

学位論文

主体性を確立する読みを目指した  
説明的文章の授業の研究

要約

中村 暢

# 論文構成

序章 研究の目的・意義・方法	1
第1節 研究の主題と方法	1
第2節 本研究の特色と意義	6
第3節 各章の概要と本論文の構成	6
第1章 主体性を確立する読みの全体像	8
第1節 主体性を確立する読みにおける学習者の価値判断について	8
第2節 主体性を確立する読みの先行実践／理論の検討	9
第3節 主体性を確立する読みにおけるテキストの理解	9
第2章 説明的文章の授業における学習者の価値判断の必要性	11
第1節 これまでの「論理」を捉える説明的文章の授業の実際及び問題点	11
第2節 学習者の価値判断に注目した説明的文章の授業構成	11
第3章 学習者の価値観を育成する説明的文章の単元構成	12
第1節 学習者の価値観を育成する単元構成	12
第2節 学習者の価値観を育成する単元構成に対する心理学的分析	12
第3節 学習者の価値観を育成する単元構成における技能の獲得の方法	13
第4章 学習の生活化を図る説明的文章の内容に注目した単元構成	14
第1節 説明的文章の内容に注目した単元構成の可能性	14
第2節 説明的文章の理解における説明的文章の内容に関する知識の必要性	14
第3節 説明的文章の内容に対する価値判断のあり方	15
第5章 主体性を確立する読みとは一実際の授業を通して①	16
第6章 主体性を確立する読みとは一実際の授業を通して②	17
第7章 実践の理論的検討	19
第1節 「自ら倫理的根拠をもつこと」について	19
第2節 「能動的にテキストに働きかけること」について	19
第3節 「活動の発動者としての自己」について	19
終章 本研究の成果と課題	20
第1節 本研究の成果	20
第2節 本研究の課題及び今後の展望	20

# 序章 研究の目的・意義・方法

## 第1節 研究主題と方法

### 第1項 研究の主題

本研究は、「主体性を確立する読み」というこれまで教育学研究の中で議論されてきた「主体的な読み(学習)」の成果を取り入れた、説明的文章の授業の研究であり、教科教育学としての国語科教育学研究、中でも読むことの学習指導における説明的文章の指導研究に属する。

ここで述べる説明的文章とは、従来「物事について、書き手が主観的判断を加えないで、論理的に正確に説き明かしたもの」(国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書, 1988)と規定されたものである。しかし、主観的判断は加えないまでも、書き手(筆者)の視点がなければ、文章としてまとめられるものではない。そこで、本研究では、説明的文章を「物事について、書き手が1つの視点から、論理的に正確に説き明かしたもの」とする。ここにおける「正確に説き明かす」とは、論理的に妥当であるということである。

これまで説明的文章の学習指導における研究は、多様な視点でなされてきているが、本研究では「主体性の確立」という読者である学習者の意識、特に価値観、それに伴う価値判断に注目して行っている。

「主体性を確立する読み」(主体的な読み)について、本研究では、新教育用語事典の「主体学習」の項目に述べられている「主体学習とは学習者の主体性を養う学習方式である。」(堀内敏夫編『新教育用語事典』教育出版)という定義に従いつつ、「主体性」の概念については「(意識と身体とをもって、能動的に他に働きかける個体的行為者としての一稿者註)自己が活動の発動者であること。」(久木幸男,『教育事典』小学館, 1966)とする。このような「主体性」について境沢和男は、教育学における「主体性論」が展開されるためには、「教育が人間のすぐれて主体的な決断の行為であることを考えると、(中略一稿者)教育の可能性の問題を教育的行為の主体的・倫理的根拠の問題としてとらえ」(梅根悟, 海後宗臣監修『現代教育事典』明治図書, 1961)ることを起点にする必要性を述べている。

すなわち、「主体性を確立する読み(学習)」とは「活動の発動者としての自己を養う学習方式」であると同時に、「倫理的根拠の問題」を視野に入れた議論が必要となる。

これらの議論を踏まえて本研究では、「主体性を確立する読み」とは、「自ら倫理的根拠をもちながら、意識と身体とをもって、能動的に他に働きかける個体的行為者として能動的にテキストに働きかける、活動の発動者としての自己を養う読むことの学習方式」と定義する。

この定義からは「自ら倫理的根拠をもつこと」「能動的にテキストに働きかけること」「活動の発動者としての自己」を実現する読みの目標を策定する必要性を指摘することができる。

このような目標を目指す読み、「主体性を確立する読み」については、これまで「主体的な学習」また「主体的な読み」の中で論じられてきた。その主な先行実践/研究は、村上芳夫を中心とした主体的学習研究会の一連の研究(村上芳夫『主体的学習入門』(明治図書, 1971), 村上芳夫『主体的学習の発展』(明治図書, 1976), 大原輝夫『国語科の主体的学習』(明治図書, 1965), 大原輝夫『国語科主体的学習指導細案 小学校低・中・高 中学校』(明治図書, 1970)など), 倉澤栄吉や杉谷雅文など研究者と実践者・研究会との共同研究, また附属小学校での研究(倉澤栄吉監修, 秋田県国語教育研究会『国語を学ぶ力を育てる主体的読者の育成』(国土社, 1977), 杉谷雅文, 鈴木昭一『主体的な読みをめざす国語の学習指導』(明治図書, 1967), 大賀一夫, 熊本市立白川小学校『主体的学習を進める思考の訓練』(明治図書, 1972), 大分大学教育学部附属小学校『問題成立と解決過程の構想』(明治図書, 1970)など)単元学習から新単元学習の研究(浜本純逸『国語科新単元学習による授業改革(全6巻)』(明治図書, 1998)など)がある。

これら「主体的な読み」における先行研究では、先に定義した「主体性を確立する読み」における三つの要素、「自ら倫理的根拠をもつこと」「能動的にテキストに働きかけること」「活動の発動者としての自己」それぞれに対して、以下のような捉え直しができると考えている。

それは、「自ら倫理的根拠をもつこと」に対しては、道徳の学習と関連させた「価値」の問題として、「能動的にテキストに働きかけること」に対しては、テキストを読む活動を、読者のテキストに対する課題の解決過程にすることとして、「活動の発動者としての自己」に対しては、テキストを読中過程のみを讀みの学習過程とするのではなく、テキストを読む前の読前過程、テキストを読んだ後の読後過程を含めて讀みの学習過程とし、学習者の日常生活とテキストの内容とを関連させることとして、ということである。

また、本研究は説明的文章指導論研究における目標論、方法論の範疇に属しており、説明的文章の単元構成及び授業構成に焦点化する先行研究として、児童言語研究会『国語科新教科書の分析と批判—説明文教材編一』(明治図書, 1971), 渋谷孝『説明的文章の指導過程論』(明治図書, 1973), 渋谷孝『説明的文章の教材研究論』(明治図書, 1980), 西郷竹彦『説明文の指導 理論と方法』(部落問題研究所, 1983), 渋谷孝『説明的文章の教材本質論』(明治図書, 1984), 小田迪夫『説明文教材の授業改革論』(明治図書, 1986), 森田信義編著『説明的文章の研究と実践—達成水準の検討—』(明治図書, 1988), 森田信義『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』(明治図書, 1989), 阿部昇『授業づくりのための「説明的文章教材」の徹底批判』(明治図書, 1996), 難波博孝『説明文学習の基礎論的研究』(学位請求論文)等がある。

近年の説明的文章の目標論、方法論に関する学会誌・発表では、OECD (Organization for Economic Cooperation and Development 経済開発機構) が行った PISA (Programme for International Student Assessment) 調査の「読解リテラシー (Reading Literacy)」の低下による、いわゆる「PISA ショック」を皮切りに、読者の主体性 (意欲等) にかかわる発表や掲載論文が増えてきた。(河野順子「説明的文章の学習指導改善への提案」『国語科教育』(51 集, 2002), 吉川芳則「説明的文章の展開構造のメタ認知を促す学習指導」『国語科教育』(54 集, 2003), 光野公司郎「論理的な文章における効果的な構成指導の方向性」『国語科教育』(57 集, 2005), 間瀬茂夫「説明的文章の論証理解における推論—協同的な過程における仮説的推論を中心に」『国語科教育』(70 集, 2011) 等がある。)

これら近年の説明的文章に関する研究について、吉川芳則は「説明的文章を読むことのこの 10 年間の学習指導の研究は、こうした読み (学習者の論理を尊重し、テキストを読み越え、世界を創造する読み—稿者註) のありようを追究し実現しようとした基礎論と実践開発の探求の過程であったと捉えることができよう (「説明的文章の領域における実践研究」『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書, 2013, p.207)」と述べている。このような読みは寺井正憲「時代が追いついた筆者想定法」『月刊国語教育研究』(No.347, 2006), 「説明的文章の学習指導におけるリテラシーの地平」桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』(東洋出版, 2008) や永田麻詠「エンパワメントとしての読解力に関する考察」『国語科教育』(70 集, 2011) の一連の研究で明らかにされているように、先に述べた PISA 調査の「Reading Literacy」の枠組みの中で捉えられてきたものである。

その枠組みについて具体的にみていくと「コンピテンシーの定義と選択: その理論的・概念的基礎」プロジェクト(2006)は「Reading Literacy」の定義を『「自らの目標を達成し」、自らの知識と可能性を発展させ、効果的に『社会に参加する』ために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力である』と引用し、「参加には職場、個人的な生活、社会的、文化的な生活における『個人的願望の充足』と『社会的、文化的、政治的関与』が含まれる。さらにその参加の程度については『個人の解放やエンパワメントに向けた一歩としての批判的スタンス』をできれば含むものである (p.117)」としている。すなわち「学習者の論理の尊重」「世界を創造する」読みとは、「批判的スタンス」を含めた「個人的願望の充足」「社会的、文化的、

政治的に関与」する「効果的に社会（職場，個人的な生活，社会的，文化的な生活）」に参加することを視野にいった読みである。

以上のように，近年の研究では，読者のテキストの読み方を問題にするようになってきており，テキストの内容と読者の生き方とを関わらせた研究を行っているといつてよい。そこで，先の「主体性を確立する読み」の定義の中で明らかにした「自ら倫理的根拠をもつこと」「能動的にテキストに働きかけること」「活動の発動者としての自己」の3つの観点，説明的文章の授業論研究に対して，新たな視点を供与できる。

これまでの説明的文章の授業では，先の「Reading Literacy」の定義である『自らの目標を達成し』，自らの知識と可能性を発展させ，効果的に『社会に参加する』ための「読み方」（「情報の取り出し」「解釈」「熟考・評価」）を指導する場合，教科の特性上，読む技能を如何に身につけさせるのかという議論に終始する。そのため，学習者の「自らの目標の達成」や「効果的な社会参加」などを視野に入れた指導は，ほとんど行われていない。いわば，技能（「読み方」）指導が独り歩きしているということである。しかし，本来技能とは，読む目的と合わせて考えられるべきものである。

このような指摘は，浜本純逸も「PISA型の『読書リテラシー』は，諸国民の民族文化を超えた世界共通の『読書リテラシー（読む力）』を調査しようとする目的に制約されて，テキスト理解の方法に限定して調査している。価値観の育成は目的にしていない。」（『伝統文化を楽しく学ぶ単元構想』『教育科学国語教育』735号，明治図書，2011，p.25）とPISA調査に対して行っている。

すなわち，テキストを読むという学習を考えた場合，読者である学習者に，どのように，またどのような目的をもたせるかということが必要であり，その際「価値観の育成」と関わるということが重要であるということである。これまで説明的文章指導論研究において議論されてきた森田が述べる「評価読み」をすることや，間瀬の述べる「推論する力」，PISA調査で取り上げられている「情報の取り出し」「解釈する力」「熟考・評価」を行うように指導することにとどまらず，学習者の価値観（価値判断）に触れるテキストを読む目的が設定されることが必要であるということである。

この指摘は，先の「自ら倫理的根拠をもつこと」と関わる。「Reading Literacy」の育成に際して，「価値観の育成」の問題が指摘されるようになった。それ以前の先行実践／研究においては，テキストを読む技能の育成が中心であり，その読み方，読む対象が議論されてきた。また，「主体的な読み」の先行実践の中で鈴木が指摘する価値の問題も，国語科と道徳との学習との違いについて言及しているだけであり，どのように読者の「価値観を育成」するかということについては，十分に議論されているとは言い難い。

「主体性を確立する読み」は，読者が「自ら倫理的根拠をもつこと」，換言するならば読者が「価値観を抛り所」としながらテキストと対峙するところに先行実践／研究との違いがある。村井実が「人間はもともと、『善さ』を求めて生きるものであり，そのために，さまざまな生活領域において『善い』という判断を行ない，それによってさまざまな『善いもの』を，いわゆる文化として作り出す結果になる」（『善さ』の構造』講談社，1978，p.145-146）と述べるように，人間は自身の「善い」という（「価値」）判断に基づき行動判断をしている。このように読者の「価値観」の育成を図る読みの授業を構想することで，読者は「能動的にテキストに働きかけ」，「活動の発動者」となり得るのである。つまり，本研究で述べる「主体性を確立する読み」とは，これまでの「無目的にテキストの内容や形式，論理等，テキストに書かれたものを如何に理解するか」に留まっていた読みから，「価値観」の形成（変容を含める）＜以下，同様である＞という目的から如何にテキストを読むか，具体的に読者の「価値観」を根拠にテキストと向き合い，日常生活における学習者の「価値観」の育成による行動変容まで含めた読みを目指しているということである。

そこで本研究では，以上のような「価値観の育成」という目的の下，学習者の日常生活における行動変容まで含めた読み（自ら倫理的根拠をもちながら，意識と身体とをもって，能動的に他に働きかける個体的行

為者として能動的にテキストに働きかける、活動の発動者としての自己を養う読み)を目標とし本研究を論じていく。このような目標を設定した説明的文章の指導を考えていく場合、以下のような議論が必要となる。

第1に、「自ら倫理的根拠をもつこと」に対しては、日常生活における学習者が依拠する「価値観」とは何か、ということである。今日教育哲学研究における教育人間学研究で明らかにされている議論を基に、明らかにする必要がある。

第2に、価値観の育成を図る指導方法論を究明することである。具体的に、読者が自身の価値観に向き合い、価値観の育成を図る読みを行わせる指導法である。

第3に、先述した価値判断により行動判断を行うこと、つまり「能動的にテキストに働きかけること」「活動の発動者としての自己」を実現する読みを、学習の生活化として捉え、説明的文章の内容と学習者の日常生活との関連性について議論する必要がある。

第1、第2の議論は、本研究の新たな視点であるのに対し、第3の議論は、これまでの説明的文章指導論研究の成果を生かすことができる。

例えば、近年の説明的文章指導論研究の中では、教科書教材に取り上げられることによる脱文脈性が指摘されている。この問題を解決するために、難波博孝が述べる「言論の場」(space of the argument)に基づき、教材に関連するテキストを提示したり、教科書教材だけでなく出典を取り上げたりするような実践が行われている。

level	Dimension	Factor
micro level	linguistic context	cohesion coherence
mezzo level	space of the argument	Dialogue
macro level	space of "discours"	institution

この「言論の場」とは、難波が「micro level」, 「mezzo level」, 「macro level」の3つの読むレベルに分けた中の「mezzo level」に当たる。難波は、「mezzo level」の読みについて広告を例に挙げ、広告を読むとは、「他社の製品の広告と比較し」「その広告や広告の作り手、受け手、他の広告、広告や商品の市場などが形成する

『space of the argument』に参入すること」(難波博孝「目指すべき読みの力とは何か—国際および日本の調査から考える—」『両輪』42号, p.592)であると述べている。

この「言論の場」は、テキストの内容によって形成されていることはいままでの。また、「言論の場」のような教科書教材に対して複数のテキストを読むという活動は、近年の研究だけではなく、1970年代から倉沢栄吉が述べる筆者想定法の理論の中でも取り上げられている。そこでも複数のテキストを読むその関連性は、読者のテキストの内容への反応を基にしている。

さらにテキストの内容に注目することは、先述した論理を捉える学習についても有効に働く。論理とは、「主張と根拠」、「原因と結果」のことである。これがテキスト上に表現される場合、内容を基に形式を介して表現される。論理を捉えるためには、内容に関する知識がなければ(注目しなければ)、形式を理解することは難しく、論理を捉えることも難しくなる。

以上のようにテキストの内容に注目することは、近年の説明的文章指導論研究において議論されている学習指導を行う上で有益である。けれども、国語科という教科の特性上、説明的文章の授業においては形式に重きを置き、内容に関する議論が十分になされてきたとは言い難い。形式を重視する説明的文章の指導論研究からの批判に耐えうるようなテキストの内容に関する単元構成の可能性を考察することが求められる。

以上の議論を踏まえると、これまでの説明的文章指導論研究に対して、3点問題を指摘することができる。

第1に、倫理的根拠、換言するならば学習者の価値観の問題を視野に入れた実践/研究が十分に行われていないことである。「主体性を確立する読み」とは、先に見たように、読者である学習者が、自身の価値

観に依拠しながら能動的にテキストに働きかけ、活動の発動者としてテキストを読むことである。

しかし、自身の価値観に依拠する読みを目指しても、テキストを読むという行為は、M.フーコーが述べる「主体化＝臣従化」の問題を孕んでおり、「主体性を確立する読み」と「主体化＝臣従化」との矛盾を如何に乗り越えるのかということをはっきりさせる必要がある。

第2に、これまでの国語科の説明的文章を扱う授業の中では、技能の習得及び習熟が目標とされ、テキストを読む読中過程を重視してきた。そのため、読前過程、読後過程における指導が十分に行われてこなかったということである。「主体的な読み(学習)」に関する先行実践／研究において、読前過程、読後過程を含めた読むことの指導は、学習の生活化を図る上で必要な学習過程であった。読前過程では、学習者自身の価値観の自覚化を図ること、読後過程では、学習者の日常生活とテキストの内容とを関わらせる学習過程になると考えられる。

第1の問題点が「自ら倫理的根拠をもつこと」に関する問題であるのに対し、第2の問題点は、学習者の能動性、活動の発動者としての自己に対する問題である。また、現行の学習指導要領(平成20年版)で述べられている「単元を貫く言語活動」も、この「学習者の能動性」、「活動の発動者」たる学習者の育成を目指したものであるといえる。

第3に、これまで説明的文章指導論研究の中では、テキストの内容について十分議論されてこなかったということである。国語科という教科の特性上、形式に重きが置かれることが多かった。しかし、先述した通り、形式は内容と不可分のものであり、内容の理解がなければ形式を捉えることができず、近年議論されている「論理」の問題も解決することができない。また、内容の軽視は、読前過程、読後過程における指導をおざなりにしてしまい、第1、第2の問題の解決はもちろん、先述した教材の脱文脈性の問題、テキストの文脈(「言論の場」)の理解等も阻害されてしまう。

以上を踏まえ本研究では、

- (1) 読者である学習者の価値判断とは何か、また如何に取り上げるか
- (2) 読者である学習者を如何に能動的にテキストに働きかけ、活動の発動者にするか
- (3) テキストの内容を重視する説明的文章の授業を如何に構成するか

この3点を明らかにすることを目的とする。

## 第2項 研究方法

上記の目的を達成するため、本研究では次のような手順で研究を進めていく。

第1に、教育哲学研究における教育人間学研究を援用し、本研究で取り上げる学習者の価値判断を明らかにする。(第1章)

第2に、「主体的な読み」に関する先行実践／研究を検討し、読者が能動的にテキストに働きかけ、活動の発動者となる学習過程(読前過程、読中過程、読後過程)について考察する。(第1章)

第3に、近年取り組まれている「論理」を捉える説明的文章の授業において、なぜ学習者の価値判断を取り上げる(価値観の育成を図る)必要があるのか、明らかにする。(第2章)

第4に、学習者の価値観を育成し、能動的にテキストに働きかけ、活動の発動者にする単元構成を「単元を貫く言語活動」と関わらせて考察する。(第3章)

第5に、テキストの内容に注目した説明的文章の授業について考察する。(第4章)

第6に、「主体性を確立した読み」を目指した授業を実際に行い、「主体性を確立した読み」について明らかにする。(第5章、第6章)

第7に、第5章、第6章で行った実践を、理論的に検討する。(第7章)

## 第2節 本研究の特色と意義

本研究の意義と特色を以下、3点でまとめることができる。

第1に、説明的文章を読むという授業及び活動を、学習者の日常生活の延長上に位置づけている点である。特に読前過程、読後過程を重視し、学習者の日常生活との連続性を保障していることが挙げられる。

第2に、学習者の価値判断を重視し、この価値判断に依拠しながら、学習者が能動的にテキストに働きかけ、活動の発動者となる指導方法を明らかにしている点である。

第3に、これまで説明的文章指導論研究の中で取り上げることに批判的であった“内容”を重視し、尚かつそのことが「形式」や「論理」をよりよく捉えることができることを示している点である。

## 第3節 各章の概要と本論文の構成

### 第1項 主体性を確立する読みの全体像（第1章）

まず、第1章では「主体性を確立する読み」の定義である「自ら倫理的根拠をもちながら、意識と身体とをもって、能動的に他に働きかける個体的行為者として能動的にテキストに働きかける、活動の発動者としての自己を養う読むことの学習方式」に基づき、「主体性を確立する読み」の全体像を明らかにする。

第1に「倫理的根拠」として、読者の価値判断について明らかにする。吉田敦彦が教育人間学において、「人間が日常生活において行っている素朴な価値判断」と位置づける村井実の「善さ」の概念を取り上げる。第2に、「主体的な読み（学習）」の先行実践／研究を検討し、テキストを読むという行為に必然的に伴うテキストへの「臣従化」に対して、学習者の主体性の確立を如何に図るか、について明らかにする。第3に、読者が能動的にテキストに働きかけ、活動の発動者になるための、テキストの内容と学習者の日常生活とを関わりさせる学習の生活化を図るテキストの理解の在り方について明らかにする。

以下の章では、第1章で提示した「主体性を確立する読み」の全体像を、詳述したものとなっている。

### 第2項 説明的文章の授業における学習者の価値判断の必要性（第2章）

第2章では、第1章で提示した学習者の価値判断が、なぜ説明的文章の授業において必要なのか考察している。序章で述べたPISA調査以降、説明的文章に関する実践／研究において議論されてきた「論理」に注目した授業を実際に行い、学習者の価値判断の必要性を明らかにし、単元構成の可能性を示す。

### 第3項 学習者の価値観を育成する説明的文章の単元構成（第3章）

第3章では現行の学習指導要領で謳われている「習得」、「活用」を目指した「単元を貫く言語活動」を設定する中で、学習者の価値判断を活用した単元構成を明らかにする。「言語活動」の設定に伴うスキルや目標設定の在り方を、心理学研究や国語科教育研究における先行実践／研究を援用し考察する。

### 第4項 学習の生活化を図る説明的文章の内容に注目した単元構成（第4章）

第1章～第3章では、読中過程で多読を行う中で「言論の場」を取り上げてきた。この「言論の場」を授業で扱う場合、説明的文章の内容（テーマ）に注目する必要がある。しかし、これまでの説明的文章指導論研究／実践では形式を重視し、内容を重視した授業に対しては批判されてきた。そこで、説明的文章の授業の中で内容に注目した場合、如何なる単元構成になるのか、その可能性について示す。

### 第5項 実践による考察（第5章・第6章）

第1章～第4章において論じてきたことを基に実際に授業を行い、「主体性を確立する読み」について考

察する。第5章では、主体性を確立させるための読みとして、「森林の守り方」に対する価値判断を取り上げる実践を行う。第6章では、「友達関係」に対する価値判断を取り上げる実践を行う。

以上のことをまとめると、以下のように図示できる。

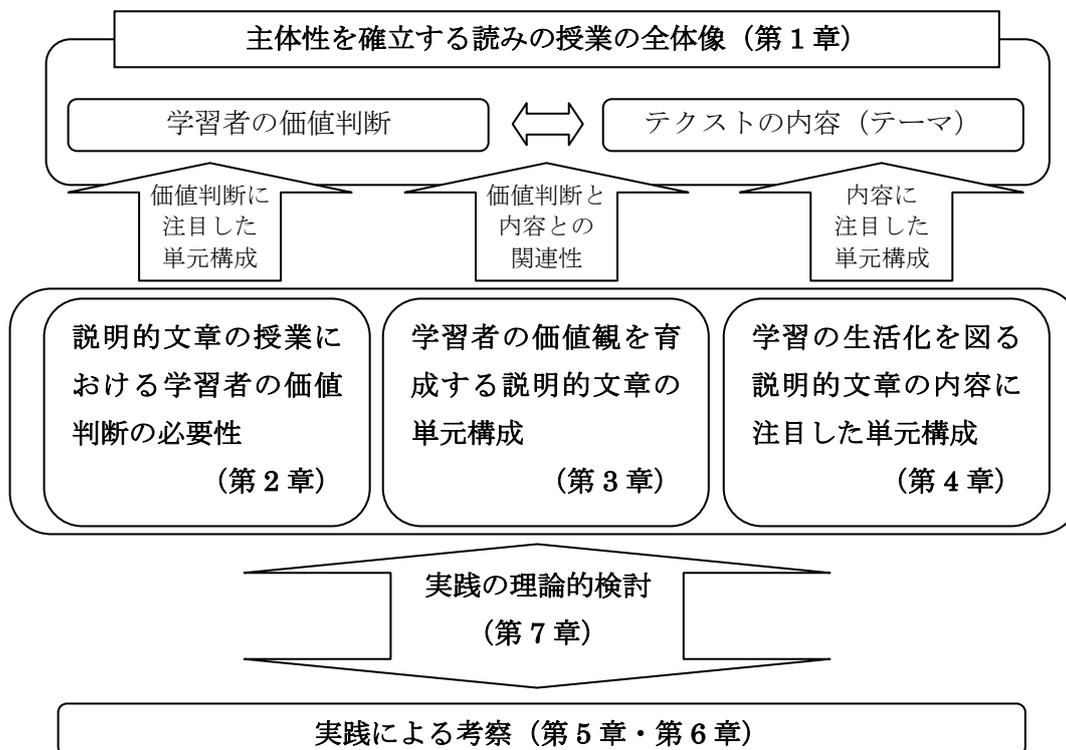


図1 本研究の全体構成

# 第1章 主体性を確立する読みの授業の全体像

本章では、「主体性を確立する読み」の全体像を明らかにすることを目的とする。「主体性を確立する読み」の定義である「自ら倫理的根拠をもちながら、意識と身体とをもって、能動的に他に働きかける個体的行為者として能動的にテキストに働きかける、活動の発動者としての自己を養う読むことの学習方式」のうち、第1節では「自ら倫理的根拠をもつ」読みについて、第2節では「意識と身体とをもって、能動的に他に働きかける個体的行為者として能動的にテキストに働きかける」読みについて、第3節では、「活動の発動者としての自己を養う」読みについて考察する。

## 第1節 主体性を確立する読みの中で軸となる学習者の価値判断について

本節では、学習者の「倫理的根拠」に基づいたテキスト理解を行う際の、学習者の価値判断を明らかにすることを目的としている。

本研究では、学習者の価値判断について、村井実の「善さ」の概念を取り上げた。その理由は2点ある。第1に、学習者の日常生活における価値判断にアプローチする手がかりを得られるためである。学習者は「善さ」の探求者として位置づけられており、学習者が探求する「善さ」の内実を明らかにすることができると考えられる。第2に、「主体性を確立する」際生じる、価値の対立における教育のあり方に関する手がかりを得られると考えられるためである。学習者が主体性を確立し「善さ」を探求する際、指導者の価値判断と対立することが考えられる。この2つの価値判断の向き合い方を明らかにする村井の研究は、説明的文章の筆者の価値判断と学習者のそれとの向き合い方に敷衍可能であると考えたためである。

そこで村井が述べる「善さ」に基づき、「価値観の育成」を図る読みを①如何なる「価値観」を育成するのか、②どのような読みの授業を構成することができるのか、③指導者やテキストは如何に学習者の「善さ」と関わるのか、の3つの観点に基づいて述べた。

「価値観の育成」を図る読みを考察するに際し、如何なる価値を育成するのか。村井が述べる「善さ」（価値）とは、絶対的な「善さ」でもなく、功利的な「善さ」でもない。性質や実態として存在するのではなく、ただのことばがあるのみである（①の観点）。「価値観の育成」を図る読みとは、テキストに書かれている「善さ」を、絶対的な「善さ」として押しつけるような、また、テキストに書かれている内容（知識）や読む技能を功利的な「善さ」として位置づけ、身に付けさせるような読みではない。「価値観の育成」を図る読みとは、学習者の「善い」と判断したことばを手がかりに、吟味・検討する読みであると言い換えることができる。

ここで述べる「善さ」の判断とは、言うまでもなく学習者の日常生活における「善さ」の判断である。その「善さ」（価値観）の育成を図る読みという以上、テキストを読むことを目的にするのではなく、学習者の日常生活における「善さ」の吟味・検討、それに伴う「善さ」の再考が目的となる。その場合、「価値観の育成」を図る読みは、これまでのテキストを読む授業と趣を異とする。これまでの読む授業は、テキストを理解することに重きがおかれていた。しかし、「価値観の育成」を図る読みは、日常生活における「善さ」の再考を目的とした読みになるためである。

以上の読みを実現する場合、テキストを読む行為は、その前後で学習者の日常生活と連続する必要がある。なぜなら、「善さ」を再考することは、日常生活における価値判断、ひいては倫理的根拠を再考することにつながるためである。そのため、テキストを読む前には、日常生活における「善さ」の判断を意識化し、「善さ」を再考した読後には、その価値判断を学習者の日常生活の中で生かしていくことになる。

これらを総括すると、授業の構成が見えてくる。②の観点として、読前過程では、日常生活における「善さ」を意識化する学習過程として、読後過程では、日常生活への活用を図る学習過程として、そして、読中過程においては、テキストを活用した「善さ」を再考する学習過程として、という構成である。

先の③の観点については、読中過程におけるテキストを活用した「善さ」の再考（吟味・検討）を行う学習過程と考える必要がある。テキストにおける「善さ」と学習者の「善さ」とを対峙させ、吟味・検討させるところに「価値観の育成」を図ることができ、ひいては「主体性を確立した読み」を行うことができる。

## 第2節 主体性を確立する読みの先行実践／理論の検討

「主体性を確立する読み」とは、「倫理的根拠をもちながら、意識と身体とをもって、能動的に他に働きかける個体的行為者として能動的にテキストに働きかける、活動の発動者としての自己を養う読むことの学習方式」であった。一方牧野篤は、読む行為に「読者として著者との対話に入ろうとする人々、さらに私たち一人ひとりすべての思考をある一つの枠組みに閉じ込め、固定化しようとする意図（それが著者に意識されようといまいと）を感じざるを得ない（中略一稿者）主体は枠組みに適応し、従属すること、自由な精神はその枠組みにパターン化されることを強られる。（pp.36-37）」（『主体は形成されたか』大学教育出版、1999）と述べる。

この考えは、M.フーコーの「主体化＝臣従化」と連続する考えである。「主体的な読み」には、「自身の倫理的根拠にしたがって、能動的にテキストに働きかけること」とフーコーが述べる『『権力』（テキストの枠）に自主的に服従する（臣従化）」という矛盾する側面を持っている。これは「主体性を確立する読み」を行う上で重要な指摘である。

先行実践／研究がこの矛盾を如何に乗り越えてきたか、については中村（2014）で分析した。牧野は「近代の枠を打ち破り、新たな時代へと進める力は、（中略一稿者）近代の枠の中で生まれながら、その枠を乗り越える自由な精神の発露、つまり、枠組みと自己双方の変革を求めざるを得ないところにある。そして、それが意識化されることで、人間は自らの生の主体として自立する。（p.42）」と述べるように、この矛盾を乗り越えるところに「主体性の育成」は図れる。変革を求められる「枠組み」とは、学習者の外部に存在する価値規準であり、テキストの枠組みとして、「自己」とは、読者の「主観に基づく価値判断」である「善さ」である。

先行実践／研究の分析の結果、読前過程、読後過程において学習者は、日常生活とテキストの内容とを関わらせ、自身の「善さ」の判断を吟味・検討している＜自己の変革＞。しかし、その場合あくまで読中過程で、テキストへの反応を基にした「生産的な反応」＜枠組みの変革＞へと誘われる必要があった。読中過程以降では、この「生産的な反応（表現過程を追跡したり、筆者を想定して意図的に対話したりする等）」により捉えた複数のテキストが存在することになる。

これらテキスト群は、複数の枠組みを供することになり、1つの枠組みを絶対視し、それに適応し、従属することは避けられる。それと同時に、複数の枠組みに触れることで、学習者自身の「善さ」の判断を再考する過程ともなる。このようなテキストに対する「生産的な反応」を基にした複数のテキストを読むところに「主体性を確立する読み」が成立することになる。

## 第3節 主体性を確立する読みにおけるテキストの理解

本節では、「活動の発動者としての自己を養う」読みを明らかにすることを目的としている。この読みを、本節では、「テキストと学習者の日常生活とを関連させる読み」とし、明らかにしたい。なぜなら、「活動の発動者」たるには、テキスト理解により再考した「善さ」（倫理的根拠）を、日常生活を生きる方向性とし

て活用する必要があるからである。

そこで本節では、説明的文章を「発話媒介行為」として捉え、学習者に「善さ」を再考させる必然性を持たせる理解として、「構成員的理解」を提案した。「構成員的理解」とは、テキストが対象としている「現実社会」を読み取り、書かれていることについて実行すること（「発話媒介行為」）はもちろんであるが、その「現実社会」自体を、学習者自身も構成している一員であるという意識をもつ読みである。

この発話行為論やその考えに近い吉田（2006）の論を援用しながら、日常生活と関わらせるテキスト理解について考察した。その中で、筆者の立場やテキストが書かれた状況と、テキストの内容双方を捉えるためには筆者の「思いや願い」を手がかりに捉えることが必要であることが明らかになった。

この「思いや願い」を捉える読みを行うため、2つのアプローチ方法を提案した。第1に学習者は、筆者の立場や、テキストが書かれた状況（「言論の場」）を捉えることが求められる。この段階が説明的文章にも相手意識があるものとして書かれたことを意識することができる段階となる。今後、教科書教材と原典との関係をどのように捉え、授業の中に取り入れていくかを明らかにしていくことが必要である。

第2のアプローチ方法として、社会科における社会認識を活用することであった。筆者はテキストとして「現実社会」に対しての意見を書いている。筆者がテキストとして提示している以上、そこには読者という“相手”が存在し、その意見に耳を傾けてもらいたいという「思いや願い」があると考えすることは当然のことである。その際、読者は筆者と同じ社会に生きている社会の構成員としての意識が必要となる。

この状況と内容とを捉えるためには、「構成員的理解」が必要であるとし、筆者は一体どんな「現実社会」であると述べているのかを理解しなくてはならない。そのために社会認識が必要であり、その際、その社会の構成員であるという自覚を持たせる方法論が必要となる。

以下の表は、読中過程で求められる日常生活とテキストの内容とを関わらせる読みの段階を示したものである。

読みの段階	読中過程で求められる読み
第一段階	筆者の立場やテキストの状況を想定する。（原典を捉える。）しかし、“相手”が読者自身であることを意識することは難しい。この第一段階は第二段階の「現実社会」を捉えるための手がかりになると考えられる。
第二段階	テキストが対象とする「現実社会」を社会認識を用いて読みとる。この社会認識を形成する際、読者がテキストの対象とする「現実社会」の構成員であると意識することになる。ここでは、まずテキストがどんな「現実社会」を対象としているかを理解することになるが、その手がかりとして「言論の場」の活用が考えられる。
第三段階	この段階では、「現実社会」の構成員として理解しているため、第一段階の想定の妥当性を判断し、“相手”が読者自身であることを理解し、読みを行う段階である。

## 第2章 説明的文章の授業における学習者の価値判断の必要性

近年の説明的文章の指導研究では、論理に注目し、論理を捉えさせるための研究・実践が行われている。本章では、これらの先行実践と本研究が如何に関わるか、実践を通して明らかにした。

第1節では、論理に注目した授業実践を行い、課題を明らかにする。第2節では、その課題を克服するための単元構成のあり方について明らかにしている。

### 第1節 これまでの「論理」を捉える説明的文章の授業の実際及び問題点

稿者が論理に注目した実践を行った結果、論理に注目した授業では、テキストと日常生活とを関わらせることは難しいことが明らかとなった。論理に注目した授業を行った場合、学習者が注目するのは筆者の論理である。その場合授業は、論理を理解し、論理の適否を考え、論理を活用することが授業の目標及び内容となる。ここには、筆者の「善さ」、学習者の「善さ」を取り上げる余地はなかった。

すると、日常生活における学習者の判断を取り上げる読み(日常生活と関わらせた読み)を行うためには、筆者の判断対象(一次資料)に対して学習者にも判断を行わせることが必要であり、その判断を「読みの構え」として活用することが求められる。そしてその後の読みは、論理を捉えることを目標及び内容にするのではなく、筆者の判断を捉える(その過程で論理を捉えることになる)ことを目標及び内容にする必要がある。そのためにも、読後過程では論理の活用を目的とする表現活動ではなく、学習者の「善さ」の判断を吟味・検討する学習活動が必要である。

このように考えると、学習者の「善さ」を再考する読みでは、単元を通して学習者の「善さ」を対象化する必要がある。

### 第2節 学習者の価値判断に注目した説明的文章の授業構成

本節では、単元を通して学習者の「善さ」を対象化する単元構成について明らかにすることを目的としている。この目的を達成するためには、2点、課題を克服する必要があった。第1に、学習者の「善さ」を対象化する単元構成のあり方を明らかにすること、第2に、学習者の「善さ」を対象化しながら「テキストを読む必然性の意識をもたせる」単元構成のあり方を明らかにすることである。

「善さ」を対象化しつつ必然性をもってテキストを読むためには、竹村信治が述べる「生命と生き方への根源的な問い」に学習者が向き合い「読みの構え」をつくることが必要であった。その必然性は、自発的に「善い人」になろうとする(複数のテキストにより、読者である学習者や筆者が如何なる価値共同体に属し、どのような価値判断を行っているか捉え、学習者の「善さ」(価値判断)を吟味・検討し、より「善い人」になろうとすること)人間の生き方の中に、担保されていた。その際、指導者が働きかけるのは(指導者が行う教育活動は)、学習者の措定した「善い人」に対する価値判断の提示であり、学習者に「善さ」の吟味・検討させる学習過程を設定することであった。

このように、学習者の「善さ」を対象化し、テキストを読む必然性の意識をもたせる単元構成を行うためには、まず「生命と生き方への根源的な問い」を主題化し、それに対する「読みの構え」をつくる必要があった。その後、複数のテキストを読みながら筆者及び自身の価値判断を対照化し、吟味・検討し、学習者が設定する「善い人」を目指すというものであった。

## 第3章 学習者の価値観を育成する説明的文章の単元構成

本章では、「生命と生き方への根源的な問い」が、単元構成を行う上でどのような役割を果たすのか明らかにすることを目的としている。

そこで第1節では、前章でも取り上げた学習者の「善く」なろうとする自発性を生かす単元構成を行う際、「生命と生き方への根源的な問い」がどのような役割を果たすのか明らかにする。第2節では、第1節で明らかにした「生命と生き方への根源的な問い」を主題化した学習者の「善く」なろうとする自発性を生かした単元構成を心理学の視点から分析する。第3節では、第1節、第2節で明らかにした「生命と生き方への根源的な問い」を主題化した単元構成における、学習者がより「善く」なり続けるようとする授業構成に焦点を絞り、考察する。

### 第1節 学習者の価値観を育成する単元構成

学習者の「善く」なろうとする自発性を生かす単元構成を明らかにするため、本節では、廣岡なをみの実践を取り上げ、その実践の中で学習者が言語活動に対してより「善く」、また「楽しく」取り組む姿を理論的に明らかにした。なぜなら、より「善く」、また楽しく言語活動に取り組む学習者の姿を分析することは、学習者が自発的に「善く」なろうとする姿に他ならないためである。その際、より「善い」言語活動に対しては、村井の「善さ」の概念を、「楽しさ」については、M.チクセントミハイのフロー理論を援用した。

「善さ」とフロー理論とを検討した結果、学習者がより「善く」、そして「楽しく」言語活動に取り組むためには、「目標」の設定が重要であった。そしてその「目標」が前章で述べた「生命と生き方への根源的な問い」（以下、「問い」と表記する）である。

この「問い」の設定の適否が、学習者自らテキストを読み、自らの「善さ」を再考し、より「善く」なろうとする読みの可否を担っていると言っても過言ではない。なぜなら、「問い」の設定により学習者は、「問い」に対する「善さ」を追究することになり、それは同時にテキストに対する「善さ」を追究することになる。そのため、テキストを読む意識を潜在化させる「問い」でなければ、学習者は「善さ」の追究過程で心的エネルギーを失い、テキストを読む行為を「善さ」を再考する契機とすることができないためである。

学習者は「問い」に対する「善い人」を考える。その際、テキストを読むことを目的とするのではなく、「善い人」になることを目的とすることが必要である。テキストを読む過程は、この「善い人」になることを前提とした上で行われていることに注目したい。

このように「問い」に対する「善さ」の具体的なあり方（「善い人」）を示すことで、学習者自身「善さ」を対照化することができ、他者に指摘されることも可能となる。そしてテキストを読む行為を自らの「善さ」を再考する契機とすることができるというわけである。

### 第2節 学習者の価値観を育成する単元構成に対する心理学的分析

学習者が動機づけられるための条件を、動機づけに関する心理学研究を援用して明らかにした。学習者が自主的に「善く」なろうとする姿を自己学習として位置づけ、自己学習が動機づけられるためには、「人生の主人公」であること、「生きること」と「学ぶこと」とが重なっていることを実感することが必要であった。本研究で明らかにする「主体性を確立する読み」とは、テキストを読むことで「生命と生き方への根源的な問い」に対する価値判断（「善さ」）を再考し、行動変容まで目指した読みである。

「生命と生き方への根源的な問い」に対する「善さ」の判断の再考を図る単元構成は、「生き方」を考え

る（行動変容する）ことに他ならない。そのため単元構成としては、“「生き方を考えること」と「学ぶこと」とが重なっている”読むことの学習であるということが出来る。

さらに、「生命と生き方への根源的な問い」は、その「問い」に対して学習者に“効力感”が形成されている必要があり、その上で「善い人」を措定すること、「人生の主人公」であるという意識をもつことができるようなものでなければならない。このように“効力感”を形成した上で「善い人」を措定することで、鹿毛が述べる「効力感」、「受用感」、「必要感」、「有能感」から動機づけられ自己学習を行うことになり、より「善く」生きることになるというわけである。

### 第3節 学習者の価値観を育成する単元構成における技能の獲得の方法

本節では、第1節、第2節で明らかにした「生命と生き方への根源的な問い」を主題化した単元構成における、学習者がより「善く」なり続けようとする授業構成に焦点を絞り、考察した。本節では、学習者がより「善く」生きる、またより「善く」読むためには、「善く」なるための方略を知り、それを使える能力を身につける必要があるとし、自己調整学習理論を援用した。その中で、「計画」、「遂行あるいは意思的制御」、「自己内省」を循環させていくことが必要であり、そのためには、方略の教授や他者との相互交流が必要であった。

方略を獲得し利用したり、他者との相互交流を行いやすくしたりする授業構成を考察するために、青木幹勇の実践を取り上げた。読む過程の中でテキストに対する反応（「問題」）を「書く」という活動が、自己調整学習におけるメタ認知を行う上で、有効であることが明らかとなった。この「書く」というメタ認知を助ける活動を授業の中に取り入れることで、他の学習者を自己調整学習理論でいう自己調整学習のモデリングや学習を進める上でのリソースとして活用することができ、学習者は「問題」について相互に関わり合うことができていた。

これは、「問題」について“自分の考えを受け入れてくれる”“自分の考えが他者に影響を与えることができる”という鹿毛が述べる「受用感」「有能感」に動機づけられている姿であると理解することができる。自己調整学習を行う中での他者交流の活動は、より「善く」なろうとする意識を高める活動であるといえよう。その際は、自己調整学習を行うために単に他者と交流する場を設定するだけでなく、相互に交流することができるようなメタ認知を助ける手だてや、テキストを読むための方略を獲得させるための授業構成が求められる。本節で取り上げた青木の実践は、「読むこと」の学習の中に「書く」活動を取り入れることで学習者全員を授業に参加させ、方略を獲得させたり、メタ認知を助けたりし、相互の交流を図ることができ、その結果、より「善く」なり続けることができたと言える。

## 第4章 学習の生活化を図る説明的文章の内容に注目した単元構成

本章では、「生命と生き方への根源的な問い」を主題化する単元構成を行う場合、テキストの内容に注目する必要性を明らかにする。そのため第1節では、「生命と生き方への根源的な問い」に対する筆者の価値判断を捉えるためには説明的文章の内容に注目する必要性があることを、第2節では、テキストを理解するためにはテキストの内容に関する知識が必要であることを、第3節では、説明的文章の内容に対する価値判断のあり方について考察している。

### 第1節 説明的文章の内容に注目した単元構成の可能性

本節では、難波が述べる「言論の場」を捉えたり、倉沢が述べる「筆者想定法」による多読を行ったり、「生きものは円柱形」の教材について筆者の価値判断を捉えた。その結果、教科書教材の原典（生テキスト）を手がかりに筆者の他の著書を参照したり、他者の著書を参照したりし、内容に関する知識を得ることで、筆者が向き合う「生命と生き方への根源的な問い」を明らかにすることができた。その際、教科書教材だけではテキストの論理を捉えることができないことも明らかとなった。ここでいう内容とは、テキストが書かれたコンテキストを含めたものである。

つまり、筆者の主張と根拠（論理）を「正しく」捉え、筆者の「生命と生き方への根源的な問い」への向き合い方を捉えるためには、テキストの内容に注目した「言論の場」の構築、「筆者想定法」を行う必要がある。

ただし、本川が生テキストに書いていることは、小学生を対象とした文章ではない。しかも、自然科学の論理に基づいて書かれたものであるため、テキストを理解し、筆者の「生命と生き方への根源的な問い」を捉えていくことは学習者には難しいことが予想される。そのため、指導者が教材研究を行う中で、テキスト（筆者）の向き合う「生命と生き方への根源的な問い」を明らかにする必要がある。これは、学習者は生テキストに触れず、教科書教材を読むことを意味する。その場合、本節で明らかにした通り、教科書教材だけでは、内容に関する知識が絶対的に足りない（この知識を「言論の場」の構築、「筆者想定法」を行う中で筆者の他の著書を参照したり、他者の著書を参照したりすることで補っている）。

すると、内容に関する知識の問題として、テキストのコンテキストについては、指導者から「生命と生き方への根源的な問い」を提示されることで解決できる。しかし、自然科学に関する知識（自然科学の論理）を先と同様に教えることは、テキストの論理を教えることに他ならず、読みの授業が成立しなくなる。如何に、この知識を教授し、テキストの内容を理解させていくか、重要である。

### 第2節 説明的文章の理解における説明的文章の内容に関する知識の必要性

本節では、テキストを理解するためには、テキストの内容に関する知識が必要であることを示しながら、その知識の教授のあり方を考察する。そのため、森田信義が述べる「第二層、レベル3」（教材の外部からの読み／事実・内容にかかわる評価的読み）の読みを目指し、社会科学的説明的文章を対象に、「社会認識」を活用することが、有効であることを示した。

その結果、第1に、複数のテキスト（パラダイム）の状況を設定する上で、「社会認識」は、社会科学的説明的文章の内容に関わりあるテキストを選ぶ観点となり、また、複数のテキスト（パラダイム）同士で反証（吟味・検討）したりする観点として有効である。これまでの説明的文章指導では、形式主義にやや偏っており、テキストの批判はテキスト内だけに留まっていた。これらの問題を克服する上で「社会認識」は有

効であるといえる。

第 2 に、これまでの読みで行われていた恣意的な批判について、科学の論理を活用しながら、吟味・検討することができるという点である。この点は小松善之助が取り組んだ実践と変わらない。しかし、本節では、複数のテキストを設定することで、学習者が捉えた一つのパラダイムとして自覚した「社会認識」により、学習者が行った批判（森田の「第二層，レベル 3」の読み）の妥当性自体を、吟味することができるという新しい観点を示したと言える。

以上のように、内容（テーマ）ならびに内容を理解するためには、社会諸科学の知識がなければ理解することができないということである。そして、その知識の教授は、他教科の知見を援用することが有効である。

### 第 3 節 説明的文章の内容に対する価値判断のあり方

本節では、説明的文章の内容に対する価値判断のあり方、すなわち説明的文章が対象とする「生命と生き方への根源的な問い」に対する価値判断のあり方を考察した。その際、「生命と生き方への根源的な問い」として「環境に関する問題」を取り上げ、それへの価値判断のあり方について明らかにした。その際、M. ブーバーの対話論を援用した。

その結果、「生命と生き方への根源的な問い」への価値判断のあり方としては、ブーバーが述べる根元語「我－それ」の関係の中でのみ対象と向き合うのではなく、根元語「我－汝」の関係を含めた中で、対象と向き合い新たな関係を構築し、対象との関係を変化させることが必要であった。

また、他の学習者が行っている「善さ」の判断に対する判断のあり方としては、他の学習者の「善さ」の判断を受け止めるために、他の学習者と根元語「我－汝」の関係の中に歩みいる必要があった。その上で、根元語「我－それ」の関係で「善さ」の再考を図るというものであった。

## 第5章 主体性を確立する読みとは—実際の授業を通して①

本章では森林を守る「善さ」に注目し、「ブナの森は緑のダム」(日本書籍, H.4年版)「天気を予想する」(光村図書, H23年版)の教材を用い、表1の単元構成で実践を行った。

学習過程	時	学習活動
読前過程	1	森林の働きについて調べる。
読中過程	2,3	「ブナの森は緑のダム」を読む。
	4,5	身近な森林のはたらきについて考える。
	6,7,8	林業で働く人々の工夫や努力について調べ、考える。
	9,10,11	森林組合の見学をまとめる。
	12,13,14	「天気を予想する」を学習する。
	15,16,17	森林環境の現状について調べまとめる。
	18	討論の準備を行う。
読後過程	19	「割り箸とプラスチック箸、どちらを使うか」議論を行う。

表1 森林を守る「善さ」に注目した単元構成

読前過程は、森林に関する知識を得る学習である。

読中過程では、学習者はテキストを読んだり、見学を行ったりしている。また、討論の準備として多読を行い、写真や絵、グラフなどを効果的に用いた発表資料を作成した。

読後過程では、「割り箸とプラスチック箸、どちらを使うか」という「課題」で議論を行わせた。この活動で、学習者の日常生活

における「善さ」の判断を再考させようとしている。この「課題」は、森林のはたらき、森林を伐採する必要性を実感した上で、学習者の日常生活との関わりを見出すことができるものである。

以上の実践の結果、学習者が「善さ」の再考を図ること、「自ら倫理的根拠をもつ」ためには、学習者相互の議論が必要であった。その議論の中で学習者は、「割り箸の使用」という「課題」を通して木を伐採する必要性、コスト面、森林組合員の話を相互に関連づけ、森林を守ることはどういうことなのか理解することができた。そして、はじめて森林を守るためにはどうしたらよいか、「自ら倫理的根拠をもつ」姿が見られた。

「能動的にテキストに働きかけること」については、テキストに能動的に働きかけているとは言い難いものであった。それは、学習者にとって自身の「善さ」を揺さぶるようなものではなく、学習者の価値判断と同じであったためである。そのため、理解できない内容でも、理解したつもりになっていた。これは能動的にテキストに働きかけているとはいえないだろう。ただし、分からないことを調べるといった知識の獲得の点では、能動的であった。

「活動の発動者としての自己」については、学習者が最も能動的に活動できたのは、単元最後の議論である。それまで活動の発動者になることができなかったのは、森林の働きを確認後、テキストを読み、現地見学、まとめ、資料作成という単元の学習が、学習者の日常生活から離れた学習であったためであると考えられる。これは、学習者の日常生活と近い具体物(学習材・教材)を設定することができなければ、学習者を活動の発動者としての自己を確立させることができないことを意味する。

ただし、学習者が住む村が山林に囲まれているからといって、山林を取り上げることが学習者にとって身近なものであるとは限らない。今回の実践では、むしろ学習者にとっては遠い存在であった。能動性を高めるためには、学習者が「善さ」の判断を行うことができるような、学習者の日常生活のレベルで迫っていくことができる学習材を設定する必要がある。

今回の授業では「割り箸」をその学習材と考えたが、議論の冒頭を概観した場合、学習者の身近な学習材ではなかった。ただ、議論を通して学習者相互に関わることで少しずつ「割り箸」が身近な学習材となり、自身の「善さ」の判断を対照化し、再考していったと言える。これは、日常生活を共有する学習者が相互に関わることで学習材が身近なものとなり、その学習材に対しての「善さ」の判断を吟味・検討することで初めて「善さ」の再考を実現することができたというわけである。

## 第6章 主体性を確立する読みとは—実際の授業を通して②

本章では「善い」友達関係に注目し、「ゆるやかにつながるインターネット」(光村図書, H23年版)の教材を用い、表2の単元構成で実践を行った。

学習過程	時	学習活動
読前過程	1	・インターネットについて知っていることを想起させる。
	2	・映像で、携帯(インターネット)使用したトラブルの映像を見せる。 ・小学生がインターネットを自由に使うことに賛成か、反対か、理由をつけて討論する。
読中過程	3	・賛成、反対、それぞれの立場から、テキストを読み、筆者の立場を知り、自分の考えを再構成する。
	4	
読後過程	5	・小学生がインターネットを自由に使うことに賛成か、反対か、理由をつけて討論する。 ・より善いコミュニケーションとは何か、考える。 ・複数のインターネットに関するテキストを多読する。
	6	
	7	

表2 「善い」友達関係に注目した単元構成

テキスト(筆者)の対象とする「課題」は、「インターネットというネットワークを介したコミュニケーション」についてである。そのため、読前過程では、学習者に「小学生がインターネットを自由に使うことに賛成か、反対か」という「ネットワークを介したコミュニケーション」に対する「課題」を設定し、議論を行わせた。

読中過程では、「筆者の立場を知り、自分の考えを再構成する」ことを目標に行った。

読後過程では、読前過程で話し合った「課題」について再度議論させた。「善いコミュニケーションとは何か」を考えさせることで、学習者の「善さ」を再考する姿を見ることができた。

以上の実践の結果、「課題」を設定することにより、学習者は読前・読中・読後過程において自身の「善さ」の判断について吟味・検討し、その上でテキストに働きかけ、学習の生活化を図ることができた。ただし、「善さ」の判断を行いながらも、その「善い人」への迫り方が分からない場合、他者へ「善さ」の判断を委ねてしまい、外部の価値規・基準に臣従化することとなった。

「自ら倫理的根拠をもつ」ためには、「善い人」への迫り方を考えさせることが必要であった。このような迫り方を含めてテキストについて学習者相互に議論させることで、「善い人」への迫り方を捉え、「自ら倫理的根拠をもつこと」ができた。

「能動的にテキストに働きかけること」について、今回のテキスト理解は、学習者の議論によって構築した「言論の場」の中で行った。そのため学習者は、テキストの論理(主張と根拠)を捉えることに対し、『善さ』を再考するため」という目的意識をもつことができた。さらに学習者にとっては「インターネットの使い方」「人とのつながりを大切にする方法」の知識を得るためにテキストを読むという必要性を意識した読みでもあった。その際、テキストの内容を学習者の身近な例で考えたり、自身のことばで置き換えたりすることができ、能動的にテキストに働きかけることができたといえる。

「活動の発動者としての自己」については、読前過程・読中過程・読後過程それぞれにおいて、学習者の活動の発動者たる姿を捉えることができる。

読前過程では、学習者は身近なインターネット・携帯について議論することで、積極的に自分の考え方を発言することができた。その際、学習者相互に話し合う中で、自分のこれまでの経験や思いなどを含めて意見を述べ、今後のインターネット・携帯の活用の仕方を考える姿を見ることができた。

読中過程においては、学習者相互の議論に加え池田謙一(教材の筆者)という外部の考えを取り入れた議論を行わせた。ただし、今回は学習者からテキストを読もうとしたわけではなく、指導者から一方的に指示された学習活動である。また、読み方も指導者から提示されることで、学習者はようやくテキストを読む活動に取り組むことができた。この点では、学習者は活動の発動者とはなり得ていない。しかし、学習者のテキストを読む目的は、あくまで自身の「善い」インターネット・携帯の活用の仕方、「善い」友達関係のあ

り方について考えるものである。そのため、自身が判断する「善い」インターネット・携帯の活用のあり方、「善い」友達関係について考えるという目的意識をもって読むことができている点では、活動の発動者になり得たということができよう。指導者は、あくまで読み方を提示しただけで、読む目的は学習者が所有していたということである。

読後過程において学習者は、「善い」友達関係について考える際、日常生活における友達関係に置き換えて考えることができていた。ここに学習の生活化を図ることができていると言える。学習者の記述の中には、これからどのように実践するとよいかその点についてまで考えることができおり、「善い」友達関係を構築する活動の発動者となっているということができよう。

## 第7章 実践の理論的検討

### 第1節 「自ら倫理的根拠をもつこと」について

学習者が「自ら倫理的根拠をもつ」ためには、単元構成の中で「善さ」の判断対象である「課題」が明示され、価値判断を表出した上で相互に吟味・検討し、テキスト及び「言論の場」を「善さ」の問い返しとして捉えることが必要であった。その際指導者は、テキストを「課題」に対する「善さ」の1つの判断であるとし、「言論の場」における1つの言論として位置づけることになる。

教育とは指導者の価値判断が示されないところには存在せず、何かしらの価値の教授は行われる。重要なことは、指導者が価値づける「善さ」を絶対的なものとして位置づけるのではなく、その「善さ」は現時点で指導者が判断した「善さ」であり、今後も吟味・検討が必要な「善さ」であるということ、学習者に意識させることである。

また、テキストへの働きかけとして、「課題」に対して価値判断を行っているテキストの内容に対して、学習者は身近な例で考えたり、自身のことばで置き換えたりしながら説明することができた。学習者はこの議論により、日常生活とテキストの内容とを関わらせることができ、「善さ」の判断を変容させることになる。学習者は変容した「善さ」に拠り設定した「善い人」への迫り方をテキスト、及び先の議論から捉え、行動変容へとつなげようとしていた。

### 第2節 「能動的にテキストに働きかけること」について

「能動的にテキストに働きかける」については、テキストの論理を『善さ』を再考するため」という目的意識をもって捉えることができた。また、学習者は、テキストの内容を身近な例で考えたり、自身のことばで置き換えたりしながら、読むことができた。それに伴い学習者は、「善さ」を再考し、ひいては行動の変容にまでつなげようとする姿を見ることができた。

### 第3節 「活動の発動者としての自己」について

「活動の発動者としての自己」は、学習者の日常生活の「課題」に対する「善さ」の判断を、テキストを読む活動を通して再考し、より「善い」生活を送ることを自覚化した学習活動において確立する。ここに自発的により「善く」生きようと必然性をもってテキストを読み、学習の生活化を図る学習者の姿が見られる。つまり、読前過程から読後過程に至るまで、「善さ」の吟味・検討及びそれに伴う行動の変容まで含めた単元全体の学習活動に対し、学習者がどれだけ“より「善く」生きよう”という目的意識をもつことができるかが、「活動の発動者としての自己」を確立する上で重要であるといえる。

## 終章 本研究の成果と課題

### 第1節 本研究の成果

本研究の目的である①読者である学習者の価値判断とは何か、また如何に取り上げるか、②読者である学習者を如何に能動的にテキストに働きかけ、活動の発動者にするか、③テキストの内容を重視する説明的文章の授業を如何に構成するか、の3つの視点を基にまとめたい。

①の視点として、本研究では、学習者の価値判断として村井実が述べる「善さ」の概念を援用し、考察してきた。村井が述べる「善さ」の特長として、A日常生活における「善さ」の判断を取り上げたものであること、B絶対的な「善さ」ではなく吟味・検討の対象としての「善さ」であること、C「善く」なろうとする自発性を伴った価値判断であることの3点が挙げられる。

Aについては、学習者に、日常生活の「善さ」の判断との関係の中でテキストを読むことができるように、読前過程、読中過程、読後過程を合わせてテキストを読む学習過程として位置づけた。実践の中で、学習者が日常生活とテキストの理解とを関わらせる構成員的理解を行う姿を見ることができた。

Bについては、このような指導者の意識が、単元の中で扱うテキスト（筆者）の「善さ」の判断を、「課題」に対する1つの「善さ」の判断として位置づけることを可能とし、学習者相互の議論の中で活用することができることを示すことができた。それに伴い、テキストの論理を捉える学習に対しては、学習者に“善さ”の再考（吟味・検討）のためにテキストの論理（「善さ」の判断）を捉える”という目的意識をもたせることできた。

Cについては、学習者の「善く」なろうとする自発性を生かす単元構成について明らかにした。ここでもテキストが「課題」に対する1つの「善さ」の判断であるという意識を基にし、「言論の場」に学習者を参入させ、他の「善さ」（他のテキスト）と向き合わせることもできた。

「善さ」（価値判断）は、行動に先立つ。つまり、「善さ」を再考（吟味・検討）することを目的とする説明的文章の授業では、学習者を読後過程において行動の発動者とすることを可能にする。またそれは、テキストを読む活動を学習者の行動を変容させようとする目的の下に位置づけることになり、学習者は身近な例で考えたり、自身のことばで置き換えたりし、テキストに能動的に働きかけることができた。（②の視点）

このようにテキストを読む活動を行わせるためには、読者である学習者が「善さ」の判断を行っている「課題」に対して、テキストが如何に向き合っているかを捉えることが必要となる。そこでテキストが如何に「課題」に向き合っているかを捉えるために、本研究ではテキストの内容に注目し、「言論の場」を構築した。また、テキストを理解するためには、テキストの内容に関する知識が必要であることを示すことができた。さらに、テキストを読む活動を学習者の「善さ」を吟味・検討する活動とするには、テキストの内容が対象にしているもの（「課題」）に対する学習者の関係を、変化させる必要があることを明らかにした。（③の視点）

以上のように「主体性を確立する読みを目指した説明的文章の授業の研究」を行った本研究の成果は、第1に、説明的文章の授業で焦点化する学習者の価値判断の内実、またその取り上げ方について明らかにし、実践提案を行うことができたこと、第2に、テキストへの能動的な働きかけ、活動の発動者にするための方法を明らかにし、実践することができたこと、第3に、テキストの内容を重視する説明的文章の授業構成を明らかにし、実践提案を行うことができたことである。

### 第2節 本研究の課題及び今後の展望

今後の課題として、第1に、テキストを理解させるために必要な知識をどのように身につけさせるか、

第 2 に、「善さ」の判断対象である「課題」設定の仕方，第 3 に、「善さ」と関わらせてテキストの読みを行う場合，テキストの読み方がどのように変化していくのか，長期的に学習者の読み方を捉えていく必要があることの 3 点である。

## <参考・引用文献>

- ・秋田喜三郎「創作的読み方教授」(1919) 井上敏夫編『近代国語教育大系 7』光村図書,1975
- ・阿部治『子どもと環境教育』東海大学出版会, 1993
- ・阿部治・降旗信一「環境教育の進め方とその理論的背景」『環境教育』教育出版, 2012
- ・阿部昇「『吟味』『批判』方法の体系化と『読み』から『書き』への発展を」『教育科学国語教育』7月号 No.528,1996
- ・生田久美子,『「わざ」から知る』,東京大学出版会,1987
- ・石丸憲一「<読み書き融合>でつくる文学の授業」『読解と表現をつなぐ文学・説明文の授業』学事出版, 2013
- ・市川伸一「学ぶとはどういうことか」藤岡完治, 吉崎静夫『学ぶ力を育てる授業づくり』ぎょうせい, 1999
- ・稲垣佳世子「自己学習における動機づけ」『自己学習能力を育てる』東京大学出版会, 1980
- ・井上尚美『言語理論への道』一光社,1977
- ・井上尚美「『論理的思考』指導をこそ重視せよ」『国語の授業』No.200,2007
- ・井上尚美編『思考力を育てる「論理科」の試み』明治図書, 2008
- ・植山俊宏「説明的文章の読みにおける児童の反応力と認識形成の関わり」『国語科教育』第35集,1988
- ・植山俊宏「説明的文章教材における科学的妥当性」『現代教育科学』40巻4月号,1997
- ・宇佐美寛『論理的思考』メヂカルフレンド社,1979
- ・宇佐美寛『〈論理〉を教える』明治図書, 2008
- ・内田伸子「文章理解と知識の獲得における目標構造の役割」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第34号,1981
- ・内田伸子「説明的文章の読みの指導過程」『文教大学文学部紀要』3号,1989
- ・内田伸子「文章理解と知識」佐伯胖編『認知心理学講座3 推論と理解』東京大学出版会,1982
- ・内田義彦『読書と社会科学』岩波書店,2005
- ・内海巖編『社会認識教育の理論と実践』葵書房, 1971
- ・宇根豊「百姓仕事と自然の再生」『自然再生事業—生物の多様性の回復をめざして』築地書館, 2003
- ・海上知明『新・環境思想論：二十一世紀型エコロジーのすすめ』荒地出版社, 2009
- ・海上知明『環境問題の戦略的解決：環境戦略試論』芙蓉書房, 2010
- ・大分大学教育学部附属小学校『問題成立と解決過程の構想』明治図書, 1970
- ・大西忠治,筒井直重,児玉正明「説明的文章の読み方指導—文章のタイプに即して」『教育科学国語教育』6月号,1968
- ・大賀一夫, 熊本市立白川小学校『主体的学習を進める思考の訓練』明治図書, 1972
- ・大原輝夫『国語科の主体的学習』明治図書, 1965
- ・大原輝夫『国語科主体的学習指導細案 小学校低・中・高 中学校』明治図書, 1970
- ・大原輝夫『国語科主体的学習入門』明治図書, 1972
- ・大村はま『大村はま 国語教室 第一巻』筑摩書房, 1982
- ・岡崎光洋『現代の子育て これで大丈夫! 思春期育ての心理と真理』文芸社, 2009
- ・小笠原道雄, 森川直, 坂越正樹編『教育学概論』福村出版, 2008
- ・小川利夫「自己教育」『現代教育学事典』労働旬報社, 1988
- ・荻大陸『国産材はなぜ売れなかったのか』日本林業調査会, 2009
- ・小田迪夫『説明文教材の授業改革論』明治図書,1986

- ・鹿毛雅治「学習意欲が育つということ」藤岡完治，吉崎静夫『学ぶ力を育てる授業づくり』ぎょうせい，1999
- ・梶山恵司『日本林業はよみがえる』日本経済新聞社出版社，2011
- ・河野順子『対話による説明的文章セット教材の学習指導』明治図書，1996
- ・河野順子「説明的文章の学習指導改善への提案」『国語科教育』51集，2002
- ・河野順子『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房，2006
- ・カール・ヘンペル，長坂源一郎訳『科学的説明の諸問題』岩波書店，1973
- ・亀本洋「法的議論と論理学」『法的思考の研究』京都大学人文科学研究所，1993
- ・木村博一「社会科教育研究の対象・レベルと研究方法論」『社会科教育論叢』33号，1986
- ・木村博一「社会科の本質と存在理由」『教育科学社会科教育』4月号，1990
- ・木村博一「社会科教育の歴史授業—長岡文雄の「寄合」実践の場合」，『歴史研究』36—37合併号，1991
- ・木村博一『「教材の論理」と『子どもの心理』の結合に向けて』『学校教育』7月号，1996
- ・木戸保・高城小学校『主体的学習の展開・実践細案』明治図書，1972
- ・境沢和男「実存主義の教育思想」梅根悟，海後宗臣監修『現代教育事典』明治図書，1961
- ・久木幸男「主体性」平塚益徳，沢田慶輔，吉田昇編集『教育事典』小学館，1966
- ・倉沢栄吉『読解指導』朝倉書店，1956
- ・倉沢栄吉『これからの読解読書指導』国土社，1971
- ・倉沢栄吉・青年国語研究会『筆者想定法の理論と実践』共文社，1972
- ・倉沢栄吉監修，秋田県国語教育研究会『国語を学ぶ力を育てる主体的読者の育成』国土社，1977
- ・倉澤剛『カリキュラム構成』誠文堂新光社，1949
- ・倉澤剛『近代カリキュラム』誠文堂新光社，1949
- ・倉澤剛『続近代カリキュラム』誠文堂新光社，1950
- ・小泉令三『「わかる喜び」を求めて』『認知心理学者 教育を語る』北大路書房，1993
- ・神戸大学発達科学部附属明石小学校研究会『明石プラン2002 縦型総合学習の展開とその可能性』，東洋館出版社，2002
- ・国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』，ぎょうせい，2000
- ・輿水実『国語科学習の系統化』有朋堂，1958
- ・小松善之助「説明的文章の読みで問題とすべきことは何か」『教育科学国語教育』10月号，1969
- ・小松善之助「教科書の説明文教材とその分析方法」林進治，小松善之助『説明文・読みの理論と実践—上級—』一光社，1975
- ・西郷竹彦『文芸研の総合学習（理論編）』黎明書房，2000
- ・西郷竹彦『説明文の指導 理論と方法』明治図書，1993
- ・西郷竹彦『西郷竹彦文芸・教育全集22』恒文社，1997
- ・佐和隆光『この国の未来へ』筑摩書房，2007
- ・渋谷孝「これからの説明文教材のあり方を探る」『国語科教育』30集，1982
- ・渋谷孝『説明的文章の指導過程論』明治図書，1973
- ・渋谷孝『説明的文章の教材研究論』明治図書，1980
- ・渋谷孝『説明的文章の教材本質論』明治図書，1984
- ・ジーン・レイヴ，エティエンヌ・ウェンガー著，佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書，1993
- ・下向井龍彦は，『武士の成長と院政』講談社，2001

- ・白井裕子『森林の崩壊国土をめぐる負の連鎖』新潮新書, 2009
- ・進藤聡彦「知識の獲得に及ぼすメタ認知の役割」『山梨大学教育人間科学部紀要』第3巻,第2号,2002
- ・杉谷雅文, 鈴木昭一『主体的な読みをめざす国語の学習指導』明治図書, 1967
- ・鈴木秀一『現代教育学事典』労働旬報社, 1988
- ・スティーブン A.ウエインライト, 本川達雄訳『生物学の形とバイオメカニクス』東京大学出版会, 1989
- ・諏訪哲郎「なぜ環境教育を学ぶのか」『環境教育』教育出版, 2012
- ・竹長吉正『説明文の基本読み・対話読み1 理論編・小学校編』明治図書,1996
- ・田中淳夫『日本の森はなぜ危機なのか』平凡社親書, 2002
- ・田中淳夫『森林からのニッポン再生』平凡社, 2007
- ・田中淳夫『森林異変』平凡社新書, 2011
- ・田中淳夫『日本人が知っておきたい森林の新常識』洋泉社, 2011,
- ・田中耕治「パフォーマンス評価」田中耕治監訳『パフォーマンス評価入門』ミネルヴァ書房, 2012
- ・谷口文章「これからの環境教育の展開」『兵庫教育』642号, 兵庫県立教育研修所, 2004
- ・谷口文章「環境教育における環境倫理の使命と役割」『教育と生活の論理』光生館, 2008
- ・谷本寛文『論理的認識力を磨く説明的文章教育の研究』修士論文,2005
- ・千田洋幸「『読むこと』の知的領域」佐藤正光『国語教育の再構築をめざして』東京学芸大学重点研究費報告書, 2003
- ・寺井正憲「自然科学的な説明的文章における文章構成モデル」『人文科教育研究』第14号, 1987
- ・寺井正憲「説明的文章の読解指導論」『日本語と日本文学』筑波大学国語国文学会,8月号,1988
- ・寺井正憲「説明的文章の読みの指導過程」『文教大学文学部紀要』3号,1989
- ・寺井正憲「説明的文章の読みの指導過程」『文教大学文学部紀要』3号,1989
- ・寺井正憲「説明的文章の読解指導論」『日本語と日本文学』筑波大学国語国文学会,8月号,1988
- ・寺井正憲「時代が追いついた筆者想定法」『月刊国語教育研究』No.347, 2006
- ・寺井正憲「説明的文章の学習指導におけるリテラシーの地平」桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』東洋出版, 2008
- ・中島伸子『知識獲得の過程：科学概念の獲得と教育』風間書房,2000
- ・中渕正堯「生活綴り方」『国語教育研究大辞典』明治図書, 1988
- ・永田麻詠「エンパワメントとしての読解力に関する考察」『国語科教育』第70集, 2011
- ・長沼毅『形態の生命誌—なぜ生物にカタチがあるのか』新潮選書, 2011
- ・中村敦雄「議論分析に主眼を置いた教科書の考察」『読書科学』32巻3号,1988
- ・中村敦雄「トゥルミンモデルを国語科教材分析に応用する試みについて」『読書科学』,33巻4号,1989
- ・中村暢「社会科学的説明的文章の指導における『社会認識』の有効性」『国語科教育』第63集, 2008
- ・難波博孝「説明文指導研究の現状と課題」両輪の会, 1998
- ・難波博孝『説明文学習指導の基礎論的研究』学位請求論文
- ・難波博孝「目指すべき読みの力とは何か—国際および日本の調査から考える—」『両輪』42号(最終号),2004
- ・難波博孝「〈国語科の解体/再構築〉から〈教科再編〉へ」『日本教育学会誌』第27巻3号,2004
- ・難波博孝「国語教科書の解体/再構築に向けて」『横浜国大国語教育研究』Vol.24, 2006
- ・難波博孝・三原市立木原小学校『楽しく論理力が育つ国語科授業づくり』明治図書, 2006
- ・難波博孝「メタ教材／領域としての『論理』の内容・目標・評価」第116回全国大学国語教育学会秋田大会発表資料

- ・野田弘編,香川国語研究会『筆者想定法による説明的文章の指導』新光閣書店, 1970
- ・波多野誼余夫『自己学習力を育てる』東京大学出版会, 1980
- ・浜本純逸『国語科新単元学習による授業改革 (全6巻)』明治図書, 1998
- ・浜本純逸「伝統文化を楽しく学ぶ単元構想」『教育科学国語教育』735号, 明治図書, 2011
- ・林進治,小松善之助『説明文・読みの理論と実践—初級・中級・上級—』一光社,1975
- ・飛田多喜雄『国語教育方法論史』明治図書, 1979
- ・藤井圀彦『説明的文章「述べ方読み」授業の実際』文化図書,1990
- ・堀内敏夫ら編『情報科学・教育工学中心 新教育用語辞典』教育出版, 1971
- ・牧野篤『主体は形成されたか』大学教育出版, 1999
- ・間瀬茂夫「説明的文章の論証理解における推論—協同的な過程における仮説的推論を中心に」『国語科教育』(70集, 2011)
- ・松下良平,「教育的鑑識眼研究序説」,天野正輝編,『教育評価論の歴史と現代的課題』,晃洋書房,2002
- ・マルティン・ブーバー, 田口義弘『ブーバー著作集』みすず書房, 1967~1970
- ・M.チクセントミハイ, 今村浩明訳『フロー体験喜びの現象学』世界思想社, 1996
- ・M.チクセントミハイ, 今村浩明訳『楽しむということ』思索社, 1991
- ・M.チクセントミハイ, 今村浩明訳『楽しみの社会学』新思索社, 2000
- ・ミハイル・バフチン「ことばのジャンル」佐々木寛訳『ことば対話テキスト』新時代社, 1988
- ・光野公司郎「論理的な文章における効果的な構成指導の方向性」『国語科教育』57集, 2005
- ・水戸部修治『初等教育資料』No914, 2014
- ・三原市立木原小学校『教育研究会要項』平成18年版
- ・無藤隆「自学者を育てる教育」『自己学習能力を育てる』東京大学出版会, 1980
- ・村井実『ソクラテス 上・下』講談社, 1980
- ・村井実『「善さ」の復興』東洋館出版社, 1998
- ・村井実『教育学入門 上・下』講談社, 1988
- ・村井実『「善さ」の構造』講談社, 1978
- ・村井実『教育の再興』講談社, 1981
- ・村井実『人間と教育の根源を問う』小学館, 1994
- ・村井実『教育思想 上・下』東洋館出版社, 1993
- ・村井実『教師ソクラテスの研究』牧書店, 1966
- ・村上芳夫『主体的学習入門』明治図書, 1971
- ・村上芳夫『主体的学習の発展』明治図書, 1976
- ・本川達雄『サンゴ礁の生物たち』中公新書, 1985
- ・本川達雄『生きものは円柱形』日本放送出版協会, 1998
- ・本川達雄『サンゴとサンゴ礁のはなし—南の海のふしぎな生態系』中公新書, 2008
- ・森敏昭「真の自己教育力を育てるために」『認知心理学者 教育を語る』北大路書房, 1993
- ・森田信義「説明的文章教材論(1)」『広島大学学校教育学部紀要第I部』第9巻, 1986
- ・森田信義「筆者の工夫を問う説明的文章の指導」『国語科教育』第34集,1987
- ・森田信義『認識主体を育てる説明的文章の指導』溪水社,1984
- ・森田信義『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書, 1989
- ・森田信義『説明的文章の研究と実践：達成水準の検討』明治図書, 1988

- ・ 森田信義「一九六〇年代の理論と実践の意味」『教育科学国語教育』No.528,1996
- ・ 森田信義『説明的文章教育の目標と内容』溪水社,1998
- ・ 森田信義「説明的文章指導論の史的考察Ⅰ」『学校教育研究科創設十周年記念論文集』,1992,
- ・ 森田信義「説明的文章指導論の史的研究Ⅱ～Ⅴ（史的考察Ⅲ～Ⅳ）」,『広島大学学校教育学部紀要 第一部』第15巻,1993,18巻,1996,第19巻,1997,第21巻,1999（Ⅱ～Ⅴの順）
- ・ 森田信義「説明的文章指導論の史的研究Ⅵ」,『学校教育実践学研究』,第6巻,2000
- ・ 森田信義「説明的文章指導論の史的研究Ⅶ」,『広島大学教育学部紀要 第一部』,第49号,2000
- ・ 森田信義「説明的文章指導論の史的研究Ⅷ～Ⅸ」,『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』第50号,2001,第52号,2003
- ・ 森田信義『『わかる』の位相』『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部』第54号,2005
- ・ 森田信義『『評価読み』による説明的文章の教育』溪水社, 2011
- ・ 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書,1978
- ・ 森分孝治「開かれた科学的認識形成の授業構成（一）」『社会科教育』237号, 1982
- ・ 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書,1984
- ・ 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育」『社会系教科教育学研究』13号, 2001
- ・ ロバート・スコールズ,折島正司『テキストの読み方と教え方』岩波書店,1999
- ・ 山梨正明,『発話行為』,大修館書店, 1986
- ・ 山元隆春「小説教材の読みにおける〈作者側の読者〉と〈物語読者〉の対話・葛藤（1）」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第51号,2002
- ・ 山元隆春「小説教材の読みにおける〈作者側の読者〉と〈物語読者〉の対話・葛藤（1）」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第51号,2002
- ・ 山元隆春『文学教育の基礎論の構築』溪水社,2005
- ・ 山本稔「態度と習慣」『国語教育研究大辞典』明治図書, 1988
- ・ 吉川芳則「説明的文章の展開構造のメタ認知を促す学習指導」『国語科教育』54集, 2003
- ・ 吉川芳則「説明的文章の領域における実践研究」『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書, 2013
- ・ 吉田敦彦「村井実の教育人間学」『日本の教育人間学』玉川大学出版部, 1999
- ・ 吉田裕久「国語科で育てるべきことばの力」『日本語学』25号, 2006
- ・ 鷺谷いづみ, 草刈秀紀 編『自然再生事業：生物多様性の回復をめざして』築地書館, 2003