

論 文

学びの深さを志向する学級における 教師の〈結び付ける力〉の分析

— 文学教材の読みをめぐる学習者の変容を通して —

¹吉永紀子 ²松崎正治

¹同志社女子大学・現代社会学部・現代こども学科・准教授

²同志社女子大学・現代社会学部・現代こども学科・教授

Teacher's Competence of "Bonding" Oriented to the Depth of Learning in Class:

An Analysis of Learners' Changes Regarding Reading Literary Texts

¹YOSHINAGA Noriko ²MATSUZAKI Masaharu

¹Department of Childhood Studies, Faculty of Contemporary Social Studies,
Doshisha Women's College of Liberal Arts, Associate professor

²Department of Childhood Studies, Faculty of Contemporary Social Studies,
Doshisha Women's College of Liberal Arts, Professor

Abstract

The purpose of this study was to examine the research hypothesis that teachers' competence of "bonding" is important regarding its orientation to the depth of learning.

We analyzed how learners' comparative reading changed in literary texts for students in the fifth grade of elementary school.

We use three genealogies of the depth of learning as an analysis framework: "deep understanding," "deep approach to learning," and "deep engagement."

First, the teacher designed the unit based on "bonding" educational content research with the actual situation of the learners in order for the learners to experience a "deep understanding."

Second, when learners experience a "deep understanding," concepts and principles can be used in other contexts, and that experience will create a scaffolding for a "deep approach to learning," in which they pursue their own meaning.

Third, "deep engagement" is further strengthened by "bonding," "deep understanding," and a "deep approach to learning."

As described above, it was found that teacher's competence of "bonding" with "deep understanding," "deep approach to learning," and "deep engagement" improved the social capital and cultural capital of learners.

1. はじめに

(1) 問題の所在

厳しさを増す未来を生きる子どもたちの今の学びに必要なことは何か。筆者らは、①「学びの深さ」と②「社会関係資本の充実」だと考えている。第一に「学びの深さ」について、2020年度から完全実施となる新しい学習指導要領では、授業改善の視点として「主体的・対話的で深い学び」が提起された。なかでも、「深い学び」が導入された背景として、松下佳代(2019)は「アクティブ・ラーニング」が主として学習形態に傾斜して捉えられがちであることへの危惧の高まりと、コンピテンシー(資質・能力)育成における内容知識の重要性を認識することを強調する動きがあると指摘する。それは換言すれば、〈コンテンツ(内容) vs. コンピテンシー(資質・能力)〉の二項対立を越えていく鍵が、「深い学び」を実践的、理論的に追究していくことに託されたということである¹⁾。各教科における本質的な内容とは何か、その問いを軸にして、各教科固有の見方・考え方の中身を、汎用的スキルとの関係において再吟味しながら、教科のカリキュラム構成を検討すべきであると、石井英真(2015)が問題提起するように、教科の本質的な内容を精選し、それらを深く豊かに学ぶ学習活動を生み出していく実践的な研究が今こそ求められている。

とりわけ、何をもちて学びの「深さ」とするのかが問われる昨今、学習活動や授業方法レベルでの工夫がそれ単体で議論されるのではなく、各教科内容を再吟味する文脈の中に位置づけられていかなければ、コンピテンシー・ベースのカリキュラムが孕む危険性——教科横断的な汎用的スキルを位置づけることで活動主義や形式主義に陥りやすくなり、また思考スキルの直接的指導が強調されればされるほど、授業過程での思考が硬直化、パターン化する——は増大するばかりである²⁾。そこで、私たちは、学習活動や授業方法レベルを単体として考えるのではなく、学びの「深さ」を議論するにあたって、松下佳代(2015)が整理した「深さ」をめぐる

3つの系譜——「深い学習」「深い理解」「深い関与」³⁾(詳細は後述)——に注目する。

第二の「社会関係資本の充実」についてである。学習者の側に目を向けると、一つの学級にはさまざまな家庭事情や背景を持つ多様な子どもが学んでいる実態がある。しかも、そうした状況において学びの深さを志向しようとするれば、子どもがいかなる社会的文脈において学んでいるかに目を向ける必要がある。志水宏吉(2014)によると、子どもを取り巻く「つながり」格差が個の学力形成に及ぼす影響を調査した結果、3つの資本——文化的資本、経済的資本、社会関係資本——が関係しており、なかでも、友だちや教師、家族などとのつながりを表す「結束型社会関係資本：bonding social capital」が、子どもの学力形成に少なからぬ意味を持つものであることが明らかになったという⁴⁾。これは、学習を通して集団の中に社会関係資本を豊かに構築していくことが求められていると換言できる。上記のうち、経済的資本や文化的資本に恵まれない子どもの学力を保障していくには、学級に一人ひとりの学ぶ場所があり、そこで安心して自分を表現することができる環境をつくること、そのなかで文化的に価値ある対象に深く没頭して学ぶことのできる文脈を用意していくこと⁵⁾が喫緊の課題である。

(2) 研究の目的・方法

本研究が目指すのは、子どもの学びを深め、そのことによって子どもの社会関係資本を充実させることを志向する学習では、教師の〈結び付ける力〉こそが重要であるという研究仮説を、松下(2015)が提起する学びの「深さ」の3つの系譜を参照しながら明らかにしていくことである。この研究仮説を、小学校国語の授業における文学作品の読みをめぐる学習者の変容を分析することを通して吟味する。

分析対象とするのは、2017年度に、X町立Y小学校5年生を担任する久保恵美教諭(2017年当時、教職25年目)が行った「大造じいさんとガン」(2017年9～11月)、「わらぐつの中の神様」

【表1】久保恵美教諭による、5年生の実践の流れ（2017年度）

5年1学期 自分の考えを持つことと聴き合う関係の“耕し”期	
自分の言葉で語ること、そして相手の話を聴くことは、相手を大切にするとすることを体験して学ぶ	「なんでそう思う？」と問い続け、思考を習慣化する
↓	
5年2学期 読みの技法を使い、仲間と共に読むことの意味を見出し始める期	
「大造じいさんとガン」と「ごんぎつね」の比べ読み	色彩語を起点に象徴を読み、深い理解を目指す
↓	
5年3学期 読みの技法をわがものにし、作者のものの方・考え方に触れる期	
「わらぐつの中の神様」と「注文の多い料理店」の比べ読み	深い関与によって深い理解と学習が充実する

（2018年2～3月）の授業である。これらの授業を定期的・継続的に観察・記録（ビデオ撮影、フィールドノート、板書記録と子どものワークシートの収集）し、加えて久保教諭との授業カンファレンス（第1回：2017年12月、第2回：2018年3月）を実施してきた。

本実践で対象とする久保教諭の実践⁶⁾の流れは【表1】の通りである。久保教諭がこうした展開を意図したのはなぜなのだろうか。そこには、前年度の4年生の時に子どもたちが経験していた、いわば「学年崩壊」の状況を直視した久保教諭の強い願いがある。

子どもたちは、5年生になって学級替えとなり、久保教諭がZ組を担当することとなった。久保教諭には「目の前に相手が居るけれども居てないという感覚」を子どもたちが持っているように見えた。子ども同士の関係が殺伐とし、自分の中で理解できないことをする相手に対しての見方やかかわりは、認識や理解の不足が引き金となって否定的、攻撃的なものになっていた。特性を持つ子どもに対して攻撃しないように指導を重ねても、他者への認識が変わらないがためになかなか事態は動かなかった。相手とのかかわりを変えるには、他者認識の変容が不可欠であると考え、まずはその素地となる聴き合う関係を学級に築くために、1学期は自分の言葉で語ること、相手の話を聴くことに地道に

取り組んだ。相手の話を聴くということが、その人を大切にすること、その人を認めるということであると子どもたちに語りかけ、国語だけに限らず、授業内外のさまざまな場面において子ども同士のつながりを作ることに努めた。

久保教諭の願いは、子どもがある特定の文脈において学んだ見方・考え方、知識やスキルを、生活の中で出会う問題解決や自分を表現するなどの他の文脈と（結び付ける）ことができるようにすることであり、ひいては、自分の幸せを自分の力で実現できるようになっていくことである。こうした関係の耕しの時期を素地として行われた2・3学期の国語の授業実践を本論文では主として分析対象とする。

2. 先行研究の検討

（1）何をもって学びの「深さ」とするのか

学びの深さを何によって捉えようとするのか。本研究では、松下佳代（2015）によって整理された「深い学習（学習アプローチ）」「深い理解」「深い関与」という3つの「深さ」の系譜を位置づけたい。

まず、「浅いアプローチ surface approach」と対置される「深い学習（学習へのアプローチ） deep learning」では、単に教えられたことを暗記してはき出したり、授業で求められていることをこなしたりするのではなく、推論や論証

を行いながら意味を追求しているかを問題にする必要があるというものである。次に、「深い理解」では、事実的知識や個別のスキルのみならず、その背後にある概念や原理を理解しているかに焦点を当てる。一方、「深い関与」では、いま学んでいる対象世界や学習活動にどれほど深く入り込んでいるかが問われることとなる。

これら3者は相互に関係している。つまり、「知の構造」(本論3-(3)-①の【図3】参照)に見られる「事実的知識・個別的スキル」の次元にとどまらず、「転移可能な概念・複雑なプロセス」の次元、そして「原理と一般化」の次元に至る「深い理解」を学習者が授業において経験するには、対象世界や学習活動に深く没頭していること(「深い関与」)に加え、学習者自身が学ぶ対象にかかわって自分(たち)なりに意味を生成する(「深い学習」)経験が欠かせない。しかも、「深い理解」と「深い学習」が継続的に行われていくなかで、学級においてともに対象世界にかかわったり、学習活動に取り組んだりしていく他者との関係にも変容が生まれる。たとえば、ともに学ぶ他者の気づきに触れて自分の考えが変わったり、対象に対する他者の感じ方や解釈の違いに触発されて自分の考えが生み出されたりするなど、ともに学ぶ他者への関与の深さが、他者認識の変容にもつながっていくのである。

(2)〈結び付ける力〉とは何か

私たちは、久保教諭の授業を見れば見るほど、子どもと教材や子どもと子どもなどさまざまな対象を〈結び付ける力〉としか言いようのない、強い力を感じた。その分析は後に譲るが、ここでは〈結び付ける力〉を「複数の物事をつなぎ、そのことによって対象の認識を深め、何かを創造することもできる力」であると定義しておく。漢字の字源に立ち返ると、「結」は「そこにある力をとじこめる」という呪術的な世界観が含まれている。さらに、「付」には「手渡ししていく」という意味がある⁷⁾。こうした意味を込め、久保実践が提示する力を〈結び付ける力〉と呼び

たい。

この〈結び付ける力〉は人類史的に考えても極めて重要であった。250万年ほど前にアフリカで進化した人類がいくつかの種に分かれた。そのうちの代表的な、体格的に優れるネアンデルタール人が滅び、彼らよりも力が弱く体つきも貧弱な私たちホモサピエンスだけが約7万年前に生き残れた理由を、ユヴァル・ノア・ハラリ(2016)は「言語」、「協力」、「虚構」に求めている⁸⁾。ハラリが挙げるこれら3つは、いわば〈結び付ける〉作用によって成立している。すなわち、有限の音韻を柔軟に〈結び付ける〉ことで無数の単語を生み、さらにその単語を〈結び付ける〉ことで無限の文や文章を作り出し、複雑なコミュニケーションを可能にした。さらに、個人では弱いサピエンスも、その言語を使って互いを〈結び付ける〉ことによって、集団で協力し、狩りなどでは個人で成し遂げられない成果を上げられるようになった。その上に、呪術的世界と現実世界を〈結び付ける〉ことで、さまざまな虚構を言語で物語った。その物語と人々を〈結び付ける〉こと、すなわち、虚構を信じさせることで集団をさらに大きな組織に組み替え、組織を発展させる制度を作っていった。後世には、宗教や貨幣、会社といった組織や制度が、人々がその虚構を信じたことで機能しているという。まさにホモサピエンスは〈結び付ける力〉によって、今日まで生き残り、社会を形成してきたといえよう。

このように人類は〈結び付ける力〉によって「言語」、「協力」、「虚構」を生み出し、生き残ってきたわけである。先取りして言えば、久保教諭自身は人類のこの歴史を意識していたわけではなかったが、5年生から6年生という短期間のうちに実践の中で子どもたちにこれらに類似したプロセスを体験させる結果となっている。子どもたちは、将来社会に出たときに、生きていくために必要な言葉の力、協力し合うこと、学級や仲間などのある種の虚構を信じることを、深いレベルで体験したのである。

【表2】比べ読みにかかわる先行研究と実践の整理

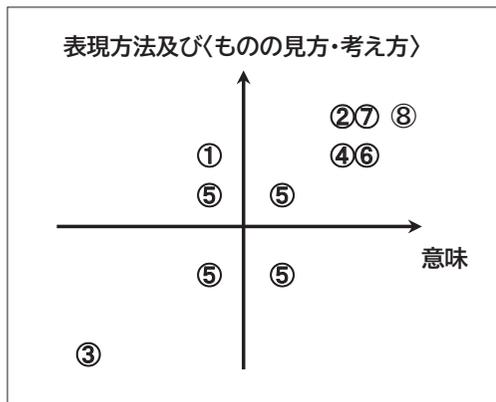
提唱者	提唱年	名称	目的	方法（何を比べるか）
① 大村はま	1966年	比べ読み	批判的に読む準備	『福翁自伝』の「英学発心」と同じ箇所を書いている『少年少女おはなし日本歴史⑨』等の本と表現を比べて読む。
② 文芸研・ 西郷竹彦	1970年代	比べ読み	整理段階の指導過程での読書指導で、テーマを突き詰めていく子どもを育てる	あるテーマについて全く反対の考え方をする作家なり作品を比べ合わせ読むこと。たとえば愛は人間を幸せにすると考える作家の作品と、愛とは人間を必ずしも幸せにするとはいえないという作品とを比べる。
③ アドラー	1978年	シントピカル読書	情報集めのための読書	1つの主題について何冊もの本を相互に関連づける比較読書法。
④ 河野順子	1996年	セット教材	①読みのスキーマ形成、②ものの見方・考え方や述べ方を対比的に捉え自分の表現に生かす	三輪茂雄「粉と生活」と坂口康「くらしの中のまるい形」を読んで、学習者が分担して筆者三輪氏と坂口氏になりきって、「まるい形がどうして便利なのか」などの対談や討論をする。
⑤ 井上一郎	2003年	比べ読み	多様な読む力を育てる	a. 表現機構：同じテーマで違う作者の作品、同じ作者の違うテーマの作品など b. 表現様式：日本の昔話と外国の昔話、同じ題材を随筆と小説に書いたものなど c. 表現法：構造や事件展開を比べる、粗筋を比べるなど d. 表現過程：初出と定本・教材を比べる、原作とシナリオ・映像を比べるなど e. 読書・表現・創造行為：感想・批評・論説を比べる、作品の紹介文を比べるなど f. 編集：編集の仕方を、目次などを使って比べるなど
⑥ 鶴田清司	2010年	比べ読み	文章を注意深く読む	たとえば「大造じいさんとガン」では、前書きなしの常体テキストと前書きありの敬体テキストの比較、「ごんぎつね」では教科書本文と草稿「権狐」の比較など。
⑦ 藤原頭・ 荻原伸	2019年	認識の結束性と重層性	解釈内容を関連づけて「意味のネットワーク」を作る	『古今集』の大江千里の和歌（「わが身ひとつ」と、正岡子規の『歌よみに与ふる書』における千里の和歌批判を関連付けて読む。
⑧ 久保恵美 教諭	2017年	比べ読み	作品の共通性と差異を考えて、それらを自分や他者と結び付け、意味を考える	「ごんぎつね」と「大造じいさんとガン」および「わらぐつの中の神様」と「注文の多い料理店」を、作家独自の表現や〈ものの見方・考え方〉の観点から比べる。

（3）複数のテキストを読み比べることの意味

久保教諭が上述の2つの単元で採用したのは、「比べ読み」である。国語科における文学教材の学習において、主流は1つのテキストを精読することであったが、複数のテキストを結び付

けて比べたり重ねたりして読むという手法も試みられてきた。【表2】では、比べ読みに関わる先行研究と実践を概観的に整理し、その中に久保教諭の実践を位置づけてみる⁹⁾。これらの比べ読みの研究史を概観すると、表現方法及び

〈ものの見方・考え方〉を重視する考えと、意味を重視する考えとがあることがわかる。これらの考えを軸として先行研究を座標軸上に配置すると、【図1】のようになり、久保実践は右上の象限に位置するものと言えるだろう（図内の丸付き番号は【表2】の番号と対応）。



【図1】比べ読みをめぐる座標系

久保実践における複数テキストの比べ読みは、表現と意味を強く結び付けようとしている。つまり、比べ読みによって、表現方法及び〈ものの見方・考え方〉の共通点と差異を考え、深くその意味を考えるとという読み方である。さらにこれは、藤原・荻原（2019）のいう「認識の結束性」¹⁰を深めていく読みと関連性が高い。したがって、久保実践は「深い学び」を志向する実践として、藤原・荻原（2019）が主張する「教育内容研究」の重要性を再確認させるものである。

同時に、久保実践に特徴的な点として「学習者研究」が挙げられる。とりわけ、後述するように、久保実践における「複数の文学テキストの比べ読み」という発想には、学習者の置かれている状況や前年度までのいきさつに強く規定されている側面があり、いわば「教育内容研究」と「学習者研究」を〈結び付ける〉ことによって実現し得た学びの「深さ」がある。

3. 久保教諭による国語の授業実践に関する分析

久保教諭が行った2017年2・3学期の2つの単元において、〈結び付ける力〉によって学習者が学びをどのように深めようとしていたのかを考察する。具体的には、(1) 複数の作品を〈結び付ける〉、複数の言語活動を〈結び付ける〉ステージ、(2) 読みの技法を用いて読むことにより、作品世界や相手への見方を更新していくステージ、(3) 読みの技法を用いた理解が文脈を越えて学習を深め、子どもが自分の考え方の変容を実感していくステージという3つに分けて考察していくこととする。

(1) 文学作品の比べ読みの必然的展開と、言語活動のデザイン

①複数の文学作品を〈結び付ける〉アイデア

久保教諭が「大造じいさんとガン」（椋鳩十・光村図書5年）にかかわる単元構想において、4年で学習した「ごんぎつね」（新美南吉・光村図書4年）を比べ読みの対象として選定したのは、2作品の間に【表3】のような共通点と差異を見出したからであった。

【表3】2作品の比較分析

「ごんぎつね」と「大造じいさんとガン」の共通点・差異	
【共通点】 構造・表現技法	【差異】 物語の終わり方・結末
「伝承」「前話」「色彩語」「情景描写」「呼称」「視点の変化」など	「クライマックス」「後話」 ごんぎつね：「悲しみ・後悔」 大造じいさんとガン：「晴れ晴れ」

2つの作品は、物語の終わり方や結末が対照的であるがゆえに作品を読んだ感じや印象はおおいに違っていた。しかし、学級の子どもたちにとって課題である他者認識の変容の必要性を想起したとき、「目の前にいる、異なる世界に生きる異質な対象にどう向き合うか」という点で2作品の間に共通性が浮かび上がってきたと久保教諭は語る。

それぞれの登場人物を比べてみよう。ごんも人間のように思考するという点からは人物とみなせるが、動物という規定から逃れることはできない。だからこそ、当初は兵十とコミュニケーションができないのである。そこに着目すると、人間の、動物に対する向き合い方や心情の変化が、異なる世界を生きる他者や異質な相手とどう向き合うのかという問いを考えるとところにかかわっていると久保教諭は解釈した。子どもたちには今こそこの2作品の比べ読みを通して、目の前の相手をどう理解して向き合っていくかを深く考えていく授業の必要性を強く感じたのである。こうして久保教諭は、【表4】のように、教材レベルにおいて2つの作品を〈結び付ける〉ことによって、比べ読みを実現する単元をデザインしていった。

久保教諭の文学教材の授業は、浜本純逸(1996)の次のような考え方を基盤としている。すなわち、「文学テキストは、ある人物が行動を起こし、何かに出会って変わっていく過程」を描いており、その人物が変わる場面を「変換点」と呼ぶ¹¹⁾。授業では、物語の変換点を捉え、その人物がどう変わったか、なぜ変わったかを読み、その変化について読者としてどう思うかを追究していくのである。とりわけ久保教諭が重視したのは、【表4】に見られるように、物語の展開や転換を読む上で重要な、情景描写や色彩語、作品の構造といった読みの技法を用いて文学作品を読めるようにすることであった。

さらに、3学期には「わらぐつの中の神様」(杉みき子・光村図書5年)を、「注文の多い料理店」(宮沢賢治・東京書籍5年)と比べ読

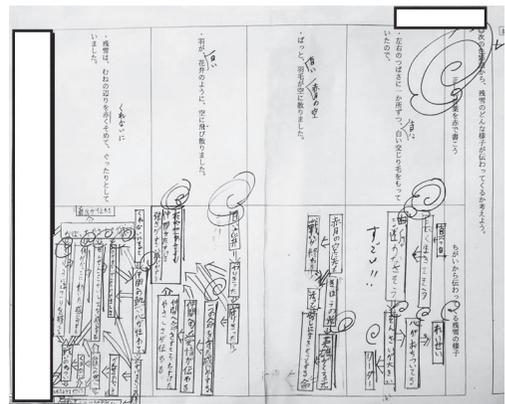
みした。この単元構想においては、2作品の構造に着目した。つまり、前者は〈現在→過去→現在〉、後者は〈現実→非現実→現実〉という構造を持っている。変換点を軸にこの構造を読むことによって、物語の劇的な効果が読者に理解される。

こうして久保教諭は、作品や単元を越えて深い理解を支える仕掛けを単元デザインの中に具現化したのである。

②複数の言語活動を〈結び付ける〉

i) 聞くことと書くことを〈結び付ける〉

毎回の授業では、聞くことと書くことの言語活動を〈結び付ける〉ツールとして、久保教諭自作のワークシートが用意されていた。B4判サイズのワークシートが、およそ1時間に1枚配布される。【図2】に示した、児童Aのワークシートに注目してほしい。第一に、子どもが書き込むスペースが広いこと、第二に、子ども



【図2】児童Aのワークシート

【表4】大造じいさんとガンの単元デザイン

第1次	題名から人物像を予想する／前話の効果について考える
第2次	初発の感想／設定を読み取る
	情景描写、色彩語に着目し、2作品を比べ読みする(登場人物の思いを読む)
	視点の変化による効果、呼称の変化に着目し、人間の動物への思いの変化を読む
第3次	変換点、擬音語、2作品の最後の一文の効果を考え、大造じいさんの思い、主題を読む
	椋鳩十の他の作品を読み、学んだ読み方を使って作品を味わう

が矢印をたくさん書き込んでいるところである。子どもが自分の考えと他者の考え、自分の考えと作品の叙述とを矢印で〈結び付ける〉ことを通して自分の考えを持つことができるように、書き込むスペースはかなり広く設定されている。

一方、授業の中では、まず本時の問いに対する自分の考えを書き込む。そこに、「←(矢印)」を書き添え、自分の最初の考えにかかわって、もう一人の自分が問いかけたり応答したりする。いわば自己との対話を行う。ただし、学び始めのころは、こうした学習活動を一人ですることは容易なことではない。そこで久保教諭は、子どもが複数の解釈を結び付けて考えていくことができるように、授業内の机間指導や宿題への朱書きで支援し、教師も、子どもの対話の具体的な相手となって働きかけていく。

この自己内対話を促すことに一役買っている矢印「←」だが、その矢印の意味するところが複数あるというのが特徴的である。たとえば、最初の考えに関する「言い換え(それって別の言葉で言うと、どういうこと?と再解釈をする)」の場合もあれば、書き込んだ考えをさらに「具体化(たとえば?)」したり、「抽象化(要するに?)」したりする場合もある。「言い換え」は、その場面の心情をよりの確に表現する言葉を探す行為といえる。また、「具体化」―「抽象化」は言葉から生き生きとしたイメージを想像し、イメージから概念を作っていく行為である。

ii) 話す・聞くことと書くこととを〈結び付ける〉

久保教諭の授業では、学習課題の難易度や子どもたちの要望に合わせて、ワークシートに自分の考えを書く“前”に、まず近くの3～4人1組でおしゃべりをする時間を位置づけることも、5年2学期にはたびたび見受けられた。この、おしゃべりをする時間が、自分の考えを言語化する糸口を互いに引き出し合う契機として機能し始め、自席に戻って自分の考えを書いたり、全体での聴き合いで自分の言葉で発言したりすることを後押しする役割も担っていた。子どもたちはこうした経験を積み重ね、自分の考

えをもって読みを深めていく学び方を体得し始めた。

iii) 読むことと書くこととを〈結び付ける〉

単元「大造じいさんとガン」において「ごんぎつね」との比べ読みを進めている第2次で、「2つの物語の最後の場面の擬音語より、伝わってくる思いについて考えよう」という課題を追求しているときのことである。ワークシートに記載されていた課題の概要は以下の通りである(実際のワークシートでは、【図2】のように縦書きで、2段組みになっている)。

【ごんぎつね】

- イ) 「そして、足音をしのばせて近よって、今、戸口を出ようとするごんを、パンとうちました。」
- ロ) 「ごんは、ぱたっとおれました。」
- ハ) 「兵十は、火なわじゅうをぼとりと取り落としました。」

【大造じいさんとガン】

- ニ) 残雪は、あの長い首をかたむけて、とつぜんに広がった世界におどろいたようでありました。が、バサバサ。快い羽音一番、一直線に空へ飛び上がりました。」

課題① ダウトを正そう (赤で)

課題② ちがいがら伝わる思い

ここでは4つの場面の叙述に見られるオノマトペについて、もとの作品のオノマトペ(イ：ドン、ロ：ぱたり、ハ：ぱたり、ニ：バシッ)とは異なる、久保教諭が類似表現として意図的に選択したオノマトペ(イ：パン、ロ：ぱたっと、ハ：ぼとり、ニ：バサバサ)が書かれている。課題①の「ダウトを正そう」は、間違いを見つけ、赤で正しい表現を書き込む課題である。そしてもとの作品のオノマトペと、「ダウト」のそれとを比較し、両者の表現の「ちがいが」を考えることにより、もとの作品のオノマトペが表現している意味を考えるのが課題②である。

たとえば、「ハ：兵十は、火なわじゅうをぼ

とりと（注：正しくは「ぼたり」）取り落としました。」の部分について児童Aは次のように書き込んでいる。

課題①：「ぼとり」→「ぼたり」

課題②：

顔が青くなるくらい後悔している
→ショックすぎて声が出ない感じ
→憎しみが絶望に変わった感じがする
→穴が開いたぐらい、息苦しい感じ
→あまりにもびっくりして体が固まっている
→自分と同じ存在に気付いた
→同じひとりぼっち

新美南吉が「ごんぎつね」のなかで、「火なわじゅう」「ぼたりと」「取り落とす」という語をつなぎ合わせることで表現しようとした世界と、たとえば、「ぼたりと」という言葉がない場合に描き出される世界とを比べてみてほしい。「ぼたりと」という言葉があるか否かで、意味が大きく変わってくる。そのうえ、「ぼたりと」というオノマトペが選ばれていることにも目を向けてみよう。こうしてみると、課題②というのは、もとの語を違う語に置き換えて2つを比較することにより、他ならぬ“この”言葉が選ばれ、それがどのような表現効果をもたらしているかというパラディグマ軸の問いによって構成されているとみなせる¹⁹⁾。

この問いを成立させるには、もとの語とどのような語を結び付け、子どもに対比させるかが極めて重要であり、課題①で教師がどのような語を選択して「ダウト」として提示するか、その絶妙な判断が、パラディグマ軸の問いの質を大きく左右するものとなる。現に、「ぼとり」と「ぼたり」というたった2文字を入れ替えただけであるが、児童Aの矢印に続く考えを見ると、そのオノマトペの持つ「一般語彙にはない臨場感溢れるヴィヴィッドな描写力」¹⁹⁾がその場面の情景を読者に生き生きと想起させるものとなっていることがわかる。だからこそ、子どもたちは情景から読み取ったことをワークシー

トにすらすらと書くことができたのである。

以上の3つの事例のように、複数の言語活動を〈結び付ける〉教師の授業デザインは、一人で作品を読む中では味わえない、学級でこそ実現し得る読みがあることを子どもたちに気づかせるものとなった。

（2）読みの技法を用いて読むことで、対象世界や相手の見方を更新する

①色彩語で言葉とイメージを〈結び付ける〉

2学期後半、単元「大造じいさんとガン」と「ごんぎつね」の比べ読みにも徐々に馴染み始めた第2次で「色彩語」に着目し、その意味を考えていた時のことである。「ごんぎつね」の本文において「白」が登場する3か所（白い物がきらきら光っています。それは太いうなぎの腹や大きなきすの腹でした／白い着物を着た葬列の者たち／白いかみしもを着けて）のそれぞれが象徴していること、「白」という色彩語の意味を考えている場面が、【学習場面①】である。

【学習場面①：「白」の色彩語の意味を考える】

（10月6日）

B児：白って、何もない感じ。

（複数：ああ、確かに）

C児：何もなくて、何かが始まりそう。

D児：ごんがうなぎをとる時、白いところがキラキラっていうのは、暴れているうなぎに光があたっている。

C児：もがき苦しんでる。食べられる。死ぬってこと。

E児：なんか「死」にかかわってる。

F児：兵十からしたら嫌なこと。キラキラっていうその後はお母さんが死んだり悲しいとか、嫌なことを象徴してる。

D児：一緒やな。悪い出来事が起きるときの色や。（後略）

E児：白で全部つながってる。（G児：あああ[感嘆]）

D児：いわしの安売りのところ、ピカピカ光って書いてある。

E児：(前略) 光っている時は、見えにくい時に光ってる。めっちゃ速くのお城の瓦やのに見えてる。うなぎの腹もごちゃごちゃの中で腹が光って見えてる。

教師：見えにくいものって何やる？今まだ見えてないものって、何やる？

H児：ごんの優しさ。ここではまだ見えてない。

上記の【学習場面①】のように子どもたちは「ごんぎつね」に登場する「白」や「光」をめぐる、そうした表現が意味することを多様に解釈していった。H児が語り終えた途端、「ほんまや」「すごい」「ぜんぶつながってる」「新美南吉、やばい。めっちゃ頭いい。すごいわー」という歓声と感嘆のつぶやきが教室中で沸き起こった。「白」などの色彩語が、単に色の名称だけを示しているのではなく、比喩的な意味をもたらすことを、一人ひとりが文章や生活経験などと相互に〈結び付ける〉ことによって実感していった。教師自身もまた個々の子ども、そして子ども相互の関係の変容を実感していた。久保教諭はこうした子どもたちの変化を捉えて次のようにふり返る。

子どもらがね、やっぱりすごい。自分のなかでも、ほんまにできるんか、すごい高度なことをやろうとしていたし、ずっと、そこまで行けるかどうか、すごい不安やったし、最初は全然子どもらもなかなか考えられなかったんですけど、やっぱり、色彩語から変わる。「ごんぎつね」の色彩語を考えたところから、子どもらが、パーンって突き抜けていく。もうそれは、確実に自分のなかですごい変わったところですよ。「だから、こんなふうに思うねん」みたいな、同じ色でも、全然みんなが、捉え方が違って、それをみんなで話し合うことで、「はあ、なるほど」という、そこから子どもらも、言葉、言葉の深さとか、味わうということが、何か楽しいなあって、そこから子どもたちも変わっていききました¹⁴⁾。

それまでは、ただの「色」にしか見えなかったものが、形象の奥に隠された比喩的な意味をもつものとして見えるようになる。一つの言葉からイメージされる世界が、仲間の解釈の異なりによって一層際立って見えるようになる。こうした体験によって色彩語という、いわばメタ言語を介して言語を理解する活動に没頭し、言葉とイメージが結び付けられ、「ああ、なるほど！そういうことか！」という身体感覚が子どもたちの間で共有されていたかのようにであった。

②読みの多様性をてこに他者認識が変容する

先述の子どものつぶやきに見られるように、文学作品を構成している言葉によって世界が切り取られ、作者がその言葉を選び、その言葉で世界を表現しようとしていたものに気づく経験が、言葉に対する感じ方、受け止め方を揺さぶるものになっている。【学習場面①】以外でも、情景描写や呼称の変化などに触れ、作者の表現そのものに対する感銘や驚きが次々と表出されていった。

たとえば、色彩語に注目して意味を考えると、ときに独自の解釈を語って仲間の気づきを誘発するJ児が挙手をすると、「おっ！“色彩語のJ児”！J児はどう考えたの？」と、子ども同士で呼び合う場面が見られるようになる。また、難解な言葉の意味を考えると、自分たちに馴染みのある他のことや身近なものに置き換えて、喩えを使って語ることを得意とするK児に対して「“喩え”と言え、喩えのK児！」というつぶやきが生まれ、自分とは考えが異なる仲間に憧れや敬意を持って、互いに深く関わりながら学んでいく関係へと次第に変わっていった。

学年崩壊に至っていた前学年までの子どもたちは、相互の関係性ゆえに、相手から自分がどう受け止められるかということに懸念や不安を抱いていた。5年生になった当初も、自分の考えを自分の言葉で語ることに少なからぬ抵抗を示していた。これに対して、久保教諭は辛抱強く「自分の声で届けて！」と後押ししてきた。次第にワークシートには、自分の考えを書ける

子どもたちが増えていった。さらには、書いたことを授業の中で少しずつ発言するなかで、「自分の感じたことでいいんだ」と、久保教諭が子どもたちに常々語っていたことが、子どもたちの間で具体的に実感されていく。その抛り所となったのが、子どもたちが自分の得意技として繰り出す色彩語や喩えといった、文学表現の方法概念である。こうして対象世界を深く理解する過程において、ともに学ぶ他者への見方が更新され、自分から考えを語ろうとする子どもたちが徐々に学級内に広がりを見せていった。

(3) 文脈を越えて学習を深め、自分の考え方の変容を実感していく

① 生かされる2学期の学び

3学期の単元「わらぐつの中の神様」は宮沢賢治の「注文の多い料理店」と比べ読みすることとなった。2学期は2作品を比べ読みすることで表現のディテールに注目し、読みの技法を用いて読み解き、その言葉や表現が意味することを一緒に考えていく学習が展開されていた。

一方、3学期になると、設定や人物像を大掴みにして他の作品を対比的に考えることによって、人物像の特徴により一層迫ったり、人物の変化を鮮明に捉えたりしていくことができるようになっていた。たとえば、「注文の多い料理店」に登場する2人の紳士と「大造じいさんとガン」の大造じいさんとを比較して「人間—動物」に対する見方・考え方の対照性を見出し、変換点の前後で登場人物がどのような生き方をしているかを捉えていくことができた。また、「わらぐつの中の神様」と「注文の多い料理店」では、両者とも最後には「実はこうだった」というどんでん返しがあること、最初は読者も視点人物目線で読んでいき、伏線が用いられながらも、最後に種明かしがあることで、読者も「そうだったのか」と気づきを得られる仕掛けがあることを読み解くことができた。

さらに、対比するからこそ両者の似ていることのなかにある差異を明確に捉えていく読みが展開された。「注文の多い料理店」は、作品構

造が、〈現実→非現実→現実〉という構造になっている。授業では、この〈非現実〉の場面を、「真ん中の世界」と呼んでいた。そして、扉に書かれた言葉をより効果的に表現する多様な色彩語の使われ方や変化にこだわって読んでいくなかで、「真ん中の世界」を際立たせる「風」や「犬」の存在が意味することを追求した。なかでも、宮沢賢治が「真ん中の世界」であるからこそ表現できる、動物と人間の立場を逆転させる表現方法に、読者へのメッセージが象徴的に表れているのではないかと子どもたちは類推し始めた。

これに対して、「わらぐつの中の神様」では目立った色彩表現が雪げたの描写でのみ使われていることの意味、なおかつ雪げたに用いられた擬人法がもたらす効果や、おみつさんの行動描写が意味するものを考えていった。さらには、作品のはじめと終わりに「現在」のことが描かれ、中の部分でマサエによって過去が語られるといった構造に着目していったのである。

ここまでの子どもたちの読みを支えている「深い理解」の3次元構造を考えてみたい。

2017(5年生)・2018(6年生)年度の2年間にわたる実践は、いわば【図3】に示したような「事実的知識・個別的スキル」から「原理と一般化」までの「知の構造」の3次元モデルをのほりおりしながら文学教材を読む単元デザ



【図3】深い理解を表す3次元の「知の構造」

インが構想されていたと捉えることができる。

本稿で取り上げた2017年度（5年生）の実践は次の3つの特徴をもつ。第一の「事実的知識・個別的スキル」の次元では、5年生の時から子どもたちが漢字を読んだり、辞書を使って言葉の意味を確認したり、あらすじを理解したりすることが行われている。

第二の「転移可能な概念・複雑なプロセス」の次元では、5年生の2学期から子どもたちは【図3】にある前話・色彩語・象徴のような文学表現の方法概念を理解し、さまざまな文脈のなかで使おうとしていた。「深い理解」においては、「転移可能な概念・複雑なプロセス」が極めて大きな役割を果たしており、子ども自身がこの中間層にある概念を使いこなしていくことで読みが深まることを実感していた。

第三の「原理と一般化」の次元では、文学の本質的な理解が深まることが期待される。たとえば、「文学とは人物を通して人間の在り方を描いている」とか、「文学は普段見過ごしていることについて、比喩などを使ってありありと見せて、人生にとって大事なことに気づかせてくれる」などである。5年生の実践では、十分にここまで到達したとは言い難い。しかし、第三の次元につながるように、次に述べる「“引き”で考える」という言葉によって、5年3学期に種まきがなされていたのである。

② “引き”で考える

3学期になって特徴的に見られるようになったのは、「“引き”で考える」という言葉で久保教諭が子どもたちと共有してきた、いわばメタ認知を発揮して読みを深めていく姿であろう。オノマトペや色彩語など、一つひとつの言葉に「寄り（アップ）」で考え、個々の作品を精読することにとどまらず、作者がそうした言葉を用いて世界を表現していることが、どのような意味を読者にもたらしているか、作者の表現方法や〈ものの見方・考え方〉を捉える「“引き”で考える」学習の価値や魅力を子どもたちは感じ始めていた。読みの技法や比べ読みといった

手法が固有の文脈を離れて転移可能なものになっていくには、物語のより深い本質にまで迫る学習を可能にする抽象化の思考、つまり、「“引き”で考える」というメタ化を子どもたちと習慣化してきたことが重要である。

メタ化を習慣化することは、教師が発問しなくても、子ども自らが作品を学級全体で読み深めていくことにつながった。それは、3学期の子ども一人ひとりの発言やワークシートの言葉に表れてきたのである。すなわち、他者の発言を共感的に聴くことと同時に、自他の解釈の微妙な差異にまで言及しながら考えを語れるようになった。それだけでなく、2学期は教師からの「それってどういうこと？」という問い返しに代表される、「先生攻撃（と子どもが命名した）」がたびたびなされていたものの、それらを子ども自身が内化し、教師から問い返されずとも、自分の考えを別の言葉で言い換え、具体化・抽象化して説明する姿がよく見られた。なかには、授業中に発言することを躊躇する隣席の相手に対して、ワークシートを書く前に自分が話し相手となって「ここ、どう思う？」と問いかける子どももいた。考えの糸口を引き出す手伝いをし、「じゃあ、書こう！」と励まし、相手の学びを支えていく。まさにこうしたかかわりは、久保教諭が1学期から個々の子どもに対して授業内外で行ってきたことであり、このように学びを深めていく過程で学び方自体も子どもたちはわがものにしていったのである。

このように、作品の解釈、複数作者の表現方法や〈ものの見方・考え方〉、クラスの仲間の読み方の独自性などを「“引き”で考える」ことは、複数のものを〈結び付け〉、差異と共通性から本質を抽象化し、学びの主体になっていくことへの足場になっていった。小学生ではなかなか難しい、第三の「原理と一般化」の次元に近づいていこうとしていたのである。

③自分の考え方の変容を自覚する

2017年度の最後に子どもたちが1年間の国語学習をふり返って綴った学習作文をみると、こ

うした経験を通して、読むということや授業、国語学習などに対する考え方が変容していることを自覚的に捉えていることがわかる。ここでは2名の学習作文を紹介したい。

【L児】

1学期の時は発表中に先生に言われたらすぐに諦めて発表をやめていたけれど、『大造じいさんとガン』を勉強し始めてからは、先生攻撃に負けずに、ゆっくりだけど答えられるようになった気がする。そして家で本を読んでいるときも主題とか呼称とかを考えるようになった。

学校で習う1つの単元にこんなに深く作者の人生を表していると知らなかった。そして最初に読んだ時とは全く違う結果になったし、1つの言葉でどれだけ物語の内容が変わるかもわかった。

【M児】

私は情景描写が一番楽しかったです。景色からごんの感情を考えるのは初めてだったけれど、景色はどんなふうかなど想像するのが楽しかったです。

今回の色彩語は、私のその色のイメージとは逆の意味、象徴が出てきて、読み返すと確かに!!ってなりました。みんなの意見と違うことで他の意見もよく聴けるようになったし、自分の意見だけでなく他の意見も深く考えられるようになったと思います。

私は読むのが好きだから、今回勉強して本を読むのがとても遅くなりました。なぜなら景色の文章が出てきた時など、ごんぎつねで習ったことを考えて読んでいるからです。そのおかげで本を読むのが今までよりも楽しくなったし、国語も好きになりました。

L児は国語学習に対する見方を大きく変える学びができたことによって、授業で学んだことを他の文脈でも使っている自分に気づいている。M児は5年になるまで授業中にほとんど発言をしたことがなかったが、この1年間でもっとも

変容したと教師が目を見張るほど、自分の考えを自分の言葉で語ることに自信を持てるようになった。そのM児が、自分の意見とは違うから他の意見も聴いて深く考えられたことを実感し、読むことをもともと得意としていたにもかかわらず、国語学習を通して新たな楽しみ方を発見している。そして「ごんぎつね」を学級で読み深めていった授業の文脈を、個人で本を読むときの文脈に〈結び付ける〉ことの面白さを知った。こうして新たな楽しみ方を発見したからこそ、読むことがとても遅くなったと自分の変容を意味づけることができている。

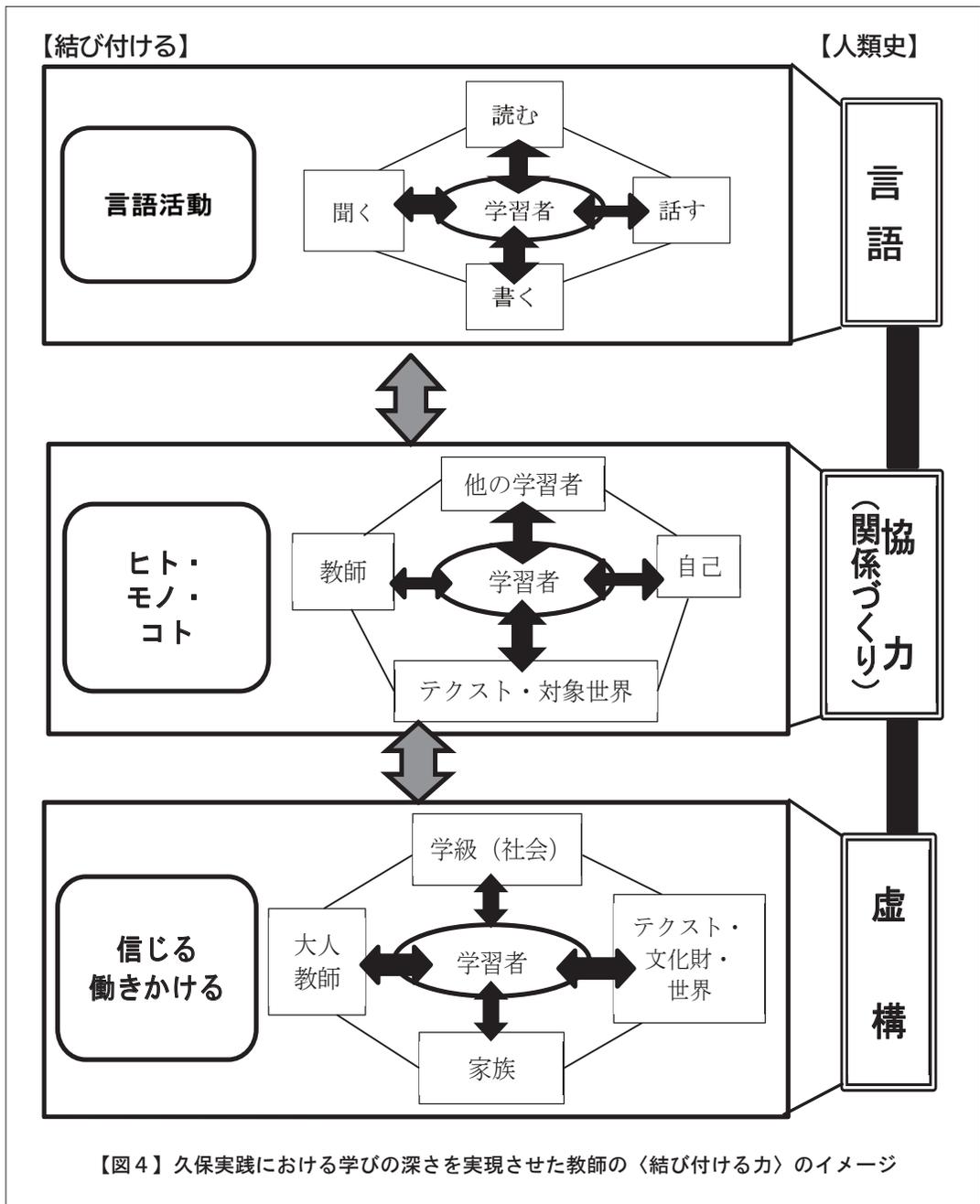
4. 総合考察——深い理解・深い学習・深い関与をもたらす教師の〈結び付ける力〉

久保実践における学習者の変容を辿ってきたが、教師の〈結び付ける力〉によって学びの「深さ」はどのように保障されてきたのだろうか。【図4】に示したイメージ図を手がかりにして、3つの点から考察していくこととする。

(1) 教育内容研究と学習者研究とを〈結び付ける〉単元デザインで「深い理解」を生み出す

先述の【図3】に示した「知の構造」の3次元を学習者がのぼりおりすることを目指した単元デザインは、「転移可能な概念」を軸にした教育内容研究と学習者の実態とを教師が〈結び付ける〉ことによって生まれたものである。この単元を通して教師は、読む・書く・聞く・話すという4つの言語活動を相互に結び付けた授業を展開し、学習者がテキストや対象世界、教師や他の学習者、そして自己とを深く結び付けて学んでいくことを支えている。

その結果、学習者は、作者の表現方法及び〈もの見方・考え方〉の共通点や差異を比べ読みによって考え、深く意味を考える読み方を他の単元でも使えるようになっていった。【図4】でいえば、教師が教育内容研究と学習者研究とを結び付け、それらを単元デザインに埋め込んだことが、第1の層（上部）と第2の層（中央



部)を〈結び付ける〉ことを可能にしたと言える。

こうした「深い理解」によって、学習者はともに学ぶ他者や対象世界との関与を一層深め、

自他に対する見方を大きく変えていった。それは、一人ひとりの考えが等しく大切にされ、個々の考えの異なりを丁寧にすり合わせながら聴き合う経験を積み重ねるなかで、相手に対する敬

意や憧れを抱き、他者の成長を自分ごとのように喜べる関係を育んできたことに由来している。

(2)「深い理解」によってもたらされる意味の追求が「深い学習」への足場をつくる

学習者は、たとえば情景描写が人物の心情を反映していることなど、学んだ内容に対する意味づけができるようになっていった。さらに先のM児の感想にもあるように自分たちの学び方も変容してきたことを実感していた。つまり、学習者にとって学習とは、授業で求められることをこなしたり、教えられたことを再生産したりすることなのではない。概念を深く理解し、一般化することで、自分が学んだことやその学び方の意味も追求でき、特定の文脈を離れてもそれらを使えるようになることを、学習と考えているのである。

【図4】の第2の層で学習者を取り巻くさまざまなヒト・モノ・コトへの関与が深まったからこそ、学習に対する考え方の変容は生まれたのだが、変容はそこだけにとどまらない。家庭の経済的資本や文化的資本において必ずしも恵まれているとは言えない状況に学習者が置かれていたとしても、授業を通して社会関係資本という人間関係を生み出す力を高めてきた。

その時の学習者は、“あの日あの時”の具体的な学習場面における、固有名を伴った相手の考えや語り、概念や原理と結び付いた形で子どもの中に取り込まれるほどの関与の深さを味わっていた。いわば、自分の内に他者を住まわせることで、L児の感想のように、授業で学んだことが文脈を離れても自然と想起される状況が生み出されている。こうした社会関係資本の充実した学習の文脈が作られると、学習者がこれまで以上に本を深く読むなど、文化的資本の強化にも結び付くことが見えてきた。

(3)「深い理解」と「深い学習」をく結び付けることで「深い関与」がさらに強化される

3つの深さの系譜を参照して久保実践を読み

解いてきたが、深い理解と深い学習が相互に結び付き、両者が螺旋的に展開していくことを通して、学習者が対象や活動、ともに学ぶ他者などとの深い関与が可能になることが明らかになった。【図4】における第1の層・第2の層が表す「深さ」は、松下の指摘する3つの深さによって説明できたとと言える。

しかし、久保実践において志向された学びの深さの特質を表現するには、もう一つの重要な層の存在に目を向ける必要がある。これまで学習者が体験したことのなかったような理解や学習の圧倒的な深さを味わえたのは、この学級のこの仲間で学びあってきたからこそであるという共通の感覚が久保学級に生まれていた。換言すれば、約1年間をかけて自分たちが創り上げてきた、深く学び合える学級という、ある種の「虚構」の世界を信じてきたことで、ここなら自分がありのままの自分であることを認められる喜びや、自他がさらに変化・成長していくことへの希望を感じられたということである。

【図4】の第3の層（下部）が表すように、学習者と教師が体験した知的興奮が、他者に対する信頼や、自分の未来に対する希望を抱くに値する世界があることを信じてみようとする学習者に思わせたのだろう。

このように第1から第3までの層が久保実践において存在することが明らかになったが、久保実践が提起する学びの深さは、先述の人類史において、いわば〈結び付ける〉作用によって成立していた「言語」「協力」「虚構」の3つを投影するものとなっている。人類の生存を可能にしたこれら3つを久保実践の学習者が追体験し得たのも、「言語」「協力」「虚構」が、人間がさまざまな社会で生きていく上での本質であることの証左といえよう。

5. 今後の課題

前年度までは、学習することやともに学ぶ他者に対する、いわば関与の「浅さ」が、理解や学習の深まりを阻むものとなっていた。学習者が置かれているこうした事態の深刻さに教師は

突き動かされ、深い理解と深い学習とを〈結び付ける〉ことを通して、さらなる深い関与を志向してきた。

【図4】の第3の層を5年3学期時点で子どもたちは実感しているが、翌年度、持ち上がりとなった6年生では、第1から第3の層までの深さを拡充する学びが展開されていった。その土台を築いてきた5年生の国語学習において、教師の〈結び付ける力〉が生み出した深さの内実を、さらに6年生の1年間で見られた変容と関連づけて考察し、教師の〈結び付ける力〉の内実を明らかにしていくことを今後の課題としたい。

謝辞

本研究を行うにあたり、授業参観やインタビューの機会を提供してくださった久保恵美教諭、久保学級の子どもたちに多くの示唆をいただきました。この場をお借りして研究にご協力いただきましたことに心より御礼申し上げます。

注

- 1) 松下佳代(2019)「第1章 資質・能力とアクティブ・ラーニングを捉え直す」グループ・ディダクティカ編『深い学びを紡ぎだす—教科と子ども視点から—』勁草書房、p.9
- 2) 石井英真(2015)『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準ブックレット、p.31
- 3) 松下佳代(2015)「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、pp.11-18
- 4) 志水宏吉(2014)『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房、pp.145-147
- 5) 秋田喜代美(2012)『学びの心理学』左右社、pp.23-24
- 6) 以下、本論文においては、久保教諭による実践のことを、久保実践と表現することとする。
- 7) 白川静(2004)「結」「付」『新訂 字統』平凡社、p.260、p.764
- 8) ユヴァル・ノア・ハラリ／柴田裕行訳(2016)

『サピエンス全史(上) 文明の構造と人類の幸福』河出書房新社、pp.14-49

- 9) 【表2】の作成にあたっては、以下の文献を参考にしている。

大村はま(1984)『大村はま国語教室(第7巻) 読書生活指導の実際①』筑摩書房、文芸教育研究協議会(1975)『西郷竹彦文芸教育著作集17 文芸学講座1』明治図書、アドラーほか著／外山滋比古ほか訳(1978)『本を読む本』ブリタニカ、河野順子(1996)『対話による説明的文章セット教材の学習指導』明治図書、井上一郎(2003)『読む力の基礎・基本～17の視点による授業づくり』明治図書、船津啓治(2010)『比べ読みの可能性とその方法』溪水社、鶴田清司(2010)『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業—PISA型読解力を越えて—』明治図書、藤原顕・萩原伸(2019)「第7章 深い学びを生み出すための豊かな教育内容研究—高校国語科の授業を中心に—」グループ・ディダクティカ編『深い学びを紡ぎだす—子どもと教科の視点から—』勁草書房、p.125

- 10) ここでいう「認識の結束性」とは、「複数のテクストの解釈内容の相互関連性が見いだせる状態」のことを指し、【表2】内の⑦にある「認識の重層性」とは、「認識の結束性に基づきつつ、推論を介して上昇的に認識内容が般化していく状態」のことを言う。注9の藤原顕・萩原伸(2019) p.125
- 11) 浜本純逸(1996)『文学を学ぶ・文学で学ぶ』東洋館出版、pp.124-129
- 12) パラディグマ軸については、以下の文献に詳しく論じられている。
松崎正治(2000)「感受性を豊かにし想像力を育てる」浜本純逸編『生きてはたらく国語の力を育てる授業の創造—小学校国語科教育実践講座・第11巻—文学を豊かに読み味わう学習指導・読むこと3—』ニチブン、pp.272-277
- 13) 田守育啓(2010)『賢治オノマトペの謎を解く』大修館書店、p. iii
- 14) 久保恵美教諭に対するインタビュー(2018年3月31日)より。