

## [国 語]

# 「イメージ＝想」を膨らませるための記述前指導の工夫

## －小学校低学年における詩の創作活動を通して－

久保 葉月\*

### 1 問題の所在

学習指導要領における「書くこと」の第1学年及び第2学年の指導事項に、「想像したことなどを文章に書くこと」とあり、「自由に空想や想像の世界を膨らませることができるこの時期の児童の特性を生かすことで、一層楽しい活動を行うことが求められる」とある<sup>1)</sup>。しかし、児童に想像したことなどの文章を書く学習に取り組ませると、「何を書いてよいかわからない。」「書くことが思いつかない。」と、作文用紙を前に何も書けずにいる児童、一行書いただけで手が止まってしまう児童がいる。平山の調査<sup>2)</sup>によると、作文を書くときに感じる困難の上位3つは、「書くべき内容の欠如・選定の困難」「題名に関する困難」「文の構成の困難」であるとされる。筆者が担任した児童の実態と重ねても、記述前の段階で困難を感じている児童が多く、これが原因であると考えられる。

「書くこと」の領域における課題の一つである、記述前の段階の「想」の問題について、倉澤は、「経験＝原経験と、表現＝作文経験との間には、質的な断層がある<sup>3)</sup>」とし、原経験を作文経験にするための媒介は「イメージ＝想」であると述べている。平山も、「文章化を円滑に行うためには、それに至る前の過程を充実させる必要がある<sup>4)</sup>」と述べ、記述前の段階で十分にイメージが喚起されなければ、量や内容の豊富な作文は産出されないとしている。つまり、想像したことをすぐに文章化することが難しいという問題が示唆されている。

こうした実態を改善する学習活動として、詩を学ぶことの有効性に着目した先行研究がある。小学校で取り扱う詩は、物語文や説明文と比べて、短い言葉で表現されていて、読みやすい文体である。そのため、そこで習得した型や表現方法等の特徴を、自分なりの思いや考えを書く際に活用しやすい。石川は、詩創作の指導法として、中学1年生を対象にした「意味マップ」の実践を行っている<sup>5)</sup>。中心語からイメージを広げ、中心語に対する新しい見方を発見したところで詩に表現する実践である。石川は、詩創作の成果として意味マップの記述前の有効性をあげているが、「アイディア先行型で、思いつきのみまぐれ当たりのような詩を書かせる危険性が伴う。」とし、「体験したこと、感動したことを散文に近いかたちで表現する場合」と比べ、「アイディア重視の傾向が強い。」という問題点を指摘している。一方、佐藤は、「よく見ることが、詩を書く力」とした上で、「わたしたちの感覚の八割は目だといわれています。心を動かす感動は、よく見ることからきているわけです。観察力が心を動かし言葉を生み、表現したい心を広げます。」<sup>6)</sup>と述べ、よく見ることが感動を言葉にすることにつながるとしている。

そこで、本研究では、詩を創作する学習において、様々な詩と出会わせ、記述前に体験とイメージを喚起する手立てを十分に行うことにより、児童が詩のおもしろさや楽しさを感じながら意欲的に詩を書くことの有効性について検証することにした。イメージが豊富に膨らみ、自分らしいものの見方や感じ方で詩を書くことができるような授業を構想し、展開する。

### 2 研究の目的

記述前に様々な詩と出会わせ、体験とイメージを喚起する手立てを行うことが、詩のおもしろさや楽しさを感じながら意欲的に詩を書くことに有効であるか検証する。

### 3 研究における実践の内容と検証方法

#### (1) 実践の内容

##### ① 様々な詩と出会わせる

初めて詩を書く児童に詩を書いてみたいという意欲をもたせるためには、多くの詩と出会い、詩のおもしろさや楽し

\* 見附市立葛巻小学校

さに触れさせることが土台になると考える。そこで、小学生のコンクール入選作品、教科書に載る詩人などの中から、児童が興味をもつと予想される詩を選び、紹介する。その際、「題名当てクイズ」を行い、クイズ感覚で様々な詩を紹介する。次いで、詩を読み取り、「イメージスケッチ」に表す活動を行う。イメージスケッチとは、作品から読み取ったことを絵や図で表すことである。多田は、短歌の学習において「心の動き」と「言葉」の関係を捉える手立てとして用いている<sup>7)</sup>。本研究のイメージスケッチでは、気に入った言葉に線を引き理由を書くこと、読み取ったことを挿絵のように絵に表すことを行う。イメージスケッチには、一人一人の表現する言葉や絵に違いが表れる。また、仲間とイメージスケッチを交流する活動を意図的に設定し、自分のイメージとの違いを知ることで様々な見方があることに気付かせ、更にイメージを広げることができるようにする。

② イメージの拡大を手助けするための「マッピング」の活用

詩を書く言葉のイメージを広げる手立てとして、「マッピング」を行う。「意味マップ法」について、塚田は「語句を線で結んで、蜘蛛の巣状にはりめぐらしていくことで、知識を拡充したり整理したりする方法<sup>8)</sup>と説明している。書きたい題材を中心語として真ん中に書き、そこから思い付く言葉を次々に書き出していきが、前述の佐藤の「観察力が言葉を生み出す」という論に従い、実物をよく観察しながら書き出すことができるよう支援していく。更に、豊かなイメージを喚起するために、井上は「五官をフルに働かせ、言語感覚を鋭くして読む（五感の中でも視覚・聴覚は比較的遠いものを、味覚・嗅覚・皮膚感覚はより身近なイメージを、喚起する）。<sup>9)</sup>ことを意識させる指導が大切だと述べている。そこで、ワークシートの下に五感を表すイラストを書き入れ、実物をよく観察しながら五感を使って書いていくことができるようにする。

その後、ペアで交流活動を行い、学習者がアイデアを交換し合うことにより、違う視点からイメージを膨らませ、詩に書く語彙を増やす手立てを講じる。

(2) 検証方法

井上は、「子どもは、生活の中でいろいろ経験したことを言語によって意識化し、さらに抽象化・一般化することによってそれを知識・(科学的)概念として頭に定着させる。そして今度は逆に具体的な経験の場を下ろして適用・応用化するという往復作業を活発に行う」「その往復作業は、ほとんどの場合、イメージを伴っている<sup>10)</sup>と述べている(下線筆者。図1参照)。したがって、井上の論からも、児童の知識、体験の言語化は「イメージ=想」が豊かに介在することにより充実するといえるのではないか。本研究では井上の考えを手がかりに、児童の発言、イメージスケッチやマッピングに出現した語彙とイメージの関連を検証し、その思考をたどることにした。更に、イメージを豊かにする上での手立ての有効性、創作との関連についても考察を加える。

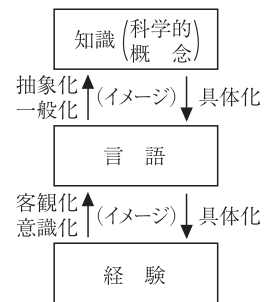


図1

4 単元の計画

授業は、平成28年7月にM市立K小学校第2学年1クラス27名で実施した。

(1) 単元の計画

単元名 「詩を書こう」  
 学習材 「しを読もう」「心がうごいたことを」  
 (小学2年教科書 東京書籍版)  
 単元の目標  
 対象をよく見たり想像したりしたことをもとにして、詩を書くことができる。

| 時間・学習課題              | 学習活動   |
|----------------------|--|
| 第1次 (2時間)<br>詩に親しむ   | ・詩の題名当てクイズをする。<br>(単元全体を通して導入で行う)<br>・イメージスケッチを書き、ペアで交流する。 |
| 第2次 (2時間)<br>イメージの拡大 | ・対象を観察して、マッピングを書く。<br>・マッピングをペアで紹介し合う。                     |
| 第3次 (3時間)<br>詩の創作    | ・詩に使用したい語彙を選び、詩を書く。<br>・書いた詩をグループで紹介し合う。                   |

5 研究における実践の結果と分析

(1) 様々な詩と出会わせる

① 詩の題名当てクイズ

毎時間、授業の導入に題名当てクイズを行った。題名を隠した詩を提示した途端、児童は声を出して読み、詩中の言葉をヒントに題名を読み取ろうとした。

以下は、『子どもがつくるのはらうた①<sup>11)</sup>に掲載されている詩(図2)の題名を当てる際のやりとりである。

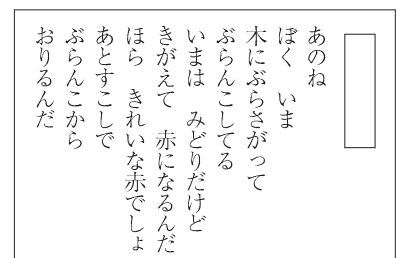


図2 詩の題名当てクイズの例

- C1：「木にぶらさがって」とあるから、「はっば」だと思います。はっばは、秋になると「みどり」が「赤」になっておちるから、はっばじゃないかな。
- C2：はっばでも、「もみじ」じゃないかな。もみじは、はじめは「みどり」だけど、「赤」になるから。
- C3：「ほく」というのは、人しかいないから、「人」じゃないかなと思います。
- C4：でも、人って「みどり」になるかな。
- C5：「木にぶらさがって」とあるから、「さる」だと思う。さるなら、「ほく」でもいいかも。
- C6：私は、「トマト」だと思います。トマトも、みどりから赤になるよ。「おりるんだ」は、収穫するということ。
- C7：「りんご」も、みどりから赤になるから、りんごだと思います。

「はっば」から「もみじ」という発言につながったのは、井上の図をもとに考えると、「はっば」という言語を聞くことで「もみじ」は色が変わる植物だという知識を呼び出したと考えられる。「トマト」も、「もみじ」は色が変わる植物だという知識を聞くことにより、「トマト」を育てた経験を呼び起こし言語化につながったことが伺える。また、「ほく」というのは、人間しか使えないと考えていた児童が、動物の「さる」や植物の「りんご」ではないかという考えを聞くことで「擬人法」という方法を知り、人間ではない事象も詩では人間のように書くことができるということを理解することができた。

## ② 詩のイメージを膨らませるイメージスケッチ

教師が選んだ4つの詩を提示し、その中から児童が気に入った詩を選び、イメージスケッチをかけた。

A児は、『のはらうた』<sup>12)</sup>に掲載されている「あしたこそ」という詩を選んでイメージスケッチをかけた(図3)。「花ひらく日をゆめにみて」に線を引き、「だれかがたんぼぼをそだてているように見えたから。」と理由を書いた。その後、同じ詩を取り上げた児童同士でペアになり、イメージスケッチを紹介し合った。A児は、ペアの相手が「たくさんのこんにちにはに であうために」に



図3 A児のイメージスケッチ

線を引き、「たんぼぼはしゃべらないけど、気もちはわかるから。ほくたちだって、まい日きんじよの人にあいさつをしているから、その気もちはよくわかる。」と紹介したことが心に残り、「絵や線をひくところや気に入ったりゆうはちがいました。それぞれ気に入ったところは、人によってちがうんだなと思いました。」と感想を書いている。更に、「こんにちには」と言っているのがたんぼぼだってことは、「花ひらく日をゆめに見て」いるのはたんぼぼかなと思いました。」と書いた。はじめは、だれか(人)がたんぼぼをそだてていて、花ひらく日をゆめに見ていたと思っていたA児が、ペアの相手のイメージスケッチを知ることで、たんぼぼが花ひらく日をゆめに見ているのかもしれないという擬人法の読みを思い出すことができた(下線…筆者)。

表1 語彙数の平均

| マッピング |     |      | 語彙選択 |     |     |
|-------|-----|------|------|-----|-----|
| 交流前   | 増加数 | 合計   | 交流前  | 増加数 | 合計  |
| 16.4  | 5.8 | 22.2 | 5.2  | 1.4 | 6.6 |

## (2) イメージの拡大を手助けするための「マッピング」の活用

### ① マッピングによるイメージの洗い出しの効果

児童は、題材から思いつく言葉を次々と書き出していった。石川の先行研究の問題点であった、「アイデア先行型で、思いつきのみのまぐれ当たりのような詩」にならないように、また、児童が共感をもとに、交流を通してイメージを拡大しやすいように生活科で育てている野菜畑にあるものや、学校の森である「くずまきの森」にあるものの中から題材を選ぶよう限定した。そして、題材である実物をよく観察しながらマッピングを書くようにした。マッピングのワークシートの下に五感を表すイラストを書き入れたことで、児童は実物をよく見て触ったり、においをかいだりしながらマッピングに語彙を広げていった。マッピングには、平均16.4個の語彙が書き出された(表1)。

### ② マッピングを用いたペア交流

その後、ペアになりマッピングを紹介し合い、ペアの相手からアイデアをもらう時間を設けた。教えてもらった言葉は、マッピングに赤で付け加えた。児童が交流により付け加えた語彙数は、平均5.8個である(表1)。

B児は、「ひまわり」を題材にマッピングを広げた。畑に咲いている「ひまわり」を観察し、25個の語彙を書き出した。書き出された語彙は、五感を使って観察

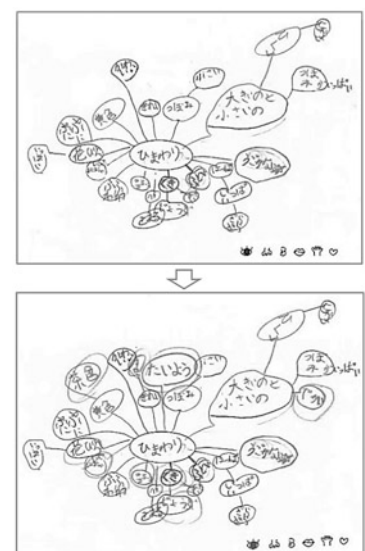


図4 B児のマッピング(交流前→交流後)

した言葉が散りばめられていた。その多くが中心から繋がっており、書き出した言葉の関連性には気付いていなかった。しかし、ペア交流をすることで、「黄色」から「茶色」へという色の変化の繋がり、「ひまわり」から「たいよう」という抽象化された言葉へのイメージの膨らみが見られるようになった(図4, 表2)。

表2 B児とC児の語彙数の変化

| 児童 | マッピング |     |    | 語彙選択 |     |    |
|----|-------|-----|----|------|-----|----|
|    | 交流前   | 増加数 | 合計 | 交流前  | 増加数 | 合計 |
| B児 | 25    | 4   | 29 | 5    | 4   | 9  |
| C児 | 2     | 10  | 12 | 0    | 1   | 1  |

C児も、「ひまわり」を題材にマッピングを書いたが、交流前は「めがでる」「ふたばがでる」の2つの語彙しか書けずにいた。しかし、ペアの相手から多くのアイデアをもらい、10個の語彙を付け加えた。(図5, 表2)しかも、「ふたばがでる」-「たかくなる」-「花がさく」という生長の繋がり、「黄色」-「ひまわりの中 黒い」という色の繋がりという、語彙と語彙の関係による繋がりも見られるようになった。

C児は、マッピングをペアで交流してアイデアをもらったことは、アンケートで「とても役に立った」と書き、インタビューでは次のように答えた。

T 赤い字の言葉は、誰が教えてくれたの?  
 C うんと、Yさん。  
 T Yさんがいろいろ教えてくれたの?  
 C うん。  
 T 教えてもらった時、どう思った?  
 C うーん。うんと、嬉しい気持ちになった。  
 T どうして、嬉しい気持ちになったの?  
 C いっぱい教えてくれたから。



図5 C児のマッピング(交流前→交流後)

C児は、ペアの相手から多くのアイデアをもらって、「嬉しい気持ちになった」と答えた。自分では、思いつかなかった言葉を仲間から教えてもらうことで詩を書くイメージが広がり、詩を創作する楽しさを味わったといえる。

(3) マッピングを生かした詩の創作

マッピングに広がった言葉から、自分が詩に使用したい言葉を選択し、緑の線で囲んだ。一人平均で6.6個の語彙を選択した(表1)。

B児は、語彙選択で交流前の語彙5個、友達に教えてもらった語彙4個の合計9個の語彙を選び、詩を書いた(表2, 図6)。



図6 B児の詩

B児は、「マッピングは詩を書くために役に立ったか。」という質問に対し、「とても役に立ってよかったです。いろいろなことが書けるし、考えないですらすら書けるから。」と回答した。ペアで交流したことについても、「教えてもらったアイデアをいっぱい使った。アイデアをもらってやる気が出た。」と答え、ペアでの交流が詩を書く上で有効に働き、書くことへの意欲を高めることにつながったことが確認できた。

特に、「たいよう」という言葉については、インタビューでは次のように答えている。

|                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| T どの言葉が気に入った?               | B ひまわりは大きいし、たいようみたいで、かわいいから。 |
| B 「たいよう」っていう言葉。             | T 「たいよう」って、自分で考えたの?          |
| T そうだね。                     | B ううん。Yさん。                   |
| Bさん、詩の題に「たいよう」って言葉使っているもんね。 | T Yさんが教えてくれたんだ。              |
| C うん。                       | それ聞いたときに、どう思ったの?             |
| T どうして、「たいよう」にしようと思ったの?     | B すごくいいなって思った。               |

友達から「たいよう」という言葉を教えてもらったことで、B児の「ひまわり」のイメージが「たいようみたいで、かわいい」というイメージにつながり、詩の創作へとつながったことが伺える。

B児の詩を見ると、「ほくあした ひまわりになるんだ」と前段階で学習した擬人法を使い、友達から教えてもらった言葉の「たいよう」を使って「たいようになるんだ」と繋げている。「ひまわり」を「たいよう」に例える比喩を使うことで、ひまわりのかわいいイメージが伝わると考えたことが分かる。更に、B児は「たいよう」という言葉を題にも使用している。題を「ひまわり」とするよりも、「たいよう」という抽象的な題にした方が読み手にとってイメージ

が広がる詩になると考えたのではないか。つまり、ペアの相手から教えてもらった言葉がB児のイメージに大きな影響を与え、詩を書き進める上で大切なキーワードになったと考えられる。

C児は、語彙選択ではペアの相手から教えてもらった「うごかない」の1語だけを選び、詩を書いた(表2, 図7)。しかし、完成した詩を見ると、「うごかない」という言葉を使った後、マッピングに見られた「花がさく」「ひまわりの中が黒い」「黄色」「ふわふわする」を使っている。その全ての言葉がペアの相手から教えてもらった言葉であった。このことについて、インタビューでは次のように答えている。



図7 C児の詩

|   |                                 |   |                          |
|---|---------------------------------|---|--------------------------|
| T | どの言葉が一番いいなと思ったの？                | C | うん。書いた。                  |
| C | うーんと、「ふわふわする」<br>(中略)           | T | 詩は簡単に書けた？                |
| T | じゃあ、困んでいない言葉以外も見ながら書いたりして<br>た？ | C | うん。簡単に書けた。               |
|   |                                 | T | おお。マッピングあったから、簡単に書けたのかな？ |
|   |                                 | C | うん。                      |

C児は、語彙選択では1語しか選ばなかったが、詩を書き進めていく中でマッピングに書いた言葉を振り返り、詩の中に取り入れていったことが分かる。しかも、詩を書き終えた段階で、一番気に入った言葉は語彙選択で選んでいない言葉であった。C児は、書くことが苦手で、文章を書く学習になると何も書けずにいた児童である。自分の思いはあるが、それを言葉に結び付けることが苦手な傾向があった。しかし、ペアの相手から教えてもらった言葉により自分のイメージの言語化がなされ、意欲的な詩の創作につながったと考えることができる。これらのことから、マッピングやマッピングを用いたペア交流が、詩を創作する上で有効に働いたといえるだろう。

## 6 成果と課題

### (1) 「イメージ=想」の具体化について

詩のイメージを広げる手段として、本実践では詩の題名当てクイズを取り入れた。B児とC児の詩を見ると、「あーのね ぼく」という書き出しから始まっている。また、B児、C児ともに擬人法を使って詩を書いている。これは、題名当てクイズで紹介した詩の技法である。クイズを通して、様々な種類の詩を紹介することにより、擬人法や比喻などの表現方法を知り、自分の詩に生かしている姿が認められる。イメージスケッチでは、ペアの相手と考えを交流させることで、人によって気に入る言葉が違うこと、それぞれによさがあることを知ることを通して、読み取りの力を高め、詩のイメージを膨らませることができていたといえるだろう。

題名当てクイズに出した詩やイメージスケッチの詩は、教室に掲示した。その後、詩を創作する際に掲示物を見ながら書く姿も見られた。つまり、この2つの手立ては、詩のイメージを喚起する手段として有効だったと考えられる。

### (2) 「イメージ=想」と詩作の繋がりについて

イメージに沿って言語化を行う手立てとして、マッピングという手法を用いた。マッピングでは、中心語から思い付く語彙を書き出すだけでなく、自分たちの親しみのある場所・もので、五感を使って実物をよく観察して書いたことにより、多くの語彙を書き出すことができた。児童に行ったアンケートでは、「マッピングが詩を書くために役に立ったか。」という質問に対して、28人中27人が「役に立った」と答えている。その理由として、「マッピングがなかったら、これはいるなとかがよくわからなかったから。」「詩の言葉がわからなくなったとき、マッピングを見ると思い出すことができたから。」としている。マッピングが、詩を書く上で構成メモの役割を果たし、メモを参照しながら詩を書き進めることができたといえる。

「マッピングをペアの相手に見せてアイデアをもらったことは、詩を書くために役に立ったか。」という質問に対して、28人中27人が「役に立った」と答えている。その理由については、「自分のだけだと、あまりおもしろいミニトマトの詩にならなかったから。」「私が思いつかないことをいっぱい思いついて言ってくれたから。」と書いている。B児は、ペア交流を通して、言語の抽象化・一般化のイメージが膨らみ、それがイメージの言語化に繋がり、詩を書く準備ができたといえる。

マッピングに書き出された語彙を選択し、詩を創作するのにかかった時間は、全員が書き終わるまで30分程度であった。児童の様子を見ると、マッピングを見ながら書く子、見ないで黙々と書き進める子といた。インタビュー時に「詩を書く時にマッピングを見ながら書いたか。」とB児に質問したところ、「ううん。頭の中にマッピングが入っていたか

ら、それで書いた。」と答えた。児童の中には、マッピングのイメージが頭の中に広がり、見なくても書けるほど「想」を深めたと考えられる。C児も、語彙選択で選んでいないマッピングの言葉を詩の中で多く使っていた。このことから、体験とイメージを喚起する手立てを記述前に十分に行うことが、詩を書くイメージを広げ、詩を書くために大切な役割を果たすのだと考えることができる。また、子どもたちが書いた詩には、擬人法や比喩など、詩独自の表現技法が多く使われるようにもなった。これは、マッピングに書かれた言葉同士を結び付けようという思考が働いたことによると考えられる。

以上のことから、詩を書くためのイメージを膨らませる手立てとして、マッピングやマッピングを用いたペアの交流の有効性を指摘することができる。

しかし、課題もある。マッピングは、児童にとって初めて使うものであった。はじめに、全員で1つのマッピングを書く練習をした後、すぐに詩の題材である実物を観察しながらマッピングにまとめていった。そのため、マッピングに慣れていない児童も見受けられた。児童のマッピングを見ると、中心語から語彙が繋がっているものが多く、書き出された語彙と語彙の繋がりまで意識が向いていなかった。語彙と語彙の情報を結び付けたり関連付けたりすることで、よりマッピングの力が発揮できる。ある程度マッピングに慣れさせた上で使うことが、マッピングの効果を更に高めることに繋がるのではないかと考える。

マッピングを用いたペアでの交流では、平均5.8個の語彙を付け加えているが、語彙選択ではペアの相手から教えてもらった言葉は、平均1.4個しか選択していない。C児のように、選択していなくても詩に取り入れていたことも考えられるが、ペアの相手から教えてもらった言葉を1語も選択していない学習者が3割ほど認められた。教えてもらった言葉を選択しなかった原因については、3つ考えられる。1つ目は、学習者の発達段階から、他者の考えを自分の考えに取り入れられなかったことである。2つ目は、学習者がもっている以上の情報やアドバイスがペアの相手になかったことが考えられる。等質でペアを組んでいたら、活発な情報交換が行われていたのではないか。ペアの組み方については、検討を要する。3つ目は、ペアで題材が違ったことである。同じ題材同士でペアになり交流し合っていたら、活発な情報交換ができたのではないか。

## 7 結語

「詩を書く授業は、楽しかったか。」という質問に28人全員が楽しかったと答えた。イメージが豊富に膨らんだことで、書きたいという意欲が喚起され、詩のおもしろさや楽しさを感じながら詩を書くことができたといえる。単元終了後、多くの児童が家庭学習で「詩を書いたよ。」と嬉しそうに見せてくれた。日常の出来事を楽しい詩にまとめていた。初めて詩と出会う時期に様々な詩と出会わせることが、児童の思考を促し、詩を創作することにつながったと考えることができるだろう。

本実践では、初めて書いた詩を大切にしたいと考え、誤字脱字以外に詩を練り上げる活動は行わなかった。詩を書く学習を進めていく中で、小学2年生として書いたものをどのように練り上げさせるか、その手立てを考えていく必要がある。

## 《引用・参考文献》

- 1) 『小学校学習指導要領解説国語編』「各学年の目標と内容」2008年、P.37
- 2) 平山祐一郎「小学校高学年児童の作文に対する意識調査」『日本心理学会大会発表論文集』第58回 1994年、P.875
- 3) 倉澤栄吉「作文教育における評価」、『倉澤栄吉国語教育全集5 過程重視の表現指導』角川書店、1970年、PP.503～504  
日本教育心理学協会、1993年、P.405
- 4) 平山祐一郎「連想法を取り入れた作文指導法の効果に関する研究」『教育心理学研究』第41巻第4号、P.399
- 5) 石川雅春「中学校における詩の創作指導に関する研究」『国語教室のマッピング』教育出版、2005年
- 6) 佐藤保子・今井成司『楽しい児童詩の授業』日本標準、2010年、PP.10～11
- 7) 多田恵里「心と言葉をつなぐ楽しさを感じ取らせる短歌指導の工夫」『教育研究論文集』長岡市教育委員会、2010年、P.8
- 8) 塚田泰彦『国語教室のマッピング』教育出版、2005年、P.9
- 9) 井上尚美『思考力育成の方略—メタ認知・自己学習・言語論理—』明治図書、2007年、P.258
- 10) 井上尚美『思考力育成の方略—メタ認知・自己学習・言語論理—』明治図書、2007年、PP.25～26
- 11) 工藤直子『子どもがつくるのはらうた①』童話屋、2006年
- 12) 工藤直子『のはらうたⅠ』童話屋、1984年