を学習者が個人でコメントとして答え、その答えに教師がコメントをす。教師と学習者が一対一で学習を進めており、「できる学力」の「個に応じた指導」がとられている。

### ③ 「百人一首のミニ・ティーチャー —私が選ぶ百人一首の一首—」（注3）

長田（2003）は、高校の授業において帯単元で「プレゼン」を行っている。そこではプレゼンをする学習者を「ミニティーチャー」と位置づける。

「国語Ⅱ」という授業。学習者は高校2、3年次混合の39名であり、週4時間の授業の中で長田の担当は水曜日のみ、2限つづけての実施という条件である。（pp.159-160）

- i 「各時間の最初の10分程度」「よって1日に2名が発表となる」（p.159）
- ii 「1年間」「4月は教師による指導」（p.160）
- iii 学習者は「ミニ・ティーチャー」として、「単なる調査発表ではなく担当者が教師役となり歌の解説および教室での音読練習までを担う」とされ、各時間の学習者の動きは「百人一首の板書（休み時間に書いておく：長田注）」「起立のうえ音読」「和歌の解説」であり、学習者はそのために「百人一首をよみ対象歌を選択」「発表原稿作成にあたって解説書、辞書、文法書などを読み調査」などの準備や、事後の「質疑応答をまとめて、『私の選んだ百人一首の一首』冊子のための原稿の作成」などをおこなう（pp.159-160）。

長田は森久保（1990）の「単元学習」の「目標の重層化」を引き、「生活上の課題解決目標」としては、プレゼンテーションの力をあげ、「言語能力目標」に関しては「相手にわかりやすく表現すること」「人前での話の仕方」など「表現」と「和歌に触れる」「自分なりの古典の訳を考える」



などの「古典」をあげる。これらの目標について、「年間を通してのよいトレーニングの機会になる。聴衆にとっても類似の発表と教師による指導を繰り返し聞く体験を積むことになる。これにより、発表の仕方や話し方についてのメタ認知がもたらされやすいはずである」(p.160)と、「プレゼン」の力の育成を考えた帯単元の連続性の利点をあげている。

「百人一首の板書」「起立の上音読」など「手続き的スキル」の獲得の場と、「古典」においては「自分なりの訳を考える」とあり、「概念的理解」の機会とも見える。

長田(2003)には、「発表の実際」の具体例として「O子」の発表があげられている。O子は「多くの解説書に書かれている」解釈に納得がいかず、さまざまに調べ、別の解釈も提示。その解釈を支持する根拠を述べる、10分ほどの(通常の2倍の時間、というところだろう)発表をする。その発表に、「おー」という感嘆の声がクラスからあがったという。その意欲的な発表の理由を長田がO子に聞くと「O子の家では飼っている猫がいなくなるとこの歌を家中に貼っていた」、そのため、「この歌に『こめられた想い』を納得できるまで調べた」(p.160)ということである。

先述のとおり、ソーヤー(2018)は、「伝統的な教室の実践」では「学習者は、教材を自分たちがすでに知っているものとは無関係のものとして扱」い、「知識の深い学習」においては、「深い知識に必要なのは、学習者が新しいアイデアや概念を既有知識や先行経験と関係づけることである」(p.4)と論ずる。長田の実践において、O子に拍手をおくった学習者たちは、「百人一首」の解説を手持ちの解説書から引き写す作業として捉えていたのかもしれない。だからこそ、先行経験から切実に歌意を知りたいとして一首を選び、自分の文脈と照らして納得できる解釈を考えたO子の発表が「感嘆」に値するものとなったと考えられるのではないか。

長田がもう一人「発表の実際」に具体例としてA子をあげるが、そこでは歌選びの理由について、「A子の通学途中には水田があり、今まさに稲が穂をたれているという。近くにはひなびた小屋まであり歌の風景と重なりあう。だから歌の情景もすぐ目に浮かんだ。A子は、毎日その景色を見て、いいなあと思っているというのである。」と述べられる。「その口調は、明るくいきいきしており、多くの仲間の前で自分自身の思いを伝えることを楽しんでいるようにみえた」とある(p.162)。これも、O子同様にソーヤー(2018)のいう「知識の深い学習」として「新しいアイデアや概念を既有知識や先行経験と関係づけ」(p.4)たことを示す。教室の中の、教師が与えた教材の中に「いいなあ」と常日頃思っている景色に重なる情景が詠まれた歌を発見したのである。

これらのプレゼンをクラス全員が共有していることを重視したい。「百人一首」の解説を手持ちの解説書を切り貼りすればつくれる、と考えていた学習者もその中にいるだろう(あまり、このタイプの生徒は報告の前面には出てこないかもしれない)。そのような学習者が教師の与える教材に対し「自分の文脈」と結びつけて、「納得するまで調べる」「明るくいきいききと思いを伝える」姿を見る機会となったということである。

稿者は、齋藤(2011)において『「じっくり来るものを選ぼう」といった問いの場合、みんなが『あれこれ出し合う』というやり方』(p.074)として、「持ち寄り」「分かち合い」とよぶ授業の営

みを紹介し、『持ち寄り』の魅力のひとつは、教師が期待していることだけでなく、考えていないことも出てくること。生徒自身のアイデアによっては授業の展開も変わりうるし、そういう臨機応変は大事と心得ています」(p.075)と述べた。藤村(2012)の論ずる「協同的探求学習」のひとつと言えよう。文部科学省(2018)では「話すこと・聞くこと」「書くこと」などの指導事項に「共有」という言葉が示される。「相手の同意や共感を得られるように、表現を工夫することを示す」(p.43)とある。それは単に「お互い出し合いその内容を知っておく」というものではなく、お互いが変化を与えあうものであろう。この長田実践のO子、A子の例は、「分かち合い」されるのは「内容」だけではなく、学習者が教材とつながる姿勢といったものも含んでいよう。

長田は、「目標の重層化」として「生活上の課題解決目標」を「プレゼンテーション」と「私の選んだ百人一首の一首」冊子とし、「言語能力目標」を「表現」と「古典」としている。「学習活動には次のようなものがある」とあり、このとおりやるよう指定したものではないようだが、「①百人一首をよみ対象歌を選択」「②発表原稿作成にあたって解説書、辞書、文法書などを読み調査」「③発表メモに内容や構成を書く」「④発表当日においては、歌と説明の板書、プレゼンテーションし質疑応答をする」「⑤他の生徒たちに対して音読の練習をさせる」「⑥質疑応答をまとめて、『私の選んだ百人一首の一首』冊子のための原稿の作成」を示す。「本実践においては、発表前の事前の指導はほとんど行っていない」とあり、学習者の意欲と技量にまかせる態度がうかがわれる。一方、「事中の即時指導」として、「特に体の向きや、音量などについてプレゼンテーションの中断を最小限におさえながらも事中に指導を行うように努めた」「教師が『こちらを向くように』などとフィードバック指導を学習者に返す。これに対して即座に学習者が修正を施せば格段に音声聞きやすくなる。顔を上げることの意味と効果聞き手の学習者にも即時的に実感できる」とあり、「手続き的知識・スキル」の繰り返しによる獲得が目指されていることもうかがわれる。

「事後調査」では「とりえず目について簡単そうだから」(これは分析の対象外となつたらしい)と書いた生徒や「初めて見たが、なんとなく気に入ったため」を選んだ生徒の「『説明できる要素が多い』」が一例あった。これは、プレゼンテーション場面を前提に考えたとき、掛詞や縁語など文法的に説明できるほうが発表が容易でありそうだというものである。このように最終の発表場面を念頭に置いた選択理由もあった」(p.165)という例も紹介されている。また、先にみたが、O子の発表に感嘆し、それまで「百人一首」の解説を手持ちの解説書を切り貼りすればつくれる、と考えていた学習者もいよう。これらは、教師の意図に関係なく、「与えられた課題をできるだけ簡単に、そして、効果的に終えよう」という「消費者としての学び」の姿を表している可能性を稿者は読み取る。与えられた課題として、「百人一首」を選ぶ際も、「簡単なもの」「効果的なもの」を選び、「教師に期待された中で最低限の活動で仕上げる」ことは、教師の側にひとまず「正解」があり、それをなぞる、「手続き的知識・スキル」の獲得の過程に近い営みとなろう。

- a 「教材」は各学習者が選んだ「百人一首の一首」となる。教師によって選択範囲が「百人一首」として定められているので、狭い範囲（与えられた教材の範囲）での学習者の選択といえる。
- b プレゼンの方法などは、プレゼンを学習者自身がやり、あるいは他の学習者の様子を繰り返し聞いて獲得すべきとされており、「手続き的知識・スキル」として考えられていることがうかがわれる。一方で、内容として「自分なりの解釈」や「解説」などは教師としては「概念的理解・思考」の深化が期待されているようである。
- c 全員によるプレゼンであり、個だけの活動でおわっていない。プレゼンの表現法についても、古典の訳や解説などについても、「年間を通しての良いトレーニングの機会となる。聴衆にとっても類似の発表と教師による指導とを繰り返し聞く体験を積むことになる。これにより、発表の仕方や話し方についてのメタ認知がもたらされやすいはずである」(p.160)とある。「発表の仕方や話し方」については、個々の多様性というより、「発表の仕方や話し方」という「手続き的知識・スキル」を獲得するための類似行為の繰り返しの効果が強調されているようである。一方、先述のとおり、「学習者が教材とつながる姿勢」といったものを「分かち合う」機会ともなっている。

#### ④ 「導入教育の環境作りとして本を紹介する帯単元」

井口（2010）は、大学生（2年次生）に向けた授業「日本児童文学概論」において、「導入教育の環境作りとして本を紹介する帯単元」（p.44）を行っている。

- i 「授業開始時」（直接書かれていないが、下のiiiの内容から10分程度と想像される）
- ii 第4～13回（10回／全15回）
- iii 「毎回1～2名（組）、1名（組）につき3～5分程度」「発表方法は、絵本の読み聞かせ、ブックトーク、朗読のいずれかとし、他の受講生に本を見せながら紹介する」（p.46）

井口は大学における導入教育が「(a)学習と自己、大学生活、社会や人生との関係を視野に入れ、(b)表現活動や相互交流などの他者とのかかわりを設定し、それらの活動を通して(c)言語能力を含む学習スキルや、(d)積極的、主体的な学習態度を育む取り組みがなされてきたと考えられる」(p.45)と述べる。そこで、「受講生間で共に学び合い、活動に積極的、主体的に取り組みやすくする」ために「(b)に関する、他者との関わりやすい学習環境作りが重要になるだろう」として、その目的に合致したものとして、学習活動に「読み聞かせ」を入れ、帯単元に設定したと述べる(p.45)。

「帯単元の効果」として、まず、授業者の観察から「受講生の聞く態度の変化」をあげる。帯単元の実施前後に授業者による読み聞かせを行っているが、帯単元終了後の第14、15回の授業者に

よる読み聞かせでは、「単元開始前と大きく替わり、非常に積極的、主体的に耳を傾けた。全員が絵に食い入るように集中し、ページを操ると素直な反応を表情や態度に出すようになっていた」(p.47)という。また、受講生の授業終了時のふりかえりでは、「聞くことの重要性」や、「積極的に聞き発見を得ることの重要性」などを説明するものが見られ、「受講生は、積極的に聞くことを通して、新しく『伝える力』『発見』『自分の考えが広がる』『期待感を持つ自分』が生まれたことを記したと考えられる」(pp.47-48)と井口は解釈している。「受講生は帯単元で積極的、主体的に聞き合うとともに、授業では内容の理解を深め、読書会でも同様に積極的、主体的に作品解釈を深めたと推測される。このように本帯単元は、受講生間で共に学び合い、活動に積極的、主体的に取り組める学習環境を導いたと考えられ、効果があったといえるだろう」(p.48)と結論づけている。

「日本児童文学概論」の「本指導」の目標は「児童文学作品を味わう方法を理解することができる」「授業に積極的に参加することを通して自分の読みを広げ、深めることができる」(p.46)であり、この帯単元の活動もその目標に関係するのであるが、井口の立てる帯単元の目標は先に述べたように「導入教育の環境作り」であり、その方法として「本を紹介する帯単元」を用いる、という形をとっている。

「児童文学作品か絵本の中から好きな本を紹介」とジャンルは限定するが、かなり広い範囲を示し（「図書館利用を促す」(p.47)の意図もあるという）、学習者による選択の幅を広げる。発表については、「基本的に一名で行うが、複数名で組んでもよいとした」とある。一人での発表と二人での発表の学生の学びの違いはあるだろうが、一人で発表に抵抗ある学生への配慮だろうか。「導入教育」の一環であるため、活動に対する抵抗感を低くする意図が察せられる。発表方法も「絵本の読み聞かせ」「ブックトーク」「朗読」のいずれか、とされており、ここでも学生は選択できる。

事前の家庭学習として「どのような内容をどのように伝えたいですか」「そのために発表ではどのような工夫をしますか」と「伝える内容与方法、聞き手を意識させた」とある。発表の方法を教師が細かにマニュアル化して与えるのではなく、「聞き手を意識」させ学習者に考えさせている(p.46)。その準備では「選んだ作品の特徴や魅力を自分なりに解釈し、伝えたい内容与方法を整理」し、「改めて読み返すことで思い出や体験を新しく意味づけたり、現在の自分をより深く見つめたりしたと思われる」(p.49)とある。選んだ作品の理解にむけ、藤村のいう「関連づけによる精緻化・再構造化」が行われている。

また、聞き手は「作品や発表者から多くの新しいことを積極的に汲み取るとともに、作品を紹介して発表者と深くかかわろうとした」(p.49)と捉えられており、学習者どうしのつながりが意識された取り組みであることがうかがわれる。

井口はこの帯単元の考察で、「学生の主体的な学びを支えるものを探索的にまとめる」と「導入教育段階では、積極的、主体的な活動を支える」のは「他者とかがわり合いながら視野を広げて自分と学習対象にむかい合い、過去と関係づけながら、自身が伝えるに足るぬうちあるものを持つ

ていることに気づき、それを伝えられそうだという期待を持つこと」(p.49)と結論づける。帯単元という形式によって学習者個々が「自分なりに作品を選ぶ」「自分なりに解釈をする」「自分なりに伝える」といった自己と向き合い「伝えるに足るねうちあるもの」を表出する機会が与えられること、また、聞き手として、他の学習者のそれらを受け取る機会が保障される。それらの営みによって「積極的、主体的な活動」がつくられていくというのである。

- a 「教材」は「児童文学作品か絵本の中から好きな本」であり、ジャンルは特定されるが学習者に許された選択の幅は広い。学習者による発表が帯単元を中心となる。
- b 「発表方法は、絵本の読み聞かせ、ブックトーク、朗読のいずれかとし、他の受講生に本を見せながら紹介する」。事前の家庭学習として「どのような内容をどのように伝えたいですか」「そのために発表ではどのような工夫をしますか」と「伝える内容と方法、聞き手を意識させた」とあり、細かいマニュアルではなく、学習者が「聞き手」を想像し方法を考えることや、「自分なりの解釈」を考えることなど、教師としては「概念的理解・思考」の深化を期待している。
- c 全員（二人組もあるが）による発表であり、聞き手は「作品や発表者から多くの新しいことを積極的に汲み取るとともに、作品を介して発表者と深くかかわろうとしたと考えられる」(p.49)とあるように、教師対学習者個々人の学びではなく、学習者同士の「分かち合い」が意識され、「協同的探求学習」への「導入」を感じさせる。

#### ⑤ 「ルーティン型プレゼン演習」(注4)

稿者は、齋藤(2012)において以下のような「ルーティン型プレゼン演習」の実践をとりあげた(p.55)。

- i 帯単元で毎時間。授業(平常50分あるいは短縮45分)の中の10分から20分を使っての演習。
- ii 1人1分間をめやすに、教卓のポジションで、クラスみんなに向けて、話す(伝える)。
- iii 毎回、5人が順番に話す。(「ルーティン化」)ママ
- iv クラス全員がやる(必ず自分の出番がある)。
- v 順番は毎週(1周とはクラス一巡)ごとにくじで決める。
- vi 実施期間は平成21年5月～平成23年2月まで。学年でいうと、2学年から3学年まで。
- vii 実施回数は、2年で8周。3年で9周。
- viii テーマや話し手の原稿、聴き手のメモの仕方などは折々に変化させた。
- ix プレゼンを1周聞き終えた後、聞き手による「再現」も3年の6、7、8、9周でおこなった。(齋藤2012では、すべての項目は\*で始められているが、齋藤が\*の代わりにそれぞれi～ixを付した：齋藤注)



ここにあげた齋藤（2012）の実践の学年以降も稿者はプレゼン演習を継続して実施した。例えば、齋藤（2020）では、1年生からの3年間続けた実践も報告している（pp.242-243）。この「ルーティン化」と呼ぶ繰り返しについて（上記引用では、iiiに限定したように読めるが、i～vの内容すべてを含む）、齋藤（2012）では、その理由と利点を次のように示した。

細かい技術指導といったものは行ってはいない。発声練習をするわけではなく、発表のフォーマットを細かく指示するわけでもない。ただ「ルーティン」によって「自分の出番も必ずある」という状況を継続させた。「自分の出番」があることで、生徒たちが友達の発表の仕方から学ぼうとし、自分の発表を工夫することを期待した。（p.62）

短期間で仕上げようと思えば、「型」や「方法」を厳密に示し、それをなぞらせることが効果的である。しかし、「自分なりによりよく伝えるにはどうしたらよいか」を考え作り上げる機会と考えると、「自分の出番」は一度ではなく、繰り返しやる必要が生まれるだろう。

「ルーティン」のよさは、「次の機会、やり直しの機会がある」ということでもある。緊張しながら「プレゼン」をする。真剣にやっても、あるいは真剣にやればやるほど、「こうしておけばよかった」が生まれる。「次の機会」とは『「こうしておけばよかった」を活かす機会』である。「ルーティン」により「次の機会」が保障されることで、「こうしておけばよかった」も考え甲斐が増す。この「次こそはこうしよう」が上達を支える。（p.63）

「自分なりによりよく伝える」ための試行錯誤の機会の保障として、「帯単元によるプレゼン演習」をクラス一巡ではなく、複数巡おこなうのである。それによって、個人の経験が複数回保障され、「やり直し」の機会が得られるのである。

「ルーティン」による「繰り返し」は後悔による「こうしておけばよかった」だけではなく、友達の発表に触発される機会も増やす。触発される内容は、プレゼンに向かう姿勢でもあるだろうし、内容の選択や話しぶりでもあるだろう。（略）

学校で「聞く」「話す」力は完成されない。「ルーティン型プレゼン演習」の繰り返しが「自分のプレゼンを反省的に捉える」作法や「友達に触発されたことを自分のプレゼンに活かす」作法を鍛えるとすれば、学校から離れた後の「自己学習力」（例えば、営業の先輩のやり方を自分に取り入れる、とか、バラエティ番組を「話し方」の見本として観る、など）にもつながるのでは、と期待する。（p.63）

クラスのメンバー全員のプレゼンを聞くことで、「友達からの触発」も多く受ける。それは、単



に内容のおもしろさといったことだけでなく、「話し方」や「話題の選び方、その展開」のバリエーションを学ぶことになる。そして、そのような「どう話すか」を意識した聞き方を繰り返すことで、授業の「プレゼン演習」以外の場面でも同じような聞き方になることを期待するのである。

「友達からの触発」は、「プレゼンをつくりあげる姿勢」、もう少し抽象化すれば「学びの姿勢」への触発もある。「プレゼン」に対する学習者の姿勢について、齋藤（2012）では「取り組みの姿勢の変化」として学習者の言葉を次のように紹介した。

僕は附属中学3年間の国語の授業で色々な経験をした。中でも「プレゼン」の授業ではたった20分ほどの少ない時間の中に多くを学んだと思う。初めのほうでは「話すことがない」とか言いながら工夫も何も考えずにダラダラと部活の話をしていて。でも友達はみんな表現や自分の意見など多彩な工夫をしており、話自体も凄くおもしろかった。だから最後のほうでは僕も、自分の知らなかったことやいろんな話をテーマに沿って話したりした。(p.66)

1分ほどのプレゼンである。しかも、教師からの条件はあまり与えられていない。なにかしら声を発して終わりにすることもできる。

あるいは、「プレゼンマニュアル」といったものを教師が作成して、「この空欄に入れば、簡単にプレゼンができる」といった方法を提示し、学習者はそれをなぞることで「できた」という感触を得ることも可能だろう。それをクラス分みんなが繰り返せば「マニュアルにそったプレゼン」のスキルは身につく。そこで帯単元の反復・連続性は「手続き的知識・スキル」の獲得のために有効に働く。

しかし、そのような「手続き的知識・スキル」の獲得のための帯単元のプレゼンではなく、探求的な姿勢を求めるという意義もある。

先に引用した学習者の言葉を借りれば「友達はみんな表現や自分の意見など多彩な工夫をしており、話自体も凄くおもしろかった。」という。それぞれ自分なりの工夫をして「好きな○○」を友達に伝え、「おすすめ○○」として「それ、自分も読もう（観よう、買おうなど）」と気持ちを動かそうとする。そのようなプレゼンに出会うことで自分のプレゼンが「工夫も何も考えずにダラダラと」していることに気づく。そして、次の機会に「工夫」を始める。そのような機会となる。

このような「ルーティン型プレゼン演習」を齋藤（2012）は『「持ち寄り」「分かち合い」と『パラディグマ』『シntagマ』の学び』と構造化した（p.63）。

「持ち寄り」とは、学習者それぞれが自分なりの考えや作品を他の学習者に提示することであり、「分かち合い」はそれらの考えや作品を学習者同士で共有することである。

その「持ち寄り」「分かち合い」が、『安定のある選択（「自動化」：齋藤2012注）』しかできない生徒（つまり『パラディグマ』の範囲が狭い：齋藤2012注）が『飛躍のある選択（異化：齋藤2012注）』する生徒（つまり『パラディグマ』の範囲が広い：齋藤2012注）の発表を聞き、その

選択の幅を楽しみ、学ぶ機会となっているだろう。」(p.63)と「持ち寄り」「分かち合い」という方法と「パラディグマ」「シンタグマ」の学びを関連づけた。

先に引いた藤村(2012)は「わかる学力」育成のためには、「協同的探求学習」が必要と述べ、その内容は、①「多様な考えが可能な問題設定、発問」、②「個別探求を通じた自己説明」、③「多様な考えを関連づける集団討論」の3点を組織することが重要とした(p.62)。多様にプレゼンできるテーマを提示した場合、②「個別探求を通じた自己説明」が各巡における学習者個々人のプレゼンであり、③「多様な考えを関連づける集団討論」は、それらの個々人のプレゼンを持ち寄り、プレゼン演習全体の学びに相応する。

そう考えると、各人がそれぞれ工夫を凝らす「ルーティン型プレゼン演習」は、「わかる学力」育成の一つの具体的な方法といえるだろう。

- i 『『帯単元』で毎時間。授業(平常50分あるいは短縮45分:齋藤2012注)の中の10分から20分を使っての演習。』「1人1分間」「毎回、5人が順番に話す」
- ii 実施期間は平成21年5月～平成23年2月まで。学年でいうと、2学年から3学年まで。(ここでは2年間の実践を報告しているが、平成23年度以降の実践では1学年から3学年までの3年間を実施期間とした(齋藤2020, pp.242-243))
- iii 「ルーティン化」と呼ぶ「1人1分間、毎回5人」を繰り返す。
  - a 「プレゼン演習」のテーマは教師が与える(齋藤2012では2年次は「テーマは自由」であったが、3年次「好きな○○」「○○といえば」「『○○が△△する、なる物語』紹介」とテーマを与え、齋藤2020で紹介した平成23年～25年度の実践では「好きな○○」「おすすめ!○○」「おすすめ○○が□□する物語」をテーマとしている)。
  - b aで示したとおり、そのテーマのもと題材や展開は学習者の工夫に任されており、学習者に許された選択の幅は広い。プレゼンのマニュアルを「手続き的知識・スキル」の獲得として教え込むというより、「テーマ」をどのように自分の経験につなぎ題材を選び、その話題の展開を選ぶか、といった探求的な「概念的理解・思考」の深化を期待している。
  - c 「細かい技術指導といったものは行っていない。発声練習をするだけでなく、発表のフォーマットを細かく指示するわけでもない。」「自分の出番がある」「友達の前で語る」「友達の発表を見る・聞く」「次の機会がある」といった帯単元によるプレゼンの形態で「自分のプレゼンを反省的に捉える」作法や「友達に触発されたことを自分のプレゼンに活かす」作法を鍛える。学習者同士の「協同的営み」を重視する。学習者同士が「持ち寄り」「分かち合い」をすることによって、選択の幅を広げ、「もっとよい題材や方法の選択はないか」と「パラディグマ」の拡大を図る機会としている。「協同的探求学習」の学びに相応すると考える。

#### (4) 帯单元による学びの具体例①～⑤から得たもの

以上のように①から⑤を考察し、例えば①のように、森久保（1990）が指摘するように、「言語要素や言語技能を取り出して、練習に仕組んだコース」として「手続き的知識・スキル」の獲得としての帯单元の活用から、②のようにさまざまなテキストなどを教師が与え、学習者の読む機会を保障し、そのコメントで批評の力までつけようとするもの。④⑤のように、帯单元の連続を「協同的探求学習」としての「持ち寄り」「分かち合い」として活用し、「概念的思考」の深化を図るもの。③のように、「百人一首」の調べ方や「発表の仕方や話し方」を「手続き的知識・スキル」の獲得の場としても、学習者が「既有知識や先行経験と関係づけ」、「分かち合う」場としても活用されるもの、などある。これは、帯单元の「反復・連続性」が「手続き的知識・スキル」の獲得だけでなく、「概念的思考」の深化という「わかる」学力につながることを示す。

#### (5) 「帯单元」と類似する「帯活動」「帯学習」について

ここで、「帯单元」と類似した用語として「帯活動」についても、少し見ておく。

先に、河野（2009）をみたように、「帯单元」を対象にした研究は十分ではなく、稿者の管見の限り、「帯单元」と「帯活動」の相違を論じたものを知らない。ただ、例えば、CiNiiで「帯单元」と「帯活動」を検索した場合、「帯单元」でヒットした24件のうち22件が国語科の実践研究あるいは国語関係の学会発表の内容であり、残り2件が英語科の実践研究についてであった。一方、「帯活動」の70件中57件は「連帯活動」「破碎帯活動」「 $\alpha$ 帯活動」などの一部を読みとったものであり、それを取り除くと13件のヒットとなった。そのうち、11件が英語科に関係するものであり、体育科が1件、もう一件は、学校教育の中で「随所に考える場をつくる」ためのsmall activityの一つとして「帯活動」を取り上げた論文であった。内容を確認すると、「帯活動」として、英語科の「話す」と国語科の「漢字」指導が取り上げられていた。

これだけで判断することは早計ではあるが、ECサイトAmazon掲載の教育書、あるいは教育関係の出版社である明治図書のオンラインブックストアなどみても、「帯单元」が国語科、「帯活動」が英語、その他、といった大まかなくくりがありそうである。

明治図書『教育科学国語教育』2021年3月号では「帯活動」の特集を行っている。この雑誌では、特集時などでは「帯单元」を主に使ってきたが、今回の「帯活動」の使用は、「帯活動」へ用語の統一を図る動きであるのかも知れない。

この名称の違いと内容の違いなどはまた別に論ずる必要があるが、ここでは「帯单元」「帯活動」の類似する用語が国語科、英語科にあることを示すに留める。

また、「帯学習」という呼び方も田近（2007）や『実践国語研究 別冊2001三月号』で特集される「国語科 帯学習のアイデア」など多々見られる。

それらと「帯单元」の差異については、別の機会に改めて考えたい。

### 3 結論と課題

「帯単元」と呼ばれる学習活動には、「帯単元（大村型）」「帯単元（森久保型）」など見られるが、

- i 授業内の比較的短時間に実施する。
- ii 毎授業時間（あるいは、隔回など、連続性が感じられる範囲で）連続して行う。
- iii 毎回、同一構造の活動を行う。

学習内容  $A \rightarrow A' \rightarrow A'' \rightarrow A''' \dots$ （毎時間、授業の一部の時間で）

という活動の特徴とするものを本稿では帯単元と呼び、考察した。

帯単元の「連続性・反復性」は、藤村（2012）のいう「できる学力」の「手続き的知識・スキル」の獲得のために活用される。しかし、一方で、「わかる学力」の「概念的思考」の深化のためにもその「連続性・反復性」が活用されることがわかった。

しかし、本稿では、ごく一部の実践についての考察であり、さらに実践を俯瞰することで、さまざまな帯単元の活用が見られることも想像される。

また、帯単元による「概念的思考」の深化や「持ち寄り」「分かち合い」による協同的な営みの活用の場面の拡大なども考えられる。例えば、大学におけるアカデミックライティングへの活用などである。

先に述べた「帯単元」と「帯活動」「帯学習」の差異や、本稿では単に「帯単元（大村型）」「帯単元（森久保型）」と帯単元に分けるのみであったが、それらの重なりなども別の機会に考えたい。

#### （注）

- 1「中央教育審議会 文部省 審議会答申等（21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/960701e.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701e.htm) 2020年12月30日最終確認
- 2 帯単元の連続性を活かして、たくさんのテキストに出会わせるものとしては、竜田同様に新聞記事を与え（教師が与えるかどうか明記してないがそう読み取れる）賛成・反対の意見と根拠を書く活動を組む佐藤（2014）や「論語」の「名言」の書き下し文や現代文にリライトした文章などを与え、生徒の思索を誘う坂口（2019）などがある。
- 3 帯単元をつかっただけの「百人一首」は、たとえば、佐藤（2003）、須郷（2011）などある。ただし、佐藤（2003）は、本稿で焦点化した帯単元か「帯単元（大村型）」「帯単元（森久保型）」か、はっきりしない。また、「百人一首」ではなく「万葉集」「古今和歌集」「新古今和歌集」などを用いた「歌合」を帯単元とする菊野（2015）の提案もある。
- 4 帯単元のスピーチ活動は先に示した田中（2001）や、帯単元の「繰り返し」を強調し「学び合う場」を生徒たちにつくらせる発表活動の実践に寺本（2003）、寺本（2017）などある。

## 文献

- 井口あずさ (2010) 「学生の主体的な学びを支えるもの--本を紹介する帯単元の検討」『国語教育研究』51号、  
広島大学国語教育会
- 大村はま (1984) 『大村はま国語教室 第八巻』筑摩書房
- 勝野頼彦他 (2012) 『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を  
育成する教育課程編成の基本原則 (改訂版)』国立教育政策研究所
- 菊野雅之 (2015) 「感性と情緒を育む帯単元と学習者の主体性を引き出す歌合」『教育科学国語教育』通巻  
792号、明治図書
- 河野智文 (2009) 「国語科単元学習の展開」全国大学国語教育学会編『国語科教育実践・研究必携』学芸  
図書
- 齋藤隆彦 (2011) 「『答え』とのつきあい方、知ってるもん」『月刊国語教育』371号、東京法令
- 齋藤隆彦 (2012) 「国語科実技 帯単元によるルーティン型プレゼン演習:1人1分、毎回5人、約2年間で、  
話す聞く力を育てる。』『鳥取大学教育研究論集』2、鳥取大学大学教育支援機構教育センター教職教育  
部門
- 齋藤隆彦 (2013) 「帯単元ってこんな活動」『教育科学国語教育』No.759明治図書
- 齋藤隆彦 (2020) 『《類似》でつなぐ力を育てる中学校国語科授業の研究』溪水社
- 坂口京子 (2019) 「子供をぐんぐん引きつける！ 中学校『論語』」『実践国語研究』通巻353号、明治図  
書
- 佐藤きむ (2003) 「帯単元」『実践国語研究』通巻248号、明治図書
- 佐藤伴緒 (2014) 「帯単元の時間を活用した国語のスキルUPと意見をもたせるための意見交流の工夫」『教  
育科学国語教育』通巻第776号、明治図書齋藤隆彦 (2011) 「『答え』とのつきあい方、知ってるもん」『月  
刊国語教育』第30巻第12号、東京法令
- 須郷和歌子 (2011) 「帯単元で繰り返す『小倉百人一首』の学習指導 弘前大学教育学部附属中学校国語科  
三十年余の取り組み」『授業力&学級統率力』通巻012号、明治図書
- ソーヤー、R.K. (2018) 「イントロダクション：新しい学びの科学」ソーヤー、R.K.編『学習科学ハンドブッ  
ク [第2版] 第1巻』北大路書房 (原著2014)
- 田近洵一 (2007) 「国語 授業開始5分を決める教師力」『授業研究21』通巻第608号、明治図書
- 竜田徹 (2010) 「帯単元『コメント王』にみる高校一年生の新聞を読む力・批評する力」『論叢 国語教育学』  
復刊1号、広島大学大学院教育学研究科国語文化教育教育学講座
- 田中宏幸 (2001) 「高校のスピーチ実践上の問題点」『日本語学』第20巻第6号、明治書院
- 寺本学 (2003) 「『帯単元』を生かした反復学習の試み」『授業研究21』通巻第562号、明治図書
- 寺本学 (2017) 「豊かな言語生活者を育てる学習づくり～指導と評価の一体化をめざして～」『人間と文化』  
第1巻、島根県立大学短期大学部松江キャンパス
- 長田友紀 (2003) 「古典教材のプレゼンテーションにみる学習者の表現意識の分析：帯単元「私が選ぶ百

人一首の一首」『研究紀要』40号、筑波大学附属坂戸高等学校

藤村宣之（2012）『数学的・科学的リテラシーの心理学—子どもの学力はどう高まるか』有斐閣

森久保安美（1990）「帯単元の条件」『月刊国語教育研究』215号、日本国語教育学会

文部科学省（2012）『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力・表現力等の育成に向けて～【高等学校版】』（引用は[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1322713\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1322713_01.pdf) 2020年12月30日最終確認 によった）

文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編』（引用は、[https://www.mext.go.jp/content/1407073\\_02\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1407073_02_1_2.pdf) 2020年12月30日最終確認 によった）