

テキストの「言葉レベル」の解釈に着目した 片山実践（1994）についての考察

－「トランザクション対話」による教室談話の相互作用分析を通して－

千 種 彰 典*

(平成29年6月13日受付, 平成29年12月4日受理)

Consideration about the Katayama's Practice(1994) Who Focus on Interpretation of "the Word Level" in the Text : Through the Interaction Analysis of Talks in the Classroom by "the Transactive Discussion"

AKINORI Chigusa *

It is the literary class for six graders to take up in this study. It's considered about the interpretation change in "the word level" by the interaction analysis of talks in the classroom. It was analyzed based on "the transactive discussion" to classify the form of the utterance negotiations as study method. "Representational transaction" such as a claim, the different way of saying was frequent, and "operational transaction" such as expansion, the contradiction appears in the class latter half. Because there is "the progressive link" of the remark in the latter half, it is revealed that the quality of the interpretation of "the word level" of the remark judging from interaction increases. It became clear that generation of interpretation by grasp of the meaning of the word and the solution of contradiction by opposition become opportunity.

1. 問題の所在と研究の目的

1.1 「言葉レベル」の解釈

現在, 世界各国において質の高い国語教育の研究が要請され, 言葉を基にした論理的な思考やクリティカルシンキングを進めるための教育施策が進められている⁽¹⁾。わが国でも, 国語科の重要な学びは, 言葉の意味や働きに着目して捉え, 「言葉による見方・考え方」を通して, 自分の考えを形成し深めることである(教育課程審議会, 2016)⁽²⁾とし, 「言葉による見方・考え方」を働かせる深い読みをどう実現するかが新しい教育課程における課題となっている(奈須, 2017)⁽³⁾。

しかし, 国語科学習の現状は, 言葉を根拠にした妥当性のある読みができていないのであり, 考えの対立点・矛盾点を明確にして読み深めるべき(田近, 1996, 2013)⁽⁴⁾である。深い学びが達成される要因の一つは, 異質な他者との意見の交流やぶつかりあい(佐藤, 1996)⁽⁵⁾であり, 衝突のない自分の読みを表明するだけの形式的な交流(松本, 2005)⁽⁶⁾は, 見過ごすことのできない問題である。なぜなら, 学習において発見や進歩の喜びのあることは, 学ぶことの根幹をなすからである。読みの交流を意義あるものにするためには, テキストの細部について読みを引き出すことが必要である(松本, 2006)⁽⁷⁾。

テキストの細部に着目し, 対話的で論理的な読みの学習を実現することは, 質の高い国語教育を実現する上で重要な課題であると考えられる。しかし, テキストの細部ではなく, 主題や人物を大まかに捉えるレベルのものが多く, 「言葉レベル」の読みによって解釈を深める授業はなくなってきている(宮坂, 2014)⁽⁸⁾という。

テキストの読みにおける「言葉レベル」の解釈は, 言葉の意味の役割に目を注ぎ, 言葉と言葉を関係づけ, 言葉と文を関係づけることによって読者が生成する解釈である。それは言葉に対するあいまいな捉え方をより厳密にしていく妥当性を高める解釈である。

先行研究では, 小学校における論理的な思考に基づいた言葉の指導に関するものはある(井上, 1989; 藤田, 2007; 市毛, 2009; 中野, 2011等)⁽⁹⁾ものの, 矛盾を見いだして解釈をたたかわせる実践が減少しているため, 対立・矛盾・発見が目に見えるように解析した研究は少ない。対立を経て矛盾を統合する「言葉レベル」の解釈を生成する授業についての知見が減少傾向にある。そこで, 子どもが捉えた矛盾を解決している学習に焦点をあてて, 言葉と言葉を関係づけて「言葉レベル」の解釈を生成する授業について考察する。

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

1.2 「言葉レベル」の解釈に関する理論

(1) 言葉の意味 < 概念 >

— ヴィゴツキーの概念発達理論 —

ヴィゴツキー (2001)⁽¹⁰⁾ は子どもの「言葉の意味」の発達に着目し、就学前に家庭などで模倣によって習得する「生活的概念」と、本質的な内容を持ち、演繹的な思考が可能な「科学的概念」について述べている。両概念は、前者が後者の体系性を利用することによって発達し、後者が前者の具体性によって体系性を定着させ発達するという、相互補完的な関係 (図1) にある (田中, 1990)⁽¹¹⁾。

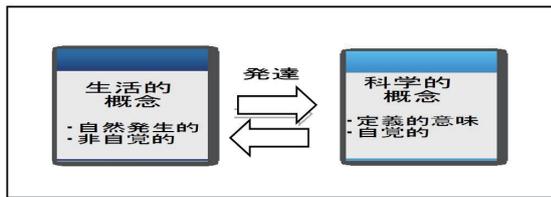


図1 生活的概念と科学的概念

科学的概念は「自覚性」と「随意性」を有する概念である。概念を自覚するとは「言葉を別の言葉できちんと説明できること。つまり定義できることを意味」(柴田, 2006)⁽¹²⁾する。また随意とは、「自らの思考をことばによって自由に支配し制御できるようになること」(中村, 1998)⁽¹³⁾である。

柴田 (2006) は、子どもは「絵をかく」「絵をかこう」「絵をかいた」「絵をかいたら」「絵をかけば」のような語形変化を正しく使い分けるが「その言語操作は、非自覚的なものであり、生活の具体的状況のなかでいわば自動的に使い分けている」といい、「かく」という動詞を文法的に語形変化させようとしても上手くできない、と述べている。語形変化には着目できず、どれも「絵をかく」とほとんど同じと捉えてしまうのである。非自覚的な状態を抜け出すためには、「自分の話すことばの形式や内容を自覚」し、それを通して「自分の思考や認識活動をも自覚し、制御する」(柴田, 2006) が必要である。読むことにおいても、作品の言葉に着目することによって言葉の自覚的、随意的使用を行い、非自覚的な状態から抜け出すことが求められる。

(2) 「文学表現の言葉」と解釈—大江健三郎の理論—

語形変化に着目することが出来ないような非自覚的な読みは、どのように克服するのか。その一つとして非自覚的な状態から引き出す「異化」の手法がある。大江 (1988)⁽¹⁴⁾ は、文学の言葉を「文学表現の言葉」と呼び、特別に工夫されたもの、「見なれない不思議な書き方」をしているもの、と述べている。非自覚的な「日常・実用の言葉」は、「異化」というしくみによって「文学表現の言葉」になり、読者は「その言葉に眼がひきつけられ、ひきとめられる」(大江, 1993)⁽¹⁵⁾のである。表面的で流れるような読みではなく、テキスト

の言葉で立ち止まる読みの重要性を指摘している。

「文学表現の言葉」を意識していなければ、読者は表面的な思い込みに支配される「自動化の状態」になり、テキストを「明視」することができない。しかし、「文学表現の言葉」を意識することができれば、それは「ひとつのイメージを打ち壊して、新しくイメージをつくりだす」(大江, 1993) 可能性をもったものになる。

読みの学習と「文学表現の言葉」との関係を、宮坂 (2002)⁽¹⁶⁾ は次のように述べている。

- ① 子どもが「変だ」「おかしい」「つじつまがあわない」と感じるのは「見なれない、不思議な書き方」だからである。
- ② 子ども間に対立する意見が発生するのは文学表現の言葉が「日常・実用の言葉」と「文学表現の言葉」という矛盾する二つの側面をもっているからである。
- ③ 論証の段階で証拠となるのは文体など「様ざまに工夫された」文学表現の言葉である。

「文学表現の言葉」によって矛盾が自覚され、論証によって解釈が論議されることを述べている。一つの言葉は「日常・実用の言葉」でもあり、「文学表現の言葉」にもなるのであって、それぞれの言葉による二つの解釈が生成される。その対立・衝突によって、個々の解釈が相互主観的なものとして自覚されるのである。文学教材の読みでは、「日常・実用の言葉」として親しんでいる言葉を「文学表現の言葉」に飛躍させるよう、言葉の自覚についての教師の支援が必要である。

(3) 「展開の核」—斎藤喜博の理論—

大江は、島小学校 (斎藤校長) の6年生の授業を参観して、教材の中の「発展する意味のないものを教師はひとつひとつ、つぶしてゆく。そしておたがいに矛盾しあっても、発展してゆく芽のある考え方のいくつかに、子供たちの波紋はしぼられる。」「子供たちのあいだにダイナミックで劇的な葛藤がある。」(大江, 1991)⁽¹⁷⁾ と述べ、参観した授業を言葉による弁証法的で葛藤状態のあるものと評価している。斎藤喜博は、国語科の授業で、新しい解釈を発見するために文学教材の言葉に着目した。教材の重要な言葉としての「展開の核」は、「教授学研究会」(斎藤喜博代表) の実践において重要視された概念であり、「子ども間に生じる対立を解決することによって新しい次元へ変革・移行を可能にする教材中の言葉 (表現) である」(『教育小辞典』⁽¹⁸⁾)。

斎藤 (1971) は重要な言葉を「核」と呼び、「文章のなかの重要な核になっている部分をとらえ、それを中心にして読みとりの作業をすすめていかなければならない」⁽¹⁹⁾と「言葉レベル」の読みに着目している。これは、作品の構造を捉えて深く読みとるためのものである。武田 (1971) は、作品の構造が捉えられず、ひからびた授業になるのは、「教師の指導がことばの表面的な把握にとらわ

れすぎて、そこに豊かなイメージや情景を描く作業が不足していたことにあった」(下線部は考察者)⁽²⁰⁾、と述べている。非自覚的な読みではなく、言葉と言葉の関係から生じた矛盾を解決することが深い読みにつながるのである。

「大造じいさんとがん」の授業(授業者武田常夫・介入者斎藤喜博)では、「おじいさんは、なぜ、銃を肩にあててねらったのですか」という武田の発問に対しての子どもたちの反応を斎藤が「ふとねらった」「今がチャンス」の二つにまとめた。斎藤は「ふと」の用例を出させ、辞書の意味を一つ一つ文章の場面にあてはめさせ、どう読めば文章と結びつくのかを考えさせていった。これは、「つくり出された課題を発展させていく作業」(武田, 1970)⁽²¹⁾として述べられたものである。つまり、言葉の意味を自覚的に学ばせることによって、教材に書かれた状況を様々に考えさせ、子どもたちの読みに対する意識を高めている実践といえよう。

斎藤は、言葉から思いつくことをばらばらに考えさせることではなく、言葉を根拠にして、言葉が示す事実を読みとる「言葉レベル」の解釈を深めることを重視しているのである。文から思いつくイメージを漠然と出させたり、作者の気持ちを文から離れて想像させたりする授業とは異なり、子どもたちの思い込み的な解釈を「核」となる言葉に基づく授業展開によって変容させようとしたのである。

1.3 研究の目的

本稿では、「言葉レベル」の解釈に着目した「やまなし」実践において、「言葉レベル」の解釈はどのように変化するのか、その変化の要因は何かを明らかにすることを目的とする。

研究に当たっては、とり上げた授業においてどのような「言葉の意味」の自覚により、疑問や矛盾を感じるのか、異なる解釈によってどのような対立が起こるのか、どのようにして問題を解決するのかという学習場面に着目し、教師と子ども、子どもと子どもとの対話における相互作用分析によって明らかにする。

2. 研究方法

本稿では、対話による相互作用の変化を明らかにすることが目的である。自分なりに授業記録の解釈を行った後に「トランザクション対話(transactive discussion)」(Berkowitz & Gibbs, 1983)⁽²²⁾(以下TDと呼ぶ)の分析を行う。自分なりの解釈・分析を行った後にTD分析を用いるのは、対話の相互作用を客観的に分析するためである。それを基に授業分析を緻密なものにするためである。TD分析を緻密にやれば授業記録の解釈ができるというわけではない。

TD分析をなぜ採用したのか。第一に、TD分析は、談

話の進行全体の中で、どの発話が有効に働いているかをとらえやすい、ということである。発話の関係を目に見えるようにすることで、全体を見通した授業記録の解釈を導き出すことにもつながる。解釈を適切に促す道具であり、深い解釈を導くものになりえる。第二に、TD分析は一つの発話だけを見るのではなく、発話相互の関係を分析するものであり、発話相互のつながり・対立・発展等の関係を明らかにできることである。授業記録の重要な部分を主観的に解釈したとしても、授業中の言葉に着目した議論、対話の質の変化を起こした発言をTD分析によって、客観的に説明し直すことができる。第三に、文学教材の読みの授業において、新しい解釈生成には「矛盾」「精緻化」「統合」の要素を含む対話が重要であり、それらを含む「操作的トランザクション」は「言葉レベル」の解釈生成の指標となる。同じ指標による分析であれば実践相互の関連性を見いだすことが可能になる。

TD分析は、他者の考えを引き出したり単に表象したりする「表象的トランザクション(representational transaction)」と、互いの考えを変形させたり認知的に操作したりする「操作的トランザクション(operational transaction)」対話を評定す

表1 トランザクションの項目と意味

<表象的トランザクション>

① 課題の提示	学習問題や重要な <u>語句</u> に対する疑問等を提示する。
② フィードバックの要請	提示された課題や <u>自他</u> の発話内容に対して、 <u>説明</u> を求める。
③ 正当化の要請	主張内容に対して、正当化する理由を求める。
④ 主張	自分の意見や解釈を提示する。
⑤ 言い換え	自己の主張や他者の主張と、同じ内容を繰り返して述べる。
⑥ 併置	他者の主張と自己の主張を、並列的に述べる。

<操作的トランザクション>

⑦ 拡張	自他の意見に <u>新たな</u> 内容をつけ加えて述べる。
⑧ 矛盾	<u>自他の意見やテキスト</u> の矛盾点を、根拠を明らかにしながら指摘する。
⑨ 比較的批判	<u>自他の意見を比較</u> して反論する。
⑩ 精緻化	<u>自他の意見</u> に、新たな証拠をつけ加えて論理的に説明する。
⑪ 統合	<u>自他の意見を理解</u> し、共通基盤の観点から説明し直す。

ることによって行う。Berkowitz & Gibbs (1983) は、道徳的判断の高次の段階への決め手が「操作的トランザクション」であるとしている。

「矛盾」「精緻化」「統合」を含む「操作的トランザクション」は、対立意見と自分の意見を比較検討し、論理的な論証を通して、自らの意見に取り込もうとする(田島, 2011)⁽²³⁾ ものである。尚、本研究では、高垣・中島(2004)⁽²⁴⁾ における TD のカテゴリーを、国語科授業向けに一部記述を修正した(表1 下線部修正)。

後者の「操作的トランザクション」を更に分析し、意見相互の関係を対立的なものは「対立的トランザクション」として、発展的なものは「発展的トランザクション」として明示する。

本研究では、解釈が共同的に追求されている授業を対象として「操作的トランザクション」の生成とつながりに焦点をあて、解釈がどのように生成されているのかについて客観的な分析を行う。それにより授業記録の本質的な解釈を深めることが目的である。

3. 「言葉レベル」の解釈と実践

－「やまなし」における「言葉レベル」の解釈と実践－

本稿においては、「やまなし」の授業をとり上げた。この教材には、子どものかたの会話や父がにの行動に矛盾が見られる。矛盾を見いだして解釈をたたかわせる学習の可能性があると考えたからである。

浜本純逸『文学教材の実践・研究文献目録』(溪水社)他5冊^(注1)等による文献リストには、「やまなし」の授業に関するものが98件掲載されている。これらを①主題追究型、②分析批評型、③イメージ尊重型、④叙述表現検討型に分類した^(注2)。例えば、下記の授業は、魚の行為を問題にしなが、主題を追究した実践である。

○「やまなし」の授業(西郷・山中, 2003)⁽²⁵⁾

表2の授業は①主題追究型の授業(全11時間)として行われたものであり、単元の終わりでは、「やまなし」の世界の学びによって、すべてのものはつながり合って存在し、条件が変われば無限に変化・発展することを認識させようとしたものである。多くの場面の授業記録のうち、「生きるための他の命を奪うことの<意味>」の記録の一部を抜粋している。この場面(表2)では、「悪いこと」という言葉を取り上げ、命を奪うことの意味を考えさせている。TD分析によると、C1～C7の子どもの発言はいずれも<主張・表象的トランザクション>である。その後の学習で、魚を取ることは「しょうがない」が殺されることは「しょうがない」という「矛盾」における「操作的トランザクション」が見られる。同様に、授業記録が掲載されている13文献の主要な部分についてTD分析を行ったが、矛盾を見いだして、解釈をた

表2 「やまなし」の授業(西郷・山中, 2003)

T1	<何か悪いことをしてるんだよ。取ってるんだよ。>というのがありますが、魚がしている<悪いこと>って何?	課題の提示
C1	取ってる。何かを取って、食べることに。	主張
T2	何を取ってる?	F B
遥	それは書いてないから想像してみると、わたしは、クムボンなんじゃないかと思います。だから、<悪いこと>っていうのは、魚がクムボンを捕まえて食べるということだと思います。	主張
T3	そうでしょうね。たしかにはつきりとは書いてないけど、魚がしている<悪いこと>というのは、クムボンを取って食うことだと想像できますね。では、きみたち読者の立場から考えて、それは<悪いこと>ですか。	課題の提示
C3	悪くない。	主張
T4	なんで?	F B
C4	しょうがないから。	主張
T5	じゃあ、捕まえて食べていいの?	F B
C5	生きるためなら。	主張
T6	前の時間も「しょうがない」と言う人が多かったよね。でも、「しょうがない」とは言えないという意見の人もいたでしょう?	F B
竜也	自分が殺される立場になったら「しょうがない」とは言えないって言った。	主張
C7	でも、しょうがないじゃろう。	主張
※Tは教師、Cは子どもの発言。数字は考察者による。FBはフィードバックの要請を表わす。		

かわせる実践はほとんど見られなかった。読者がいったん作り上げた最初の解釈を変えないため、テキストの中の矛盾に気づくことが難しい(大河内, 2006)⁽²⁶⁾ ためであろう。『文学教材の実践・研究文献目録』シリーズ、『文学の授業づくりハンドブック』等(注1に掲載)による文献収集だけでなく、2000年以降は考察者による文献収集によっても調査を進めた。その中で、言葉の意味を「精緻化」し、解釈を「統合」する「操作的トランザクション」が多数表出している実践が存在した。これは、長野県の小学校の公開授業研究会(1987～1995年)において発表された「やまなし」の授業(1994年実施)⁽²⁷⁾ である。本稿ではこの授業を考察する^(注3)。

片山実践は、前記の①～③のどの分類にも当てはまらないものであり、「やっぱり」という言葉の意味を厳密に

捉え直して、図2のような「矛盾」を指摘し合って、新たな「言葉レベル」の解釈生成を実現している。《精緻化》《統合》の「操作的トランザクション」が発生しており、これは「言葉レベル」の解釈変化と関連性があると考えられる。

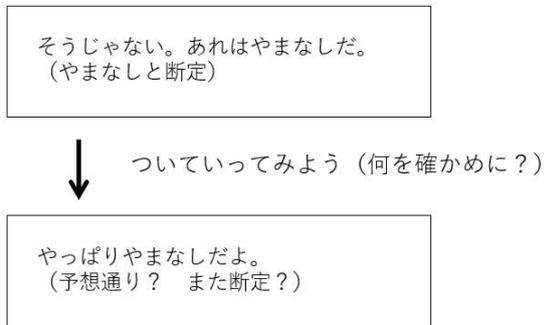


図2 「やっぱり」による矛盾

本研究では、「操作的トランザクション」についてTDによる相互作用分析を詳細に行い、「言葉レベル」の解釈の変化とその要因を明らかにする。

4. 実践の分析

本研究でとりあげる片山実践は、「やまなし」の12月場面後半の授業VTRと文字化された授業記録が公開されている。考察者はこの授業を観察した(1994年1月)。ここでは、ある子どもの発言に対して、周りの子どもが大

事に聞いており、考えが反対ならば臆せず異論を唱えて、疑問が重なり、矛盾を感じてくると、意見が言いたくてしかたがないという態度を見せていた。言葉に着目し、言葉と言葉の関係の矛盾を発見し関係づけに至る学習過程は日常的なものであったと考えられる。

(1) 授業の概要

ア 12月の場面の解釈

授業者片山(2000)(授業記録は、表3, 4, 5)は、「ついていってみよう。」から「どうだ、やっぱりやまなしだよ。よく熟している。」までの父がにの言動と一連の親子の会話に着目した解釈について、次のようにまとめている。「(やまなしが落ちた時) 父親は思いの外やまなしがよく熟し、酒になるまであと二日と確認する。そのやまなしがもたらす自然の恵みのあまりのすばらしさに出会い『やっぱりやまなしだ』と感動をこめて言うのである。その姿こそ、何も語らずとも、やまなしがどういうものかを子どもたちに伝えているのである」。この「やっぱり」は「文学表現の言葉」と考えられる。子どもは当初「見られない不思議な書き方」とは思わない。読み進めて他の言葉と関係づけることによって、つじつまの合わない書き方として疑問をもつようになる。

イ「やっぱり」の意味の適用

「やまなし」の12月の場面では親子の言葉に二つの「やっぱり」がある。片山は、「やっぱりぼくのほう、大きいよ。」の「やっぱり」は「思った通り。予想通り。」

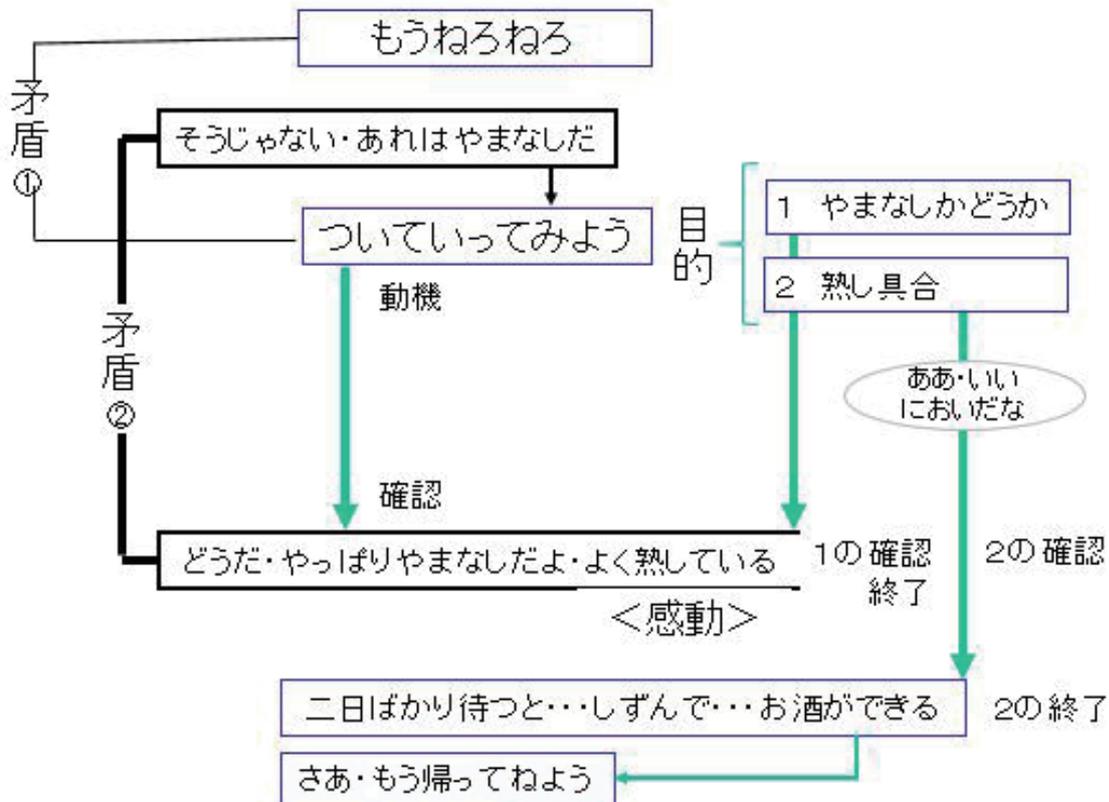


図3 言葉と言葉の関係 ※片山実践報告資料より修正して作成

の意味であるが、二つ目の「やっぱりやまなしだよ。」の「やっぱり」は「さすが。期待通りに。」という意味であると解釈している。この言葉の意味転換と適用が焦点となる。『基礎日本語辞典』⁽²⁸⁾によれば「やはり」(やっぱり)の意味は「現実の状況が、話し手の観念内にある基準と差がない場合に用いる。(中略) ⊖現状が本来の姿であるという認識を基準にすえた「やはり」による。どちらにも予想通りという意味であるが、前者は「やまなしか否か」が、後者は「やまなし」特有の芳醇さが予想されている。

では、なぜ「やっぱりやまなしだよ」の「やっぱり」が「さすが。期待通りに。」という意味に解釈できるのか。

「やっぱりやまなしだよ」(図2の下)を「予想通りやまなしだ」と解釈すると、二つの矛盾が生じる(図3)。

<矛盾①>

「ねろねろ。」と言っておきながら、わざわざ流れていくやまなしについていくのは、よほどの理由があるはずである。強い動機があるのに、「やまなしであることを確認する」というのは矛盾した行動である。

<矛盾②>

父がには、よくよく見えてから冷静な判断に基づいて「あれはやまなしだ。」と断定する。「だ」は「名詞に付いて、その事柄がまちがいがなく現実のこととして生じているとの判断を表す。」⁽²⁹⁾ という意味をもつ。つまり、落ちてきたものの正体が「やまなし」であることは100%分かっている。そうすると、「おそらくやまなしだろう。」という予想があって、「やまなしかどうか」を確かめるためにについていってみることが合わない。さらに確かめにいった結果として「やっぱり」(=「思った通り。予想通り」)という言葉を使うのも、「やまなしだよ」と再度断定するのも普通のことではない。正体が分かっているのに、それを確かめに行くのはおかしいということである。

「やっぱり」の「さすが。期待通りに。」という意味を適用させると、熟して落ちてきた「やまなし」を見た父がにが、いいおいの期待通り、二日でお酒になることを確かめたかったと解釈でき、前述の矛盾は解決する。

(2) 授業の実際と分析(授業記録は一部抜粋)

授業は、子どもたちが、教材文を読んだ後、「ねろねろ。」と注意した父がにが、「ついていってみよう。」という矛盾した行動への疑問を表出するところから始まる。

ア「ついていってみよう」に対する疑問

父がにが矛盾した行動をするのは、よほどの理由があると思う子どもたちは、「おどるように」「ついていってみよう」から、父がにに目的意識があると考え、行動の目的を問題にする。「ついていこう」と「ついていってみよう」の使い方の違いをあげて、父がにに目的意識があることを読み取ったのである。

さらに、「ついていってみよう」の「～てみる」は「他

の目的のため、その動作を試みに行く」という意味があり、“ために・・・する”という実験的試みの意図をもつ⁽³⁰⁾言葉であることを使って、父がにには何かを確かめるという目的があったと主張し、次のような学習問題をつくって話し合う。

問題 何を確かめるためにいったのか

まず出されたのは「やまなしかどうかということを確認めることが目的だった」という考えであったが、その考えに矛盾を感じる子どもが、「どこで止まるかのためにいった」「あとどのくらい熟しているか」等の考えを出した。それらの考えを分類整理する話し合いの結果、次のような対立問題となった。

- 1 やまなしかどうかを確かめる
- 2 やまなしの状態(匂い、どのくらい熟しているか、どのくらいでお酒ができるか)を確かめる

この問題は、まず真澄(C44)が愛の考えを、愛(C51)が真澄の考えを否定することから始まり、「操作的トランザクション」において、「対立的リンク」が見られる。次第に学級全体をとりまく対立になっていく(表3)。

表3 目的についての対立

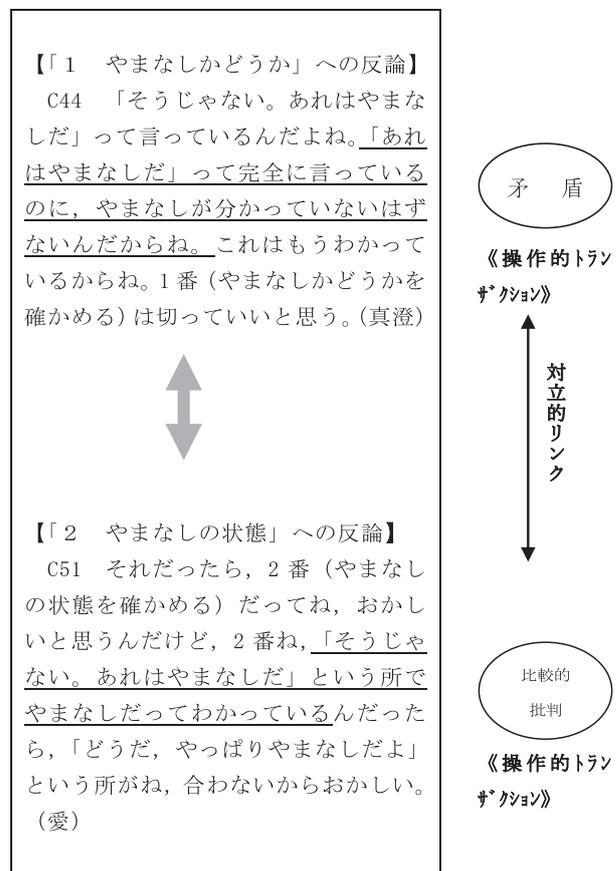


表4 「やっぱり」の精緻化

C143 2番(やまなしとわかりきっている)はだめ!(T 2番はだめ?)(Cざわつく)やまなしだってわかりきっている人が、こっちきてね「どうだ、やっぱりやまなしだよ」なんてまた言うなんてくだい。(容子)

C144 そうだよ。(口々に)

C145 でも、「やっぱり」っていうのは、「どうだ」っていうのと同じように、こんなにみごとだとか、そういう意味があるんじゃないかと思う。(莊一)《精緻化》

C146 そんなことないよ。(愛) C147 ない。ない。

T99 待って、ただ、単に思いどおりだったという意味じゃなくて、「どうだ」と同じように「やっぱり」の中に何だって?

C148 みごとだとか、すごいとか、(T・すごいとか)そういう意味があるよ。(莊一)

C149 そんなことないよ。

T100 そういう意味があれば、これを確かめに行ったら……(中略)「やっぱり」の使い方考えてみて。単なる思い通りだったというのでなくて、こういう「みごとだ」という意味が隠されているような。思い通りは思い通りでも、こういう意味が含まれた「やっぱり」があるかどうか?

C150 ある、ある。 C151 えっ、ないんじゃない?

T101 ある?

C152 ない、ないよ。

C153 ぼくあるんだけど「やっぱり、新都庁だな」というとね、「さすが、新都庁だな」という感じがする。(徹)《精緻化》

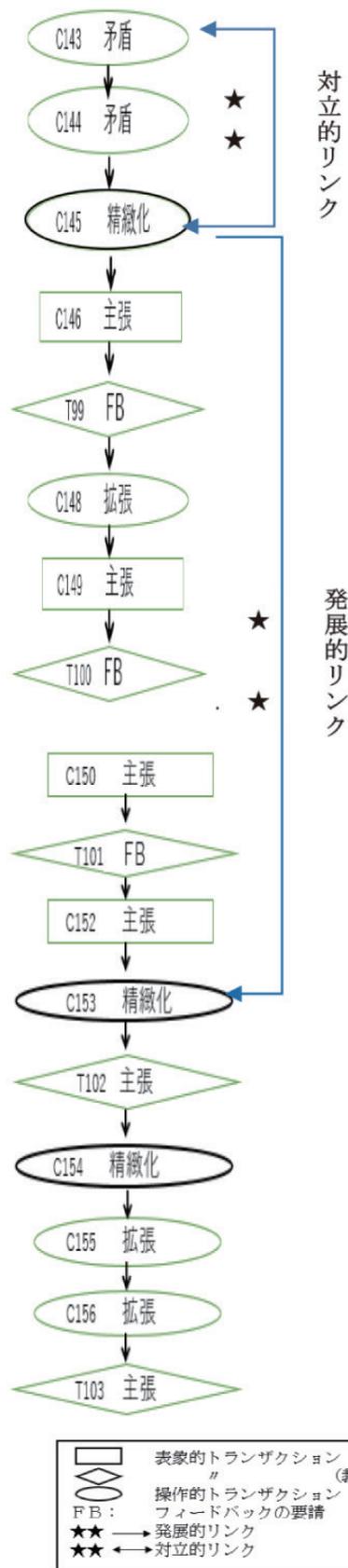
T102 ああ、さすがっていう感じ!ああ「新都庁はすごい。」(C高い)

C154 「さすが山の紅葉はみごとだ」というとね、裏にもね、「さすがだな」という気持ちがある。感動という気持ちがある。(徹)(C感動という気持ちがある)《精緻化》

C155 「やはりみごとな桜ふぶきだな」というとすごく感動している。(百合子)

C156 「やっぱりこのダイヤモンドはみごとだ」というとね、「さすが」とかね、そういうみごとだという意味がね、裏にある。(健介)

T103 やっぱりそういう使い方もあるんだよ。「さすがやまなしだよ」。「やっぱりやまなしだ」いいじゃない。

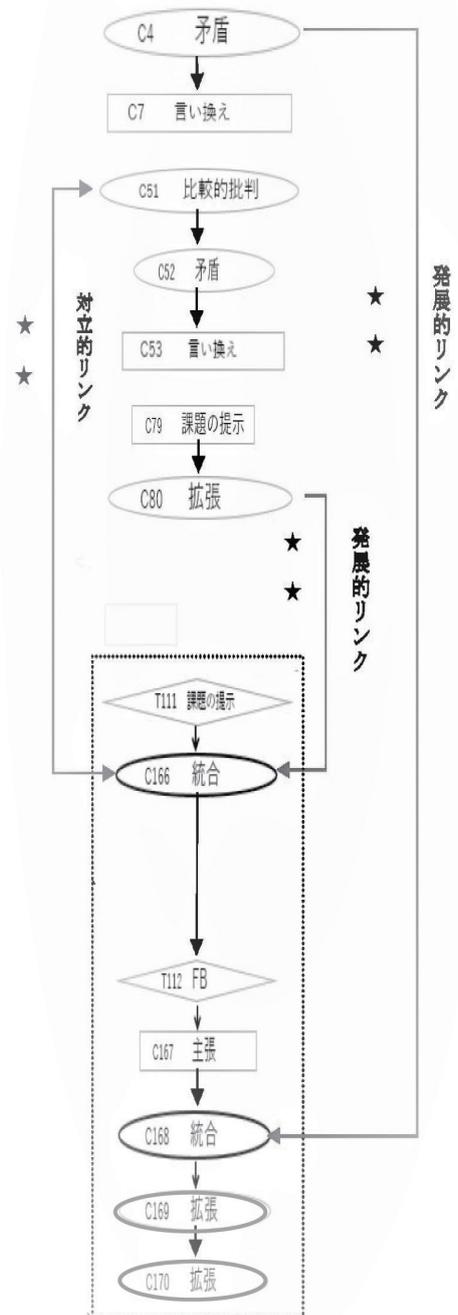
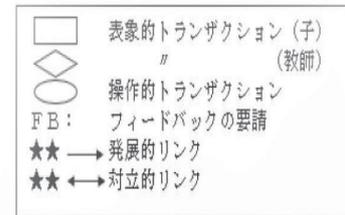


真澄は「あれはやまなしだ」がやまなしと分かりきって断定しているから、1の「本当にやまなしか確かめる」は目的と合わない、予想と目的が「矛盾」していると言う《矛盾・操作的トランザクション》。この発言をきっかけにして、対立が明確になってくる。1に賛成する子どもは、ざわめく。愛は、真澄の意見に反対し、「やっぱりやまなしだ」で初めてやまなしと分かりきったと証拠をあげる。その上で、「やっぱりやまなしだよ。」は状態を確かめ

るという目的に合った言葉ではないので、2を否定する。相手の証拠と自分の証拠を比較し、目的が達成した時の父がにの言葉から疑問を呈している《比較的批判・操作的トランザクション》。

表5 目的:どのくらい熟しているか

<p><父がにのおかしな行動></p> <p>C4 そう、「もうねろねろ」って二回も続けてね、言っとるんよ。(略)「ねろねろ」って。なのに、お父さん「ついていってみよう」っておかしい。(徹)</p> <p>C7 (略)「もうねろねろ」って言っているのにね、「ついていってみよう」なんてね、すごいおかしい。(三徳)</p> <p><熟しぐあい確かめるのはおかしい></p> <p>C51 それだったら、2番(やまなしの状態、熟し具合を確かめる)だつてね、おかしいと思うんだけど、(中略)(愛)</p> <p>C52 またこっちで「やっぱり」って合わない。(愛)</p> <p>C53 「やっぱり」ってくだすぎる。(莊一)</p> <p><教えているのか、自分が夢中なのか></p> <p>C79 まだ問題があるんだけどね、お父さんのかには子どもに教えるために行って行ったのか、それとも自分が無我夢中でめりこんじゃって行って行ったのか。(瞳)</p> <p>C80 それで場所を限定した方がいいと思うのだけれどね、「どうだ、やっぱりやまなしだよ。よく熟している。いいにおいだろう」と言った時に、お父さんは教えているのか、それとも自分が夢中になって言ったのかに限定する。(百合子)</p> <p><どのくらい熟しているか確かめる></p> <p>T111 そうすると、もうちょっと分からない人がいるかと思うからね、何をためしに行って、何をためし終わったの?</p> <p>C166 うん、それ分かるんだけどね、<u>やまなしが熟しているっていうことは分かっていたんだけど、(中略)どのくらい熟しているのか分からなかったもんで、そのことがどうしても知りたくて、どうしても確かめたくて、それでやまなしの後を追って行ったらね、「どうだ、やっぱりやまなしだよ。よく熟している」と言った。</u>(百合子)</p> <p>T112 これ、この言葉?(C167 うん、そう。)</p> <p>C168 <u>この言葉なんだけどね、このお父さんはね、熟していることは分かっていたんだけど、よく熟しているということは分かっていたんだよね。しかも、あと二日待てばお酒ができることも。(C・たった二日で)(T・たった二日で)そこまでわかったということは、このお父さん、すごく感動したと思う。</u>(愛)</p> <p>C169 だもんでね、お父さんが、すごく感動していた姿をね、子どもたちは見てね、だから「おいしそうだね、お父さん」って言ったんだと思う。(三)</p> <p>C170 (略)「さあ、もう帰ってねよう。」という、子どもがその場所をね、何かあまりにもやまなしに見とれちゃっててね、なかなか離れようとしなないもんでね。(美智子)</p>
--



イ「やっぱり」に対する疑問

対立を解決する明確な証拠が出せず、解決の見通しがつかない。「やっぱり」って合わない(C52)、「やっぱり」ってくどすぎる(C53)のように、「やっぱり」に対する疑問がふくらむ。その後、峰生が「やっぱり」の使い方として新しい解釈につながる考えを出す(表5)。

C61でもひょっとしたら、「どうだ、やっぱりやまなしだよ」っていうのはね、やまなしかどうか確認している意味じゃあなくて、何か、こんなにみごとにやまなしはどうだっていうような使い方があるんじゃない?(峰生)

《拡張・操作的トランザクション》

峰生が「やっぱり」の別の意味の可能性に気づく(拡張)。教師は、この発言を新しい考えとして取り上げるのは機が熟していないと判断し、深く扱わなかったので、主流となる発言にはならなかった。教師は「やっぱりってどういう意味か」(C69)という問題意識を持たせる段階にとどめ、子どもの対話を見守るようにしている

ウ「やっぱり」の意味の発見

峰生が出した「やっぱり」(=「さすが。期待通りに。’)の言味を《精緻化》し、「あれはやまなしだ。」「やっぱりやまなしだよ。」の矛盾を解決していく(表4)。

① 矛盾を解決する根拠を考える

やまなしが落ちた時、父がには「やまなし」と確実に断定したという解釈が出された。それに対して、容子は「やまなしだってわかりきっている人が、(中略)「どうだ、やっぱりやまなしだよ」なんてまた言うなんてくどい。」(C143)と強い口調で否定する。「矛盾」を指摘する容子の意見には説得力があり、反論することが難しい状況である。しかし、父がにの最初の断定による違和感から、峰生たちは納得できない。この矛盾を解決する根拠を考える。

② 「やっぱり」の意味に新たな考えを出す

その時、荘一が「「どうだ」って言うのと同じように、こんなにみごとどとか、そういう意味があるんじゃないかと思う」(C145)と発言する。この発言は否定された少数派の発言(峰生)を復活させ、別の意味の可能性を提案するものである《精緻化・操作的トランザクション》。

③ 「やっぱり」の用例から別の意味の可能性を高める

互いの矛盾を解決する根拠として、「やっぱり」の別の意味に意識が向く。その中で、徹の発言による用例が、次の解釈を考える突破口になっている。「ぼくあるんだけど「やっぱり、新都庁だな」というとね、「さすが、新都庁だな」という感じがする。」(C153 徹)これは、固定的にとらえている「やっぱり」の別の意味を考え、言葉の意味を《精緻化》していくものである。

エ「ついていってみよう」の目的の解釈(問題の解決)父がにの行動のおかしさ(C4, C7)(表5)は、やまな

しに対する父がにの感動という解釈(C168 統合)によって、解決されている。

また、「やまなしの熟し具合を確かめるのはおかしい」(C51 比較的批判)という強い口調の意見に対して、「どのくらい熟しているのかを確かめた」(C166 統合)のように「熟し具合」を論点として主張し合う「対立的リンク」が発生している。強い対立があり、そこでの矛盾を解決しようとする過程の中で、新しい解釈《統合》が生成されたのである。「お父さんは教えているのか、それとも自分が夢中になって言ったのか」(C79, 80)は、「やまなしかどうかを確かめる」という考えの否定から生まれた、新たな問いである。対話の方向性を明確にする主張であり、「やまなしの何を確かめるのか」に焦点化する発言である。

以上の過程を経て、「ついていってみよう」の目的は「熟し具合を確かめるためである」という結論に至る。そして「お父さんがね、あまりにもやまなしに夢中になってのめり込んでいるもんでね、子どもも何でお父さんあんなに夢中になっているのかなと思ってついて来ると思う。(峰生)」「お父さんね、まんまるく目をとび出してね。ばんざいって顔していた。(唯和)」のように、父がにのやまなしに夢中になっている姿の発言や、「目を光らせて、らんらん気分だね、家へ帰って行ったと思う。(研人)」のように、やまなしのすごさを教えられる子がにの姿まで、新しい解釈につながるイメージを拡げて授業は終わる。

5. まとめ

本稿は、矛盾によって解釈をたたかわせる授業に焦点をあてて一つの実践を抽出して分析したものであり、この段階では汎用性のある結論ではないことを前提とする。片山(2000)による「やまなし」の授業の分析の結果、表象的・操作的トランザクションを前半と後半の約50話(子どものみ)^(註4)について、グラフ化した(図4)。前半では、「矛盾」によって子どもは解決したいという動機が生まれ、後半では、対立によって言葉の意味の「精緻化」が進み、新しい解釈の生成という「統合」に至った。

(1) どのような「言葉レベル」の解釈の変化があったか

父がにの発話である2つの文における「矛盾」の指摘があり、更にその指摘に対して根拠をあげて否定する《比較的批判・操作的トランザクション》が発生している。根拠になっているのは「やまなし」が落ちてきた時と近くで見た時の2つの断定であり、学級を2分する対立の中で、「やっぱり」の意味が「精緻化」されつつある過程が確認できる。2つの断定をめぐる対立の後、それを「統合」する百合子、愛の新しい解釈が生成される(表5)。以下のように、アからイへの解釈変化があり、読み取られる父がにの姿に大きな違いが生まれていることが明らかになった。

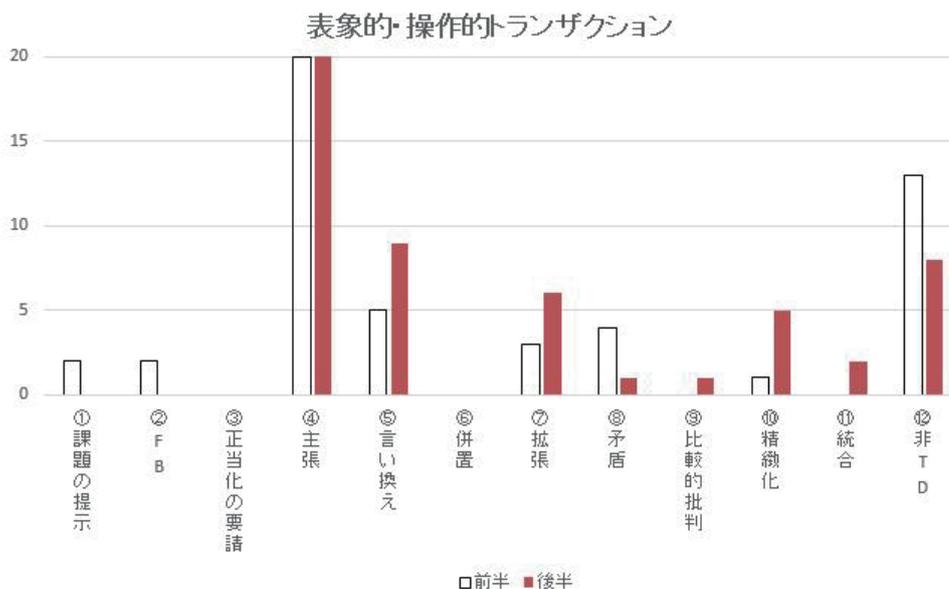


図4 トランザクションのグラフ

ア「やっぱり」(予想通りやまなし)による解釈

落ちてきた時は、やまなしと分かっておらず、完全にやまなしだと確認したのは近くで見た時である。父がにの目的は本当に「やまなし」かどうかを確認するためである。

<いいにおいにつられて、ついていく父がに>

イ「やっぱり」(さすが、やまなし)による解釈

落ちてきた時は、熟したやまなしと分かっており、近くで見た時に二日でお酒になることを確認した。父がにの目的は、やまなしがどのくらい熟しているかを確認するためである。

<芳醇なやまなしに感動し、熟し具合を確かめるといふ目的をもってついていく父がに>

子ども間に生じる対立を解決することによって新しい解釈が生成されたのであり、授業者が「展開の核」を念頭に置いていたことから、「やっぱり」は新しい次元へ変革・移行を可能にする「展開の核」として位置づけられると考える。

(2) 子どもの解釈変化の要因は何か

矛盾した考えを解決するような解釈《統合・操作的トランザクション》に変化した要因は何か。「操作的トランザクション」でまとめれば、以下に示すように「矛盾」状態において、「比較的批判」が行われ、言葉の意味の「精緻化」によって矛盾を「統合」することができたと考えられる。

- ア 2つの文における「矛盾」による問題の意識化
- イ 根拠を明確にした「比較的批判」による対立化
- ウ 別義の検討による言葉の意味の「精緻化」

解釈変化の契機となっているのが、「言葉レベル」の「矛盾」に関わる対立である(ア)。「比較的批判」による対立化(イ)は、2つの断定を表す言葉「だ」「やっぱり」

の解釈によるものであり、両派において最も信頼性のある根拠となっている。

TD分析を基にどのように授業記録の解釈が深まるか。子ども達は、この葛藤状態が長く続いている。そのため、対立が証拠を出し合って反論するような衝突に至った。そのことによって、一人の子どもが「やっぱり」に着目し始める。何人かの子どもが「やっぱり」の意味を考え、別の意味を検討し始めるが、少数派であり、全体への談話にならない。その後、葛藤状態と「言葉レベル」へのこだわりが徐々にからみ合って、新しい解釈が生成されたのである。登場人物の行動に矛盾を感じて問題意識が高まる中で、「やっぱり」の「言葉レベル」の解釈に着目することによって、2つの言葉「だ」「やっぱり」を含む文の関係づけを見直すことができ、それらの文における矛盾が解決されたのである。

この授業で見せる子どもたちの活動は、言葉と言葉の関係づけであり、言葉を離れた勝手な空想や思い込みの発言ではなく、言葉と言葉の関係を見直したものである。言葉の意味を適用することによって、父がにの行動の解釈が深まっている。言葉と言葉の関係づけにおいて、矛盾点を見つけ出し、その矛盾を解決して「言葉レベル」の解釈変化を引き起こしているのである。

したがって、本研究では、1つの実践例による限定的な検証であるが、「言葉レベル」の矛盾による葛藤状態において、言葉の意味の「精緻化」が為されることによって、言葉と言葉の関係を見直すような新しい解釈が生成されたことが見いだされた。この実践における研究対象はテキスト後半部であり、テキスト全体に関わる解釈の深まりは実証されていないが、言葉と言葉の厳密な関係に基づく授業展開によって、登場人物の言動における読みの深まりが実現されたと考える。

課題としては、第一に、テキストの後半部分における言葉と言葉の関係に基づく授業検討であったため、言葉と言葉の関係に限定した分析となったことである。今後は、言葉と文を関係づけ、さらに段落・場面・全体へと展開する構造的な読みを対象として研究を進めることである。

第二に、本稿で見いだされた解釈変化の要因が、他の学級での「やまなし」授業においても成立するのか、あるいは他の文学教材の読みの学習においても関連性の高い原則となりうるかということである。こうした原則を基に授業を行う上では、学級の実態に応じて多様になる可能性が高い。また、教材が異なれば授業展開も変わってくるだろう。今後、他の学級で、あるいは異なる教材で今回と同様の TD 分析を行い、それを基に授業の解釈・分析の可能性を検証していきたい。

第三に、対話の相互作用を変化させる教師の支援を分析することである。取りあげた授業では、子どもの発話を中心となっているため、子どもの対話のみに着目している。そのため、教師の支援について、どのように学習問題を意識させたか、どのように子どもの考えを分類したか、といった観点からは十分に分析できていない。対話の相互作用に関わる教師の意図を詳しく分析することによって、共同的に解釈を生成する授業についてより理解できると考える。

一 注 一

- 1 文献リストは以下の文献から作成した。(98 文献)
<1967 年 6 月 -1976 年 9 月>11 文献
1) 東和男編『文学教材の実践・研究文献目録』金曜会(国語教室臨時創刊号私家版), 1977
<1976 年—1981 年 9 月>20 文献
2) 浜本純逸・浜本宏子編『文学教材の実践・研究文献目録』溪水社, 1982
<1981 年 10 月 -1986 年 9 月>30 文献
3) 浜本純逸・浜本宏子・藤原康智編『文学教材の実践・研究文献目録(三)』溪水社, 1986
<1971 年 -1981 年>9 文献
4) 浜本純逸・森田信義・東和男編『作品別・文学教育実践史事典』明治図書, 1983
<1968 年 -1984 年>7 文献
5) 浜本純逸・東和男・今林久編『作品別・文学教育実践史事典第 2 集 - 小学校編』明治図書, pp.235-242, 1988
<1985 年 -2001 年>14 文献
6) 藤井知弘「宮沢賢治「やまなし」の授業実践史」藤原顕『文学の授業づくりハンドブック第 3 巻 - 授業実践史をふまえて -』, 溪水社, pp.105-121, 2010
<2000 年 -2006 年>7 文献

7) 考察者の調査による文献収集

2 小和田(1988)⁽³¹⁾は①主題追究型, ②分析批評型, ③イメージ尊重型に分類している。考察者が④叙述表現検討型を付け加えた。分類に基づいた文献一覧を文末に資料として掲載した。

①の主題追究型の吉丸実践では、「かわせみは「死の恐怖」を, やまなしは, 「生きることの幸せ」をもたらしたことを, 「こわいよ。」や「おいしそうだね。」「おどるように」などの語に着目させながら読み取らせ」ている。②の分析批評型の実践では, 視点, 色, 対比のコードによる読解と評論文を作成する授業である。③のイメージ尊重型の授業では, 「表現の工夫を手がかりに想像しよう」という問題を設定し, 『『十二月』の場面から明るく楽しいイメージと暗く怖いイメージをまとめる』学習をしている(江森, 2006)⁽³²⁾。国語教科書の学習の手引きでは「心を引かれる言葉や表現に線を引き, その情景を想像しよう」<『小学校国語六創造(下)』光村図書, 2015>となっており, このイメージ尊重型の実践が一般的になっている。④の叙述表現検討型は, 叙述表現に即して読み取ろうとした実践である。

3 「授業研究会」は, 「教授学研究の会」(斎藤喜博代表)の考え方を引き継ぐと共に, 国語科における追求の授業について独自の研究を進めている研究会である。斎藤喜博は, 「教育科学研究会の教授学部会を基に, 『教授学研究の会』を発足させ横須賀薫, 宮坂義彦, 白銀一彦ほかの人たちと教育実践・授業研究をすすめる」(三橋, 2003)⁽³³⁾。その後, 宮坂義彦を代表とする「授業研究会」が 1986 年に結成され, 全国研究集会を毎年開催している。考察者も研究会に参加している。

片山実践は「授業研究会」の研究会で発表された。「授業研究会」主催の公開研究集会(第 16 回・2012 年)では「すぐれた実践に学ぶ - 授業の構造化について -」と題して片山実践の授業展開を, 第 19 回では「すぐれた実践に学ぶ - 「やまなし」の授業」と題して, 授業映像による研修を行っている。問題解決学習的なアプローチとして, 会員の間で学ばれた。

4 50 話の内「トランザクションでないもの」は「非トランザクション」として分類した。前半後半の発話では, 共に〈主張・表象的トランザクション〉が一番多い。「操作的トランザクション」の発生数については, 前半は, 《拡張》が 3, 《矛盾》が 4, 後半は, 《精緻化》が 5, 《統合》が 2 という結果であり, 矛盾による対話が解決されていく解釈変化の過程が数量的にも表れている。FB は「フィードバックの要請」, 非 TD は「非トランザクション」を示している。

－文 献－

- (1) 勝野頼彦『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書7 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理』国立教育政策研究所, pp.15-126, 2014
- (2) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会『次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ』(平成28年8月教育課程部会資料), pp.115-126, 2016
- (3) 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版, pp.116-141, 2017
- (4) 田近洵一「〈創造の読み〉教育のアウトライン」「読者論・読書行為論に立つ〈読み〉の教育－その可能性と課題」『創造の「読み」－読書行為をひらく文学の授業－』東洋館出版社, pp.18-43, pp.82-92, 1996
田近洵一『創造の〈読み〉新論－文学の〈読み〉の再生を求めて』東洋館出版, p.145, 2013
- (5) 佐藤公治『認知心理学から見た読みの世界－対話と共同的学习をめざして－』北大路書房, p.168, 1996
- (6) 松本修「状況の文脈を「資源」とした読みとその交流の可能性」『国語科教育』58, pp.10-17, 2005
- (7) 松本修『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版, p.91, 2006
- (8) 宮坂義彦「文学の授業方法」授業研究会 講演資料, 2014
- (9) 井上尚美『言語論理教育入門－国語科における思考－』明治図書, 1989
藤田伸一『論理的思考力を育てる説明文の授業』学事出版, 2007
市毛勝雄『新国語科の重点指導第1巻 論理的思考力の育て方〈重点指導項目 20〉』明治図書, 2009
中野晶仁「ことばに対する見方・考え方が高まるよさを実感させる国語科学習指導」『鹿児島大学教育学部実践研究紀要』21, pp.181-191, 2011
- (10) ヴィゴツキー(柴田義松訳)『新訳版・思考と言語』新読書社, pp.229-230, p.241, p.245, p.316, 2001
- (11) 田中敏「言語と認識」内田伸子編『新・児童心理学講座6 言語機能の発達』金子書房, pp.223-252, 1990
- (12) 柴田義松『ヴィゴツキー入門』子どもの未来社, p.98, p.108, 2006
- (13) 中村和夫『ヴィゴツキーの発達論 文化－歴史的理論の形成と展開』東京大学出版会, p.25, 1998
- (14) 大江健三郎『新しい文学のために』岩波書店, pp.27-28, p.31, 1988
- (15) 大江健三郎『小説の方法』岩波書店, p.214, 1993
- (16) 宮坂義彦「「文学表現の言葉」(大江健三郎)はなぜ、授業レベルの読みの変化・発展に有効か－読みの授業への発生論的アプローチ」『全国大学国語教育学会発表要旨集』103, pp.18-21, 2002
- (17) 大江健三郎「未来につながる教室－群馬県島小学校」『現代日本のエッセイ 厳肅な綱渡り』講談社文芸文庫, pp.452-471, 1991
- (18) 宮坂義彦「展開の核」, 平原春好『新版 教育小辞典 第2版』学陽書房, p.132, 2002
- (19) 斎藤喜博『斎藤喜博全集 第1期13巻』国土社, p.11, 1971
- (20) 武田常夫『詩の授業－解釈と展開－』明治図書, p.42, 1971
- (21) 武田常夫「一時間での方法－「大造じいさんとがん」の授業」, 斎藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦『教授学研究1』国土社, pp.80-94, 1970
- (22) Berkowitz, M. W., & Gibbs, J. C. Measuring the developmental features of moral discussion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, pp.399-410, 1983
- (23) 田島充士「再文脈化としての概念変化－ヴィゴツキー理論の観点から－」『心理学評論』54, pp.342-357, 2011
- (24) 高垣マユミ・中島朋紀「理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析」『教育心理学研究』52, pp.472-484, 2004
- (25) 西郷竹彦・山中吾郎『文芸研の授業① 文芸教材編「やまなし」の授業』明治図書, pp.45-57, 2003
- (26) 大河内祐子「結論が対立する2つのテキスト間の矛盾の発見」『読書科学』50(2), pp.59-71, 2006
- (27) 片山遙・授業研究会編『自ら学び自ら考える授業シリーズ国語 やまなし(宮沢賢治)6年』一莖書房, 2000
- (28) 森田良行『基礎日本語辞典』角川書店, pp.1154-1155, 1989
- (29) 森田良行『基礎日本語辞典』角川書店, p.621, 1989
- (30) 森田良行『基礎日本語辞典』角川書店, pp.1103-1104, 1989
- (31) 小和田仁「やまなし」国語教育研究所編『国語教材研究大辞典』明治図書, pp.384-387, 1988
- (32) 江森利公『読解力を高める文学的文章の指導 高学年』東洋館出版, pp.85-86, 2006
- (33) 三橋功一「第1章 日本における授業研究の系譜図の概観」, 『日本における授業研究の方法論の体系化と系譜に関する開発研究』京都大学高等教育教授システム開発センター, pp.7-23, 2003

－注2 補充資料－

<①主題追究型>7文献

- 加藤捷三「「やまなし」の授業」西郷竹彦・文芸教育研究協議会編『文芸の授業 小学校6年』明治図書, pp.158-187, 1980
- 雁坂明『授業ハンドブック1 物語やまなし全発問・全記録』ルック, 2004

西郷竹彦『西郷竹彦文芸教育著作集 34 宮沢賢治の世界』
明治図書, pp.17-290, 1975

西郷竹彦「宮沢賢治を授業する」『文芸教育』54, 明治図書,
pp.110-134, 1991

西郷竹彦・山中吾郎『文芸研の授業① 文芸教材編「や
まなし」の授業』明治図書, 2003

鈴木昭治郎「一人ひとりの読みを生かす授業の組織化」『実
践国語研究』9, 明治図書, pp.99-103, 1978

吉丸蓉子「文学教材の研究と授業④ 宮沢賢治「やまなし」
の教材研究と全授業記録」全国国語教育実践研究会編
『実践国語研究別冊』73, 明治図書, pp.60-196, 1987

<②分析批評型> 3 文献

石黒修「「やまなし」を「分析批評」で教える」『教育科
学国語教育』, 390, 明治図書, pp.148-155, 1988

佐々木俊幸・西尾一『分析批評による「やまなし」への道』
明治図書, 1986

向山洋一『「やまなし」授業解説完本第3巻 授業記録：
やまなし生と死の世界』東京教育技術研究所, 1999

<③イメージ尊重型> 7 文献

江森利公『読解力を高める文学的文章の指導 高学年』
東洋館出版, pp.85-86, 2006

加藤町子「やまなし」甲斐睦朗編『語句に着目した読み
方指導 文学教材小学校5・6年』明治図書, pp.95-120,
1991

渋谷孝・市毛勝雄編『読み方授業のための教材分析小学6
年』明治図書, pp.31-39, 1983

田中彰・桐谷一夫・相原貴「やまなし」全国国語教育実
践研究会編『子どもの発想を生かす 物語重要教材の
授業 小学校6年』明治図書, pp.45-58, 1994

原宏『授業に生きる宮沢賢治』図書文化社, pp.70-79,
1996

東和男「「やまなし」(光村)の学習指導」輿水実編『到
達基準を明確にした国語科授業小学校6年』明治図書,
pp.87-102, 1981

平川政男「「やまなし」の授業(宮沢賢治)」『感動の文学
教育Ⅲ』鳩の森書房, pp.194-219, 1976

<④叙述表現検討型> 4 文献

くわ原昭徳・岡村憲徳「国語科・文芸教材における指導
の構造化—6年「やまなし」(宮沢賢治作)授業を事例
として」『研究紀要』1(教育実践総合センター), pp.1-
23, 1989

今野和賀子・篠原京子「この教材でこの言語技術を教
える」, 渋谷孝・市毛勝雄編『実践言語技術教育シリーズ
小学校編第12巻やまなし』明治図書, pp.32-37, pp.70-
73, 2002

望月善治「資料=授業記録『やまなし』(宮沢賢治)」『教
育工学研究』9(岩手大学教育学部附属教育工学セン
ター), pp.97-109, 1997

片山遙・授業研究会編『自ら学び自ら考える授業シリー
ズ国語 やまなし(宮沢賢治)6年』一莖書房, 2000