



# 東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

## 東京都青年国語研究会による語彙教育の実践生成過程に関する研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-05-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村,和弘 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/125475">http://hdl.handle.net/2309/125475</a>

# 東京都青年国語研究会による語彙教育の実践生成過程に関する研究

中 村 和 弘\*

国語科教育学分野

(2011年8月31日受理)

## 要 旨

本研究のねらいは、東京都青年国語研究会における語彙教育（「語い指導」）の取り組みについて、「実践史研究」によってその生成過程を明らかにすることである。本稿では特にその初期3年間（昭和49年度～51年度）について、昭和51年度の取り組みに着目しながら、3年間の「実践構造」の変化を検討した。研究会として独自の語彙教育を実践する上での欠かすことのできない諸要素として、「語い選定の基盤」「単元構成」「指導の個別化」がある。昭和51年度にそれらを研究課題として明確化し、解決に向けての取り組みが集中的に行われることによって、後に特色ある語彙教育の実践の展開が可能になったことを明らかにした。

キーワード：語彙教育、実践史研究、「語い指導」、倉澤栄吉

### 1. 問題の所存

東京都青年国語研究会（以下、青国研）は、倉澤栄吉を指導者として昭和26年に活動を開始した民間の教育研究会である。都内の小学校教員を中心に会員が集まり、現在でも授業研究を中心とした月例会が開催され、研究活動が継続されている。

青国研では、数年ごとに研究主題が設定され、「作文指導の研究」「読みの指導の研究」「聞くこと・話すことの指導の研究」など、国語科教育に関わるさまざまな領域において、先導的な実践が試みられてきた（【資料】参照）。平成6年度からは、「単元学習」が研究主題と明記され、「子供の言語生活に根ざし、子供が実の場に立って学びを展開していく単元学習を開発」<sup>1)</sup>していき試みが続けられた。単元学習を追求する研究主題は、現在も同会で継続されている。

この青国研において、語彙教育の研究は、昭和49年度から平成5年度までの20年間にわたって、200本近い研究授業を継続しながら取り組まれた。青国研における研究活動のうち、この語彙教育の研究に着目する

のは、次の2つの理由からである。

ア) 青国研での語彙教育の実践は、「語い指導」と呼ばれるものである。青国研による「語い指導」は、教育科学研究会による「語彙教育」や児童言語研究会による「言語要素指導」などとは異なり、日本語学における語彙論研究に直接的に依拠しない、独自の「体系」と「方法」をもった実践である<sup>2)</sup>。この独自の「体系」と「方法」が、どのような研究会活動を通して生成されてきたのか、その過程を明らかにすることで、現在の語彙教育研究において新しい方法論的な知見をもたらすことが期待できる<sup>3)</sup>。

イ) 前述の通り、青国研では数年単位で研究主題を更新しながら研究活動を続けている。例えば、「作文指導」の研究は昭和37年から40年までの4年間、「聞くこと・話すことの指導」の研究は「対話の指導」の研究も含めて、41年から43年までの3年間である。それらに対して、語彙教育に取り組んだ「語い指導」の研究は、20年間にわ

\* 東京学芸大学（184-8501 小金井市貫井北町4-1-1）

たって継続されている。この「長さ」が際だった特徴であるのと同時に、会の活動の歴史を眺めたとき、この「語い指導」の研究の後に「単元学習」の研究が展開されていることも、注視すべき点である。

「語い指導」研究以前の取り組みでは、「読解」「作文」「対話」「読書」といった国語科の「領域」的な研究が行われていたのに対して、「語い指導」の長い研究を挟んで、その後は「単元学習」という「領域」を超えて活動が組織されていくような学習の研究に移行している。青国研による「語い指導」の取り組みは、＜語彙教育の研究＞であるのと同時に、もう一方では、後に単元学習の研究が展開していくことから明らかなように、＜単元学習の研究＞でもあったといえることができる<sup>4)</sup>。

20年間の「語い指導」研究の取り組みの中で、この＜語彙教育／単元学習＞は、どのような位置取りをし合いながら推移していったのか、あるいは、語彙教育としての取り組みからどのようにして単元学習としての取り組みが生起していったのか、そのプロセスを明らかにすることは、一方で、現在の単元学習研究としても、やはりそこに新しい知見をもたらすものと期待できる。

本研究は、以上のア)とイ)の理由から、青国研による「語い指導」の実践が昭和49年度から20年間に渡ってどのように生成・変容してきたのかを、「実践史研究」によって明らかにすることをねらいとしている。

## 2. 「実践史研究」は、何を描き出すのか

筆者のいう「実践史研究」とは、意図的に連なっていく授業や研究などの取り組みを「実践」と捉え、一つ一つの授業のつながりと、そのつながりの集合体である年度ごとの研究のつながりの2つの視点から、「実践」全体の特徴を立体的に浮かび上がらせようとする研究方法である。「実践史研究」では、まず一つ一つの授業のつながりを「ミクロ」な視点から捉え、徐々にそのつながりを集積していき、最終的には実践の全体構造を「仰視的」に捉えていく。

本研究では、こうした研究手法をとることで、次の5つの点を明らかにできると想定している。

- (A) それぞれの時点での実践の実態を明らかにする。  
例) 昭和51年度の研究では、どのような「語い

指導」の実践が取り組まれたのか。その時点での実践を「実践構造」というモデルで表すと、どのようになるのか。

- (B) ある時点での実践の前後の関係を明らかにし、その実践の「意義」を明らかにする。

例) 昭和51年度の実践が、前後の年の取り組みと比較して特徴的であるのはどのようなところか。また、その特徴はどのように生じ、その後の展開にどのような影響を与えたのか。

- (C) ある時点からある時点までの実践の変容を明らかにする。

例) 昭和49年度から51年度までの実践の変容はどうか。また、この3年間の「実践構造」はどう変わっていったか。

- (D) 実践における特定のテーマについての変遷を明らかにする。

例) 青国研の実践の中で、語彙教育の「体系」については、教員間でどのように議論され、どのように構築されていったのか。

- (E) 実践の全体像を明らかにする。

例) 青国研の「語い指導」の実践とはどのようなものなのか。また、語彙教育研究、あるいは単元学習研究にどのような示唆を与えるのか。

このうち、(A)については、以下に研究の成果を発表した。

### ①. 昭和49年度の実践史

- ・「語彙教育研究における実践史研究の可能性—東京都青年国語研究会による『語い指導』研究（昭和四十九年度）を事例に一」（日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.435, 2008年7月号, pp.50～57）

- ・「東京都青年国語研究会による『語い指導』の実践生成に関する研究—語彙教育研究における『実践史研究』の方法論的有効性の検討に向けて—」（『学芸国語国文学』第41号, 2009年, pp.1～13）

### ②. 昭和50年度の実践史

- ・「語彙教育の実践史研究」（『東京学芸大学紀要 人文社会科学系 I』61巻, 2009年, pp.1～11）

### ③. 昭和51年度の実践史

- ・「実践史研究による語彙教育の実践生成に関する研究」（『学芸国語国文』第42号, 2010年, pp.27～37）

また、(D)については、青国研「語い指導」の初期の取り組み中で、「体系」がどのように考えられていったのかを、以下に記した。

・「語彙教育の実践における『体系』の二方向性  
—『体系』を構築する実践の過程に着目して—  
(日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No469,  
2011年5月号, pp.50～57)

本稿では、昭和49年度から51年度までの3年間の実践を対象として、これまで扱うことができなかった(B)および(C)の点について明らかにするものである。

### 3. 昭和51年度の「実践構造」と実践の特徴

#### (1) 特徴的な取り組みの背景にあるもの

昭和51年度の研究主題と研究内容は、その前後の時期と比較して性格の異なるものであった。

この年は前年通りそれぞれの月に<研究小主題>が設けられる一方で、年間を三期に分け、「語い設定の基盤」「単元構成」「個別化」という<重点研究課題>も設定されている。こうした<主題/課題>で研究が進められたのは、その前後の年にはないことである。

例えば、研究1年次の昭和49年度は、【表1】のように、「読むことにおける語い指導」という年間を通じての研究大主題があり、6月から10月までは「文学的文章による語い指導」という研究中主題があり、さらにそれを受け、各月には例えば、「イメージ豊かに読むための語い指導」(6月)という研究小主題が設けられていた。大主題⇄中主題⇄小主題というように<主題>が互いに関連づけられており、<課題>は設定されていない。

【表1】昭和49年度 各月ごとの研究主題(研究小主題)

年間研究主題【読むことにおける語い指導】	
5月	四月総会
6月	イメージ豊かに読むための語い指導
7月	読みの中における語い指導
8月	文学の読書と関連づけた語い指導
9月	文学作品における読解指導と語い指導の関連
10月	詩の鑑賞に関連づけた語い指導
11月	説明文読解指導後の語い指導
12月	非文学読書と語い指導の関連
1月	非文学教材の読解過程における語い指導
2月	報道文における語い指導
3月	年度反省

しかし、昭和51年度をみると【表2】のようになっている。各月の研究小主題とは別に、4月から7月までは「語い選定の基盤」が、8月から11月は「単元構成」が、12月から3月は「個別化」が、それぞれ重点

的な研究課題として設定されている。そのため、各月ごとの授業では<研究小主題/重点研究課題>の両方について提案し、かつ協議をしなければならなくなっている。

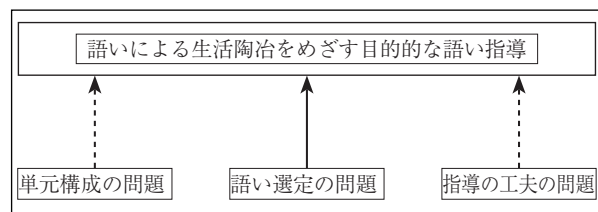
なぜ、51年度に限って、<研究小主題/重点研究課題>という二重の状態を1年間続けたのだろうか。その背景について、次に「実践構造」に着目し、前年度のつながりから考えてみる。

【表2】昭和51年度の<研究小主題/重点研究課題>

月	各月の研究小主題	重点課題
5月	心を豊かにするための語い指導	語い選定
6月	考え方やものの見方を深めるための語い指導	
7月	人間の生き方を考えさせるための語い指導	単元構成
8月	生活習慣を向上させるための語い指導	
9月	ものの見方、考え方を育てる語い指導	
10月	自然界における、もの名前に対する関心を深めるための語い指導	個別化
11月	ことばのもつ文化性を考えさせるための語い指導	
12月	自分の意志や感情を適切に表現する力を高めるための語い指導	
1月	ことわざを通して自分の生き方を考えさせるための語い指導	
2月	経験を通して、ことばの広がり気づかせる語い指導	

#### (2) 「語い選定の基盤」「単元構成」「指導の個別化」の重要性

前年度となる昭和50年度の研究が終わった段階での「実践構造」を【図1】に示した。この年は「語いによる生活陶冶をめざす目的的な語い指導」というかたちで青国研の「語い指導」の方向が明確となり、その実践化を支える下部の問題群のうち、まず、「語い選定の問題」に取りかかっている。しかし、検討の余地がかなり残されており、「単元構成」と「指導の工夫」という2つの問題は手つかずのまま、実践化が進んだ。その結果として、「本日の授業が語い指導として成り立つかどうか」<sup>5)</sup>を問わなければならないほど、「語い指導」をめぐる状況は「不安定なものとなった。



【図1】昭和50年度の「実践構造」

それを立て直すには、「語い選定の問題」の検討をさらに推し進めるのと同時に、「単元構成の問題」「指導の工夫の問題」の解決にも取りかかる必要があっ



た。それが、翌年つまりこの51年度に「語い選定の基盤」「単元構成」「指導の個別化」というかたちで<重点研究課題>が取り組まれるようになった背景であると推測できる。

それほど、この「語い選定の基盤」「単元構成」「指導の個別化」の3つの課題は、青国研のめざす「語い指導」、すなわち「語いによる生活陶冶をめざす目的的な語い指導」の実践には、欠かせないものだったと考えられる。のちに、この3つは「語い指導のキーワード」として、次のようにまとめられている<sup>6)</sup>。

#### 【選定語い】

語い指導は子どもたちの学習の核となる語いを選定して行う。(中略)語いを学習することは、子どもが言葉と人間との関わりの中で物事を認識し思考していることになる。したがって、語い学習は、子どもの言語生活と深く結びついた語いを選定し、その語いを核として行うことが大切である。

#### 【単元学習】

学び手の興味・関心・必要感に根ざす話題をめぐって組織される一まとまりの価値ある活動であり、それによってことばの力、学ぶ力、生きる力を適正に育てるものを単元学習という。(中略)現実の国語教室の実態から単元は作られ、学習材と学習活動の一つのまとまりとして組織していくことが大切である。

#### 【個別学習】

一人一人の子どもの言語生活と結びつけながら、学習の課題、方法、資料などを設定し、子ども自ら個々の学習を成立させる学習の方法。

これらをふまえながら、「語い選定の基盤」「単元構成」「指導の個別化」の課題の重要性を考えると、次のような解釈ができる。

**語い選定の問題**…青国研の「語い指導」において「どのような語いを選定するか」は、「既成の分類表等から選ぶのではなく、児童の語いノート等から選ぶ方がよい」<sup>7)</sup>という考えに象徴されるように、「子どもの言語生活に深く結びついた語い」から選ばなければならない。既存の語彙論の体系などにたよらない分、それらに代わる「語い選定の基盤」を明らかにすることが求められる。

**単元構成の問題**…「語い指導」を単元学習という「教育方法」において実践するには、「価値ある活動」をどう一まとまりに組織するかという、

「単元構成」を考えなければならない。これは、単に指導の順序という意味合いだけではなく、学習材や学習活動、活動を通して育てる国語学力など様々な検討課題が含まれる問題でもある。

**指導の個別化の問題**…「語い指導」を「一人一人の子どもの言語生活と結びつけながら」実践していくためには、まさに一人一人を「見よう」としなければならず、そのためには「指導の個別化」の工夫が求められる。「個別化」には、ただ「見える」ようにするだけの工夫ではなく、「見えた」結果として、その実態に応じて一人一人の児童の力を伸ばしていくための指導の工夫も必要である。

以上のように、「語い選定の基盤」「単元構成」「指導の個別化」の3つの課題は、どれが一つ欠けても、青国研のめざす「語い指導」を実践化することのできない重要なものであったことがわかる。

### (3) 「リング」としての役割をもつ研究

このように考えると、研究3年次となる昭和51年度の研究において、その前後の年とは異なり<研究小主題/重点研究課題>として「語い選定の基盤」「単元構成」「指導の個別化」の3つの課題に集中的に取り組んできた理由が明らかになってくる。各月の研究小主題との関連がうまく図れないなどの研究運営上の問題はあったとしても、その難しさをおしてでも、この段階でこの3つの課題を「重点研究課題」として取り組まなければならない必然性があったのである。

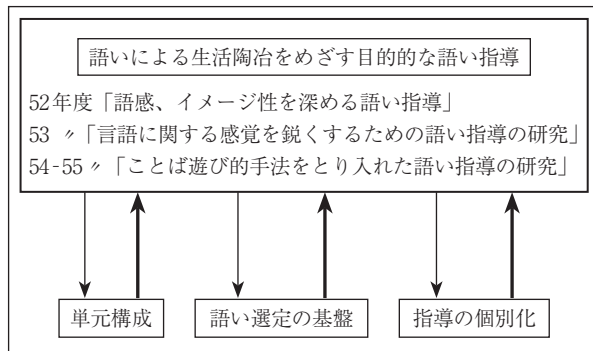
それは、50年度終わりの「不安定」な状態を立て直し、52年度以降の研究への「土台」を固めるという必要性である。この昭和51年度の研究は、49年度と50年度の2年間の研究の積み重ねから浮き彫りになった課題の解決に取り組みながら、青国研のめざす「語いによる生活陶冶をめざす目的的な語い指導」を実践するための「土台」づくりをし、新しい研究主題の展開に向けての準備を進める期間だったと考えられる。

昭和49年度 〳 50 〳 読むことにおける語い指導	昭和51年度 青国研のめざす語い指導の実践化のための土台づくり 「語い選定の基盤」 「単元構成」 「指導の個別化」	昭和52年度 〳 53 〳 語感、言語感覚を育てる語い指導	昭和54年度 〳 55 〳 ことば遊びをとり入れた語い指導
----------------------------------	---	-------------------------------------	-------------------------------------

【図2】昭和51年度と前後の年の年間研究主題

つまり、【図2】のように、この年の研究は、前の2年間の研究と後に展開される語感・言語感覚を育てる「語い指導」の研究とをつなぐ<リング>としての役割をもっていたと解釈できる。だからこそ、この1年間だけはその前後とは異なる<研究小主題/重点研究課題>が設定されたのであり、逆に取り組みの難しさをおしてでも1年間でこの研究を終え、翌年以降は新たな研究主題の設定が進んだと考えられる。

以上をまとめると、昭和51年度の研究を経て、「実践構造」は【図3】のように変化してきたといえる。



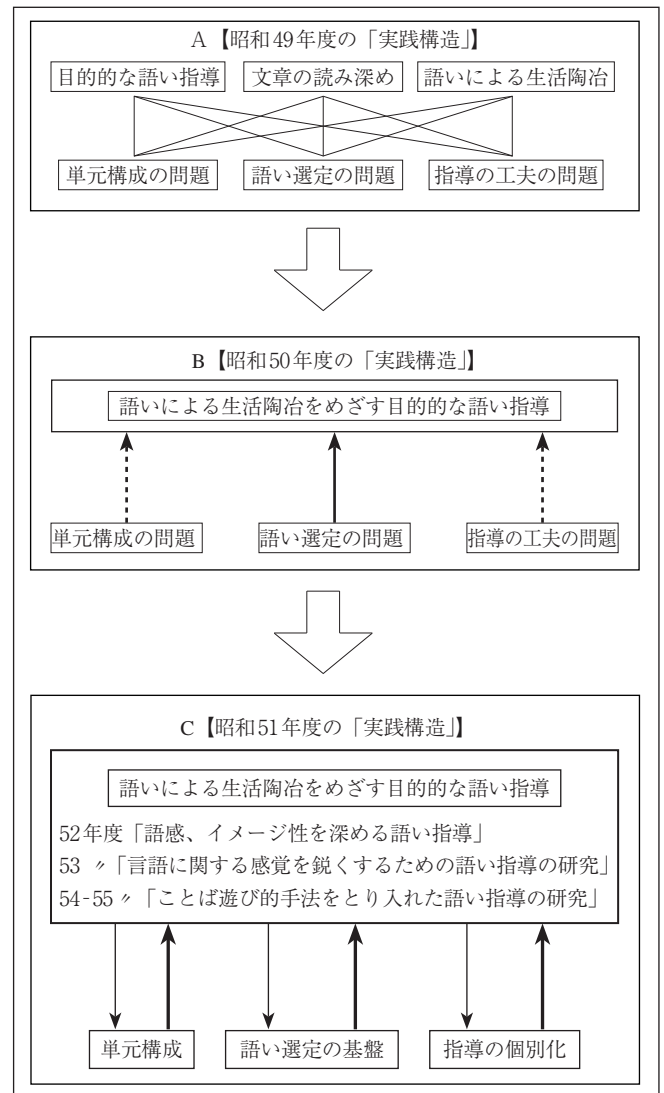
【図3】昭和51年度の「実践構造」

昭和51年度の研究で、「語いによる生活陶冶をめざす目的的な語い指導」を実践化するための下部の問題群は、「語い選定の基盤」「単元構成」「指導の個別化」というかたちで明確に位置づけられた。それらが重点研究課題として取り組まれ、一定の研究成果を得た。「語い選定の基盤」「単元構成」「指導の個別化」の研究が進んだことで、青国研のめざす「語い指導」の実践を支える「土台」がある程度固まり、少なくとも前年度終了時の「不安定」な状態からは脱することができたのである。

その上で、翌52年度には「語感、イメージ性を深める語い指導」、53年度には「言語に関する感覚を鋭くするための語い指導の研究」、54・55年度には「ことば遊びの手法をとり入れた語い指導の研究」という新しい研究主題が次々と設定され、「語いによる生活陶冶をめざす目的的な語い指導」の具体的な実践展開が図られていった。

#### 4. 青国研「語い指導」における初期3年間の「実践構造」の変化

次に、昭和49年度から51年度に至る3年間の「実践構造」の変化について考察する。これまでの研究から、昭和49年度から51年度までの3年間の「実践構造」の変化を【図4】のように整理した。



【図4】昭和49年度から51年度までの「実践構造」の変化

##### (1) 昭和49年度の「実践構造」(図4-A)

研究1年次の昭和49年度の段階で、すでに、青国研のめざす「語い指導」は「人間形成に直接的にかかわるものであり、それ自身目的的に考えていくべきである」<sup>8)</sup>という考え方が明確に打ち出されていた。ところが、実際の協議会では、「読むことにおける語い指導」という研究主題の関係で、常に、「文章の読み深め」は十分であったか、という方向からの検討がなされた。本来の「人間形成に直接的にかかわるものであり、それ自身目的的に考えていくべきである」という考え方に立つのであれば、「目的的な語い指導」と「語いによる生活陶冶」の2つから授業をつくりだし、また、協議をすれば効率的ではあったのである。

しかし、この「文章の読み深め」という要素があったからこそ、読解指導と「語い指導」をどう組み合わせればよいのかという「単元構成の問題」が生まれ、文章中の言葉と児童の言語生活とを結ぶためにどのよ

うな語いを単元の核とすればいいのかという「語い選定の問題」が生まれ、いっそのこと児童一人一人が語いを選び読み深められるようにしたらどうかという、個別化をめざす「指導の工夫の問題」が生まれてきた。

つまり、研究初年次の段階で、「目的的な語い指導」「文章の読み深め」「語いによる生活陶冶」の統合という上部の問題群を抱えることで、実践を通してその解決に向けて試行錯誤する過程の中から、「単元構成の問題」「語い選定の問題」「指導の工夫の問題」という下部の問題群も明確となっていた。そのことが、青国研の「語い指導」における初期の「実践構造」のスキームをつくり出したと考えられる。

## (2) 昭和50年度の「実践構造」(図4-B)

この構造のもと、昭和50年度には、まず、「文章の読み深め」が「目的的な語い指導」の手段として解消され、上部の問題群が「語いによる生活陶冶をめざす目的的な語い指導」というかたちで統合された<sup>9)</sup>。その結果、「語い指導」の実践は「人間形成に直接的にかかわるものであり、それ自身目的的に考えていくべきである」という研究開始時の考え方と一致することとなり、同時に、「語い指導」が読解指導などとは独立して、国語教育の中に並列的に位置づけられる一大領域であるというパラダイムチェンジがもたらされることにもなった。

この新しいパラダイムのもと、「語いによる生活陶冶をめざす目的的な語い指導」の具体的な実践化に向け、「単元構成の問題」「語い選定の問題」「指導の工夫の問題」の下部の問題群の解決が急務となった。まず、「語い選定の問題」から研究が進められたが、「単元構成の問題」と「指導の工夫の問題」は手つかずのまま実践化が進み、結果として「本日の授業が語い指導として成り立つかどうか」を協議会で問わなければならないほど、青国研の「語い指導」の実践は「不安定」な状況を招いた。

「語いによる生活陶冶をめざす目的的な語い指導」の具体的な実践化のためには、「語い選定の問題」をさらに検討するのに加えて、同時に「単元構成の問題」と「指導の工夫の問題」も着手して解決していかなければならないことが明らかになったのである。

## (3) 昭和51年度の「実践構造」(図4-C)

そこで、翌51年度には1年間という期間を区切って、この問題の解決が取り組まれた。下部の問題群を「語い選定の基盤」「単元構成」「指導の個別化」とい

うかたちで<重点研究課題>として明確化し研究を進めることで、一定の成果を得ることができた。それにより、青国研のめざす「語いによる生活陶冶をめざす目的的な語い指導」の「土台」が固まり、「不安定」な状況を脱するとともに、52年度以降にはその土台の上に新しい研究主題への取り組みが次々と続けられるようになったのである。

以上が、この3年間の「実践構造」の変化である。

## 5. 終わりに

その後の青国研の「語い指導」の研究は、語感・言語感覚の実践、ことば遊びをとり入れた実践、文字指導の実践を経て、「個別学習にねざした語い指導」、「生活に根ざした語い指導単元」へと展開し、倉澤栄吉が「そして、いつの間にか語い学習は『単元学習』になっていった」と述べているように<sup>10)</sup>、平成6年度以降の「言語生活に根ざした単元学習の創造」という単元学習の研究へと大きく展開していくことになる。

青国研における「語い指導」研究の初期3年間の実践は、独自の語彙教育の試行錯誤のスタートの時期であると同時に、国語単元学習の研究へと展開していくいしづえを築いたものであったともいえる。

## 注

- 1) 東京都青年国語研究会編『子供の言語生活に根ざした「ことば」の学習』東洋館出版社、2001年、P.243。
- 2) 塚田泰彦は、語彙教育の実践に2つの軸を想定している。1つは、倉澤栄吉や青国研らによる実践（「人間主義的な単元学習的アプローチ」）で、もう1つは、教育科学研究会や児童言語研究会による実践（「言語学的アプローチ」）である。  
塚田泰彦「学習者の語彙はどう拡充することが望ましいのか」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.418、2007年2月号、pp.28~31。
- 3) 例えば、塚田・池上による研究では、さまざまな語彙教育の実践を俯瞰的に捉え、マクロな視点から各実践の特徴を浮かび上がらせている。それに対して、本研究では特定の個人なり研究団体において、特徴的な実践がどのようなプロセスを経て生成・変容してきたかを探ろうとする立場をとっている。  
塚田泰彦・池上幸治『語彙指導の革新と実践的課題』明治図書、1998年。
- 4) 青国研創立からの会員で、会の中で指導的な立場にあった小塚芳夫は、20年間の「語い指導」の研究について、

次のようにまとめて述べている。

通覧すると当初より「学ぶ者の立場」「生活に根ざす」「個を生かす」「実の場」を基本理念に据えて研究に取り組んできた。しかし、前半十年間ほどは、「単元学習」を意図しつつも、重点は「語い指導」そのもののあり方に注がれた研究であった。この経過にたつて、後半の十年間は、「語い」を核としての「単元学習」のあり方に重点をおいたと研究とみることができよう。(東京都青年国語研究会編『楽しい語句・語いの指導』東洋館出版、1994年、p.283)

5) 東京都青年国語研究会『昭和50年度研究紀要 語い指導の

研究(第二次)』(1976年7月)、p.135。

6) 前掲書4), pp.291~295。

7) 東京都青年国語研究会『昭和51年度研究紀要 語い指導の研究(第三次)』(1977年7月)、p.57。

8) 東京都青年国語研究会『昭和49年度研究紀要 語い指導の研究(第一次)』(1975年7月)、p.31。

9) この統合の過程については、拙稿「語彙教育の実践史研究」(『東京学芸大学紀要 人文社会科学系 I』61巻、2009年、pp.1~11)を参照。

10) 前掲書4), p.10。



## 【資料】東京都青年国語研究会における研究主題の変遷

西暦	年	青国研における年間の研究主題
1951	26	「国語研究の基本問題」
	52	「今後の作文教育の問題点」他
	53	「読みの問題」他
	54	「文学作品の教材の見方」他
	55	「物語文の読解指導」他
	56	「文学教材の読解」「詩の鑑賞指導」他
	57	「他教科における読解指導」
	58	「調べ読み」
	59	「楽しみ読み」
	60	「楽しみ読みのまとめ」
	61	「読解指導と表現指導の接点」
	62	「作文の指導」
	63	「作文の指導」
	64	「作文の指導」
	65	「作文の指導」
	66	「聞くこと・話ことの指導」
	67	「対話の指導」
	68	「対話における態度」
	69	「読書指導（読解指導と読書指導）」
	70	「非文学の読書指導」
	71	(掲載なし)
	72	「非文学教材の初歩的指導」
	73	「非文学の読書指導のプロット作り」
	74	「読むことにおける語い指導」
	75	「読むことの中での語い指導」
	76	「語い選定の基盤をはっきりさせ、単元構成の中に語い指導を位置づけた指導」
	77	「語感、イメージ性を深める語い指導」
	78	「言葉に関する感覚を鋭くするための語い指導の研究」
	79	「ことば遊び的手法をとり入れた語い指導の研究」
	80	「ことば遊び的手法をとり入れた語い指導の研究」
	81	「語い指導の発想による文字指導－漢字指導を中心に－」
	82	「語い指導の発想による文字指導－漢字指導を中心に－」
	83	「語い指導の発想による文字指導－漢字指導を中心に－」
	84	「語い指導の発想による文字指導－漢字指導を中心に－」
	85	「個別学習にねざした語い指導」
	86	「個別学習にねざした語い指導」
	87	「個別学習にねざした語い指導」
	88	「個別学習にねざした語い指導」
	89	元 「個別学習にねざした語い指導」
	90	2 「生活にねざした語い指導単元」
	91	3 「生活に根ざした語い指導単元」
	92	4 「生活に根ざした語い指導単元」
	93	5 「生活に根ざした語い指導単元」
	94	6 「言語生活に根ざした単元学習の創造」
	95	7 「言語生活に根ざした単元学習の創造」
	96	8 「言語生活に根ざした単元学習の創造」
	97	9 「言語生活に根ざした単元学習の創造」
	98	10 「言語生活に根ざした単元学習の創造」
	99	11 「言語生活に根ざした単元学習の創造」
2000	12	「言語生活に根ざした単元学習の創造」
	01	13 「言語生活に根ざした単元学習の創造」
	02	14 「国語学習力を高める単元学習の創造」
	03	15 「国語学習力を高める単元学習の創造」
	04	16 「国語学習力を高める単元学習の創造」
	05	17 「国語学習力を高める単元学習の創造」
	06	18 「国語学習力を高める単元学習の創造」
	07	19 「国語学習力を高める単元学習の創造」
	08	20 「国語学習力を高める単元学習の創造」
	09	21 「言語生活者を育てる国語単元学習の創造」
	10	22 「言語生活者を育てる国語単元学習の創造」
	11	23 「言語生活者を育てる国語単元学習の創造」