

単元学習による授業の創造（1）

読むことの学習における単元・カリキュラムのありかた

藤井 知弘

(2014年2月12日受理)

Tomohiro HUIII

Creation of Learning by "Unit Learning"
— Designing a Reading Unit / Curriculum

1. 問題関心

近年の国語教育において、「単元を貫く言語活動」のフレーズが実践を席捲している様相が見られる。文科省の現行学習指導要領における重要な視点となっているためである。

岩手県の現状を振り返ってみると、筆者が赴任した10年ほど前には、「単元を創る」といった意識は希薄で、単元といえば「教材単元」だけを指すものとしてとらえられていることがほとんどであった。そうした状況から単元が広く理解されえるものとなったことは、好ましい傾向だが、この「単元」という概念をどのようにとらえ、実践として展開するかについて原理的な理解は不十分である。また「日本国語教育学会」が設立以来、ずっと提唱しつづけている「単元学習」については、「特別なもの」といったとらえ方もなされている。そこで、本論では

- 「単元」という発想を「教材単元」だけではなくどのようにとらえるか
 - 「付けたい言語能力」を明確にする「単元学習」の授業創りの原理とはどのようなものか
 - 「単元」とカリキュラム構成はどのように関連し合うのか
- さらにこうした原理を基にすると、

- 「読むことの学習」において育てたい学習者はどのような姿となるかについて、アメリカにおけるホールランゲージを実践的な視野として入れながら、述べたい。

2. 単元と教材、単元と単元学習

「単元」とはどのように規定されるかについて、日本国語教育学会編の『国語教育総合事典』では、

単元という用語は、ユニット (unit) の訳語で、学習活動の区分やまとまりをあらわすことばである。実施の学習を展開する上では、まとまりの軸に応じて、教材単元、生活・経験単元、話題・題材単元、作業単元、活動単元、問題単元、教科単元など多様な形で組織されるのが一般的である。*1

学習活動のまとまりとして、様々な意味付けがされていることがわかる。

戦後、学習指導要領試案の段階から関わってきた倉沢栄吉は次のように単元をとらえている。

「単」「元」の文字は、ともに「ユニット」という語と関係する。単は単一の単、言は根元の元である。したがって、単元は、存在における一つのまとまりとしての「源流」の意味をなし、事物の生成にかかわる概念であ

る。教材論に即して言えば、教科書の1課、または1作品をいい、「教材単元」という考え方を導いている。(中略)昭和戦後初頭にアメリカから入ってきた「ユニット」は、学習論または指導論の発想に支えられており、教材のひとまとまりではなく、学習または／および指導のひとまとまりの意味であった。つまりユニット・ティーチングであって (中略) … このように単元は、教材ではなく「教育内容の対象から」から生まれ、しかもそれは最小、最大といったような要素的・量的発想によらず、質の塊りとしてとらえられるものである。質は目的に規定される。つまり、どのような課題を解決するのか、どのような思考力を使うのか、何を創り上げていくのかなどの、学習の行動の原点がしっかり自覚されていなければならない。ゆえに、単元は学習である。単元学習とはいっても、単元教育、単元教授という言い方は存在しない。*2 (下線フジイ)

倉沢は、文部省視学官として戦後の経験主義カリキュラムを間近で見えてきた人物であるが、教材単元という発想ではなく、指導のまとまり、学習のまとまりとしてとらえていることがわかる。

また単元学習の実践者であった大村はまは、単元のあり方について次のように述べている。

なんとかいう文章がある、これをどうしようか、単元学習を使ってどうやろうか、こういう発想は単元学習への道程としてはありうるけれど、単元学習そのものではないということをしっかり自覚していないとやっていけないのではないかと思います。材料が先に決まっているのではなくて、ひとつの目あてといおうか、やること、問題、それが先にきまっているということなのです。*3

大村もまた倉沢同様に、はじめに教材ありきでは単元学習ではないことを明言している。昭和40年代において言われていたこのことは、現在の単元を創ると共通したものであることが確認できる。

それではいわゆる「単元学習」とはどのように規定されるといえるだろうか。単元学習の中学校における実践者であった代表的な二人の規定を引用する。遠藤瑛子(元神戸大学附属住吉中)

学習者の関心・意欲に基づき、追究すべき課題を核として展開する活動の一まとまり」を学習活動の単位とする学習方法です。「方法」は単なる技法や方式ではありません。それは、課題を解決するための「思考の道筋」であり、追究の論理です。*4

安居總子(元品川区立麴町中、日本国語教育学会常任理事)は、大村はまらと東京都青年国語研究会中学校部会を現在に至るまで続けているが、次のように規定している。

単元学習とは、目の前にいる学習者をしっかり捉え、その学習者にどのような力を育てたいかを特定し、そのためにどのような学習材と言語活動で学習を成立させ、どのような流れで授業を展開していくかを考える、さらに授業が始まってからは、評価を行いつつ軌道修正を加え、可能な限り最良最善な展開をして学習者に力が付くようにする学習をいう。*5

住吉中で総合単元的な学習活動を展開していた遠藤は、問題解決的な道筋を持ち合わせていること、安居は「はじめに学習者ありき」からの構想、展開の重要性を指摘している。

単元学習は、一つの特異な方法といういわば偏った見方がされがちであるが、遠藤にしろ安居にしろ、学習者の思考のプロセスを重視し、付けた力を明確にした上での学習材や言語活動の設定をしていることは、まさに今日的な学習活動の展開と軌を一にしているといえる。

3. 単元とカリキュラム

単元が一つひとつの学習のまとまりであるとする、カリキュラムはどのようにとらえるべきかについては「国際読書学会IRA」の規定がその参考となる。*6

- ①全体の計画または制度化された教育のデザイン
- ②特別の場所と時間が提供された学習のための実際上の機会
- ③教育的指示による計画された活動結果として生徒の

行動変化をもたらすための媒介

- ④学校によって提供される公式な学習の全体プログラム
- ⑤学校によって計画され提供される全ての教育的な経験
- ⑥学校における学習のためのプログラムの特別な部分
(下線 フジイ)

日本においては、ほとんどが①と④の意味において用いられている。しかし、文部省「カリキュラム開発に関する国際セミナー」（1975）においては、授業・学習の計画や教育内容について述べられた意図を指すばかりでなく、この意図や計画が実践に移されてゆく方法までも指すという。言い換えれば、下線部分で示したように子どもの学習活動の枠組すべてにかかわる極めて広範なものを意味するものと規定している。*7

ジョン・デューイも子どもの経験や表現をもとに、学習が構成され自己実現に結びつくように社会への活動へと発展するプログラムとして、カリキュラムを設定している。デューイが経験において重要視した知性的意味を重視し「意味のある学習経験の総体」としてここではカリキュラムを意味づけたい。また「意味のある学習経験」を「学びによる文化経験の内容」とも置き換えることができる。と考える。

カリキュラムは、単なる単元の羅列ではなく、学習経験が連続的に時系列において重ねられるものととらえることができるのである。単元学習は、単なる思いつきの単元の羅列と批判されたり、誤解されることがあるが、大村はまが志向していたように、学習経験の積み重ねが次の単元や後の学びに機能する単元の構成や配列ということが重要になってくる。

4. アメリカのホールランゲージが示唆する単元の基本原理

アメリカにおける言語教育のムーブメントであるホールランゲージでは、テーマ単元によって学習が構成されている。そこでは、次頁に示したような教育的な原理を見出すことができる。*8

（読むことの学習との関連枠に示したのは、読む

ことの学習に関わる事項を列挙した）

ホールランゲージの実践は、日本においては、「総合的な学習の時間」における実践展開に近いが、単元学習に近似なものとして日本においても桑原隆によって紹介がされている。*9

〔1 機能主義的言語観〕では、HAK.ハリデーの考えを拠り所とし、実際の文脈の中において言語を使うことを通して言語力（国語力）を身に付けていこうと考える。このような考えは、状況論や周辺の学習参加論に基づく学習論と共通しているが、単元学習でいうところの「実の場」、ホールランゲージでは authentic learning ということになる。読むことにおいても、読みの力は読むこと（読書行為の保証）によってしか培うことは出来ないのである。また読むことの力は、すべてのカリキュラムに「浸透」しその力を発揮することとなっていく。英語圏におけるカリキュラムの原則である、言語の力はすべてに機能するという考えはその表れといえる。

〔2 学ぶということ〕では、すべての児童・生徒とは、学習者として有能な存在であるという子ども観に立脚している。今ある状態、現下の水準からの発達の可能性を示唆したのは、ヴィゴツキーのZPD（再近接発達領域）であるが、どこまでその可能性を伸ばすことができるかを個に応じて見取って行くことが重要であるとする。読むことの研究においても、「読者反応研究 reader response studies」として、学習者の読みがどのように形成されるのか、またどのように発達していくのかといった研究がなされている。これは文学研究としての「読者反応理論 reader response theory」の一研究領域としてみなされているが、近年「読者反応研究」は、認知心理学的な反応調査研究の色彩が強いものとなってきている。*10

〔3 教師の新しい役割〕では、学習経験を重視する単元においては、教師が従来のように一斉指導を常に先導するようなあり方とは違って、学習者の反応を次の学習に生かす「学びの経験」を「カリキュラムメーカー」として構成する役割が求められるようになる。そこでは、学習者の反応を注

WLの柱	基本的な概念の内容 / key ord, person	読むことの学習との関連
1 機能主義的言語観	言語を通して言語を学ぶ language across the curriculum 実際の文脈や状況の中で言語を使っていく L.S.Vygotsky H A K.Halliday	読書を通して読書を学ぶ reading across the curriculum 読むことと表現とを関連させる
2 学ぶということ	全ての子どもは学習する能力をもっている 子どもが今ある状態から出発する 社会的規範と個人の創意工夫のバランスをとる 間違いを通して学ぶ J.Dewey	ZPD 読者反応に基づく読みの学習 読み誤りの研究 misscue reading
3 教師の新しい役割	学習者と経験を下からサポートする 何を学習したいかに導いていく supporter initiator kidswatcher	YOU and Iとしての教師と子ども peer, pairとしての教師 curriculum makerとしての教師
4 カリキュラムは教室で作られる	教師と子どもで作るカリキュラム	学習経験の総体としてのカリキュラム 読書カリキュラム reading across the curriculum
5 コミュニティ	学校の外側と関係づける 他の友やグループと共有し合う	学びの共同体 reading through the curriculum collaborative learning peer reading

意深く見守る観察者「キッドウォッチャー」としての教師の姿がある。

[4]については、[3]と同様にカリキュラムを教師と学習者との関係において構成することを意味する。

[5コミュニティ]では、カリキュラムの結果、何を形成するのか、またそのカリキュラムがどのように拡張される可能性をもっているのかということに関わる。

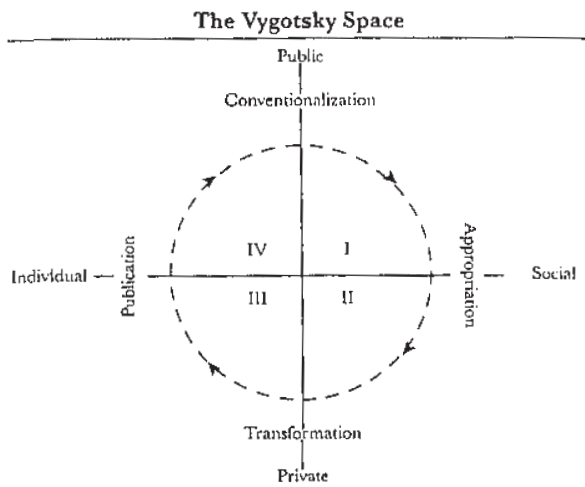
佐伯胖は読書行為の意味について次のように指摘する。^{*11}

本を読むという行為は、「書いてある内容」を正確に「頭の中に入れる」ということだと思われているがこれは違う。本を読むのは、基本的には、世界とかかわって行く自分のスタンス（アイデンティティ）を作者との共同作業で構築する（あるいは再構築する）営みである。この結果、自分の世界との関係の取り方に新しいものが生まれるだけではなく、いわば「この本を読んだ人たち」の共同体に参加することになっているのである。同じ本の「読者たち」一人ひとりとは、それぞれ固有に世界とかかわるスタンスづくりとして「読んで」いる。そのような活動を「ともにする」共同体への参加が「読む」ということなのである。

佐伯は、読書行為そのものの持つ共同体創りの可能性を述べているといえる。このことは、教室において共通の読書材を読むことを学習の主たる活動とする学校教育においては、「仲間と共に読む」ことの意味付けをすることとなる。近年では、秋田喜代美らによって、「読書コミュニティ」創りを目指す活動も見受けられる。^{*12}

ホールランゲージにおいて「文学を読む」ことの理論的支柱となっているのは、M.L. ローゼンブラッドで、アメリカにおける「読者反応理論」の先駆者とされている。彼女の理論の最も中心となるものは、「交流理論 transactional theory」であり、「文学体験」こそが最も重要であることを強調しているのである。交流理論は、「文学教育のための哲学」として構想されたものであるが、ホールランゲージにおいては、Transactional Teachingとして実践化されている。彼女の「詩（＝作品）を客観対象としてみる」と、作者と読者の軽視または無視を拒絶する^{*13}という立場は、経験志向の読者反応理論であり、読者個人の読みの過程や経験を特権化しすぎるという批判があるものの、文学教育においてその存在を無視できないほど重要な位置づけとなっている。

5. 言語活動としての「読書」のカリキュラムからの拡張



From "Changing Talk About Text: New Roles for Teachers and Students," by J.R. Gavel and T.E. Raphael, 1996, *Language Arts*, 73(3), pp. 182-192. Reprinted by permission.

ここではT.E.Raphael, C.H.Brock and S.M.Wallageの論稿*14において扱われている "Vygotsky Space" を取り上げる。(引用部分は内容をフジイが訳出、要約した)

図は2つの軸、public/private、individual/socialで区切られ4つの区分がされる。

垂直軸は公と私的な活動の間の連続体として表され、垂直軸は学習における個人的認識の個人的私的な世界から社会的世界への連続体として表されている。学習は、四分円のIからIVへと渡る相互的な過程を通して起こるとみる。

I領域では社会的環境として大小のグループによる教師と生徒の相互作用のように他者と交わることになる。

ヴィゴツキー・スペースが学習の複雑さや違った入り口のポイントを示し、それゆえに教師は学習者を観察しなければならず、公に介入するか、それとも陰ながらの示唆するかについての意志決定をしなければならないこととなる。四分円の学習のプロセスそのものの意味については次のように述べられている。

教師は最初に生徒達にとってかれらの考えを公にする、クラス全体の中でまたは小さなグループでの相互作用として、機会を持つことが重要であると決める。

次に教師はどのように彼らの考えや方法を公に表現させるか、その方法とは教師や他の人が生徒がそうしたとき（たとえばペアで作業をしたり、小さなグループで論議したり、個人的に書いたりする）反応を返す方法だが、それについて決めなければならない。

小集団、生徒に導かれたグループ、ブッククラブや文学サークルのような生徒に導かれたグループでの peer talk の内容は、クラス全体による共同体共有と同じようにうまく、生徒たちにテキストについての意味のある話を関連させた彼ら自身の言語的实践に携わるために、どのように言語がテキストの理解や解釈にシンボルシステムとして用いられるかがわかる機会となる。

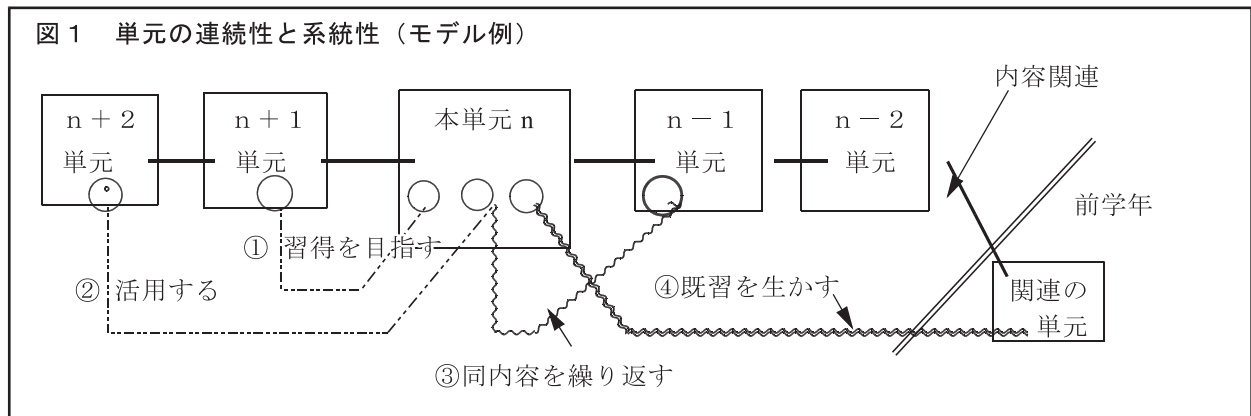
生徒達のこのようなアクセスする機会が彼らの学習にとって極めて重要である。それは言語を通してアイデアを探求したり、質問をもったり、混同を見極める機会として public and social スペースの中にある。

こうした理論的枠組みは、ヴィゴツキーの子どもの文化的発達度が2度に渡って表れること、1度目は社会的レベルで、2度目は個人的なレベルで起こることを学習過程にあてはめて解釈したモデルといえる。カリキュラムもこのように社会と個人という二つの枠組みでとらえ直すことができ、それは、学習のプロセス、また教師の関わり方を決める重要な視点となってくる。カリキュラムは学校教育の枠を更に拡張し、学校外における「Book Club」や「Literature Circle」などへと拡張した連続性をもったものとして見ることも可能となってくるのである。

6. 単元とカリキュラムの連続性

何度もくりかえすこととなるが、現在の日本におけるカリキュラムは、狭い意味での年間指導計画として運用されていることがほとんどである。現実的、実際的な理解として単元の連続体であるカリキュラムをどのようにとらえることが求められているのだろうか。

現在、「習得」と「活用」、「探求」が実践上において求められているが、図1はそれをモデルとして示したものである。単元相互の連続性には、



以下のようなパターンを想定する事ができる。

- ①本単元においての十分に定着したとはいえない学習経験，学習内容を別単元においても習得するために再び扱う
- ②本単元での学習経験，学習内容を，別単元において活用していく（使用する）
- ③同じ学習経験や学習内容を繰り返して扱う
- ④前の学年において学習したことを既習の学習経験や学習内容として本単元において生かす

また単元は，国語科の場合「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」に区分され，「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」いわゆる「言語事項」がこれらの領域に関わって扱われるが故に，単元間の関係も同学年内関連と異学年間関連があることを踏まえると

- 同領域関連
- 異領域関連
- 複合的・総合的関連（総合的な単元）
- 言語事項の内容関連

といったようにその関係を設定することができる。習得と活用の関係については，多くの場合，習得しなければ活用できないと思いがちであるが，これは違っている。習得していなければ次に進めないのであれば，何一つ活動を展開することができなくなる。完全習得はあり得ない。学習者は，活用を図りながら習得をしていくのである。学習経験の中において，習得されるべきことは意

味を持ったコトとして立ち現れ，学びの状況の中で，文脈の中で（context of situation）で言語活動の中で学習者の中に「わかる」「納得する」といった反応行為としておちていくのである。

単元における系統性については，別稿において後日検討を行いたい。

7. 育てるべき読者の姿

単元学習，特に「読むこと」の学習を通して育てたい学習者としての読者はどのような姿を思い描けばよいか，J.O.Milnerの「読者の段階」*15を基にしてみる。

まず「読むこと」、読書行為を通して「楽しむこと」から始めたい。「楽しむのための読書」が前提となっていないと「自発的な読者」、「生涯読書人」といった概念は成立しえない。「学び」が，場面の脈絡の中におけるコミュニケーションにあるとするならば，読む喜びや楽しみによって「対自」的なコミュニケーションにおける直観や認知がまず生じるであろう。そしてそれはことばを媒介とした「対他」「対自」コミュニケーションへと拡大し，友に伝えよう，友と共に分かち合おうといった共同体意識へと拡大していくと考える。言語の教育である国語科が学習としての読書を扱う場合に理解活動を含むのは当然である。よって1段階の読者の次に，学習というコンテクスト上に乗る「学習者としての読者」を，そして第三に「鑑賞者としての読者」を想定することができる。

小学校における国語教育の現状に照らしてみる

読者の段階	読書の目的	読者としての最初の タスク	テキストからの読者 の距離	テキストについての読者 の疑問
1. 読者	楽しみ	読むこと	直接的	Thatness ユーモアや機知（社会学的に） 識見（心理学的に） 美しさ（芸術的に）
2. 生徒	理解	概念化	自省的 （答えを示す）	Whatness 出来事（筋） 人物（登場人物） 意味（テーマ）
3. 批評家	鑑賞	形式化	自意識的 （調査研究的）	Howness 形式（構造） スタイル（形象） 意図（見解の論点）
4. 学者	拡張	再構造化	マルチ・コンシャス （探求的）	Whyness 内容（歴史） テキスト（書誌学） メタテキスト（批評）

と、2段階を超えて3段階に進む児童も存在する。特に近年の言語形式を押さえる、表現様式に乗っ取って表現するなどの学習においては、読者である学習者の「クリティカル・リーディング」を育てる試みが多くなされている。^{*16}

小学校段階における「自立的読者」を最終的なゴールの姿として描くと次頁のような系統を試案として設定した。大きなくくりであって、まだまだ検討しなくてはならないが、学習指導要領が掲げる指導事項としての系統性ではなく、言語活動としての読書行為がどのように伸ばしていくべき活動かを想定している。

8. 結語：今後の読むことの学習の目指すこと

1966年8月から1ヶ月間、ニューハンプシャーで開催された英語圏のセミナー、ダートマウスセミナー^{*17}はその方向性を既に予見していた。

セミナーの詳しい内容としてNCTE (National Council of Teachers of English) は6つのモノグラフを出版した。^{*18} セミナーの出席者であったイギリスのジェームス・ブリトン (James N. Britton) は、セミナーにおいて彼が所属したスタディー・グループでの内容を“RESPONSE TO LITERATURE”に表している。^{*19}この中で、文学作品から読者にもたらされる「満足 satisfaction」こそが重要であるとしている。子ど

もたちの反応が大人と違ってピアジェがいうところの「具象的な作用段階」であるとしても、その現実と照らした、彼等らの文脈における作品世界の受容こそが重要であることを読み取ることができる。さらに文学的な形式や仕組みについてではなく、文学的な出来事について語り合うことの必要性を主張している。文学作品を読むことについては「楽しみのための読み Reading for enjoyment」として「満足」と結びつけ次のように述べている。^{*20}

“楽しみのための読み”（古くから論争として取り上げられている）は、確かに骨を折らない適切な種類の読みといえるだろう、が、多くを要求するような読書に適用する時には、多分誤解されるであろう。満足は、適切な満足は、何度も言及したが、ついには試験や他の外部からの誘因のないものとして、その位置をしめることができる。満足のない読書は、我々がガソリンのない車を動かす無茶な試みみたいなものである。

満足をもってより多くの読書をする生徒たちは、それを一つの目的とみなすようになるだろう。そしてつぎには、より多くの満足をもって読書するにちがいない。われわれは、精読と並んで、幅広い読み (wide reading) を育てなければならない。図書選択の自由の重要性は、精読が大抵クラス教授においてもっていた意味よりも、明かに最初の状況として認められるものである。しかし図

■ 自立的読者として育てたい学習者の系統

学習者自身の読むことに関する基準：小学校(フジイ案)						
	1	2	3	4	5	6
1 読むことを楽しむ	■					
2 読むことに自信や満足を見せる	■					
3 読んだことを他の人と分け合う	■					
4 他の人の読みに興味を示す	■					
5 自分自身の目的のために読む	■					
6 自分自身の目的のためにクラス外に読みを広げる	■				■	
7 読むことと書くことを結びつける	■			■		
8 目標を決め、自分自身の読みを評価する	■		■			
9 読むことを通して識見を得る	■				■	
10 読んだことについて批評的に考える	■					■

書の選択は、クラス全体として何を学習するかによって選択する、さらに教師からの時折の支援によってグループによって行われるのも望ましいことである。(p.7.8)

ここに彼の読書教育観を見出すことができる。読書の最大の効力は満足を与えることによってさらに伸長するのだから、それを充足させるような図書選択を精読以上に心掛けるべきだというのである。

学習の過程における「豊かな文学経験」が言語経験を創造的に展開させることといえる。倉沢栄吉もこのセミナーの価値を述べる中で、「読み書きの技能や言語文化の価値は、人間の成長の土台の上に花開くものである。人間を中心にした価値観から考察されるべきである」とその意義を述べている。^{*21}

国語教育は、内容主義と形式主義の間において時々の社会状況や学習指導要領の影響を受け振り子のように揺れてきた。しかし、重要なことは倉

沢の指摘したように「人間を中心とした」＝「学習者を中心とした」学習の展開である。こうした揺るぎない立場の基に学習のあり方を創造することが求められる。

近年の言語形式、言語技術を抽出した学習活動は、そのことだけが目的となりやすい危うさを持っている。「言語活動の充実」は運用によって、活動自体が目的化してしまっている実践が多く見られる。さらにいわゆる最後の言語活動を設定することによって、その前の段階での読むことそのものが形式面に傾斜したものとなってしまったりするものも多い。目の前の学習者の実態、学習材の特性、言語活動の検討、単元間の連続性や系統性などを勘案し、単元、カリキュラムを創造することが重要である。

本稿は「単元学習による授業の創造(1)」である。今後、読者反応研究、特に「交流理論」に基づき、読者はどのように読みを生成、深化させていくかについて(2)として考察したい。

*1 項目「言語指導法」執筆：高野保夫 日本国語教育学会編(2013)『国語教育総合事典』朝倉書店 p.173

*2 項目「単元論」執筆：倉沢栄吉 日本国語教育学会編(2001)『国語教育辞典』朝倉書店 p.266

*3 大村はま(1977)「私の国語単元学習」『国語教育研究』第65号『大村はま国語教室』第1巻 p.353 筑摩書房 所収

- *4 項目「単元学習」執筆：遠藤瑛子 注2同書 p.265
- *5 安居總子（2010）『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造 IV中学校編』 p.15 東洋館出版
- *6 *The Literary Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Theodore L.Harris, Richard E.Hodges Editor IRA 1995 p.51
- *7 文部省『カリキュラム開発の課題：カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』1975 文部省大臣官房調査統計課（1974）に文部省と OECD の CERI（教育研究革新センター）の共催によって開かれたカリキュラム開発に関する国際セミナーの報告書
- *8 桑原隆（1992）『ホールランゲージ』東洋館出版 pp.122-129におけるアメリカにおけるホールランゲージの提唱者である K.グッドマンの考えを整理し、フジイの考えと合わせた。
- *9 注8同書
- *10 例えば佐藤公治（1996）『認知心理学からみた読みの世界』北大路書房 など
- *11 佐伯胖（1997）「自分づくりとしての学び」初等教育研究会『教育研究』N0.1144 p.13
- *12 秋田喜代美（2006）『本を通して絆をつむぐ』北大路書房 他 読書コミュニティシリーズ
- *13 M.L.Rosenblatt（1978）*The Reader, the Text, the Poem* Southern Illinois Univ Press. p.x ii
- *14 Taffy E.Raphael, Cynthia H.Brock, & Susan M.Wallage.（1997）. *Encouraging Quality Peer Talk with Diverse Students in Mainstream Classrooms : Learning from and with Teachers*
注4同書 pp.176-206 図1もこの論稿の中に示されたものを使用した。 p.180
- *15 Josaph O.Milner.（1989）. A Developmental Approach to Literature Instruction.
in J.O.Milner. & Lucy Floyd Morcock Milner.(eds) *Passage to Literature: Essays on Teaching in Australia, Canada, England, the United States, and Wales*. NCTE p.109
- *16 フジイも平成21年2月5日に「花巻市国語教育研究会」において花巻市立桜台小学校5年生に対して、「文末表現」の段的的方言と不確定表現を対比させ、その違いから文章を批判的に検討する実践を試みた。
- *17 正式の会の名称は [The Anglo-American Conference on the Teaching English（国語教育に関する英米会議）] で、英語圏（アメリカ・カナダ・イギリス）を代表する研究者や実践家49名（アメリカ28名、イギリス20名、カナダ1名）が会し、国語教育の展開と未来について語り合ったセミナーである。1966年8月から約1ヶ月間、ニューハンプシャーのダートマウス・カレッジにおいて開かれたために通称で呼ばれる。
- *18 NCTE から出版された6つのモノグラムは以下のもの
 - o Creativity in English Geoffrey Summerfield, editor
 - o Drama in the English Classroom Douglas Barnes, editor
 - o The Uses of Myth Paul Olson, editor
 - o Sequence in Continuity Arthur Eastman, editor
 - o Language and Language Learning Albert Marckwardt, editor
 - o Response to Literature James R.Squire, editor
- *19 James N.Britton.（1966）. Response to Literature. In Squire, J.R.(Eds.). *Response to Literature* NCTE
- *20 同上書 p.7.8
- *21 倉澤栄吉「国語教育の未来志向：『ダートマウス, セミナー』を中心に」『国文学言語と文芸』第76号 1973 東京教育大学国語国文学会編 pp.32-40