

機関番号：17401
 研究種目：基盤研究（C）
 研究期間：2008～2010
 課題番号：20530832
 研究課題名（和文） 入門期のコミュニケーションの形成過程と言語発達に関する実証的・連携的研究
 研究課題名（英文） An Empirical and Cooperative Study on the Forming Process and Linguistic Development in the Communication at the Introductory Level
 研究代表者
 河野 順子（KAWANO JUNKO）
 熊本大学・教育学部・教授
 研究者番号：80380989

研究成果の概要（和文）：幼稚園 5 歳児から小学校入門期の抽出児のコミュニケーション能力の発達を、足場づくりとしての保育者、教師の役割、環境としての園や教室環境のありかたの中で、人・もの・こととの関わりを通して明らかにし、その成果をもとに入門期のコミュニケーション能力育成のためのカリキュラム案を提案した。さらに、幼児期における文学言語及び論理言語の発達を明らかにし、入門期の説明的文章の学習指導の提案を行った。

研究成果の概要（英文）：

This study demonstrates the development of communication ability of randomly selected children from 5 year-old kindergarten to elementary school entrance level through how people, things and events should be in relation to the kindergarten and classrooms as outer environments as well as the role of care providers and teachers for foundation-building. The study, in addition, proposes a curriculum to enhance communication ability at the entrance level based on the above described achievements. Furthermore, the study elucidates the development of literary and logical languages at the infant level in order to propose an educational guidance of illustrative sentences at the entrance level.

交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
2008 年度	1,800,000	540,000	2,340,000
2009 年度	800,000	240,000	1,040,000
2010 年度	800,000	240,000	1,040,000
年度			
年度			
総計	3,400,000	1,020,000	4,420,000

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学・教科教育学

キーワード：①入門期 ②コミュニケーション ③言語発達 ④実証的研究 ⑤連携的研究

1. 研究開始当初の背景

前科学研究費による研究では入門期の国語教師のコミュニケーション観・指導の形成とその実態

についての一定量の授業観察・アンケート・インタビューなどの経験論的集積と入門期の児童のコミュニケーションの形成及び論理言語面からのア

アプローチによる言語発達の実態の集積を行うことができた。本研究では、さらに、3カ年の入門期を中核としたその後4年間の保育、小学校低学年のコミュニケーション能力の発達及び言語発達を論理言語面及び文学言語からも明らかにする。

2. 研究の目的

3カ年の入門期を中核としたその後4年間の保育、小学校低学年の国語教室への参与観察、及び実験授業による入門期のコミュニケーション能力の発達と言語発達（文学言語・論理言語の両面からのアプローチ）の解明を幼稚園から小学校にかけて追跡調査により明らかにし、ヴィゴツキーの言う足場づくりとしての保育者、教師の役割を明示した、幼稚園年長組み及び小学校1年生に渡る新しい準教科目的な単元（学びの履歴としてのカリキュラム）提案が骨子である。

3. 研究の方法

(1) 理論的考察・仮説導出

前科学研究費で行ってきた理論研究の整備を行う。具体的には、入門期の学習指導の原理を導出するために、先行実践研究における文献研究と共に、社会的、文化的アプローチによる入門期の学習指導について文献研究を中心とした基礎理論的な整備（先行研究の状況確認、教育理論への応用状況、教育実践の実現状況、生涯教育的な展望）を行う。入門期における国内における理論研究状況は把握を終えている。これに保育園・幼稚園教育の成果の整備と小学校低学年に広げたコミュニケーションと言語発達状況の研究の到達点や課題の整備を推し進める。以上理論研究面からの整備と共に、前科学研究費の研究で明らかとなった入門期のコミュニケーション能力の形成と論理言語面の言語発達の科学的な集積を加味して、入門期の学習指導の原理の仮説を設定する。この作業を4月から8月までに完了する。

(2) 社会文化的アプローチによる分析①保育園・幼稚園における参与観察を通しての分析

熊本大学教育学部附属幼稚園及び熊本大学附属小学校との連携を核にして、幼少のつながりを重視したコミュニケーションの形成のありかたと言語発達のあり様を臨床的に追及する。具体的には9月から3月まで保育園及び幼稚園への週一度ずつの参与観察を中心に進める。さらに来年度4月から一年間、それに接続する熊本大学附属小学校1年生の参与観察を重点的に行い、抽出児の追跡調査を行う。特に足場づくりとしての保育者、教師の役割、環境としての園や教室環境のありかたの中で、人・もの・こととの関わりを通してどのようにコミュニケーション能力が形成され、言語発達が促進されていくのかの実証的な積みあげを行っていく。基点としての研究は熊本で行い、ここでの研究は年間3回ほど全員がそろっての参

与観察を導入して取り組む。

(3) 社会・文化的アプローチによる分析②・保育者・家庭の保護者へのコミュニケーション観に関するアンケート調査及びインタビュー調査

さらに、前科学研究費で行なった入門期の国語科教師に対するコミュニケーション観・指導観に対するアンケート・インタビュー調査に新たに保育者及び保護者に対するコミュニケーション観・コミュニケーション指導観に関するを行い、研究基盤を強固にし、研究仮説（授業仮説の基点）の整備の根拠とする。

(4) 社会文化的アプローチによる分析③追跡調査としての小学校の入門期の参与観察を通しての分析

20年度に行ってきた熊本大学教育学部附属幼稚園児の追跡調査として、熊本大学教育学部附属小学校の入門期の児童の参与観察を、4月・5月段階は全生活に渡って、しだいに、6月以降は朝の会、国語の授業、本の読み聞かせに焦点化して週1どずつ参与観察を行う。

(5) 実験授業

これまで蓄積してきた教師へのアンケート結果と、参与観察を通して明らかになった教師のコミュニケーション観、及び、先行研究を通して明らかになった入門期の国語科学習指導を成立させるうえで重要な指導原理をもとに、実験授業を行う。しかし、実験授業というのは、参与観察に入っている教師と、研究者が参与観察のたびに、話し合う時間を持ち、コミュニケーションの形成過程のあり方や、国語科授業について、毎時間の課題と成果を話し合った結果から創り上げた仮説に基づく実験授業という位置づけのもとに行う。この点が、本研究における予備の実験授業の新しさである。予備の実験授業を行う際の教材は、文学言語の発達をみるための文学的文章と、論理的思考の育成を目指す説明的文章教材に絞ることとする。さらに、この実験授業の試案を、河野、鶴田、山元、住田の4人の研究者と現場教師の同僚が参与観察を行い、入門期の国語科学習指導の単元（カリキュラム）作成の基礎資料とする。予備の実験には研究協力者である熊本大学附属小学校の国語部教官があたる。

4. 研究成果

ここでは、紙面の都合上、コミュニケーション能力の発達について、熊本大学教育学部附属幼稚園、熊本大学教育学部附属小学校との連携的研究体制のもと、臨床的研究の成果として明らかとなったコミュニケーションの発達特性についてその一部を記述する。文学言語及び論理言語の発達については別刷り研究報告書を参考にされたい。

3歳児になって、人は「わたし」と「あなた」の区別ができるようになり、外界への興味から質

問を多用するようになる。4歳児では、自分の経験を物語るができるようになるが、一貫性を持たない。それが、5歳児になると、モニタリング機能が発達し、一貫性を持った文脈に沿って物語るができるようになる。他者のまなざしを得たことが協同の活動をも可能にするようになる。したがって、5歳児では、入学以降のコミュニケーション能力の育成へと円滑につないでいくために、協同で活動しながら、そこでことばを交わしながら何かを作り上げるような活動、あるいは、夢中になって他者に語りかけながら自らの情動を分かち合うことのできるような働きかけが必要となる。こうした協同で場へ参与する体験を経て、小学校の入門期において、「わたし」が「あなた」（他者意識）や「あなたたち」とのかかわりを通して「わたしのことば」を生成できるようになる。それは、話し手のアイデンティティの表出としての「存在証明としてのことば」（キャズデン）と言い換えてもよい。キャズデンは、教室ディスコースの三つの特徴・機能として、認知面のことばの発達としての「カリキュラムのことば」、社会的関係の確立と維持のための「コントロールのことば」、そして、話し手のアイデンティティと態度の表出としての「存在証明としてのことば」をあげている。

5歳児は、10月くらいの時点では、積み木遊びをするという協同での場の参与が、一人の作業を応援する協調的な発話や一人の発話を認める協調的な発話の連鎖を生成していく。

しかし、このとき明確な「あなた」（他者意識）へ向けてことばを生成しているというよりも、場への参与によってコミュニケーションの育ちをみることができる段階であり、まだ10月段階では、他者意識は低く、自己の活動が中心である。

この時点で幼児が「あなた」（他者）へ向けて切実なことばを発するのは、自分の欲求や行為に対して、マイナスの事態が生じたときである。自己の欲求や遊びを阻止されることに対して、まさに自己の存在をかけてことばを発するのである。それが翌年2月には、例えば、みんなでお城をつくるという共通の目的へ向けてどのように工夫をするかという発話の連鎖が見られるようになる。

この時期になると、他者と協同して一つのお城をつくるという目的へ向けて「あなた」（他者）に向けてのことばが生成され始めていく。こうした体験の積み重ねが幼児に「わたし」と関わる「あなた」を強く意識させていくのであろう。こうした「あなた」を意識しながら、他者のまなざしを

得る体験の積み重ねによって、社会的対人関係の形成と共に、認知面が促進される。このとき、「あなた」へ向けて切実な要求や自分の感情を届けるために発せられる「存在証明としてのことば」が発せられることが社会的確立を促し、認知を促進すると考えられる。言い換えると、プラスにせよマイナスにせよ、切実な要求や感情の吐露という存在をかけた情動の動きが社会的関係を形成し、認知を促進させるのである。

しかし、この時期の幼児は、精神内機能はまだ十分に発達していないので、ばらばらに自分の言いたいことを他者の促しに応じて発しているにすぎない。そして、他者へことばを投げかけながら、自分の意見を対象化するという営みを繰り返している。したがって、文脈に応じたコミュニケーションが形成されるような保育者の促しは欠かせない。

このように、保育園や幼稚園時代では遊びを中核にした活動が進められる。まさに、子どもたちにとって生活に不可欠な遊びが子どもの側からの要求を満たしながら、しかも、そこに、協同で関わらなければならない活動が設定され、それをみんなで共有化されるような環境が準備されることが、子どもたちのコミュニケーション能力の育成に不可欠な要素であることがわかる。遊びを通して、幼児はまさに環境に響応し、存在をかけて身体中からことばを発しているのである。

以上のように、保育園や幼稚園時代に場への参与を通してコミュニケーションの育ちが見られ、さらに、幼児にとって負の体験が他者への切実なことばを生成すると同時に他者と自己の違いを体験することがコミュニケーションの形成にとって他者のまなざしを内在化させ、他者の立場や他者の思いをも受け止めながら、自己を関与しようとする発達が訪れていくことになる。

入門期では、その発達の特性をレベル1（4月から7月）、レベル2（9月から12月）、レベル3（1月から3月）と区分して捉えてみたい。

小学校へ入学し、みんなへ向けた「二次のことば」が児童にとって必然を伴わない形で導入されることによって、児童のコミュニケーション能力の発達に大きな変化が訪れる。多くの場合宛名のない発話が要求され、児童は形式的なことばを生成することとなる。ここで社会的関係の確立へ向けての切実な「あなた」へ向けて「わたし」のことばを引き出すことのできる教師の支援や援助が他者のまなざしを獲得させながら、自己を関与させようとする社会関係の確立を土台としたコミュ

コミュニケーションの発達を促す。

入門期の児童たちが「あなた」から「あなたたち」へ向けて「わたし」のこぼれを生成するためには、「一次的事ば」と「二次的事ば」を融合したコミュニケーションの場が必要となる。なぜなら、入門期の児童のコミュニケーション能力の発達には、児童の中に、幼稚園時代から行ってきた身近な人との間で交わされる「一次的事ば」を媒介とした自他関係を明確に捉えることのできる話し言葉を通して、「あなたたち」へ向けて切実な自他関係を捉える他者のまなざしを育てていくことが欠かせないからである。この他者のまなざしを得た自他関係が芽生えるからこそ、人に向けて説明する、話すというコミュニケーション能力も芽生えていくのである。

H教諭の場合、「名人の席」などの装置を導入し、この自他関係である「わたし」と「あなた」から「あなたたち」への「一次的事ば」から「二次的事ば」への橋渡しを行っている。「あなたたち」へ向けて話そうと前に出て、「名人の席」に児童が座る。しかし、なかなか「あなたたち」へ向けて話すことはできない。そんなとき「わたし」が伝えようとするのは、「わたし」を受け入れてくれる「あなた」である教師である。そこで、「わたし」は「あなた」(教師)に向けて「一次的事ば」で応えていく。すると、教師は、今度は「あなたたち」である他のみんなへ、「わたし」のこぼれを伝える。その往復の中で、「あなたたち」の応答の声が「わたし」へと届けられる。このとき、「わたし」は私の存在が受け止められたという実感を得る。「わたし」は自分に返された「あなたたち」であるみんなの応答から自分のこぼれを受け止めてくれる他者のまなざしを感じ始める。他者のまなざしを感じ始めた児童は、そのときはじめて、「わたし」のこぼれを受け止めてくれたみんなへ向けてこぼれを話し始めていく。つまり、「わたし」は「あなたたち」へ向けて「二次的事ば」としてのコミュニケーションを開始するのである。「わたし」のこぼれが「あなたたち」へ受け入れられたという実感が、まだ複数の他者へ向けてコミュニケーションのこぼれを話すことのできない「わたし」に「あなたたち」へ向けてのこぼれを生成するのである。こうして「わたし」は「あなた」へのこぼれと共に「あなたたち」へ向けてのこぼれの宛名性を体験していくことになる。ここに社会的関係が確立され、こうした体験が切実に他者のまなざしを内在化させていく。そして、この体験が、実は、聞くという態度形成にも影響を与えていく。

このような受け入れられた体験が、「わたし」ではない他者のこぼれを積極的に受け入れようとする情動を基盤とした態度形成を促す。

以上、入門期において「わたし」が「あなた」との「一次的事ば」を経て、「あなたたち」との「二次的事ば」を獲得するまでには他者のまなざしを獲得することが重要であることを指摘することができる。ここで注目したいことは、この他者のまなざしを受け止める段階とは、まさに「わたし」の存在が他者に受け止められ、「存在証明としてのこぼれ」の発露を体験したそのときであるということである。これは自らのこぼれが受容されたときの他者の視点の枠組みの獲得であるとも言える。この他者のまなざしを獲得によって、他者の思いを受容しようとする幼児期とは異なる一歩進んだコミュニケーションの発達段階である社会的関係の確立が促されることになる。

では、ほかに他者の視点を獲得する瞬間はどういう場がデザインされたときだろうか。他者を受け入れたり、他者の身になって聞いたりすることのできない入門期の児童に対して、教師はよく、自分だったらどういう思いがするのかという他者を自分と置き換える活動を取り入れ、他者の思いを自分に引き寄せて考える場を設ける。こうした「マインドリーディング」を促す活動が他者へ自己を関与させようとする態度や意識を育てていく。コミュニケーション能力の基盤としてこのような他者の視点や見え方から他者の心をつかむことができるからこそ、入門期のレベル2以降、他者の発言を受け入れ、そこから意見をつないだり、重ねたりすることができるようになると考えられる。この児童の生活面を捉えて、こうした「マインドリーディング」を促す活動を取り入れることが自己の存在と同じくらいに他者の存在を体得することとなる。こうした存在をかけた取り組みが切実な情動として共有され、言葉を促す。

では、私とは異なる他者との共有体験が情動を基盤とした他者意識や自己意識を育てていく可能性を開くとすると、ほかにどのような共有体験がこうした枠組み育成のために必要となるのだろうか。ここでは、負の体験を共有することについて考えてみたい。下中一平教諭(熊本大学教育学部附属小学校)の取り組みの中で、「しかられたこと」という話題を教室が共有化されていく事例がある。その中でなかなか人に自己を関与することのできなかつた児童が、他者の失敗談を聞いて、そこに情動を動かされ、思わずこぼれを話している事例がある。

こうした段階を児童たちはレベル1として4月から7月までに体験していく。つまり、児童たちの生活体験を起点とし、教師が児童一人ひとりと他者をつなぐ段階である。

このように他者との関係性の中で自他関係が芽生えていく入門期前期のレベル1の関係づくりの段階を経て、レベル2の入門期中期（9月から12月段階）から、コミュニケーション能力が飛躍的に伸びていく段階がやってくる。

入門期の場合、4月の自分の主観を吐露する段階から、5月・6月段階から、それを共有してもらうために、自己中心発話から脱して、文脈を捉えて言葉を発する段階がくる。はじめは文脈の中で自分の言いたいことを羅列的に言い足していく段階である。このとき児童は発話のつながりを意識しているわけではない。したがって、そこでの発話は「拡散的」である。その後、発話を整理し、繰り返し、問い返す、情報を付与しながら新たな話題へと問い返すという児童の発話のつながりを見出そうとする教師の発話の誘いの中で、他者との相違に気付き始めながら他の可能性を模索し、付け足す「連鎖的」発話ができるようになる。

このように、拡散的話し合いから連鎖的話し合いに至るためには、教師が文脈を整理し、つなぐという「足場」としての役割を果たすことが必要である。こうした体験の積み重ねによって、自立した連鎖的話し合いが可能となる。

こうしたレベル1を経てレベル2である9月から12月では、他者との相違を体験する枠組みが必要となる。4月段階では、学級で起こった友達に関する共通の事柄に「かわいそう」など共感を土台にしながら受け入れ、受け入れられる関係性の中で、他者に自己を関与させていた児童たちが10月くらいになると、共通の話題にも異なる「心」があることを知っていく。入門期の児童たちには自分を受け入れてくれる存在が必要である。しかし、これだけでは中学年へ向けて豊かなコミュニケーションは育まれない。共通の話題に対しても自己と他者の心は異なるのだという心の理解が必要となる。共通の話題であっても、この自他の心の違いを体験することによってこそ、私は「わたし」であり、「あなた」とは異なるのだという「存在証明としてのことば」の育成が図られるのである。このことが、中学年以降の私と他者の間で、両者の捉え方、見方を対立させたまま、しかし、相互理解を図る話し合いを可能にしていくのである。

こうした自己と他者の違いを体得していくこと

によって、児童は2年生を迎えるころには、他者と自己の考えの違いを認めながら自分の考えを累積的に付け加えることができるようになっていく。そして、2年生の9月を過ぎた頃から児童の発言の中に「だってね。だってね。」と自己の考えを他者に分かってもらうために理由づけをして発言していこうという中学年へ向けての枠組みの準備が始まる。しかし、まだこの頃は正当な理由をきちんと述べることはできずに、他者と自己との違いを明確にしながら、自己の考えを述べる準備が始められるのである。

5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕（計21件）

- ①、住田勝、文学作品の読みの学習指導の研究—〈遊び〉と〈物語〉の関連を中心として—、広島大学大学院教育学研究科国語文化教育学講座、査読無、5、2010、67—75
- ②、山元悦子、小学生のコミュニケーション能力の発達に関する縦断的研究—同一課題を用いた話し合いの学年間の差異に着目して—、福岡教育大学紀要、査読無、60—1、2010、49—72
- ③、山元悦子、人間関係力の育ちを促す保育への提案—他者・自己・関わる力の視点から—、研究集録、査読無、5、2010、9—18
- ④、鶴田清司、PISA型読解力を育てる〈比べ読み〉の授業—小学校説明文教材の場合—、科学的「読み」の授業研究会『研究紀要』、査読無、12、2010、1—10
- ⑤、河野順子、論理科カリキュラム開発へ向けての児童の論証能力（論理的思考力）に関する発達調査、熊本大学教育学部附属小学校研究紀要、査読無、2010、211—222
- ⑥、河野順子、学習者の側からの授業を創出し、生きて働く力を育てる第一次のデザイン、教育科学国語教育、査読無、721、2010、8—10
- ⑦、山元悦子、「小学校入門期のことばの学習において物語文を扱った国語科学習はどうあるべきか—一年長児（5歳児）の物語解釈形成の実態を手がかりに—」、研究集録—大学教員と幼稚園教諭との連携による保育の創造、査読無、4巻、2010、26—31
- ⑧、住田勝、守田庸一、小学生の話し合い能力に関する実践的研究：中学年を対象とした実験授業を通して、大阪国語教育研究会野地潤家先生卒寿記念論文集、査読無、2009、160—179
- ⑨、鶴田清司、文学教育の最前線とその論点～批評力の育成～、授業づくりネットワーク、査読無、290巻、2009、4—8
- ⑩、鶴田清司、「物語」「小説」の指導の課題：物語や小説の仕組みを軸に学習を関連づける、教育科学国語教育、査読無、712巻、2009、110—112
- ⑪、鶴田清司、「言葉の力」こそ基幹学力：論理的な思考力・表現力の育成—根拠と理由を分けて主

張しよう一、基幹学力の授業、査読無、16巻、2009、38-39

⑫、河野順子、セット教材による読書活動を重視した説明的文章の授業—比較して読むことの有効性—教育展望、査読無、603巻、2009、46-51

⑬、河野順子、論理的記述力の開発に挑む—低学年 理由付による論理とその表現—、教育科学国語教育、査読無、704巻、2009、41-43

⑭、河野順子、自己・他者関係と「存在証明としての言葉」からコミュニケーション能力を捉える、月刊国語教育、査読有、月刊国語教育、444巻、2009、32-35

⑮、河野順子、読書教育の新しい試み—説明的文章における「批評読み」から「読書」へ—、読書科学、査読あり、52-3巻、2009、103-111

⑯、河野順子、論理的な記述力の開発に挑む—低学年 理由付による論理とその表現—、教育科学国語教育、査読無、704、2009、41-43

⑰、山元悦子、幼稚園と小学校入門期をつなぐ幼小連携コミュニケーション教育を求めて—一年長児(5歳児)の「言葉の切り替え」意識の考察—、「幼児教育研究部報告書」、査読無、第3号、2009、38-45

⑱、鶴田清司、論理的な思考力・表現力の育成のために—根拠・理由・主張の三点セット—、『教育科学国語教育』、査読無、703号、2009、30-34
[学会発表] (計 4件)

①、山元悦子・稲田八穂、小学校高学年の発達特性をふまえたコミュニケーション能力育成に関する研究、全国大学国語教育学会、2009年10月18日、愛媛大学教育学部

②、河野順子、入門期の説明的文章の学習指導に関する一考察—熊本大学教育学部附属幼稚園における参与観察を通して—、全国大学国語教育学会、2009年10月18日、愛媛大学教育学部

③、河野順子、入門期におけるコミュニケーション能力の発達に関する一考察—「存在証明としての言葉」という観点から—、全国大学国語教育学会、2008年11月22日、北九州市国際会議場

④、鶴田清司、国語科の教科内容論の展開と今後の課題—「読むこと」領域を中心に—、全国大学国語教育学会、2008年5月31日、茨城大学
[図書] (計 15件)

①、住田勝、溪水社、文学の授業づくりハンドブック授業実践史をふまえて第2巻 小学校・中学年編 あまんきみこ「白いぼうし」の授業実践史、2010、92-111

②、山元悦子、東洋館出版社、豊かな言語活動を拓く国語単元学習の創造 単元学習実践発展のための三つのポイント、2010、9-18

③、山元悦子、溪水社、新訂国語科教育学の基礎 第6章音声言語教育の研究、2010、230-277

④、鶴田清司、溪水社、文学の授業づくりハンドブック授業実践史をふまえて第2巻小学校・中学年編 新見南吉「ごんぎつね」の授業実践史、2010、130-149

⑤、河野順子、溪水社、文学の授業づくりハンド

ブック授業実践史をふまえて第2巻 小学校・高学年編 立松和平『海の命』の授業実践史、2010、88-105

⑥、鶴田清司、学文社、『<解釈>と<分析>の統合をめざす文学教育—新しい解釈学理論をてがかりに—』、2010、1-685

⑦、鶴田清司、明治図書、全国大学国語教育学会編『国語学力調査の意義と問題』(分担執筆、「教育評価としての学力調査のあり方—学力調査の結果を授業の改善に生かす—」)、2010、1-190(14-27)

⑧、鶴田清司、図書文化、日本教育方法学会編『教育方法 38 言語の力を育てる教育方法』(分担執筆、「各教科における言語活動と国語科における言語指導の方法—国語科を核とした「読解力」の育成のために」)、2009、1-152(28-41)

⑨、鶴田清司、学文社、日本教育方法学会編『日本の授業研究 上巻 授業研究の歴史と教師教育』(分担執筆「民間教育運動における授業研究言語と教育」)、2009、1-152(41-52)

⑩、鶴田清司、学文社、科学「読み」の授業研究会編『国語授業の改革⑨ 新学習指導要領をみずえた新しい国語授業の提案』(分担執筆、「新学習指導要領に関する提言：知識・技能の『習得』と『活用』を促すために」)、2009、1-189

⑪、鶴田清司、学芸図書、全国大学国語教育学会(編)『新たな時代を拓く、小学校国語科教育研究』(分担執筆：「読むことの学習指導の展開(小学校・軍学)」)、2009、1-355(119-125)

⑫、河野順子、学芸図書、全国大学国語教育学会(編)『新たな時代を拓く、小学校国語科教育研究』(分担執筆：「国語科教育における幼・小の関連」)、2009、1-206

⑬、河野順子、溪水社、入門期のコミュニケーションの形成過程と言語発達—実践的実証的研究—、2009、1-306

⑭、河野順子、明治図書、入門期の説明的文章の授業改革、2008、1-158

⑮、鶴田清司、明治図書、『「読解力」を高める国語科授業の改革—PISA型読解力を中心に—』、2008年、1-160

6. 研究組織

(1) 研究代表者

河野 順子 (KAWANO JUNKO)

熊本大学・教育学部・教授

研究者番号：80380989

(2) 研究分担者

鶴田 清司 (TSURUDA SEJI)

都留文科大学・文学部・教授

研究者番号：30180061

山元 悦子 (YAMAMOTO ETSUKO)

福岡教育大学・教育学部・教授

研究者番号：20220452

住田 勝 (SUMIDA MASARU)

大阪教育大学・教育学部・准教授

研究者番号：40278594