

[国 語]

意見文の内容を充実させることにおける交流活動

－中学校国語科における一考察－

渡邊 三津*

1 問題の所在

学習指導要領¹⁾における「書くこと」の項目を見ると、小学校第5, 6学年にある「文章全体の効果を考え文章に書く」に対して、中学校第1学年では「構成を考えて的確に書く」とある。構成について小学校では、基本的な構成に基づいて書いたり、教材の構成をなぞり、読み書き関連指導を行ったりしているのに対して、中学校では、構成は学習者が考えて選択しなければならないものである。また、思考面でも、小学校では「考えたこと」を文章に書くことを目標としているのに対して、中学校では、書くことを通して、考えを「まとめ」(1年)たり、「広げ」(2年)たり、「深め」(3年)たりすると書かれている。つまり、小学校では「考える」→「書く」であるのに対して、中学校では「書く」活動を通しての思考が求められている。このレベルでの「書く」活動を展開するためには、学習者が書くことに対する明確な目的意識があることや「書く」という表現方法に対して複数の手だてを所持していることが必要であろう。

これまで筆者は、「書くこと」の学習において、構成を考えさせる手だてや、内省を促し、考えを広げさせる手だてについて考えてきた。具体的には、モデル文やイメージマップ例による「教師の評価規準に基づく資料の提示と解説」や「構想段階における交流活動」を行ってきた²⁾。しかし、学習者からは「考え」が広がる様相は見られたものの、学習者が得た「考え」の広がりや深まりが、文章という形となって現れていることを確認できるデータは少なかった。

井上(2007)³⁾は「宇佐美によれば、スキルというのは思考のプロセスそのものではなく、出来上がった結果を一定の視点から抽象して名づけたものである。従って視点が違えば別のスキルを抽出することも可能であるし、またそこに掲げられているスキル以外にもさまざまなスキルがありうる。」と述べている。このことから、筆者が行ってきた、モデル文やイメージマップ例による「教師の評価規準に基づく資料の提示と解説」が学習者の「書く」活動に結びつきにくかった原因の1つとして、指導者の視点と学習者の視点の不一致があるのではないかと考えた。また、「構想段階における交流活動」においても、構想を文章化する手だてを学習者に与えることが不足していた。

そこで、これらの課題に対する学習デザインとして、学習者自身が文章から評価規準を見いだす活動を取り入れてはどうかと考えた。提示した複数の作品から、学習者が選択、比較することにより、優れた文章がもつ条件を見つける活動を展開するのである。学習者はこの活動により、具体的なレベルで文章に必要な条件を理解し、自らの作品に生かすことができるのではないだろうか。以上の考えのもと、本実践を行い、授業データを検証することにした。

2 研究の目的

学習者自身が文章から評価規準を見いだす交流活動が、文章を書く「手だて」の獲得に繋がったか考察する。

3 研究の内容と方法

(1) 学習材の選択理由、学習者の事前の学習状況等

比較する文章として「少年の主張全国大会」入賞5作品を選択しA～Eの記号をつけ、提示した。選考基準は、学習者と作者とが共感しやすい内容とし、テーマの面から比較しやすいものを複数用意した。具体的には、Aは「震災、地域復興」がテーマで体験中心。文字数も少なく取りかかりやすい。Bは複数の例示を行い、そこから主張を導き出しているため、論証が確か。Cは1年生の作品で、言葉が平易である。テーマは「将来の夢」で「部活動」「震災」にも触

* 三条市立大島中学校

れている。ただ、自分の体験についての記述が主観的だと感じられる部分がある。Dは「あいさつ」の大切さという身近なことがテーマであり共感を呼びやすい。一方で、主張が一般的なもののため、その意義について十分に述べられていない。Eは「過疎化問題」であるが、学習者は地域学習で市の活性化について考えた経験があり共感できる可能性がある。しかし、内容は個人の感傷的な記述が大部分を占め、大衆に発信する提案性は薄い。

提示方法としては、比較対象を限定しないことにし、5作品を提示してグループに2作品を選択、比較させることにした。理由は、指導者の視点と学習者の視点が一致していない可能性を考えたからである。学習者は資料の筆者と同年齢であることから、活動の中から、指導者が気づかない優れた主張を受け取るかもしれない。

次いで、どちらが優れているかを話し合う交流活動を行った。また、この学習集団は、この交流活動を行う以前から、互いの考えを深める話し合い活動の工夫に取り組んできた。その指導の特徴として、話し合い活動を積極的に展開させるための手だてである「復唱」「言い換え」等の手法（revoicing）を身につける活動をしたことが挙げられる。

(2) 学習デザイン

[単元名・教材名]

単元名 「テーマを決めて調査したことをもとに、意見文を書こう」

学習材 「調べて考えたことを伝えよう」

中学2年教科書 東京書籍版

「聞き取って評価しよう」

中学3年教科書 東京書籍版

「第33回少年の主張全国大会報告書」

国立青少年教育振興機構

[単元の目標]

データを活用したり、説得力のある書き方を工夫したりすることにより、読み手に主張が伝わる意見文を書く。

[指導計画（全7時間）]

時間・学習課題	具体的な活動と指導内容
第1次（1時間） 意識付け	<ul style="list-style-type: none"> 「第33回少年の主張全国大会報告書」にある1作品（テーマは部活動・家族で、比較する作品とは別）を読み、「意見文」についての概念の成立を試みる。 テーマを決め、自分の意見を裏付けるために、必要なデータやその調査方法等について考える。
第2次（4時間） 作品づくり	<ul style="list-style-type: none"> メディアを使って調査したり、インタビューしたりして資料を収集する。 自分の体験と調査結果を合わせ、主張する内容について検討する。 短冊に項目を書き、組み合わせ、読み手に考えが伝わりやすい構成を考える。 下書きを書く。
第3次（1時間） 交流による評価基準の検討 《実践の重点》 ↓写真1	<ul style="list-style-type: none"> グループで5作品を読み、比較する作品を選ぶ。次いで、次の《「観点」の例》を参考にして作品を比較し、意見交流を行う。 各自で「振り返りシート」を書き、「自分の意見文に役立つようなこと」として得たことは何か、考える。 <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>《「観点」の例》</p> <ul style="list-style-type: none"> ①根拠 あるか 一般的か（↔個人的） ②共感 納得できるか ③具体例 分かりやすいか 印象的か ④構成 読んですぐ内容が分かるか </div> <p>《註》グループは、学級の生活班（リーダーを均等に配置）を利用した。人数構成は5人グループ×2、4人グループ×2である。また、本実践の活動場所は渡邊（2011）⁴⁾の「探究する学習活動」を支える、机、人の配置の検討を元に、距離感が縮まる「1つのテーブルを囲む形」ができる図書室を使用した。（写真1）</p>
第4次（1時間）推敲・清書	<ul style="list-style-type: none"> 第3次で得た知見をもとに、それぞれが自作品を読み直し、加筆、修正を行う。

4 実践の結果と分析・考察

(1) 授業データについて

授業はS市立O中学校第2学年1クラス18名で実施した。本実践では、主に第3次に行った交流活動とその事前事後のワークシートを考察する。交流活動については、グループでの話し合いをグループごとに録音した音声資料を1次資料とした。更に、話し合いの記録をプロトコルに起こしたものを2次資料とし、会話分析を行った。合わせて、「振り返り

シート」への記載，学習者の意見文の下書きにより，学習者が話し合った内容をどのように認知したか，また，推敲作業へどのように生かされたか検証することにした。本稿では，欠席等で交流活動やワークシートの記載に参加できない学習者が出た2グループをのぞき，グループ構成員がより均等に発話をしてきたグループの記録を取り上げる。

〔授業日〕 2012.6.26

〔教材〕 『第33回少年の主張全国大会報告書』より抜粋

〔プロトコルの記述方法〕 ※松本（2006）⁵⁾による書式に従ってトランスクリプトしたものを使用した。

<p>(1) 発話について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発話の単位は，間と内容（提題表現+叙述表現）によって設定する。内容的に一連の発話は連続して記述する。発話には発話番号を付す。 ・発話者をアルファベットで示す。（Tは授業者） ・漢字，ひらがな，片仮名交じりで表記する。 <p>(2) 記号について</p> <p>// 発話の重なり。直後の//の後の発話が重なっている。</p> <p>= 途切れない発話のつながり。直後の=の後の発話がつながっている。</p> <p>() 聞き取り不能。中の記述のある場合は，聞き取りが不完全で確定できない内容。</p>	<p>(3) 3秒の沈黙。</p> <p>(,) 「、」で表記できないごく短い沈黙。</p> <p>:: 直前の音がのびている。</p> <p>- 直前の音が不完全なまま途切れている。</p> <p>, 発話中の短い間。プロソディー上の何らかの区切りの表示を伴う。</p> <p>? 語尾の上昇。</p> <p>。 陳述の区切り。語尾の下降などのプロソディー上の区切りの表示を伴う。</p> <p>— 下線部の音の強調（音の大きさ）。</p> <p>° ° 間の音が小さい</p> <p>《》 注記</p>
--	---

〔データ〕 学習者 AK, AT, KI, SD, HM

〔註〕 話し合いは25分間行われた。このプロトコルは，15分30秒～18分30秒のものである。

<p>336SD : 「挨拶で//始まり挨拶でおわる」って</p> <p>337KI : // ()</p> <p>338SD : なにが起こるん。 《複数の笑い声》</p> <p>339SD : =なんかね : : 詳しく言ってほしいよね : :</p> <p>340AT : 「学校もおはようで始まりさよならで 終わります」</p> <p>341AK : そんなね : : う : : ん, 思う : :</p> <p>342HM : そんな朝ね。おはようございますってのはじまらなくね?。おはようございますから、あ : : ねむい//って</p> <p>343AK : //ふふふふ《複数の笑い声》</p> <p>344KI : 眠いからはじまるよね : : 眠いから =</p> <p>345AK : =うん眠い眠い : : () から</p> <p>346SD : こっちもね, 正直ね : : かそ, 「過疎化」もね : : 実行できないからね : : =</p> <p>347AK : =まあねえ// : :</p> <p>348SD : //意見, 意見文//</p> <p>349AK : //う : : ん =</p> <p>350SD : = () だね : :</p> <p>351AK : =何もできないよね : :</p> <p>352SD : 文としてはいいけど。《A Tが別の話をする声が被さっている》</p> <p>353HM : 庶民的でね。 =</p> <p>354SD : =へへへ =</p> <p>355HM : =庶民的なんだよね : :</p> <p>356SD : 庶民的だったらさ : : こっちのほうがいいんじゃない? (2) なんか救急車とか : : (2)</p>	<p>357AT : 救急車 : :</p> <p>358SD : 救急車が妥当だろう : :</p> <p>359AT : でもなんか後半のね : : =</p> <p>360(AK) : =あ : : あるある</p> <p>361(KI) : =いいよね : :</p> <p>362(AK) : 《同時発話》(1 ページまるまるつかって : : うしろくるくるから)</p> <p>363(KI) : 《同時発話》(後ろくるくるから、なんか次、かっこくるから : :)</p> <p>364AT : 《同時発話》「タンカで、運ばれてくる苦しそうな人を見て、あなたはタンカの通り道をふせぐ《「塞ぐ」の誤読》ことができますか。熱心に本を読んでいる人から本を取り上げ、目の前で破ることができますか」 =</p> <p>365(AK) : =ねえ : :</p> <p>366(KI) : =ははは</p> <p>367SD : Bです : : (2) 優勝はBです。 =</p> <p>368KI : = B ?</p> <p>369AT : = Bの後半の表現がすごかった。</p> <p>370SD : じゃあD、D、BとEとDを比べてますよ、僕たちは : :</p> <p>371KI : わたしね : : う : : ん (2)</p> <p>372HM : B//なんてもう論外でしょう? =</p> <p>373SD : // (BとEとね : :)</p> <p>374AK : =えへへへっ, 顔がだろ《意見文には発表者の顔写真が掲載されている》 : : お前 : : // (2) B : : B : : B : : は, ねえ : :</p>
--	--

375(HM) : / / B	393SD : = B、読むとすごいねこの子は。
376AT : = B、後半の表現がすごかったんだよ : : =	394AT : = Bの子すごいね : :
377SD : = 神、神だよこいつ《最近の若者言葉で、「神業」の意味で使用される》	395AK : しっかり読むとやばいね =
378HM : = 「コミュニケーションは」	396HM : = うん =
379KI : ° わたしでも救急車のさ : : °	397SD : = すごい =
380AT : 「タンカで、運ばれてくる苦しそうな人を見て、あなたはタンカの通り道をふせぐ《「塞ぐ」の誤読》ことができますか。(2) 熱心に本を読んでいる人から本を」「目の前で取ることができますか : : 」 =	398HM : = Bだね
381AK : = できな : : い。むりむりむり。(2)	399SD : = 素晴らしい
382KI : どこに書いてあるの? どこ? =	400AK : EよりBの方がよかった =
383AT : = 後半の方 (3)	401HM : = ふふふふ (Eでしょ / / E : :)
384() : どこ? (2)	402SD : / / 説得力があるよね / / 他のに比べて : :
385KI : あっ、あった。	403AK : / / う : : ん
386AK : え? どこっ? (2) あ : : えっ、違う。	404AT : Bは実行できると / / 思う
387KI : ° 「前からタンカで運ばれてくる苦しそうな人を見た時、あなたはタンカの / / 通り道を塞ぐことができますか。」	405SD : / / 例えばさ : : 「コンパスがいるんやった」とかさあ 《複数の笑い声》
388AK : / / ° どこだあ : : ° どこ? (2)	406SD : どうでもいいことだし。(2) ふふっ、説得力がある (3)
389KI : ° 「目に見える相手の前ではできないことを、目に見えない相手へはできる、これは相手への無関心という / / 意識のせいです。」°	407AT : 「本が泣いてい」ることある : : ?
390AK : / / あった。おしまい。《の部分の意》(5) 《KIの微声での音読が続き、あとの発話と重なっている。》	408SD : 「おばあ、さん」がさ : : 、こうさあ、「聞くことが / / できません」とかさ : : おばあさん死んでも関係ね : :
391SD : すごいな、これは。(2) Bはすご : : い。(2)	409KI : / / 正論。言ってるんだよね : :
392AK : B、やばいじゃん。 =	410AK : 共感っていうか (2) なんていうんだろ : : 考えられる、う : : / / ん
	411KI : / / 共感って自分たちがやれる? =
	412AK : = あ : : 、う : : / / ん
	413HM : / / できることがね、入っているよね。(2)
	《波線…筆者》

(2) プロトコルの検証

このグループは3つの意見文（ここでは比較した作品のこと）を取り上げている。上記のプロトコルでは、それぞれの文章が掲げている「テーマ」について、自分たちが意見として受け入れやすいか否かを検討していることが確認できる。SDは積極的な聞き手であり、複数の意見文を議論の場に持ち込む働きかけを行っている。「336SD : 『挨拶で / / 始まり挨拶でおわる』って」「346SD : こっちもね、正直ね : : かそ、『過疎化』もね《略》」「356SD : 庶民的だったらさ」「なんか救急車とか」における「挨拶」「過疎化」「救急車」はそれぞれ、意見文D、E、Bで取りあげられているモチーフである。「348SD : / / 意見、意見文 / / 」では、そのことについて述べているそれぞれの文章が、意見文としてどうなのかを問う発話である。他のグループメンバーはSDの投げかけを受けて、それぞれの文章に書かれた意見が受け入れられるものかどうかを検討し始める。そして、取り上げたプロトコルの後半では、意見文としての「説得力」と「共感」の定義づけが行われ、意見文の評価規準をグループ内で定めている。

また、このグループでは、364ATや387KIに見られるように、度々、意見文に立ち返り、検討を深めている。同時発話があり、闊達な意見交流が行われる一方で、小声で意見文を読んだり、それぞれが意見文を黙読したりしていることで起こる沈黙が確認できる。

以上のことから、このグループでは、交流活動を通して意見文の評価規準についての検討がなされたと言える。

(3) 振り返りシートの検証

交流活動は学習者に、どのような学びを残したか。表1は対象グループの振り返りシートを集約したものである。「比べてみて気づいたこと」では、「過疎化」というテーマは共感者を限定するという記述がグループ内で共有されていたことが分かる。AKの「住んでいる人口などを調べてよかった」の記述には、共感しにくいテーマにおける資

料の有効性に気づいていることを伺わせ、本単元「調べ、意見文を書く」に沿った記述と言える。また、SD、ATの記述では、「自分のことを述べる」のよりも「全員に身近」なものを述べる方を評価しており、根拠は、個人的なものより一般的である方が強いということが、学習者の中でメタ認知されたことが分かる。「比べてみて気づいたことで自分の意見文に役立ちそうなこと」では、5人中4人が具体的な手だてを示している。ATだけが手だてではない記述をしているが、その内容から、この項目の質問の意味を「記述内容から学んだこと」と解釈したためであると考えられる。

比較対象	学習者の氏名	比べてみて気付いたこと	比べてみて気づいたことの中で、自分の意見文に役立ちそうなこと	気づいたこと
B	AK	話題の大きさが違うと、インパクトが弱くなっている。Eは、田舎っぽくて都会の人たちには分かりづらいと思う。でも、住んでいる人口などを調べてよかった。Bは皆が共感できて、自分でも考えられる文があっよかった。	○「」を入れる。 ○問いかけ ○体験 ○Dの意見文の読み取り	最後まで読むこと
B	KI	Eは分かる人には分かるけど、分からない人には分からない。Bは自分でも実行できる。	読者に向けての問いで伝わるような問いをすること (Bさんしよう)	Dさんの意見文の読み取り。
B	SD	○話題の大きさが違うとインパクトが違う。 ○Eは田舎の人たちには共感できる。 ○Bはなんかつげーと思った。(第一印象) ○Eは自分のことを言っていることが多く、話題の幅が狭いが、Bは意見や思いなどがかかれていたり、全員に身近で話題の幅が広い。	～しよう！など、決意をいれる。 ()で自分の思いを入れる。 体験などをもっと入れる。	Dの人...体験がたまに分かりづらい。
B	HM	話題の大きさが違うと、インパクトが違う。Eは、田舎っぽくて都会の人たちには分かりづらい。Bは皆が共感できた。	問いかけ	Dの意見文の読み取り 体験談の読み取り
B	AT	Eは分かる人には分かるけど、分からない人には分からない。通称化は都会の人にはわからない。Bは共感できる部分が多かった	目に見えない人への配慮が大切だと思った。	Dさんの意見文の読み取り。

表1 ↑

図1 ↓



図2 ↑

(4) 文章を書く「手だて」の獲得について

ATは読書を好む学習者であるが、書くことを苦手としており、文献等から得た知識の継ぎ接ぎのような文章を書いていた。ATは交流後に、書いていた文章を見直し、例示の一部を削除し、自分の過去の経験から感じたことを挿入した。削除した部分は、伝えたいことを焦点化する意図があったものと考えられる。そして、追加分の欄外には「体験談？」とある(図1)が、意見文の構想を練る段階のワークシート(図2)で、「関連した自分の体験」への記入がなかったATが具体的なイメージをつかんだことが分かる。また、ATの下書きには修正のための取消線や加筆が多く確認できた。これはSDにも見られたが、構成を見直した跡だと考えられる。また、ATの意見文は「他国との文化の比較」がテーマであるが、「日本では…かもしれませんが」の文型を複数回出しており、読み手に対して、「なぜ、これを課題としているのか」伝えようとする努力が伺える。一方、AKは、説明が不足し、独りよがりな文章を書きがちであったが、推敲を見ると読み手の立場に立った分かりやすい説明や書き方を試み、加筆している様子が確認できた。全体としても、通常の推敲の授業では、「どうすればいいの?」「終わった。もういいでしょ?」という言葉が発しがちな学習者が、黙々と推敲活動を行ったことも付け加えたい。

5 成果

実践の結果、学習者が、この交流活動により説得力のある書き方の具体的なイメージをつかみ、書く「手だて」を獲得した可能性があることが確認できた。更に、視野を広げたり高度な文章に触れたりする方法としても有効であった。プロトコルの中には、学習者が意見文の筆者を揶揄する言葉もあったが、その後に間違えた話合いによる評価活動が行われていた。このような応酬は、本題に入るウォーミングアップとして位置づけられるのではないかと考えられる。これは意見文の執筆者が身近にいないからできることであり、初期段階の批判的思考を鍛える課題として適している。このことから、中学生という多感な時期に「批評」の学習に取り組みやすくする工夫として、作品集の活用は有効であると考えられる。

一方、課題として、批評の方法の検討が挙げられる。今回は、比較する文章をグループで選択させること、「観点」の例を提示し、比較する文章に合わせて観点をもち、検討することとした。しかし、例えば、学習者が均等に発言していなかったグループには、選択する際に音読をし、細部の検討まで構成員全員の気持ちが続いていなかったグループや、例示した観点すべてについて話し合おうとしたグループがあった。後者は選択した文章から比較しにくい観点についての検討がおざなりになり、最終的に指導者が意図する評価とは違う結論を導き出しており、これは学習者の感性の問題とも言えるが、表面上の語句の比較に留まっていた結果とも捉えられる。作品数が適当であったか検討する必要がある。

「構成」については、抽出グループのプロトコルでは話題として確認されなかった。しかし、抽出グループやその他のグループの学習者の推敲された原稿を見ると、段落の置き換えや新たな段落の挿入を行った跡が複数確認された。こ

これはグループとして「構成」を論点として取り上げなくても、学習者が文章を精読することにより、意見文に多く採用されている構成の型（筆者は双括型と認識している）を暗黙知として得て、推敲に生かしたものと考えられる。

なお、次年度、3学年になった同一の学習集団で、自作品を使った交流活動を行ったが、前年度のこの学習を想起させることにより、自作品であっても闊達な意見交流が行われた。別年度に3学年の学習集団で3作品を提示し、2、3作品を比較して交流する学習を行った際は、エピソードへの「共感」「具体性」について検証するグループが大半を占め、学習者の興味関心によって検討部分が左右されることが確認された。どちらの実践でも、全グループが15分程度の意見交換をする交流活動が成立しており、学習者が何らかの「手だて」を獲得し、自作品に生かしていた。

以上のことから、交流を焦点化させ学習の質を高めるには、学習者の思考を予測し、学習材の選択や、観点の絞込を行うことが必要だと言える。しかし、学習者が選択する幅を持たせることも、自由闊達な交流を期待し、且つ自主的に課題を追求する力を育む上で有効であるため、視野に入れるべきだ。対象とする学習集団の実態把握が鍵となろう。

6 今後の課題

「書く」活動の充実のためには、学習者のもつ体験や語彙を広げる「手だて」をとるとともに、イメージを言葉にする活動の必要性を感じる。その具体例として、本実践のような話合いや、思考を視覚化したツールをもとに交流し、学習者が自分の考えを再編成したりする活動が挙げられる。

このような活動を構想することと平行して、筆者は、話合いを闊達に行う学習集団をつくるため、渡邊（2012）における指導方法を行ってきた。

具体的には右記の指示を出し、「読みの交流」や「読書会」を実施してきた⁸⁾。これは、教師によるrevoicing（復唱、言い換え等）が有効であるという一柳（2009）の先行研究を受けて、この働きを学習者相互で行えば、話合い活動を活性化したり深めることができたりするのではないかと考えたからである。本実践では前述の指示を出さずに活動を行った。しかし、プロトコルを検証すると、学習者が積極的にrevoicingを行っていることが確認できた。

主体的な学習をデザインする際に、話合いは重要な要素である。その活性化のためには、具体的な手だてを明示した指導を行い、且つ実践を積み重ねることが有効であろう。学習者が話し合う意義を感じる単元の構成を工夫したい。

また、交流活動においては、「意欲的に活動していること」が評価のすべてではなく、活動の過程で、学習者が思考しているか、思考が深まっているかを見取り、適切に評価していくことが重要である。秋田（2012）⁹⁾は「思考力などを見取り、評価するための視点」の1つとして「生徒同士のかかわりを通して、思考している内容を表現させる」（下線 筆者）を挙げている。次いで、「教師の説明を一生懸命にノートに書いて分かったつもりでも、納得できていないことはよくあります。そうした時、生徒同士が自分たちの言葉で『腑に落ちる』ことは、どの教科でもあるのです。」と述べている。「表現させた」ことを、顕在化している行動や成果物で評価しがちであるが、話合いの内容等を含む活動の過程を把握し、評価することについて、更に検討する必要がある。見取る手法や、評価の観点についても考えていきたい。

「言い換え」

…コトバの意味を話し手に確かめてみよう。

「それって〇〇ってことだよな？」

「それって△△って言いたいのか？」

《引用・参考文献》

- 1) 『中学校学習指導要領解説国語編』「各学年の目標及び内容の系統表（小・中学校）」、2008年、110～111pp
- 2) 『平成22年度学校支援プロジェクト報告』、上越教育大学教職大学院、2010年、265p
- 3) 井上尚美、思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—〈増補新版〉明治図書、2007年、40～41pp
- 4) 渡邊三津、「メディアリテラシー学習と学校図書館～学習空間としての役割の再考と提案～」第9回臨床教科教育学セミナー発表要項、2011年、106p
- 5) 松本 修、『文学の読みと交流のナラトロジー』、東洋館出版、2006年、83p
- 6) 渡邊三津、「『話し合い』活動におけるrevoicing機能に関する考察」臨床教科教育学会誌 第12巻 第1号、2012年
- 7) 一柳智紀、「教師のリヴォイシングの相違が児童の聴くという行為と学習に与える影響」、教育心理学研究 第57巻 第3号、2009年
- 8) 渡邊三津、「学習者相互のrevoicingを起こす授業の条件」臨床教科教育学会誌 第14巻 第1号、2014年
- 9) 秋田喜代美、『VIEW21』2012 vol. 1 「特集『思考力・判断力・表現力』を評価し、育む インタビュー」、ベネッセ教育研究開発センター、2012、8～9pp