

小学校国語科「読むこと」領域の既習内容と関連付けた「話すこと・聞くこと」領域における単元設計の提案

湯浅町立田村小学校
教諭 池 永 圭 佑

【要旨】

本研究では、児童の話の組み立ての工夫改善に資するために、「C読むこと」領域の既習内容と関連付けた「A話すこと・聞くこと」領域における単元設計を提案する。

まず、「A話すこと・聞くこと」領域と「C読むこと」領域の関連性を確認し、関係する指導事項についての関連表を作成した。次に、単元学習の中核の内容を扱う時間を核となる授業として位置づけた単元設計を行い、所属校で授業研究に取り組んだ。その結果、領域を越えた既習内容の関連付けは、児童の話の組み立ての工夫改善に一定の効果があることが分かった。

【キーワード】

小学校国語科、「話すこと・聞くこと」領域、「読むこと」領域、関連付け、既習内容、話の組み立て、単元設計

1 研究のねらい

本研究のねらいは、小学校国語科で、「C読むこと」領域の既習内容を効果的に関連付けた「A話すこと・聞くこと」領域における単元設計を提案することである。

香月・上山(2018)は、国語科における読みの交流や他教科等での話し合いに比べ、「A話すこと・聞くこと」領域での話し合いの取り立てた指導は、量的にも質的にも十分ではないことに触れ、話し合いでの発言のあり方を指導する必要性を述べている(※1)。そこで、本研究では、話し合うことの指導の質を向上させるために、話し合いで、児童の発言のあり方の一つとして話の組み立てを工夫することを指導することが有効だと考えた。

平成28年度から平成31年度までの全国学力・学習状況調査の児童質問紙調査結果(※2)から、和歌山県の児童は、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組み立てなどを工夫して発表することに関して十分な改善に至っていないことが分かっている。この課題は、筆者の実践における課題とも重なる。話し合いでの発言のあり方、特に話の組み立ての工夫に着目させた指導が十分でなく、反省点としてあった。

この課題を解決するために、小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編(以下、学習指導要領解説と略記)に照らし合わせて各領域の指導事項を確認した。先に述べた課題は、「A話すこと・聞くこと」領域における、話すことの学習過程(表1)の「構成の検討、考えの形成」の指導

表1 「A話すこと・聞くこと」領域における「話すこと」の学習過程

	学習過程	(1)指導事項
話すこと	話題の設定	ア
	情報の収集	
	内容の検討	
	構成の検討	イ
	考えの形成	
	表現	ウ
共有		

表2 「C読むこと」領域の学習過程

	学習過程	(1)指導事項
読むこと	構造と内容の把握 (説明的な文章)	ア
	構造と内容の把握 (文学的な文章)	イ
	精査・解釈 (説明的な文章)	ウ
	精査・解釈 (文学的な文章)	エ
	考えの形成	オ
	共有	カ

のあり方を検討する必要がある。また、改訂にあたって「C読むこと」領域における学習過程「文章の解釈」が「構造と内容の把握」と「精査・解釈」に分けて整理された(表2)。これら二つの学習過程には共通する点がある。このことから、「A話すこと・聞くこと」(1)イ(以下、A(1)イと略記)と「C読むこと」(1)ア(以下、C(1)アと略記)を関連付けて指導すれば、課題解決につながると考えた。

そこで、本研究では、自分の考えを相手によりよく伝える話の組み立ての工夫をし、お互いの考えを伝え合い、話し合いを活性化することを目的として、領域間の関連性を確認し根拠を明らかにした上で、「C読むこと」領域の既習内容と関連付けた「A話すこと・聞くこと」領域における単元設計に取り組むこととした。

2 研究の方法

(1) 「A話すこと・聞くこと」領域と「C読むこと」領域との関連性

前項で「A話すこと・聞くこと」領域と「C読むこと」領域の学習過程の関連について述べたが、ここでは、更に詳しく述べることとする。

まず、学習指導要領解説を基に領域間の関連性について確認した。表3は、「A話すこと・聞くこと」領域と「C読むこと」領域の関連をまとめたものである。

学習指導要領解説のA(1)イには、「構成を考えることを通して、自分の考えを形成する」(※3)と示されている。つまり、自分の考えを形成するには、構成を考えることが必要ということである。C(1)アには、「文章の構成や展開を捉えたり、内容を理解したりする」(※4)と示されている。児童は、この学習過程で工夫された文章の構成を学んでいるのである。

この二つの学習過程を比較すると、各領域及び学年を越えた関連性を確認することができる。例えば、1・2年生の順序に関わる学習内容のように、それぞれの学年に共通点があることや、3・4年生のC(1)アで学んだ理由や事例の関係を、5・6年生のA(1)イで話の内容を区別し話の構成を考えることにつなげるような、学年、領域を越えたつながりがそれに該当する。

表3 「A話すこと・聞くこと」領域と「C読むこと」領域の関連表(学習指導要領解説を基に筆者作成)

	1・2年生	3・4年生	5・6年生
A(1)イ	<ul style="list-style-type: none"> ・時間的な順序 ・事柄の順序 ・話の構成に関わる順序 	<ul style="list-style-type: none"> ・話の中心を明確にする ・話の構成を考える ・理由や事例を挙げる 	<ul style="list-style-type: none"> ・話の内容を明確にする ・話の全体の構成について考える ・事実と感想、意見を区別
C(1)ア	<ul style="list-style-type: none"> ・時間的な順序 ・事柄の順序 ・文章表現上の順序 	<ul style="list-style-type: none"> ・段落相互の関係に着目 ・理由や事例との関係 	<ul style="list-style-type: none"> ・要旨を把握 ・文章全体の構成を捉える ・事実と感想、意見などとの関係

次に、筆者の所属地域で採択されている教科書(光村図書)の分析を行い、光村図書に単元間の関連性を確かめた。また、他社の教科書についても分析を行った。その結果、学習指導要領に基づいた各領域の関連性を踏まえ、「C読むこと」領域で学習したことを「A話すこと・聞くこと」領域で、児童が自身の表現に生かすことや、その逆もねらって教材が配置されていることを確認することができた。

このことから、「A話すこと・聞くこと」領域と「C読むこと」領域の指導事項の関連性を理解し、意図的に関連させた授業を「A話すこと・聞くこと」領域で実施することは、有効な指導だと考える。

これらを受けて、学習指導要領に基づいた「A話すこと・聞くこと」領域と「C読むこと」領域間の関連性を踏まえ、具体的な単元間での実践方法について、研究を進めることとした。

(2) 「C読むこと」領域の既習内容と関連付けた「A話すこと・聞くこと」領域の単元設計

2(1)を踏まえ、「C読むこと」領域の既習内容と関連付けた「A話すこと・聞くこと」領域の単元設計(図1)を提案する。

図1は、単元の導入部で単元全体の学習の見通しをもち、終末部で重点目標を達成するまでを表している。

図で示している重点指導事項は、「A話すこと・聞くこと」領域の話し合うことの学習過程「話し合いの進め方、考えの形成、共有」、すなわちA(1)オである。

本単元設計の特徴の一つは、重点指導事項A(1)オの指導に加え、単元の導入で関連性のある「C読むこと」領域の既習内容を確認させ、A(1)イにつなげられるよう単元の指導の中に位置づけたことである。A(1)イは、筆者自身の課題及び本県の課題解決につながる視点である。図のように、単元指導の中に既習内容と関連付けてA(1)イを発言のあり方の一つとして指導することが、重点目標A(1)オの達成に有効だと考えた。

また、この既習内容と関連付けた指導に加え、児童の学びを段階的に高めるため、本単元設計のもう一つの特徴である核となる授業(注1)を設定した。ここから、本研究では、核となる授業を位置付けることで、単元学習の中核を担う時間を明確にした。

田村(2018)は、子供は言葉を駆使して、多くの知識や情報をつなげ、知識や認識の質を高め、より高次の概念的知識を獲得し言葉にするようになると述べている(※5)。このことから、発言のあり方として話の組み立ての工夫を指導することで、児童は話し合いで言葉を駆使し、言葉と言葉をつなげ、知識や認識の質を高められると考えた。さらに単元の一時間ごとの授業のつながりを明確にするために、単元の中に核となる授業を、習得の段階、活用の段階の2回に分けて設定した。領域をつなげ、C(1)アでの学びをA(1)イと関連付け、段階的に生かすことは、知識や情報をつなげることになり、より高次の学びを児童に保証することになると考えた。



図1 「C読むこと」領域の既習内容と関連付けた「A話すこと・聞くこと」領域の単元設計(筆者作成)

3 所属校における授業研究

(1) 「A話すこと・聞くこと」領域と「C読むこと」領域との関連性

ア 実践単元と関連付けた既習内容

所属校では、第4学年の「A話すこと・聞くこと」領域の「役割を意識しながら話し合おう」(光村図書4下)の単元で、全8時間の授業を実践した。この単元では「理由や事例」を扱うため、同内容を扱った「C読むこと」領域の教材「アップとルーズで伝える」の既習内容と関連を図った。関連付けた既習内容は、「学習」ページの「たいせつ」にある次の2点である。

- ・「考えを述べる時は、伝えたいことを印象づける組み立て(双括型)を用いる。」
- ・「考えを述べる時は、具体例のあげ方を工夫する。」

イ 既習内容の単元内での位置づけ

単元名「役割を意識しながら話し合おう」から、「役割を意識する」とことと「話し合う」という二つのキーワードをつかませ、それぞれについて、単元で用いるポイントをまとめさせた。その際、上記の2点を、単元の導入時には「他者に伝える時の工夫」として振り返り、話し手のポイント(表4)として生かすよう指導した。表中の下線は、領域を越えた既習内容を単元での学習に生かした部分である。

表4 単元の学習中に児童と設定した話し手のポイント

話し手のポイント
①相手に伝わるように <u>双括型</u> で話す。
②考え・理由・ <u>具体例</u> を組み合わせで話す。
③短い文で話す。

(2) 「C読むこと」領域の既習内容と関連付けた「A話すこと・聞くこと」領域の単元設計

2の(2)で述べたように、「C読むこと」領域の既習内容を関連付け、作成した「A話すこと・聞くこと」領域の単元計画が表5である。「C読むこと」領域の既習内容を生かし、話の組み立てを工夫できるようにするための学習活動を計画した。また、第5時と第7時には、核となる授業を位置づけた。

表5 単元計画 (☆習得の段階の核となる授業 ★活用の段階の核となる授業)

時間	●指導事項に関わる学習活動	○「読むこと」領域の既習内容を関連付けた学習活動
1	●今までの話し合いを振り返り、話す時と聞く時のポイントをまとめる。	○双括型であり、具体例と理由をつけられた文章にすることが、相手に伝えるポイントであったことを想起する。
2	●単元の学習計画を立て、議題と役割を決める。	
3	●話し合いの例を聞き取り、話し合いのポイントをまとめる。	
4	●話し合いのポイントを基に役割に応じた話し合いの準備をする。 議題「コロナ禍の遊びで何ができるか」	○双括型であり、具体例と理由が含まれた構成で組み立て、議題に対する自らの考えを整理する。
5 ☆	●役割に応じた話し合いをする。	○話し合いの進行に合わせて、組み立てを工夫した文章で自分の考えを述べる。
6	●話し合いの反省を基に、役割に応じた話し合いの準備をする。 議題「教育実習の先生とのお別れ会で何をするか」	○双括型であり、具体例と理由が含まれている構成で組み立て、議題に対する自らの考えを整理するだけでなく、予想される友達への発言に対しても組み立てを工夫して話せるように準備する。
7 ★	●一回目の話し合いについて振り返ったことを基に準備したことを生かし、役割に応じた話し合いをする。	○一回目の話し合いについて振り返ったことを生かし友達への反応をする時も、組み立てを工夫して話す。
8	●単元の学習を振り返り、本単元を通してできるようになったことを確かめる。	○組み立てを工夫することで、相手に伝わりやすくなって話し合いがよりよくなったか振り返る。

図2は、話し合いの前時に準備した児童の発言メモである。この発言メモから、自分の考えを初めと終わりの両方で述べた双括型で、具体例を付け加えて話を組み立てていることが分かる。

習得の段階の本時の展開を表6に示す。児童は、発言メモを確認してから、本時の話し合いに臨んだ。話し合い開始直後、ほとんどの児童は、手元にある発言メモを基に話していたので、話の組み立てを工夫していたが、話し合いが進むにつれて内容に気を取られ、話の組み立てを工夫できていない発言がみられるようになってきた。そのため、児童の発言に対し、足りていない工夫の部分の問い返したり、声をかけたりして、話の組み立ての工夫を確実に習得することができるようにした。話し合いを終えると、発言のあり方がどうであったかを振り返り、良かった点と次回気を付ける点を共有し、次の話し合いをより良くするために備えた。振り返ったのは主に以下の2点である。

- ・役割に応じた話し合いができていなかった
- ・話す時の話の組み立ては、既習内容を踏まえていたか

これらについて振り返り、活用の核となる7時間目の授業に備える

ことで、核となる授業同士をつなげ、身に付けたことや不十分だったことを確かめて、習得したことは活用し、足りないことは補うことができる単元を設計した。

ぼくは、絵しりとりがいいと思います。理由は、みんな楽しめるしマスクをしりたり間かくを空けたりしたらいいからです。コロナの前は普通にできていたけれど、今はできないからマスクをしたり間かくを空けたりしたらいいと思います。

図2 児童の発言メモ

表6 習得の段階である第5時の本時の展開 ()で示した箇所は、「読むこと」領域での既習内容を生かし、「話すこと」として位置づけ指導した部分である。

本時の目標：目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合うことができる。		
学習活動 ・予想される児童の反応	◎主発問 ○補助発問 ・指 示	・手立て ◇評価
1. 前時の学習を振り返る。 ・役割に合わせて、話し合いに向けて、準備した。 2. 学習課題を設定する。	○前の時間に学習したことはどんなことだったかな。 ・振り返って発表しよう。 ・今日のめあてを決めよう。	・準備したことを想起し、話し合いで役割を果たす必要性を振り返らせる。 ・前時の学習からつなげて考えることで、本時の課題を設定させる。
役割を意識して、話し合いをまとめよう。		
3. 個人で話し合いに向けて準備したことを確かめる。 ・司会の役割は、話を進めたり、途中でまとめたりすること。 ・話し手は、聞き手にうまく伝わるように、双括型で具体例や理由をつけて話す。	・話し合いに向けて、準備したことを確かめよう。	・準備した自らの考えや役割のポイントを確かめるように声をかけることで、話し合いにスムーズに取り組むことができるようにさせる。
4. 一つ目の議題について、全体で話し合う。 5. 話し合いを振り返り、良かった点と反省点をまとめる。 ・話の組み立てを十分に工夫できなかった時があった。 6. 本時の学習を振り返る。 ・二つ目の議題も役割を意識する。 ・一回目よりも、次回の話し合いをより良くする。	◎「何で」この議題について話し合うことにしたのかな。 ・目的や役割を意識して、一つ目の議題について話し合おう。 ・話し合いの上手くいった点とそうでなかったことを交流しよう。 ・今日の学習でつかんだことや友達の分かりやすかった発表を詳しく書いて、次の話し合いにつなげよう。	・話し合いをまとめていくために、友達の考えと自分の考えを比較して、お互いの良い点や共通点・相違点を見出すよう声をかける。 ◇本時では、記録に残す評価は行わないが、目標に向けて指導を行う。児童の学習状況を記録に残さない活動や時間においても、教師が児童の学習状況を確認する。 ・話し合いを振り返らせることで、次回の話し合いをより良くするための方策を見出させる。 ・本時の学習の理解を確かめさせ、今日の学習でつかんだことや友達の発表を聞いて感じたことについて書かせることで、その前後での自分の変容に気づかせる。

4 成果と課題

(1) 成果

「A話すこと・聞くこと」領域と「C読むこと」領域を関連付け、単元設計をすることは、話の組み立てを工夫することの指導の質を向上させる有効な取組であることが確認できた。

授業研究では、単元設計上の工夫である「C読むこと」領域の既習内容を位置づけて生かしたことで、話の組み立ての工夫により、自分の考えを相手によりよく伝えることができ、話し合いを活性化することができた。それは、「〇〇さんの意見に賛成で」や「どっちにも似ている」等の授業中の児童の発言があり、お互いの意見を比較しながら話し合いに取り組んでいたことから分かる。

また、図3のように、話の組み立てを工夫することで、よりよく話すことができるようになったという感想が複数みられた。アンケート結果からも「文章の組み立てを工夫しているか」(図4)や「考えに合わせて、理由や具体例を挙げて話しているか」(図5)について、全て

双
括
型
を
意
識
し
て
説
明
し
て
い
ま
す。
前
は
、
考
え
と
理
由
を
併
せ
て
話
し
合
い
し
て
い
ま
す。
そ
の
理
由
を
書
き
加
え
て
話
し
合
い
し
て
い
ま
す。

図3 児童の振り返り（児童のノートより筆者抜粋）

の児童が「当てはまる」と回答し、話の組み立てを工夫して理由や具体例を挙げて話すことができるようになったと実感していることが分かる。また、活用の段階の授業の振り返り活動では、「双括型で説明してくれたから分かりやすかった。」や「理由や具体例が付け加えられると分かりやすかった。」という聞き手の立場からの意見があった。ここから、話の組み立てを工夫することは、話すことの向上に効果的な手立てであるだけでなく、聞き手として意見を聞く際にも役立つことが分かった。このように話の組み立てを工夫することは、話し手、聞き手にとって有効な取組で、話し合うことに関するアンケート結果(図6)でも、「当てはまる」と回答した児童が単元学習前に比べ増加し、話し合いで、お互いの考えを上手に伝え合うことができるようになったという実感が児童から得られたのだと考える。

核となる授業を2回設定したことで、1回目よりも上手く話し合いに取り組むことができたという児童も複数みられた。このことから、核となる授業を複数回位置づけ単元設計することにより、児童が段階的に学習を積み重ね、話の組み立てを工夫して、より良い話し合いができるようになり、重点目標を確実に達成し、学びを深めることができる単元にできたと考える。

以上のことから、成果として、段階を追った指導や、話の組み立てを工夫することは、話し合いをよりよくすることに効果的であったと考える。また、「C読むこと」領域の既習内容を「話の組み立ての工夫」として領域を越えて関連付けることは、重点指導事項に関する児童の学びを深めるのに、効果的であると考える。

(2) 課題

課題を二つ挙げる。一つ目は、既習内容である「具体例の挙げ方」についての指導にまで至らず、「具体例を組み合わせる」指導に留まったことである。原因は、単元の導入で既習内容として確認した時に、筆者が「具体例」という言葉にのみ注目させ、その挙げ方については詳しく触れなかったことが考えられる。具体例の挙げ方についても、「C読むこと」領域で既に学習している内容であり、話すこととして生かせるようにすべきであった。

二つ目は、「C読むこと」領域での学びの有用性に気付かせることができなかったことである。話の組み立てを工夫することは大切だと実感し、次の単元や他の学習でも使おうとする児童の姿は見られた。しかし、今後の「C読むこと」領域に関する学習でも、他に生かすことができる内容があるかもしれないと考える児童の育成には至っていない。児童が「C読むこと」領域での学びは話の組み立てに役立つと気づき、今後の学習に生かそうと思えるように単元設計の中で、実感を伴った振り返り活動や教師の価値付けが必要であったと考える。

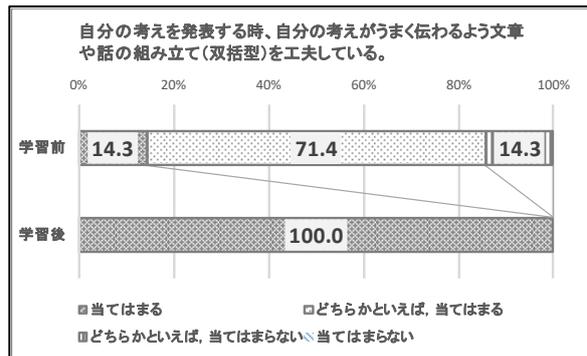


図4 発表する時の組み立ての工夫に関するアンケート結果 (n=7)

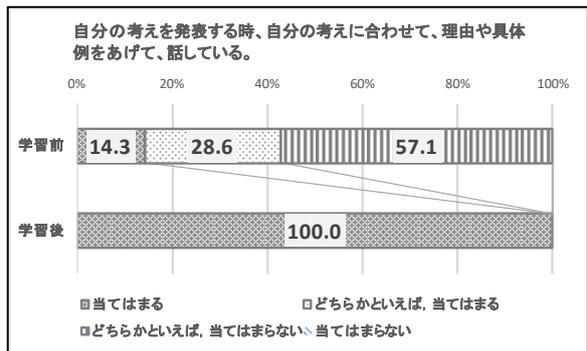


図5 理由や具体例を挙げることにに関するアンケート結果 (n=7)

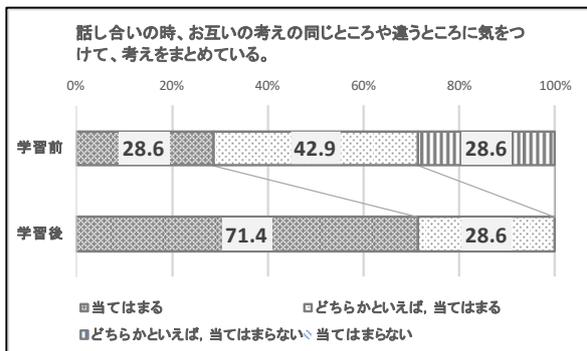


図6 単元の学習前後の話し合うこと(中学年)に関するアンケート結果 (n=7)

5 今後の取組について

高等学校学習指導要領（平成30年度告示）解説外国語編英語編では、「複数の領域を関連付ける統合的な言語活動を視野に入れた目標が設定」（※6）されており、平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査の結果（概要）においては、技能統合の言語活動を行っている学校の方が「当該領域の平均正答率が高い」（※7）『英語の勉強が好き』という生徒の割合に2倍以上の大きな差が出ている」（※8）という成果もある。今後はこのような他教科等の成果も踏まえ、領域間を関連させた、さらなる効果的な指導についても研究を進めていきたいと考えている。

本研究の研究対象領域は、小学校国語科における「A話すこと・聞くこと」領域と「C読むこと」領域のみであったが、「B書くこと」領域を含めた関連性を生かし、国語科の年間カリキュラムを作成する必要があると考える。また、学年間の指導の関連性も考えた系統立てた指導の検討を進めたい。

<注釈>

注1 森勇介『見方・考え方』を生かして軽重をつける～『少なく学んで大きく生かす』ための指導の工夫～』奈須正裕『ポスト・コロナショックの授業づくり』東洋館出版社 p.121（2020）では、核となる授業を設定し、精選されたカリキュラムを設定することの重要性を述べている。この考えを基に、本研究では、核となる授業をカリキュラムを作成するための単元学習の中核の内容を扱う時間のこととする。

<引用文献>

※1 香月正登・上山伸幸『対話力がぐんぐん伸びる！文字化資料・振り返り活動でつくる小学校国語科「話し合い」の授業』明治図書出版 pp.10～12（2018）

※2 国立教育政策研究所「平成28年度 全国学力・学習状況調査 調査結果資料 都道府県別 和歌山県 小学校 回答結果集計 [児童質問紙] 和歌山県一児童（公立）【表】」質問番号（52）（2016）
https://www.nier.go.jp/16chousakekkahoukoku/factsheet/16prefecture/30_wakayama/30p_16a.xlsx

国立教育政策研究所「平成29年度 全国学力・学習状況調査 調査結果資料 都道府県別 和歌山県 小学校 回答結果集計 [児童質問紙] 和歌山県一児童（公立）【表】」質問番号（60）（2017）
https://www.nier.go.jp/17chousakekkahoukoku/factsheet/17prefecture-City/30_wakayama/30p_17a.xlsx

国立教育政策研究所「平成30年度 全国学力・学習状況調査 調査結果資料 都道府県別 和歌山県 小学校 回答結果集計 [児童質問紙] 和歌山県一児童（公立）【表】」質問番号（56）（2018）
https://www.nier.go.jp/18chousakekkahoukoku/factsheet/18prefecture-City/30_wakayama/30p_18a.xlsx

国立教育政策研究所「平成31年度 全国学力・学習状況調査 調査結果資料 都道府県別 和歌山県 小学校 回答結果集計 [児童質問紙] 和歌山県一児童（公立）【表】」質問番号（36）（2019）
https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/factsheet/19prefecture-City/30_wakayama/30p_19a.xlsx

※3 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』東洋館出版社 p.29（2018）

※4 同上資料 p.36（2018）

※5 田村学『深い学び』東洋館出版社 pp40～42（2018）

※6 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 外国語編 英語編』開隆堂出版 p.13（2019）

※7 文部科学省「平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査の結果（概要）」p.21（2019）

※8 同上資料 p.18（2019）

<参考文献>

・青木伸生『思考と表現の枠組をつくるフレームリーディング』明治図書出版（2017）

- ・安達真理子「実生活に即して，探求的に，シンプルに」奈須正裕『ポスト・コロナショックの授業づくり』東洋館出版社 pp.98～105（2020）
- ・小野健太郎「オーセンティックにアレンジした教科書の学び」奈須正裕『ポスト・コロナショックの授業づくり』東洋館出版社 pp.90～97（2020）
- ・合田哲雄「次代を創造する資質・能力とこれからの教科教育」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌 第39巻 第3号』pp.69～72（2016）
- ・齋藤淳「子どもの文脈を中心としたテーマ学習の実際」奈須正裕『ポスト・コロナショックの授業づくり』東洋館出版社 pp.106～113（2020）
- ・佐藤佐敏『5分でできるロジカルシンキング簡単エクササイズ』学事出版（2016）
- ・全国国語授業研究会・筑波大学附属小学校国語研究部『対話で深める国語授業』東洋館出版社（2019）
- ・田村学『授業を磨く』東洋館出版社（2015）
- ・中央教育審議会『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』（2016）
- ・鶴田清司『教科の本質をふまえたコンピテンシー・ベースの国語科授業づくり』明治図書出版（2020）
- ・土居正博『「繰り返し」で子どもを育てる国語科基礎力トレーニング』東洋館出版社（2020）
- ・土居正博『子供の「全力」を育てる国語科指導ことば50』東洋館出版社（2019）
- ・奈須正裕『ポスト・コロナショックの授業づくり』東洋館出版社（2020）
- ・長谷浩也『「話すこと・聞くこと」の授業パーフェクトガイド』明治図書出版（2019）
- ・文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』東洋館出版社（2018）