

思考力・判断力・表現力を育成する「読むこと」の学習

—小学校国語科説明的な文章における系統的指導—

村 上 一 美

説明的な文章による学習からは、「説明」という様式のモデルとして文章の論理的構造を学ぶことができるが、児童や教師は、「対相手の言語活動」の学習や指導に困難を感じている。つまり、論理的な文章読解の能力が、論理的な表現能力につながっていないという課題がある。その原因と解決策を探るために、諸外国の「言語技術」教育に注目して先行研究を調査した。また、平成23年度改訂版の小学校国語科教科書の説明的な文章教材について、「結論・データ・論拠」の構造を分析し、一覧にまとめた。さらに、説明的な文章の著者が論拠に用いた「関係付け」の方法を読解し「説明」等の言語活動に活用させる指導が、児童の思考力・判断力・表現力の育成に有効であることを、実践を通して検証した。

〈キーワード〉 言語活動、理解思考、対相手表現思考、「言語技術」教育、関係付け

I 主題設定の理由

説明的な文章を読む目的とは何だろうか。「日常生活に必要とされる対話、記録、報告、要約、説明、感想などの言語活動を行う能力を確実に身に付ける」という学習指導要領の改善の基本方針（中央教育審議会答申）に立ち返ってこの命題を捉え直す必要があると考えた。本研究の基盤となる問題点を三つ述べる。

第一は、「言語活動」という言葉の解釈である。「言語活動の充実」の意味を取り違えると、活動の手順あるいは活動そのものを教師が一つ一つ指示するという授業が展開されてしまう。活動が教師の指示通りに動くものであるなら、そこに児童の思考・判断は存在しない。児童の思考力・判断力・表現力を育成するはずの「言語活動」をどう具体化するかが求められている。

第二は、PISA調査等の結果によって我が国の児童・生徒の読解力の不足が指摘され、思考力・判断力・表現力等に課題があるとされた点である。それらの課題を今回の学習指導要領にどう反映させたのか。国語科の指導に直接関わる具体的な理念を知る必要がある。

第三は、「読むこと」の能力の具体化である。「読むこと」は、国語科の三領域の中で最も「言語活動」がイメージしにくい。何のために読むのかと言われても、「文章を読んで考えたことを発表し合うため」「自分の考えを広げたり深めたりするため」「段落相互の関係を考えるため」では抽象的で、結局具体的な課題解決の単元構想がないまま本文をなぞり、内容理解に終始する傾向がある。その結果、授業後「～が分かった」と児童が書く振り返りの中身は、内容のみであることが多く、これでは、どんな「読むこと」の能力が身に付いたのかが明確にならないのである。説明的な文章を読むことによって、児童が「説明」などの言語活動を行う能力を確実に身に付けられるような、実用的な「読むこと」の能力の具体化について再考しなければならない。

これら三つの問題を明らかにしながら、説明的な文章を読む目的を具体的に示し、目的を達成するための指導の在り方を探ることを目指し、本主題を設定した。

II 研究の目的

小学校国語科における説明的な文章の指導改善を目的とし、説明的な文章で読解した著者の説明・説得の技術を、児童自らが行う「説明」の言語活動に活用させる指導が、思考力・判断力・表現力の育成に有効であることを検証する。

Ⅲ 研究の方法

1 意識調査から見える課題

児童の思考力・判断力・表現力に関わる国語科教育の課題を、意識調査の結果から明らかにする。

2 先行研究の調査

課題の原因と解決策を探るために、諸外国の「言語技術」教育について先行研究を調査し、考察する。

3 教科書の説明的な文章分析

平成23年度改訂版の小学校国語科教科書(光村図書)の説明的な文章における「結論・データ・論拠」の構造を分析し、指導の在り方を探る。

4 授業実践および考察

説明的な文章の著者が論拠に用いた「関係付け」の方法を読解し、それを「説明」の言語活動に活用させる授業を構想・実践し、効果を検証する。

Ⅳ 研究の内容

1 意識調査から見える課題

(1) 研究協力校における調査および平成15年度教育課程実施状況調査

児童の思考力・判断力・表現力に関わる国語科教育の課題を探るために、研究協力校において国語に関する意識調査(平成23年5月実施、対象5、6年児童65名および担任教諭6名)を行った。平成15年度教育課程実施状況調査と同じ21項目について、児童には「よく分かったか」と「好きだったか」を、教師には「児童にとって理解しやすいか」と「児童が興味をもちやすいか」を、それぞれ「はい」「いいえ」の2択で回答してもらった。その結果を示したのが、図1(児童)と図2(教師)である。

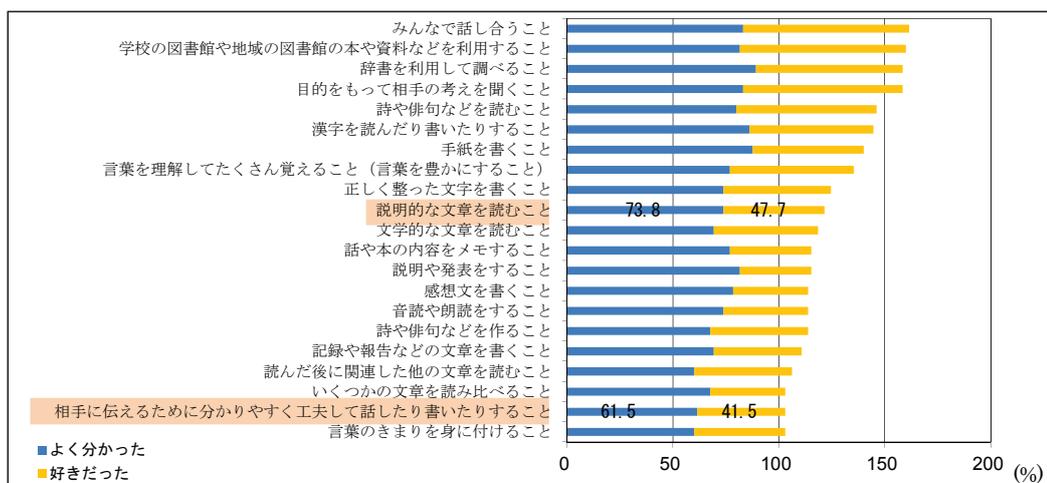


図1 「よく分かった」「好きだった」と回答した割合合計が高い順

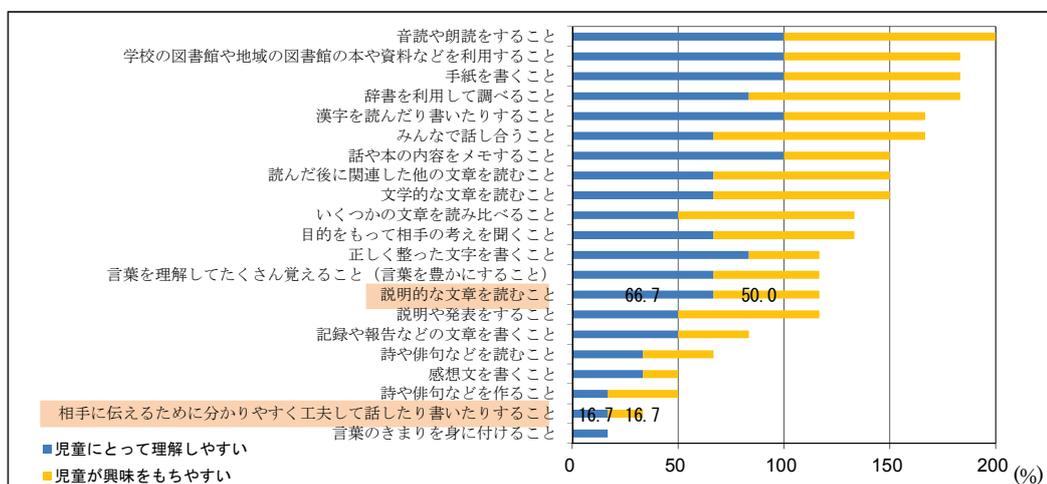


図2 「児童にとって理解しやすい」「児童が興味をもちやすい」と回答した割合合計が高い順

図1、図2を二つの視点から考察する。第一は、「相手に伝えるために分かりやすく工夫して話したり書いたりすること」が共通して低い位置にあり、児童・教師ともに困難を感じている点である。この項目について、全国的な傾向が分かる平成15年度教育課程実施状況調査の結果と比較した。

表1 平成15年度教育課程実施状況調査結果(数値は5、6年平均)

| 調査対象 | | 相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりすること | | |
|------|----------|--------------------------------------|-------------|---------|
| 児童 | 104,077人 | よく分かった | 好きだった | 生活に役に立つ |
| | | 54.8% | 38.4% | 64.5% |
| 教師 | 3,474人 | 児童にとって理解しやすい | 児童が興味をもちやすい | |
| | | 24.8% | 31.8% | |

表1の結果を図1、2と比べると、教師の「児童が興味をもちやすい」の結果が約2倍になっていることが特徴的であるが、それ以外は大きな差はない。また、回答割合の合計順位は、21項目中児童12位、教師17位であった。このことから、「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりすること」の理解に対する困難さはほぼ同じであるが、他の活動と相対的に見ると、研究協力校の方が苦手意識が強いことが分かる。ただ特筆すべきは、この教育課程実施状況調査で調査している「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりすること」が「普段の生活や社会生活の中で役に立つと思ったか」という質問について、64.5%の児童が「役に立つ」と回答している点である。この数値は21の項目の中で、漢字力、語彙力についての項目を除けば一番高い数値である。次いで、「みんなで話し合うこと」や「説明や発表をすること」などが高くなっている。困難さを抱えながらも、「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりすること」の能力について、児童はこれを価値ある国語力だと捉え、身に付けたいと願っているのである。

第二は、本研究の主題でもある「説明的な文章を読むこと」についてである。「説明的な文章を読むこと」は「児童が興味をもちやすい」と回答した教師は、研究協力校では50.0%、全国では41.2%であった(5、6年平均)。この結果は、83.3%(研究協力校)、71.7%(全国)であった「文学的な文章を読むこと」と比べると30%以上低い。「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりすること」と同様、「説明的な文章を読むこと」にも苦手意識があると言える。さらに気になるのは、「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりすること」に比べて有用感が低いことである。「役に立つ」と回答した児童(全国のみで調査)が、5、6年平均56.7%となっている。「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりすること」と比べると、約8ポイント低い結果となっている。

「説明的な文章」は「説明」という様式のモデルとして、文章の論理構造を学ぶことができ、「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりすること」能力に直接関わってくるはずであるが、児童や教師はこのどちらともに困難さを感じている。しかしながら、「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりすること」については、児童はこれを価値ある国語力だと捉え、身に付けたいと願っているのに対し、「説明的な文章を読むこと」は有用感が低いという結果が出たことから、児童にとってこの二つの国語の能力の価値に差があることが分かる。

(2) 文化庁「国語に関する世論調査」(平成13年、平成14年)より

「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりすること」能力については、先に述べた通り、平成15年度教育課程実施状況調査で統計をとっているが、文化庁「国語に関する世論調査」(平成13年、平成14年)でも、社会人を対象に国語力に対する調査が行われている。

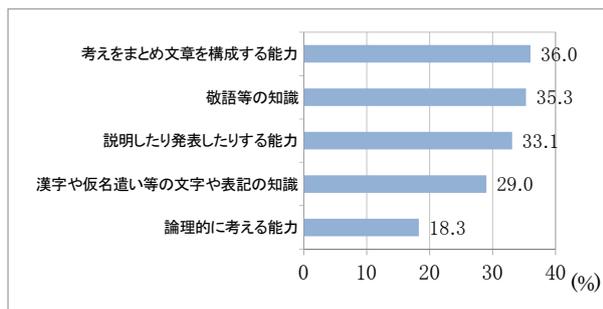


図3 Q10 日本人の国語力について、社会全般においてどのような点に課題があるか(複数回答)

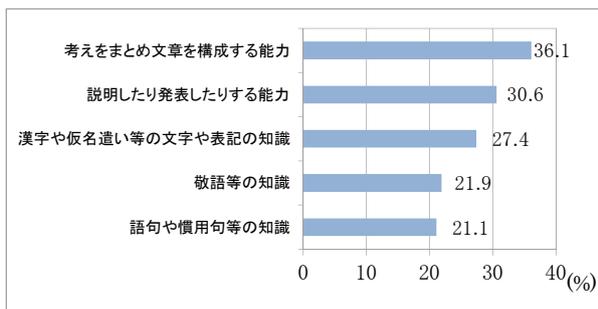


図4 Q11 自分自身の国語力について、どのような点で自信をもてないか(複数回答)

図3と図4からは、「考えをまとめて文章を構成する能力」や「説明したり発表したりする能力」などの論理的に表現する国語力に課題があるという結果が出ており、「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりすること」は、改めて日本人全体の国語力に関する課題と言える。興味深いのは、図2の「論理的に考える」ことにはそれほど問題を感じていないが、文章にまとめたり、相手に伝えたりするという負荷がかかると途端に消極的になる点である。ここでは前者を「理解思考」、後者を「対相手表現思考」と区別し、定義しておく。(図5参照)

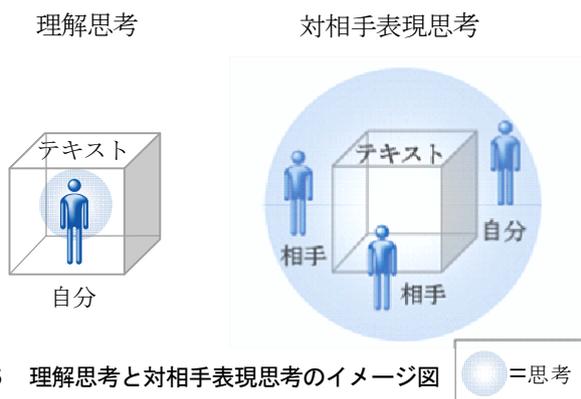


図5 理解思考と対相手表現思考のイメージ図

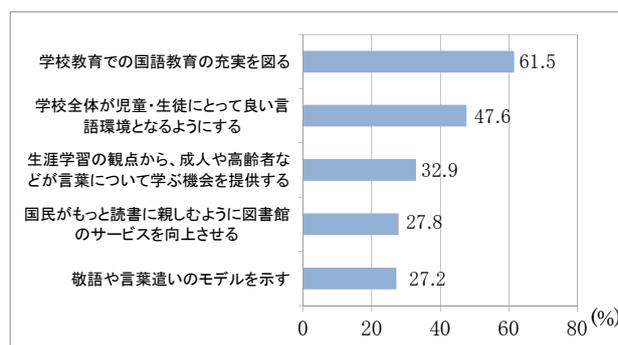


図6 今後、日本人の日本語能力を向上させていくために、国や自治体がどのような方策を講ずる必要があるか(複数回答)

「理解思考」はテキストの中での思考である。テキストを分析するための思考であり、テキストと自分との対話を中心となる。たとえテキストの外側にある自分の過去の経験や、他のだれかの意見と結び付けて思考したとしても、その目的は自分の理解に帰結させることにある。それに対して、「対相手表現思考」は、当該テキストを知らない相手に対し、自分が理解した内容と生じた意見を、分かるように伝えるための思考である。そのためには、一度テキストから離れ、先の自分の理解も含めて外からテキストを捉え直し、思考を相手に向かって拡大させる必要がある。

また、図6によれば、日本語能力は学校教育で身に付けるべきだと考える人が多い。これは、「対相手表現思考」等の国語能力を、学校教育では身に付けてこなかったと感じているということでもある。

以上(1)、(2)の意識調査の結果から、第一に、相手に分かりやすく伝えるために論理的に話したり書いたりすることに課題があること、第二に、「説明的な文章を読むこと」は有用感が低いのに対して、「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりすること」は、「生活の中で役に立つ」国語力だと児童は捉えていること、第三に、「説明的な文章を読むこと」で育つ「理解思考」と、相手に分かりやすく伝えるための「対相手表現思考」とは、思考の質に差があること、が明らかになった。ゆえに、この差を埋めるための、説明的な文章の指導方法を考えていかなければならない。

2 先行研究の調査

(1) 国際基準の国語力としての「言語技術」教育

鶴田 (2010) は「言語技術」教育の立場から、「2002 年に『総合的学習の時間』がスタートしたとき、筆者を含めて、調べ学習や発表学習を支える実戦的な国語力 (言語技術) の重要性和その育成を指摘する声があった。そのときにも国語科の『開国』が迫られていた。『PISA ショック』は、それに続く二度目の『開国』要求であると言える」とし、PISA 調査の結果を受けて学習指導要領 (国語) が大きく変わったことを評価している。

OECD (経済協力開発機構) の定義によれば、読解力 (Reading Literacy) とは「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」(読解力向上に関する指導資料より引用) である。つまり、鶴田の言う「実戦的な国語力」という言葉にも表れているように、PISA の読解力とは受け身の読解力ではなく、主体的に「利用する」ための読解力である。この読解力において日本の順位が 8 位から 14 位に下がったことが「PISA ショック」と呼ばれ話題になったのである。それゆえ、文部科学省では 2003 年に PISA 調査の結果が公表されるとすぐ、「読解力向上プログラム」について検討がなされ、2005 年には「読解力向上に関する指導資料」が発表された。これを受けて作成された小学校学習指導要領解説国語編 (以下『解説』) には、第 1 章総説「1 改訂の経緯」に、「PISA 調査など各種の調査からは、我が国の児童生徒について、例えば、①思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題 (以下略)」と明記されている。このことから、今回の改訂が、PISA 型読解力等、国際基準の国語力を視野に入れて行われたものであることは明らかである。さらに、指導事項には繰り返し「相手、目的、意図」という言葉が示されており、ここにも「主体性」と「実用性」への意識が色濃く出ている。

先の引用で鶴田が「実戦的な国語力」と記している「言語技術」教育は、諸外国ではスタンダードな国語教育 (母語教育) の考え方である。「言語技術」教育について、木下 (2009) による米国の初等教育用言語技術教科書『Patterns of Language』(5 年生用) の記述を引用して説明する。

ジョージ・ワシントン
ジョージ・ワシントン

ジョージ・ワシントン
ジョージ・ワシントン

という二つの文が並び、その下に

どちらの文が事実の記述か。もう一つの文に述べてあるのはどんな意見か。事実と意見とはどう違うか。と尋ねてあるのを見て衝撃を受けた。そこは「事実と意見」という単元のページで、そのページのわきには、
事実とは証拠をあげて裏づけすることのできるものである。

意見というのは何事かについてある人が下す判断である。ほかの人はその判断に同意するかもしれないし、同意しないかもしれない。 (下線は筆者)

という二つの註が、それぞれ枠囲みに入れて印刷してあった。

下線部のような指導が日本の国語科授業において強調されることは稀である。たとえ 5 年生であっても、「意見」は「判断」であるから、人によって異なるものであることを教えていることに驚かされる。

作文教育についても、言語技術教科書『Patterns of Language』(5 年生用) では、実用的な言語活動を行う能力を身に付けることを目的としていることが明らかである。次は、書くこと (WRITING) の単元での「レポート」の項である。

この項の小見出しは、

主題のえらび方 図書館の利用 メモのとり方 インタビューの仕方 荒筋を立てる 文献の引用
である。

(中略)

こんな解説のあとに、サンディーという5年生の女の子が「“紙の歴史”について250語のレポートを書け」という課題を与えられたという設定で、彼女がどう応じたかをおおしげに書いてある。250語というのは、日本語にすれば500～600字だろう。サンディーは、考えたあげく、その長さで紙の歴史ぜんたいを書くのは無理と悟って、自分は「パピルス」のことを書こうと決心する。そして図書館で一応の勉強してから、隣家の大学の先生にインタビューしているいろいろのことを聞きだし、次に示したレポートを書くのだ。

(下線は筆者：「書くこと」の学習過程に沿って、必要な技能が明確に示されている。)

これらに示されているように、「ことばによって明確に情報を伝達し、理路整然と意見を述べること」を論理的に考えるための技術として学ぶのが「言語技術」教育である。また、木下は、「人にもものを説明するときにはトップ・ダウンで話さない、書きなさい」と子どもの時から仕込まれているというアメリカ人の話を挙げて、「ものを考えるときの順序と他人に話すときの順序とはちがえるべきだ」と説く。アメリカ人が「主張(結論)－主張の証明－主張(結論)」の順で説明・説得ができるのは、自然発生的なものなどではなく、学校教育で系統的に指導されているからだったのである。このような技術が明確に指導されていない日本で、「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりすること」が課題となるのは当然の結果であろう。

また、三森(2006)は、2006年6月～2008年3月にわたって行われた文部科学省「言語力育成協力者会議」の説明資料の中で「言語技術」教育の目的を、①「実社会で自立して生きていくために有効な言葉の力を身に付けさせる」、②「全ての児童生徒に必要な最低限の言葉の運用能力を身に付けさせる」とし、②の内容を／表現の方法を技術として指導する／理解の方法を技術として指導する／考えるための方法を技術として指導する(下線は筆者)ことであると具体的に示している。ここでもやはり、実用的な言葉の運用能力を身に付けることを目的とし、「論理的に考えるための言語技術」を教え、それを活用して主体的に問題解決させるというコンセプトが明確に打ち出されている。

(2) 説明的な文章における「関係付け」

「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりする」能力を身に付けるためには、説明的な文章における論理的な「関係付け」の方法を「技術」として指導し、それを実際の課題解決に活用させる必要がある。なぜなら、日本人は時系列に沿って理解し、時系列のまま表現しようとする傾向が強いからだ。

井上(1993)は、それまで生活文中心であった作文指導において、「これからの作文教育では、物事を描写する文章、物事を説明(記録・報告も含む)する文章、意見や主張を述べる文章(論証文を含む)という三種の文章の書き方を指導することが重視されるようになる」と考え、「例えば『正確に』書くということは具体的にどのように書くことなのかを、ことばの使い方、表現の仕方という観点から明らかにしようとした。つまり、説明と描写とを区別して書く、事実と意見を区別して書くなど、どのような内容を、どのように関係付けて書くのかという技術である。

さらに井上は、このような論理的な表現技術は、読解と関連させて指導するのがよいと述べている。なぜなら、小学生の思考は、物事を時系列で捉え、同じレベルで羅列して述べるという特徴があるからだ。

「詳しく書きなさい」というだけでは、論理的に説明したり、説得したりすることはできない。それゆえ、説明的な文章における読解指導の過程で出会う著者の説明・説得の技法を取り出して、知識やスキルとして指導するのである。これらを井上は、「いわゆるスキルのためのスキルではなく、子どもが実際に学習していく過程で生じる方法上の自覚にもとづく知識やスキルであり、文字どおり生きてはたらく知識・スキルであるといえる」と述べている。

それでは、説明的な文章の著者は、説明・説得するために、どのような論証の技術を用いているのだろうか。

議論の分析モデルとして知られるスティーヴン・トゥールミン（2003 戸田・福澤訳）は、論証を分析するためのパターンを図7のように示した。図7内の記号はそれぞれ、C:結論・主張（claim）、D:データ・事実（data）、W:論拠（warrant）を示す。

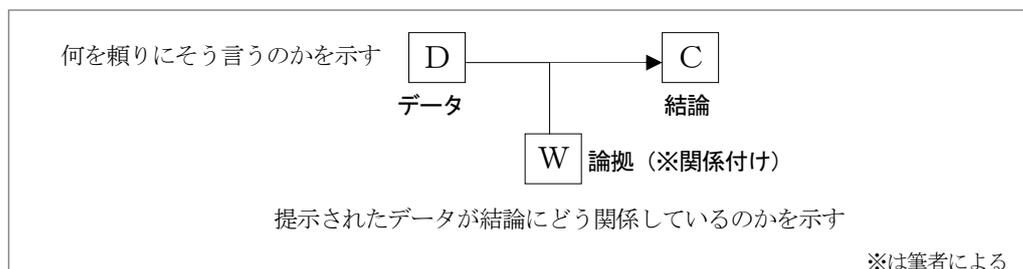


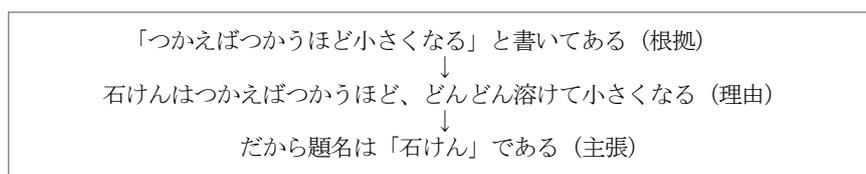
図7 トールミンによる論証分析パターン

W（論拠）について、トゥールミンは、「データを出発点として、もとの主張や結論へのステップが適切で合法的なものであるかを示すことである」と説明している。（主張や結論を「もとの」と修飾するのは、アメリカでは結論から議論を始める原則があるからであろう。）つまり、まずC（結論）を述べ、「何を頼りにそう言うのか」という問いの答えとしてD（データ）を示す。しかし、それだけでは「提示されたデータは結論にどう関係しているのか」と問われるので、W（論拠）を述べる必要があるというわけである。澤田（2011）が『論文のレトリック』で、句読点、誤字の修正などではなく「構造的添削」こそ推敲において重要だと述べるのも、このような「結論・データ・論拠」の関係に納得できなければ、説明や説得が成立しないと考えるからであろう。

文章を構造中心に批評して推敲（添削）するというのは、批判的読み（Critical reading）の手法である。批判的読み（Critical reading）について澤田は、「本来の批判は、著者がどれほど問題の解決に成功しているかという点でなされる」と説明している。なぜそのような読み方が必要なのかと言えば、文章を読んで批評するための言語能力は、自分が話したり書いたりするための言語能力に他ならないからだ。

鶴田や井上、トゥールミンらの主張により、「説明的な文章を読むこと」で身に付けた能力を、相手に分かりやすく伝えるための「対相手表現思考」に進化させる二つのステップが考えられる。一つ目は、説明的な文章における著者の論証の技術（関係付けの方法）を学ぶというステップである。説明的な文章の著者が、説明・説得するためにどのような「関係付け（原因・理由、比較・対照、分類、演繹・帰納、例示など）」を論拠に用いているかを読解する。また、その関係付けの妥当性を批評していくような授業が、思考力・判断力を育成することにつながるのではないだろうか。もう一つは、実際にだれかに伝えるために分かりやすく話したり書いたりする表現のステップである。その際、説明的な文章の著者の「関係付け」をモデルに表現させるようにする。この二つのステップを、一つの單元の中で指導するのである。

最後に、「論拠」というと小学校の児童には難しい言葉であるが、鶴田（2010）は「論拠」を「理由」、「データ」を「根拠」と訳している。そして「『根拠』と『理由』を分けて主張するということは必ずしもハイレベルの学習ではない。小学生でも十分に可能である」と述べる。その理由として、詩の題名を想像させる授業での、小学2年生児童の発言を引用している。



無意識ではあるが、2年生の児童でも「根拠」と「理由」を使い分けていることが認められる。ただし、「理由」という訳については、「関係付け」の一つとしての「原因・理由」と混同することを避けるために、ここでは「論拠(関係付け)」と示すこととする。

(1)、(2)で取り上げたような論理的に考える力を育成するための議論は、決して目新しいものではない。石田(1967)は『読解における主体的学習の導き方』の中で「わたしたちは、文章を説明によってわからせ、おぼえさせようという身構えからぬけ出さなければならない。たとえ、遠回りで時間がかかろうとも、そんなことをおそれたのでは子どもの主体性が枯れてしまうであろう」と述べている。また、「文章を読んで、『なぜ』『どうして』という問題を与えると、本に書かれていることだけしか答えない。それも断片的である。二か所、三か所のことがらを関係づけて、『だからこうなる』といった結論を出すことが苦手である。まして、本に書かれていない、自分の考えをまとめることに自信がない。現代っ子は、順序をたどって、一步一步きずきあげていく考え方が苦手である。論理的な思考様式が不得手である」と指摘する。このように、教師主導型の授業が子どもの主体性を損なっているとしながら、教科書を教えるのではなく教科書で教えることの意義を主張した。さらに驚くべきは、「生きた経験のなかで、言語活動をさせなければ、ことばはうまく習得されるものではない。ことばは単なる知識として習得されるものではなく、経験によって自分のものになる」と述べていることである。「読解」も「言語活動」も子ども主体で「経験させ、考えさせる」ことを優先して指導すべきとする考えは、今回の学習指導要領改訂の趣旨と合致する。また、「言語活動」の定義についても、石田の言葉を借りて「生きた経験のなかで言葉の技能の間接的な指導をすること」とすることで、学習指導要領の意図が明確に伝わるのではないかと考える。

3 教科書の説明的な文章分析

これまで見てきたように、「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりする」能力を身に付けるためには、「対相手表現思考」を具体化する必要がある。ここでは、説明的な文章の著者が「論拠」に用いた「関係付け」の方法を、著者の「対相手表現思考」が具体化したものと考え、平成23年度改訂版教科書「国語」(光村図書1～6年)の説明的な文章を、「結論・データ・論拠」の構造、特に論拠(関係付け)の観点から分析した。その結果を表2に示す。

表2 説明的な文章教材における「関係付け」一覧表 (私案)

| 学年 巻 | 教材名 ◇小構造 ◆時系列 ☆説明型 ★論説型 | 「結論」 | 「データ」 | 「論拠(関係付け)」 |
|-------------|-------------------------------|--------------------------------|---|--|
| 1 年 上 | ◇くちばし | (鳥のくちばしは、えさをとるのに適した形になっている。) | ・くちばしの図と描写 ・くちばしで何をするか ・何を食べるか | ・原因・理由(形と機能) ・原因・理由(機能とえさ) ・原因・理由(形とえさ) ・比較・対照(きつき、おうむ、はちどり) |
| | ◇みつけた | (小さな生き物はその生態に合った見付け方がある。) | ・生き物のすむ場所 ・生き物の生態 ・どうしたら見付かるか | ・原因・理由(場所と生態) ・組織化(理由1→理由2→帰結) ・比較・対照(だんごむし、せみ、ばった) |
| 1 年 下 | ◇じどう車くらべ | (自動車は仕事に合ったつくりをしている。) | ・どんな仕事をするか ・どんなつくり1 ・どんなつくり2 | ・原因・理由(仕事とつくり) ・上位-下位(つくり①-つくり②) ・比較・対照(バスや乗用車、トラック、クレーン車) |
| | ◇どうぶつの赤ちゃん | (どうぶつの赤ちゃんは生きるための条件に合った成長をする。) | ・赤ちゃんの描写(大きさ・目・耳・お母さんと比べて) ・移動方法と自立の時期 ・乳離れする時期 | ・比較・対照(お母さんと赤ちゃん) ・比較・対照(ライオンとしまうま) ・原因・理由(移動方法と自立の時期) ・抽象(「結論」を予測) |

| | | | | |
|-------------|---------------|---|--|--|
| 2 年 上 | ◆たんぼぼのちえ | たんぼぼは仲間をふやす目的で種を遠くに飛ばすためのいろいろな知恵を働かせている。 | <ul style="list-style-type: none"> ・たんぼぼの描写 ・各描写に対応した知恵 ・種子拡散の目的 | <ul style="list-style-type: none"> ・原因・理由（たんぼぼの描写とわけ） ・比較・対照（晴れた日と雨の日） ・原因・理由（知恵1～知恵4とその目的） ・帰納（展開全体と結論） |
| | ◆どうぶつ園のじゅうい | 動物園の獣医は、動物が元気に暮らせるために毎日見回り治療をする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・仕事の描写（時系列） ・動物の生態 ・動物の病気やけが ・仕事内容の意味付け | <ul style="list-style-type: none"> ・原因・理由（仕事の実際の行動とそうするわけ） ・弁別（項目を時系列で） |
| 2 年 下 | ◆しかけカードの作り方 | 開くと飾りが飛び出すしかけのカードの作り方を説明する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・材料と道具、作業手順 ・作業過程ごとの写真 ・作業時の注意 ・その作業過程があると効果的な点 | <ul style="list-style-type: none"> ・弁別（作業を時系列で） ・弁別（つなぎ言葉） ・原因・理由（作業と注意点、作業と効果的な点） ・抽象（見出し） |
| | ☆おにごっこ | おにごっこはおにも逃げる人もみんなが楽しめるように工夫されてきた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・おにごっこの種類 ・それぞれのルール ・おにの利点 ・逃げる人の利点 | <ul style="list-style-type: none"> ・原因・理由（ルールとおにの利点、ルールと逃げる人の利点） ・反論を仮定（手つなぎおに） ・比較・対照（おにごっこ1～おにごっこ4） |
| 3 年 上 | ☆イルカのねむり方 | イルカは夜中に脳を半分ずつ交代で休ませて、ゆっくりと泳ぎながら眠っている。 | <ul style="list-style-type: none"> ・イルカの呼吸 ・水族館での観察 ・観察1の結果と考察 ・観察2の結果と考察 ・観察3の結果と考察 ・研究で分かったこと | <ul style="list-style-type: none"> ・原因・理由（イルカの呼吸と問い） ・原因・理由（観察の結果と考察） ・原因・理由（観察1と観察2と観察3と研究） ・比較・対照（昼と夜の泳ぎ方） ・弁別（接続語） |
| | ☆ありの行列 | ありの行列ができるのは、ありがたいをたどってえさの所へ行ったり巣に帰ったりするからである。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ありの視力 ・実験と観察 ・実験と観察の結果と考察（新たな疑問） ・ありの体の仕組み研究 ・研究して分かった液 | <ul style="list-style-type: none"> ・原因・理由（ありの視力と問い） ・原因・理由（実験観察の結果と考察） ・原因・理由（実験観察の結果と研究結果） ・弁別（接続語） |
| 3 年 下 | ☆すがたをかえる大豆 | 大豆は昔の人々の知恵によって、いろいろな食品に加工され食事に取り入れられてきた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ダイズの生長 ・作り方7例（煎り豆、煮豆、きなこ、豆腐、納豆、枝豆、もやし） ・大豆の栄養 ・大豆の性質 | <ul style="list-style-type: none"> ・上位一下位（種一大豆） ・原因・理由（加工と大豆がかたいこと） ・分類（加工の種類） ・比較・対照（例1～例7） ・組織化（簡単→複雑な加工） ・演繹（展開全体と結論） |
| | ☆かるた | かるたは先人の知恵がつまった遊び道具である。 | <ul style="list-style-type: none"> ・かるたのはじまり ・かるた1 ・かるた2 ・貝おおい ・かるた3 | <ul style="list-style-type: none"> ・比較・対照（かるた1とかるた2） ・分類（かるた1、かるた2、貝おおい、かるた3） ・帰納（かるた1～3および貝おおいと結論） |
| 4 年 上 | ★大きな力を出す | 呼吸と筋肉は深い関係があるので、考えて呼吸すれば、もっと体の力を引き出すことができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・事例1（体を動かす時声を出す） ・体の機能 ・事例2（何人かで力を合わせる時のかけ声） | <ul style="list-style-type: none"> ・原因・理由（事例1と体の機能） ・原因・理由（事例2と体の機能） ・組織化（事例1－事例2） ・演繹（展開全体と結論） |
| | ★動いて、考えて、また動く | 自分にとって最高のものを実現するためには、「まず動く、そして考える」ことが大切だ。 | <ul style="list-style-type: none"> ・写真や図 ・疑問 ・事例1（足の上げ方の実験と結果と考察） ・事例2（足の下ろし方の発見と忍者の走り方） ・事例3（腕を使って強く踏みつけること） ・但し書き（一人一人体の構造が違う） | <ul style="list-style-type: none"> ・原因・理由（疑問と工夫のきっかけ） ・原因・理由（疑問と実験、考察） ・原因・理由（疑問と発見） ・比較・対照（足の下ろし方と忍者） ・原因・理由（腕を振ること、体のバランスを取ることを、踏みつけること） ・組織化（事例1－事例2－事例3－但し書き） ・原因・理由（但し書きと結論） ・演繹（展開全体と結論） |

| | | | | |
|-------------|-----------------------|---|---|--|
| 4 年 下 | ☆アップとルーズで伝える | テレビや新聞では、受け手が知りたいことは何か、送り手が伝えたいことは何かを考えて、アップとルーズを使い分けている。 | 事例1 (テレビ) <ul style="list-style-type: none"> ・写真 ・描写1 (ルーズ) ・描写2 (アップ) ・ルーズの定義 ・アップの定義 ・描写3 (アップ) ・アップの可能不可能 ・描写4 (ルーズ) ・ルーズの可能不可能 ・カメラを複数用意する 事例2 (新聞) | <ul style="list-style-type: none"> ・比較・対照 (描写1と描写2) ・比較・対照 (描写3と描写4) ・比較・対照 (アップの可能と不可能) ・比較・対照 (ルーズの可能と不可能) ・比較・対照 (アップとルーズの定義) ・原因・理由 (描写3とアップの可能、不可能) ・原因・理由 (描写4とルーズの可能、不可能) ・原因・理由 (事例1とカメラを複数用意すること) ・列挙 (テレビと新聞の事例) ・帰納 (展開全体と結論) |
| ◆ウナギのなぞを追って | | 「調査記録文」につき省略 | | |
| | ★見立てる | 「見立てる」という互いに関係のない二つを結び付けるとき、自然や生活と深くかかわった想像力が働いている。 | <ul style="list-style-type: none"> ・「見立てる」の定義 ・事例1 (あやとり) ・名前が地域によって違う ・日本の例 ・外国の例 | <ul style="list-style-type: none"> ・例示 (見立てるーあやとりの形に名前) ・原因・理由 (名前の違いと自然や生活) ・例示 (事例1と日本の例) ・例示 (事例1と外国の例) ・帰納 (展開全体と結論) |
| | ★生き物は円柱形 | 生き物の多様さを知ることやその中で円柱形をしているという共通性を見付け理由を考えることはおもしろい。 | <ul style="list-style-type: none"> ・例1 (指、腕、足、首) ・例2 (動物、植物) ・予想される反論 (チョウ、木の葉の例外) ・反証 (面積と胴や幹) ・仮説 (利点があるはず) ・実験と結果 (新聞) ・考察 (強い) ・例3 (ミミズ、マグロ) | <ul style="list-style-type: none"> ・例示による帰納 (生き物の形と結論) ・反証 (反論に対する反証) ・原因・理由 (平たいことと空気を押すことや光を受けること) ・比較・対照 (広げる、丸める、折る) ・原因・理由 (仮説と実験の考察) ・原因・理由 (仮説と例3) ・演繹 (展開全体と結論) |
| 百年後のふるさとを守る | | 「伝記」(エピソード型)につき省略 | | |
| 5 年 | 天気を予想する ☆前半 ★後半 | 天気予報の精度は向上したが、突発的・局地的な天気の変化を予想し判断するのは自分自身であるから、空や風に関心をもつことが大切だ。 | 非連続型テキスト <ul style="list-style-type: none"> ・表 (予報精度) ・写真1 (レーダー、アメダス) ・図 (予想図) ・写真2 (気象衛星) ・グラフ (雨量) ・写真3 (台風近い雲) ・表から分かること ・例1～5 ・考え1 (100%は無理) ・事例1、2 ・手立て1、2 | <ul style="list-style-type: none"> ・分類 (例1～5) ・原因・理由 (表から分かることと例1～4) ・原因・理由 (表から分かることと例5) ・原因・理由 (考え1と事例1、2) ・原因・理由 (事例1、2と手立て1、2) ・帰納 (展開全体と結論) |
| | ★ゆるやかにつながるインターネット | 人とつながるとはどのようなことを考え、インターネットがもたらしたゆるやかなつながりをどう使うかが大切だ。 | <ul style="list-style-type: none"> ・例1 (十倍の友達) ・インターネットの登場 ・つながり1、2 ・インターネットの利点 ・事例1、2 ・インターネットの危険 ・事例3と対策 ・事例4と対策 | <ul style="list-style-type: none"> ・例示 (十倍の友達とインターネット) ・例示 (つながり1、2とインターネットの利点) ・比較・対照 (つながり1と2) ・原因・理由 (利点と事例1、2) ・原因・理由 (危険と事例3、4) ・原因・理由 (事例3、4と対策) ・比較・対照 (利点と危険) ・帰納 (展開全体と結論) |

| | | | | |
|--------|---|---|---|---|
| 6 年 | ★感情 | 様々な感情をもつことは、人生の様々な出来事に対応できる力になるので、多様な感情をもつ自分を認めよう。 | <ul style="list-style-type: none"> 不安や後悔の感情 仮説（理由がある） 予想した事例1、2（不安） 事例3（後悔） 推定 | <ul style="list-style-type: none"> 例示（結論と不安や後悔の感情） 原因・理由（仮説と不安や後悔の感情） 原因・理由（仮説と事例1、2） 比較・対照（事例1と事例2） 原因・理由（仮説と事例3） 帰納（展開全体と結論） |
| | ★生き物はつながりの中に | さまざまなつながりをもつのが生き物の特徴であるので、自分と他とのつながりを大切に考えてほしい。 | <ul style="list-style-type: none"> イヌ型ロボット 事例1（外のものが自分の一部になる） 例①呼吸やえさ、②電池 予想される反論（同じ） 例③とり肉、④豚肉 事例2（変化や成長） 例⑤芸、⑥身長や体重 事例3（生まれ方） 例⑦生命の歴史、⑧子孫 | <ul style="list-style-type: none"> 比較・対照（ロボットの犬と本物の犬） 比較・対照（例①と例②） 原因・理由（例①②の共通点と反論） 比較・対照（反論と例③、④） 原因・理由（事例1と例③、④） 例示（事例2と例⑤、⑥） 例示（事例3と例⑦、⑧） 帰納（事例1～3と結論） |
| | ★柿山伏について | 狂言は古典として長い間受け継がれ、生き方について考えるヒントを与えてくれる。 | <ul style="list-style-type: none"> あらすじ 事例1（経験しよう） 事例2（罪をごまかす） 事例3（いたわり合い） 予想される反論 反証（現代とは違う事情） | <ul style="list-style-type: none"> 原因・理由（あらすじと事例1） 原因・理由（あらすじと事例2） 原因・理由（あらすじと事例3） 比較・対照（事例2と反論） 原因・理由（反論と反証） 演繹（結論と展開全体） |
| | ☆平和のとりでを築く | 原爆ドームはそれを見る人の心に平和のとりでを築くための世界の遺産である。 | <ul style="list-style-type: none"> 写真 ①被爆前②被爆後 世界遺産 エピソード①建物②人々 描写①全体②原爆ドーム 事例1～4（世界遺産になるまで） 不安（負の遺産、規模） ユネスコ憲章 | <ul style="list-style-type: none"> 比較・対照（写真①と写真②） 比較・対照（エピソード1と2） 比較・対照（描写①と描写②） 比較・対照（エピソードと描写） 比較・対照（事例1と事例2） 原因・理由（事例2と事例3） 原因・理由（世界遺産と事例4） 原因・理由（世界遺産と不安） 例示（結論とユネスコ憲章） 帰納（展開全体と結論） |
| | ☆『鳥獣戯画』を読む | 「紹介文」につき省略 | | |
| ☆言葉は動く | 言葉は変化するが、昔の人々の暮らし方や心のもち方を受け継いで今があるのだから、古い言葉も大切にしたい。 | <ul style="list-style-type: none"> 事例1（カレンダー） 事例2（こよみ） 事例3（言葉の変化） 事例4（かしらと頭） 事例5（うつくし） 事例6（新しい言葉） 事例7（古語） 事例8（絶滅危惧動物） | <ul style="list-style-type: none"> 比較・対照（事例1と事例2） 原因・理由（事例1、2と生活の変化） 原因・理由（事例3と生活の変化） 原因・理由（事例4と捉え方の変化） 原因・理由（事例5と意味の変化） 比較・対照（生活の変化、捉え方の変化、意味の変化） 比較・対照（事例6と事例7） 比較・対照（事例7と事例8） 帰納（展開全体と結論） | |

この分析結果から、説明的な文章の構成そのものをモデルとするよりも、図7で示した「関係付け」の方法をモデルにする学習が「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりする」能力につながるためには有効であると考えられる。なぜなら、原因・結果をはじめとする関係付けがどの文章にも必ず用いられていたが、教科書教材の説明的な文章は結論を最後に述べるタイプが多く、これらは「理解思考」つまり、ものを考えるときの思考の順序に従って書かれているからだ。「ものを考えるときの順序と他人に話すときの順序とはちがえるべき」なのである。

また、読解させる時に注意すべき点は、「筆者の文章の書き方の工夫を考えよう」などと漠然と問わないことである。子ども自身が「筆者はどのようなデータを集め、どのような関係付けを使って書いたのか」、分析し解釈する。さらには「その関係付け方は成功しているか」を批評できるような課題にすることである。

4 授業実践および考察

研究協力校において、説明的な文章における関係付けの方法を読み取り、それを児童の言語活動に活用する授業を実践した。第2学年の「たんぼぼのちえ」には、「原因・理由」の関係付けが使われている。たんぼぼの「描写」とその「わけ」という原因・理由の関係を、「のです」「からです」という語句に着目して読解するとともに、「わけ」の部分は必要かどうかを考えさせる。さらに、この関係付けの方法を使って、自分で調べた植物のちえを学級の友達に説明するという授業である。富山(2011)による「単元構想表」を参照し、単元全体の構想を表3に示す。

表3 指導と評価の単元構想表(第2学年)10時間配当

| 単元名(教材) | なるほど! なっとく! しょくぶつのちえブックをつくらう ーわけをせつめいするー (説明文「たんぼぼのちえ」) | | | | |
|---|--|---|--------------------------------------|--------|---------|
| 言語活動例 | ウ 事物の仕組みなどについて説明した本や文章を読むこと | | | | |
| 指導事項 | 重点化 | 学習活動 | 評価規準 | 次 | 時 |
| ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。 | | たんぼぼの描写のまとまりとわけのまとまりがあることを意識して音読する。 | | 2 | 1 6 |
| イ 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。 | ◎ | たんぼぼの描写の後にわけを書くという順序で説明していることを、文章から見付けながら読む。 | たんぼぼの描写の部分とわけを説明する部分とを関係付けながら読んでいる。 | | 2 6 |
| エ 文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。 | ○ | 「たんぼぼのちえ」のわけを説明する言葉を使って、自分が見付けた植物のちえを説明する文章を書く。 | 「のです」「からです」を使って描写とわけを関係付けて書いている。 | 3 | 8 |
| オ 文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ発表し合うこと。 | | 友達の発表を聞いて植物のちえの説明の仕方がよく分かったかどうか、思いや考えを言い合う。 | | | 9 10 |
| カ 楽しんだり知識を得たりするために本や文章を選んで読むこと。 | ○ | ・教師の読み聞かせを聞く。 ・自分が選んだ本から紹介したい植物のちえを探す。 | 科学読み物に慣れ親しみ、植物のちえを紹介するために本を選んで読んでいる。 | 1 3 | 1 7 |
| 関連する伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項 | (1)イ(ウ) | 言葉には、意味による語句のまとまりがあることに気付くこと。 | 「のです」「からです」の働きについて理解している。 | | |
| 国語への関心・意欲・態度に関する評価 | | 書かれている事柄のまとまりや順序の意味を考えながら読もうとしている。 | | | |

第二次では、教材文を読んで、著者の「説明」の構造を読み取り、自分の「説明」につなげることをねらいとした。「わけ」を表す言葉について考えさせるためには、「中」の部分が、四つのちえの具体例ごとに「描写」と「わけ」のセットの構造になっていることに気付かせる必要がある。そのために、教材文から「描写」の叙述のみを引用して作成した「たんぼぼかんさつカード」(図8参照)を提示した。「たんぼぼかんさつカード」は、著者がたんぼぼを毎日観察して自分の記録用に書いたものであると設定する。相手のためのものではないので、事実のみの記述となる。これによって、「たんぼぼかんさつカード」と「たんぼぼのちえ」の本文を比べさせる活動が可能になり、児童に「わけ」を記述する部分の存在に気付かせることができると考えた。

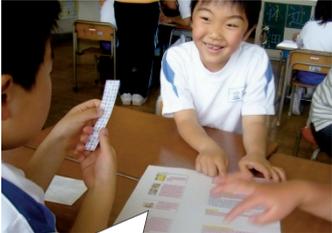


図8 「たんぼぼかんさつカード」の順序を考える授業の様子(第4時)

「わけ」があるのとないのでは、読者はどちらに納得するのか、さらに、「描写」の段落の後に「わけ」の段落がある順序についても考えさせたかった。第二次の学習で思考したことが、第三次の学習を行う上で必要な力となるからである。

このように、「わけを説明して植物のちえブックを作る」という単元を貫いた言語活動を設定することにより、「たんぼぼの描写の部分とわけを説明する部分とを関係付けながら読む」という能力を確実に身に付けることを目指した。

第5時 説明文の著者が「描写」と「わけ」を関係付けて説明していることを読み取る授業の展開

| 学習活動 | 主な発問と予想される児童の反応 | 評価(◎)と個人差への対応(★) |
|---|--|---|
| 1. 前時の振り返りをして、本時の課題をもつ。 | ○「たんぼぼかんさつカード」の文章を音読しましょう。 | |
| 「たんぼぼかんさつカード」のせつめいだけでよい？よくない？ | | |
| 2. 「たんぼぼかんさつカード」と「たんぼぼのちえ」のちがいを見付ける。 | ○「たんぼぼかんさつカード」にはなくて「たんぼぼのちえ」には書いてあるのはどんなことでしょうか。 | ★「描写」(ピンク)と「わけ」(青)のセンテンスカードを色分けして、視覚的に示す。 |
| 3. 「たんぼぼのちえ」にある「わけ」の部分の順序やはたらきについて考えを交流する。 | ○青の部分は、それぞれの場所に入らしましょう。場所を考えましょう。 | ★具体的な活動を先に指示することで、全員が明確な活動イメージをもてるようにする。 |
|  | ○青の部分は、それぞれどの場所に入らしましょう。場所を考えましょう。 | ◎ たんぼぼの描写の部分とわけを説明する部分とを関係付けながら読んでいる。(ワークシート・発言) |
| <p>そのカードはここじゃない？ そうかなあ。「らっかさん」って書いてあるからもっと後ろの方じゃない？ でも「このわた毛についているたねをふわふわととばすのです」というのは、わた毛ができる「わけ」だよ。</p> | ○青の部分は、それぞれどの場所に入らしましょう。場所を考えましょう。 | <p>ぼくたちと青のカードの場所が違うのがあるね。ぼくたちも迷ったけど、やっぱり同じところが分らなかったんだね。</p> |
| <p>「らっかさん」は後ろの方にも出てくるからどっちか迷いました。でも、「ひろがると」と書いてあるから、まだ広がる前のことじゃないかなって、みんなで話し合って決めました。</p> |  |  |
| 4. まとめの音読をする。 | ○植村さんになって、青の部分でわけを話していることが伝わるように、はじめから終わりまでを音読しましょう。 | ◎ 語句のまとまりを意識して読んでいる。(音読) |
| 5. 振り返りをする。 | ○今日の課題について、友達と話し合っで見付けたことや考えたことを書きましょう。 | |

本実践は、説明的な文章を読む能力を「相手に伝えるために分かりやすいように工夫しながら話したり書いたりする」能力につなげる指導として有効であった。そう考える理由は二つある。

一つ目は、「描写」と「わけ」の関係付けを切り口として、いかに児童が思考力・判断力・表現力をはたらかせる授業にできるかというねらいがあったが、児童は、具体物を操作しながら、吹き出しに示したようなつぶやきを発していた。また、第5時の振り返りには、「わけの部分がないと、なぜたんぼぼがそうなるのか分からない」「同じ場所のピンクと青のカードには、同じ言葉が入っていた」など、筆者が説明に用いた「関係付け」の方法に着目した感想が書かれていた。「のです」や「からです」という言葉を使ってわけを示す部分が必要であること、その際、前述の内容と関連付けるとよいことを、主体的に読解できたことが分かる。

二つ目は、第三次で自分が選んだ植物の知恵を紹介する「しょくぶつのちえブック」を作成した際、児童は、本からそのまま引用するのではなく「たんぼぼのちえ」で読み取った「のです」や「からです」を使って書くことができていた。植物の描写とそのわけを、関係付けて表現することができたのである。

V 研究のまとめ

本研究では、説明的な文章における著者の「関係付け」の方法を読解し、それを「説明」の言語活動に活用させる指導が、児童の思考力・判断力・表現力を育成するのに有効であることを検証した。これによって、説明的な文章を読む具体的な目的を一つ明らかにすることができた。全学年の説明的な文章教材を分析し、「関係付け」一覧表を作成できたことは、今後「読むこと」の指導を考える上で、意義あることだと感じている。

本研究の基盤として明らかにしたかった三点について結論を述べる。第一は、「言語活動」の解釈である。「言語活動」とは、「実用的な言葉の運用能力を身に付けることを目的とし、生きた経験のなかで言葉の技能の間接的な指導をすること」である。こう解釈することで、成果物としての作品や発表の出来栄ばかりを評価するのではなく、活動の過程において、児童がいかに思考・判断・表現して国語科としての力を付けているかという点を重視する。第二は、国際基準としての読解力についてである。従来の「読解」との違いは、テキストに向かう目的にあった。「理解」するためだけにテキストに向かうのではなく、実用的な言語活動に「利用」するための読解力が求められている。第三は、「読むこと」の能力の具体化である。「関係付け」の方法を、説明的な文章の著者の「対相手表現思考」を具体化したものと捉えることにより、読解するための技術、表現するための技術として相互に活用することが可能になった。

今後は、「関係付け」の方法を論理的に考えるための言語技術としてより効果的に指導するため、発達段階や学年に応じて何をどこまで指導すべきかを、実践を重ねながら明らかにしたい。そして、説明的な文章を読むことの学習が、思考力・判断力・表現力を育成するとともに、児童にとって有用感があり、楽しい学習になるような指導の在り方を研究し続けていきたい。

最後に、本研究の実施に当たり、授業実践をしていただいた研究協力員の八木敏恵教諭をはじめ、研究協力校として、意識調査や授業研究に御協力いただきました、あわら市金津東小学校の先生方に、心より厚くお礼申し上げます。

《引用文献》

- 文部科学省(2005)「読解力向上に関する指導資料－PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向－」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201.htm)
- 国立教育政策研究所(2002)「平成15年度 小・中学校教育課程実施状況調査質問紙調査集計結果－国語－」
(http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h15/H15/03001010000007003.pdf)
- 文化庁(2001)「平成13年度『国語に関する世論調査』の結果について」
(http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/yoronchousa/h13/kekka.html)
- 文化庁(2002)「平成14年度『国語に関する世論調査』の結果について」
(http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/yoronchousa/h14/kekka.html)
- 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
- 鶴田清司(2010)『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業』明治図書
- 井上尚美(1993)『レトリックを作文指導に活かす』明治図書
- 木下是雄(2009)『日本語の思考法』中公文庫
- 三森ゆかり(2006)「文部科学省言語力育成協力者会議(第1回) 説明資料1」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryu/06061520/007.htm)
- ステイーヴン・トゥールミン著 戸田山和久・福澤一吉訳(2003)『議論の技法 トゥールミンモデルの原点』東京図書
- 澤田昭夫(2011)『論文のレトリック』講談社学術文庫
- 石田佐久馬(1967)『読解における主体的学習の導き方』東洋館出版社
- 光村図書(2011)『国語 一上 かざぐるま～六 創造』
- 富山哲也(2011)『〈単元構想表〉でつくる! 中学校新国語科授業 START BOOK』明治図書