

小学校 国語科 部会

部会長名 福智町立弁城小学校 校長 船瀬 安仁
実践者名 赤村立赤小学校 教諭 高木 美和

1 研究主題

自ら考え、表現する力を育てる第2学年国語科文学的文章の学習指導
～「問いづくり」「思考づくり」「価値づくり」の授業展開を通して～

2 主題設定の理由

(1) 現代社会の要請から

21世紀は、知識基盤社会の時代である。グローバル化や急速な情報化、技術革新は、社会に多様性をもたらし、人間の生活を質的に変化させ、将来への予測がますます難しくなっている。これからの時代は、これまでの産業社会の構造とは一線を画し、知識を自在に「活用」したり、新たな知識を自力で生み出したりすることが求められる。また、環境、エネルギー、貧困、人権、他文化との共生の問題等、答えのないグローバルな課題が出現したり、深刻化したりしている。

このような状況の中、2015年8月に公表された、「教育課程企画特別部会 論点整理」では、「これからの子どもたちには、社会の加速的な変化の中でも、社会的・職業的に自律した人間として、伝統や文化に立脚し、高い志と意欲を持って、蓄積された知識を礎としながら、膨大な情報から何が重要かを主体的に判断し、自ら問いを立ててその解決を目指し、他者と協働しながら新たな価値を生み出していくことが求められる」ことを示している。また、学習指導要領の次回改訂に向けた課題として、「我が国の子どもたちについては、判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べたり、実験結果を分析して解釈・考察し説明したりすること等について課題が指摘されている（中略）等、子どもが自らの力を育み、自ら能力を引き出し、主体的に判断し行動するまでには必ずしも十分に達しているとは言えない状況にある」と述べている。

これらの状況を踏まえ、現在国語科が担っている役割を考えたとき、現行の学習指導要領の国語科の改訂の趣旨でもある言語の教育としての立場をより一層重視しなければならないと考える。その中でも、小学校の国語科の「読むこと」の学習においては子どもたちが様々なテキストを読む目的を明確にし、自分の知識や経験を基に様々な情報を関連づけながら自分の考えや立場を明確にし、他者と協働的に交流しながら新たな考えを見いだしていく学びを充実させていくことは、これからの答えなき時代を主体的に生き抜く力を育む上で重要であると考えられる。

(2) 国語科教育の動向から

近年までの全国学力・学習状況調査等の結果から、判断の根拠や理由を明確に示しながら自分の考えを述べたり、複数の情報を関連づけて理解を深めたりすることに依然として課題があることが明らかになっている。そのような中、平成29年3月に告示された「新小学校学習指導要領」では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を図ることを明示している。さらに国語科の目標の筆頭に、「言葉によ

る見方・考え方を働かせ、言語活動を通して」という言葉が新設された。そこで、これからの国語科の「読むこと」の学習では、子どもたちが対象とするテキストを読む目的を明確にし、主体的に学習を展開することができる単元を通じた言語活動を設定すること。また、その言語活動を行う過程の各1単位時間において、児童が思考・判断しながらテキストを解釈・評価することに資する「問い」を明確に位置づけること。さらに、その「問い」が、他者との交流を通して、自分の解釈や評価をより妥当で客観にできることが肝要であると考えられる。このことは、「主体的・対話的で深い学び」を実現し、これからの社会を生きていく児童に求められている資質・能力を育成する上で、意義深いと考える。

(3) 児童の実態から

本学級の子どもたちは、判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べることについて課題が挙げられる。「読むこと」の学習においても、自分の考えの根拠や理由を叙述をもとに説明できる子どもは少なく、中には自分の考え自体もなかなか表現できない子どももいる。また、単発的な発言が多く、他者と協働的に交流しながら新たな考えを見いだしていく段階には至っていない。さらに、NRTの結果においても、全国平均に達していない現状にある。特に活用する問題の正答率が低く、全般的に無答が多いことから、思考力・表現力を要する問題に課題があると考えられる。そのため子どもの学習機会の中心となる日々の授業において、「考える力」「表現する力」を視点に当てた授業改善が望まれると考える。このことにより、子どもたちが根拠や理由を示しながら解釈や評価する力を高め、自ら考え、表現する力が高まっていくと考える。

これらの理由から本主題を設定した。

3 主題の意味

(1) 「自ら考え、表現する力を育てる第2学年国語科文学的文章の学習指導」とは

- 「自ら」とは、主体的であることを意味する。つまり、子どもが学ぶことに興味や関心をもち、「解決したい」「追究したい」という思いをもって（問いをもって）問題場面に働きかけ、粘り強く取り組んでいる状態であることととらえる。
- 「考える力」とは、新たな問題場面に即して取り出した必要な情報、過去の問題解決の経験、既習の「見方・考え方」等を様々に関係づけて論理的に考える力ととらえる。ここでいう論理的に考えるとは、以下の要素を用いて帰納的・演繹的・類推的に考察していくことである。

【「考える力」の要素】

項目	内容
比較	いくつかの物事を、同じところ、違うところ、似たところなどに目をつけて比べ、性質や特徴を明らかにする力
順序	物事の手順、時間・空間・因果・関心の強さや重要さなどで順序づける力
類別	目的に合う観点を決めて、いくつかの物事を他と区別したり、まと

	めたりする力、また、類や層を明らかにする力
理由づけ	物事の結果を引き起こした原因・判断を下した主な理由・連鎖や循環をなす因果関係などを明らかにする力
定義づけ	物事を抽象化して表したり、簡略に表したりする力、また、そのような言葉の意味内容を明らかにする力
推理	知識や経験をもとにして、「知らない・わからない・これから」等の事物について、筋道立てて推し測る力

○ 「表現する力」とは、音声言語、文字言語、記号・図表などを使って自分の考えを発信する力のことを意味する。その他に、学習対象に出会った時に見せる表情やしぐさ・身振り・手振りなどの反応の身体的な表現も表現の第一段階としてとらえる。それらを教師が拾い上げることで、音声言語、文字言語、記号・図表などを使って自分の考えを発信する力につなげていくことができると考える。

○ 「自ら考え、表現する力を育てる第2学年国語科文学的文章の学習指導」とは、第2学年国語科文学的文章の学習指導において、内容的なねらいにせまりながら、上記のような「自ら考え、表現する力」を子どもが身につけることができるようにしていくことと考える。

(2) 「問いづくり」「思考づくり」「価値づくり」の授業展開とは

授業者が、「問いづくり」「思考づくり」「価値づくり」のそれぞれの場면을意識した授業づくりをしていくことによって、子どもたちに「考える力」「表現する力」を育てていくことができると考える。それぞれの場面の考え方は以下の通りである。

- 問いづくり
教材そのものや、教材との出会わせ方を工夫したり、発問を工夫したりすることによって、子どもが「解決したい」「追究したい」（子どもの中に問いを生む）という思いをもつことができるようにする。
 - 思考づくり
自分の考えを表現する場の設定や対話的な活動を仕組むことによって、「問い」を発展させたり、課題を解決するために論理的に考えたりすることができるようにする。
 - 価値づくり
内容価値（今日の学習で子どもたちがみえるようになってきたもの）と、方法価値（問いを解決してきた筋道の中で生かされた既習の考え方）を価値付けすることによって、子どもたちが学んだことを他の学習場面や生活場面に転移させることができるようにする。
- ※ この3つの場面は形式的・画一的・順序的な捉えではなく、これら3つの場面を授業の中に授業者の意図や子どもたちの思考の流れに従って構築していく柔軟なものであり、一体的に積み重なっていくものである。

4 研究の目標

第2学年国語科の文学的文章を「読むこと」の学習において、子どもの自ら考え、表現する力を育てるために、「問いづくり」「思考づくり」「価値づくり」の考えを授業展

開の中に効果的に取り入れる方法を究明する。

5 研究仮説

第2学年国語科文学的文章の学習指導において、「問いづくり」「思考づくり」「価値づくり」の授業展開を仕組み、以下の点に着目しながら、それぞれの場面を工夫していけば、子どもたちの自ら考え、表現する力が育つであろう。

着眼1 教材、問題提示、発問の工夫（問いづくり）

着眼2 考えを深めるための書く活動と対話活動の設定（思考づくり）

着眼3 内容価値と方法価値の教師による価値付けの工夫（価値づくり）

6 研究の計画（授業の計画）

(1) 単元「お話を読んで音読げきのセリフをつくろう（スイミー）」

(2) 単元の目標及び指導計画

単元	お話を読んで音読げきのセリフをつくろう	総時数	9時間	時期	6月
単元の目標	○ 劇のセリフづくりに向けて意図的に読むことができる。 (関心・意欲・態度) ◎ 場面の様子について登場人物の動作を中心に想像を膨らませながら読むことができる。 (1) ウ (読むこと) ○ たとえを表す言葉を使って文を書くことができる。 (1) イ (ウ) (伝統的言語文化と国語の特質に関する事項)				
次時	具体的な目標	学習活動・内容	指導上の留意点		
1 1	「スイミー」の音読げきに関心をもち、音読げきのセリフづくりへの見通しをもつことができる。	「スイミー」を読んだ感想を交流し、学習課題を設定し、学習画を立てる。	全校の前で音読げきを発表したいという思いを高めることができるよう、「ふきのとう」で行った学級内での音読げきを振り返りながら、「スイミー」を読んだ感想を交流させる。 見通しをもって学習を進められるよう、学習画を提示する。		
2 1	中心人物・出来事・変容を一文で書くことができる。	「スイミー」の話を一文で表す。	後で、自分の読みがどう変わったか比較できるよう、ワークシートを工夫する。 全員が書けるよう、「(中心人物)が(出来事)によって(変容)なった話です」という文型を提示する。		
2	時・人・場の変化を視点・場面に分けることができる。	げきに必要場面を考え、話のあらすじをとらえる。	話の順番を並べたいという思いを高めるため、挿絵をばらばらに提示し、時・人・場を根拠を並べ変えた理由を述べた子どもを賞賛する。		
3	登場人物と中心人物の違いをとらえることができる。	げきに必要役を考え、登場人物と中心人物の違いをとらえる。	中心人物と登場人物の違いをとらえるために「げきに必要役を決めよう」と投げかけ、スイミーになりたい人が多いことから、なぜかという理由を交流させる。		
4	スイミーの自分の体色に対する気持ちをセリフに書くことができる。	スイミーがどんな魚か考えて読み、自分の体色に対する気持ちを想像しセリフ	スイミーがどんな魚かとらえ自分の体色に対する気持ちを想像できるように、スイミーのお顔		

	る。行動や会話の様子から、登場人物の気持ちを想像できる。	フを考える。	作りを設定する。
5	はじめと終わりを比較してセリフを書くことができる。	スイミーがはじめと終わりでどう変わったのか比較して読み、スイミーの気持ちを想像しセリフを考える。	スイミーの気持ちの変化に気づくことができるようにするために、はじめと終わりの文と挿絵を比較しやすいよう並べて提示したり、ワークシートを工夫する。
6	クライマックスをもとに、想像しセリフを書くことができる。	スイミーがなぜ変わったのか考えて読み、クライマックスのスイミーの気持ちを想像しセリフを考える。	スイミーがなぜ変わったのかをはじめと終わりを比較しながら考えられるように、前時の学習内容を掲示しておく。
7	スイミーが考えたことごとをもとに、想像しセリフを書くことができる。	スイミーが考えたことについて読み、スイミーの気持ちを想像してセリフを考える。	スイミーや新しい仲間がどんなことに困っているのか叙述をもとに考えられるように一部変えた教材文を提示する。
8	海のおぼろしいものと出会う場面の効果を考えることができる。	海のおぼろしいものと出会う場面の効果について交流し、スイミーの気持ちを想像してセリフを考える。	海のおぼろしいものと出会う場面の効果に気づくことができるようにするため、海のおぼろしいものと出会う場面がある文章とない文章を比較させる。
3	1 意欲的に台本をつくるための意見や出来上がった台本を読んだ感想を言うことができる。	音読劇の台本をつくるためセリフを吟味し、感想を交流する。	音読劇のセリフを吟味できるよう、げきを見る全校の友達に「自分のよさを生かして、仲間と力を合わせる大切さがわかるか」という視点をもとに考えさせる。

7 指導の実際

実際の指導として、2次の4時を例に述べる。2次の4時では、スイミーがどんな魚かとらえ自分の体の色に対する気持ちを想像できるように、スイミーのお面作りを設定した。

着眼1 教材、問題提示、発問の工夫（問いづくり）

(1) 教材の工夫

授業のスタートでだれもが働きかけることができ、問いのきっかけとなる教材の工夫として、子どもたちにスイミーのお面をつくるために交流する活動を設定した。まず、色を塗ってないスイミーのお面（資料1）を提示した。

T：げきに使うスイミーのお面を作るから、先生が色を塗ってみるね。

(お面を教師がわざと赤のクレパスをとり塗ろうとする。)

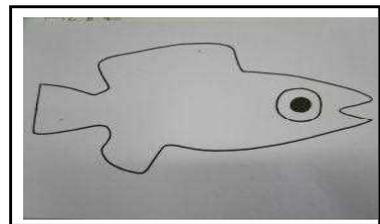
C：違う。違う。

C：赤じゃない。

C：黒で塗らないといけない。

T：赤ではないの？

C：それは兄弟たちです。



(資料1) スイミーのお面

C：スイミーは黒って文に書いてあります。

T：そうか。黒って書いてあるもんね。

では黒で塗るね。

(クレパスを黒にするが、薄く塗る。)

C：だめ、だめ。もっとこく塗った方がいいです。

T：なぜ、うすく塗ってはだめなの？

T：スイミーって一体どんな魚なの？

お面をつくるために交流する活動を仕組むことで、スイミーがどんな魚なのかはつきりさせたいという問いにつなげることができた。そして、その問いを解決するために、テキストを読みたいという読む目的も明確になった。この「解決したい。」「読みたい。」は受動から能動に変わったこと、すなわち「自ら」という主題にある子どもの姿の状態だと考える。また、低位の子どもたちにとっても叙述をもとに、スイミーがただの「くろ」ではなく、「まっくろ」だということに気づくきっかけとなった。

(2) 問題提示の工夫

スイミーが「からす貝よりもまっくろでたのしくくらししている魚」であると話がまとまってきた。そこで、新たな問いを引き出しスイミーの気持ちを想像させるために、問題提示の工夫として、黒い魚が何びきかいる間違っただけの挿絵（資料2）を初めに、次に正しい挿絵（資料4）を出し、並べて提示した。

T：これでスイミーがどんな魚か分かったね。

(黒い魚が何びきかいる挿絵を提示する。)

C：絵が全然違う。

C：スイミーがいっぱいいておかしいです。

C：一ぴきだけはって書いてあります。

C：一ぴきだけということは他には黒いのはいないということです。

T：そうか。じゃあこっちの絵だね。

(正しい挿絵を並べて提示する。)

でも、一ぴきだけと、何びきかいるのではスイミーの気持ちは違うの？

C：黒い魚がたくさんいるとうれしいけど、一ぴきだけだとさびしいだろうな。

C：みんなと一緒に色がいいなって思っているかもしれないね。



(資料2) 黒い魚が何びきかいる間違っただけの挿絵



(資料3) 正しい挿絵

子どもたちは、すぐに、叙述をもとに「一ぴきだけ」まっくろということの説明することができた。その後、2つの挿絵（資料2）（資料3）を並べて提示することで、2つの挿絵をもとに、「一ぴきだけ」と「何びきかいる」のとはスイミーの気持ちは違うのかという新たな問いが引き出せたと思う。そして、2つの挿絵を比較しながら考え、「黒い魚がたくさんいるとうれしいけど、一ぴきだけだとさびしいだろうな。」

「みんなと一緒に色がいいな。」などとスイミーの気持ちを想像して姿が見られ、その後のセリフを吹き出しに表現する活動につながった。

(3) 発問の工夫

子どもが問いを追求し、思考を深めていくために、発問の工夫として、子どもたちに「スイミーは、たのしくくらししていたし、およぐのはだれよりもはやかったんだから、べつに気にしていないんじゃない。」というゆさぶりの発問をした。

T: スイミーは、たのしくくらししていたし、およぐのはだれよりもはやかったんだからべつに気にしていないんじゃない？
C: そうかもしれない。
C: やっぱり気にしていないかもしれない。
C: どっちかな。
T: 「一ぴきだけは」のところを「ぼくだけは」と変えて読んでみよう。
C: 「みんな赤いのにぼくだけはまっくろ」っていうことは、やっぱり気にしているかもしれない。
C: たのしいけど、みんなと一緒にの色だったら、もっとたのしいのになんて思っているんじゃないかな。

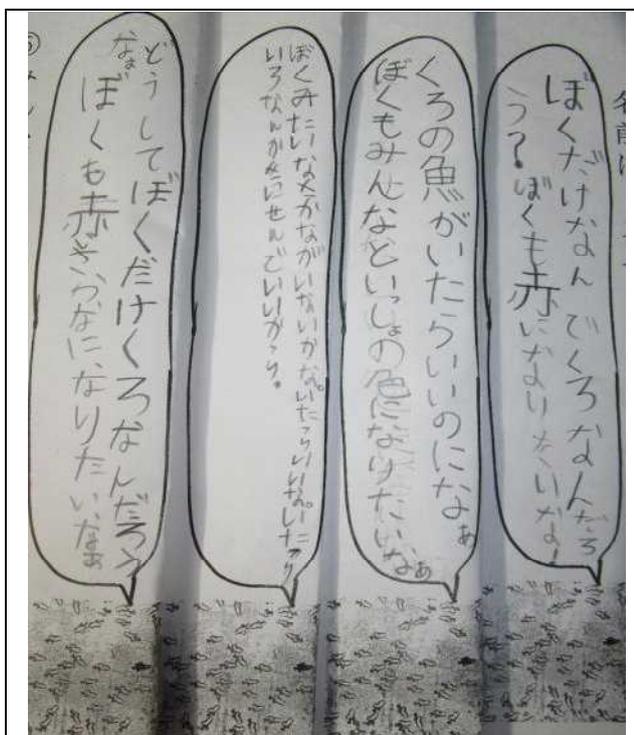
発問を工夫し、ゆさぶることで、子どもたちがこれまで思考してきたことを問い直し、「みんな赤いのに」「一ぴきだけは」という比較を表す叙述に着目することができ、思考がさらに深まったといえる。その後、スイミーのセリフを吹き出しに表現する際にも、ここで考えたことをもとに、書くことができていた。しかし、「一ぴきだけは」のところを「ぼくだけは」に変えるべく読みを取り入れることでしか気にしているということに気付かなかった。

着眼2 考えを深めるための書く活動と対話活動の設定（思考づくり）

(1) 書く活動の設定

本単元では、子どもたちが対象とするテキストを読む目的を明確にし、主体的に学習を展開することができる単元を通じた言語活動として、音読げきのセリフづくりを設定した。本時でも、スイミーの気持ちを読み取り、想像したことをもとにセリフをワークシートに書く活動を仕組んだ。このことは、今まで授業の中で話し合ってきたことももとに自分の考えの変化・深まったということも確認できた。子どもたちがワークシートに書いたスイミーのセリフは右（資料4）の通りである。

子どもたちの書いたセリフは（資料4）のように、「ぼくだけなんで



（資料4）子どもたちが書いたセリフ

くろなの?」「ぼくもみんなと一緒に色になりたいな。」「ぼくも赤い魚になりたいなあ。」などと書かれていた。初めは、自分の体の色を気にしていないと考えていた子どもも、気にしているという考えに修正されていたり、気にしていると言っていた子どもも自分の考えが付加されたり強化されたりと、考えが深まっていたといえる。また、考えを深めるために仕組んだセリフ作りであったが、子どもたちが音読げきのセリフをつくるために、単元を通して、意欲的に表現しようとする姿や、げきの練習や本番でも表現を工夫して音読しようとする姿も見られるというよさもあった。

(2) 対話活動の設定

自分の考えをもち、その理由を叙述をもとに説明することができるようにするために、ペアでの対話活動を仕組んでいった。その際、子どもたちから、つぶやきが自然と出てきた時は、子どもたちが表現したい時であるととらえて、その機会をのがさずにペアで対話をさせるようにした。また、子どもが全体の場で発言したことを確認する際にもペアで対話をさせた。

C: 黒ってみんな言っているけど、ただの黒じゃないよ。

T: ただの黒じゃないって言っているけど、どういうことかな?言っていることが分かる?

C: 分かる、分かる。だって・・・
(口々に話し始める。)

T: では、〇〇さんが言っていることがどういう意味か隣の席の人と話してみよう。

(ペアの対話活動)

C: 黒じゃなくて、まっ黒だよ。

C: 黒よりももっと黒いんだもんね。

C: からす貝よりもって書いてあるよ。ものすごく黒いってことじゃないかな。

C: 本当だね。



(資料5) ペアでの対話活動

ペアでの対話活動を仕組むことにより、自分だけでは、気づけなかったことに気づいたり、自分の考えがより強化したりした子どもの姿が見られた。また、ペアで対話して深まった自分の考えを全体の場でも進んで表現しようとする姿が増えた。

着眼3 内容価値と方法価値の教師による価値付けの工夫(価値づくり)

本時で学んだことを、これからの学習につなげていくことができるようにするために、内容価値(スイミーがどんな魚か分かり、音読げきのセリフができたこと)、方法価値(比較したり、叙述をもとに考えたたりできたこと)について教師のよる価値付けをした。その際、授業の最後だけではなく、授業の途中でも、本時に大切にしたいことが子どもから出てくれば価値付けしていった。

(授業の途中の教師の価値付け)

○文章を読むと、スイミーがどんな魚かわかったね。

○スイミーがどんな魚かわかるところに線が引けたね。

○挿絵を比べてみると違いが分かるね。

○文章からスイミーがどんな魚かみつけることができたね。

○スイミーのセリフが書けたね。

など

(授業の最後の教師の価値付け)

○スイミーは一びきだけ、からす貝よりもまっくろで、およぐのは、だれよりもはやくて、体の色をきょうだいたちとちがうことを気にしているけどたのしくくらししている魚だということが分かったね。そしてげきをする時のスイミーのお面の色も分かったし、セリフも考えることができました。(内容価値)

みんなは文章から証拠を探したり、挿絵や文章、友達の考えと自分の考えを比べながら考えることができました。とてもすばらしかったですね。(方法価値)

教師の価値づけにより、子どもたちは本時の中でも叙述をもとに考えようとする姿が増えたり、挿絵を比較して考えたりする姿がみられた。また、次時や他の学習でも、叙述をもとに考えたり、比較しながら考え、本時で学んだことを使おうとする子どもが増えた。また、進んでセリフを書く活動に取り組むなど、意欲的に表現しようとする子どもの姿も見られた。

8 研究のまとめ

(1) 着眼1 教材、問題提示、発問の工夫(問いづくり)についての考察

「教材の工夫」では、スイミーのお面をつくるために交流する活動を設定することは、「スイミーがどんな魚かはっきりさせたい。」という問いのきっかけづくりになった。「問題提示の工夫」では、しかけの挿絵と正しい挿絵を比較して考える姿が見られ、「黒い魚がたくさんいるとうれしいけど、一びきだけだとさびしいだろう、みんなと一緒にいいなと思っているのではないか。」などとスイミーの気持ちを比較しながら、想像する姿が見られた。「発問の工夫」では、ゆさぶる発問をすることで、子どもたちがこれまで思考してきたことを問い直し、「みんな赤いのに」「一びきだけは」という比較を表す叙述に着目することができ、思考がさらに深まったといえる。その後、スイミーのセリフを吹き出しに表現する際にも、ここで考えたことをもとに、書くことができていた。その部分においては有効であった。しかし、スイミーの他の特徴や人物像にまでに広がるまでに時間がかかったことから、体の色以外にも気づけるような教材の工夫が必要である。また、子どもたちがゆさぶる発問をした時に、叙述にスイミーが体のことを気にしているという根拠になる部分が少なかったため、1の場面以外のところからも根拠を持ってこれるような手立てが必要であると感じた。

(2) 着眼2 考えを深めるための書く活動と対話活動の設定(思考づくり)についての考察

「書く活動の設定」では、単元を通した言語活動として、音読げきのセリフづくりを設定したが、このことは、子どもたちが対象とするテキストを読む目的を明確にし、主体的に学習をするうえで、有効だったと考える。単元の終末には、スイミーの音読げきのセリフをつくりあげ、それをもとに七夕集会で、全校に音読げきの発表をした。セリフをつくるために意欲的に読もうとする姿が単元を通して見られた。本時でも、セリフに表現する際には、学習の初めの自分の考えが付加、修正、強化されて、深ま

ったことが分かる内容になっていたので有効であったと考える。また、単元を通して、子どもたちが音読げきのセリフをつくるために、意欲的に表現しようとする姿が見られ、げきの練習や本番でも表現を工夫して音読しようとする姿が見られたため、その点においても有効であったと考える。

「対話活動の設定」では、ペアでの対話活動を仕組むことにより、自分だけでは、気づかなかったことに気づいたり、自分の考えがより強化したりした子どもの姿が見られた。また、ペアで対話して深まった自分の考えを全体の間でも進んで表現しようとする姿が増えたことから、有効であったといえる。

(3) 着眼3 内容価値と方法価値の教師による価値付けの工夫（価値づくり）についての考察

教師による「内容価値」「方法価値」の価値付けにより、子どもたちは本時の中で、叙述をもとに考えようとする姿が増えたり、挿絵を比較して、考えたりする姿がみられた。また、次時や他の学習でも、叙述もとに考えたり、比較しながら考え、本時で学んだことを使おうとする子どもが増えた。また、進んで自分の考えを表現しようとする子どもの姿が見られた。このことから、有効だったと考える。

9 成果と今後の課題

- 教材、提示、発問の工夫をすることで、子どもたちに問い（自ら考えたい、自ら表現したいと思う気持ち）を膨らませることができた。
- 書く活動や対話活動を意図的に仕組むことにより、子どもたちの思考を深めたり、意欲的に自分の考えを表現することができた。
- 教師による「内容価値」「方法価値」の価値付けにより、本時で学んだ内容や方法を他の学習場面や生活場面で使おうとすることができた。
- 単元によって、どのように、教材、提示、発問の工夫をしていくのが効果的か、さらなる教材研究が必要である。
- 「問いづくり」「思考づくり」「価値づくり」の各場面での工夫は、他の教材でも有効なのかを検証していく必要がある。

◎ 参考文献

- 文部科学省 「小学校学習指導要領解説 国語編」 東洋館出版 2008年
- 文部科学省 「小学校学習指導要領解説 国語編」 東洋館出版 2017年
- 田近洵一・井上尚美編 「国語教育指導用語辞典」 教育出版 2004年
- 論理的思考力を育てる算数×国語の授業 明治図書 2011年
- なぜ我々は授業改善の道を進むのか「問いづくり」「思考づくり」「価値づくり」で授業が変わる 筑豊教育事務所 2014年