

令和 2 年 6 月 30 日現在

機関番号：14503

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2017～2019

課題番号：17K04779

研究課題名(和文)国語科の主体的言語運用プロセスを促進する動的な鑑識眼評価法の開発

研究課題名(英文)The active evaluation by connoisseurship which promotes an proactive linguistic performance process of the Japanese unit learning

研究代表者

勝見 健史(Katsumi, Kenji)

兵庫教育大学・学校教育研究科・教授

研究者番号：20411100

交付決定額(研究期間全体):(直接経費) 2,800,000円

研究成果の概要(和文): 主体的言語運用プロセスを促進する鑑識眼評価においては、教師と児童が協働で学力の存在を見出す物語的(ナラティブ)な教師の評価観が不可欠であり、学習状況の「多面性・複雑性」「可動性・可変性」「自律性」をみとることが重要であることが焦点化された。また、鑑識眼評価が「動的」であるために、評価活動に参画した児童との呼応関係による解釈の共有、児童固有の学習の特色を決定づける文脈と往還する解釈、児童のメタ状況をメタする解釈、児童と教師の解釈の「ずれ」の存在の解釈、の4点の教師の見え方に特徴があることを明らかにし、評価が学習に還流するプロセスを、教師との対話を通した7つのステップとして構築した。

研究成果の学術的意義や社会的意義

第一に、学習者主体の国語科単元学習における評価の曖昧さ、難しさについて、教育評価史と単元学習史を関係付けて具体的に焦点化した点である。それは、主体的学習の評価論を指導論との関係のみで解決するのではなく、評価論を学習論と連結して機能させることの難しさとその重要性への気づきであるといえる。第二に、鑑識眼による評価の新たな可能性を示唆した点である。それは、アイスナーが当初主張した、形成的評価の「補完」としての鑑識眼による評価とは異なる役割の具体的な教師の姿を提起するものである。第三に、学習に還流するための動的な鑑識眼評価は、教師の力量・成長という教師教育の視座からも注視すべきであるという点である。

研究成果の概要(英文): In the active evaluation by connoisseurship which promotes an proactive linguistic performance process, the idea of narrative evaluation that the teacher and the learner aware of ability through collaboration is essential, and focused on the importance of connoisseurship for "Multifaceted, Complexity", "Mobility, Variability", "Autonomy" of learning situation. Further, the evaluation by connoisseurship to be active.

There are four characteristics in the teacher's connoisseurship, 1; Sharing of interpretation by an agreement relation with the learner who took part in evaluation activity, 2; The Contextual interpretation that determines the unique learning features of the learner, 3; Interpretation of the situation that the learner does meta-cognition, 4; Interpretation of "difference" in interpretation of the learner and the teacher.

Also, the process that evaluation refluxes in learning was organized into 7 steps through conference with teacher.

研究分野：国語科教育学、教育方法学(評価論)

キーワード：国語科単元学習 評価 鑑識眼 自律性 言語運用 学習への還流

## 様式 C - 19、F - 19 - 1、Z - 19 (共通)

### 1. 研究開始当初の背景

新学習指導要領では、学習者の主体的・能動的な追究プロセスが重視されている。かつて我が国では、学習者の問題意識に即した追究の学習プロセスで、知識・技能を総合的に取り込み学習者の発達を図ろうとする、いわゆる「単元学習」が盛んに実践化された。しかし、同時にそこでは、活動主義批判として学力問題が絶えず焦点化されてきた。国語科においても、戦後の単元学習批判、昨今の「言語活動の充実」にかかわる単元化の流れに対する活動主義批判が展開されており、単元の学習プロセスにおける学力評価は、時代を縦断し、教科等を横断して展開されてきた我が国の克服すべき課題であり、今後一層重視される課題解決のプロセスで働く「思考力・判断力・表現力の育成」の成否を左右するファクターであると言っても過言ではない。

さて、国語科単元の学力評価を論じる上では、「指導した結果」としての output の学力だけではなく、思考力・判断力・表現力や自己学習力、関心・意欲・態度等、言語運用による課題解決プロセスにおける学習者固有の学びの変容を対象とした質的評価が重要である。「鑑識眼 (Educational Connoisseurship)」は、E.W. Eisner によって提唱された教育評価論の中で語られる教師の能力であり、教育目標を行動目標として明細化し、その基準に照らして評価する力量と共に、学習者が見せる活動の意味や価値を即座に解釈し、臨機応変に適切な指導を行う教師に不可欠な専門的力量である。とりわけ、国語科においては、授業中に偶然生み出される言語表現やその個人差に対応する「やわらかい評価」が求められ、行動目標だけでは詳細に表現し切れない部分を補充する教師の「鑑識眼」の存在が、学習者固有の学習プロセスを確立させていく上できわめて重要となるものである。

### 2. 研究の目的

本研究は、新学習指導要領の国語科がめざす能動的な課題解決の学習プロセスにおいて、学習者の言語運用の質を捉え、学習者に関与しつつ学習の質を高めていく新たな評価方法を開発することが目的である。アクティブラーニングの実現は、学習結果よりも追究のプロセスの在り方に着目されるべきである。現在、国語科においては主体的な言語運用を一連の単元として組織する活動デザインについては各地で模索されているが、その評価方法についての検討が十分に行われているとは言い難い状況である。かつて我が国で学習者主体の国語科単元学習が「活動あって力つかず」として批判された経緯を踏まえれば、活動方法の模索のみならず、明確な評価方法を検討し定位しておかなければならないことは明白である。本研究では、教師の質的評価の力量である「鑑識眼」の在り方に着目し、指導者側に隠蔽された「外側からの静的な評価」ではなく、学習者と並走し学習プロセスにおける「言語運用の促進に関与する動的な評価」としての方法の開発を行う。本研究においては、これを「動的な鑑識眼評価法」と定位し、学習者の言語運用を促進することに機能するものとして開発を行う。本研究の成果は、新学習指導要領に不可欠な新たな能動的な学習評価論として定位されるものであると共に、急増する若手教員の評価能力形成の視座として焦点化されるものである。

### 3. 研究の方法

(1) 国内外の理論研究としての文献収集とその分析を行い、国語科授業の評価における鑑識眼の理論、および学習者主体の言語運用プロセスとして構成される国語科単元学習で育成される学力の特質を明確にする。

(2)(1)の通時的考察によって抽出された国語科単元学習の評価論が内包する課題を手がかりとして、今後の学校教育に求められる学力・授業像を明確にし、主体的な言語運用プロセスの促進に還流する評価の在り方と教師の役割について検討する。この点については、鑑識眼を生かした学習者との協働的・対話的な視点を加味することによって、言語運用プロセスにおける評価論を、学習者側の視点と連動させた動的な評価方法として検討する。

(3) 教師が「対話」場面で、どのような鑑識眼による動的な評価を行うことが必要か、という点について、実践を通じた考察を行う。ここでは、熟達教師と若手教師の2名の実践を対象とし、それぞれの教師固有の教育観、授業観、児童観等の価値的な視座を、質的分析の手法「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」によって抽出し、「対話」場面に働くバイアスとして関連付けて解釈する要素とする。なお、本研究では、一般化した理論や言説を各実践へ適用し、その可否を検証することを第一義するのではなく、国語科単元学習の実践に関わる具体的な空間・時間の文脈を有する人々の「声」から帰納的に意味・価値を抽出すること(「meaning-making」)を重視するものとする。

(4) 実践を通じた考察結果を受けて、国語科単元学習において「学習に還流する」評価を実現するための評価論について、従前の評価論とは異なる教師の立ち位置と鑑識眼を発揮する対象と内容について再考すべき点を考察し、動的な鑑識眼評価の内実を整理する。

### 4. 研究成果

(1) 戦後国語科単元学習の評価論の通時的考察 - 「反復する課題」の存在 -

戦後初期の国語科単元学習について先導的位置にあった倉澤栄吉の国語科単元学習の評価論に関する論考から、「単元学習で力がつくのか」という当時の批判を克服すべく目指されていた国語科単元学習の評価の考え方を明確にした上で、学校教育現場の国語科単元学習の実践レベルでどのようなことが起こっていたのかについて、当時の国語教育実践誌を手がかりに考察を

行った。その結果、戦後初期(昭和20年代)の国語科単元学習における評価論は、学校教育現場では、「単元学習で力がつくのか」という論点に対して、一部の研究校で「科学性」「測定」「客観的」「標準化」「尺度」等の考え方を具現化する評価の試みが行われたものの、結局、一定の位置から学習者を網羅的な観点で段階的にあてはめる営みに論点の重心が置かれていた状況が抽出された。学力低下論への対抗言説としての「客観性の重視」は、当時の全体状況の中で、学校教育現場では網羅的なチェックリスト化に向かう形となって受けとめられ、むしろ単元学習の学習論・学力論の脆弱性を露呈するものとなったと考えられる。

また、当時の実践研究で先導的な立場であった附属小学校の国語科単元学習に関与した教師にインタビューを実施し、当時の実践に何が起こっていたか、教師はそこでどのような思いを抱きながら実践に立ち向かっていたかについて考察を行った。その結果、「単元学習で力がつくのか」という論点は、当時の教員が「学力」をどのように考えていたか、そして一方でどのような「学力」を外部から求められているかという「矛盾を含んだ意識の揺れ」に、混乱の根幹があったのではないかとこの点が焦点化された。「学力」が、低下を嘆く社会の求める測定可能な言語能力とすれば、それは明確な観点項目の網羅と系統的な配列によって可視化される行為において「客観的」な評価であるとされ、いわばその評価は「思いつきの評価」「先生の目にくるいはない」ことに乗じた評価ではないことへの「お墨付き」を得る側面を有していたのではないかと考えられる。

そこで、「国語科単元学習の学習論と評価論の『脆弱性』と『乖離性』の自覚」を、国語科単元学習の評価論と、学習論、学力論、指導(方法)論、教師論等との、多元的・多層的な局面の関係性の歪みの表れであると捉え、「学習」と「指導」の関係性、および、その結果として育つ「学力」との関係性、「学習」と「評価」の関係性、「指導」と「評価」の関係性、加えて、を包括して主体的な学習が成立するための教師の位置・役割、を通時的考察の視座として定めた。

さらに、戦後初期に克服し得なかった国語科単元学習の評価に関わる状況は、再び国語科単元学習が脚光を浴びる1992年頃からの「新単元学習」の時期に克服されたのか、また、そこではどのような評価論が展開されたのかについて考察を行った。その際、日本国語教育学会編『国語科単元学習の新展開 理論編』(1992)に掲載された野地、大槻、田近の論考、および、当時の国語科単元学習の「指導論」「学習論」「評価論」に関わる論考に着目し、「学習」「指導」「評価」「学力」を視座に考察した。その結果、戦後初期(昭和20年代)における評価論の特質に関わる知見と比較して、次の共通点を見出すことができた。それは、第一に、克服すべき課題としての教師中心の「指導」と、それを乗り越えるための「めざすべき理想」としての児童生徒主体の「学習」との対立的構図で、求める授業を「克服・改善」として捉えようとする動きは、通時的視点から見出せる共通点である。第二に、「指導」側から「学力」への強い結びつきの意識、および、「指導」した結果としての「学力」の定着を判定する「評価」に強い意識が働く動きは、通時的視点から見出せる共通点である。第三に、求める授業(「学習」と「指導」)を通して、「学力」はどうなったのか、とりわけ、外部(社会・国・時代)から「求められる」学力が主体的学習によって「欠落してはいないか」と問われる構造は、通時的視点から見出せる共通点である。第四に、国語科において教師の主観的判断に依存しながら判定してきた曖昧な評価は、「科学的」「客観的」な側面の不可欠性への要求に応える形で、具体的な「評価方法」を選定していった動きとして、通時的視点から見出せる共通点である。以上の通時的視点から見出される4つの共通点を、通時的な視点から繰り返される児童主体の国語科単元学習が内包する「課題の反復」の存在であるとした。評価が児童にとって「自らの学習に必要なもの」として還流することなく、教師側の論理からのみで評価方法を「客観的」「科学的」「系統的」なものに特徴付けていくことは、いわば「国語科単元学習を教師側から 正當に 評価しようとするほど、逆に単元学習らしさが失われていく」という状況を生み出しかねないとして、学習論と連動する評価論の再構築が必要であることに言及した。

(2) 学習論としての評価論であるための視座 - 「学習への還流」を促す動的な評価へ -

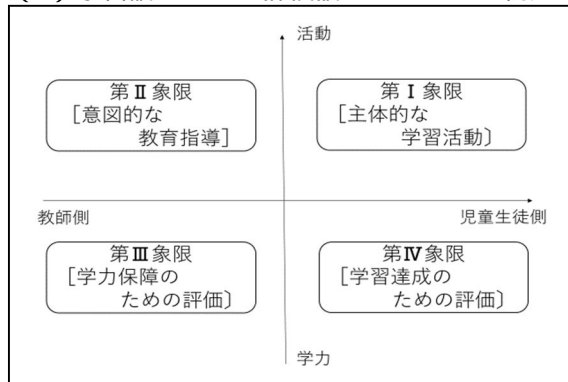


図1 国語科単元学習における指導と評価の重点位置

主体的な言語運用をめざす国語科単元学習の評価論のもつ脆弱性が、今後の学校教育現場の実践での限界点とならぬよう、「反復する課題」を克服する評価論の再構築を試みた(図1)。第I象限の主体的な学習活動と(第III象限)の学力保障のための評価論との連関を軸とした授業(の流れ)から、第II象限と第IV象限との連関を軸として、児童生徒が自らの学習遂行のために必要とする「評価」に際して教科の知を熟知する教師の関与を受けながら国語科の「学力」と絶えず往還する授業(の流れ)「主体的な学習活動」「学習達成のための評価」「そのための意図的な教育指導」

「学力保障のための評価」への転換が重要であるとした。そして、そのためには、「評価への学習者の参画」および「学習者と教師との協働としての評価」を具現化し、「指導への還流」にとどまらない「学習への還流」を第一義とする新しい評価論が必要であることを指摘した。すなわち、この転換は、評価を指導と直結させるのではなく、評価を学習に直結させるための教師の位置・役割の見直しを意味するものである。

また、国語科単元学習の形成的評価が果たして「児童生徒の学習改善に生かされているのか」の命題をひもとく手がかりとして、教師が何をみとり、学習主体である児童と教師が何を共有しながら、児童に対して何をフィードバックし、どのように学習に還流させていくのかという点を精査することが重要であるとして、国語科単元学習が求める「学習論としての評価論」を、教師との対話・協働を通じた評価論として特徴付けた。具体的実践に際しては、国語科単元学習の評価が、学習に還流することに対する「静的」な側面の特質が顕れる評価から、学習に還流するためのより「動的」な側面の特質が顕れる評価として単元に包摂されるために、「A.いつ(評価時期)」「B.何のために(評価目的)」「C.誰が(評価主体)」「E.どのように(評価方法)」という枠組みに構造化し、これに「D.何を(評価内容)」を加えて、授業での「動的」な評価のあり方を検討するための視点とした。

### (3) 学習に還流する評価の実践 - 熟達教師と若手教師の実践を通して -

「学習に還流する評価」の内実を明らかにするために、国語科の授業研究で先導的な役割に就く熟達教師 A 教諭と、新卒 2 年目で経験の浅い若手教師 B 教諭の実践を対象に、授業のプロセスにおいて鑑識眼を發揮した on-going な評価において、両教諭に差異の分析を行った。

まず、教師の「鑑識眼」に投影される教師固有の実践的見識の特質を、2 名の授業者のインタビュー結果から修正型グラウンデッド・セオリー・アプローチの質的評価法を用いて抽出し、実践の事実を解釈するための手がかりとした。その結果、熟達教師 A 教諭の実践的見識の特徴は、「教師の位置・役割」をコアカテゴリーとする 4 つのカテゴリーと 12 の概念、若手教師 B 教諭の実践的見識の特徴は、「現実とのジレンマ」をコアカテゴリーとする 5 つのカテゴリーと 14 の概念として抽出され、これらの両教諭の考え方の特質は、本研究で国語科単元学習の評価論において焦点化される 3 要素、「指導」「評価」「学力」に関わる児童固有の学習の文脈の中で、それぞれの教師の「みえ方」「解釈の仕方」「関与の仕方」として「対話」場面の具体的事実に立ち表れることが明らかになった。

次に、A、B 両教諭の具体的実践を通して見出された「学習に還流」するための動的な鑑識眼評価の内実について、実践のプロセスに位置づく「対話」場面で生じた事実を手がかりに明らかにした。学習への還流を実現した熟達教師 A 教諭の鑑識眼として、10 の特質が抽出された。とりわけ、それは、教師が児童をどうみるかということの可動性に関する点、国語科単元学習における学力観の特殊性に関する点、の二点として特徴付けることができた。一方、学習への還流を実現した若手教師 B 教諭の鑑識眼として、7 の特質が抽出された。とりわけ、つまりきや停滞への喫緊の対応、児童と同じ学習者として追究に向き合う、という点が B 教諭の若手教師として特徴的な関与であり、これらが学習への還流にプラスに働く場合と、マイナスに働く場合があることが明らかになった。また、若手教師 B 教諭の学習への還流に関わる鑑識眼には、熟達教師 A 教諭と対照的な特質として次の 3 点として焦点化された。それは、国語科単元学習における児童主体の言語活動に、教科書教材に内包される国語学力の全ての要素を連動させて単元をデザインするためには、各時間で育てる学力を他の時間で育てる学力と連続・関連させて単元全体から捉えるという見え方が必要であり、この点は若手教師にとっては難度が高いことから、逆に主体的な学習における学習への還流を停滞させるリスクが生じる点、主体的な言語運用をめざす国語科単元学習における児童のつまりきや停滞は、若手教師の鑑識眼では重層的な解釈が困難なため、国語科単元学習の総合性・複雑性・多岐性を排除した「正しさ」への直線的な指導や、即時性の高い治療的な改善指導に陥るリスクが生じる点、指導技術や指導知識が十分ではない若手教師であっても、国語科単元学習の追究の場に参画する一員として、児童と協働的・共感的・並走的に学び合う位置に身を置くことによって、共同体としての学習への還流が促進される可能性を有する点、である。

### (4) 主体的な言語運用プロセスにおける評価論の再構築

「単元学習で力がつくのか」を克服すべく導入された客観的・科学的な方法として形成的評価は、「育てるべき社会が求める学力」が計画としての学習指導案に明示され「指導すべきこと」として教師の意識の変化をもたらしたが、「単元」という児童と教師との協働の追究の場が、児童にとって切実で魅力あるものであればあるほどその学習は児童固有の物語として取り込まれ、個別化・個性化した文脈として教師の解釈を要求することになる。本研究の 2 名の実証授業では、言語運用の状況の解釈を行う鑑識眼による評価は、「多面性・複雑性」「可動性・可変性」「自律性」も踏まえた教師のみとりとして行われることによって学習への還流が生起・促進され、その前提として教師と児童とが「共に学ぶ」協働的関係性が重要であることを見出すことができた。そして、学習者との「対話」に包接される鑑識眼による評価が「動的」であることの内実には、評価活動に参画した児童との呼応関係による解釈の共有、児童固有の学習の特色を決定づける文脈と往還する解釈、児童のメタ状況をメタする解釈、児童と教師の解釈の「ずれ」の

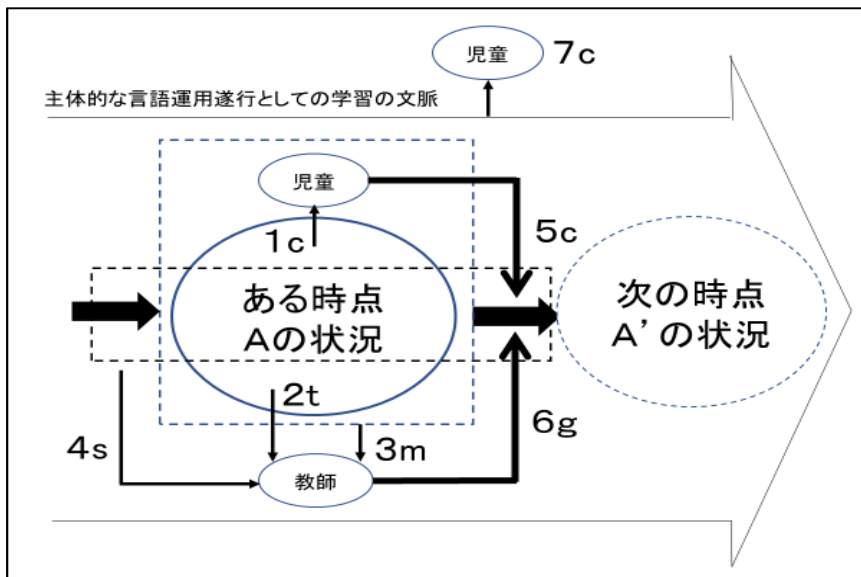


図2 言語運用プロセスにおける動的な鑑識眼評価の構成

時点Aの学習状況を、児童固有の学習の文脈上で、教師はどうみるか、次の時点Aに向けた改善を、自己固有の学習の文脈上で、児童はどう考えるか、次の時点A'に向けた改善への児童の考えを、教師はどうみるか、教師との「対話」を通じた自己の自律的な学習を、児童はどうみるか、という児童の自己評価も内包した7つのプロセスとして整理した(図2)。とりわけ、形成的評価でも行われる2tに加えて、3m、4s、6gの存在は、国語科単元学習の言語運用のプロセスで教師と児童生徒が対話的に評価を行う際には、「学習に還流する評価」であるために不可欠な内容であり、田中(2004)のいう「目標準拠評価と個人内評価の内的結合」を具現化する要件として特に注視すべきである。すなわち、国語単元学習における評価とは、学習活動とは切り離されるものではなく、国語科単元学習の評価論のありようが国語科単元学習の学習論の特質そのものであり、むしろ評価は学習活動と同一化、一体化するものであるということである。

以上述べてきたように、鑑識眼による動的な評価は、授業において生起する事実を教師が鑑識眼による質的解釈によって「意味」として捉え、教師の指導に還元していくための手がかりとなるもの、すなわち、形成的評価論の「指導と評価の一体化」における「教師の指導改善のための評価」を下支えする質的評価論における「補完」の役割を越えるものである。そして、それは、「みとる」という行為を越えた、例えば「学習者の状況に応じて変化して動く」という、「学習」の姿と一体化するものであり、学力保障として絶対視すべき「目標」を視野に入れつつも、その「目標」を越えて、「学び」を第一義として児童・生徒に併走しながら「よりよくありたい」とする実践共同体の「対話」の場に、学習者と共に自らも変化する教師の姿として立ち表れるものであった。本研究で明らかにした、国語単元学習における「学習に還流する評価」であるための動的な鑑識眼による評価は、国語学力と個々の主体的学習の文脈との接続を促すことから、表1の点線枠部分に位置づけられるだろう。すなわち、何のために評価するのか、という視点から、「指導」と「学習」の関係性の見直し、「学習」と「評価」の関係性の見直しを図ることによ

て、自らの学習がよりよくあるために学習者による「目標」の取り込みが行われることが重要であり、同時にそこでは、誰が評価を行うのか、という評価主体の転換の必要性が生起することになるだろう。学習側に放任する評価や教師側の論理で隠蔽する評価ではなく、国語学力の

表1 鑑識眼による動的な評価の位置

還流する 主な目的	主体	評価情報を価値判断するために 準拠する枠組		評価方法		
		指導改善	教師	絶対者	認定評価	(絶対評価)
学習改善	児童 と 教師	集団	大集団 (norm)	ノルム準拠評価	相対評価	
			小集団 (cohort)	コーホート準拠 評価		
	目標	領域 (domain)	領域準拠評価	到達度評価	目標に準拠した評 価(いわゆる絶対評 価)	
		標準 (standard)	標準準拠評価			
学習改善	児童 と 教師	協働する他者と個人で 共有されたこと	鑑識眼による 動的な評価	目標準拠評価と個人内評価の結合		
		個人(横断的・縦断的)	個人内評価	個人内評価		

存在と個性的な固有の学びの文脈を接続するための協働の場として評価が位置づけられることになるのである。

存在の解釈、の4点に教師の見え方の特徴があることを明らかにした。

また、主体的な言語運用プロセスで「学習に還流する評価」となるために、教師はいつ、何をみるのか、ということについて、ある時点Aの学習状況を、学習者自身である児童はどうみるか、ある時点Aの学習状況を、教師はどうみるか、ある時点Aの学習状況に対する児童の解釈を、教師はどうみるか、ある

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕 計1件（うち査読付論文 1件 / うち国際共著 0件 / うちオープンアクセス 1件）

1. 著者名 勝見健史	4. 巻 -
2. 論文標題 国語単元学習における「学習に還流する評価」 - 鑑識眼による動的な評価の意義と可能性 -	5. 発行年 2020年
3. 雑誌名 早稲田大学教育学研究科博士論文	6. 最初と最後の頁 1-291
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 有
オープンアクセス オープンアクセスとしている（また、その予定である）	国際共著 -

〔学会発表〕 計3件（うち招待講演 0件 / うち国際学会 0件）

1. 発表者名 勝見健史
2. 発表標題 国語単元学習における評価論の通時的考察 - 戦後初期（昭和20年代）と新単元学習期に着目して -
3. 学会等名 第133回全国大学国語教育学会（山梨大会）
4. 発表年 2017年

1. 発表者名 勝見健史
2. 発表標題 国語単元学習における鑑識眼評価の意義と可能性 - 学習に還流する評価の実現に向けて -
3. 学会等名 早稲田大学国語教育学会（第273回例会）
4. 発表年 2017年

1. 発表者名 勝見健史、岡本朋子、田村由美
2. 発表標題 実践者から始まる養成、研究者の道
3. 学会等名 日本教師学学会（第21回枚方大会）（シンポジウム）
4. 発表年 2019年

〔図書〕 計5件

1. 著者名 勝見 健史	4. 発行年 2017年
2. 出版社 文溪堂	5. 総ページ数 111
3. 書名 ビフォー・アフターで取り組む国語科授業デザイン	

1. 著者名 角屋 重樹、勝見健史、村上智一、米田豊、植田真夕子、山内敏男、蜂須賀渉、荒田優子、寺本貴啓、石井雅幸、加藤明	4. 発行年 2017年
2. 出版社 文溪堂	5. 総ページ数 128
3. 書名 新学習指導要領における資質・能力と思考力・判断力・表現力	

1. 著者名 長瀬 善雄、榎並雅之、榎元十三男、勝見健史、加藤紀久、谷山優子、長瀬壮一、野坂静枝、藤井雅英、古田貴美子、牧坂浩一、松岡恵、山本智一	4. 発行年 2017年
2. 出版社 教育出版	5. 総ページ数 177
3. 書名 教育実践の理論と方法：教育実習・子どもの発達・授業	

1. 著者名 鶴田清司、浅田孝紀、細川大輔、渡辺貴裕、宮本浩次、藤原顕、勝見健史、松友一雄、渡辺久暢、山元隆春	4. 発行年 2018年
2. 出版社 東洋館出版社	5. 総ページ数 83
3. 書名 公開講座ブックレット 国語科の授業づくりと評価を考える	

1. 著者名 井上雅彦、青砥弘幸、勝見健史、堀江祐爾、折川司、寺田守、難波博孝、長岡由記、富安慎吾、谷口邦彦	4. 発行年 2018年
2. 出版社 ミネルヴァ書房	5. 総ページ数 224
3. 書名 初等国語科教育	

〔産業財産権〕

〔その他〕

-

6. 研究組織

	氏名 (ローマ字氏名) (研究者番号)	所属研究機関・部局・職 (機関番号)	備考
--	---------------------------	-----------------------	----