

## 読解と読書をつなぐ ～リテラチャー・サークルの手法で4年国語科「ごんぎつね」を読む～

提案 西尾市立西尾小学校 中村 聡

実践 西尾市立矢田小学校 奥村恵子

執筆 西尾市立矢田小学校 小林達也

本提案に際して、当初は「学校図書館を利用し、友達と関わり合いながら主体的に学ぶ子の育成～3年国語科『はたらく犬を調べよう』の実践を通して～」という主題でしたが、事情により、本主題に変更となったこととお詫び申し上げます。

### 1 はじめに

これまで国語科の読みの指導としては教科書教材文の内容を理解させるいわゆる読解指導が中心で、読書活動を充実させるための読書指導は国語科の指導計画とは別の指導計画のもとで行うものであるという考えが強かったように思われる。従って、読書に関しては、学校司書による読み聞かせやブックトークのような読書活動は行われるが、担任による教科指導としての読書指導はほとんど行われてこなかったのではないかと。教材文の解釈について細部にわたって追究するが、それが文章を読む力、つまり読書に活かされていないのが現状ではないかと。

このことに対して、両者を結び付けて効果的に指導できないかという問題意識のもとに、国語の文学的な文章の読みの授業が読書活動に結びつくように教科書教材文の読解指導の一方法を提案することを目的に本主題を設定した。

### 2 読書の学習指導要領上の位置付け

読書は個人的な営みという要素が強く、読書教育（ここでは、読書指導と読書活動をふくめた意味とする）は、学級という集団を基本とした教科の授業にはなじみにくい。また読書教育が教科書でストレートに扱われている訳ではないので、多忙な学校現場では、教科書教材から離れた読書教育はなかなか行い難い面がある。

では、読書教育にはどのような方法があるか、山元（2015）は次のように整理している。

1. 読書と図書との出会いを促すための方法 ①ブックトーク ②読書へのアニメーション
2. 書物の世界への抵抗感をなくすための方法 ③読み聞かせ・読み語り ④ストーリーテリング
3. 読書体験にひたらせる方法 ⑤黙読の時間（朝の十分間読書）
4. 図書を読んで得たものを交流させるための方法  
⑥読み合い ⑦読書会、ブッククラブ、リテラチャー・サークル
5. 読書体験を記録する価値を教える方法 ⑧読書ノート・読書カード ⑨読書記録

この山元の整理した方法の具体的な活動①から⑨までの中で、国語の教科書では教材として扱われているのか、三河地方で採用されている東京書籍で試してみる。

①のブックトークについては教科書は、物語や説明的な教材文の後に、「こんな本もいっしょに」というコーナーを設けているが、授業として取りあげるような記述はない。

③の読み聞かせについては、1年上、下の「読む」内容の単元で読み聞かせをしている挿絵があるが、「読み聞かせ」についての記述は他の学年を含めてもない。

⑨の読書記録については、各学年で扱っている。2年上で「読んだ本をきろくしよう」(107 ページ)、3年上(109 ページ)、4年上(107 ページ)、5年(97 ページ)、6年「読書アルバムを作ろう」(93 ページ)で、読んだ本を記録するという記述がある。2年から6年まで体系的に指導するようになっている。

また、東京書籍は読書単元ともいえる単元を設けているが、これは読書体験の交流であり、⑥の読み合いといえる。2年下では「どんな本を読んだかな」という単元で、読んだ本について友だちと伝え合うという学習である(72 ページ)。同様の単元は3年下「本をしょうかいしよう」(68 ページ)、にもある。4年下「本をみんなにすすめよう」(66 ページ)、5年「友達といっしょに、本をしょうかいしよう」(194 ページ)、6年「読書とわたし」(190 ページ)である。これらは、2年から6年まで各学年2学期の最後の単元として計画されている。

それ以外、②アニメーション、④ストーリーテリング、⑤黙読、⑦ブッククラブ、リテラチャー・サークルなどの読書活動は教科書には取りあげられていない。

一方、読書は学習指導要領ではどのように位置づけられているか。小学校学習指導要領(中学校もほぼ同様であるが)の解説総則編には「国語科を要としつつ各教科等の特質に応じて、児童の言語活動を充実すること。あわせて、(7)に示すとおり読書活動を充実すること。」とある。その(7)とは、授業改善に向けて配慮する事項の1つで、「学校図書館を計画的に利用し—略—児童の自主的、自発的な学習活動や読書活動を充実すること」が求められている。つまり、読書活動の充実は、言語活動の充実や学習活動の充実と並行的に図られるものという位置付けなのである。

では、言語活動の充実の要となる国語科の学習指導要領において読書はどのように位置づけられているか。

国語科で指導する内容は〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕で構成されている。読書に関しては、〔知識及び技能〕の内容「(3)我が国の言語文化に関する事項」として整理されている。そこには、「読書は、国語科で育成を目指す資質・能力をより高める重要な活動の一つである。自ら進んで読書をし、読書を通して人生を豊かにしようとする態度を養うために、国語科の学習が読書活動に結び付くよう発達の段階に応じて系統的に指導することが求められる。」とある。ここから分かることは、読書は言語文化に関する知識・技能であることから、知識を指導し、技能を伸ばすことが求められていること、そのためには、読書活動と結び付くような国語科の学習指導が求められているということである。

そこでここでは、前述の山元が整理した読書活動⑦リテラチャー・サークルの手法で教科書教材文を読み、学習指導要領が規定する「読むこと」の内容を指導し、読書の技能(スキル)を伸ばすことができるかを検証することにした。

### 3 読書活動としてのリテラチャー・サークル

リテラチャー・サークル(以後LCと表記)は、1980年代にアメリカのカシー・G・ショートが提案した、読書によって交流をすることを目的にした読書活動である。その後、いろいろな方法が考案されたが、日本では、1990年代、足立幸子によって紹介されたハーベイ・ダニエルズのLCが広く知られている。

ダニエルズのLCは、優れた読者が行っている読書を子どもたちに意識的に行わせるために役割を与えて読ませる読書の方法である。つまり、優れた読者は、無意識に読書材に反応している。その反応とは、①自分との体験や繋がりを見つける、②疑問を見つける、③優れた表現などに光を当てる、④浮かんだ情景などを絵にする、などである。ダニエルズのLCはこれらの反応を役割として意識的

に行わせるように工夫したものである。本稿では、以降、このLCを「役割分担読み」とする。この役割分担読みの役割に足立は①思い出し屋（コネクター）、②質問屋（クエスチョナー）、③段落屋（リテラシー・ルミナリー）、④イラスト屋（イラストレーター）という訳をつけている。

役割分担読みの手順は、足立（2013）によれば以下の通りである。

- ①教師が生徒に、あるテーマに関する本を複数紹介する。
- ②生徒は教師が紹介した本の中から自分が読みたい本を選ぶ。同じ本を選んだ者同士 3～5 名でグループを形成する。
- ③生徒はグループごとに選んだ本を読む範囲を決める。LCでは、1 冊の本を数回にわたって区切りながら、読み進めていく。
- ④生徒はグループごとに自分の読む役割を決める。一略一 各グループ内に同じ役割を行う生徒がいないようにする。
- ⑤生徒はそれぞれ自分の役割で、グループで決めた範囲を読む。決めた範囲以上は読まないようにする。
- ⑥役割に基づいて、グループで話し合う。
- ⑦③～⑥を何回か繰り返して、1 冊の本を読み切る。生徒は毎回違う役割の読みを行う。
- ⑧グループで話し合ったことを、クラスに紹介する。

この時、次のようなことが注意点として挙げられている。

- ア. グループ分けは、必ず子どもが読みたいと思った本で行うこと。子どもが本を読みたいという気持ちを中心にするためである。
- イ. 本は何回かに分けて読めるものを用意すること。少し難しめの本でもよい。一人では読めないと尻込みをしてしまうような本でも、仲間と一緒に読むので、読み切ったという体験が重要である。

#### 4 読解指導と読書活動を結びつける

学習指導要領は「国語科の学習が読書活動に結び付くように」指導することを求めている。そこで「読むこと」の領域の文学的な文章をこの役割分担読みで学習することにした。役割分担読みの特長は、優れた読み手が無意識に行っている読みの技能（スキル）を役割として与えて意識的に読ませることで読みのスキルを上げようというものである。ただ、読書材としては、上記足立のいう注意点ア、イをみると、教科書教材はふさわしくないように思われる。しかし、読書活動を充実させるための読書指導として考えれば、教科書教材をつかうことは仕方のないことと考えられる。

では、国語の指導内容とはどのようなものか。学習指導要領の「読むこと」の指導内容は、説明的な文章も文学的な文章も、まず構造と内容を把握し、精査・解釈をする。そして考えを形成し、それを共有するというものである。この「精査・解釈」の段階での文学的文章の読みとは、1・2年生は「場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像する」、3・4年では「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像する」、5・6年では「人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること」となっている。

これを役割分担読みの役割に当てはめると、1・2年生では登場人物の行動を追う、例えば「友だち屋」、3・4年生では登場人物の気持ちの変化を追う、「(気持ちの) 測り屋」というような役割をつくればよい。5・6年生は基本的な4つの役割でカバーできる。

ここでは、4年「ごんぎつね」で実践することにして、学習指導要領の求める指導内容から、中心人物の気持ちを追う役割や中心人物の気持ちの変化を追う役割を新たに設定した。

## 5 4年国語科「ごんぎつね」の授業

### (1) 目標

- ・教材文を意欲的に読むことができる。
- ・登場人物の気持ちが通じ合えたか考えることができる。
- ・読んで考えたことを発表し、皆で共有することができる。
- ・役割分担読みを読書に生かすことができる。

### (2) 方法

#### ①意欲的に読むための班編成について

当該学級は40名という多人数であるため、5人1グループにした。構成は情報活用力に関するアンケートを行って、得点の上位の群から1～2名、中位の群から2～3名、下位の群から1～2名を人間関係等を考慮して担任が選んだ。このアンケートの質問事項は図1のようで、筆者が自作した。各質問に対して、ア. とても肯定できる、イ. やや肯定できる、ウ. やや否定する、エ. とても否定する、(文言は質問に応じて変えてある)の4つの選択肢から1つを選ばせた。アを4点、イを3点、ウを2点、エを1点として、合計得点の高い順に上位の群、中位の群、下位の群に分けた。

年 組 番 名 前 ( )
次の質問に一番あてはまるものを1つえらんで○をつけてください。これはテストではありませんので安心して、自分ならこうするだろうと思った通りにこたえてください。
<b>【1】 ぎもんをもつことについて</b>
(1)あなたは、授業などで、「どうしてかな」と分からないことがありますか
<b>【2】 あなたは授業などで分からないことがあった時にどうしますか</b>
(2)教科書を読んで自分で調べますか
(3)図書館の本で調べますか
(4)図書館の本だになあるばんごう(0～9)の意味が分かりますか
(5)「ポプラディア」という百科事典をつかったことがありますか
(6)国語じてんはつかいますか
(7)「あ・い・う・え・お・か・き・く・け・こ…」のじゅん番はしていますか
(8)ぎもんに思ったことがあると先生に聞きますか
(9)ぎもんに思ったことがあると友だちに聞きますか
<b>【3】 本を読むことについて</b>
(10)本を読むことは好きですか
(11)国語の教科書に書いてあることは分かりますか
(12)国語の教科書に書いてある文しょうで、だいな文は何かわかりますか
<b>【4】 話し合うことについて</b>
(13)話すことを思いつきますか
(14)みんなの前で自分の考えをいうことは、とくいですか
(15)友だちの話すことを聞いていますか
<b>【5】 ノートを書くことについて</b>
(16)ノートに字を書くことは、とくいですか
(17)字をきれいに書きますか

図1 班編成のための事前アンケート

#### ②登場人物の気持ちを考えるための役割について

足立はグループで必ず置きたい役割として、思い出し屋、質問屋、段落屋、イラスト屋をあげている。一方で、学習指導要領は3・4年の「読むこと」の指導内容として「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像すること」があげられている。この指導内容を意識して読ませるためには教材に応じて役割を適宜つくればよい。ここでは、質問屋、イラスト屋、段落屋、気持ち屋、測り屋の5つを設定した。質問屋、イラスト屋、段落屋の役割は前

述の通りである。「気持ち屋」とは登場人物の気持ちがよく出ている言葉を探しながら読むという役割。「測り屋」とは、ごんと兵十の心の距離を測りながら読む役割である。今回は、心の距離の基準をそろえるため、ア. 家族ぐらい近い、イ. 友達ぐらいの近さ、ウ. よく知らない他人ぐらい、エ. 全く知らない他人ぐらい遠い、の4つを選んでその理由を考えさせた。

役割は班で話し合っ全員が1つずつ分担した。場面ごとに役割を交代し、全員が1度は全ての役割を経験するようにした。

③各自の読みを発表し合い、皆で共有するために

毎回、分担した役割の読みを記入するための役割シートを配付した。図2は「測り屋」の役割シートである。各役割ごとにこのようなシート作成し、児童はこのシートに書き込みながら読んだ。

第1場面から第6場面まで、場面ごとに読んだあと、役割シートに記入したことをもとに班で話し合った。班で解決できなかったことやごんと兵十の心の距離など全体で話し合いたいことを班ごとに発表し、全体で話し合う場面を作った。

The image shows a handwritten role sheet for '測り屋' (Measuring House). The sheet is titled '測り屋' and includes fields for '本の名前' (Book Title: 『ごんぎつね』), '第( )場面' (Scene), '場面番号' (Scene Number), and '場面名' (Scene Name). The main body of the sheet is a grid for recording. The handwritten text in the grid is as follows:

①友達から近い(イ)でした  
理由  
①だと思っ理由は三つあります。一つ目は  
ごんがいて、兵十のうちのだれか死んだんだろ  
うと心配そうにしていたからだと思います。  
二つ目は六じょうさんのかげにいました。  
のどころから兵十のことを心配していると思  
た。でもそれは、気になっだのかなとも思いまし  
た。三つ目は、お母のおが、あは、のどころ  
で、そんなにな兵十のことを、おん、おん、おん、  
るの、か、い、い、と思っだ、けれど、な、む、おん、な、に、考  
えるの、か、な、と思っました。だけ、おん、は、元  
気な、顔、にな、て、ほ、しい、い、う、気、持、ち、が、大、き  
な、た、さ、び、し、そ、う、な、兵、十、を、見、た、た、く、な、か、た、と、  
う、ご、ん、の、気、持、ち、が、あ、た、と、思、い、ま、す。

図2 「測り屋」役割シート

④役割分担読みが読書に生きているかを測る調査

役割分担読みで培われるスキルは、各役割の内容から考えると、読書材の記述内容に反応する力とすることができる。そこで4年生の教材として取りあげられていて、しかも書籍として発行されている小林豊・作「世界一美しいぼくの村」と「世界一美しい村へ帰る」の2作品について、内容を讀んでどれだけ反応するか調査した。作品の冒頭1500字程度を15分間読み、書かれている言葉や文で心に浮かんだことがあれば、傍線を引き、どのようなことを思ったか書かせた。「ごんぎつね」の授業をする前に「世界一美しいぼくの村」で、授業後に「世界一美しい村へ帰る」で調査し、記入した数を比較した。この調査を読者反応調査とよぶことにする。

⑤学習計画 (11時間完了)

導入 事前アンケートと読者反応調査、役割分担読みの理解 (2時間)

展開 第1場面～第6場面を読む (8時間)

まとめ まとめと読者反応調査 (1時間)

(3) 授業の実際

授業は場面ごとに全員の音読、シートに記入しながらの役割分担読み、司会者を決めての班での話

し合い、班でのまとめと全体発表、全体での話し合いという流れで行った。ここでは音声記録に基づいて抽出班と学級全体での話し合いの様子を記述する。この班を取りあげたのは、事前アンケート上位群の児童は、発言は少ないが落ち着いて考えることができ、他の子への助言もできる。中位群の児童はそれ程深くは考えないが積極的に発言して話し合いを進行させることができる。下位群の児童は自信がなく積極的には話し合いに参加しないという特長をもった児童で構成されているからである。

#### ①第1場面 物語、人物の設定

司会者が始めに質問屋に発言を求めたが、質問屋はうまく言えなかったので、測り屋が口火を切った。「いたずらをするぐらいだからウのよく知らない他人ぐらいだと思う。『ぬすときつねめ』という、名前ではない言い方からそう思った。」という発言から、いたずらをするのは「構ってほしいから」か、「いたずらが好きなのか」で議論になった。結論がでないので、保留にして次の話題に移った。「なぜごんはウナギを葉の上に置いたのか」という疑問から、ごんのいたずらの具体的な様子が話し合われると、「ごんは構ってちゃんじゃん」という発言がでた。

全体での話し合いでも、いくつかの班が「あなの外の草の葉の上にのせておきました」が話題になり、担任は、それはなぜなのか、もう一度班で話し合わせた。

最後に、ごんと兵十の心の距離をもう一度話し合わせ、全体でウからエに落ち着いた。

#### ②第2場面 兵十の母の葬式を見たごんの反省

この場面は、現代の生活からは想像しにくいことが多くあり、それらの意味を確認し合う話し合いが多かった。そんな中で、段落屋が「ごんは、あなの中で考えました」を取りあげた。どうしてそこを選んだのかという話し合いでは、ごんと兵十の心の距離が縮まったということまでは明確にならなかった。しかし、全体発表でも同様のことが話題になり、担任はもう一度この点を話し合うように指示をした。再び全体で話し合った後、抽出班の測り屋は、振り返りには、『『あんないたずらしなけりゃよかった』とあったので、(他人のウから少し近づいて)わたしは、イだと思います。』と書いた。

#### ③第3場面 ごんがうなぎの償いにいいことをしたと思ったがそれが裏目にでた

うなぎは盗んだものだから、「いいことをした」わけではないのではないかと、という子に対し、他の子は、いいことをしたというのは、あくまでもごんの主観であるということを感じて納得させていた。

段落屋は「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」を挙げ、「なぜそんなに兵十のことを見ているのか」という疑問を出した。他の子は、いたずらをしたこと、兵十の母親が死んだことを挙げ、ごんの気持ちの変化を読み取っていた。

全体でも、各班から出た「いいことをした」という表現をめぐって話し合いが行われた。

その後、心の距離について班で話し合った。抽出班の測り屋は「アウ」と発言した。「ごんから見ればアだが、兵十から見ればウ」という理由だ。この視点を分けるという考え方に他の子は刺激をされて、活発な意見が交わされた。

#### ④第4場面 お念仏に行く兵十と加助のあとを追うごん

この場面は会話が長く、誰が言っているのかの確認程度の話し合いで、役割に基づいた話し合いはできなかった。しかし話し合いの後半で「なんでついて行こうとしたのか」という疑問から、兵十への関心やごんの孤独に触れる意見が出た。「どうしたら兵十に許してもらえるか、考えている。追いかけると許してもらえる方法を聞けるかもしれない」という意見が出て、ごんが兵十を追いかけている理由にまで触れた話し合いができた。

#### ⑤第5場面 くりやまつたけをくれるのは神様だと聞き、引き合わないと感じるごん

ここでは、『神様のしわざ』と言われたごんは、怒っているか、悲しんでいるか』を課題に班で話し合い、さらに全体でも話し合った。抽出班の子が指名されたときは、班の意見（怒っているのでもなく、悲しんでいるのでもない中間の気持ち）をうまく言えない子を班の他の子が応援しながら発言させていた。

全体の話し合いは、「いどのそばにしゃがんでまっていたのはなぜか」に課題が移行し、白熱した話し合いになった。「くりやまつたけを持って行くのは自分だと気付いてほしいと思っているごん」と、「自分だとわかったら、また追いかけるのでだまっていようというごん」の2つの意見に別れ、再び班→全体で話し合った。班での話し合いは、気付いてほしいという期待はあるが、追いかけるのもいやなので、中間の位置にある、ということでもとまった。

#### ⑥第6場面 兵十に撃たれたごん

ここでは、段落屋が「ごんおまえだったのか、くりやまつたけなどをくれたのは」を選び、「2つの気持ちがあるよね。ごんは『やっと気づいてくれた』で、兵十は『なんでそんなことをしたんだ』って。」すると、他の子が「ある。ある。」と相槌を打った。段落屋は「もう一つ、(少し前に戻って)『ばたりとたおれました』のところで、『うなぎの仕返しをされたのかな』とごんはその時は思っているかもしれない。だって、まだくりのことは(兵十は)気づいていないから。」という、盛んに「分かる。分かる。」という声が出た。

続いて、気持ち屋が『ドンとうちました』で、『ごんは泣けちゃう気持ち』という、ごんの泣きまねをしたり、ごんがた倒れるまねをしているような会話が続いた。自然に動作化をしていることがうかがえる。

質問屋が「なぜ、うら口から入ったのか」というと、「いたずらがばれないように。」と即答が返ってきた。「でも、『くりをもって行く』っていたずらなの」と別の子が疑問を出した。「でも、(この時点では)まだ、兵十は(くりのことを)知らないの、いたずらと思われても仕方ないのでは。だから『ドンとうちました』となる。」

「質問屋じゃないけど、質問」と言って、ある子が「ごんは本当に死んだの」と疑問をだした。『取り落とししました』でしょ、『ぐったりと、うなづいた』でしょ。『ごんは死にました』とは書いてないじゃん」と言った。そこから、「火薬」の意味を調べたり、くりの事実を知った兵十の放心した気持ちを考えたりして議論は盛り上がったが、結論は出なかった。

全体への報告でこの班はこのことを報告した。この時、他の班からは、最後の一文「青いけむりが、まだ、つつ口から細く出ていました」がなぜあるのかという疑問を出している。「ごんぎつね」の読みの指導で最もよく取りあげられるテーマを教師が主導しなくても、児童が自ら課題に挙げている。

第6場面の1時間目に、最後の一文について話し合った。「青いけむり」について、青は悲しい色だから、物語の悲しい気持ちを表している、と班で話し合った。全体で発表すると学級全体が納得した。

最後に、この場面の心の距離を測り屋を中心に話し合った。「ア家族ぐらいの近さ」と「イ友達ぐらいの近さ」で激論があった。兵十がごんを撃ったことをどうとらえるかで、アとイに分かれるようであった。

#### (4) 読者反応調査

役割分担読みをする前に、「世界一美しいぼくの村」、後に「世界一美しい村に帰る」の冒頭を読んで、心に思い浮かんだことを書き出してもらった。この作品は3部作の2編であり、読みの反応を調査するのに同じレベルの作品として適切であること、絵本として書籍になっているので読書の時の反応として捉えることができることの利点が考えられる。

調査対象人数は 36 人。36 人の結果はこのようである。

- 増えた児童 28 人
- 減った児童 5 人
- 変わらない児童 3 人
- 1 回目平均 11.9 か所
- 2 回目平均 15.2 か所

右は抽出班の一人の児童である。

1 回目では 10 か所に反応しているが、2 回目は 13 か所に増えている。1 回目は、たとえば「かわいた土とすな」から「さばくみたい」というように言葉のイメージに対する感想がほとんどである。しかし、2 回目には「知らない土地」に対して「行きたいとは思わない」というように、内容に対して反応している。また、「歩き続けました」に対して「どうしてそこまでする」とか、「おそろおそろたき火に近づきました」に対して「こわい人ならどうしたの（どうするの）」というように、1 回目にはなかった、登場人物の行動に対する疑問（質問）や、登場人物に感情移入したような反応をしている。

### 6 成果と課題

役割分担読みは読解指導における「一人読み」ととらえることができるであろう。班での話し合いで全員の子が発言をしているので全体での話し合いにも「自分の課題」として参加していることが分かった。さらに、読者反応調査で分かったように、読書材に対して、優れた読み手としての反応をするようになってきているのである。1 度だけではなく、系統的に行うことでより確かな読み手としてのスキルを付けていくことができると思われる。

今回は文学的な文章で検証したが、「読むこと」とは説明的な文章も含まれる。説明的な文章でも教材文と読書活動を結びつけるような読みの手法を考えることが課題である。

謝辞 本稿の実践は、2019 年、同じ学校に勤務していた奥村恵子教諭の実践である。私のリテラチャー・サークルの手法を用いて国語の教材文を読むという提案に、たいへん前向きに取り組んで頂いた。奥村教諭だけでなく、他学級の担任の先生も同様の方法で授業をして協力して頂いた。奥村先生を始め、当時の 4 年担任の先生、学級の児童に感謝します。

### 参考・引用文献

山元隆春. 読書教育を学ぶ人のために. 世界思想社. 2015. pp. 33-34  
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. 平成 30 年  
足立幸子. 初読の過程をふまえた読書指導－ハーベイ・ダニエルズ「リテラチャー・サークル」の手法を用いて－. 新潟大学教育学部研究紀要. 第 6 巻. 第 1 号. 2013

