

教師の力量形成による国語科授業の変容過程：
一小学校の3年間を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高木, 展郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008291

教師の力量形成による国語科授業の変容過程

— 小学校の3年間を通して —

The Teacher's Development and Changes in the Teaching of Japanese as Mother Tongue : Three Years at a Primary School

高木展郎

Nobuo TAKAGI

（平成5年10月12日受理）

1. はじめに

小学校の授業において、その授業を行う指導者は、必ずしも教科としての国語科を専門とする指導者ばかりではない。小学校の国語科の授業において、教科指導として専門の教師の授業とそうでない教師の授業とでは、後者の方が人数的には多い。しかも国語科の授業を得意とされている方は、多いとはいえない。しかし、国語の授業は、学習指導要領に定められた授業時間数では、小学校の授業の中で、もっとも多くの授業時間数を行っている。にもかかわらず、日本数学教育学会（1986）の調査によると、小学校1年生から6年生までの「嫌いな教科」の上位に国語科が入っている。

このような国語科の授業が置かれた状況は、授業の指導者である教師の国語科の授業に対するスタンスのあり方で変わってくると考えられる。そのような教師のスタンスをどのように形成するかということ、この3年の間、静岡県磐田郡竜洋町立竜洋北小学校の先生方と共に、国語の授業研究を通して考えてきた。この竜洋北小学校では、国語科の教員免許状を有する教員はいない。いわば、国語の授業のみを専門とする教員がない中で、国語の授業研究を行っているのである。それは、小学校という全教科の学習指導の専門家として教員を捉え、その中で全科の授業研究を行うということには意味があるが、国語科という一教科を対象化し、国語科の授業研究という角度からの捉えを行う時、その専門とする教師がないという中で国語科の授業研究をする意味が、国語科授業研究という研究の立場からは、また別の意味が出現する。そのような竜洋北小学校の国語科の研修に、高木は助言者としてではなく、共同研究者としての立場から研究に参加した。

教育実践と教育研究とが共同して授業研究を行う場合、ともすると教育研究は実際的な教育活動、特に毎日の授業実践に実際的に参加することなく、いわば傍観者的な立場からの印象批評をすることが多くある。学校教育において、1時間1時間の授業は非連続な形を取りつつも連続しているということに意味がある。その非連続の連続は、これまでの授業研究が1時間の授業という、授業としてのもっとも短いスパンの中でしか授業を捉えようとしなかった授業研

究そのものにも問題があった。

そこで、非連続の連続の中で日常的な授業実践を行っている小学校の授業に、実践者としてその小学校に勤務する総ての教師と研究者とが、ある一定の期間、研究を共同して行うことを通して、国語科の授業という事実を、同じ授業という空間を共有することにより、共同で研究するということを行った。

この研究は、1990年度から竜洋北小学校の先生方と高木との間で行われた共同研究である。そのうち1990年度と1991年度の研究成果は、高木(1993)*¹としてまとめた。ここでは、竜洋北小学校を構成する全教諭にアンケート調査を行い、国語科の授業に対してどのように力量形成してきたかということ、授業の構成要素である指導者・学習者・教材という三つを射程に入れて、その拠点を捉えることを行った。

1992年度は、竜洋町指定の国語科の研修のまとめの年度であり、本論では、この年度での竜洋北小学校での研修の意味を、研究発表会当日配布された「研究発表要項」に表れた内容を軸とし、3年間の竜洋北小学校の国語科の授業の変容の過程を、共同研究者としての高木の観察とを交えて考察を行う。

2. 「研究発表要項」*² を通しての竜洋北小学校の研究

(1) 「I 研究の概要」から

竜洋北小学校の平成4年度の研究主題は、「自分の考えを表現できる子の育成－生活科・国語の実践を通して－」である。この主題の研究を進めるために、「I. 研究の概要」の主題設定の理由で、次のように示している。

2. 主題設定の理由

(1) 児童の実態とこれまでの歩みから

本校では、昭和62年度から国語科の物語文の指導を通して「自分の考えを持てる子の育成」に取り組んだ。その結果、読む、書く、話すという国語科学習の基本を位置づけた「竜北方式」と呼ばれる学習過程と学習方法を生み出した。そして、低位の子も能力に応じて学習に参加できるように改善を加えながら竜北方式の定着を図ることによって、一応の成果を上げることができた。

しかし、自分なりの考えを持つことができて、それを表現し、発展させる力が弱いという児童の実態から、表現の実践を通して、考える力をより充実し確かなものにしていくことが課題として浮かびあがってきた。そこで、平成2年度から、読解指導の中で表現力に視点をあてた研修に取り組むこととなった。その結果、表現力は理解力から得た考えを伝えるだけではなく、逆に確かな理解へと自らを導く力となっていることを明確にすることができた。翌、平成3年度には、これまでの研修の基盤の上に立って、低学年は生活科を、中、高学年は国語科を窓口として表現を考え、表現力の育成はどうあったらよいか、継続、発展的に研修を進めていくことにした。

平成2年度の研修で、表現力という作文、と考えていたパラダイムの転換を、竜洋北小学校の教員集団に持っていただいたことが成果といえよう。そのことが、平成3年度の研修とへ

と発展する。

(3) 主題達成のための仮説

生活科と国語科との表現における関連を考えることで、「意欲の継続」こそが、将来自己教育力を身につけさせ、生涯教育とかかわって生きる力へとつながることがわかった。そこで、児童がより意欲的に自分の考えを確立し表現できる授業作りを中心に研修を進めていこうと考える。そのため、教材研究の充実と積極的な授業改善を試みていきたい。これにより、竜北方式がどういう必要性で変容していくのかも、明らかにできると考える。また、教科相互の関連ばかりでなく、表現力の発達段階のおさえを明確にしなが実践を積み上げ、確かな意味付けをしていきたい。

この他、言語表現の基礎力をつけると共に、生活科や国語科で得た表現力を生活に広げようとするため、次の3つの日常指導を位置づけた。

- 作文指導（文章表現の習慣化による基礎作りと培われた表現力を地域とのふれあいを通して生きて働く力にする。）
- 読書・音読指導（本に親しむ習慣を身につけさせ、豊かな音読をめざす。）
- 日常言語指導（言語環境を整え、日常生活において正しい言葉遣いができる子、言葉を大切にできる子をめざす。）

3. 研究の重点

(1) 方向

国語科 確かに読み、生き生きと言語表現することができる国語科の授業のあり方を考える。

ここには、学習者に身につけさせる力を「確かに読み、生き生きと言語表現することができる」とした上で、それを教授型の学習指導として従来行われてきた教師主導の学習指導ではなく、「国語科の授業のあり方を考える。」と授業そのもののあり方の追究を、研究の方向として行おうとしている。これまで小学校での校内研修は、その多くが抽象的な研修主題のもとに、学習指導方法の追究が行われてきている。そのような抽象的な主題の下での授業研究は、研究の目的が明確にならず、そのために具体的な授業改善とならないことが多い。

竜洋北小学校のこの「国語科の授業のあり方を考える。」という研究主題の設定は、国語科の授業そのものを、竜洋北小学校を構成する指導者全体が、「授業」そのものに焦点を当てて捉え直そうとしている具体的な姿勢を認めることができる。

(2) 具体的内容

国語科 ●子どもを生かし、意欲を高める授業展開を工夫する。

（教材研究・授業形態・評価・竜北方式の検討）

- 教材の特色及び子供の思考の流れから、教師の働きかけのあり方を工夫する
- 学年の発達を明確にし、発達段階にあった授業展開を工夫する。
- 授業研究の視点

<p> 考えの持たせ方の工夫 (読む力) 話し合いの組み立て、発問の工夫 (話す力) 書かせ方の工夫 (書く力) </p> <p>日常生活指導</p> <p>●作文指導、読書、音読指導、言語指導を通して、表現力を広げる活動を推進する。</p>

「(1) 方向」の内容をさらに具体化したものである。竜洋北小学校の国語科の授業の方向を明確に位置づけていることがわかる。ここで特に注目されるのは、「●授業研究の視点」として、「考えの持たせ方の工夫(読む力)・話し合いの組み立て、発問の工夫(話す力)・書かせ方の工夫(書く力)」として、授業研究の視点を研究の内容として位置づけていることである。

6. 研究の方法

- (1) 研修日は、毎月第1、第2、第3の水曜日とする。
- (2) 授業研究は、一人1回以上行う。
- (3) 全体研修は、研修内容の共通理解・実践の方向づけをする。
- (4) 学年部研修は、学年の具体的内容の研修・教材研究・指導案立案の場とする。
- (5) 推進委員は、第1月曜日を原則とし、必要により随時開く。
- (6) 役割(略)
- (7) 授業研究を通して授業を分析をし、授業改善をする。

事前研修……大研究及び小研究の教材の教材研究、指導案立案を該当学年もしくは学年部により共同作成する。

(教材についての資料収集・分析・児童の実態把握・指導内容の吟味・それに沿った指導過程の改良・発問の研究・効果的な評価の方法 etc)
その後、全体研修の場で提案し、協議により、授業の視点を絞り共通理解。

授業研究……視点をもって、授業に臨む。(参観メモ・VTR・授業記録)

事後研修……視点に沿っての授業分析、反省。

ここでは、「6. 研究の方法」, 「(4)」と「(7)」の研修の内容に注目したい。

「(4) 学年部研修は、学年の具体的内容の研修・教材研究・指導案立案の場とする。」ということ、これまでに行われている一般的な研究授業では、研究授業をする人だけが責任の大部分を担って、教材研究や指導案作りを行っていることが多かった。しかし、竜洋北小学校では、平成3年度の研修の結果気づいた「グループワーク」を通しての全教員による共同で行う「事前研究」の意味をつかんだことにより、事前研修として最小規模でも学年部として事前研修を行うという体制が作られた。そのことについての考察は、高木(1993)*³で行った。

「(7) 事前研修……大研究及び小研究の教材の教材研究、指導案立案を該当学年もしくは学年部により共同作成する。」ことによって、竜洋北小学校の一人ひとりの教師は、研究授業の事前の準備を、自分一人で悩み、考えながら行うということから解放された。研究授業を行う以前に、少なくとも学年全員の教師によって教材研究と授業に対する検討が行われ、そのため

に、研究授業では、研究授業そのものに現れた学習者の学習行為と学習内容とに焦点が当てられた研究が行われることとなった。そのために事後研修における印象批評的な思いっきの授業批判がなくなった。しかも、授業研修の視点が明確になったため、授業者の異なる授業研究でも視点の統一となり、授業研究そのものに文脈性を有することになった。

(2) 「Ⅱ 研究の歩みと成果」から

① 「1. 本校の表現学習について」から

Ⅱ. 研究の歩みと成果

1. 本校の表現学習について

(1) 生活科と国語科との関連

平成3年度から、生活科と国語科2つの窓口を設定し、テーマ“自分の考えを表現できる子の育成”に迫るようにした。その理由は次の通りである。

生活科の表現と国語科の表現との共通点は、「体験（生活科は直接体験、国語科は間接体験）を通して、学んだこと、感動したこと、気づきや考えを、振り返り、再構成して表現することにより、明確にしたり、深めたり、定着したりする。」点である。また生活科で学んだ「体験の表現」は、国語科においては、理解したことを「自分とのかかわりで考える表現」へと発展することができる。

発達段階を考えると、低学年は頭の中だけで振り返ったり、整理したりすることが困難であるため、活動そのものの中に表現活動をくみいれたり、文章表現に限らず、劇化や動作、絵画等の様々な表現方法を取り入れることが適切である。この生活科の直接体験と一体化した表現活動によって得られた充実感や発見の喜びは、自信となって次への活動意欲を生む。この意欲が継続され、蓄積されて、学習意欲として確実に中、高学年の言語表現力を高めることができる。この言語表現力は、高次元の芸術も含め、多くの創造活動の中核にある「自分の考え」を確立するための能力であり、あらゆる表現活動の基盤である。中、高学年で、確かな言語表現力を培うことは、さらに高次の表現活動の意欲を生み、図工、音楽、体育等の他教科への波及効果を及ぼすこととなる。

(中略)

次に表現意欲を高めるための授業改善を積み上げていくうちに明らかとなった、生活科と国語科の関連を以下に述べる。

- 「意欲づけ」の効果的な方法は、自信を持たせることである。自立をめざし、自信を持つよう働き掛ける生活科の援助者としての教師の在り方は、国語科における教師の役割と同じである。
- 一人一人の子どもの読みや活動に、共感的に対応できる教師の柔軟な見方、考え方を培うためには、どちらも教材研究の充実が不可欠である。
- 十分な教材研究を、子どもの能力や個性を表現として引き出す授業展開にまで高めるためには、的確な児童理解が必要である。

これらは、個の思考や意識の流れに沿った授業展開の在り方を示すもので、表現力の育成には、個を大切にす教師の在り方が重大な意味を持つといえる。

以上、明らかとなった関連性から導き出した授業づくりのポイントをもとに、平成4

年度は、様々な授業改善が積極的に行われ、多くの成果を得ることができた。

ここまでの研究で、これまで以上に授業における教師の役割の重要性に気づいている。その中でも国語科では、教師の教材研究によって、子どもの読みや活動に共感し、一人ひとりの子どもの個性を認めようとする、子ども理解の視点を獲得している。

(2) 研修の成果

② 国語科

本校の「表現」の研修は、数年来取り組んできた読み取りの研修を土台に、「読解指導の中で表現力を育成すること」を重点としたものである。

その結果、理解を深めていくことが表現力を高め、さらにより一層理解を深めていくことに気付いた。そして、言語実践力（読む力、話す力、書く力）のうち、書く力に着目し、「考えるためにどう書かせるか」効果的な手立ての工夫を試みてきた。書く活動を増やすことにより、教師主導の受け身の学習から、自ら考えまとめていく主体的な学習へと切り替わり、書いたことをもとに発表したり友達との発表を興味深く聞いたりして、子どもたちの読みが深まってきた。この書くことを中心にした個別学習の重視により、子どもの理解がどの程度であるかノートからの実態把握が容易になり、適切な発問や意図的指名を取り入れた授業を構成できるようになってきた。

また、個の表現力の深まりは、授業の場で意見交流がなされることによって、考える観点を豊富にすることができる。私たちは個の読み取りに対応できるようにするため、教材研究に力を入れてきた。〈事前研修の充実－授業での検証－事後研修での意味付け〉という方法で授業改善を図っていく中で、一人一人の個性的な読み取り（その子なりの見方、考え方）を引き出せるようになってきた。このことから授業は活性化され、単元が終了する毎に、いろいろな考え方を習得し、成就観と自信は、次第に自力読みへの意欲として発展していくこととなる。この意欲は、他教科への学習意欲へと転移することも忘れてはならない。

個別学習の導入によって、竜北方式は質を変えてきた。十分に考える時間の確保や全文視写の指導計画の位置づけなど、発達段階に応じて省略や統合を試み、時間短縮や効率化を図った。こうして、学年の指導のおさえや系統と関連を明確にした。

この「(2) 研修の成果 ② 国語科」で述べられているように、竜洋北小学校での国語科の学習内容をもとにした授業研究は、授業研究のための研究ではなく、授業改善と学習指導そのものの変容とにつながったことに大きな意味がある。

② 「3. 国語科の実践」の内容から

A 今までの研究成果

竜北方式

芦田式7変化の流れを酌む竜北方式は、一人一人に「読む力」「書く力」「話す力」「聞く力」を落ちのないように育成することを意図して設定された。竜北方式は、次の2点を

基本枠組みとして発想している。

- ① それぞれの力を育成すべき「場」の設定を保障することで、どんな子にも学習に取り組めるようにする。
- ② 国語科では、叙述に即して読みとることが大事であることを押さえ、これを1時間の学習の展開の中にも保障する。
こうして考え出されたのが下に示す「物語文の指導過程」及びふかめる段階での「1時間の流れ」である。

この「A 今までの研究成果」に見られるような「竜北方式」の国語科の指導過程は、昭和63年度に確立し、以後、国語科の授業の毎時に用いられてきた。

その過程は、以下のようなものである。

段 階	指 導 過 程
よ む	1. 題名について話し合う。 2. 全文を読み、漢字・語句を調べる。
つ か む	3. あらすじをつかむ。(登場人物・場面など) 4. 感想を話し合い、学習のめあてを作る。 ・場面ごとに一番心に残ったことを話し合い、学習のめあてを決める。 ・中心場面について話し合い、主題を予想する。(高学年)
ふ か め る	5. くわしく読む。(「1時間の学習のながれ」にそい、下記のような学習内容をねらいにあわせて組み入れていく。) ○学習のめあてを解決する。 ・主人公の行動を調べる。 場面・登場人物・中心語句などを手掛かりにして ・主人公の気持ちの変化を読みとる。 中心文・会話・行動・中心語句などを手掛かりにして ・情景を読みとる。 視写・朗読などを通して
ま と め る	6. 感想をまとめる。 ・一番心に残ったことを中心に話し合い、主題を考える。 (初めの感想と比べる) 7. 文字・語句・語法の練習をする。 8. 学習のまとめをする。 感想・テスト
ひろげる	9. 読書・発展

さらに、「ふかめる段階の指導と一時間の流れ」として、1時間の指導過程を次のように示している。

1時間の学習の流れ	手 だ て
<p>(三分間音読)</p> <p>1. 前時の復習をする。</p> <p>2. 本時のめあてをつかむ。</p> <p>3. 全文を読む(順番読み)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 5px auto;">直観読み</div> <p>4. 中心文を見つける。 (範読)</p> <p>5. 中心文を視写する。</p> <p>6. 中心語句を見つける。</p> <p>7. 中心語句に自分の考えを書く。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 5px auto;">書きこみ</div>	<ul style="list-style-type: none"> • チャイムがなったら、各自、今日の学習のところを全員立って読み始め、全員が読み終わったら授業を始める。 • 前時の中心文とか中心語句を提示し、ノートに書いたことなどを言わせる。 • 発表の少ない子に指名したりする。 (必要に応じて、今日の場面は…とすぐ入る場合もある。) • 教師と同じ速さでノートに書かせる。 • 本時の場面を順番読みさせる。 • 読み終わったら、めあてについて直観的に読み取ったことを一言で発表させる。 • 範読を聞きながら、中心文に線を引く。 • 「直観読みをしたことが、どの文でわかるだろうか。」 • 線を引いた文を発表する。 • 発表したたくさんの中心文を、話し合っって小数にしぼる。 • 教師と同じ速さで、ノートに1行おきに試写させる。 • 指示棒に合わせ、板書を一緒に読ませる。 • 「中心語句を探しながら読もう。」 • 読み終わったら、中心語句を発表させる。 • 発表したたくさんの中心語句の中から、取り上げる語句を小数にしぼる。 • 何を書くか、書く視点をはっきりさせる。 • 自分の考えで書く。 • 「-と-をつなげて、読んで思ったことを書いてごらん」 • 多様な意見が出そうところで書かせる。 • 1分間で書きなさい、など集中力をつける。 (体験を発表する場合は、書きこみは行わない)

8. 中心語句について話し合う。	<ul style="list-style-type: none"> ・書きこみをしたことを発表する。 ・発表をもとに、他の部分に広げたり、心情を深めるように発問を工夫する。 ・友達の考えを聞きながら、自分なりの考えをもたせる。 ・自分の考えを述べ、練り合いの場としたい。
9. 中心文や場面の中心の表現読みをする。(朗読)	<ul style="list-style-type: none"> ・指名読み・会話読み・役割読みなど工夫させる。
10. 学習のまとめをする。	<ul style="list-style-type: none"> ・主人公への手紙など、視点を工夫する。 ・板書を読ませることも大切。 ・一人一人のまとめ方を認め、励ます。(その子なりのまとめ方でよい。) ・一番心に残っているところを中心にまとめさせる。
11. 次時の予告をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・次時に学習する場面を示す。

上記の「物語文の指導過程」があるために、竜洋北小学校の国語科の授業は、ここまで授業そのものが、内容よりも形式が重視されたものとなってしまうていた。そこに、国語科学習指導における「指導過程」の一般化の限界性が示されている。

以下に引用している「昭和63年度での発表内容」で、そのことへの気づきを、すでに述べている。

昭和63年度での発表内容

私たちが竜北方式として主に研究を進めてきたのは、「1時間の流れ」のそれぞれのステップにおける指導法であった。そして、前回の発表では、それぞれのステップでの有効な「発問」を授業分析によって明らかにした。例えば、「話し合いを深める発問の工夫」の成果である①考えを類型化し比較させる発問、②ゆさぶりをかける発問、③生活経験を入れた発表をさせる発問、④動作化での発問、等がそれである。これらの成果は、話し合いを活性化させることに主眼があり、その話し合いでの内容検討を構造的に把握する状態にまで至った研究発表とは言えないものであった。つまり、前回の発表での強調点は、それぞれの「場」の設定と各ステップの活性化のための方策であった。従って、前回の発表内容を端的に言うならば、「場の設定としての竜北方式（竜北方式という入れ物の充実）」と指摘できよう。

この年度までの竜北方式というのは、国語科の授業としては1時間を単位とする指導過程の設定であった。この指導過程は、教材の内容と直接的に関わるのではなく、いわば指導の形式から国語科の学習指導をとらえていたといえる。そのことを平成4年度の「研究発表要項」では「場の設定としての竜北方式（竜北方式という入れ物の充実）」ととらえている。このとらえは、平成3年の8月と9月とに行った竜洋北小学校の全教員による「ごんぎつね」

のグループワークによって、教材の内容と指導過程との関係に竜洋北小学校の教員集団が気づいていったことによって、平成3年度以降の竜洋北小学校の国語科の授業にたいする捉え方の変容となっていた。そのことについては、竜洋北小学校の全教員に対するアンケート調査にも認められる⁴。竜洋北小学校の国語科の授業における教師の力量形成について、この点が一番意味があると考えられる。

平成元年度の研修

竜北方式でのそれぞれのステップの指導法に充実を図ることに研究の重点が置かれた。そして、授業研究を通して研究の深まりを目指すという研修の方向が確認された。こうした経過によって生み出されたのが研修の効率化及び充実を目指した「付箋法」である。

「付箋法」は、研究授業中の参観者の感想をその場で明確化し、これを観点別に分類することで研究協議での資料とするものである。予め、糊付きメモ紙（参考は黄色、疑問は赤色）を参観者に配布し、協議の観点を含めた参観者の気づきを参観中にそのメモ紙の1つの紙に1項目を記入する。授業終了後、ステップ毎の用紙及び協議の観点の用紙に分類する。そして、分類されたよう紙をそのまま印刷し、協議で活用する。このような「付箋法」によって、従来、参観者の一般的な感想で終わり易かった協議が、全参観者の具体的な「参考」「疑問」意見がもれなく取り上げることができ、また、分類された「疑問」意見の内容検討からその授業の問題点が明らかになり、研究授業による授業改善を効果的に図れるようになった。

平成元年度では、付箋法による授業改善を含んだ「場の充実としての竜北方式の深まり」が研修の主眼であった。

この「平成元年度」の研修からは、前年度までの竜北方式という指導過程を、具体的授業の中でどのように行っていくかということ、**「授業研究を通して研究の深まりを目指すという研修の方向が確認された。」**という、授業研究に中心が移っていることが認められる。

そのことは、授業研究を通しての教師の力量形成ということがいえる。それは、竜北方式という指導過程の導入と、それに伴っての国語科の授業展開によって、可能となっていることを見ることができる。このことは、公立小学校という教員の移動による教員構成の変化があっても、一つの小学校における統一的な指導過程を維持することができるよう、構成する教員一人ひとりの国語科の授業に対する力量形成というかたちで行っていかうとする姿勢が表れている。

特に、この年度から研究授業の数を多くしている。このことは、授業を見せ合うことで自分の授業を対象化する視点の獲得ともなり、また、平成3年度の授業内容の充実への芽となっていく。

この年度の特徴として授業改善のための方法として「付箋法」の導入を図っている。この「付箋法」による授業研究によって、研究授業後の研究協議に授業をみる観点を与えることとなった。この視点の獲得は、前述したように、一人ひとりの教師に自己の授業を対象化する視点ともなった。

B 竜北方式への刺激

竜北方式への刺激である「表現」という観点

「主題設定の理由」で述べたように、平成元年度の反省を受け「表現力の育成」という観点が新たに加わった。必然的に、読み深めを目指す竜北方式の中での「理解－表現」の関連性が研究上の主要問題となった。研究の経過は以下の通りである。

平成2年度の研修

まず、本校での「表現」を明らかにすることから研修が始まった。「表現」とは、なにか？と。従来、「表現指導」＝「作文指導」の図式の中で捉えられることが多かった。「表現」であるが、本校の場合には、次の2点から先の図式を捉え直すこととした。

①表現には、「作文」表現だけでなく、身体表現、絵画的表現、音楽的表現、等、さまざまなものを媒介とした創造活動が考えられる。「表現指導」＝「作文指導」の図式では「表現」をいささか狭く捉えるきらいがある。

②表現力は、直感力、思考力、判断力、想像力、批判力、内省力、などのさまざまな能力と密接な関係にあり、それらの複合体として捉えることもできる。従って、表現法の育成だけでなく、感性や考える力を育成する面からの表現力の育成も視野に入れることが大事になる。つまり、表現力の育成を問題としたときには、「表現」を実践の終了時として捉えるのではなく、各種表現のパフォーマンスの中核にある「考え」をこそテーマとすべきである。従って、「表現指導」には、「考え指導」を含めなければならない。

「表現」に対するこれら2つの視点によって、本校の研修の文脈の中では、読解力の育成（理解力の育成）を図るための「表現」であることが確認された。そして、2年度では「理科－表現」の関係をより明確にするために、両者の関係を把握し易い「書く」ことに重点を置いた。

（図略）

2年度の「表現」の成果は、

①話し合いを深めていく発展性を持った伝達能力に属する「表現」の視点。

②確かな理解に自らを導く思考力に属する「表現」の視点。

を、持つことによってもたらされた。それは、「理解↔表現」の2方向性によって表現力が育成されることであった。

この平成2年度は、「表現」とは何かという、竜洋北小学校での「表現」ということに対する定義化への検討であった。その中から、「表現力の育成を問題としたときには、『表現』を実践の終了時として捉えるのではなく、各種表現のパフォーマンスの中核にある『考え』をこそテーマとすべきである。従って、『表現指導』には、『考え指導』を含めなければならない。」と「表現」と「思考」との関係に着目し、その相互作用を学習活動の中に生かそうとしていることが認められる。

このことが、平成3年度と4年度との研修につながっていく。

平成3年度の研修

町指定発表で「生活科」での発表の要請が打ち出された。私たちは、「生活科」登場を時代からの要請としても押え、研修教科である「国語科」の飛躍的発展の機会として捉えることとした。つまり、「生活科」と「国語科」とを独立した研修の枠組みの中で研究を進めるのではなく、相互交流を図りながら「国語科」の研究を充実しようとしたのである。

こうして得た全体的な成果は、「全体構想」で示した自己教育力・生きる力の育成としての国語科の位置付けであり、「生活科と国語科との関連」である。もっと言えば、「生活科」という刺激によって「表現力」の育成を図る国語科の研修は、視野の広がりを持つこととなった。視野の広がりとしては、次の点があげられる。

- ①生活科から国語科への移行及び関連性という観点は、学年の発達という捉えを促した。入れ物としての竜北方式を充実してきた国語科に系統性・順序性の観点が加わった。この成果は、4年度になり「本校の授業の押さえ」として結実する。
- ②生活科の「個」としての児童の捉えは、国語科授業でも児童「一人一人」の把握の観点を強調することとなった。「個」としての把握は、現在も模索期であり、形としての結実に至るには、今後の研修を待たなければならず、課題となっている。
- ③生活科の体験重視は、「理解↔表現」の2方向性による表現力の育成をより明確にすることとなった。この成果は、4年度になり「表現力育成のための『理解-表現』構造」として結実する。

尚、国語科独自の研究の成果は、次の2点があげられる。

- ①2年度の「理解↔表現」観点の実践場面での影響が3年度になり明確となり、従来、研究を深められなかった「物語の指導過程」での『まとめる』段階が多くの実践を生むことになった。
- ②「理解↔表現」の関連をより明確にするために、まず、教師側の読みとりを深める必要から教材研究を充実した。全教員による同一教材（「ごんぎつね」4年）の「事前研修-授業-事後研修」により、教材解釈を深めるプロセスそのものが授業であることを教師自身が体験した。また、この体験によって「個」としての読みの観点が出てきた。そして、この共同による教材研究によって、自己の読みの相対化に国語科授業の意味が存在していることを認識することとなった。これらは、話し合い場面での視点ともなり4年度になり理解を深めるためのモデル図として発展した。

こうした①②の成果に至る研究の発展を通して、まとめる力、振り返る力、体験に結びつける力による言語実践力の育成こそが、私たちの求める「表現力」の育成であることが理解された。言葉を換えて言えば、表現力の育成で示される言語実践力の育成は、「まとめる」「振り返る」「体験に結び付ける」等の認識内容が深まっていくことである。

平成3年度の生活科を研修教科にすることによって、生活科の教科理念である学習者の認識を大切にすることが、国語科の学習指導においても、学習者の一人ひとりの認識の在り方を指導者が注意するという姿勢を生むこととなった。それは、「②生活科の『個』としての児童の捉えは、国語科授業でも児童『一人一人』の把握の観点を強調することとなった。」とあるように、これまでの国語科の授業では、どちらかという学級集団の中で学習者をとらえていたことに対して、学習者一人ひとりの視点を尊重する国語科の授業への転換が図られてきたということができる。

また、この「表現」という角度が、国語科の学習指導上「理解」に重点が置かれていた竜北方式に、「表現」と「理解」との関係を考えるきっかけとなった。この関係を考えることから学習指導方法としての竜北方式から、学習者の学びの在り方を追究する竜洋北小学校の教師集団の意識改革へとつながったのである。

この教師集団の意識改革のプロセス⁵こそ、小学校における国語科の授業改革への一つの道筋と考えることができる。それは、一つの指導過程によって1時間の国語の授業を行うということが、その学校を構成する教師にとっては、集団の構成する意識の上からも安定した授業を行うことができる。反面、各教室を構成する学習者の個性を生かすという面からは、十分とはいえない。また、教材の内容からも固定化した指導過程では、教材の特質にあった学習指導を行うことができない。「教える」ということに教師の意識の重点が置かれたとき、そこにはいかに指導するかということが全面に出て、指導過程という「教え方」の方式に焦点が当てられる。そこでは、一人ひとりの学習者の認識の在り方や思考の在り方を問うことはあまり行われてはいない。そのような授業に対する捉え方が、多くの小学校の教師に「いかに教えるか」という指導に対する考え方を、これまで形成してきたといえよう。竜洋北小学校の教師もまたこのような「教える」ということの中から竜北方式を実践してきた。

そのことに対して、「表現」ということを学習活動の内容として位置づけることによって、表現主体としての学習者を指導者が意識することによって、一人ひとりの学習者に対する意識が生まれたと考えられる。そこから、平成4年度の竜洋北小学校の研修が行われるのである。

さらに、この平成4年度の研修の中で「全教員による同一教材（『ごんぎつね』4年）の『事前研修－授業－事後研修』により、教材解釈を深めるプロセスそのものが授業であることを教師自身が体験した。また、この体験によって『個』としての読みの観点がでてきた。」ことは、国語科学習における「個」の意味の追究ということが、教師自身にも問われていることに気づいていったプロセスでもあった⁶。

この平成3年度の①②の成果を通して得た、「まとめる力、振り返る力、体験に結びつける力による言語実践力の育成」こそが、学習行為を通して育成される国語学力としてとらえることができる。この学力こそ、「表現」と「理解」との相互に関係した総合的な国語学力となっていくと考える。

C 現在の研修

今まで前回の発表以降の本校の研修の歩みを述べてきた。本校の研修は、竜北方式という読み深めのための指導法を前提としつつ、主に「表現」・「生活科」という刺激を受け今日に至っている。この間、前回の発表時と比べて大幅に変容した内容を指摘できる。変容した内容を中心に現時点での研修の成果を述べたい。

尚、変容内容の中で、私たちが最も変容したと感じているのは、竜北方式の捉えと私たち自身である。

(1) 竜北方式の捉え自体の変容

私たちは、場の設定としての竜北方式によって、国語科で育成すべき「読む力」「書く力」「話す力」「聞く力」の育成を保證できると考えてきた。しかし、平成3年度までの成果である私たちの求める「表現力」の理解及び学年の発達という観点から竜北方式の捉えは、発達の認識系統を押さえた内容表現へと移行した。つまり、「理解↔表現」を通した子どもたちの発言内容を問題とするようになったのである。授業によって、子どもたちはどの程度認識内容が深まったのか。また、認識内容が深まるということは何がどうなることなのか。認識内容が深まるプロセスは、どうなっているのか。これらの観点から竜北

方式を捉え直すようになったのである。以下に、認識内容からの竜北方式の見直しで得た研究の成果を述べる。

① 発達の認識系統の明確化

平成4年度になり、3年以上の全学級が国語科で研究授業を行った。これらの授業は、竜北方式という同じ形態を基に展開されたのであるが、短期間の内に行われたため、必然的に学年毎の子どもたちの認識内容及び学年毎の授業の在り方が問題とされた。学年毎に発展していく授業内容の深まりは、発達の系統性が関係していると思われたのである。こうして、学習指導要領、生活科との関連も考慮に入れた「学年の系統－学習指導要領と本校の授業の押さえ－」が明らかにされた。

この「学年の系統－学習指導要領と本校の授業の押さえ－」における系統表のうち、「本校の授業の押さえを以下に示す。

本校の授業の押さえ

- 1年 「順序」にポイントがある。②の理解においても事柄のおおよその順序に注意させることが授業の押さえとなる。生活科との関連では、経験したことを順序にしたがって話すことが転移の問題となる。
- 2年 「順序」の強調にポイントがある1年生との違いは、よりはっきりするように整理する点にある。つまり、場面としての把握を前提とした「順序」である。生活科との関連では、経験したことを発表する場において場面を意識したまともになっているかが転移の問題となる。
- 3年 「要点」の強調にポイントがあるこれは、中心文・中心語句の指導に対応する。3分間音読→中心語句の過程を充実する。話し合い場面では中心語句に対する自己のイメージの反応を重視する。4年生以上での構造を読むへの移行に対しての土台作りを行う。〈文レベルの段階〉
- 4年 「段落」の登場にポイントがあるこれは、構造としての読みとりの指摘である。従って、場面の中での言葉の位置付け・関連性や他の場面との位置付け・関連性を話し合い場面で充実させる。しかし、子どもだけでは言葉の関連性・形象からの関係性を含んだ話し合いは成立しにくい。そこで、教師の援助により、発言内容の整理・束ねを行い、国語科としての話し合いを目指す。〈構造レベルの段階〉
- 5年 読解における作品「全体」からの位置付けの重視と話し合い場面における「相手」にポイントがある。従って、読解では、「全体」と「部分」との往復作用による作品理解を目指す。話し合い場面では、対教師から対友達への移行を図る。つまり、子ども同士での意見交流を基にした話し合いによって、自己の読みを相対化していく。〈自己の読みを相対化する段階〉
- 6年 「目的」や「意図」に応じて、表現や読解をすることのポイントがある。これは、子ども一人一人が自己の読みを効果的に提示することになる。つまり、「自力読み」ができ、それを話し合い場面で発表していく。従って、話し合い場面では、作品全体との関わりの中での自己の読みを出し合い、友達との相互交流を通して自己の読みを

相対化する。そして、話し合いで出てきた友達の読みを効果的に取り入れ、新たな自己の読みを表現する。〈自力読みへかえる段階〉

ここでは、学習指導要領の教育課程を柱にしながらも、竜洋北小学校の児童の実態を基に、竜洋北小学校の児童の学年相互の発達を、系統的に捉えようとしている姿を認めることができる。ここには、これまでの竜北方式の1時間の授業過程の中から、竜洋北小学校の児童の実態を踏まえ、その学年にあった特徴的な指導段階を絞って授業の中心に据えようとしていることを認めることができる。それは、これまでの竜北方式の指導過程が、1時間の授業の中で総てを行うことが時間的に多くの制約を生むという反省に立ったものから生まれたものであった。したがって、各学年の特徴を捉え、学習することがらを焦点化していることがわかる。

私たちは、上の学年の系統を「発達段階」としてよりも「発達の最近接領域の問題」として捉えるべきであると考えた。それは、学年当初の子どもたちの実態とその学年の押さえとがかけはなれた状況も見られ、これを解決する観点を重視するためである。つまり、学年の内容を、常に固定化したものと考えるのではなく、学年当初の実態及びその時々の実態を基に、1年間の構想を図り、最近接領域を積み上げることで学年の終わりに学年の押さえに至ることを目指した。さらに長期的には、竜北方式を基にした6年間の学習を意味付けることで自己教育力や生きる力に結び付く学習観を育成することを目指した。このような捉え方から、学年内にも、学年当初の実態から学年の終わりに至るまでの最近接領域を設定することとした。つまり、学年毎にも最近接領域を細かくステップ化し、手だてを構想したのである。こうしてできたのが「各学年の実践」である。尚、「各学年の実践」には、既に行った実践と共に、計画している実践構想を含めている。

ここには、各学年の特徴を基に、各学年でつける国語学力を示している。しかし、そこで志向するものは、各学年で収束し完結するものではなく、学年の発達とともに、学習者一人ひとりの学習実態の中で、1年間の学習スパンを「発達の最近接領域」を積み上げることにより、小学校6カ年を見通した長いスパンの中で、学習者の発達を捉えようとしている。

ここに、昭和63年度に確立した学習指導方法としての形式としての竜北方式から、学習者一人ひとりの学習実態に即した、内容としての竜洋北小学校の国語科授業の変容が行われたことを認めることができる。

そこで、以下のように第3学年から第6学年までの「発達の最近接領域」を積み上げることで、小学校6カ年を見通した長いスパンの中で、学習者の発達を捉えようとする「各学年の実践」を構想するに至った。

第3学年の実践

－「文レベル」での読みとりの工夫－

1. 学年当初の実態

自分の想像で読むことはできるが、叙述に即した根拠ある読み取りがなかなかできなかった。また、大体の内容をつかみながら話を聞いたり、自分の感想を持ちながら文章を読んだりすることが不得手で、自分の考えを持ちそれを表現することが苦手の子が多かった

2. おさえ

- 内容の要点をおさえながら話を聞いたり、読んだりする。
- 語句に対する自己のイメージを膨らませる。
- 竜北方式の学習の流れを身につける。

3. 手だてと事例

① ひとり読み

- ・正確に全文視写させる。
- ・自分なりに思ったこと・わかったこと・わからないことなどを書き込みをさせる。
- ・場面分けをさせる。

あらすじをつかみながら、大まかに内容をとらえさせる。

- ・あらすじを話したり、書かせたりさせて、内容を把握させる。
- ・各場面毎の問題づくりをさせる。

書き込みをしたことから、それぞれの疑問を発表させ、教師がリードしながら全体の問題をつくる。

② 中心語句の選択

- ・自分なりの根拠となる言葉を探させる。教師のリードで中心語句を絞る。

③ 中心語句への書き込み

- ・生活体験を想起させながら、書き込みをさせる。
- ・文脈にあった意味を考えながら、書き込みをさせる。
- ・前場面と比較させながら、書き込みをさせる。

④ 自分なりの考えの発表

- ・単語の羅列でもよいから、まず、言ってみるように励ます。
- ・友達の意見に賛成・反対・つけ加えをさせ、意見をつなげさせる。
- ・自分なりの考えを明らかにさせ、文の中から根拠を探させる。

4. 成果と考察

ひとり読みをさせることによって、少しずつ自分なりの感想を持てるようになってきた自分の考えを話したり、書いたりすることが十分にできない子もいるが、友達の意見につながって話したり、手紙文の形に感想をまとめたりすることができるようになってきている。

竜北方式の学習の流れがわかり、学習の仕方が身についてきつつある。

第4学年の実践

-作品構造を考えた読み取りの工夫-

1. 学年当初の実態

言葉そのものの理解はできても、前時とのつながりや段落、場面ごとの情景や心情の読み深めが、不十分である。これは、文脈に沿った正確な関連付けの読み取りができていないことが原因と考えられる。

話し合いでは、他の意見に関係付けたり、同じ趣旨の意見でも自分なりの言葉で表現したり、反対意見を堂々と述べたりできるようになってはきているが、全体のものとはなっ

ていない。

2. おさえ

- 内容の中心のおさえと段落相互の関連を、言葉に着目して、構造的にあるいは重複的にとらえる。

3. 手だてと事例

① 全文視写と書き込み

- ・全文視写により一人一人に物語の展開を理解させると共に、一人学びの書き込みから作品に対する正確な子どもの実態診断を行う。

② 言葉の地図作り

- ・場面や段落を単位として、そこから、内容の中心となる言葉を選び出し、言葉同士の関連を線で結ぶことにより内容を構造的に理解させる。

③ 関連化を促す発問の工夫

- ・視点の転換を意識させる発問
- ・子ども同士の意見をつなげ、広げる発問

④ 描写を味わう

- ・色彩、においなど作品のディテールを大切にし、作品の主題に通じる雰囲気を味わう。

⑤ 練りあう段階での意見交換の仕方の指導

- ・意見に付け加えをする。
- ・同じ意見を自分の言葉で表現する。
- ・質問や疑問を大切にす。
- ・学校生活の中で何でも言える雰囲気づくり

4. 成果と問題点

本年度当初に比べ、作品の全体や場面での心情の変化など、見通しを持った意見を持つこと、また、意見交流もつなげたり、自分の言葉で表現できるようになってきている。

しかし、練り合いの段階で、まだ、一部の子どもの活動に限られている。

今後は、全体と部分とのつながりを見通しながら、構造的あるいは重複的な作品理解の仕方へと発展させていきたい。

第5学年の実践

—自己の読みを相対化する読み取りの工夫—

1. 学年当初の実態

中心語句への書き込みでは、言葉に対しての自己のイメージをふくらめて読み取ることができると、作品全体の見通しを持った読み取りが不十分であった。

話し合い活動では教師と子どもとの関係が中心であり、子ども同士での意見交流としては賛成意見に対する反応（交流）はあるが反対、質問意見が少ないために練り合う段階までいたっていなかった。子ども達の意識の中に「教師—私」の関係が定着していることが原因と考えられた。

2. おさえ

○ 全体の構成を考えながら、「全体」と「部分」とのつながりの往復作用により作品理解を図る。

○ 子ども同士の意見交流を基に、練り合いを深める。

3. 手だてと事例

① 作品のイメージ化

・自分の思い浮かべたことを書き込んだり、文章表現したりした後、自由討論させ、イメージを広げる。

・全体と部分との関わりを重点として提示し、イメージを喚起させる。

② 自由討論

・中心語句をもとに部分と部分、全体と部分との関係を意識して読み取ったことを複写文に書き込み、話し合いを深めるために「つなげてごらん」等の投げかけにより活発な意見交流を行わせ、練り合いをする。

③ 「全体」と「部分」の関連

・作品全体を4コママンガ等で表すことにより大まかな筋をとらえさせる。そして、全体の中での部分での位置づけを理解しやすくさせる。

④ 関連を意識した自力読み

・全文視写を行い、色わけの書き込み等を利用して全体と部分を関連づけて読み取らせる。

4. 成果と課題

4月当初に比べ、意見交流ができて話し合いが広がってきたが、主題を意識した読み取りは浅く練り合う段階までいかない。読解においては、「全体」と「部分」との関連意識が芽生えてきたがまだ充分ではない。さらに自己の読みを相対化できる段階にまで発展させていきたい。

第6学年の実践

－自力読みへかえる読み取りの工夫－

1. 学年当初の実態

他者意識が強く、かえって授業では、自己表出する態度が弱かった。また、話し合い場面では、日常生活との関連もあり、意見のからみ合いが不十分であり、情報交換にまでに至らず情報の提示の段階にとどまっていた。

2. おさえ

○ 目的や意図に応じて自己の読みを提示する。

○ 話し合いを通して自己の読みを深める。

(6年間の国語科学習を振り返り、学習の意味付けを行う。)

3. 手だてと事例

① 自力読みしたことの全体の場合での表現

・視写ノートに自由に書き込みをさせる。

・めあてに対する中心文・中心語句を自分なりにノートに書かせる。

② 友達の意見と自分の意見との比較

- ・友達の意見に対して、自分の判断を含めながら話し合いに参加させる。
- ③ 目的や意図に応じた話し合い
 - ・話し合いの状況を考慮に入れ、友達の意見に対する賛成意見や反対意見を効果的に行うように、作業仮説（シュミレーション）を行わせる。
- ④ 意見交換で得た情報を自己の読みに取り入れた自分なりの解釈
 - ・友達との相互交流によって得た情報を基にして、自分なりの解釈を持たせる。
- ⑤ 場面毎の自分なりの解釈を基に、作品及び授業への自己の関わりの自覚
 - ・作品全体及びその教材の授業をリフレクト^{＊7}させる。
 - ・作品を概念図で表し、友達と比べることで自己の読みの特徴に気づかせる。
- ⑥ 友達の解釈を基にした他者理解
 - ・友達の解釈に対して共感し、他者理解を図らせる。
- ⑦ 「典型」及び国語科学習の意味の把握
 - ・関連教材を過去に遡ってリフレクトすることで、「典型」を自分なりに明示化させる。
 - ・リフレクトを通して、国語科学習のプロセスや学習の仕方を確認し、自分なりの国語科学習に対する構えを持たせる。
- ⑧ 自己教育力育成のためのメタ認知
 - ・学習に対する戦略に従って自己の学習に対する実践を計画させる。

4. 成果と問題点

自分なりに読み取ったことを自信を持って発表できるようになった。また、友達との意見交換により、友達の意見から新たな読みの観点を取り入れ、自己の読みをふくらめる意識が育ってきた。この他者の読みの意識的な取り入れは、話し合いの文脈の中での自己の意見の位置付けができることを意味しており、学年のおさえである目的や意図に応じた自己の意見の表明につながってきている。今後は、さらに話し合い場面の充実を図りつつ、自己教育力ないし生きる力に直接的に結び付く国語科学習観を形成させていきたい。

3年生から6年生までの「実践」では、「1. 学年当初の実態」の把握に始まり、「2. 押さえ」で各学年での国語学力としてのおさえを行い、「3. 手だてと事例」として具体的なストラテジーを示している。このストラテジーは、竜洋北小学校の児童の実態にあった、学年ごとの具体的な学習方法の開拓となっており、その結果も「4. 成果と課題」としてリフレクトしている。ここに示されているものは、学習指導要領を翻案するのではなく、竜洋北小学校の児童の国語力（国語学力）にあった指導課程の編成を行ったものとなっている。それは、竜洋北小学校の教師集団による竜洋北小学校の児童の実態把握からでたものであった。

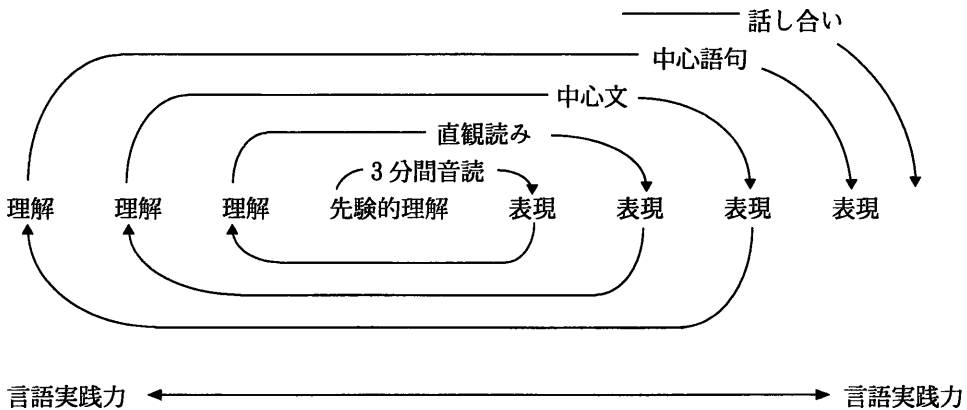
特に、3年生から6年生までの各学年での「3. 手だてと事例」には、一人ひとりの学習者の個別的な学習活動と、その個人の学習を相対化する学級での学習活動が具体的に用意されている。そのことは、研究主題である「自分の考えを表現できる子の育成」ということに関わって、自分の考えだけを主張することしかできない集団と切り離された「個」の育成ではなく、集団の中の他の学習者と相対化し、集団の中での自己を確認することのできる力を育成することをしようとする国語科における学力観を認めることができる。

② 認識が深まるプロセスからみた竜北方式

竜北方式は、まず、自分の読みを学級の中に出し、この読みを友達の反応等によって妥当か吟味する。次に、吟味したもので自分なりに読み、学級の中に出して行く。さらに、……。つまり、竜北方式は、自分が読み取ったこと（理解内容）を学級の中に出す（表現）ことの繰り返しを行っている。これが「3分間音読」から「まとめ」までの1時間の流れのそれぞれの段階で行われているのである。そして、このような理解と表現との繰り返しを通して、より妥当な読みを保証しているのである。

下に示した「理解↔表現」の2方向性によるらせん構造的図式の過程そのものが竜北方式の段階の流れであることに気づいたのである。そして、この図式は、生活科の原理につながっていることにも気づいたのである。

表現力育成のための「理解↔表現」構造



③ 子どもたちは、竜北方式をどのように意味付けたのか

竜北方式という1つの形を持った学習形態によって「物語文」を学んだ子どもたちは、今まで述べてきた竜北方式をどのように意味付けたのであろうか。竜北方式を全面的に肯定する子どもが多かったのであるが、絶対視していない子どもがいることも事実である。竜北方式を絶対視していないある典型的な子どもの感想を載せる。この子は、3分間音読にはじまる1時間のそれぞれの段階の意味付けをした後、全体の感想を次のように書いている。

・全体の感想

このやり方は、登場人物の気持ちがよく表れている言葉に着目できて、その言葉に対して、自分の意見を深め、他の人の良いところも取り入れることができるからとてもいいやり方だと思う。でも、話し合いのところ、自分たちでできるのは、意見の交換でほかは先生の質問について考えるのになるなあと感じます。自分たちだけでできるようなやり方、ほかにはないのかな。

はじめは、だいたいの気持ちを直観で書いたり、言ったりするけれど、それをだんだ

ん詳しく読み取ったり、考えたりするのがいいと思います。最後に、自分の言葉でまとめられるのが好きです。

私たちは、上の感想のように、竜北方式を振り返り、これを肯定しつつも絶対視していない子が現れたことに、指導の確かさを感じている。それは、ともすれば、ある1つの形を持った指導方法で学んでいけば、その枠内での思考を取りがちになり、現状を改善していく視点を持ちにくいからである。また、上の感想は、学年が進むにしたがって子どもたちだけでできる範囲が拡大していく「学年の押さえ」の観点に適合した内容を述べているからである。さらにできるだけ自分たちだけで読みを深めていきたいという意欲が表れているからである。

しかし、子どもが指摘した竜北方式の問題を越えるには、自己の読みの背景を広げる程の友達との意見交換が必要となる。竜北方式の原理は、「3分間音読」から「中心語句の指摘」までの『集斂的読み取り』の段階と中心語句を基にした「話し合い」場面での『拡散的読み取り』の段階の設定によって、確かに豊かな読みを保証する点にある。『集斂的読み取り』段階によって、話し合いの土俵を揃え、確かさを保証する。上の感想では、「はじめは、だいたいの気持ちを直観で書いたり、言ったりするけれど、それをだんだん詳しく読み取ったり、考えたりするのがいい」と、この原理の良さを述べている。子どもが先に指摘した「竜北方式の問題点」は、『拡散的読み取り』である「話し合い」場面の在り方が意見交換で終わってしまい、主題に迫るような本格的な検討になっていない状態である。自己の読みの背景を揺さぶるほどの意見交換ではない点にある。従来の授業では、子どもたちの意見の中で異なった内容のものを「A」や「B」と類型化し、比較することで検討を進めるものであった。子どもは、「AかBか、どちらがより深い読み取りだろうか。」の教師の言葉を「先生の質問」と述べ、これを超えた自分たちだけでできる方法がないか、と問題提起しているのである。

自己の読みの背景を揺さぶるには、自己とは異なった背景を持つ意見を提示し、比較させ、自己の読みを相対化させることである。土俵を揃えながら進めていく「竜北方式」では、一人一人の読みの背景を知るのは、話し合い場面となる。このため、従来は、意見の整理を教師が行い、これを検討させることによって、自己の読みの背景を揺さぶっていた。今後は、学年が進むにしたがって、自己の読みの相対化を子どもたちだけでも行わせる方法が求められる。子どもたちだけでできる方法を考えると、話し合いの時点で、既に背景が異なっていることが必要となる。このように考えると「中心語句の指摘」までの『集斂的読み取り』の段階を柔軟に考え指導に当たることも時に必要である。これは入れ物としての竜北方式を見直すことである。

上記の文章では、竜北方式が「認識が深まるプロセス」を有しているということをプラスとして認めた上で、自己の授業を振り返りながら、その問題点と改善点とに気づいている。

竜洋北方式という国語科の学習指導方式が、学習者の学びの在り方という国語科の授業内容にシフトしたとき、竜洋北小学校の教師に、授業の中での学習者の一人ひとりのもの見方考え方を大切にしようとする姿勢を生んだ。そのことは、国語科の授業における学習者の自己相対化の視点を大切にするという、国語科の授業の具体的視点を明確化していったことによって伺える。

(2) 私たち教師の構えの変容

3年度で述べた共同による「ごんぎつね」の教材研究で得た自己の読みの相対化のプロセスが授業そのものであるという観点は、多様な解釈の中での自己の読みの位置付けを如何に図らせるかを問題として含んでいた。それまでの私たちには、妥当な解釈（教師の解釈が多い）に向けて子どもを導くという意識が強く、妥当な解釈から外れたと思われる意見を認めにくい傾向があった。共同による教材解釈を行うことによって、一見、外れた解釈と思われる意見でもこれを認め、^ア外の子にもその意見を投げかけるようになった。つまり、子どもの意見の背景にある読み取りを含めた、子ども一人一人の読みの把握を心がけるようになったのである。この構えの変化は、「生活科」からの影響もからみあいながら生じてきたといえる。

この「教師の構えの変容」については、高木(1993)[＊]においての研修の在り方についてで取り上げているが、ここではさらに「生活科」という、学習者に地平をおいた教科目の、学習者のコンテクストを認め学習を支援するという発想も、竜洋北小学校の教師集団の、授業に対する構えに影響を与えていることを認めることができる。

竜洋北小学校の教師一人ひとりが、自己の読みを大切にするという視点を獲得することによって、国語科の授業という同じ空間を共有する学習者一人ひとりの読みを尊重するという態度を獲得したのである。

D 課題と展望

私たちは、前回の発表から現在に至るまでの研修をリフレクトしながら研究の成果を述べてきた。「入れ物から中身へ」が今回の発表である。中身への着目によって私たちは、新たな課題を見出ししている。それは、大きく言えば次の2点である。

- ・入れ物としての竜北方式の見直し
- ・教師の構えの変化から生じてきた「個」としての読みの保証

この課題は、研究の発展を意味しているといえよう。なぜなら、「中身への着目」の先には、「子ども一人一人の読み」の中身があり、授業での多様な解釈の中で一人一人がどう自己の読みを図っていくかが問われるからである。教室という集団の読みの中での「個」としての読みをどう具体化していくかの問題は、国語科の範囲に留まらず一人一人が生きる上での問題につながっていくからである。また、入れ物としての竜北方式の見直しは中身への着目によって竜北方式がどう位置付けられるかが私たちの研究テーマであったのだから。

さて、私たちは、上の課題に取り組むに当たって、現在の研究の立脚点との関連で把握していこう。これが私たち竜洋北小学校の研修のスタイルである。私たちは、竜洋北小学校での文脈の中に新たな視点を取り入れてきた。そして、ここでの発表でみられるように変容してきたのである。しかし、私たちの変容は出発点の周りを巡っただけなのかもしれない。出発点を自覚しながら、らせん状に巡ることを望みながら研修を進めていきたい。

この「D 課題と展望」の中で竜洋北小学校の先生方の新しい課題が、以下に示す内容で2点示されている。

- ・入れ物としての竜北方式の見直し
- ・教師の構えの変化から生じてきた「個」としての読みの保証

この2つの課題の設定は、学習方法から学習内容への、学習指導のスタンスの転換を行おうとしている点に意味がある。特に、「・教師の構えの変化から生じてきた『個』としての読みの保証」ということに対する気づきは、今日教育現象として大きく取り上げられてる個別化・個性化の問題を、教育現象からの捉えではなく、竜洋北小学校の学習者の学習の実態そのものの中からとらえているという点に注目される。

(3) 「Ⅲ まとめと今後の課題」から

Ⅲ まとめと今後の課題

1. まとめ

「これまで積み上げてきた国語科の研修を生かし、読解指導の中で表現力を培うことはできないだろうか。」という新しいテーマを掲げて、戸惑いと共にスタートした模索の1年目。表現を意識して積極的な授業改善の蓄積により、理解と表現は相互作用しながら、共に深まっていくことが明らかとなり、さらに、生活科を位置付けて広く表現を考えた充実の2年目。そして、子どもと教師が確かに変容したことを意味付けするに至ったまとめの3年目。

昨年度は、体験を通した感動を重視する生活科と、言語能力を育成する国語科との関わりを「表現」で考えることで、次のような成果を得た。

- ・表現力の育成には、思考力だけではなく、感性を育てることが大切である。
- ・生活科のねらう多種多様な表現力と国語科で得た、まとめる力、振り返る力、体験に結び付ける力等の思考力は、「意欲」と結びついて他の教科や生活科へと波及効果を及ぼし、自己教育力へと発展していく。
- ・意欲付けの最大のポイントは、自信を持たせることであり、自立を目指す生活科の「援助者としての教師の在り方」は、国語科の教師の構えにも生かすことができる。
- ・共同研究を通して、教師にも様々な解釈があることがわかった。一人一人の子どもの活動や読みを生かす授業構成を考える必要がある。

こうして培った教師の柔軟な見方、考え方は子どもへの共感的な構えを作り、子どもたちがより一層のびのびと内容豊かに表現していく働きかけにもなった。

本年度、生活科では、「評価との関わり」という観点で表現の明確化に努め、指導案に明示することができた。これにより、一人一人の表現活動の意図が教師にはっきりと見えてきた。この児童理解は、教師のよりの確な援助に役立ったり、子どもの意識に寄り添った授業構想を組み立てるのに生かされたりして、子どもの発展的な表現活動を促すことができた。

また、国語科では、教材研究により子どもの様々な思考を受けとめる力量を養うととも

に子どもの思考を表現として引き出すことによって児童理解に努め、学年のおさえの明確化と手だてのステップ化を実践した。ステップを踏んで手だてを講じることにより、今までよりさらに焦点化した児童理解が可能となった。より深い教材解釈と児童理解は、竜北方式の良さを再認識したうえで、必要に応じて統合・省略等を加えた授業改善を促進した。そして、個の読みを意見交換する学習から学年が進むにつれて自力読みの力をつける学習へと方向付けることになった。

2. 今後の課題

生活科では、教師の援助の仕方によって、表現内容が大きく変化することがわかった。今後も、教師の関わり方と表現活動の関係を分析し、より明確にしていく必要がある。また、個の評価の仕方とその評価を次の活動にどう生かしていったらよいか、継続研究していきたい。

国語科では、「自分の読みを深めたい」という子どもの願いを実現させるためには、子どもの考え方そのものを知る、深い児童理解が必要となってくる。子どもの自力読みをめざした教師の出番を考えた時、私たちは、一人一人の読みを集団の中でどのように把握し、保証していったらよいか、表現という「考えの表出行為」を通して考えていきたい。

上記の「Ⅲ まとめと今後の課題」に、竜洋北小学校における3年間にわたる共同研究の意味がまとめられているといえよう。そこでは、教材研究・児童理解という指導者の授業に向き合うスタンスの在り方に気づいていることが注目される。

このスタンスの在り方は、竜洋北小学校の研修の中から生まれてきたものではあるが、初期の研修テーマである昭和62年度の「自分の考えを持てる子の育成」ということから大きく変化してきている。それは、ここまでにも幾度か述べてきたように、国語科の授業研究を通して、学習者への学習指導意識の転換であった。

そのことは、竜洋北小学校の教師にとって、国語科の授業研究を通して実感的につかみ取られてきたものであるということが出来る。「2. 今後の課題」で「『自分の読みを深めたい』という子どもの願いを実現させるためには、子どもの考え方そのものを知る、深い児童理解が必要となってくる。」という教師の願いこそ、国語科の授業の出発点であり、かつ最終到達点でもある教師のスタンスであると考えられる。

3. 竜洋北小学校における教師の力量形成と国語科授業の変容

(1) 竜洋北小学校における3年間の共同研究による国語科授業研究の意味

竜洋北小学校における国語科の学習指導と授業研究は、この3年間の間に着実に変わってきた。

前回の発表での基本的な発想は、以下のようなものである。

- ①それぞれの力を育成すべき「場」の設定を保障することで、どんな子にも学習に取り組めるようにする。
- ②国語科では、叙述に即して読み取ることが大事であることを押さえ、これを1時間の学習の展開の中にも保証する。

このような考え方から「物語文の指導過程」と「1時間の流れ」とが生まれてきた。

この前回の発表での基本的な発想が、平成4年度には、以下ようになった。

(1) 竜北方式の捉え自体の変容

平成3年度までの成果である私たちの求める「表現力」の理解及び学年の発達という観点から竜北方式の捉えは、発達の認識系統を押さえた内容表現へと移行した。つまり、「理解↔表現」を通した子どもたちの発言内容を問題とするようになったのである。

このようないわば形式から内容への変化は、ここまでに何回か述べてきたが、グループワークによる「ごんぎつね」の全教員が共同で行った教材研究によって、竜洋北小学校の全教員に実感的につかみ取られていったことによる。

竜洋北小学校以外にも、小学校の先生方との国語の月例研究会に参加しながら教育実践について学ぶ機会が高木にはあるが、そこでの小学校の先生方が研究者に望むことの中に、「明日の授業に役立つこと」を求められることが多くある。そこに参加されている先生方は、勤務時間外に手弁当で参加されており、きわめて国語の授業に対して意欲的な方々であるが、その先生方が求められるものは、きわめて近いスパンの中に生きる授業の具体的なストラテジーなのである。このような現実の中で、竜洋北小学校の教師集団が行ってきた国語科授業に対する研究のプロセスは、具体的教材と自分たちが教えている一人ひとりの顔が見える学習者の学習実態を見据えての、きわめて具体的な教材研究である、ということがいえよう。

このことを契機として、竜洋北小学校では教材研究に対する捉え方の変容が起こった。そして、そこから一つの教材を単位として捉えるのではない、系統性のある教材構成を考えるようになっていった。そのことによって、授業改善が、短いスパン（1時間とか1教材）の学習ではなく、学年という長いスパンの中で考えられるようになった。しかし、そこではまだ教材の内容に即した教材構成とはなっておらず、教科書教材の配列に従って、その中での関連性を考えている段階であった。

教材の系列化ということと関連しながら、教育課程の編成にまでは至ってはいないものの、学年相互の発達を系統的にとらえようとする視点が、そこから生まれた。その中でも、3年生の〈文レベルの段階〉・4年生の〈構造レベルの段階〉・5年生の〈自己の読みを相対化する段階〉・6年生の〈自力読みへかえる段階〉の系統化の試みは、各学年段階の学習者の実態を、指導者の目を通して設定したものとなっている。そこには、学校独自の学習者の実態を押さえてのものとなっている。この竜洋北小学校の国語科学習の系統性がそのまま他の学校にも直接的に当てはまるものとはいえない。そのことは、竜洋北小学校の平成4年11月25日（水）に行われた研究発表会当日の国語科の研究発表における竜洋北小学校飯田真也教諭の口頭発表原稿の下書きに見ることができる。それには次のように示されている。

4年生では、子どもだけでは、関係性を含んだ作品理解に達するには、まだ無理がありますが、5年生では、ある程度、相手、つまり、友達との関係の中で、読みを図っていくように指導しています。従って、友達、他者との関係の中で、自己の読みを相対化する段階が5年生の押さえとなります。6年生になると、目的や意図がポイントとなります。

ここには、竜洋北小学校の教師が自分の学校の子どもの実態を十分に把握していることが認

められる。その実態把握の中から、その学校の児童に適した学習を学年を超えて計画的に学習内容を編成しようとしている姿を認めることができる。このような小学校の6年間の中での長いスパンの中での学習を組織・構成しようとする教師集団の姿勢は、竜洋北小学校の3年生から6年生までの学習者の学習を見通すことのできる、教師の力量の上になり立っているといえよう。

小学校の学習指導は、その中心を学級担任の教師が担っている。しかも、近年、人事異動の関係から担任を継続して1年以上持つことが少なくなってきた。そのような状況の中では、学習者の実態を一人の教員が、そのすべてに責任を持つという形で担任を持つということが子ども理解において難しくなってきた。例えば、教師の子どもの見え方について、近藤邦夫(1992)⁹が示しているような事例は、例外的なものとはいえない教育状況であるといえよう。

竜洋北小学校の教師集団のこの意識の変革は、国語科の授業研究からのみあったものではない。そこには、子どもの現実を捉えようとする教師の授業に向けてのスタンスによるものもある。このよう教師のスタンスは、子ども理解をしようとする教師の姿勢から生まれている。そこに、学習指導における学習者のリフレクトと同様、学習指導における教師のリフレクトのありようが問われてくる。そのことについて「研究発表要項」の中で、次のように述べていることからわかる。

私たちは、上の感想のように、竜北方式を振り返り、これを肯定しつつも絶対視していない子が現れたことに、指導の確かさを感じている。

竜洋北小学校の教師集団が、自分たちが行った授業をリフレクトし、そのことについて自ら意味づけている。

このような3年間にわたる自分たちの学校の研修のプロセスを跡付け再構成することは、その意味を考察することを通しての教師集団の自己変革の過程において、教師自身による力量形成の拠点を自覚的につかんでいくこととなると考える。

(2) 竜洋北小学校の教員の年齢構成による授業研究に対する姿勢

竜洋北小学校の国語科授業研究の結節点になった平成3年度の教員構成は、次のようになっている。経験年数が35年男1名、28年女1名、16年女1名、14年男1名、13年男1名女1名、11年女3名、8年男1名、4年男1名女1名、2年男1名、の合計13名である。

平成4年度は、竜洋町指定の研究発表の年度であったため、教員の移動は最小限にとどめられて、28年女が22年女に変わったのと、学校長の移動の合計2名の移動であった。

平成3年度の教員構成を見ると、教師経験年数が16年から11年のものが7名と、全教員の半数以上となっている。教師の力量形成上、経験的に10年の教員経験が意味を持つといわれることが多いが、この竜洋北小学校の教員構成は小学校教育を経験的によくつかんでいる教師の多い、教員集団であるということができる。このような年齢的に近い教員構成は、研修においても活発な相互批評を生むことにもなっていた。さらに、研究推進部を構成する教員は、13年男1名と10年女2名で運営されており年齢的にも近いため、研修に対する姿勢は、学校の実状や学習者の実体をよく捉え、研修の方向性の一致を見ている。

このことは、竜洋北小学校においては、研修に対する教師の意識の高さと意欲の持続という

面に表れたといえる。

特に意識面においては、学習者に対する教師のスタンスの取り方について、「ごんぎつね」のグループワークを通して、教師一人ひとりの読みが学習指導に直接的に生きるのではなく、学習者の一人ひとりの読みを予想する個のレベルからの読みの学習指導における大切さを教師が獲得したことにより、それまでの事前研修の意味が大きく変わっていったことに意味がある。そのことは、学習者の読みをいかに認めながら、授業を組織・構成していくかという学習指導過程の改善となって具体的に表れた。

小学校教員の国語科授業に対する一般的な傾向として、この竜洋北小学校でも、以前、特徴的に認められたが、1時間を単位とする指導過程という指導の方法にその中心がおかれていることが多くある。それは、学習者にいかに教師の指導を行き届かせるかという、教師としての指導のあり方の典型ともいえる。このことが学習者への学習の手の入れ方が親切すぎて、学習者自らが考えるということを行わない、指導者の引いた道筋の上のみの学習ということになってしまっている。知識や技能の習得ということからは、そのような学習指導が効率はよいが、創造的な学習を行うには、学習者一人ひとりの学びの在り方を追究できる学習能力の育成を図る授業を行うことが大切であると竜洋北小学校の一人ひとりの教師が考えるようになった。そのことが、竜洋北小学校の教師一人ひとりの研修に対する意識改革となり、日々の授業に向き合う姿勢の変容となったといえる。

また、研修に対する意欲も、教師一人ひとりの経験による問題意識を明確に有しているために、指導技術的なことを問題にするのではなく、学習者一人ひとりの実態をいかに認め、「子どもを生かし」た授業を行っていくためのものに向くようになった。

このような教師集団の姿勢は、この年度の竜洋北小学校の教員構成によるものがあると考えられる。

さらに、この竜洋北小学校の学校規模は、各学年2クラス、全体で12クラスの学級編成である。小学校の学校規模としては小さからず、大きからず、教師全体が学校の児童のほとんどを把握できるという大きさである。しかもこのくらいの規模であると、児童間の学習をはじめとし、学校活動においても、相互交流を適切に行うことができる。児童数の少ない学校であると、児童間の相互交流が適切に行われにくく、特に児童間の相互交流における自己相対化の視点の獲得が行いにくくなるという欠点が出ることもある。そのような面からも、授業研究とそれに伴う授業改善とを行うことの条件と環境とが整っている小学校である、ということが出来る。

(3) 国語科授業研究における視点の確立

国語科の授業を全校あげて研究している小学校を対象とし、そこにおける授業改善の在り方を、まとめた年度に発表された「研究発表要項」に記述された内容から、そのプロセスを振り返りながら、3年間にわたった高木との共同研究の成果を探ってきた。

国語科の授業に関して、従来は、教師による教材研究が授業に向けての第一歩であり、その重要性は、これまでに認められてきている。そのことを認めた上で、教材研究のみでは国語科の授業そのものが成立しないということが、特に小学校の教師には実感としてある。教材研究力や教材解釈力の優れた教師が、優れた国語科の授業を行えるかということ、それだけではない授業の構成要素がそこに関係してくる。言い換えるならば、優れた文学者のすべてが優れた国

語科の授業を行うことができないということと同じである。それは、教材研究とともに学習者理解ということが、小学校の国語科の学習指導には必要であるからである。

これまでの竜洋北小学校の国語科の授業では、どちらかという学習指導の方法に目が向き、教材の内容と学習者の読みとの関わりについて授業として組織・構成することがなかった。それは、教師自身が自らの力で教材研究・解釈を行うことが少なく、教材の内容をいかに学習者に理解させるかという、学習者の読みを拠点としての国語科の授業からは遠いものであったといえることができる。それは、「教材で」というこれまでの授業方法としての教材論に困っている小学校教育の一つの現れでもあった。しかし、国語科の授業では「教材を」という教材の内容に関わる学習指導も重要であり、そこに教師集団として気づいていったプロセスがこの竜洋北小学校の3年間の歩みでもある。その特徴が、第3学年から第6学年までの「実践」として示されたものに認めることができる。

授業研究とその改善は、授業を構成する指導者と学習者と教材という3つの構成要素をとらえたとき、その中心は、指導者であるといえよう。従来、国語科教育においては、この授業の構成要素のうち、教材に多くの目が向けられてきている。特に教材の内容に関わることと指導過程、その指導方法が中心であった。竜洋北小学校の先生方と研究をともに行っていく中でも、授業における指導者の位置が重要であるにも関わらず、その意味については問われることが少なかった。

授業における指導者の位置は、学習者の学習行為そのものに直接的に関わっており、その指導者の力量形成の拠点を探ることは、授業そのものをとらえることとなる。

これまで小学校の国語科の授業では、教材研究よりも授業の具体的な方法を追究することが多かった。それは、国語科の授業の中での学習者との関わりに目が向き、教材の内容と学習者の読みとの関係を問題にすることが少なかったことにもみることができる。近年、国語科の授業における読者論の導入とともに、学習者一人ひとりの読みを国語科の授業として問うことが行われるようになってきた。そのことによって、学級全体の教材に対する読みから、学級を構成する一人ひとりの学習者の読みを重視する傾向になってきた。そのようなことも、竜洋北小学校における授業形式から授業内容への国語科の授業そのものの変容の拠点となっている。

この竜洋北小学校の先生方との共同研究は、本来国語科の授業の改善をめざす授業研究と、それに伴っての国語科授業研究の方法の追究であった。その共同研究のプロセスの中で、竜洋北小学校の先生方一人一人の国語の授業観の変容と授業そのものに対する構えと考え方の変容とが認められた。そこでその変容プロセスの拠点がどこにあるかということの追究を行ったのが本研究である。しかし、共同研究そのものが3年間というスパンのために、その時々細かな捉えが十分にできていないという欠点も有している。

学校教育という場における授業研究は、教育というダイナミズムの中にあり、その複雑な構成要素を整理し分類・分析することはある意味で不可能といえよう。しかし、その中の要素を限定することによって、少しでも見えてくるものがあるのならば、そこから学校教育における国語科の授業を捉えていきたいと考えている。今回はその中の教師と小学校の国語科の授業とに焦点を当てて考察を行った。

-
- *1 高木展郎「国語科授業に関する教師の力量形成の拠点——小学校を例として——」, 静岡大学教育学部『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』, 第24号, 1993年3月24日, pp. 35-56.
- *2 竜洋町立竜洋小学校「平成4年度 国語科・生活科 研究発表要項」平成4年11月25日
- *3 *1に同じ。
- *4 *1に同じ。
- *5 「教師集団の意識改革のプロセス」について, 国語科の授業における教材研究との関係から述べたものに, 次のものがある。
- ・高木展郎「教材研究の深化による授業組織・方法の変容過程（Ⅰ）—福井県鯖江中学校国語科を例として—」, 福井大学教育学部『福井大学教育学部紀要 第四部 教育科学』, 第39号, 1989年11月30日, pp. 179-193.
 - ・高木展郎「教材研究の深化による授業組織・方法の変容過程（Ⅱ）—福井県鯖江中学校国語科を例として—」, 福井大学教育実践研究指導センター『福井大学教育実践研究』, 第14号, 1990年2月28日, pp. 43-58.
- さらに, 「教師集団の意識改革のプロセス」について, 国語科教育観の形成過程については, 次のもので論考を加えた。
- ・高木展郎「国語科授業研究を通しての国語科教育観の形成過程—福井県鯖江中学校国語科教師へのアンケート調査から—」, 静岡大学教育学部『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』, 第22号, 1991年3月26日, pp. 1-26.
- *6 この「ごんぎつね」のグループワークの意味については, *1で述べている。
- *7 この「リフレクト」を国語科の授業の中での学習行為として用いることについては, 次のものに述べてある。
- ・高木展郎「教材の『読み』と, 読みの『自覚』」『活性化を目指す国語教育』, 三省堂, 1988年11月1日, pp. 4-15.
 - ・高木展郎「I ことばの力をつける説明的文章の指導」『ことばの力がつく説明文授業の創造』, 明治図書, 1993年4月, pp. 9-18, 福井実践国語の会著.
- *8 *1に同じ。
- *9 佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学編『学校の再生をめざして2 教室の改革』東京大学出版会, 1992年7月18日, pp.74-84.