子どもが自ら「問い」をたて，「問い」をもちながら学びを深めていく国語単元学習の構築

河合 晋司　藤田 智之　小西　かおり　森本　晏以
（京都教育大学附属京都小中学校）

Construction of unit learning for Japanese language departments where children ask themselves questions and deepen their learning while having questions

Shinji Kawai　Tomoyuki Fujita　Kaori konishi　Ai Morimoto

2019 年 11 月 29 日受理

抄録：本論文は，言語活動を中核に据え,子どもが自ら「問い」を立て，その問いを解決しながら学習に向かう国語単元学習の構築と実践の提案である。本考察では，小学５年生の４つの単元で実施した内容を中心に考察し分析を行った。結果，子どもが「問い」をもち学習することで，主体的に学ぼうとする姿が見られた。また，単元全体の振り返りから見えてきたことは，子どもたち同士で「問い」に対する助言や意見，「問い」の更新していることがわかった。すべての子どもが，「問い」に対する「解」を見つけることができたわけではなく，なかには「解」を見つけることができなかったり，探究することができなかったりもした。今後は，「問い」の立て方や「問い」の変容，さらには「問い」を立てることが，単元でつけたい力の育成とどのように関連しているのかを実践を通して分析，考察していきたい。

キーワード：言語活動　国語単元学習　言語活動　子どもの問い　主体性　『大造じいさんとガン』

Ⅰ．はじめに

新学習指導要領が求めている授業像とは何か。「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」この３つの「学び」が大きくクローズアップされ，教育現場にもその具体性が求められている。特に「深い学び」については「習得・活用・探究という学びの過程の中で，各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら，知識を相互に関連付けてより深く理解したり，情報を精査して考えを形成したり，問題を見いだして解決策を考えたり，思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。」[註1]と新学習指導要領で述べられている。

「深い学び」を整理すると，以下のようになると考える。

①見方・考え方を働かせた学びであること
②知識を相互に関連付けて理解する学びであること
③考えを形成する学びであること
④問題を見いだして解決策を考える学びであること
⑤思いや考えを基に創造する学びであること

この５つの学びの要素は，「主体的な学び」で示されている「見通しを持って粘り強く取り組む」力とも関連づけて考えなければならない。

それを具現化していくためには，従来の授業の視点を変えていく必要があると考える。特に「読むこと」に重点を置いた学習では，これまで，教師が練りに練った発問を教室全体に投げかけ，それについて様々に考えさせ学びを作ってきたのではないだろうか。あるいは，一人ひとりが出してきた課題を，何となく教師がまとめた形で絞り，あたかも一人ひとりがその課題を見出してきたかのような学習を形作り，採用されなかった子どもたちは，何となく自分の課題とすり替えられ，学習を進めることもあったのではないだろうか。

このような一斉授業の形式であっても，色々な力が育まれていくことを否定しているわけではない。しかし，

今回，新学習指導要領に示されている「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」を子どもたち一人ひとりに置き換えて具現化していくことは難しいと考える。

そこで，一人ひとりが単元において示された学習課題に対する自分の「問い」を持ち，それを解決していく過程で，全体やグループ，個人と様々に学習形態を変えながら，言語活動を行っていくことが，その具現化につながるのではないかと考えた。とりわけ，「どのように学ぶのか」ということが重視されるこれからの教育では，子どもが自ら「問い」を立て，それに対して切実感を持って学びに向かう姿が肝要である。

2019 年 4 月から 10 月にかけて行われた，5 年生の国語の授業実践を通して，子どもが自ら「問い」をたて，「問い」をもちながら学びを深めていく姿を分析していく。

Ⅱ．よい「問い」とは何かを知る（『あめ玉』（新美南吉 作 ）での実践）

１．よい「問い」とは何か

ここでいう「問い」は「教師が示した，単元で身につけさせたい力や指導事項を踏まえた学習課題と言語活動に寄り添った，単元を通して自分自身が解決したい問題」と定義する（註２）。

学年の始めの４月には，まず「よい『問い』とは何か」を考える時間を設けた。５年生になり初めてで会う教材は『あめ玉』（新見南吉 作 ）（光村図書）である。「問い」を立てる活動を継続的に行ってきていないために，教師が作成した「問い」のサンプル一覧を提示し，どの「問い」がよい問いだと思うかを話し合った。

・子どもたちに示した問いのサンプル一覧

① どうして，『あめ玉』という題名か
② 新美南吉さんは，何歳でこの物語を書いたか
③ いつごろの時代の話か
④ 季節はいつか
⑤ 場所はどこだろうか
⑥ 登場人物はだれだろうか
⑦ どうして，女の旅人は子どもを連れていたのか
⑧ さむらいはどうして走ってきたのか
⑨ さむらいはどうして「舟の真ん中にどっかりすわって」いたのか。
⑩ どうして，いねむりを始めたのか。
⑪ 子どもたちどうして笑ったのか。
⑫ どうして「ふふふ」なのか。
⑬ 子どもは，どうして，あめ玉がほしくなったのか。
⑭ どうして一つしかあめ玉がなかったのか。
⑮ 「だだをこねる」とは，どういうことか。
⑯ 「せがむ」とは，どういうことか。
⑰ さむらいはどうして，ぱっちり目を開けたのか。
⑱ お母さんはどうして真っ青になったのか。
⑲ 「おそるおそる」出した時，お母さんはどんな気持ちだったか。
⑳ 「あめ玉を出せ。」はどのように読めばいいか。
㉑ さむさいは，どのような人がらか。
㉒ さむらいは，どうしてまたこっくりねむり始めたのか。
㉓ 話の初めと終わりで，お母さんのさむらいへの印象はどのように変わったか。
㉔ この物語のおもしろさは，どこにあるのだろうか。
㉕ 「そうれ。」はどのように読めばいいか。

・ 問いを分類する

話し合っていく中で，一覧に表した問いは，ある程度分類できることに気付いていった。

A　本文を読むだけでは解決しがたい問い → ② ③ ⑤ ⑦

B　言葉の扱い・効果について着目した問い → ⑫ ⑮ ⑯ ⑳ ㉕

C　登場人物の人柄や心情，情景描写に着目した問い → ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑬ ⑭ ⑰ ⑱ ⑲ ㉑ ㉒

D 物語全体にかかわる問い　→ ① ④ ㉓ ㉔

また，よい問いとは「簡単に解決してしまわないこと。」「単元の学習課題に寄り添った問いであること。」を伝え，この一年間での国語の学習は「問い」を大切にしていくこと，学級で確認をした。4 月から，「問い」を意識させ，学びにつながる「問い」を確認できたことは，このあとの学習にも「問い」を意識することにつながった。また，継続して「問い」を立てる活動を行うことで，一人ひとりが授業において受動的ではなく主体的に取り組み，課題を解決するために粘り強く学習に向き合う素地を作ることができたと考える。

Ⅲ.「問い」に対する子どもたちの「振り返り」の記述

[実践１]　単元名　海浜学習の活動報告書を作ろう

・実施時期　2019 年７月～９月（夏季休暇を挟む）

・単元の概要

本校５年生は，夏季休暇の初めに小豆島にて海浜学習を行っている。それに向けての係活動の報告書を，係活動のグループ毎に協同して４年生を対象として作成しいくことを言語活動に設定した。

学習課題　事実と考えを区別しながら，自分たちの活動が分かりやすく伝わるように工夫し，４年生に向けての海浜学習活動報告書を作る

この単元で付けたい力

この単元では，活動報告書を作ることで，事実と考えを区別しながら自分たちの活動をまとめ，伝える力を付けていく。

単元計画（およそ五時間）

一　活動報告書の書き方を知る
　　単元計画をたてる
二　活動に沿って，活動内容をまとめていく
三　活動報告書を作成する　（夏休み明け）
四　単元の振り返りをする

「問い」について

この活動においては，教師が設定した５つの「問い」から選択させることにした。

問いリスト

１．　四年生に伝えるために，どのような表現がよいか。
２．「事実」と「考え」を区別して書くと，どのような効果があるか。
３．　活動報告書を作成するために，大切なことはなにか。
４．　普段の作文と，活動報告書の違いは何か。
５．　オリジナルの問い

児童の選択した問い（３２人学級）

１（５人）２（１０人）３（８人）４（４人）５（４人）

単元を通して解決していく「問い」として，教科書の指導事項にも大切にさせている「事実」と「考え」を区別して記すことの効果についての問いを選択する児童が最も多く見られた。

単元の終末には，自分がたてた「問い」に対する振り返りを行った。以下は，３名の児童の振り返りである。

A児の振り返り　「問い」：四年生に伝えるためにはどのような表現がよいか

「事実」と「考え」を区別すると，読み手にとって分かりやすい文章になることが分かりました。私の問いは，「四年生に伝えるためにはどのような表現がよいか」です。学習課題の「事実」と「考え」を区別することで分かりやすくなって，ほかにも，一つの文章を長く書くんじゃなくて，短く，早めに「,」「。」をつけることで，読み手が読みやすい文章になると，私は考えます。

※ 学習課題と「問い」をつなげて振り返ることができている。

B児の振り返り 「問い」: 普段の作文と，活動報告書の違いは何か。

作文は, 自分の考えや思った事を中心に書くが, 報告書は事実や出来事を中心に, 思った事や考えた事を書く。ぼくが，これに気付いたのは，報告書を書いている時，活動内容などを書いていて,「活動」報告書だから，やった事を中心に書くんだと気づきました。そう考えてみると，ぼくは,「事実」と「考え」を区別するということができていなかったと思います。

※ 問いの解決を明確し示すと同時に，自分の学習活動にたいして至極謙虚に振り返ることができている。

C児の振り返り 「問い」:「事実」と「考え」を区別して書くと，どのような効果があるか。

学習課題に向けて学びながら，私の問いを解決することができました。Dさんの文章を読んでいて「～だ」「～だと思う」の文末で気がつきました。区別して書くことで，読み手にとって分かりやすくなり,「なるほど」と思ったり「すごい」と思ったりする，というのが私の答えです。ここで学んだことを，活動報告書以外の文章で使ったりして，読み手に分かりやすい文章を作りたいです。

※ 問いが解決した瞬間を具体的な活動の中で見出すことができている。また，ここで付けた力を汎用的に他の場面でもいかしていきたいという願いも書かれている。

[実践１]においては，教師が用意した問いを選択させることにより，多くの生徒が学習課題を意識しながら言語活動に取り組み，そこから自らの学びの成果と課題を見出すことができていた。これまで，問いをたてることなく行っていた学習の時と比べて，一人ひとりの学びがより具体的にメタ認知されている。特に，B児の振り返りの中であった,「ぼくは,「事実」と「考え」を区別するということができていなかったと思います。」という一文には，新しい発見があった。これまで,「できたこと」を中心にした振り返りの記述を良いものとして評価してきた。しかし，B児のように決して言語活動の中で学習課題を達成したと言えなくても，こうして振り返りの記述の中で自らの学びを素直に捉えることができている点も，大いに評価することができる。また，それは学習課題に寄り添った「問い」をもちながら学びを進めていた成果だと考える。

[実践２] 単元名 5B秋の句会～言葉のカメラで写そう 私たちの秋 ～

・実施時期 2019年10月末～11月

・単元の概要

本学級では，年間を通して俳句の学習に取り組んでいる。春・夏・秋・冬と四季ごとに句会を行い，俳句を通して語彙の習得や言語的感性の育成等，論理的思考力の育成など，様々な効果を目指している。本単元では，グループで作った俳句を投句し，全体でその表現や言葉の効果について話し合う「句会団体戦」という言語活動を設けた。

学習課題

秋の情景が浮かぶような句を詠みそして鑑賞し，他の表現と比べながら，その句の表現の効果について自分の考えを伝える。

単元計画（５時間）

一 句会団体戦を行う

二 句会個人戦を行う

三 単元の振り返りをする

問いについて

ここでは，子どもたちに自由に「問い」を設定させた。この時期になると，自然と学習課題に寄り添った「問い」が生まれていった。「問い」は以下のように分類された。

① 俳句の言葉の効果に関する問い ② 俳句に描かれる情景に関する問い ③ 鑑賞する際の問い

それらの「問い」をもって，学習をすすめていった。

単元の終末には，自分がたてた「問い」に対する振り返りを行った。以下は，３名の児童の振り返りである。

D児の振り返り 「問い」: 季語をどのような目線でみると美しい表現が生まれるのだろう

問いについて，俳句を作ることをとおしてその季語がどんな場所にあるか，どんな時にそれがあって，自分が

どう思っているのか。と考えるととても美しい，いい表現が生まれました。団体戦の時も「すっぴん」が思いついたのは，月の夜・・月がてらす・・夜おふろ上がり・・ママのすっぴん・・と連想ゲーム形式に「美しい表現」がうまれました。

※ 活動の中での具体的な思考を「問い」をもつことによって振り返ることができている。

Ｅ児の振り返り　「問い」: たった一つの文字の効果はどのくらい強いのだろうか

句会を通して，詠み手と書き手の情景がずれる俳句は，何かの表現が欠けていることを発見しました。私の問いの答えがみつけられました。一つの文字を変えるだけでも情景が変わる。つまり，それほど一つの文字の効果は俳句のほとんどをしめているのです。そして，句会団体戦で発見したことを生かし個人戦でも一文字一文字にこだわって俳句をつくることができました。

※ 常に「問い」を意識して学習をすすめることで，よりよい表現へとつながる実感を得ている。

Ｆ児の振り返り　「問い」: 文字や表現を変えることで情景はどのように変わるのか

「に」や「の」は次の文につながる語で，カメラを二つにする（区切れを作る）時には，句全体がだらだらしてしまったり，おかしくなってしまう事がある。でも，1 つ文字を変えるだけで，新しい表現が出来る。ただ，よみたい情景と少しはなれてしまう事もある。だからこの「文字を 1 つ変える事」を作文でも使ってみたい。それに色の対比や，ひらがな，かたかなの表記のちがいも，情景が変わってくる。

※ 「問い」を振り返ることで，具体的な気づきをもつことができた。また他の表現へつなげていきたいという願いも書かれている。

単元の初めに「問い」をもたせて，学びを進めていくことにより，学習課題を意識しながら俳句を詠みそして鑑賞することができた。改めて一人ひとりが「問い」を持つことの効果を実感できた。教師が提示した学習課題をやり遂げるために，一人ひとりが「問い」をもち，主体的に学びを進めていく姿が，振り返りの記述の中にも表れていた。特にD児の振り返りの記述の中では，自らの思考の流れを改めて整理し，「問い」と学習課題を結び付け，学びの姿を記すことができている。

また，「問い」の内容については，[実践１]において教師が作成した「問い」を選択する，という経験があったからこそ，多くの児童が学習課題によりそった「問い」を生み出せていた。

[実践３] 単元名　名文カルテを作ろう『大造じいさんとガン』

・実施時期　2019 年 11 月

・単元の概要

物語の中にある，自分の心が動かされた一文を抜き出し，その一文を「名文」として分析していき自分の考えをまとめていきながら，『大造じいさんとガン』を読んでいった。

学習課題

『大造じいさんとガン』から心ひかれる名文を選び，その名文を他の表現と比べ，その名文の表現の効果について自分の考えをまとめる。

単元計画（９時間）

一　名文カルテの書き方を見つける（全体・個人）

・心に残った一文を見つけ，伝え合う。

・「私の問い」を見つけ，検討し合う。

・心にかれる名文を選ぶ

二　名文カルテを作る（班）

三　発表会をする。（全体）

問いについて

単元の流れや学習課題，言語活動のモデル等を示し，教材文を読んだ後，一人ひとりに自由に「私の問い」をたてさせ，それを３～４人のグループで互いに検討していった。年度当初に行った『あめ玉』での学習を想起させながらグループで検討していく中で「これはすぐ解決できそう。」「学習課題と合わない。」等，これまでには

ない考えが形成されているグループも見られた。

H児の振り返り　「問い」：情景描写と大造じいさんの心情がよくわかる所は？

私の問いを解決するのに必要な名文を見つけることができました。それに，学習課題に向かって学ぶこともできたと思います。学んでいて楽しかったことは，班のみんなとの意見交換の時間です。私が考えていた初めの問いよりも，「こうした方がいい」と言ってもらえたり，私とは別の意見を出してもらうことができました。

※ 活動については振り返ることがでてきているが，「問い」についての振り返りに具体性がない。「問い」への意識付けが弱かったことを表している。

Ｉ児の振り返り　「問い」：残雪の行動によって，大造じいさんの心情はどう変化したか

人物の言動と心情に注目して，名文カルテを作ることができました。

大造じいさんははじめ，残雪のことをいまいましく思っていたが，残雪が相手がハヤブサでも仲間を救おうとしていた行動によって，尊敬する思いへと変化していきました。名文カルテを作っている時に，K君が残雪の言動に注目していて，そのときに問いを解決することができました。

※ 友達が違う視点をもって，学んでいたことをきっかけに問いを解決できたことを振りかえっている。問いをたて，それを振り返ることが，単元の学びをメタ認知させている。

Ｊ児の振り返り　問い「『ぱっと白い羽毛があかつきの空に光って散っていました』の『光って』と『ぱっと』がなかったら表現はどのように変わるのか」

最初，私の問いは『光って』だけにしていました。でも話し合いの途中で『ぱっと』にも意味があるのではないかと考えなおしました。『ぱっと』には，突然現れた様子が感じ取れ，それが戦いの激しさとスピードを感じさせます。

※ Ｊ児は単元の途中で『問い』を更新している。話し合いの中で問いが変容していくことで，新たな学びへとつながる可能性を見出すことができている。

物語文で「問い」をたてることに，難しさを感じた。また，単元を通して「問い」を意識させながら取り組むことへの意識付けや単元を通しての指導が，十分に行えていなかった。また，学習課題と言語活動から離れた問い(教材文だけ読めば解決できる問い)が多かったことも課題として挙げられる。それゆえに，単元の振り返りの中で，「問い」についての振り返りが弱かった。

例えばＩ児の「問い」は「残雪の行動によって，大造じいさんの心情はどう変化したか」であるが，これは，心情の変化を問うたものであり，学習課題にあげている「表現の効果」の解決には至っていない。この問いを書き換えるなら「残雪の行動によって，変化した大造じいさんの心情が最も強く表れている一文はどれか。その一文の効果を伝えるには，どの表現と比べればよいか。」とすることができる。教材文を読み，感じたことを出発点とし，それを学習課題と結び付けて問いを立てさせるには，まだ教師の手立てが必要な段階であったと，考える。

Ⅳ．考察

１．成果

今回の実践においては，教師からの発問に依存した授業からの脱却を目指した。特に『大造じいさんとガン』のような物語教材においては，教師からの発問により授業が組み立てられていくことが容易に考えられる。「この文には，大造じいさんのどのような心情が表れていますか。」「大造じいさんの心情は，この時と比べてどのように変化しましたか。」と，発問することの効果もある。だが，それは得てして受け身の学習者を作り出していることにもつながる。そうではなく，子ども自身が学習課題や文章に働きかけて読み，そこに，自分自身の考えを持ち，問題をとらえるような，主体的にはたらきかける学習者を作り上げていかなければならない。

今回の３つの実践においては，教師の問い（発問）ではなく，子ども自身がそれぞれの学習経験や単元への思いを出発点として，立てた「問い」を中心に学びを進めていくことができた。一人ひとりがたてた「問い」には，

ある意味での責任感や切実感が生まれ，教師発のものでは生まれなかった学びの跡が残されていった。発問を，断続的に続けていくような学びであれば，単元の振り返りにおいても，「何となく」「当たり障りのない」言葉が並んでいたのかもしれない。そうではなく，自らの「問い」を視点に学びを振り返ることで，単元での学びがより鮮明にえがかれ，そこで自分が出来なかったことや，発見できたこと，あるいは友達のすてきな姿にまで思いをよせることができていた。

２．課題

実践を通して見えてきたのは大きく２つの課題である。

①より質の高い「問い」をもたせるにはどのような指導が必要か。

４月に「問い」のサンプルを示して，考える時間を作り，また他の[実践１]では「問い」を選ぶことをした。「問い」を立てることを段階的に経験させていくことをねらいとしていたが，「問い」をたて，それが主体的な学びにつながることを全ての子どもたちに実感させることはできていない。[実践３]では，「自分の学習と「問い」があまり関わっていなかった」と振り返る児童もいた。ただ「問い」を立てさせるだけではなく，教師も子どもも，学びの大切な出発点であり，単元を粘り強くそして自らの力で開いていくための大きな舵として「問い」を捉え，そのための時間を設定していく必要がある。

「問い」を作り上げる時間。より良い「問い」をもたせるための手立て（学習課題，言語活動のモデル，教師の手引き），発問。それらを，さらに吟味，精査し，子どもたち自らが「問い」を立てることの有効性や，「問い」をもつことで学びが深まっていく実感を持たせる授業をしていかなくてはいけない。

②単元の学びの中で子どもたちの「問い」は機能していたのか。

問いを立て，その問いを解決していくことは，一人ひとりの学びの意味を創造するものにならなければならない。ある程度考えればすぐに分かるような「問い」では意味がない。また，どれだけ考えても解決しないような「問い」でも同様である。言語活動を通した単元においては，「課題を解決する」ための問いを立てることが必要である。

また，単元の最中での教師の指導の質とタイミングも大切にしていかなければならない。子どもたちが，一人ひとりの「問い」を手掛かりに，主体的そして対話的に学びを進めていくためには，「学び方」の指導が必要である。一人ひとりの「問い」が単元のどの場面で機能し，または機能しなくなってきているのかを，明確にとらえそれに応じた「学び方」の指導をしていかなければならない。

Ⅴ．おわりに

教師が選りすぐりの発問を子どもたちに投げかけ，子どもたちが大いに反応する。それは，あたかも子どもたちの活気にあふれた声が学びを作り上げているかのように見える。しかし，そこには受け身になって考えている子どもたちの姿が隠れている。

今回の実践で改めて「問い」をたてて学ぶ子どもたちの姿をみていくと，その学びの姿は，教師の発問に寄り掛かった学びの姿とは明らかに違っていた。新学習指導要領で示されている「深い学び」を実現するためには，子ども一人ひとりの学習が主体的なものにならなければならない。その手立ての一つとして，「問い」をたてる実践を継続して行うことにより，「問い」をたてているからこそ，形式的ではなく，具体的に学びを振り返り，またこれからの学習にもつながる振り返る視点を，子どもたちが自然ともつことができた。それは，自らの力で「深い学び」に迫っていこうとする，力強い姿に映った。このような「学び方」は国語科だけに収まることではなく，広く「生きる力」につながる汎用的なものになると考える。

また，今回の実践研究は，成果と共に様々な課題も見出すことができた。今後も子どもたちがたてる「問い」とともに作り上げる単元の効果と指導法について考えていき，より本質的な「深い学び」に向かう単元学習を構築していかなければならないと痛感した。

〈註〉

１．「主体的・対話的で深い学びの実現」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/10/24/1397727_001.pdf

２．この定義は，教育課程部会での議論や大村はま（1982），青木幹勇（1989），田近恂一（1997），達富（2018）の理論や実践をもとにしたものである。

〈参考文献〉

・河合晋司（2019）「子どもたちが大切な言葉を意識して，主体的に読書する姿を目指して - 『一つの花』（光村図書　四年上）の実践 - 」月刊国語教育研究，No.563 pp50-55
・河合晋司（2019）「子どもが主体的に作品に読み浸る，国語科授業実践」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要第１号』pp111-119
・達富洋二（2018），問いを立てることからはじめる単元の創造－国語教室の創造／形式のコピーから意味の創造へ－，『佐賀大国語教育』第２号，佐賀大学国語教育学会
・天笠茂編（2017）『平成 29 年改訂小学校教育課程実践講座　総則編』ぎょうせい
・達富洋二（2017），よみなずむ子どもが動き出す読みがいのある単元の創造―国語教室の創造／子どもが自ら問いをもつこと―，『佐賀大国語教育』第１号，佐賀大学国語教育学会
・藤田智之，河合晋司，小西かおり（2017）「教科書教材を活用した小学校国語科単元学習の実践研究」『京都教育大学国文学会誌 45 号』pp51-64
・森山卓郎編著（２０１６）『コンパクトに書く授業モデル』明治図書
・森山卓郎・達富洋二・水戸部修治・樺山敏郎編（２０１１）「国語授業の新常識『読むこと』」明治図書
・日本国語教育学会編（1992）『国語単元学習の新展開Ⅱ　小学校低学年編』東洋館
・日本国語教育学会編（1992）『国語単元学習の新展開Ⅲ　小学校中学年編』東洋館
・日本国語教育学会編（1992）『国語単元学習の新展開Ⅳ　小学校高学年編』東洋館
・青木幹勇（1989）『問題をもちながら読む』明治図書
・青木幹勇（1989）『書きながら読む』　明治図書
・青木幹勇（1989）『話し言葉・作文』　明治図書
・大村はま（1983）『大村はまの国語教室』小学館
・大村はま（1982）『大村はま国語教室１国語単元学習の生成と深化』筑摩書房

付記

１．本研究は，2019 年度教育研究改革・改善プロジェクト経費「『主体的・対話的で深い学び』を実現する国語単元学習構築のための手引書の開発」（No. 1-28）の研究助成を受けた研究成果の一部である。

２．本論文は，河合が実践・執筆を担当し，藤田・小西・森本は，上記プロジェクトの共同研究者として論の構築や教材研究にかかわっている。