

個が生きる授業の評価

丸 本 克 巳

はじめに

現代は、高度情報化社会として大きく変わろうとしている。これを受けて、教育の世界でもこれまでの、既成の文化を効率よく伝達することから、ものを作り出すもととなる、一人一人の創造力や思考力を身につけさせることへの質的変換が求められている。このような中で、教育は、原点にたちかえり、児童各々が持っている力を可能な限り引き出すことに全力を注がなければならない。

社会の変化に主体的に対応する能力として今後要求されるのは、情報に対する諸能力があげられる。特に、情報処理能力の育成は、重要である。言語情報を処理する上で、理解力、認識力、分析力、判断力、選択力のある主体の育成が必要となる。自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。……「総則」……を受けて、国語科では、言語活動を通して思考力を高めなければならないし、豊かな想像力を育成しなければならない。

読みに関しては、学習者の読もうとする気持ちを育て、その目的に応じて読み進め、どの子も読み取ることができるように配慮したい。これまで、読解指導では、読み取り技能に重点が置かれ、学習の魅力を失いがちであった。多種多様な文種があり、それぞれの良さに着目するならば、文種の特性に応じた読解指導が講じられてしかるべきである。読解の醍醐味を味わわせる指導を、読むこと書くことを融合的に考えながら開発したい。

1. 個が生きる授業の評価

これまで3年間、追求の主体者である一人一人の児童に、目を向け、「個が生きる国語科の授業」について取り組んできた。「個が生きる授業」とは、児童各自の持つ個人差に対応した学習が成立した授業のことである。これには、個人差をなくすことをめざした指導と、個人差を生かした指導を行うことの両面が考えられる。前者は、国語の学力としての基礎・基本をさし、後者は、個の持つ個人の内的差を生かすことをさす。つまり個が生きるとは、児童各自の持つ個人差に対応した学習が成立していることである。これには、各自の持っている、個人差をなくすことをめざした指導と、個人差を生かした指導を行うことの両面が考えられなくてはならない。個人差をなくする方向の内容としては、国語の学力としてだれもが身につけておかなければならない基礎・基本の事項の習得があげられる。この力をおろそかにしては、個の持つ独自性を発揮する読みの場面で、確かな力として生きてこない。もう一つには、個人差を生かす方向が考えられる。これは、個の持つ個人の内的差を生かした授業を考えることである。学習者としての個は、これまで、いろいろな生活経験などの違いから各自の思考体系や認識体系をつくりだしている。その違いを授業の中にうまく引き出させることを通して、一人一人が価値ある個性の持ち主となるような授業構成をしなくてはならない。

このような流れから、学習活動のあり方と評価に着目したわけである。「個が生きる授業の評価」では、新しい学力観に基づく学習活動「児童がその子なりの考えを持ち、よりよい方向をめざして進んで考え、判断し、表現する（行動する）ことを重視した学習活動」を具現化し、充実させるように研究していくことになる。国語科の授業では、次の点に留意し、豊かで確かな言語能力を身につけさせる、楽しい国語教室の創造をめざす。

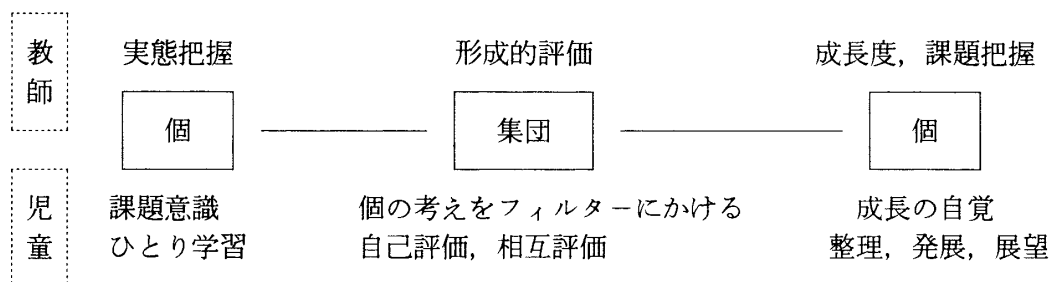
- (1) 言語活動による自己実現をめざす
- (2) 一斉学習における個に着目する
- (3) 単元計画を意識する
- (4) 活動の定着を図る（少しずつ、丁寧に、確実に）

2. 実践にあたって

文章との対話から自分で問題文を書けば、自主的に学習に取り組み、一人一人が文章に立ち向かい叙述に即した正しい読みができるようになるであろう。また、個の考えを集団のフィルターにかければ、個と集団の成長が認められるであろう。（仮説）

①学習過程の工夫（個→集団→個の学習過程）

授業の流れと評価



- (個) 読みの根拠を文章中に求める。
- (集 団) 自分の考えを他と比べる。評価する。
- (個) 確かな考えを持つ。

個の読みは、評価されて高まる。根拠の正当性は集団のフィルターによって確認される。その際、子どもの側からみれば自己評価と相互評価がなされ、教師の側からは形成的評価がなされる。評価の後、読みは強化、深化され、確かな考えとなる。

②「文章との対話」とは

文学作品の読みの場合、児童をどのようにして追求する読み手の立場に立たせるかということである。それにはまず、読者が作品と対面し、その作品の中に描かれている世界と自分の生活経験とを比較させることで、「おかしい」「どうしてだろう」という問題意識や矛盾を持つことが大切である。そして、その疑問や矛盾に対して、「自分はこう考えているのだが」という自分の読みをつくり出させ、その読みにこだわりをもたせることが重要である。この読みへのこだわりこそが追求するエネルギーにつながっていく。自らその読みをつくり出した者は、お互いの読みを出し合うなかで、自分とは違った読みに出合い、ゆさぶられて読みを深めていく。そして、深まった考えを自分の学習のあしあととしてノートに記録する。この一連の指導の流れの中で個が生きる学習をとらえるようにする。この中で特に大切にしたい活動は、まず、個が一人で文章と対峙し、触発を受けたことを書きとめ、自分の考えを持たせることである。一人一人は、その子なりの反応を示すはずである。この反応を対話と考えている。

③「自主的に」とは

授業記録を文字化すると、ほとんど空白がなく、教師が一方向的にしゃべりまくり、対応できる子供の発表に終始するという場合が多い。発問・応答の授業、さらに、教師の確認による教師の自己満足の授業は、教師依存の体質を生み出し、すすんで学ぼうとする姿勢をなくすことにつながらないだろうか。自ら学ぶ子を育成するためには、「読解の仕方を教える」から「学び方をつかませる」へ転換する必要がある。問答法、発問法は指導技術の基本であり、大変有効である。しかし、時としてこの指導法は、生き生きした授業にならないことを知った上で、児童の側に立った指導法を考

えてみたい。その場合、教師は、教えるから育てるへと立場が変わる。自主的な学習ができる児童を育てることに主眼が移る。

④「文章に立ち向かう」とは

文章は、読み手の働きかけの程度によって反応を変える。何気なく読めば素通りできるし、こだわりを持って読めば、それなりに手ごたえがある。教師の働きかけ次第では、教材としての価値はより高いものになる。教師の指導は、文章を教材とし教材の価値をより高くするといえる。文章に立ち向かう姿勢を作ることができれば、文章から受ける刺激を強化することができる。

⑤「集団のフィルター」とは

個の考えは、他との比較において価値が明らかになる。個の考えは、多様な考えによって刺激され高まっていく。多様な考えを出し合うことにより、個の考えは、ゆさぶられ、強化、深化、訂正されていく。個は、集団の中で、個の値うちを発揮し、集団は、いろいろな個の存在があっはじめて集団としての値うちを持つことになる。個の考えを集団に提示し、他と比較し価値を高めることを集団のフィルターにかけるということにする。

3. 指導の実際（対象児童 複式学級低学年2年生 10名）

(1) 2年生の問題作りを取り入れた指導計画（平成3年度 学校図書版）

ありの生活（説明文）・・・題名から、問題作りの仕方をつかませる
半日村（童話）・・・場面を決めて、主人公・登場人物の気持ちを読み取る
おじいさんの小さなわ（童話）・・・場面ごとに、おじいさんの気持ちを読み取る
虫を食べるしょくぶつ（説明文）・・・句切りごとに、仕組みを読み取る
かさこじぞう（民話）・・・焦点化して、人柄を読み取る
どうぐのはたらき（説明文）・・・題名から、問題提示文から、内容をまとめる

(2) 問題の作り方をつかませる

① 題名から

教材と初めて出合うのが題名である。「ありの生かつ」（4月単元）の文字を見て子どもは何を感じるであろうか。身近な動物「あり」を思い浮かべ、ほとんどの子が自分の見聞を思い出すであろう。ありについての知識や経験を発表させ、題名に関する自分達の知識を明らかにしておく。題名との出会いで大切なことは、できるだけたくさんの知識経験を出し合っておくことである。そうすることによって、説明文を読む楽しみの一つである新しい知識との出会いが一層意味あるものになるからである。この時期には、題名からいろいろなことを考えさせることを大切にしたい。

「虫を食べるしょくぶつ」（10月単元）で、題名から内容予想をする経験を積んだ後、「どうぐのはたらき」（1月単元）で、題名から問題を作った。どうぐに着目した問題は、道具の役目、使い道、道具の種類、道具の意味を聞いている。（どんなどうぐがあるでしょう）はたらきに着目した問題は、はたらきの意味を聞いている。（はたらきのいみは何ですか）両者に着目した問題もある。（どうぐとはなんですか。はたらきとはなんですか。）

題名の扱いは、導入時1時間のほとんどをあてている。

② 一行空きの視写と書き込み

複式学級の指導では一度に二学年を指導しなければならない。異内容を学習する場合、どうしても片方の学年は、教師のつけない間接指導になる。多くの複式学級では、間接指導が短所ととらえられているようである。実際自分も初めのうちは、直接指導でなければ指導ではないと考えていた。その時、間接指導では書写に近い書き写しの時間をとっていた。ところが、ある研究会で一行空きに視写して空いたところに注を書き込むことを教えてもらった。さっそく試してみると、読む途中に考えていたことがノートに残るので、読んだ後でまた考えることができることが分かったのであ

る。書き写す作業では、音読、黙読では気付かなかったことに気付くことができる。注があると書きながら考え、考えながら書くことができるようになった。初めは、分かったこと、分からないこと、初めて知ったこと、もっと知りたいこと、思い付いたこと、考えたことなど何でもいいから書き込むようにした。

③ 場面を決めて

②で書いた書き込みをもとに、自分の言葉で問題文を書かせた。半日村の2の場面、主人公一平の決心とそのきっかけ、行動をとらえ、友達に笑われてもなお続けた一平の決心の強さを読み取らせるところである。

○父ちゃんと母ちゃんの話聞いて

・どう思いましたか(3名) ・どんなふうに思いましたか・どうしようと思ったでしょう・だれの父ちゃんですか・だめさ、なにはなにさといいましたか・なにをして話し合っていたのですか・だれとだれが話しあっていましたか・母ちゃんはなんといいましたか

○つぎの朝

・一平はどんな気持ちでしたか

○山にのぼって

・のぼった時どんな気もちがしたでしょう・どう思いましたか

○ばっかじゃなからうかとおおわらいされたとき

・わらわれたときの気もちはどうですか(4名)

○その他

・どういう子がいましたか(4名) ・くびをあつめてとはどういういみですか

青木氏の分類(青木 幹勇著 授業技術集成1 明治図書 37ページ)によるとこれらの問題は、第一類に入る。

第一類、質問や疑問(意味、読み)

第二類、確かめや確認(こう考えるがよいか、自信がないので聞きたい)

第三類、感想や意見(こう考える、ここにこう書いてある)

第四類、研究発表(問題解決、発展的学習)。

青木氏は、第一類は手放しでなげだしている問題であるのに比べ、第二類は、高次の段階にあるとしている。しかし、第一類だから、必ずしも問題として低次であると断定できないし、意見や批判を含んだ問題がいつも高次であるともいえないと言っている。

④ 説明文の場合

「虫を食べるしょくぶつ」(10月単元)では、題名と第一段落から問題を作ってみた。第一段落はこう書いてある。……虫をとらえて食べるしょくぶつがあるのを知っていますか。どうして、虫を食べるのでしょうか。どのようにして、虫をとらえるのでしょうか。……問題提示文に出会うのは、この教科書では初めてである。しばらくはとまどっていたが、どうしてとどのようにしての二つの問題提示文を問題にすればよいことに気付いた。そして、この後きっと問題に対する答えが書いてあるに違いないと予想したのである。題名から作った虫を食べる植物にはどんなものがあるのかと合わせて、確かめ読みをすることに決まった。

「どうぐのはたらき」(1月単元)では、前の経験を生かし、全員が問題提示文に着目することができた。「これからあとにはどんなことが書いてあるのでしょうか。それは、どの文からわかりますか」という教師の問いに全員が正解した。この教材は、前書きが問題提示部分で、後書きが結論になっている。各段落も提示・例示・尾括法の型になっている。そのため、どうぐ・はたらきを意識してまとめるていくと結論の、「どうぐは、人間の作り出した、もう一つの手なのです。」にたどり

つく。読んで分かったことを聞いてみた。(複数回答)

結論

……・どうぐは、人間が作り出したもう一つの手である(6名)

道具のはたらきに関して

……・どうぐは、らくにじょうずにしごとができる(3名)

・どうぐは、いろいろなはたらきをする(3名)

知識に関すること

……・どっちがスパナでどっちがプライヤーか・いろいろなどうぐがあること(4名)。

この回答は、以前の指導法(教師主導・発問中心型の内容読み取り)と比較してみると、結論に関する回答が多いことに気付く。

(3) 問題の質を高める

「かさこじぞう」(12月単元)の四場面は、かさこが売れなくてもおじいさんを温かく迎え、もちつきのまねをして寝るところである。おじいさんをいたわるばあさんの人柄と貧しくても明るく生きようとする姿を読み取らせるのがねらいである。ここでは、一人一問に限定して問題を作らせ、発表を通して自分の問題を変えていった。前時には、じいさまの帰りをひたすら待つばあさまの様子や気持ちを想像したり、大切な言葉を取り上げている。「さぞ、つめたかったろうの。かさこは売れたのかね。」では、「かさこは売れたのかね。さぞ、つめたかったろうの。」との違いを話し合ったり、いやな顔ひとつしないばあさまの人柄を想像したりした。個の考えをノートに書き、他の人の発表で自分の問題を問い直した。初めは、読み過ごしていたもちつきの場面がだんだん読み深まっていった。大晦日の日に二人でもちつきのまねごとをする、いったい二人の気持ちはどのようなであろうか。文章中から答えを見つけることができた問題と違って、経験と想像によってしか答えが見つけられない問題である。たわいのないもちつきに秘められた民話の心に精いっぱい迫る問題作りであった。この時作った問題は、次の通りである。(8名分)

・なぜもちつきのまねごとをするのでしょうか

(答え) 気が少しでも休まる。とてもびんぼうだけとてもやさしくてなかがいいから。

・もちこなしの年こしに、じいさまとばあさまはどういう気持ちだったでしょうか

(答え) さんねんだけどもたらねんがんぼろう

・もちつきのまねごとでもしようかいのうとどうしていったのですか

(答え) もちつきのまねでもしたら気がやすまる

・もちこなしのとしこしの日に、じいさまとばあさまはどんな気持ちでしたか

(答え) やれやれとうとうもちこなしの年こしだ。そんならひとつ、もちつきのまねごとでもした
気ぶんが少しでもおさまるかな。

・どうしてもちつきのまねごとをしたのでしょうか

(答え) じいさまとばあさまはやさしいから、正月らしいことだから、ごんぼやにんじんがなくて
さびしいから、気がやすまるから

・もちこなしの時、じいさまとばあさまはどんな気もちでしたか

(答え) もちこなしのお正月はさみしいけどまねごとをすると気がやすまる

・なぜ、やれやれもちこなしだ。そんならひとつ、もちつきのまねごとでもしようかのうと
いったのですか

(答え) もちこがないし、びんぼうだけどけんかはしないで、やすまる

・なぜ、もちつきのまねごとをしたのですか

(答え) ふたりともなかよしだから、びんぼうでもなかがよいから

4. 成果

(1) 学習過程の工夫

読みは、個の学習に始まり、個の学習に終わるといわれているように読むという活動は、本来個の活動である。だからといって、個の読みの成立のみを追求したのでは、個が生きるとはいえない。なぜなら、個の読みは、その読みが読みとして認められる場なくしては、いつまでたっても個のレベルで止まってしまうからである。そこに、自分の読みを高次なものへと引き上げる刺激が必要となる。この刺激を与えるものなくして、個の読みの高まりはありえない。この刺激を、多様な個の読みに求めたい。異なる視点からの多様な読みを出し合う場があってこそ、個の読みはゆきぶられ、強化、深化、訂正されていくのである。このように考えると、個の存在は、集団の中にあることにより個としてのねうちが発揮でき、集団は、いろいろな個の存在があってはじめて集団としての価値を持つことになる。個と集団とは切り離して考えることはできないのである。一人一人が文章と対話し、反応をノートに記す。反応をもとに問題文を書く。自分の作った問題文を全体の場で発表し、集団のフィルターにかける。読み取りが正しいかどうか評価して、価値ある読みを高めていく。一斉指導の指導形態では、個→集団→個の流れが、個が生きる学習過程として有効な一形態として考えられるべきである。

(2) 個が生きる — 「かさこじぞう」四場面の例—

音読、読解、表現とも個別指導を要するA君の例を取り上げる。一読後の問題は、「だれがやれやれといったのですか」であった。一人で考え直し、「あいどりとはいかなのですか」に変えた。あいどりは自分でも答えが分からないので、今度は、「ひとりずばったらどこをたたきましたか」に変更する。個の学習が終わり、みんなで問題を発表し合った。他から出される問題は、ほとんどじいさまとばあさまの気持ちに関するものばかりであった。他の問題をじっと聞いていたが、これまで作ったすべての問題にバツ印をつけ、「やれやれとうとうもちこなしの年こしだといったじいさまとばあさまはどういう気持ちですか」と書き加えた。答えは、「うれなかったのいいよ」であった。自他を比較して気持ちの問題を考えに考え、この問題を思い付いたようである。答えも十分とは言えないが、じいさまとばあさまのやさしさを自分の優しさを込めた言葉で表現している。実に味のある言葉である。A君は、これまで5W1Hの問題ばかり作っていた。ここにきて、集団のフィルターを自覚し、初めて気持ちに関する問題を意識して作ることができた。A君にとって大きな進歩であった。

理解、表現、発表にも優れるBさんの場合である。個の学習では、「じいさまとばあさまの気持ちを書きなさい」としていた。しばらく考え、いつのどの気持ちか分からないことに気付いた。次に、「もちつきのまねごとをしたばあさまとじいさまはどんな気持ちだと思いますか」でみんなの発表を聞く。まねごとをしている時の気持ちは答えにくいのか答えを書かず、「もちこなしの年こしの日、じいさまとばあさまは、どんな気持ちでしたか」を問題にした。(答え)たいそうびんぼうでも、かなしくしないで、楽しくする気持ち。たいそうびんぼうとは、最初に出てくる状況説明を頭に入れて読んでいることが分かる。かなしくしないで楽しくする気持ちとは、主題に迫る思いを子供ながらに感じ取り表現しているといえる。Bさんは、気持ちに関する問題を作ろうとしていた。その中で、読みを深めながら質的に高いものをめざしている。

A君もBさんも、その子なりに文章と対話し、文章に立ち向かい、集団によって個の成長を果たしている。読みにおいて個が生きると考えられる。

(3) 問題作り

① 読む、考える、書く

……わたしたちは、わずか十ページそこそこの文章にも、八時間、十時間という長大な時間をか

けて、ああだ、こうだとややこしい指導をします。子どもたちは、表面神妙に、その指導についてきてはいますが、はたして、「読書に伴う美しい興奮」といってような、読書経験をもたせ得ているでしょうか。また、教師の指導技術は、このように長い時間、文章の鮮度を落とさずに、子どもをそれに対面させ得ているでしょうか。……（前掲書 28ページ）

鮮度の落ちた教材では、楽しい授業、おもしろい授業は期待できない。教材と対面した時の反応を授業に生かせるなら、読む楽しさを味わう授業にすることができるのではないか。思いは浮かんで消えるものであるが、書き留めておけばその心配はなくなる。問題を書くためには、文章と対峙し本気で読む、文章化するために考えるという要素が含まれる。

青木氏は言う。（前掲書 49ページ）……わたしはここで、一步をすすめて、問題は、まず、「書いてみる」ということにしたのです。ことばは少し、大げさですが、ここに着眼したのが、発見なのです。この書くということは、いいかえると、読むというはたらきの中で、まだ、振動の弱い反応を、増幅するということだといえるでしょう。書くという電氣的な操作を通過させて、まだ反応微弱な読みを、強化し、拡大し、固まらせるのです。強化され、固められた反応を、問題の形として、表出させるのです。問題を書く。文にする。文章にするとなると、子どもの読むはたらきは、にわかに関心してきます。漫然と文章を読むことが許されなくなってきます。そこで、反応の増幅作用が起こってくるのです。

○問題をはっきりとらえ、意識にのせるためにより積極的に読む。

○問題を、ことばに表現するために、考える。

という、読むこと、考えること、書くことの三つの歯車がからみあって回転をはじめるのです??…
……一人の中に、読む、考える、書くが存在する。この方法は、自主的な学習の取り組みと正しい読み取りにつながると考えられる。また、教師が教えこもうとする姿勢を反省し、子供達に学ばせるという姿勢を作っていく授業の一形態として、今後取り入れられるべきであると考えられる。

② 問題作りの感想

問題作りのアンケートをとった。（2年生10名 複数回答）

ア. あなたはどんなもんだいを作っていますか

ことばの意味から、時間や季節（いつ）、場所（どこで）、登場人物（だれ）、どんなことをした……全員

そのほか、気持ち……10名、様子……10名、思ったこと1名

イ. 問題作りの勉強の仕方は

おもしろい、楽しい……10名

おもしろくない、楽しくない……0名

そのわけは、

自分で問題を作ると楽しい（7名）

みんながわからないのは自分の問題がむずかしいと思うから

簡単な問題はみんなが答えてくれるから、みんなに発表できる

ウ. 問題作りの勉強でよかったことがありますか

やる気が出てきた（7名）

勉強が楽しくなり好きになった（3名）

やる気が出るし前より早く書けるようになった

ていねいな字になった、いろんな話の問題が作れるようになった、いろんな文章が読めるようになった、前よりちょっと勉強がおもしろくなった、勉強がとくいになった

問題作りを取り入れた授業では、学習意欲が高く問題を持ちながら読むことができている。自己

学習力の一步として、学習の仕方を学ばせる必要がある。自らすすんで学習に取り組み、国語嫌いを作らないためにも、児童の側に立った学習活動を重視したい。

(4) 書く活動を取り入れる

書くことの意義は、次の点があげられる。

- ①一人一人の思考活動を活発なものとし、理解を確かなものにしていくことができる。
- ②ことばに着目させることができ、ことばへの感性を磨くことができる。
- ③書いたものを共同思考の場に生かすことができ、話し合い学習を広げ、深めることができる。
- ④自分の認識のあしあとを明らかにしていくことができる。
- ⑤表現の基礎を身につけ、文章表現力を伸ばすことができる。
- ⑥指導者が書いたものを見ることによって、個々の感じ方考え方をとらえることができ、一人一人に応じた指導を行える機会を持つことができる。

書くことは、全員を学習に参加させる有効な指導方法である。書くことを位置づけた指導では、どこで何のためにどのように書かせるのかを考えておかなければならない。文章を読んでいて、何か感じる語や文があれば、そこに線を引く。感想や意見を行間に書き込む。これらのことは、教科書に直接書けば事足りる。わざと、一行空気で視写するのはどうしてか。それは、「書くことによって読む」ことをねらっている。書写のねらいではなく、正しく読む、深く読むことにねらいをおいている。問題作りでは、書く活動の中で、視写、書き込み、書きまとめ、感想を書くが中心となる。

5. 課題

授業では、主題に迫る読みやより深い読み取りをめざしている。何名かが鋭い読み取りを発表すると、おどろきが伝わる。だが、この場合多くの子は聞く側にいて、すべての子が生き生きしているとは言えない。問題作りの学習では、すなおに読み取ったことから問題を作るのが基本になる。書いてあることを正しく読み取るのである。型にはめたり、あまりに批判的な読みを強制したりするのはさげたい。2年生の実践では、実にすなおに文章に立ち向かうことができた。質問や疑問から作ったその子なりの問題を大切に、確かめや感想・意見を含む問題へと高めていきたい。その道筋は、今後の課題としたい。

せっかく文章に立ち向かって問題を作っても、教師が準備した問題に近づかなければほめてもらえないとしたら、満足感は得られない。教師は、一人一人の力量を知り、その子に応じた前向きな言葉で評価を与えてやるべきである。評価については、これから特に重視されるのは、関心??意欲??態度の評価と自己評価力をいかにつけるかという点と考える。これまでは、子供がどれだけ知識や技能を身につけたかということを学力の中心とみる考え方が強かった。これからは、自分で考え判断し、表現し行動できる力をつけていくということが学力の中心と考える必要がある。学びながら身につくものが、生きて働く知識・技能である。教師が中心となって学習指導を展開した結果、児童は、自ら進んで自分の言葉で考え、理解し、表現したり、確かめたりなどして国語の楽しさや成就感を味わうことが少なかったという反省がある。また、自ら新しい問題を発見し主体的に学習していく意欲、資質、能力が十分に育成されなかった面もある。したがって、これからの国語科では、児童一人一人への共感的な理解をもとに児童の側に立って、「主体的な学習の仕方」を認め、励まし、生涯にわたり自分のよさを発揮し、自分の思いや願いを実現できる国語の力を身につける必要がある。

教師の役割は、いかに効率よく教えるから、いかに子供の側に立ってその子の成長を支援できるかに変わってくると言えよう。

引用文献：青木 幹勇 「授業技術集成1」 明治図書