

# 地域文集を教材とした「書くこと」の指導研究

## —「生活文」指導の再考—

Consideration about Teaching: Teaching Writing to Primary school children  
by using Local works collection

—The unit of instruction to write short stories based on what pupils imagined by students —

本澤 淳子

Junko MOTOZAWA

### はじめに

「生活文」は、戦後の作文教育において、数多く産出され、集積されてきた文章の一つである。「作文」と言えば「生活文」を中心とした文章表現活動を思い浮かべるのが一般的であったと言ってもよいだろう。しかし、近年、自己表出よりも論理性・実用性に対応した文章が重視されるようになり、平成 10 年小学校学習指導要領からは「作文」の語が消え、教科書教材にも「生活文」以外の文章がその大半を占めるようになっている。

その一方で、地域文集に掲載される文種には、依然として生活文が大きな割合を占める傾向が見られる。地域文集は、その地域の「書くこと」の学習指導の実状を知る一つの手がかりとなるものであることを考えると、学習指導要領と現場における「書くこと」の学習指導の間にある種の齟齬が生じていることが推察される。教科書教材において多彩な文種が扱われれば扱われるほど、生活文を取り上げる機会は減ると考えるのが妥当であろうが、児童は生活文を書き続けているためである。

本稿では、小学校下学年における生活文の指導について再考し、新たな指導法を提案する。地域文集を素材として取り上げ、これを教材化

することによって、教師の指導力向上を図るとともに、児童の書く能力・意欲の向上を目掛けしている。この指導法は、現職教員のみならず、小学校教員を目指す学生も修得すべきプログラムとして本学教職科目「国語科教育」（2 年次履修）に位置づけているものである。

### 1 地域文集の意義と課題

文集は、表現学習をした結果の産物として、児童生徒が作ったさまざまな文種の文章を集め、特定の編集意図のもとに編集し、印刷し、発行したものである。地域文集は、市区町村・郡・都道府県などを単位として、それぞれの地域の児童生徒の作品を集め、各地域の代表教師が編集委員となって編集し発行したもので、その地域の作文コンクールや読書感想文コンクールなどに入選した作品を中心として構成してある。<sup>1)</sup>

本稿においては、筆者が従来から研究対象としている千葉県千葉市地域文集「ともしび」を使用した。「ともしび」誌は、千葉市教育委員会、千葉市小学校国語主任会、千葉市教育研究会国語部会が編集発行している。作品の選出、編集作業、作品の解説等の中心は、各校の国語主任である。創刊は 1955 年、編集方法や文集の形態等に改良を重ね、現在は、小学校低・中・高

学年、中学校の 4 分冊となっている。<sup>2)</sup>

『ともしび』誌は、創刊以来ほぼ途切れることなく発行され、収められている文章のジャンルも広い。募集の方法は何度かの変更を経ているが、学校規模に応じた応募点数が定められており、各学年・学級から優秀作品が寄せられる傾向にある。各担任がその年度内に書かれた作品の中から選んで応募することを考えると、掲載と国語科授業における実践の相関関係は十分にあると判断できる。もちろん、『ともしび』誌のみの傾向が国内の作文指導の傾向と同一であるとは言えないが、その傾向をつかむ一つの指標となりうると考える。

吉永 (2016) は、「文集のよさ」として、教師が期待するものを超えて児童自らが進んで書き合い読み合うこと、文章を読む過程で友達を理解すると共に、話題を広げ、課題について考えるようになり、学級づくりや授業づくりに役立つことを挙げている。<sup>3)</sup> 掲載作品を鑑賞することにより、今後の表現活動に取り入れたり、活用すべきことがらを発見したりさせ、児童個々の主体的な表現活動を充実させることができることから、だれしもその価値を認めるものであろう。

しかし、大内 (1996) は、文集を〈作文学習書〉〈作文指導書〉として機能させるための方法論の検討は、従来、断片的になされてきているが、必ずしも十分とはいえない、と指摘している。<sup>4)</sup> 大内の指摘からすでに 20 年が経過しているが、地域文集の編集・活用については低下の一途をたどっていると言わざるを得ない状況である。ここで、その現状と課題を考えてみたい。

まず、活用する側として、地域文集の中心的な読者である児童は、この文集をどのようにとらえているだろうか。千葉市の場合、地域文集は希望者に頒布する形をとっている。学校や学級によっても多少異なるが、購入数は決して多くなく、手間をかけて作られた文集であるにもかかわらず、児童にとっては読む目的・必要の

喚起されない存在になっていることが考えられる。学習指導においても、教師が地域文集を教材として積極的に活用しようとする意識は希薄である。

また、編集する側としては、教職経験年数の浅い国語主任の増加に伴って、掲載作品の評価が難しくなっていることが挙げられる。各学級から寄せられる応募作品のレベルの維持もまた大きな課題である。学習指導要領の改訂に伴って、掲載する作品の文種の広がりによどのように対応するのがよいか、という問題もある。

これらは『ともしび』誌に見られる課題であるが、「書くこと」の定着状況、若手教員の増加等はどの地域にも共通する傾向であることから、多くの地域文集もまた同様の閉塞的な課題を抱えていると考えることができる。地域文集の活用を図り、価値を再認識できるようにすることが必要であり、それを好循環への第一歩につなげることが望まれる。

## 2 「生活文」の学習指導の実態

「書くこと」の指導については、平成 10 年小学校学習指導要領からその内容や題材が論理的な文章、実用的な文章に重点が置かれるようになった。<sup>5)</sup> 現行学習指導要領においては、報告、記録、手紙、メモ、物語、随筆、詩、短歌、俳句、学級新聞など、さまざまなタイプの文章を書く活動が言語活動例として示されているが、生活文、日記、感想文を書く活動については特に取り上げられていない。<sup>6)</sup> 学校現場での授業実践を見る限りでは、かつては「書くこと」の中心であった生活文の指導について、その位置づけが曖昧になったままであると言わざるを得ない。

現行小学校国語科教科書 (第 3 学年) を比較してみると、「書くこと」の単元 (題材) は (表 1) のようになる。<sup>7)</sup>

地域文集を教材とした「書くこと」の指導研究

(表 1) 小学校国語教科教科書(第 3 学年)における「書くこと」の単元(題材)

出版社 及び 上下巻		単元(題材)名	生活 文	詩	物語	報告	新聞	説明	紹介	手紙	その他
A 社	上	「発見ノート」を作ろう									○(取材)
		理由やれいをあげて説明しよう 生き物のとくちようをくらべて書こう						○			
		いろいろな手紙を書こう								○	
		調べたことをほうこくしよう 見学したことを知らせよう				○					
	下	はっとしたことを詩に書こう		○							
		中心場面を明らかにして書こう 強く心にのこっていることを	○								
B 社	上	ざいりようを集めて、ほうこくする文章を書こう 気になる記号				○					
		気持ちがつたわる手紙を書こう「ありがとう」をつたえよう								○	
	下	れいをあげてせつめいしよう 食べ物のひみつを教えます						○			
		組み立てにそって、物語を書こう たから島のぼうけん			○						
		本で調べて、ほうこくする文章を書こう ことわざについて調べよう				○					
		三年生をふり返ろう わたしの三大ニュース							○		
C 社	上	自分をしょうかいしよう							○		
		調べて書こう、わたしのレポート				○					
		心にのこったことを	○								
	下	人物を考えて書こう			○						
		案内の手紙を書こう								○	
		気持ちを言葉に		○							
D 社	上	書き方・まとめ方 文章のまとまりと分かりやすさ									○(改行)
		手紙を書こう あんないじようを書こう								○	
		知ろう・つたえよう 見てきたことを新聞にまとめよう					○				
	下	詩を書こう 見たこと、感じたこと		○							
		話を作ろう 写真が動きだす—写真から物語を作ろう—			○						
		書き方・まとめ方 考えを広げよう、まとめよう									○(題材)
E 通 社 年	上	調べたことをほうこくしよう 遊びをくらべよう				○					
		あんないの手紙を書こう								○	
		中心をはっきりさせて書こう 自分を見つめて	○								
	下	何をしているのかな			○						
		つたえたいことに合わせて書き方をくふうしよう こんなやり方をおすすめします						○			
		組み立てを考えて書こう クラスのことを調べよう				○					
	下	くふうして楽しく書こう カルタを作ろう									○(カルタ)
		読む人のことを考えて、つたえ方をくふうしよう 三年生は楽しいよ							○		

全般的に、生活文を積極的に扱っているとは言えないが、生活文を何らかの形で残している教科書も、生活文をまったく導入していない教科書もあるという事実が、「生活文」の位置づけの曖昧さを如実に物語っている。

では、実際の教育現場では、生活文をどの程度取り上げているのだろうか。(表 2) は、『ともしび』誌(平成 26・27 年度、第 3・4 学年)に掲載された作品数を、文種別にまとめたものである。

(表 2)『ともしび』誌 掲載作品数(文種別)

	第 3 学年		第 4 学年	
	27 年度	26 年度	27 年度	26 年度
掲載作品数	75	74	75	69
生活文	30	30	31	30
学校のこと	(16)	(12)	(19)	(17)
家族・友達のこと	(5)	(3)	(6)	(7)
生き物のこと	(1)	(4)	(2)	(1)
体験したこと	(8)	(11)	(4)	(5)
記録文	2	4	1	1
説明文	10	6	9	7
報告文	5	10	19	11
意見文	0	0	0	2
日記文	4	2	3	3
創作文	14	7	2	8
手紙文	4	10	4	1
短作文	6	5	5	5
発表原稿	0	0	1	1

さらに、同誌(平成 27 年度・第 3・4 学年)の巻末には、「みなさんの作品を読んで」というタイトルで次のような文章が掲げられている。

…今年度の三年生の作文に多く寄せられたのは、創作文でした。新しい教科書の内容で、続き話を書いた子が多かったようです。元の物語のいちばん大事な場面を思いえがきながら、登場人物の性格をしっかりと引きついで書かれた作品が多く、立派でした。生活の中で味わった感

動や、自分がんばってやりとげたことなどを、いきいきと書いた生活文も多く見られました。自分の思いがしっかりと書かれた作品に魅力を感じました。

四年生の作文に多く寄せられたのは、生活文でした。身近な出来事を題材にし、自分の心の動きや思いを見つめて、表現豊かに書かれた作品が多く見られました。また、校外学習で興味をもったことについて書かれた報告文も多く寄せられました。<sup>8)</sup>

こうした例から、学習指導要領に「書くこと」のあり方がどのように示されていても、生活文はおそらくどの学年でも指導されているであろうことが推察される。すべての学年で生活文を書く指導を行い、そこに教科書教材で扱われている文種を加えていく、という発想が現在の多くの教室で行われている「書くこと」の学習指導の実態であると考えられる。

ところで、「生活文」については、昭和 26 年「小学校学習指導要領国語科編(試案)」に「日常生活を基盤とした生活文を書く」「日常生活・行事・季節を主題とした生活文」など、「生活文」という語が登場する。<sup>9)</sup>以来、「生活文」については、例えば次のような解説がなされてきた。

子どもが生活の中で経験するさまざまな事象をとらえ、その事実や、事実について感じたり考えたりしたこと等を自分なりの言葉で記述した文章。自己表現の作文の一つで、社会的実用性には直結しない。生活文は、文章表現力の基礎を培うという見地から小・中学校、特に下学年段階ほど重視される。また、自己表現であるところから豊かな心情や思考力の育成を旨とする内面的な耕しにも役立てられる。

…(略)…(生活文には)多様な形態が混在し、文種的にも未分化である。生活文の表現には、叙事・描写・説明・報告・感想・意見などさまざまな形態が入り混じっていてジャンルの面から見ると漠然としている。しかし、このこ

とは、生活文があらゆる文章表現活動の基礎を内包しているということである。したがって、生活文を自由自在に書けるようにすることは、やがて他のあらゆる種類の文章を書く力に発展するとして大切にされる。<sup>10)</sup>

このように、生活文の非実用性や重点的に導入すべき学年があることなどの留意点に言及しながらも、その指導の意義、必要性について述べられている場合が多い。そこでは、生活文があらゆる文章を書く上での基礎となるという考えが強調されている。<sup>11)</sup>

ここで、現行学習指導要領に基づく「書くこと」の指導に立ち返ると、生活文のかわりに「書くこと」の基礎をどのような文種によって育てるのか、あるいは、身近な経験や気づき、思考を深めるためにどのような書く場を設けていくべきなのか、という問題が浮き彫りになってくる。多くの教師はこうした点に困惑しながら、消極的な扱いとなっている生活文の指導を続けているものと考えられる。

かつては、行事の翌日に原稿用紙を配布して作文を書かせるだけの指導や、「思ったことを自由に書く」などと放任している指導が散見されたものである。これらは、「生活文」という文種を扱っていることが問題なのか、明確な指導の意図に欠けていることが問題なのか、改めて問うまでもないことであろう。こうした「指導」は、学習指導要領の改訂を待つまでもなく淘汰されてしかるべきであるが、生活文そのものの価値、意義と混同すべきではない。すなわち、生活文指導は、実用文に比べて書く目的や相手が明確に持たせにくいなどの理由から、その扱いが軽くなりつつあるが、作文力の基礎を総合的に育むためだけでなく、児童の人間的な成長を支えていくためにも、その扱いを疎かにすべきではない。特に、「書くこと」と生活とが未分化である小学校下学年段階においては、「生活文」の学習指導に対して懐疑的、消極的になる必要はなく、むしろ、生活文の学習指導

を改善し、その意義を今一度見直すべきであると考えられる。

### 3 地域文集を教材化し、単元を構成する

「地域文集の教材化」と言うと、作品の文章構成や表現上の工夫等を手本にして、同じような作品を書くという活動がまず想像される。しかし、文集掲載作品の内容や表現方法に心打れたとしても、それが文集の読者の文章表現力として即座に反映されるとは考えにくい。題材を集める期間や、書こうとする意欲の醸成も欠かせないためである。文章表現の即効的な手本とするのではなく、地域文集に関心を向けていない児童に、まずは手にとって読むこと、読んでみたら意外に楽しいと感じることを体験させることが第一である。また、文集を読むことは、教師側にも求められることである。地域文集という「素材」に向き合い、児童の文章を鑑賞してその魅力を実感することが不可欠であり、単元構成にあたっては、それぞれの文章の魅力を共有するという発想が不可欠である。

こうした考えに基づき、本稿で報告するのは、以下のような単元の実践である。

まず、児童個々に地域文集『ともしび』を一冊ずつ持たせ、共感できる作品（生活文）に出会えるよう存分に読み浸るところから学習を始める。その上で、作品の内容への共感、共感を支える表現について考察し、作品の作者に実際に手紙（ファンレター）でその魅力を伝えるという流れである。<sup>12)</sup>

本単元の特色は、地域文集（生活文）を教材とすることによって多様な表現内容・表現方法にふれ、異なる文種である手紙文として言語化するという学習活動を中心としている点にある。他の文種における「記述前の指導」に比べ、生活文のそれは観点が絞りにくく定着させにくい難しさがある<sup>13)</sup>が、ここでの指導は、次に生活文を書く際の「記述前の指導」として機能することが期待できる。

以下は、小学校第 3 学年における学習指導事例である。<sup>10)</sup>

(1) 単元名

『ともしび』の作者にファンレターを書こう

(2) 単元の目標

- 『ともしび』を読んで多彩な作品にふれ、作品のよさを見つけたり、自分の文章表現に生かしたりしようすることができる。
- 『ともしび』の作者にあてて、自分なりにとらえた作品の魅力を伝える手紙を書くことができる。
- 題名、書き出しなどの観点をもって作文を読み、表現の工夫について理解を深めることができる。

(3) 単元の指導計画 (全 6 時間)

第一次 学習の見通しをもつ。(1 時間)

『ともしび』の中から一作品を取り上げ、その魅力や共感したことなどについて話し合う。

第二次 一人一冊ずつ『ともしび』を読んで、お気に入りの作品を見つける。

(2 時間 + 課外)

- ・『ともしび』を教材として、作品の評価をしながら読む。(1 + 課外)
- ・いちばんのお気に入りの作品について、作品の魅力を構成表にまとめる。(1)

第三次 『ともしび』の作者にファンレターを書く。(3 時間)

- ・手紙文の構成にそって作品の魅力を書く。友達とお気に入りの作品を紹介し合う。(2)
- ・推敲し、便箋に清書する。作者(作者の在籍校)に送る。(1)

ここに示したのは、小学校第 3 学年児童に対する指導計画であるが、教職科目「国語科教育」においては、『ともしび』を読んで児童の書く能力の実態を把握し、実際にファンレターを書いてみるようにさせた。これは、実作を通して指導すべき内容を明らかにすることを意図したものである。また、こうして生まれた教師

作品は、実際の学習指導において「モデル作品」として大いに活用できることから、「書くこと」の教材研究として位置づける必要がある。

(4) 作品例 (受講生 A: 原文は縦書き)

秋をむかえ、ようやく長そでの服が登場するようになりました。

はじめまして。私は、〇〇小学校三年の A といいます。

私たちは、国語の時間に『ともしび』を読んで、お気に入りの作品を見つける学習をしました。私は、K さんが書いた「二つの初体けん」がいちばんいいなあと思いました。そのことを K さんに伝えたいと思い、手紙を書くことにしたのです。

いいなあとと思った一つ目は、体の調子が悪くなっている、インフルエンザだとは思っていない気持ちがよく伝わってきたところです。「おどろいたことに」「とてもショックでした」という表現から、自分だけはインフルエンザにかからないと思っていたのに、思いがけずかかってしまった、というざんねんな気持ちが伝わってきました。

二つ目は、体の様子の変化がわかりやすく書かれているところです。「急に体が動かなく」「顔があつく」などから、体調が悪くなったときの様子を思いうかべることができました。でも、「明日は学校に行けるだろう」と思っている K さんは、いつも元気いっぱいなのでしょうね。

三つ目は、K さんのせいかくがとてもよく伝わってきたところです。「おれはインフルエンザになんてならないぜ」「おう、なかなかいい」などから、K さんは細かいことにこだわらない大らかな人なのかなあと思いました。でも、読書好きでふとんをきちんとたたもうとする、「しっかり者のお兄ちゃん」のすがたもそうぞうすることができました。

私がインフルエンザにかかったときは、K さんと同じけいけんをしましたが、具合が悪いのに一人でねるのは心細かったのを覚えていま

す。Kさんのようにいつも楽しいことを見つけようとしている人にとっては、インフルエンザも意外に楽しいできごとだったのかもしれないね。

Kさんの作文を読んで、かざった言葉ではなく、いつもの自分の言葉で文章を書けばこんなに楽しい作品になるんだということに気づきました。こんなにすてきな作文を書いてくれてありがとうございます。私も、Kさんのように、自由にのびのびと文章を書いてみようと思います。

(後付けは略)

## (5) 考察

受講生Aが選んだのは、「二つの初体けん」という、初めてインフルエンザに罹り、弟たちと離れ初めて一人で寝ることになった経験を題材にした生活文である。Aは、この生活文の魅力を大きく三つにまとめ、最後に自らの体験を記述している。このように、児童の言語活動を指導者(受講生)が前もって行うことが重要な教材研究であり、こうした児童の側に立った教材研究によって指導事項を明確に把握することができるのである。

Aは、ファンレターを実作した教材研究について、次のような感想をまとめている。

○地域文集は私の学校にもあったが、今まで興味をもったことはまったくなかった。でも、子どもの日常生活がよくわかり、こんなにおもしろい読み物だったんだと今頃気づいた。作文をたくさん読むと、その作品のよさが見えてくるという先生の話にも納得できた。どの作品も個性がよく表れていて、ものの考え方も言葉の使い方もこんなに違うのかと驚かされた。「うまく書けている」とか「下手だ」というような見方ではなく、それぞれの作品のよさがわかる目を持つことができるようになりたい。

○「ファンレター」を授業で書くことに違和感があったが、書いてみると、この手紙はすばら

しいところをたくさん伝えるわけだから、確かに「ファンレター」だなと思った。私は、書き手の性格まではっきりわかるような、素直な会話文がこの作品のいちばんの魅力だと思う。作品のすてきなところを見つけて相手に伝える、という活動は、子どもの文章を書く力だけでなく、相手を認める心を育てることににつながるだろう。

平成28年度「国語科教育」受講生に、「教職に就いた場合、最も指導が難しいと思う領域」を問うたところ、約6割が「書くこと」を挙げていた。漠然として何を指導すればよいかわからない、教科書教材が少なく頼るものがない、自分自身が書くことが苦手、などが主な理由である。「書くこと」の指導に不安を感じていない受講生は、「発問や板書等を綿密に計画しないと授業が進まない」「読むこと」などに比べ、「書くこと」は発問や指示が多少ずれていても児童が書き進めてくれると思う」のように、「放任的な指導」で事足りると安易にとらえている傾向も見られる。「書くこと」の重要性がますます高まる中、教職課程にある学生のうちに、「書くこと」の学習指導への意識、意欲を喚起しておくことが望まれる。

効果的な「書くこと」の学習指導の基礎として最も重視したいのは、児童の作品を的確にとらえることである。児童の作品に評語を入れる、あるいは書いたものを学級で読み合うといった指導を行おうとする場合、指導者に必要なのは作品個々の価値をとらえることであり、それが的確になされなければ具体的・効果的な助言を行うことはできない。その際には、意欲・態度、思考・認識(ものの考え方、認識方法、表現意図)、表現技能(構成、書きぶり、表記)等に目を向け、児童個々がそれを書くに至った過程や心理を推し量ることも必要である。こうした素地を養うためにも、教職課程にある時期から、地域文集等を通して数多くの児童作品にふれることが重要である。

## 終わりに

本稿では、地域文集の掲載作品において大きな割合を占める生活文に焦点を当て、その作者にあてて手紙を書く学習指導の実践について述べてきた。これは、長期にわたって受け継がれている子どもの言語文化の一つである地域文集の利活用についての提案であり、生活文の指導法改善についての提案でもある。地域文集という容れ物とその中心的内容である生活文とが相乗的に働き、児童の「書くこと」を活性化させることを意図したものである。

この実践は、一校の取り組みにとどめず、交流の範囲を広げることにより、「地域文集」の「地域」の価値がより強調されるようになるだろう。すなわち、その文集を手にする同じ地域の児童間で作文をめぐって交流する、あるいは異なる地域間で文集を交換して交流するなどの実践によって、互いの生活を知り、認め合う格好の機会とすることが期待できる。「書くこと」や地域文集への関心が高まることは言うまでもない。地域の児童のことばと生活を豊かにするべく、地域文集のあり方、活用について今後も検討を重ねる必要がある。

## 引用・参考文献

- 1) 増田信一：文集、国語教育研究大辞典、明治図書出版、pp.747-748、1988
- 2) ともしびの子ら 第二集、ともしびの子ら編集委員会・千葉市教育委員会、2002  
ともしび 小学校 3・4 学年用 第 61・62 号、千葉市教育委員会・千葉市小学校国語主任会・千葉市教育研究会国語部会、2014・2015
- 3) 吉永幸司：文集を育て文集から学ぶ「オーケストラ」と「速報性」の視点から、国語教育研究 No 532、p.4、日本国語教育学会、2016
- 4) 大内善一：地域文集の編集及び活用方法一文集「よこはま」を手がかりとして一、全国大学国語教育学会発表要旨集 No.91、p.16、全国大学国語教育学会、1996
- 5) 小学校学習指導要領（平成 10 年版）、文部科学省、1998
- 6) 小学校学習指導要領（現行）文部科学省、2008
- 7) ひろがる言葉 小学国語 3 上・下、教育出版、2015  
国語三上 わかば・国語三下 あおぞら、光村図書出版、2015  
新編 新しい国語三上・下、東京書籍、2015  
みんなと学ぶ小学校国語 三年上・下、学校図書、2015  
小学生の国語三年、三省堂、2015
- 8) ともしび 小学校 3・4 学年用 第 62 号、p.160、千葉市教育委員会・千葉市小学校国語主任会・千葉市教育研究会国語部会、2015
- 9) 小学校学習指導要領（試案）（昭和 26 年版）、文部省、1951
- 10) 福田梅生：生活文、国語教育研究大辞典、明治図書出版、pp.544-545、1988
- 11) 藤原宏・長谷川孝士・八田洋彌：生活文の指導、小学校作文指導実践事典、教育出版、p.136、1982  
菅原稔：戦後作文教育における「生活文」の位置と意義、国語教育研究 No 375、pp.34-37、日本国語教育学会、2003
- 12) 水野敬也：たった一通の手紙が、人生を変える、文響社、pp.110-111、2015  
手紙の種類として、現行学習指導要領の言語活動例には「依頼状、案内状、礼状など」が示されている。上記図書に「ミュージシャンが喜ぶ可能性のある内容」として以下の 5 点が掲げられているが、「曲」を「文章」に置き換えれば、児童が書く



うとしている手紙は「ファンレター」が最も近いと判断することができる。

- ・自分の作った曲が誰かの人生に大きな影響を与えている
- ・曲の内容を理解してくれている（曲に対して深い解釈をしている）
- ・他の人が褒めない部分を褒めてくれている
- ・自分の思い入れの深い曲に共感してくれている

・人知れず努力している部分を分かってくれている

- 13) 川村正雄:文章の形態別による指導法(生活文)、作文指導事典、第一法規出版、p.231、1971
- 14) 平成 24 年度千葉市立幸町第三小学校第 3 学年平田真紀学級における共同研究による。本学教職科目「国語科教育」で受講生を対象に実践するに当たり、単元を再構成している。