

# もう1つの物語を書く国語科授業

藤田智之・森本晏以

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要 第8号

令和8年(2026)3月

## もう1つの物語を書く国語科授業

藤田智之<sup>1</sup> 森本晏以<sup>2</sup>

(1: 共立女子大学、元京都教育大学附属京都小中学校・2: 京都教育大学附属京都小中学校)

### A Japanese Language Arts Class for Writing Another Story

Tomoyuki FUJITA Ai MORIMOTO

2025年9月30日受理

**抄録**：本実践研究では、既存の物語を書き換える学習を通して、児童が仲間との対話を通じて相手意識をもち、自力で創作する力を育成することを目的とした。文章の構成や展開を考える際には、書き手と読み手の立場を意識し、互いの考えや想いを共有できる場を設定した。その結果、児童は対話を通して読み手を意識した文章を書き、既存の内容から大きく逸脱しないよう留意する姿が見られた。また、個人の視点だけでは把握しにくい点にも着目して創作することができた。一方で、教師の声かけや指導、支援のタイミングについては、今後の課題として残された。

**キーワード**：書き換え学習・創作活動・対話な学び・支援とタイミング・相手意識

## I. 問題の所在

### 1. はじめに

単元「もう1つの物語」は、既存の物語をもとにして内容の一部を書き換え、新たな物語を創作する学習である。国語科教育において、「書き換える」活動に基づく実践研究はこれまでも数多く蓄積されている<sup>1)</sup>。また、日本国語教育学会編『国語教育総合辞典』(2011)には、「書き換え・翻作学習・リライト」(寺井正憲)の項目が設けられ、その教育的有効性が示されている<sup>2)</sup>。

主に読むことの学習指導や書くことの学習指導において、既存のテキスト(表現物)を別のテキストに作り変える活動のことをいう。この活動を通して、文章をはじめとした様々なテキストを理解する学習や、文章を書くことをはじめとした新しいテキストを創造する様々な表現の学習を成立させることができる。また、その過程で文字や表記、語句、文、文章などの言語事項に関する学習が成立する。これらの学習に加えて、対象や事故、関係に関わる認識能力も育成される。書き換えは、学修を主体的、能動的なものにし、子どもたちにとって楽しく意味ある学習を成立させる。

この定義から、「書き換え」活動は書くことや読むことに限定されるものではなく、言語の習得を含む多面的な学習を成立させる要素を有していることが分かる。つまり、教師がその意義や目的を明確にしたうえで授業を構成することで、児童に多様な国語科の能力を育成する可能性が示唆されるのである。

また、府川・高木(2004)は、書き換え学習を単なる指導方法として捉えるのではなく、書き換えの活動を通して書き手の認識が変容する過程そのものも「書き換え」と位置づけ、その促し方という方法的側面と、どのように「書き換え」られたのかという質的側面の双方に着目している<sup>3)</sup>。さらに、文化史的アプローチから、そもそも多くの文化財が「書き換え」の産物として形成されてきたことを指摘し、そのことを相対化する学習であると論じている。すなわち、書き換え学習は文化の継承を担い、文化的連鎖の中に位置づく営みであるとされる<sup>4)</sup>。

この観点からみれば、本単元における物語の書き換え学習は、学習指導要領に示された指導事項の習得に寄与

するだけでなく、文化の継承というより大きな役割も果たしているといえる。

## 2. 研究の目的と方法

本実践研究では、既存の物語を書き換える学習の中で、仲間と対話することを通して、相手意識をもち自力で創作することを目的とする。特に指導事項にあるように、物語全体の道筋が通った文章を書くことができるようになるために、児童同士がお互いの考えを伝え合い、助言や感想を交流できる対話の場を設定する。特に、文章の構成や展開については一方的な説明ではなく、実際に学級全体で同じ学習材を活用し、学習経験から学ぶことができるようにする。

## II. 実践授業の概要

### 1. 授業の構想

本単元を実施するにあたり、どのような実践を想定することができるのかを図1の構想メモをもとに話し合った。主たる授業者である森本氏と単元構想や学級の実態について、情報を共有した。

物語の創作活動は、多くの児童にとって、楽しく学習に取り組めるものの1つであると考え。小学校2年生から、教科書でも取り扱われており、それぞれが創作した内容を読み合うことは楽しい活動である。しかし、書くことに抵抗感をもつ児童が多いということからも、楽しく書くことを主たる目的にしてしまう傾向も見られ、そのようなことは避けなければならない<sup>5)</sup>。指導事項に示された内容をもとに、児童の実態と創作活動を通して、どのように学ばせるのか、学びに向かわせるのかを考えなければならない。

構想段階での話し合いでは、「対話」や「評価(フィードバック)」、「メタ認知」が中心の話題となった。6時間単元であることから、多くの内容を盛り込むことは、指導者や児童の負担が大きくなる。研究のための実践については、実践研究の趣旨、意義からは外れてしまう。

今回の実践では、グループやペアに

よる対話を4回(第1、3、4、6時)取り入れ、教師の個別的な指導を減らし、自力で書けるような授業をめざした。特に、指導事項にある文章全体の構成や展開に着目し、お互いの考えを伝えたり助言や感想を伝えたりすることで、書き手としての作者としての視点と、読み手である読者の視点を融合させ、創作活動ができること考

**①書くための「話す・聞く」の効果**  
対話を大切にする  
構成(起承転結)で交流する  
①昔話や絵本、多くの人が知っている話を選ぶ。  
②自分の仮構成を話す。  
③友達から他のパターンを話してもらおう  
④順番で多くの案を出し合う。  
→ 多くの話を聞いて、自分の構成を決定する。

グループでの学びを生かす  
1人で進んで書く展開  
いろいろなアイデアを利用

\*新しい学習指導要領等が目指す姿 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm))  
「対話を通じて他者の考え方を吟味し取り込み、自分の考え方の適用範囲を広げることを通じて」

**②書き換え活動の評価(教師)**  
評価の観点(ルーブリック)の共有  
・筋道(流れ、一貫性)  
・意外性(面白さ、予想外)  
・表現(語彙)

**③メタ認知力育成に向けての手法**  
・作品完成後、自分の作品を読み直して振り返りを書く。→ 自己評価1(工夫や仕掛け等)  
自分の視点のみ  
◎できるだけ多くの友達の作品を読んで、付箋でよいところ等を書く。  
・人のフィードバックは見ないで振り返りを書く。→ 自己評価2  
他者の作品からの視点  
・自分の作品を読み直してから、友達のフィードバックを読む。  
→ ①②の振り返りも読み直して振り返りを書く。 → 自己評価3  
他者からの評価の視点も入れて  
⇒改めて自分の作品や記述過程、作品交流を振り返る  
自分自身への評価、客観的に見つめなおす  
自分の学習過程、完成作品の課題を見つける

\*レーザーチャートの作成(視覚化)  
自己評価と他者評価を合わせた総合評価(メタ認知)。

◎完成作品の交流 → フィードバック  
・できるだけ多くの人のものを読む  
・良さを中心に、改善点を伝える(付箋)  
・他者の付箋を読んでコメントしない。

図1 構想メモ

えた。また、全体の構成を考えることは容易ではない。既存の物語の内容の一部を変えることで、その後の展開も変わることが予想される。これまでの物語創作の指導経験から、多くの内容を盛り込むあまり、既存の内容との関連や物語の一貫性が損なわれることがある。そのため、第1時では全体で1つの物語を取り扱い、注意すべき点を実感をもちながら共有できるようにする。

## 2. 授業の概要

### (1) 単元計画

①時期：2025年2月17日（月）～28日（金）

②学年：第5学年 32名

③単元名：読む人を意識して構成を考え、物語を書こう

④単元目標

- ・話や文章の構成や展開、話や文章の種類とその特徴について理解することができる。(知・技(1)カ)
- ・筋道の通った文章となるように、文章全体の構成や展開を考えることができる。(思・判・表 B(1)イ)

⑤指導計画（全6時間）

第1次 学習の見通しをもとう

第1時 学習の流れを確かめよう

第2次 新しい物語を書こう

第2時 書き換え作品を決める

第3時 物語の構成を考え伝え合う

第4時 下書きをする

第5時 清書する

第3次 作品を読み合い、学習を振り返ろう

第6時 お互いの作品を読み、評価する

⑥単元の評価基準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学びに取り組む態度
①話や文章の構成や展開、話や文章の種類とその特徴について理解している。(1)カ)	①「書くこと」において、筋道の通った文章となるように、文章全体の構成や展開を考えている。(B(1)イ)	①粘り強く文章全体の構成や展開を考え、学習の見通しをもって物語を書こうとしている。

### (2) 単元について

本単元では、読み手に与える効果を意識しながら文章構成を工夫し、既存の物語を書き換える活動を行う。これまで、2年生では「お話のさくしゃになろう」、3年生では「四まいの絵を使って」「たから島のぼうけん」を通して、物語文作成の基本的な内容を学んでいる。本単元では、これまでの学習経験を生かし、読み手を意識して文章の構成を工夫することが求められる。

物語の創作活動は、児童にとって自由な想像を膨らませる機会である一方、実際に書き始めると難しさを感じる児童も多い。そのため、本単元ではゼロから一人で内容や構成を考えるのではなく、既存の物語の一部を書き換える方法を取り入れ、難易度を調整している。「もしも登場人物の行動が違ったら」「もしも解決の仕方が違ったら」といった人物、出来事、時や場所の一部を書き換えることで、文章の構成や展開を児童が自ら工夫できるように設定されている。

さらに、単に物語を創作するだけでなく、互いの考えを共有したり助言を行ったりすることで、作者としての書き手の立場からではなく、読み手の立場からの協働的な学びも促している。読者としての視点を取り入れることは、自分の文章構成や展開を客観的に見直す契機となり、単元名が示すように「読む人を意識して書く」ことの重要性を体感できると考えた。



図6の児童③は、既存の物語の内容の面影がほとんどなくなっているが、一部設定を変えることで、多くの要素を変更した展開になっている。このようなパロディ化するような展開は、男児に多く見られた。

一部の変更をもとに、多くの要素を入れすぎたことで、内容が複雑になったり、表面的な面白さを強調したりなど、前提条件を全体共有し、理解しなければならないことがわかった。再度、第2時では、今回の構成を全体で共有し、この学習で大切にしたいことを再度確かめることにした。

(2) 文章構成の全体共有

図7 学級全員の文章構成一覧

図8 創作活動のためのポイント

図8は、その時に配布して使用したプリントである。指導事項や教科書に記述されていること、児童の様子から確認しておいた方がよいことをまとめている。創作活動を行う際に、いつでも見返すことができるようにした。

2. もう1つの物語(作品)

(1) 作品選択の傾向

児童が書き換える物語として選択した作品が表1である。「おむすびころりん」が1番多くなっている。男女に差はなかったが、それ以降の作品については、女性が主人公になっている作品、「かぐや姫」や「白雪姫」等は、全て女兒が選択していた。

また、なかには1人で2つ創作した児童もいた。「もう1つのつるの恩返し」である。1つは、既存の内容にはない「おじいさんが働かなくなる」という設定を追加したものであった。もう1つは、オチとして「つるではなくサギ(詐欺)」といったユーモアあふれるものになっていた。

図7は、第1時で考えた文章の構成一覧である。児童のプリンをもとに、「設定」「はじめ」「なか」「おわり」という枠組みで、教師側が分類を行い、提示した。グループでの話し合いでは、人数が限られていることから、全体で共有することで、さまざまな考えがあることを共有した。そして、図①の児童④のように、既存の内容の一部を変更することで、その後の展開が変わっていくことや、筋の通った構成、展開にすることなど、例示しながら説明を行った。

表1 児童の作品傾向

No	既存の話	人数
1	おむすびころりん	7
2	かぐや姫	4
3	つるの恩返し	3
4	浦島太郎	2
5	わらしべ長者	2
6	カチカチ山	2
7	したきり雀	2
8	白雪姫	1
9	桃太郎	1
10	十二支の始まり	1
11	おおかみと七ひきのこやぎ	1
12	三びきのこぶた	1
13	人魚姫	1
14	笠地蔵	1
15	一休さん	1
16	織姫と彦星	1



菓を飲んだり」といった現代的な内容が入り込んでいる点がいくつかの作品と共通している。

この児童は、新たな姫を登場させることで、2人の願いをかなえるという発想や展開は、よく考えらえた内容になっていると考える。

### 3. 振り返り

#### (1) 構想での対話に関して

今回の実践において、児童同士の対話を取り入れることで、自力で物語を創作するような展開を設定した。児童の振り返りから、対話すること良さや効果について考える。

友達のアドバイスで、「出来事一つ多くする」ことで少し物語が変わって、より面白く、伏線回収ができていて、具体的に想像しやすい話になりました。教科書の『言葉の宝箱』から、何個か言葉を使うことができたので、より具体的に想像しやすくなりました。

図 12 児童⑦

工夫は、変えすぎない事を工夫しました。変えすぎたら、また違うものになってしまうのでちょうどいい感じにするのが難しかったのと、工夫しました。言葉選びは、先生がゆつたように自分より上の人に対する言葉にすることを意識して書きました。(敬語で)

図 13 児童⑧

私ははじめ物語に意外性がなかったり話がコロコロ変わってしまったりと、聞いている人が眠たくなってしまうような物語を書いてしまっていました。でも、友達のアドバイスを聞くと直せばいいところがたくさん見つかりました。例えば最後にツルを閉じ込めるのではなく、話し合ってから修理屋さんになる結末にしたり、どのような理由でやってしまったなどを変えることができました

図 14 児童⑨

児童⑦は、「伏線」を意識していたことがわかる。友達との対話の中で、1つ1つの出来事を収束させていくことが大事であることを学んだようである。作品は、「わらしべ長者」をもとにして創作を行っていたが、振り返りの記述にもあるように、「犬」をどのように取り扱い、結末と犬をどのように関連付けさせるのかに、苦労していたことがわかる。

児童⑧は、既存の内容から大きく逸れることなく、もう1つの物語を創作しようとしていたことがわかる。また、構想段階での対話の中では、複数の児童が「変えすぎない」といった言葉で、多くの要素を取り入れ複雑化しないように意識していたことが分かった。指導者の指導意図や創作ポイントなどを意識して取り組んでいたのではないかと考える。

児童⑨も、多くの要素を取り入れ、「話がコロコロかわって」とあるように、内容に一貫性が保てなかったり、一貫性をもた

すことができなかつたりしたのではないかと推察する。構想での対話を通して、自分では気づけなかつたことに気づき、修正していったことがわかった。

このように、構想段階での対話は、読み手からの助言や書き手の困りごとを解消するために、一定の効果があつたことがわかった。構想段階であるために、メモをもとに話すことで、作者としての物語の全体像をイメージしたり、詳細な部分にも目を向けたりといった点でも、書く前に話すこと、他者と対話することで多くのヒントを得ていることがわかった。

#### (2) 交流に関して

第6時での交流活動を終え、単元全体に対する振り返りを行った。ここでは、第6時の作品の読み合いや、物語創作についての振り返りをもとに、児童の学びについて考察する。

物語を書いて、やっぱり「物語を書くのは難しいな」と思いました。出来事もだけど、長い文で誤字脱字などにも気をつけないといけないからです。友達の作品を読んで、バランスよくポイントが詰められているな、と思いました。(バランスがいい人は、評価も高い!) 僕のは、最後に出来事を大量に詰め込んでしまったので、次物語を書くときにはバランスよく出来事を散りばめたいです。

図 15 児童⑩

僕は友達の作品を読んで考えたことは、色々教科書の言葉を使っていることです。自分も少しは教科書の言葉を使っていますが、皆さんは表現がより、豊かになっていました。僕も次、また物語をかける場面があるとすれば、よりたくさんの言葉を使っていきたいです。

図 16 児童⑪

児童⑩は、誤字脱字等も含めた表現することについて論じているが、物語の展開について構成段階でも迷っていた一人である。また、お互いの作品を読み合い、感想や意見を伝える活動を通して、他の作品を見ることで、自分の作品を客観的に読み返していることがわかった。他の児童の展開に着目して、自分の作品の課題を取り上げることができている。児童⑪も、表現された言葉(語彙)に着目していた。教科書の言葉とは、教科書の終盤に掲載されている「言葉のたから箱」のことである。授業の中でも、指導者が「言葉のたから箱にある言葉も使用できたらいいですよ」と言ったことを思い出したのか。それとも、交流の中でそのような話があつたのかはわからないが、掲載されている言葉を使用することで、創作された物語の良さを感じることができたのであろう。

全員がいろいろな物語をかいていていておもしろいと思ったり、すごいと思いました。自分と書いているジャンルが違う人もいてすごく良かったです。物語を書いているときに考えたのは、やっぱりその後の展開です。できる限りもとの話からブレないように考えるのが少し難しかったです。書いていると少し自分の趣向によってしまうところがあるので次またこんな単元があるときはそのようなところに気をつけたいと考えています。

図 17 児童⑫

- 友達の作品はセリフが多くて、その時の気持ちがよくわかったし、時代を変えることによって話し方が変わったりと、様々な工夫がありました。説明している文にも感情がある人もいて、その話に入り込みました
- 情景描写をしたことによってそのときの心情を考えるのが面白かったと言ってもらえたのが嬉しかったです。でも2つしか入れられていなかったのも、もっと入れられるように想像をふくらませようと思いました。
- 自分で考えてつくったのは初めてで、どのような表現したら読む人に面白く思ってもらえるか考えるのが面白かったです。情景描写をどうするのか考えるのが一番難しかったです。

図 18 児童⑬

児童⑫は、既存の物語をもとに、もう1つの物語を創作する際の一貫性をもたせることも難しさについて振り返っている。既存の内容と大きくずれないようにするために、考えながら書いていたことがわかる。「自分の趣向によってしまう」とあるように、その時が教師の指導のタイミングであったかもしれない。どのような活動を行う際にも、教え時がありそのタイミングは難しい。特に、一人で活動している時には、机間指導では十分な対応ができていないと考える。直接的、間接的な指導方法等を開発していかなければならないと考える。

児童⑬は、情景を描写することで登場人物の心情や場面の様子を伝えようとしたことがわかった。交流の中で、その点を友達が認めフィードバックを返してくれたことでうれしさ、達成感を味わっていることがわかる。この点についても、一人一人の作品に関して、教師もその良さを素早くフィードバックできるようなシステム、機会を構築していかなければならない。児童同士のフィードバックの機会を設けることで、作品を読み評価する学びの機会になるのではないかと考えた。また、1つ目の中黒にもあるよ

うに、同世代の児童が創作した物語を読むことは、既存の物語以上に興味深く読み、気づきを得ていることがわかった。セリフの多さや時代設定などについても同様である。

このように最後の交流活動についても、児童が自分の作品と他の児童の作品を、展開や内容、表現に着目して、読んでいたことがわかった。その中では、お互いの作品の良さを読み比べ、客観的に自分の作品を評価する姿も見られている。単元びらきの段階から、書き手と読み手という視点をもって、取り組んできたことが表れであるとも考えられる。

## IV. 今後の展望

### 1. 課題

#### (1) 対話のタイミング

本実践研究では、グループやペアによる対話活動を取り入れることで、個別指導の機会を減らし、児童が自らの力で文章を作成できる授業展開をめざした。第1時の授業では、昔話『桃太郎』を教材として扱い、学級全体で構想メモを作成した上で、文章の構成や展開について話し合いを行った。ここでは、既存の物語をもとに創作する際の基本内容を把握することを目的として、構想メモを用いた相互の考察を通して、内容の良さに気づき、客観的に振り返る機会を設定した。第3時の「構成を考える段階」や第4時の「下書き段階」においても、長短はあるものの、他者との対話の時間を設けることで、児童が自らの物語の構成や展開、内容を再考できるようにした。さらに、第6時では、互いの作品を読み合い、感想や意見を述べ合う機会を設けた。

本実践において設定した4回の対話のタイミングが適切であったかどうかは、今回の実践のみでは十分に検証できない。特に第1、3、4時の対話は、物語創作の過程において児童自身が構成や展開を再考するための重要な機会であった。今後は、どのような資料を用い、どの形式・場・時間で実施するかといった具体的な条件を指導方法とともに検討し、実践と検証を進める必要がある。

本実践研究の成果としては、第1時に行った構想メモを用いた対話を通して、児童が自身の文章構成や展開、既存の物語をもとに創作する際に大切にすべき点に気づき、実感できたことが挙げられる。しかし、他学年や他学級においても同様の効果が得られるか、また第1回目のタイミングで実施することの有効性については、今後の検証が必要である。

また、対話場面における児童の発話の実態を把握するとともに、どのような対話が学習効果を高めるのかにつ

いても検証する必要がある。山元（2019）は、アメリカの作家リサ・バラードによる『物語が書けちゃうよ！ - 子どものための物語創作レシピ -』の内容を紹介し、「編集」段階における第三者からの助言の重要性を論じている。書き手自身では気づきにくい部分に目を向ける他者の存在は重要であり、その助言を踏まえて書き手が自ら文章を見直す契機とすることが求められる。一方で、助言をそのまま文章に反映させることは、書き手の所有感を損なう可能性があるとして指摘されている<sup>6)</sup>。このことを踏まえ、対話の形式や内容についても慎重に検討していく必要がある。

## (2) 支援のタイミング

この点については、従来の研究でも指摘されているように、適切な指導を行うタイミングの見極めが重要である。ペア学習やグループ学習に限らず、個別学習においても、児童が知りたい・学びたいと感じる瞬間に教師が適切に寄り添い支援することが求められる。

児童⑩の振り返りに「できる限りもとの話からズレないように（中略）少し自分の趣向によってしまうところがあった」とあるように、児童が自ら考えながら創作活動に取り組んでいたことがわかる。このタイミングで教師が適切に声かけを行うことができれば、新たな学びを創出できた可能性がある。しかし、そのタイミングを見極めることは容易ではない。この課題を単に児童との人間関係の構築や指導者の力量の問題とすることは容易なことであるが、適切な指導や支援の具体的方策を検討するうえでは不十分である。

近年、協働的な学習活動の機会は増加する傾向にある。その中で、教師が児童の「学びたい」「教えてほしい」といった個々のタイミングをどのように把握し支援するか、あるいはそれを補う何らかの支援システムを構築することは、喫緊の課題である。これは、児童自身が支援の必要性を主張するだけでなく、教師がその必要性に気づき、適切な支援を行う方法の開発を含んでいると考える。小学校におけるペアやグループ学習が多いことを考慮すると、この課題は避けて通れないものであり、学習支援に関する実践的研究の継続的な取組が求められる。

## 注釈

- (1) 書き換え学習は、これまでの国語科教育の中で多くの実践が積み重ねられている。青木幹勇（1986）『第三の書く』国土社、首藤久義（1994）『書くことの学習指導』東洋館出版、大内善一編（1996）『書き足し、書き替えの作文の授業づくり』明治図書、府川源一郎・高木まさき（2004）『認識力を育てる「書き換え」学習』東洋館出版社、井上一郎編（2005）『国語の力の基礎・基本を創る - 創造力育成の実践理論と展開』明治図書 等である。
- (2) 寺井正憲（2011）「38. 書き換え、翻作学習、リライト」日本国語教育学会（2011）『国語教育総合辞典』朝倉書房 p.512
- (3) 府川源一郎・高木まさき編（2004）『認識力を育てる「書き換え」学習』東洋館出版社 p.3
- (4) 同上、p.4
- (5) 大内善一（1996）「書き足し・書き換え作文の授業づくり」『別冊 実践国語研究』No156 全国国語教育実践研究 p.5
- (6) 山元隆春（2019）「アメリカにおける「物語」創作 - 「ものの見方・考え方」を育てる内相と対話 -」浜本純逸・三藤恭弘『小学校「物語づくり」学習の指導・実践史をふまえて・』溪水社 p.174

## 引用・参考文献

- ・戸田唯巳（1992）『「作文嫌い」はこうして生まれる』明治図書
- ・亀村五郎（1994）『作文の書かせ方』百合出版
- ・石田佐久馬（1995）『作文指導の基礎基本とは』東洋館出版社
- ・渋谷孝（2001）『作文教材の新しい教え方』明治図書
- ・府川源一郎・高木まさき編（2004）『認識力を育てる「書き換え」学習』東洋館出版社
- ・森川正樹（2008）『“書く活動”が10倍になる楽しい作文レシピ100例』明治図書
- ・森山卓郎編（2016）『コンパクトに書く 国語授業モデル』明治図書

- ・寺井正憲（2016）『深い学びを実現する書き換え学習の授業づくり』明治図書
- ・藤田智之（2024）「協働的な学びを生かす説明する文章を書く授業実践 - グループ活動と写真の活用を工夫して - 」『共立女子大学家政学部紀要』 pp.63-75
- ・藤田智之（2025）「複数教材を読み比べ考えを形成する実験的授業 - 広く浅い読みの試案 - 」『京都教育大学国文学会誌第 53 号』 pp.1-16

#### 付記

本実践研究は、授業構想は藤田、授業実践は森本が行った。本稿は、主に藤田がⅠ、Ⅲ、Ⅳ、森本がⅡを中心に執筆し、すべての章について両者で検討、修正、確認を行った。