

国語科の研究

佐藤 浩一・多田 和幸



🔑 キーワード

主体的な言葉の使い手 仲間との交流 視点の獲得

📌 主張

国語科では、「主体的な言葉の使い手として、豊かな言語生活を築くという認識を創りあげる子ども」を目指す。「主体的な言葉の使い手」とは、「既存の認識に沿った言語活動を行うことにとどまらず、新たな見方や考え方に気づきながら言語活動を行う学習者」である。

この姿に迫るために、読むことの指導では、「読み浸るための活動」と「自力読みの視点」の習得・活用に着目した。作品の世界に浸ることを大切にしながら、共通教材等を用いた「自力読みの視点」の習得・活用をしていく。

書くことの指導では、「妥当性検討の視点」と「見直し深める視点」から自分の文章表現を見直し高める学びに着目した。相手や目的に応じた表現になっているかどうか検討したり、表現対象を異なる視点から見つめ直したりすることで、述べ方や内容を修正していく。

子どもたちが主体的な言葉の使い手となるための視点を、仲間と交流する中で獲得しながら、理解し、表現する力を高めていく姿を明らかにした。

I 主体的な言葉の使い手として、豊かな言語生活を築くという認識を 創りあげる国語科

<国語科で求める子ども>

国語科では、「主体的な言葉の使い手として、豊かな言語生活を築くという認識を創りあげる子ども」を目指した。

「主体的な言葉の使い手」とは、「既存の認識に沿った言語活動を行うことにとどまらず、新たな見方や考え方に気づきながら言語活動を行う学習者」である。それは、単に「与えられた書物を画一的な方法で読む」、「表現対象に対する自分の一面的なとらえから書く」のではなく、自ら作品を手にとって目的に応じた読解方法を選択したり、自分の見方とは異なる視点を取り入れて表現したりする子どもである。

教育課程実施状況調査、PISA調査等の結果から、読解リテラシーの低下が問題になっている。これは、単に言葉の力としての読解力・表現力の低下ではない。自分の願いや考えを明らかにし、新たな認識を創りあげながら主体的に読解・表現していく力の低下と考える。

言葉の学習は、機械的・形式的に言葉の遣い方を身につけるためだけのものではない。言葉の学習を通して、言葉の力の高まりが自分の言語生活を豊かにすることにつながるという認識を創りあげることこそが大切である。

そこで、第2次研究では、「読むこと」「書くこと」に焦点付け、言語生活における新たな認識に気づき、豊かな言語生活を築く、主体的な学習者の育成を目指す。

1. 国語科（読むこと）で求める子ども

求める子ども

「よりよい読書生活を具現するための読み」という認識を創りあげる子ども

「意欲・態度」

読む楽しさを味わい、読むことのよさを見つめ直そうとする力

「中核となる学力」

自力読みの視点を獲得し、内容をより深く考える力

国語科（読むこと）では、「『よりよい読書生活を具現するための読み』という認識を創りあげる子ども」を目指す。「よりよい読書生活を具現するための読み」とは、「内容をより深く考え、読むことのよさを見つめ直そうとする読み」である。

第1次研究 第3年次では、「自力読みの視点」の習得・活用によって「子ども一人一人の読みの充実」を図ろうとした。その結果、仲間と考えを交流する楽しさや物語を深く読めるおもしろさを感じずる子どもの姿が見られた。その一方で、物語を素直に楽しんだり、登場人物に同化・共感したりしながら読むことがややおろそかになりがちだった。これは、自分の読みの根拠を考えることを求め過ぎたことに原因があった。

そこで、本研究では、この課題を改善するために「読み浸るための活動」と「自力読みの視点の習得・活用」に着目した。

「読み浸るための活動」とは、「登場人物に同化したり、物語に共感したりするための活動」である。音読や動作化、視写、紙芝居づくりなどの学習活動を位置付け、登場人物の言動に同化したり、素直に物語に共感したりできるように促す。子どもの「物語の場面の様子や登場人物の気持ちを考え、読み深めたい」という学ぶ意欲を大切にしていく。

「自力読みの視点」とは、「子ども一人一人が自力で読み深めていくための着眼点」である。「自力読みの視点」を用いた自分の読みと仲間の読みを交流し、共同で読みを練り上げていく場を位置付ける。自他の読みについて比較検討していく中で、自分の考えと仲間の考えの異同を明確にしたり、自分の考えのよさに気づいたりすることを期待した。

この二つを両輪として行う学びを通して、読む楽しさを味わったり、読む視点を獲得して内容をより深く考え、読むことのよさを見つめ直したりする姿を目指した。

2. 国語科（読むこと）におけるカリキュラム改善の視点

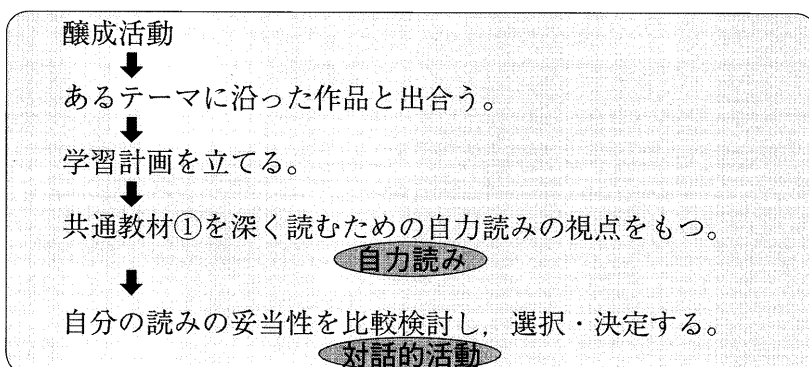
本研究では、読み深めるための自力読みの視点の習得、活用を目指す。自力読みの視点を段階的に習得・活用していくことで、今までとは違う視点から読む楽しさを味わう姿を期待した。

学年部	読み深めるための主な作品自力読みの視点	読み浸るための主な活動
低学年	叙述や表現に即して正しく読む。 →登場人物・時間的順序・場面の移り変わり	読み聞かせ・音読・動作化・暗唱・視写・紙芝居作り
中学年	物語全体の構造をとらえて読む。 →場面の転換・視点の転換・登場人物の変容	読み聞かせ・音読・役割読み・劇化・暗唱・視写
高学年	書き手の意図を読む。→人物の設定・物語の構造・表現技法 自分の読みをつくる。→根拠（文章・生活経験）・自分に響く作品の主題	音読・朗読・暗唱・視写

3. 国語科（読むこと）における授業改善の方策

「読むこと」における学習過程を以下のように整理した。

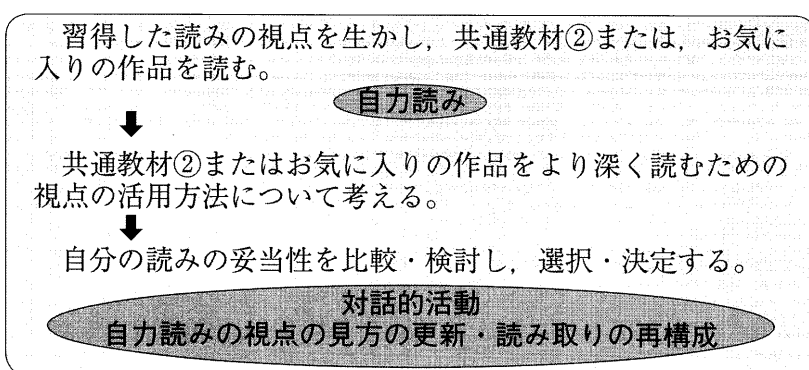
<自力読みの視点を習得する過程>



<教師の働きかけ>

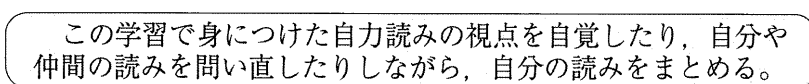
- ・他教科・領域、生活体験と関連した活動
- テーマに沿った作品を読む場の設定
- 学習計画を立てる話し合いの組織
- 自力読みの視点を整理する話し合いの組織
- 自力読みに用いた意味マップをもとに話し合う対話的活動の組織
- 自他の考えを比較検討する場の設定

<自力読みの視点を活用する過程>



- 自力読みに用いた意味マップをもとに話し合う対話的活動の組織
- 自他の考えを比較検討する場の設定

<活用するよさを実感する過程>



- 学習のまとめを書く場の設定
- 新たに獲得した読み方について自覚化する振り返りの場の設定

4. 国語科（読むこと）における評価方法

- ①意味マップの記述の変化と学習活動後の振り返りの記述から、「思考力」がどのように働いたかを評価する。
- ②話し合いの前後の学習の振り返りの記述から「学ぶ意欲」「思考力」「知識・技能」について評価する。
- ③家庭での読書を含む自由読書後に対話的活動を位置付け、自力読みの視点をどう使って内容を読み取ったかを評価する。

II 実践の概要（読むこと）

第2学年

「楽しもう！レオ＝レオニ 楽しもう！読書の世界」

1. 自力読みの視点を獲得して内容をより深く考え、読むことのよさを見つめ直すとする学び

本単元では、レオ＝レオニの作品「スイミー」（光村図書2年上）「ぼくのだ！わたしのよ！」（学校図書2003年版2年下）「アレクサンダーとぜんまいねずみ」（教育出版2年下）「ニコラス、どこに行ってたの？」（東京書籍1996年版3年上）など4つの教科書教材とレオ＝レオニの絵本シリーズを取り上げる。

共通教材①「スイミー」は、大きな魚を追い出すために仲間と協力し、知恵と勇気をもって生きていく主人公が描かれている作品である。共通教材②「ぼくのだ！わたしのよ！」は、自分のことだけで他者を顧みなかったかえるたちが、困難に出合った時、助け合うことのすばらしさを知り、仲間と共に生きている幸せに気づいていく作品である。小動物の世界にもドラマがあり、仲間と共に生きるという点で「スイミー」と共通する点も多い。

「読み浸るための活動」として、場面の様子を音読を行いながら、「スイミー」と「ぼくのだ！わたしのよ！」について、一人一人がじっくり読み、自分の心に響く場面を選んだり、仲間と対話的活動を行うことで、「登場人物の設定」「自分の心に響く場面（おもしろかったところ、感動したところ、不思議なところ）を考える」「自分と比べる」等の自力読みの視点の習得・活用を図る。

「スイミー」と「ぼくのだ！わたしのよ！」の登場人物の気持ちを中心に読み深めることのおもしろさを原動力にして、他のレオ＝レオニ作品を読む楽しさを味わう姿を期待した。

2. 単元の構想

(1) 単元の見目標

「スイミー」「ぼくのだ！わたしのよ！」について意味マップをもとに話し合い、自他の考えを比較・検討しながら登場人物の気持ちを明らかにしていく中で、登場人物の設定を考えたり、心に響く場面とその理由を考えたりすると内容がよくわかることを理解し、レオ＝レオニの作品について自分の感想を深めながら読むことができる。

(2) 追求の構想（14時間）

1次 「スイミー」を読み深める方法を知ろう（6時間）

・「スイミー」を読んだ感想を交流しよう。→学習計画立てよう。

◎スイミーの気持ちを考えて、感想を書こう

・意味マップを使って自力読みをしよう。→対話的活動による考えの交流しよう。

2次 「ぼくのだ！わたしのよ！」の登場人物の気持ちを考えよう

（5時間）

◎主人公が変身した出来事の前後を読んで登場人物の気持ちをはっきりさせよう

・意味マップを使って自力読みをしよう。→対話的活動による考えの交流しよう。

3次 お気に入りのレオ＝レオニ作品の主人公への手紙を書こう

（2時間）

・いろいろなレオ＝レオニ作品を読もう。

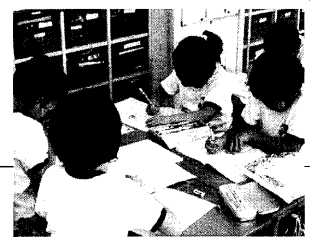
◎お気に入りの作品について感想を主人公への手紙にまとめよう

・お気に入りの作品を選ぼう。→手紙を書こう。

4次 読書への新しい出発をしよう（1時間）

◎「読書案内」（東京書籍2年上・下）を参考にいろいろな本を読もう

・学習の振り返りを書こう。



3. 授業の実際

(1) 「スイミー」を読んで、主人公の気持ちを詳しく考えたいな

明さんは、短時間で自分の考えをもちながら、積極的に仲間伝えていくよさがある。この学習では、仲間の考えを比較検討し、立ち止まりながら、じっくり自分の考えをつくりあげてほしいと願った。

レオ＝レオニの作品を知っているか尋ねると、「知ってるよ！幼稚園で読んだ。」「家にもある。」と答える子どもたち。「『スイミー』を読んでみる？」と尋ねると、「読みたい。」とすぐに反応が返ってきた。そこで、「スイミー」を配布し、読んでみることにした。明さんもすぐに教科書を開き、指でなぞりながらじっと集中して読んでいた。一読後の感想では「スイミー」を読んで「おもしろかった。」「スイミーってすごい。」と口々に言っていた。「スイミー」の内容に興味を高めていると判断し、学習の進め方について話し合うことにした。

学習の進め方について考えを出し合うと、貴史さんは、「スイミーの気持ちを考えたい。」と発言した。明さんは、「スイミーの気持ちを考えて、くわしく読みたい。」と発言した。他の子どもたちも「勇気を出したところや寂しくてかわいそうなところ、赤い魚にまた会ったところのスイミーの気持ちを考えたい。」と発言してきた。

「スイミー」の感想を交流した後、子どもたちと下のような学習計画を立て、この学習をスタートした。

<みんなの願い：主人公の気持ちを考えたい・詳しく読みたい>

①『スイミー』を読む。

○音読する→意味マップを書く→仲間とグループ対話・全体での話し合い

②学習のまとめとして主人公に手紙を書く。

「スイミー」を自ら読み進めるために見通しをもってほしいと願い、「自力読みの視点」の一覧表を子どもたちに配布した。その中の「登場人物・主人公は誰か」「大変そうなところ・態度が変身したところ」「感動したり・不思議だと思ったこと」「自分と比べて」などの視点から、自分の読みをまとめるために意味マップに書き込みをはじめた明さん。他の子どもたちも同様に意味マップに自分の考えを書き込みはじめた。

明さんは、まず、「主人公は誰か」について書き込んだ。他の視点を用いる部分でも教科書を何度も読み返しなが、書き込んだ。

意味マップをもとにしたグループでの対話的活動で、明さんは「スイミーも最初はまぐろが怖かったと思う。」「大きな魚をやっつけたところで、スイミーがみんなで力を合わせてがんばろうという気持ちだったと思う。」など自分の考えを話した。

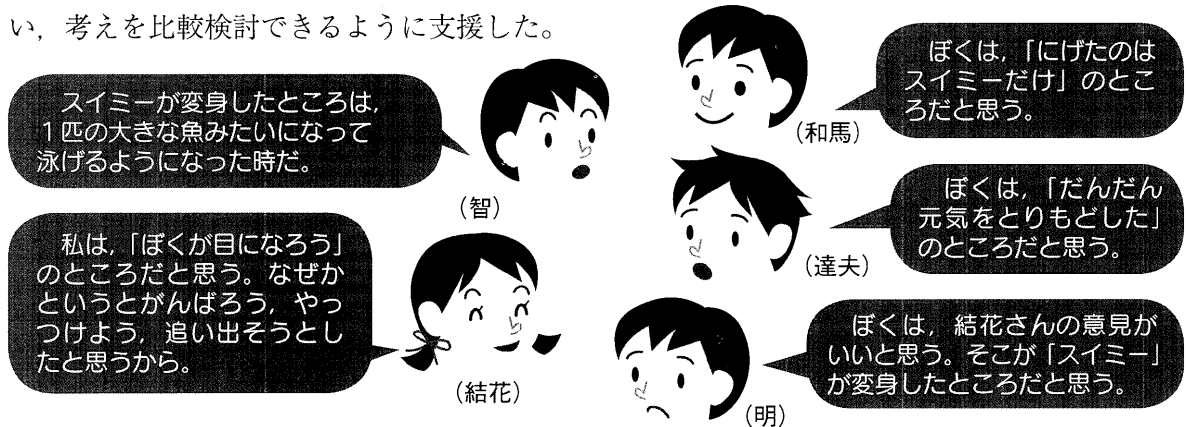


<「スイミー」を集中して読む子どもたち>

<p>「スイミー」意味マップ</p> <p>どうしてスイミーが怖い？</p> <p>①まぐろが怖い</p> <p>②まぐろが大きい</p> <p>③たいじが怖い</p> <p>④元気がなくなったところ</p>	<p>ほんまえ</p> <p>①まぐろが怖い</p> <p>②まぐろが大きい</p> <p>③たいじが怖い</p> <p>④元気がなくなったところ</p>
<p>スイミーの気持ち</p> <p>スイミーは、最初はまぐろが怖いから、みんなと力を合わせてがんばろうと思った。</p>	
<p>スイミーの気持ち</p> <p>①まぐろが怖い</p> <p>②小さい魚が大きい魚</p> <p>③みんなと力を合わせて</p>	<p>スイミーの気持ち</p> <p>①まぐろが怖い</p> <p>②まぐろが大きい</p> <p>③たいじが怖い</p> <p>④元気がなくなったところ</p>

<明さんの「スイミー」の意味マップ>

しかし、グループでの対話的活動は初めて行ったために、考えを練り上げるというよりも、各自の考えの発表のし合いで終わっていた。他のグループでも同じような様子が見られた。そこで、自力読みの視点である「スイミーが変身したところ」について学級全体の話し合いを行い、考えを比較検討できるように支援した。



学級全体での話し合いを通して、「ぼくが目になろう」のところが、変身したところだと気づいていった子どもたち。その後、意味マップの「主人公に言ってあげたいこと」の欄を書く時間をとると、明さんは「自分もスイミーのように勇気をもって行動できること」「『やさしさ』と『考える力』がスイミーにあること」を記述した。

「スイミー」を読んで、人を助ける勇気が出てきました。レオ＝レオニさんの本を読んでもっと勉強していきたいです。

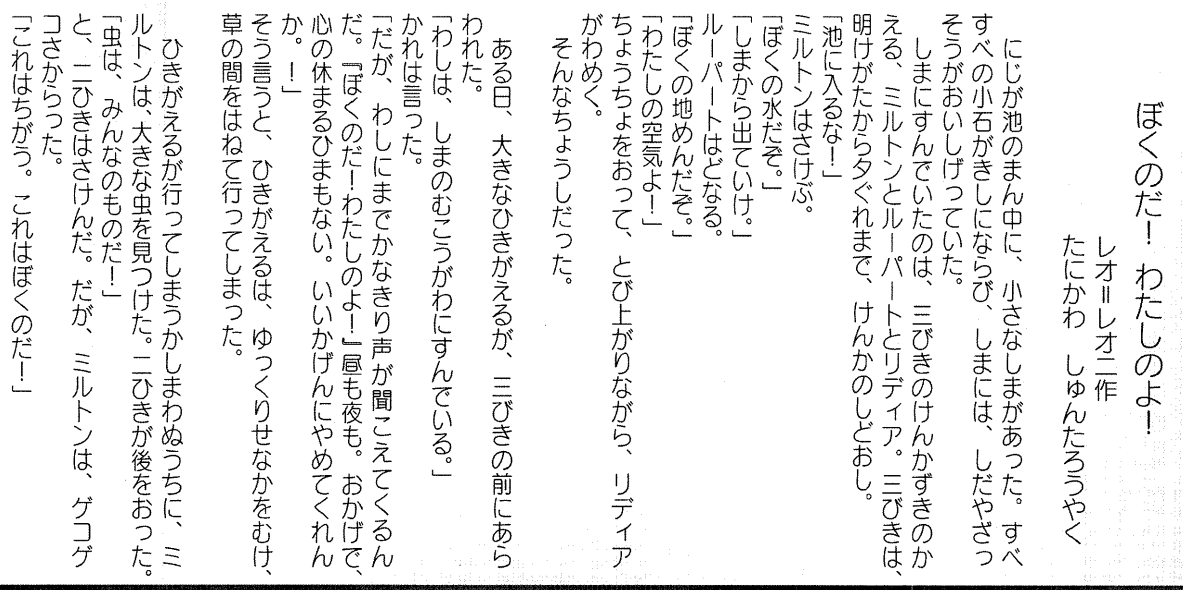
＜明さんの振り返り＞

主人公が一番変身したところの前後を考えると登場人物の気持ちがよくわかると理解してきた子どもたち。この時間の振り返りでは、明さんをはじめ、多くの子どもたちが、「『スイミー』を読んで、もっと別の作品も読んでみたくなった。」と書いていた。

そこで、レオ＝レオニの別の作品である「ぼくのだ！わたしのよ！」を読むことを提案した。

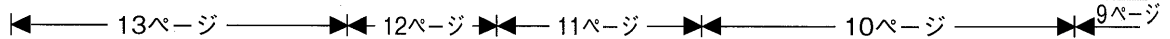
(2) 意味マップと対話的活動で「ぼくのだ！わたしのよ」の気持ちを詳しく考えよう

「ぼくのだ！」わたしのよ！」を配布すると、「やったあ。」「おもしろそう。」と言いながら、笑顔で読み始める子どもたち。教師が、どのように学習していくかを尋ねると、「『スイミー』と同じようなやり方で読んでみたい。」と発言してきた。



とつせん、空がくらくらなり、かみなりのとどろき
 が、しまをとりにかこんだ。たきのように雨がふりそ
 そぎ、池はころめま。池があふれるにつれて、しまは
 水にのみこまれ、どんどん小さくなつていった。
 かえるたちは、おそろしさにふるえた。
 さかまくりにこつた水の上に顔を出す、すべりやす
 い石に、三匹きは、ひっしにしがみついた。だが、
 すぐにその石も水の中。
 たつた一つだけ岩がのこつた。三匹きは、さむさ
 とこわさにふるえながら、そこにあつまつた。みん
 ないっしよだと少しげんきになつた。こわい。でも
 たすかるかもしれない。その気もちも同じだから。
 少しずつ水がひいていった。雨は小ぶりになり、
 やがてやんだ。
 なんと！みんなをすくつた大きな岩は、岩なんか
 じゃなかつた。
 「たすけてくれたんだねー」
 ひきがえるだと分かつて、三匹きはさげんだ。
 明るる朝、水はすっかりすきとおつた。日の光り
 が、池のそのすなの上のぎん色の小魚をおいかける。
 大よろこびで、かえるたちは池にとびこみ、な
 らんで、しまのまわりをおよぎまわつた。
 三匹きは、いつしよに、そよ風にまうちようちよ
 のおれをおいかけてとび上がる。
 その後、草の間で休んでいる時、三匹きは、いま
 でになくしあわせな気もちをあじわつた。
 「いい気もちだね。」
 ミルトンが言つた。
 「きれいだね。」
 ルーパートが言つた。
 「ほかに、何か、分かつたことある？」
 リディアが言つた。
 「いや、なんたい？」
 「ひきがえきた。」
 「みんな、みんなのものよ。」
 リディアが答えた。

(二〇〇〇年版学校図書二年下より引用)



意味マップを使って、読んでみた後、全体で感想を話し合った。

他の多くの子どもたちが、「主人公の三匹のかえるや三匹のかえるを助けたひきがえるの気持ちがよくわからない。」「登場人物の気持ちを考えたい。」と発言した。そこで、追求問題を以下のように設定した。

◎主人公が変身した出来事の前後を読んで登場人物の気持ちをはっきりさせよう。

この時間の振り返りで明さんは、次のように書いた。

三匹のかえるの気持ちがよくわからないから、わかるようにがんばりたい。はっきりしないことは、どこからどこのページがなかよしか、なかよしでないかです。

<p>「ぼくのだ！わたしのよ」意味マップ</p> <p>どうしようもなくつづいて、しんごうはだれ？</p> <p>しんごう三匹きのかえる</p> <p>さむさ</p> <p>おそろし</p> <p>かえる</p> <p>三匹きのかえる</p>	<p>ばん なまえ</p> <p>しんごうかへんしんしたところ？</p> <p>12ページのところでへんしんしたところはよいところになかよくなったところ。</p> <p>11ページのたすけてくれたんだねというところがひきがえるもなかよくなったね。おぼくはおもうよ。</p>
<p>しんごうかへんしんしたところ？</p> <p>三匹きのかえるは、たすけられたよになつたね。</p> <p>さいごがすづくなかよになつたね。</p> <p>11ページのたすけてくれたんだねというところがひきがえるもなかよになつたね。おぼくはおもうよ。</p>	<p>おもしろかつたこと・かんどうしたこと</p> <p>①かんどうしたことは、12ページでなかよくなつたところ。すくつかうはさいしよはけんかしていったのになかよくなつたからです。</p> <p>ひきがえるさんみたいにおぼくもたすけてあげられるよ。いや、だれでもたすけたいからです。</p>

<明さんの「ぼくのだ！わたしのよ」の意味マップ>

そこで、さらにグループによる対話的活動を行うことにした。

(3) 仲間と話したら、かえるの気持ちの変わり方がわかつたぞ

明さんは意味マップに「12ページのところで変身して最後に仲良くなった」と書いた。そして、グループの仲間に自分の考えを交流した。

他の子どもたちも「13ページで一番仲良くなったんだ。」「10ページで仲良くなった。」など、3匹のかえるの気持ち一番大きく変わった出来事とその前後の気持ちを話した。



この時間の振り返りで、明さんは、「グループの仲間と話したけれど、まだ、3匹のかえるの気持ちがよくわからない。」と記述した。他の子どもたちにも同じような感想が見られた。

同じグループのメンバーでの交流だけでは、考えを比較検討しにくい状況ととらえ、次の時間に新しいメンバーによるグループを編成し、対話的活動を行うことにした。

次の時間、教師が、新しいグループのメンバーを発表すると、明さんは、盛んにグループメンバーを見ていた。また、自分のところに来るように「こっちだよ。早く。」と呼びかけたり、他のメンバーを手招きしたりした。仲間の考えを聞いてみたいと意欲を高めている姿が見られた。

新しいグループで活動が始まると、明さんはまず、教科書を音読しながら3匹のかえるの気持ちが変わったと思う出来事の9カ所にサイドラインを引き、「ちょっとなかよし」「けんかしないよ」「なかよし」などの書き込みを行った。

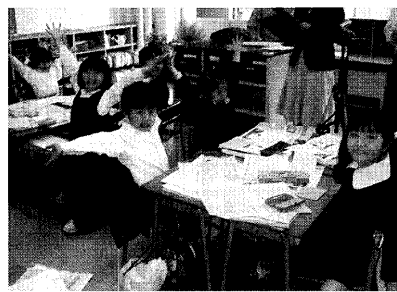
次に、グループで対話的活動を行った。仲間に自分の考えを話しながら、教科書の10ページに書き込んだ「ちょっと仲良し」の文字を消して考える明さん。智さんが「ここらへん？」と話しかけると「うーん。」と考え込んだ。その後、次のように話し合った。

10ページのところで仲良しになったのかな。(明)

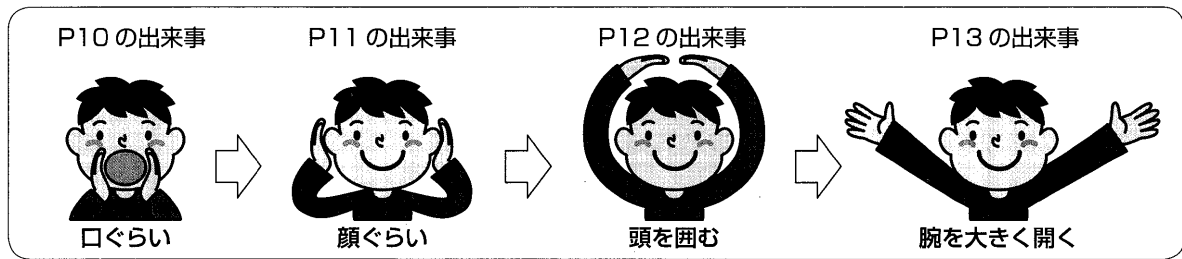
ここは？ けんかしてないんじゃないかな。(あすか)



仲間と対話的活動を進め、「10ページの6番目の出来事からずっと仲良しだ。」と話す明さん。その後、学級全体で、教師が10ページ～13ページの出来事の気持ちを子どもたちに聞くと、明さんは、「ちょっとずつ仲良くなったんだ！」と発言し、出来事ごとの仲良しの度合いを手で作った円の大きさを表した。



<P13で腕を大きく開く明さん>



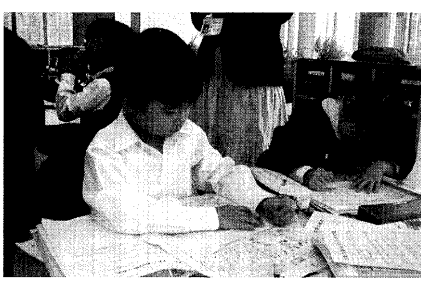
この時間の最後に明さんは登場人物の気持ちを考え、意味マップの「主人公や登場人物に言ってあげたいこと」の欄に右のように書き込んだ。

また、意味マップの「主人公が変身したところ」の欄に「11ページの『たすけてくれたんだね』というところもいいと思います」と赤鉛筆で書き込んだ。

3びきのかえるは、だんだんなかよしになったね。さいごがすこくなかよしになったね。11ページの「たすけてくれたんだね」ってところがびきがえるともなかよしになったとぼくは思うよ。

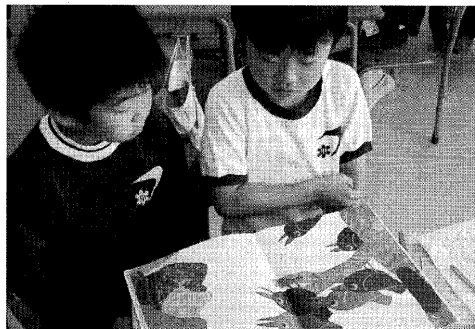
<明さんの意味マップの記述>

「物語には気持ちが大変身した出来事がある」から「この物語では大変身した出来事はないけれど、少しずつ気持ちに変化した出来事がたくさんある」と気持ちが表れている出来事の見方を更新し、「一連の物語の流れの中で気持ちの変化を考えると3匹のかえるの気持ちがよくわかる」と読み取りを再構成した明さんであった。



(4) いろいろなレオ＝レオニ作品を選んで主人公に手紙を書こう

「ぼくのだ！わたしのよ！」を読み終わると、「もっと別な作品を読んでみたい。」と、子どもたちが話してきた。そこで、いろいろなレオ＝レオニ作品が他にもあることを告げ、レオ＝レオニの絵本を一冊ずつ提示した。提示していく度に、「わあ！」「わあ！」と歓声を上げる子どもたち。読んでよいことを告げると、すぐに絵本を手に取り集中して物語を読んだ。



明さんは、休み時間も本を手に取り、紹介した全22冊の絵本を全て読んだ。他の子どもたちも朝学習や休み時間などを使いながらレオ＝レオニの作品を数多く読んだ。

その後、自分のお気に入りの物語の一つ決めて、主人公に手紙を書いた。明さんは、「6わのからす」という本を選び、手紙を書いた。そして、右のように学習を振り返った。

6わのからすさんは、さいしょはのうふの人とけんかしていた。でも、のうふの人とながよくなって変身したと思う。こわいかかしをお互いに作り合ったところもちよっと変身したと思う。

明さんはこの単元終了後、25冊もの本を図書室から借りて読んだ。それまで釣りの本などを中心に読み、物語にはあまり目を向けていなかったが、この学習後、様々な物語を意欲的に読む姿が見られるようになった。この学習全体を振り返って次のようにプリントに書いた。

明さんのこの姿は、出来事ごとに登場人物の気持ちを考えながら読む楽しさを味わい、読むことのよさを見つめ直しつつある姿であると評価する。

ぼくががんばったことは、「スイミー」とかレオ＝レオニさんの本を読みながらいろいろ考えたことです。気持ちなども考えて読んだからがんばりました。ぼくは、読書でも物語を読むようになりました。これからも、もっと読んでみたいです。

4. 実践を振り返って

【成果】 低学年における「自力読みの視点の習得・活用」に必要な「学ぶ意欲」を促す音読と対話的活動の有効性が見えてきた。

- 今回は音読を「読み浸るための活動」として、位置付けてきた。一人で声を出して笑顔で読むことを楽しむ姿が見られた。明さんは、単元全体を通して、音読に意欲的に取り組んだ。

また、「対話的活動への期待」→「書き込み」→「対話的活動」→「手紙を記述」と学習を進めた。学習を進める中で、「一つの出来事でみんななかよしになった」という考えから「P10～P13での出来事で少しずつ仲良しになった」と変わっていった。低学年における「自力読みの視点の習得・活用」を行うには、それを支える「学ぶ意欲」が特に大切である。この学習では、音読で単元全体を通しての意欲を高めた。本時では対話的活動のグループ編成が「学ぶ意欲」を引き出し、そのことが、「自力読みの視点の更新・再構成」へつながっていった。

【課題】 「読み浸るための活動」を学習のゴールとして明確に位置付け、子どもたちが何のために「自力読みの視点」を用いて読み深めるのか自覚できることが必要である。

- 音読は、仲間との検討の際には、やや効果的に働いていない様子が見られた。「読み浸るための活動」を単元の相手意識や目的意識と連動させて明確に位置付けていく必要がある。

(佐藤 浩一)

Ⅲ 国語科（書くこと）で求める子ども

1. 国語科（書くこと）で求める子ども

求める子ども

表現対象と自分との関係を見直し深めながら書くという認識を創りあげる子ども

「意欲・態度」

表現対象への多様な見方・考え方に気づき、自分との関係を見直そうとする力

「中核となる学力」

相手や目的、意図に応じて、内容や述べ方を構想し、効果的に表現する力

国語科（書くこと）で求める、「豊かな言語生活を築く主体的な言葉の使い手」は、伝達の道具として言葉を操る表現者であるだけでなく、言葉を介して物事を注意深く見つめ、じっくり考え、自己を創造していく力を持った学習者である。

そこで、国語科（書くこと）では、求める子どもを、「表現対象と自分との関係を見直し深めながら書くという認識を創りあげる子ども」として設定した。それは、思慮深く物事をとらえ、多面的に自分の見方・考え方を見直して表現することの価値を自覚する子どもである。日常の様々な場面で、書きながら自分の考えを明らかにしたり、見方・考え方を深めながら繰り返し表現したりする子どもの姿の具現を求めた。

「創造的な知性を培う」第1次研究で、望ましい人間関係を求め、相手意識・目的意識を高めながら、対話的活動を通して、相手や場面に応じた効果的な表現方法を模索し獲得していく学びの様相が明らかになってきた。第2次研究では、これまで取り組まれてきた、相手や目的に照らして文章の妥当性や効果を検討することに加え、仲間との交流や教材を通して表現対象への見方を見直し深めながら構想・表現を更新・再構成し、よりよい文章に高めていく姿を目指す。

2. 国語科（書くこと）におけるカリキュラム改善の視点

(1) カリキュラム改善の視点

表現対象と自分との関係を見直し深めながら書くためには、学年の発達段階に応じて、自分自身との関係が明確にできるようなテーマを設定し、別の視点から考えたり、他と比較したりしながら、くり返し書くことで、表現の高まりが自覚できるようにすることが必要である。

また、各教科・行事等との関連を図り、書く必要感を高めながら表現できるようにし、カリキュラムに重点単元として位置付けていく。

(2) 文章を見直す視点の段階性

(ア) 主に文章（内容・述べ方）の妥当性を見直す視点

低学年 よく分かる 楽しさ 表記の適切さ	中学年 具体的な相手 目的 段落相互の関係 表現の適切さ	高学年 相手 目的 意図 筋道 表現の効果
----------------------------	---------------------------------------	--------------------------------

(イ) 発達段階に応じた見方ができるような資料を提示し、「見直し深める視点」を得る

低学年 比べる（類比・対比） 複数を順番に並べる	中学年 理由づける 類別する 中心とその周辺を意識する	高学年 条件をふまえる 関係をとらえる 選択する 反対の見方をする 相関をとらえる 仮定する
--------------------------------	--------------------------------------	--

3. 国語科（書くこと）における授業改善の方策

<学習過程>

学習場面	<教師の働きかけ>
<p><知識・技能の習得></p> <p>醸成活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「もの・こと・人」（表現対象）とのかかわり。 ・表現対象への思い・願い・疑問の顕在化。 <p>◎自分と表現対象との関係をとらえて表現しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分なりのとらえから表現する。 表現① 	<ul style="list-style-type: none"> ○表現対象との関係を見つめるための出会いや話し合いの組織 ○学習内容が盛り込まれたモデル文Aを参考にし、自分と表現対象との関係をとらえて表現する場の設定



<p><知識・技能の活用></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; text-align: center;"> <p>・主に文章の妥当性を見直す視点(ア)からの検討</p> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; text-align: center;"> <p>・主に表現対象との関係を見直し・深める視点(イ)からの検討。</p> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・(ア/イ)を生かした修正の方向の明確化。 <p style="text-align: center;"><①での見方・述べ方の更新></p> <p>◎自分と表現対象との関係を見直してきた。それをどのように表現したらよいのだろう。</p> <p style="text-align: center;"><構想・表現の再構成></p> <ul style="list-style-type: none"> ・視点(ア/イ)や、見つけたよさをふまえて表現する。 表現② ・視点(ア/イ)や、見つけたよさからの自己評価・相互評価。 ・清書をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○相手・目的・意図に沿っているか、自己評価・相互評価をする場の設定(ア) ○反論・対立・類似など、表現対象に対する新たな見方・考え方を含むモデル文Bや教材との出会い、話し合い、交流の組織(イ) ○モデル文Bや友達の表現から、自分の表現に生かすことができるよさを明らかにする活動の組織 ○よさを取り入れて②を書く場の設定 ○自己評価・相互評価の場の設定
--	---



<p><知識・技能を活用するよさの実感></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分と表現対象との関係の深まりや表現の変容を、①と②との比較を通してとらえる。 ・友達の文章のよさに気づく。 <p>◎書きながら深まった自分と表現対象との関係や表現の変容をまとめよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○書くことによって深まった認識を自覚したり、互いの文章のよさを伝えあったりする場の設定 ○学習のまとめを書き学習を振り返る場の設定
---	--

4. 国語科（書くこと）における評価方法

- 子どもたちの対象への見方・考え方・表現方法の変化・深化を評価するために、構想メモの変化の見取りや、はじめの表現と終末の表現との比較を行う。
- 相互評価における評価力を評価するため、書き手の意図や読み手の反応を付箋紙で伝え合い、その内容を見取る。
- 座席表を活用し、観察対象児の変容から、個に対応した働きかけとその効果とを見る。

IV 実践の概要（書くこと）

第6学年

「最高の『太巻き』にするために書こう伝え合おう」
～自分と仲間との関係を見直そう～

1. 仲間との交流や教材から得た新たな視点を生かし、内容・述べ方を変容させる学び

学級目標に掲げた「太巻き」には、一人一人の味(よさ)を發揮し、認め合い、協力して、最高の味を作り出していきたいという子どもたちの願いが込められている。

本単元では、「太巻き」実現に向けて、より良好な仲間関係を築くために互いの考えを伝え合うという、日常生活からの目的・テーマを設定し、問題点と原因、解決策等の整合を考えながら、筋道立てて書くことを中心的な学習内容とした。子どもたちは、伝え合う必要があると思われる問題点を話し合い、自分とのつながりから書きたい内容を絞り込んで書いていく。

一度表現した文章を仲間と交流して「文章の妥当性を見直す視点」を得たり、新聞の「いじめ」に対するコメント記事から「表現対象との関係を見直し深める視点」を得たりする活動を軸に学習を展開する。そうすることで、視点を生かして再び表現しようと意欲を高め、表現対象への見方と述べ方を更新し、より目的や相手に応じた文章へ構想・表現を再構成していく学びの姿が期待できる。子どもたちは、新たな視点を得ながらくり返し書き、比較することで、内容が深まり表現が高まることを自覚するのである。

2. 単元の構想

(1) 単元の目標

モデル文のよさを使ったり、相互評価をしたりしながら、自分と仲間との関係を見つめ・見直しながら表現する中で、新聞記事のメッセージの内容やモデル文に含まれるよさを生かしながらかくと、仲間の共感を得られる文章になることを理解し、書こうとする問題点とその原因、改善に向けての自分の取組などを、筋道立てて書くことができる。

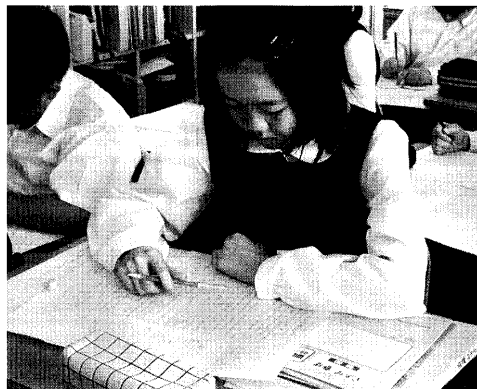
(2) 追求の構想（11時間）

1次	1時	仲間との関係から、伝えたいことの内容を決めよう。 ◎最高の「太巻き」実現に向け、仲間との関係について自分が考えていることを文章にしよう。
	2～3時	構想メモを作り、モデル文A（子どもたちによって話し合われた構成に沿って書かれた文）を参考にしながら自分の考えを書き、交流をしよう。
2次	4時	「いじめについての記事」やモデル文B（モデル文Aに、記事とのつながりを書き加え、修正した文）を読み、自分の考えを見直そう。 ◎付箋紙に書いたことを生かしながらか、より共感してもらえる文章を書こう。
	5～7時	見直しをふまえて、2回目の文章を書き交流をしよう。
	8～9時	見つけた修正点を直し、清書をしよう。
3次	10時	できあがった文章を読み合い、互いの変容を伝え合おう。 ◎作文に込められたメッセージを受け取ろう。
	11時	仲間からのメッセージを共有し、学習のまとめを書こう。

3. 授業の実際

(1) 「太巻き」を実現するために必要なことは

学級目標に掲げた「太巻き」には、一人一人の味(よさ)を發揮し、認め合い、協力して、最高の味を作り出していきたいという願いが込められている。第一教育期が終わろうとしている五月末。仲間同士の関係についての現状を話し合った結果、様々な問題点も明らかになった。よりよい関係をつくっていききたいという願いから、各自の考えを文章で伝え合うことにした。



あまり一緒に遊んでいない子もいて、クラスの仲間全体の関係について考えていきたいので、「人のよさを見つける」というテーマにしたい。

<里子さんのノート>

里子さんは、友達のアドバイスを生かして、よりよい表現に高めていく意欲のある子どもで、多様な考え方を柔軟に受け止めることができる。本單元では、そのよさを發揮して表現対象への見方を変容させたり、段落の役割を考えた構成や、使用する語の繰り返しの改善を意識したりできることを期待した。

子どもたちは、仲間関係における様々な問題点の中から、自分とかかわりのある事柄を選び、テーマを決めた。

問題点とその原因、解決策、自分の取組を結んでつながるように書くとよいという話し合いに沿った、内容や構成を示すように書かれた「モデル文A」を提示した。それを参考にしながら、付箋紙による構成メモをつくり、600字という字数の中で、1回目の表現に向かった子どもたち。里子さんも各段落の内容をつなげながら書き進めた。

モデル文A

仲間との関係をよりよくして、最高の「太巻き」にするために、わたしは、あいさつをよくしたいと思う。

あいさつをするのは、当たり前のことだけれど、それがしっかりできないことがある。たとえば、朝のあいさつだ。わたしが教室に入ると、すでに何人かの人がいる。でもわたしは何も言わずにラウンドセルを置き、着がえに向かう。仲のよい一部の友達に声をかけることはあるが、ほとんどあいさつをせず、次の活動に移ってしまふ。

なぜ、あいさつができないのだろう。それは、みんなもしていないと、自分から声を出す勇気もてないし、同じ学級の仲間でも、はずかしく感じるからかもしれない。あいさつをした方がいいことは分かっているつもりだけれど、一人ではなかなかできないのだ。

では、どうすればあいさつができるようになるのだろう。わたしは、みんなと、学級あいさつ運動をしたらよいのではないかと思う。順番に教室の入り口であいさつをしたり、ポスターを作ってけい示したりするのだ。そうすれば、少しずつあいさつをしようとする人が増えると思う。

わたしは、みんながお互いにあいさつをすることが当たり前になるように、いろいろな方法で呼びかけた。自分から先にあいさつをする人が増えると、はずかしさも少なくなる。だから、まずは、わたしからしっかりとあいさつをして、みんなのお手本になりたい。

里子さんの一回目の文章

伝えたいことを中心

「人のよさを見つけ、仲間との関係を

よりよきものにする。」

私は、仲間との関係をよりよくして、最高の「太巻き」にするためには、人のよさを見つけないと、最高が「太巻き」に思っ。

しかし、人のよさを見つけないことは、日常生活の中では、あまりやらないことだ。だから人のよさを見つけないことをやっている人は少ないと思っ。

私は、なぜ、日常生活などの中で人の良さを見つけないのか考えてみた。それは、いつもあまり遊ばない人がいて、その人のことをよく見ていないからだと思う。いつも遊んでいる人でも、意識して探そうとはしないのではないだろうか。それから、「面倒くさいから」というのも原因として考えられると思っ。

では、どうやって人の良いところを探していけばいいだろうか。私は意識していないのが原因なのだから、意識して人の良いところを探していけば良いと思っ。それから人のことをよく知ること、人の良さを知ることにつながると思っ。このようなことをすれば、人の良さを見つけていけるのではないかと思っ。

私は、意識して人の良いところを探し、人のことを知って、仲間との関係をより良くしていきたい。そして、もっといろいろな人の良さをどんどん見つけていきたいと思っ。みんながいろいろな人の良さを見つけていって、クラスいろいろな人や全校のいろいろな人などの関係をより良くしていってほしい。

(2) 交流・「いじめ」の記事から見直す

書き終えた里子さんは、早速近くの仲間と、書いた文章を交換して読み始めた。そして、右の振り返りのような視点（妥当性検討の視点）を得て、次の表現への意欲を高めていた。

仲間との交流を通してアドバイスをもらい、「自分の文章は、修正していく必要がありそうだ。」と考えてきた子どもたち。

優太さんの「モデル文Aにあるような『～運動』では改善されない。なぜあいさつが大切なのが伝わらない。」という発言を取り上げ、モデル文Aに、「いじめ」記事へとつながる見方を加えて修正した「モデル文B」を提示し、どのように変更されたのかを比べて読む活動を組織した。

自分なりに、まあまあよくできたなと思った。しかし、同じことを何回も書いていたり、具体的な例を出していなかったりしていたことが分かった。そういう所を直して、よりよい文章にしていきたい。

<里子さんの振り返り>

モデル文B

「おはよう。」
みんなが、元気よくあいさつをして教室に入ってくるのができたら、さわやかな気持ちで一日をスタートさせることができるに違いない。

毎朝わたしが教室に入ると、すでに何人かの人がいる。でもわたしは、何も言わずにランドセルを置き、着がえに向かう。仲のよい一部の友達に声をかけることはあるが、ほとんどあいさつをせず、次の活動に移っている。

なぜ、あいさつができないのだろう。それは、みんなもしていないと、自分から声を出す勇気もてないし、同じ学級の仲間でも、はにかしく感じるからかもしれない。あいさつをした方がいいことは分かっているつもりだ。けれど、一人ではなかなかできないのだ。

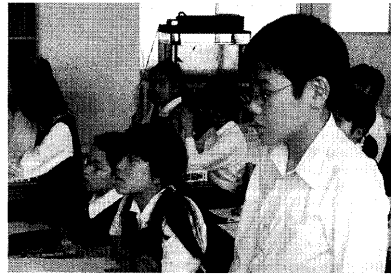
しかし、このままでよいのだろうか。もし、二人きりのときに、あいさつをしないと、相手の人は、どのように感じるだろう。もしかしたら、わたしがその人を無視したと思うかもしれない。あいさつをしないことで、友達を傷つけて、とてもいやな気持ちにしてしまうこともあるかもしれない。

あいさつは、人と人との関係をつくるための第一歩だと思う。だから、はずかしさを乗り越えて声を出さなければいけない。みんながそういう気持ちになれば、あいさつをすることが当たり前になるはずだ。まずは、わたしからしっかりあいさつをして、みんなの手本になりたい。



相手の気持ちを書くことで、読み手が「共感」できると思います。

モデル文Bは、あいさつをしないと、相手がどのように思うかを書いているのがよいと思う。



子どもたちがモデル文Bの内容面のよさを見つけてきたところで、教師が「述べ方だけでなく、内容も見直す必要があると思う人は？」と問いかけると、里子さんを含めたほとんどの子どもが手を挙げた。

そこで、モデル文Bへ変更する際に、参考にした「いじめ」に対するコメント記事を紹介し、皆で読んでみることにした。里子さんは、自分の伝えたいことに関係のありそうな表現として、

「相手の気持ちを考えること」
 「お互いの気持ちを分かろうとしなければ、みんなが楽しく笑うことはできません。」
 「友達を傷つけていないか……ください。」
 「周りの人達の気持ち……ください。」

を見つけ、サイドラインを引いた。

自分の内容とかかわりのある「いじめ」記事の記述（見直し深める視点）を見つけ、それを自分の文章の中に取り入れるために、付箋紙にメモ書きをすることができた子どもたち。

里子さんは、「いじめ」の記事を読むことで、「人のことをよく知る」ことが「人のよさを知る」ことになるというはじめのとらえから、「人の気持ちを知ることにつながる」と、見方を更新した。

モデル文Bや新聞記事から新たな見方を得ることで、より仲間に伝わる文章にしていきたいと、更に意欲を高めた里子さんだった。

(3) 共感してもらえる文章にしたい

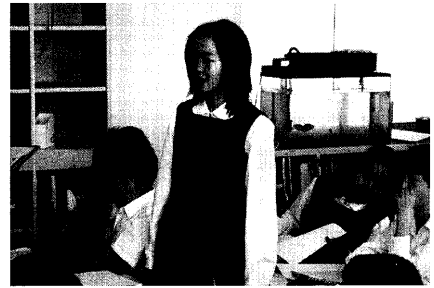
「付箋紙に書いたことを生かしながら、仲間に共感してもらえる文章を書こう。」と、2回目の表現に向かう子どもたち。

「具体的な例が無く、分かりにくかったので、具体的な例を入れて分かりやすくしたい。」と発言した里子さんは、「具体的な例を入れることで、人のよさを見つけることをみんなにやってもらいたい。そして、それを書き入れることが共感につながりそうだ。」と話した。

<「いじめ」に対するコメント記事>
 「いじめている君へ」(朝日新聞)
 2006年12月8日、15日より

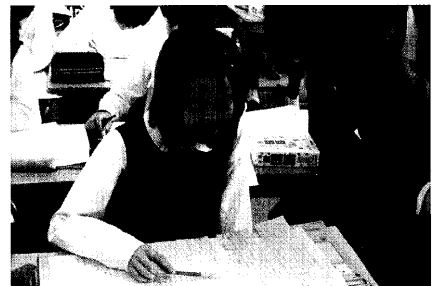
いろいろなことをよく知ること
 で、人のよさを知るのにつながる
 だけでなく、今まであまり知らな
 かった人の気持ちを知ることにも
 つながっていくと思う。
 <里子さんの付箋紙メモ>

「大事なことが入りきらない気がしたし、具体的な例を入れたいが、つながりを考えずに入れると、逆にわかりにくくなってしまいますので、つながりを考えて入れたい。」と発言する里子さん。これは、「太巻き」実現に向けて表現する中で、新たな見方に沿って述べ方も更新しようとする姿である。



他の子どもたちも、書いていく際に各自が気を付けることを明らかにして、2回目の記述を進めていった。その時間の終末に「今日の学習で具体的な例を文章の中に入れることができた。」と振り返った里子さんだったが、「わたし自身が人のよさを見つけていかなければならないけど、みんなも見つけてくれないと意味がないから『呼びかけ』を入れて書きたい。」と新たな問いをもってきた。

里さんは、最後の段落に「呼びかけ」の表現を入れようとし、「～ほしい。」と書いては消すことを繰り返していた。「悩んでいるの？」と声を掛けると「はい」と応える里子さん。そこで、前に読んだ新聞記事を提示し、「この中にも呼びかけの表現があった？」と問いかけた。里さんは、その記事の中から、2カ所の「～してみてください。」



(呼びかけの表現を考える里子さん)

「～なってください。」という表現を見つけた。字数を数えながら「～してみてください。」と書く里子さん。それでも新聞記事を何度も見直しながら考えている様子。文頭に「だからみなさんも～」と書くが、文末が決まらない。「～してみてください。」では違う感じがすると言う。さらに、しばらく考えて、「～していきましょう。」と書いた。それでもまだ納得できない。

試行錯誤の末、呼びかけの冒頭を「だからみんなも」と書き直してみた里子さん。「みなさんも」ではなく、「みんなも」にすることで、「～していこう。」と、自分のイメージに合う文末を見つめることができた。自分も一緒に取り組む仲間に対する呼びかけだから、「みんなも～していこう。」がふさわしいととらえた里子さん。相手に応じた表現が見つかり、「最後の言葉が決まってよかった。」とノートにまとめた。

里子さんの二回目の文章

私は、仲間との関係をよりよくして、最高の「太巻き」にするためには、人のよさを見つめることが大切だと思う。

しかし人のよさを見つめるということを目常生活の中でやっている人は少ない。

なぜできないのか。それは、いつも遊ばない人がいて、その人のことをよく見ていないからだと思う。いつも遊んでいる人でも、意識して見ているのではないだろうか。

しかし、人のよさを見つめるということはとても大切だ。例えば、AさんとBさんがグループで活動することになったとする。Aさんはリーダーシップをとることが上手だが、Bさんはそれが苦手だ。このときにAさんの良さを知らなくて、Bさんをリーダーにしたらどうだろう。良さを生かせず、活動がスムーズに進まない。Aさんも自分の良さを生かせなくて、つまらなくなるだろう。

このように、人の良さを知ることは、人の気持ちを知るのにもつながっている。だから大切なのだ。

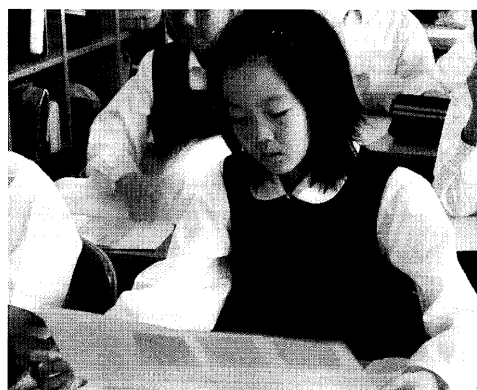
では、どうすればいいだろうか。私は意識して人の良いところを見つければいいと思う。それから、人のことを知れば、それを見つげやすくなるのではないかと思う。

私は、意識して人の良さを探し、仲間との関係をより良くしたい。これを実行すれば、日常生活がもっと良いものになっていくと違いない。だからみんなも、人の良さを探していき、いろいろなことをより良くしていく。

(4) 大切なメッセージを受け取ったよ

里子さんは、1回目と2回目の文章を比較して、よくなっているところを自己評価し、次のように書いた。

- ①「呼びかけの工夫をしてみんなが実行してくれるようにした。よくなったと思う。」
- ②「新聞からつなげて書いたら、もっと『人のよさを見つける』のよさが、分かりやすくなった。」
- ③「具体例を入れて、もっと『なるほど』と思ってくれるように工夫したらよくなった。」



(自分の文章を読み返す里子さん)

自分の見方・述べ方の高まりを自覚していた里子さん。「太巻き」の実現という目的に向かって繰り返し書きながら、新たな視点を踏まえて書くと、より仲間と共感してもらえる文章になるということを「納得のいくわかり」としてとらえてきている。

完成した文章を交流する場では、仲間の表現のよさを見つけて伝え合った。里子さんは、仲間の文章を読んで、次のようなメッセージを受け取り、ノートにまとめた。

<幸恵さんの文章を読んで>

やさしい言い方をすることで、相手の気持ちがよくなるんだなと思った。

<浅子さんの文章を読んで>

自分のいやなことを人に言わないようにするにはどうすればよいかわかった。

<純さんの文章を読んで>

人任せにしないように心がけることの大切さが伝わってきた。

<里子さんのノート>

学習の振り返りでは、学級の一員として、自分がこれから取り組んでいきたいことをまとめた。ノートには、仲間の考えのよさと、これからの自分の姿とをかかわらせて考えている記述が見られた。

里子さんは、仲間との交流から妥当性検討の視点（具体例・繰り返しの修正）を得たり、新聞記事

から見直し深める視点（相手の気持ちを考える）を得たりして、自分の文章を再構成していった。限られた字数の中で、どのように新たな内容を加えていったらよいのか試行錯誤し、段落相互の関係を考え、述べ方の問題点も見直した。こうして里子さんは、自分と仲間との関係を見直し深めて、納得のいく文章を書くことができたのである。

・・・略・・・今日、仲間とメッセージを読み合って、自分が伝えたいことが相手に伝わっていたのでうれしかった。仲間のメッセージは、文からとても強く伝わってきた。

これからわたしは、自分の文章のことを実行したり、他の人の文に書いてあったこともどんどん実行したい。そうすれば、よりよい太巻きになっていくと思う。クラス全体がよりよいものになっていったらいいと思う。

<里子さんのノート>



(仲間の文章を読み、よさを見つける里子さん)

4. 実践を振り返って

- 新たな視点から文章を修正していく過程で問いが生まれ、思考がうながされる。
一度表現した後に、新たな視点から自分の文章を見直すと、より自分に引きつけた問いが明らかになり、その解決過程で思考がうながされることが明らかになってきた。
- 交流・資料からの新たな視点により、再度書こうとする意欲が生まれる。
友達の表現のよさに触れたりアドバイスをもらったりすること、また、教材から別の視点を
得ることは、自分の表現を見直し、よりよい表現を目指して書き直そうという意欲につながった。
- 個の追求に応じた働きかけを探り、個の学びを明らかにする。
「書くこと」における個々の問いは多様である。その問いに対応していくための交流のあり方、
教師の働きかけを探り、更新・再構成、納得のいくわかりへ向かう個の学びの様相をより明ら
かにしていく必要がある。

(多田 和幸)

V 成果と課題

＜成果＞ 仲間との交流や新たな視点で、学習意欲を高め、学びの更新・再構成をうながす。

自分なりのわかり方にとらえ直しが図られ、習得された知識・技能が更新・再構成されるためには、学ぶ意欲を引き出す働きかけが必要である。自分に引きつけた問いを明らかにし、友達との交流や、児童にとって新鮮な見方・考え方の提示が有効に働くことが見えてきた。

＜課題＞ 子どもたち一人一人の、更新・再構成、納得のいくわかりへ向かう学びの姿を的確に評価する。

単元の中で、子どもたちがどのように視点を獲得し、更新・再構成して納得のいくわかりへ向かったのかを的確に見取り、評価する必要がある。個々の問い解決の様相を追いながら、視点や見方、理解、表現がどのように変容したのかを明らかにしていく。そして、子どもたちが更新へ向かうための有効な働きかけを探っていく。

＜課題＞ 得られた認識を生きて働くものとし、価値を意識づける。

「読むこと」「書くこと」の学習から、「主体的な言葉の使い手」としての自分や、言葉を大切にしながら「豊かな言語生活」を築いていくことの価値を自覚していくためには、問いの解決を通しての自分の学び・成長の自覚が不可欠である。学びの振り返りや評価を大切にしながら、単元に位置付けられた言語活動や視点の活用の意義をより意識づけていく必要がある。

＜主な参考文献＞

- 塚田泰彦編・著 2005「国語教室のマッピング 個人と共同の学びを支援する」教育出版
- 藤森裕治 2007「バタフライ・マップ法－文学で育てる＜美＞の論理力－」東洋館出版
- 安藤修平 2007「読解力再考 すべての子どもに読む喜びを－PISAの前にあること－」東洋館出版社
- 西郷竹彦監修 加藤憲一著 2004「作文教育入門」明治図書
- 藤井園彦 2002「自覚的な文章表現者を育てる作文の提案授業」明治図書