

# 小学生はどのように音読しようとしているか

## — 小学校国語科における児童の音読意識 —

How do Schoolchildren Try to Read a Story Aloud ?

岡田 清\*

岩永正史\*\*

OKADA Kiyoshi

IWANAGA Masafumi

要約：本稿では、小学校国語科において扱われている物語教材を、児童がどのように音読しようとしているのかということについて、実態調査をふまえてその傾向を明らかにする。

国語科における音読指導は、現在にいたるまで常に「教師の側からみた音読」を出発点としており、児童が音読についてどのような意識をもち、具体的にどんな音読をしようとしているのかということについての具体的な調査・研究は、今まで不足していた。本研究で児童の音読意識を調査するにあたっては、「音読の実際」と「音読の注意点」の二つを調べた。その結果「音読の実際」では地の文よりも会話文に注目し、オノマトペや間にはあまり注目しない傾向がみられた。「音読の注意点」では音読の正しさに関することが2, 4, 6年とも多数の児童に支持されているのに対し、聞き手意識などに関することは学年が上がるにつれてその支持数が多くなるなどの傾向がみられた。

キーワード：音読、物語文、音読意識、聞き手意識

## I 問題

音読は、戦中の皇国民教育に朗読が利用された（坪井1997）反動や、アメリカの教育政策の影響（滑川1969）、戦後教育の目玉である経験主義において「聞く・話す」が重視されたことなどから、戦後しばらくの間はそれほど注目されず、学習指導要領における音読の扱いも、黙読という最終目標にたどりつくための一方法にすぎなかった。

昭和52年版学習指導要領で黙読の文字が消え、学校現場では音読を中心にした実践が数多くみられるようになった。音読は黙読に至る過程の一つではなく、内容理解を前提にして音読そのものを中心扱いようになってきた（葦崎北西小1998、田口小2001）のである。また、市毛（2002）、桜沢（2002）は「すらすら音読」を提案し、音読を学習の基礎として位置付けている。

しかし、これらの実践・提案はいずれも音読指導を教師の側からの視点だけで考えており、児童が音読についてどのような意識をもち、どんな音読をしようとしているのかという児童側の視点についてはふれていない。また、東（1991）は、音読のモデルを教師一人一人がもち、それを教材選びにも反映させることの重要性を指摘しているが、教材選びにおいても、教師側だけでなく児童がどのような音読意識をもっているのかということ

\*甲斐市立双葉東小学校 \*\*国語教育講座

念頭においてすすめることができれば、より一層の指導効果が期待できるであろう。

以上のことから、児童は音読に際してどのような意識をもっているのかということについて、実態調査をふまえてその傾向をあきらかにすることが、本研究のねらいである。

## Ⅱ 方法

児童の音読意識を調べるにあたっては、「音読の実際」と「音読の注意点」の二つの調査を実施した。

### 1 音読の実際の調査

#### (1) 対象学年及び使用教材

1年生1学期の段階では、まだ平仮名を学習している途中であるため、文章を音読すること自体に無理な面があると考えた。また、調査学年を隔年とすることにより、年齢的な推移もみることができると考え、2, 4, 6年を対象学年に設定した。

使用教材は、国語教科書に掲載されているもののうち、対象児童が授業で学習経験をもたないものから選ぶこととした。また、会話文やオノマトペが適度に含まれることや、場面の移り変わりがあることも条件に入れて選定した結果、『かげをみつけたカンガルーぼうや』（国語三上・わかば：平成4年度版光村）を調査用の教材とした。

#### (2) 調査の概要

一単位時間（45分間）を調査時間の上限として考えた。調査の実施時期は2002年6月12日～7月12日のうちの1日を、学級ごとに決めた。

調査対象とした児童は、山梨県内の公立小学校児童2年生88名、4年生99名、6年生92名である。

### 2 音読の注意点の調査

児童が音読する際に文章のどんな部分に注目し、どのように読もうとするのかということについては、音読の実際の調査をすることによってある程度明らかにすることができる。しかし、児童が音読する際に注意しているのはどんなことなのかということについては、具体的に文章をどう読むのかという問いではなく、どんなことに気をつけているのかをアンケート形式で質問することによって、その傾向をあきらかにすることができると考えた。

#### (1) 調査の概要

対象学年、実施時期は1音読の実際の調査（以下1項）と同じである。

調査時間は30分間を上限として考えた。調査対象児童の所属は1項と同じであるが、児童数は1項の調査と学級ごとで実施日が違うため、次のように若干の変動があった（2年生89名、4年生102名、6年生93名）。

#### (2) アンケート項目の決定

音読の注意点に使用する項目を作成・決定するにあたっては、文部省（1999、以下解説国語編）、光村（2002、以下指導書）、中村（1999、以下能力表）を参考にした。表1に音読の注意点の調査用紙を示す。

表1：音読の注意点の調査用紙

---

あなたは文章（おはなし）を音読（声に出して読む）するときに、どんなことに気をつけていますか。気をつけていることに○をつけてください（○は、いくつつけてもいいです）。

- 1 ( ) 背筋をのばして読む。      2 ( ) 歯みがきをしてから読む。
  - 3 ( ) はっきりした声で読む。 4 ( ) 一字ずつではなく、ことばや文のまとまりに気をつけて読む。
  - 5 ( ) 文章やお話の内容（書いてあること）によっては、何人かで役割（だれがどこを読むか）を決めて読む。
  - 6 ( ) 登場人物（お話に出てくる人）のかなしい気持ちが、聞いている人にも分かるように読む。
  - 7 ( ) 暗いかんじのところ（暗い場面）では、声を低くして読む。
  - 8 ( ) 暗いかんじのところ（暗い場面）では、小さめの声で読む。
  - 9 ( ) テストに出るかどうか気にしながら読む。
  - 10 ( ) 会話文（「     」のところ）と、地の文（「     」ではないところ）で、読み方を変えて読む。
  - 11 ( ) 会話文（「     」のところ）は、本当に話しているように読む。
  - 12 ( ) どんなことが書いてあるのか、考えながら読む。
  - 13 ( ) リズムや調子に気をつけて読む。
  - 14 ( ) 考えごとをしているところ（場面）では、ゆっくり読む。
  - 15 ( ) 考えごとをしているところ（場面）では、間をあげながら読む。
  - 16 ( ) 登場人物（お話に出てくる人）の楽しい気持ちが、聞いている人にも分かるように読む。
  - 17 ( ) 漢字をいくつくらい使っているのか数えながら読む。
  - 18 ( ) ようすをあらわすことば（ふわふわ、ずっしり・・・）に気をつけて読む。
  - 19 ( ) 登場人物（お話に出てくる人）になったつもりで読む。
  - 20 ( ) 教科書がよごれないように気をつけて読む。 21 ( ) 急いでいるかんじのときには、速く読む。
  - 22 ( ) 音や声をあらわすことば（ザーザー、ケロケロ、・・・）に気をつけて読む。
  - 23 ( ) 登場人物（お話に出てくる人）のうれしい気持ちが、聞いている人にも分かるように読む。
  - 24 ( ) 大きな声で、さけぶように読むこともある。
  - 25 ( ) 小さな声で、ささやくように読むこともある。
  - 26 ( ) となりの席で読んでいる人のことを気にしながら読む。
  - 27 ( )     、（てん）や     。（まる）に気をつけて読む。
  - 28 ( )     、（てん）や     。（まる）のところで、少し間をあげて読む。
  - 29 ( ) 書いてあることが変わるところ（段落や場面の変わり目）では、間をあげて読む。
  - 30 ( ) 教科書や本を、手に持って読む。      31 ( ) テレビをみながら読む。
  - 32 ( ) 落ち着いたかんじ（雰囲気）のところ（段落や場面）では、ゆっくり読む。
  - 33 ( ) 落ち着いたかんじ（雰囲気）のところ（段落や場面）では、間をあげながら読む。
  - 34 ( ) 聞いている人がよく分かるように読む。
  - 35 ( ) 明るいかんじのところ（明るい場面）では、大きめの声で読む。
  - 36 ( ) 明るいかんじのところ（明るい場面）では、元気な声で読む。
  - 37 ( ) 読み方をまちがえずに、正しく読む。      38 ( ) あしたのお天気を気にしながら読む。
  - 39 ( ) あわてたようすのところでは、速く読む。
  - 40 ( ) 大きな部屋や、たくさんの人の前で読むときには、大きな声で読む。
  - 41 ( ) 聞いている人が近くにしかいないときには、あまり大きな声にならないように気をつけて読む。
- そのほか、「こんなときに、こんなことに気をつけている」ということがあったら書いてください。
-

### Ⅲ 結 果

#### 1 音読の実際の調査結果

##### (1) 各文への平均注目率

まず、各文にどのくらいの児童が注目（音読の実際について何らかの書き込みをした）したのかを、会話文、地の文、オノマトペを含む文、間としてそれぞれあらわした（図1）。

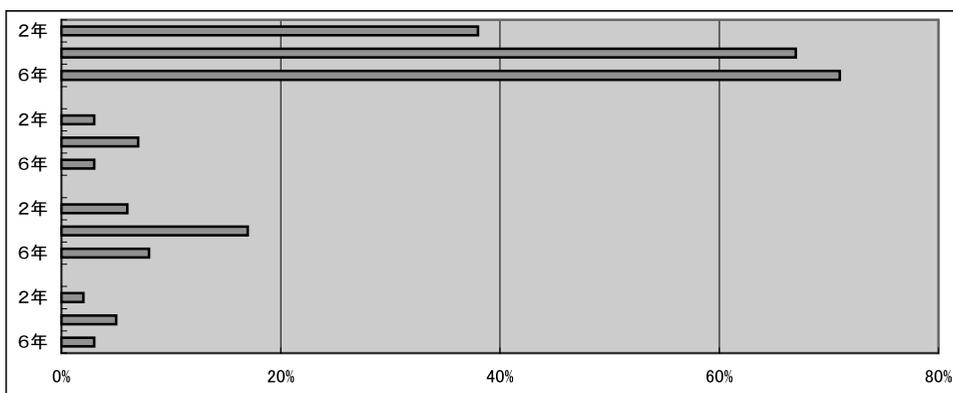


図1：会話文、地の文、オノマトペを含む文、間(上から順に)への注目率

学年がすすむにつれて、会話文への注目率は高くなる傾向がみられた。地の文、オノマトペを含む文、間への注目率は、会話文への注目率に比べるとかなり低いものとなった。

##### (2) 児童が書き込んだ音読の実際

児童が「かげをみつけたカンガルーぼうや」の各文について、具体的にどのような音読をしようとしているのかということについて調べた。なお、児童が書き込んだ具体的な音読方法を、〈声〉：声の出し方に関すること、〈理〉：内容理解に関すること、〈両〉：声の出し方と内容理解の両方に関すること、〈他〉：上記以外のもの、という四つに分類した。表2に、その一部（第6文）を示す。

2年生では声の出し方に関する項目よりも、内容理解に関する項目を書き込む児童が多かった。4年生では内容理解に関する項目よりも、声の出し方に関する項目への書き込みが多かった。また、それぞれの項目数は、2年生に比べると増えていた。6年生では声の出し方に関する項目よりも内容理解に関する項目の方が多かった。それぞれの項目数は、4年生と同じ程度であった。

声の出し方と内容理解の両方に関する項目は、2年生ではほとんどみられず、4、6年生になると徐々に増える傾向にあった。

声の出し方に関する項目、内容理解に関する項目のうち、それぞれ多くの児童が書き込みをした項目の関連性に注目した。例として表2に示した本文：「さむいよ。いやだよ。」における書き込み上位の項目をみると、声の出し方に関する項目では「小さな声で」「ゆっくり」、内容理解に関する項目では「さむように」「いやがるように」などとなっており、いずれの学年の児童においても「さむように、いやように、ふるえるように」は「小さな声で」「ゆっくり」読もうとしていることがわかった。また、全文における書き込み上位をみると、速さについての書き込み（「ゆっくり」「速く」など）は4、6年生で、リズム

小学生はどのように音読しようとしているか

についての書き込み（「リズムカルに」など）は6年でみられるようになった。  
声の高さに関する書き込みはまったくみられなかった。

表2：児童が書き込んだ音読の実際

本文（太字）及び各学年ごとの具体的な音読方法（数字は書き込んだ児童数）	
「さむいよ。いやだよ。」	
(2年) 〈声〉 大きな声で：5、小さな声で：22、はっきりと：1、しずかに：1	計29名
〈理〉 さむそうに：31、いやそうに：5、もんくをいうように：2、おこったように：1、 ふるえるように：1、水の中のように：1、こごえるように：1	計42名
(4年) 〈声〉 大きな声で：2、小さな声で：18、強く：7、弱く：8、はやく：6、ゆっくり：15、 はやく小さな声で：1、ゆっくり小さな声で：7、だんだん小さな声で：1、 ゆっくり弱く小さな声で：1	計66名
〈理〉 さむそうに：2、かなしそうに：2、ふるえるように：4、いやそうに：6、 もんくをいうように：1、あまえるように：1、めんどくさそうに：1、 苦しそうに：1、こごえるように：2、泣き出しそうに：1、さむい気分で：1、 ぐずるように：1	計23名
〈両〉 いやがってるようにゆっくり：1、ふるえているようにゆっくり：1、 さむい感じで弱く：1	計3名
(6年) 〈声〉 大きな声で：1、小さな声で：21、強く：1、弱く：12、ゆっくり：3、 ゆっくり小さな声で：3、はやく弱く：1、声をふるわせて：3、 小さな声で弱く：1	計46名
〈理〉 ふるえるように：1、さむそうに：4、しょんぼりと：1、びくびくしながら：1、 心配そうに：1、文句をいってるように：1、いやがるように：9、 ねむたそうに：1、ねぼけたように：1、甘えるように：4、なきそうな感じで：1 だだをこねるように：2、いじけたように：1、わがままをいうように：4、 めんどくさそうに：1、かなしそうに：2、	計35名
〈両〉 いやがってるように小さな声で：1、いやそうに大きな声で：1、 さむそうに弱く：1、小さな声でふるえるように：1	計4名

## 2 音読の注意点の調査結果

音読アンケートの、各項目における回答児童数を学年ごとに集計した。さらに、アンケート項目を表3のように5つに分類し、その支持傾向を分析した。

表3：音読の注意点調査における項目分類

分類区分	項目番号(表1の通し番号)
音読準備(姿勢や本の持ち方など)にかかわること	1,30
音読の正しさ(発音、句読点、語や文のまとまりなど)にかかわること	3,4,27,28,37
表現の豊かさ(リズム、登場人物、場面のようなすなど)にかかわること	7,8,10,11,12,13,14,15,18,19, 21,22,24,25,29,32,33,35,36,39
音読の効用や聞き手意識にかかわること	5,6,16,23,34,40,41
その他	2,9,17,20,26,31,38

## (1) 児童が支持した項目の数

児童の支持が半数以上だった項目数は、2年：32、4年：25、6年：10であった。児童の支持が2/3以上だった項目数は、2年：17、4年：16、6年：1であった。児童の支持が1/10以下だった項目数は、2年：0、4年：4、6年：7であった。学年があがるにつれて、多くの児童が支持する項目数は減る傾向にあった。児童の支持が1/10以下だった項目数は、多くの児童が支持する項目数とは逆に、学年があがるにつれて増える傾向にあった。

## (2) 音読アンケートにおける各項目の支持傾向

音読アンケートにおける各項目の支持率を、表3にある分類ごとにまとめて整理して図2に示した。

### ①音読準備にかかわること ※「 」冒頭の数字は表1に示した項目番号

音読準備にかかわる項目のうち、「30教科書や本を手にとって読む」は各学年とも高い支持率であった。その一方で、「1背筋をのばして読む」という姿勢にかかわるものは、2年生では比較的高い支持を得ているが、4、6年では支持率が下がる結果となった。

### ②音読の正しさにかかわること

音読の正しさにかかわる項目は、全学年とも高い支持率となった。特に「3はつきりした声で読む」は各学年とも支持率1位または2位にランクされた項目であった。

### ③表現の豊かさにかかわること

表現の豊かさにかかわる項目は20項目あり、5つの分類区分のなかではもっとも項目数が多い。しかし、その割には支持率上位の項目が少なかった。特に2、6年生では下位半分に、表現の豊かさにかかわる項目が多くみられた。

「21急いでいる感じのときには、速く読む」は、2年生では表現の豊かさにかかわる項目中最下位と極端に支持率が低いが、4年生では逆に、表現の豊かさにかかわる項目中最高位の支持率となっており、6年生では20位という平均的な順位であった。

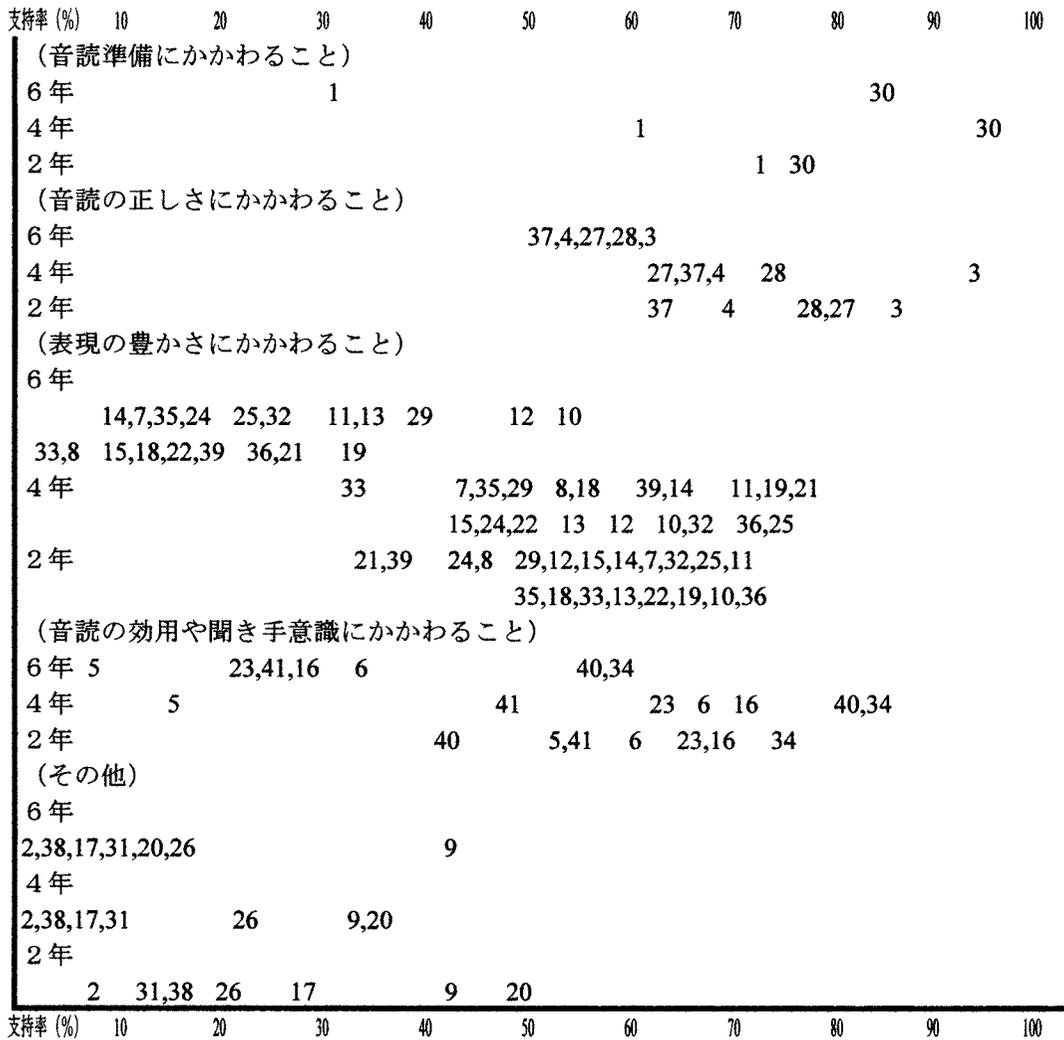
### ④音読の効用や聞き手意識にかかわること

聞き手意識にかかわる項目として、「34聞いている人がよく分かるように読む」は各学年とも上位の支持率であった。しかし、同じ聞き手意識にかかわる項目でも「40大きな部屋や、たくさんの人の前で読むときには、大きな声で読む」は学年によって順位の変動が大きく、2年生では本項目中最下位であったが、4、6年ではいずれも上位の支持率を得ていた。「5文章やお話の内容によっては、何人かで役割を決めて読む」という音読の効用にかかわる項目が、4、6年では比較的低い支持率であった。低学年の頃から役割読みの経験を積み重ね、群読に関することが中学年の教科書に出てくることを考えると、役割読みに関する項目は学年進行とともに支持率があがると予想されたが、結果は異なった。

### ⑤その他の項目

音読とは直接関係ないか、音読する際にマイナスにはたらくような項目も調査に織り交ぜた。学年進行とともに本項目の支持率は下がる傾向にあり、音読する際の意識が学年が進むにつれて無駄のないものになっていくことを示唆している。

小学生はどのように音読しようとしているか



※枠内の数字は、音読の注意点調査用紙（表1）左端の項目番号

※調査児童数 2年：89名、4年：99名、6年：93名

図2：音読アンケートにおける各項目の支持傾向

## IV 考察

### 1 会話文への注目率

田中（1995）は「物語や小説など文学的文章の音読の場合は、地の文と会話文を区別し、声に変化をつけて音読することが多い。」と述べ、文学的文章においては地の文と会話文を意識的に読み分けていることを指摘している。今回の調査においても、会話文へは多くの児童が注目した。これは、国語科の授業で音読する際に、会話文に注目した音読を繰り返し学習してきているからである。また、児童が音読の仕方について具体的に書き込んだものをみると、「かなしそうに、いやそうに」など、感情移入させて音読しようとするものが多い。こういった音読をすることによって登場人物の気持ちや様子を表現し、音

読のうまさを実感する（聞き手に向かっては「実感させる」）ことになるのである。だからこそ教師の指導も児童自身の意識も、会話文に注目する傾向にあると思われる。

## 2 オノマトペを含む文への注目率

オノマトペを含む文への注目率は、地の文同様あまり高くない結果となった。高橋（1978）、黒岩（1993）によれば、音読は黙読に比べて表現・音韻的側面に注目する傾向があるということだったので、オノマトペにはもう少したくさんの児童が注目するのではないかと予想したが、注目率は高くならなかった。詩の音読においてもオノマトペへの注目率は高くないのかどうか、今後の研究課題として興味をひくところである。

## 3 児童が書き込んだ音読の実際

2年生では声の出し方に関する項目よりも内容理解に関する項目の方が多かった。これは、2年生は文の表現に即した声の出し方（「さむいよ」という文だったら「さむそうに」というような具合に）になりがちであり、具体的にどう読むのか（どんな声の出し方をしたらいいのか）というところまで考えが及びにくいからであろう。またそれぞれの項目数も、4、6年に比べると少なかったことからみて、読み方のバリエーション自体が限られ、使える語彙数も多くないことが影響していると思われる。実際の授業で2年生児童から内容理解に関する読み方が出されたとき、声の出し方を具体的にどうしたらいいのかということを教師が問いかけてはっきりさせることにより、児童はどんな声の出し方をしたらいいのか、より明確になっていくのではないだろうか。一方、4年生になると文の表現に即した声の出し方だけでなく、具体的にどう読むのかという意識を持ちながら声に出そうとすることができるようになるとと思われる。6年生になると、具体的な声の出し方を踏まえ、なおかつ内容理解についても文の表現に即した読みだけでなく、自分なりに読み方のバリエーションを考えることができるようになる。

声の出し方と内容理解の両方に関する項目の書き込みは、4、6年生でみられた。これは、「どう読むか。そしてそれはどんなこと（気持ちや様子など）を表現しようとしているのか。」ということ音読の際にはっきりと認識できるようになるからであろう。ただし、注目している児童は少数なので、こういった内容理解と声の出し方の両方に同時に注目できる児童を増やしていくことが、今後、授業のなかで求められる。

声の出し方に関する項目と内容理解に関する項目の上位をみると、互いに関連のある、内容に即した声の出し方を児童が書き込んでいた。学習指導要領解説国語編では、第1学年及び第2学年の「C読むこと」における指導事項の内容として、「語や文としてのまとまりや内容、響きなどを考えながら読むこと」とある。「語や文としてのまとまりや内容」は内容理解にあてはまるものであるが、「響き」は声の出し方を工夫することによって磨かれるものであるため、2年生は、文章の内容と関連させながら、声の出し方についてのバリエーションを広げる（たとえば、速さなどにも注目させるなど）ための具体的な指導が教師に望まれる時期であるといえよう。4年生では、声の出し方に関する書き込みが2年生に比べて増えた。特に、速さに関する項目の書き込みは、2年生ではほとんどみられないものであった。しかし、リズムに関する書き込みは6年生に比べて少なかった。音読副読本では表現の特質としてリズムが重視され（岡田2002）、リズムカルな詩も数多く掲

載されているので、これを国語科の授業に限らずちょっとした時間（朝・帰りの会、待ち時間など）にも活用してはどうだろうか。

声の高さに関する項目は、2、4、6年とも書き込みがみられなかった。音声言語指導の能力表（中村1999）によると、声の高さに関するイントネーションやプロミネンスは小学校高学年からの指導になっており、教科書（平成14年版、光村）にある音読の例示では、声の高さに関するものは一つもなかった。しかし、日本語で声に出して意味を強調する際には、特に声の高さが決め手になる（村松1999）ことが多く、声の出し方に関するバリエーションを広げるという点からも、高学年になったら、声の高さを意識した音読を是非とも取り入れてほしいものである。

#### 4 児童が支持した音読の注意点

各学年で児童の半数以上が支持した項目数は、学年があがるにつれて減る傾向にあった。音読経験が豊富になるほど、特に重要な項目に絞って○をつけるためであり、自分なりに音読する際のポイントが分かっているのであろう。その一方で、音読の注意点について自由記述する欄への書き込みは学年があがるにつれ多くなるので、音読に対して自分なりに注意するところがはっきり分かっており、音読のバリエーションも広がってくるのが明らかになった。

音読準備に関する2項目のうち、「30教科書や本を手にとって読む。」は各学年とも高い支持率であった。教科書や本を手にとって読むことは、教師の指導も継続しておこなわれ、児童も常に気をつけているのであろう。

音読の正しさに関する項目は、2、6年生では上位に集中し、4年生でも2、6年生ほどの上位集中ではないものの、5項目すべてが上位1/2に入っているという高い支持を受けた。特に「3ははっきりした声で読む。」は各学年とも1位または2位にランクされた項目であった。音読においては、まず読みの正しさが重要であるため、この結果は歓迎すべきものであるといえる。

表現の豊かさにかかわる項目は、内容によって児童の受け取り方に大きな差があるため、支持される項目からあまり支持されない項目までさまざまであった。たとえば、「急いでいる感じのときには、速くよむ。」は、2年生では表現の豊かさにかかわる項目中最下位と極端に支持が低いだが、4年生では逆に、表現の豊かさにかかわる項目中最上位であった。これは、低学年においては指導者が「落ち着いて正しく読む」ことを繰り返し指導しているからではないだろうか。そのため、「速く」という言葉に対して2年生はマイナスイメージをもっていただことが予想される。一方、4年生になると常識の範囲内において速く読むことが必要な場面も出てくるため、「速く」は必ずしもマイナスイメージというわけではない。解説国語編では第5学年及び第6学年の読む領域の内容で、「また、目的に応じて、音読や黙読、速読や比べ読みなど、さまざまな読み方を適宜用いることができるようにすることも大切である。」とっており、場合によっては速読も必要であることを明示している。つまり速く読むことは、いけないことなのではなく、学年が上がるにつれてむしろ必要な力なのである。そうしてみると、4、6年生が速く読むことに積極的という結果（本稿Ⅲ-1）は、歓迎すべき傾向であるといえる。

音読の聞き手意識にかかわる項目は、上位から下位まで散らばりをみせているが、学年

がすすむにつれてその意識は高くなる傾向にある。ただし、役割読みが4, 6年で低い支持率になってしまっている現状は、群読の指導を展開していく上でも今後考えていかなければならない。

## 5 音読調査全体のまとめ

今までの音読調査において4年生という時期は、音読の実際においても、読み方のバリエーションが広がり、読む速さにも注目できるようになる時期であり、音読の注意点においても、表現の豊かさや聞き手意識が花開く時期であることがあきらかになった。4年生こそ音読指導におけるターニングポイントであり、正しさを第一に考える低学年の音読から、表現の豊かさや音読の効用、聞き手意識などを念頭に置いた小学生が最終的に目指す音読へとステップアップする時期として捉えていきたい。

これからの音読は、指導者である教師が「こんな音読をさせたい」という目標をもつだけでなく、本研究であきらかになった「児童のもつ音読意識」を念頭においた、指導をすすめることが望まれる。

## 文 献

- 市毛勝雄 2002 「音読のねらいは進化している」『教育科学国語教育No.621』 p.5-6 明治図書
- 岡田清 2002 「市販音読教材の分析」全国大学国語教育学会編『国語科教育研究』 p.150-153
- 黒岩督 1993 「児童の文章理解におけるつぶやき読みの効果」日本教育心理学会『教育心理学研究』 p.79-84
- 桜沢修司 2002 「音読のねらいは進化している」『教育科学国語教育No.621』 p.31-32
- 高橋俊三 1978 「導入としての教師の朗読」全国大学国語教育学会編『国語科教育』 p.46-53
- 田口小 2001 「音読の生かし方」高橋俊三編『音読で国語力を確実に育てる』 p.13
- 田中俊弥 1995 「小学生の説明文音読に関する調査研究」『大阪教育大学研究紀要 第V部門 第44巻第1号』 p.17-30
- 坪井秀人 1997 「戦争詩論の前提」『声の祝祭』 p.158-208 名古屋大学出版会
- 中村敦雄 1999 「音声言語指導の能力表」高橋俊三編『音声言語指導大事典』 p.22-26 明治図書
- 滑川道夫 1969 「朗読教育」『国語の教育』(No.14) p.11 国土社
- 葦崎北西小 1998 「Ⅲ 本年度の授業実践」『平成10年度葦崎北西小研究紀要』
- 東和夫 1991 「音読指導に適する教材・適さない教材」『教育科学国語教育No.444』 p.47-49 明治図書
- 光村図書 2002 『小学校国語学習指導書総説編』 p.1-295 光村図書
- 村松賢一 1999 「調子の指導」高橋俊三編『音声言語指導大事典』 p.110-111 明治図書
- 文部省 1999 「第3章 各領域の目標と内容」『小学校学習指導要領解説国語編』 p.23-126 東洋館出版社