

深い学びを実現する三読法による文学的な文章の授業づくり

ー吟味よみによる読み深めを通してー

日高川町立川辺西小学校
教諭 山本 紘三

【要旨】

本研究では、新旧の学習指導要領の指導事項を確認することにより、自身の文学的な文章の指導について振り返った。そして、「深い学び」を、児童が自力で読みを深め、交流を通して考えを広げ、次の学習においても活用できる力を身に付けることであるととらえた。授業実践に当たっては、三読法を用いた単元構想により指導過程を明確にし、三角ロジックの考え方を基に作成した評価の判断基準を用いて、児童に考えの根拠をもたせることを意識させた。児童の成果物の分析から、児童が自力で作品を繰り返し読み、自分の考えを吟味し、深い学びの実現をめざす授業づくりを提案する。

【キーワード】

文学的な文章、三読法（構造よみ、形象よみ、吟味よみ）、
言葉による見方・考え方、単元構想、三角ロジック、評価の判断基準

1 研究のねらい

これまで、筆者が文学的な文章の単元を構想する際には、児童の学習活動を整理し、単元の終末から逆算して授業を組み立てることに主眼を置き、実践を積み重ねてきた。その実践において児童の成果物を見ると、考えの部分には一斉指導の場面で取り扱った表現が目立ち、本文中の叙述や描写を基にした考えの根拠が示されていないことに気付いた。同じ考えを交流したところで児童の読みに深まりと広がりはなく、学習に深い学びのなかったことが筆者の実践の課題であり、これは、叙述や描写を根拠として考える読みの指導を十分に行えていなかったことが原因だと考えられる。そこで、授業構想の要である学習指導要領で指導事項を再確認することにした。指導事項は低中高学年ごとに設定されており、「叙述や描写の内容を捉える」、「文脈の中で読み深めて考えを形成する」、「考えを共有する」が位置付けられている。

本研究では、言葉による見方・考え方を働かせて文学的な文章の内容を読み深め、本文中に考えの根拠をもつことのできる児童を育成するための授業づくりを考えることにした。児童に明確な考えをもたせ、共有を通して自分の考えの深まりと広がりを実感させ、次の読みに生かせる力を育成する「深い学び」を実現する授業づくりをめざした。

2 研究の方法

学習指導要領や教科書では、国語科における資質・能力を育成するための言語活動が示されている。しかし、筆者は、それらの言語活動をどのように行っていくかといった指導過程の見えにくさを感じていた。

阿部（2015）は、これまで物語を「読むこと」に関する実践の試みや研究は様々に行われてきたが、その一方で、特にどのような手順や過程で指導をしていけば、児童に確かな読む力が付くのかについての解明、つまり「指導過程」の解明が不十分だった点を指摘し、「構造ー形象（注1）ー吟味」の三読からなる指導過程を示している。阿部（2015）の三読法（以下、三読法と略記）は、3つの過程で「読む方法」を学ばせ、習熟させながら児童に「読む力」を身に付けさせていくものである。児童は三読法に沿って物語を読み込む過程で、阿部が具現化した「言葉による見方・考え方」を駆使して考えを形成することになる。また、三読法を用いて教材研究をすることで、教員が物語の構造を把握し、クライマックスに向けて仕掛けられた形象を読み解く過程を構想できるようになり、そのことが文学的な文章教材の指導過程の見えにくさを解

消すと考える。これらのことから、三読法を用いて授業を構想することは、筆者の課題として挙げた深い学びのなかった授業を改善することにつながると思う。

本研究では、本文中に考えの根拠をもつことのできる児童を育成するという観点から、物語を読むことで抱いた考えの根拠を求め、一語一文の再読を行う「吟味よみ」を児童が行えるように単元を構想し、研究を進める。

課題解決のために用いる2つの方法について以下に述べる。

(1) 三読法を用いた単元・授業構想

図1は、三読法の各過程での読みの内容とその際に働かせる言葉による見方・考え方、学習指導要領の示す指導過程の3つを結び付けたものである。

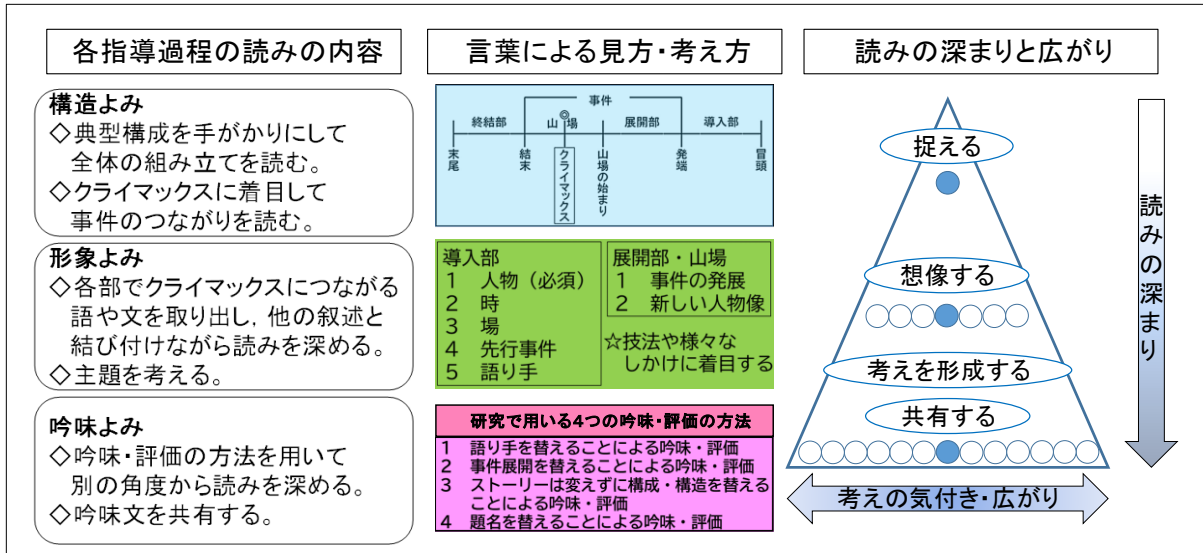


図1 三読法を用いた指導過程とそれぞれの読みで働かせる言葉による見方・考え方 ※阿部(2015)を基に筆者が作成

構造よみは、作品の構成・構造を読む過程である。「構成を読む」とは、作品の導入部・展開部・山場などの典型的な構成を典型構成とし、その典型構成を手がかりに作品の組み立てを読むことである。「構成を読む」とは、事件の最大の節目であるクライマックスに着目して事件のつながりを読むことである。

形象よみは、各部でクライマックスにつながる鍵(注2)を取り出し、他の叙述と結び付けながら読みを深める過程である。鍵を取り出す視点としては、導入部では、人物紹介など「設定」部分に着目し、展開部・山場では「事件の発展」「新しい人物像」が読み取れる部分に着目する。その際、技法に着目することが役立つ。それは、比喩や反復、倒置といった技法が用いられている部分には、作者の意図的なしかけが隠されていることが多いという考えからである。そして、形象よみの最後には、物語の主題を考える。

吟味よみは、吟味・評価の方法を用いて別の角度から作品を再読し、読みを深める過程である。阿部は、9つの方法を示しているが、本研究では、児童が学習した後も使える読みという観点から、図1に示す4つの吟味・評価の方法に絞って用いることにする。そして、吟味・評価で明確になった自分の考えを、吟味文として文章化させる。

それぞれの指導過程ごとに、児童に「言葉による見方・考え方」を駆使して考えを形成させ、共有させることを通して、次の読みに活用できる力を育成する。

(2) 吟味よみの実現に向けた三角ロジック(注3)の活用

学習指導要領解説「C 読むこと」の「エ 精査・解釈」では、児童が具体的に想像するものとして、低学年では登場人物の行動、中学年では登場人物の気持ちの変化や性格、情景、高学年では人物像や物語などの全体像、表現の効果が挙げられている。これらについて児童が考えを共有するためには、根拠に基づき自分の考えを説明する必要がある。そこで、三角ロジックを用いることで説明に論理性をもたせる。難波(2018)は、文学的な文章の授業において、考えの「妥当性は、文学教材の叙述に見られる事実(例えば、登場人物の行動や言動)と読者の

体験に由来する理由づけによって保障される」(※1)と述べている。

児童は、三角ロジックを基に考えを形成する際、理由付けを行うために、複数の叙述や描写を結び付けて読むことになり、このことが児童の読みを深める。そして共有の際に考えを広げることにつながると考える。また、三角ロジックの考え方を基に評価の判断基準を作成し、児童の評価や教員の授業後の振り返りの視点としても活用する(図2)。

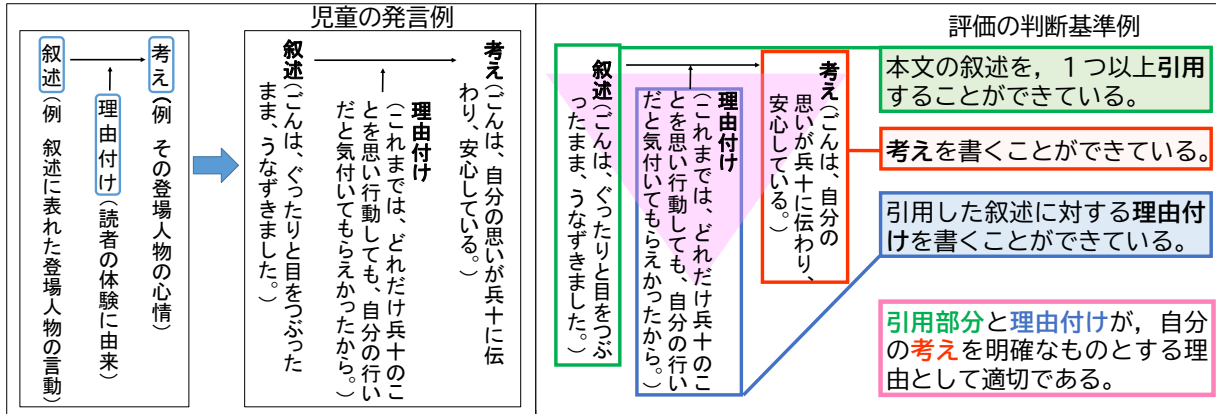


図2 難波による三角ロジックを用いた児童の発言例(左)と三角ロジックを基に作成する評価の判断基準例(右)

3 所属校における授業実践

(1) 提案授業における三読法を用いた単元・授業構想と評価の判断基準

所属校における、三読法を用いた提案授業を表1のように計画し、実践を行った。

表1 提案授業の計画

期日	10月28日から11月7日					
学年	第6学年(26名)					
単元目標	作者の独特な表現を味わい、作品に描かれた世界を表現や構成から自分なりにとらえて考えをもち、友達との考えの共有を通して自分の考えを広げることができる。					
単元名	作品の世界をとらえ、自分の考えを書こう					
教材名	「やまなし」宮沢賢治 作(光村図書)					
【単元構想】	作品の世界をとらえる			自分の考えを書く		
指導過程	導入	【構造よみ】	【形象よみⅠ】	【形象よみⅡ】	【吟味よみⅠ】	【吟味よみⅡ】
時	1	2	3・4	5・6	7	8
学習活動	初発の感想を交流する。	クライマックスにおけるかへの子どもらの心情の変化と事件のつながりを読み、物語の構造をつかむ。	3 かへの子どもらが魚に対して抱く思いを読む。 4 五月の事件の恐さを読む。	5 かへの子どもらの成長と十二月の谷川の底の様子を読む。 6 やまなしが谷川の底に与えた影響を読む。	題名を替えることによる吟味・評価を用いて作品の再読を行い、作者がなぜ題名を「やまなし」にしたのかを考える。	「作者が物語を通して伝えたかったこと」と「今後の自分の生き方について考えたこと」の構成で吟味文を書き、交流する。

導入で、初発の感想を交流させた後に、三読法を用いた学習の進め方について説明した。【構造よみ】ではクライマックスにおける、かへの子どもらの心情の変化とそれまでの事件のつながりから、物語の構造をつかませた。【形象読みⅠ・Ⅱ】では、五月と十二月の各月で2時間を通した課題を設定し、各部の鍵の取り出しと読み深めを行わせた。【吟味よみⅠ・Ⅱ】では、題名を替えることによる吟味・評価を用いて作品の再読をさせた。これは、教科書の学習の手引きにも載っている吟味・評価の方法でもある。作品の再読後は、吟味文を書かせて交流させた。

【形象よみⅠ・Ⅱ】と【吟味よみⅠ・Ⅱ】における評価については、児童の成果物を判断する基準として、「おおむね満足できる」状況(B)と判断する基準を図3のように設定した。4つの基準を満たし、かつ複数の叙述を引用した記述を十分満足できる状況(A)、また、4つの基準のうち、満たせていないもののある記述を、努力を要する状況(C)と判断して支援した。なお、今回は、「形象よみ」と「吟味よみ」において、上記の判断基準を用いて評価したため、それらを基に論を進めていくことにする。

評価について	
評価規準・・・各時間の課題に対する内容を文章から読み取り自分の考えを書いている。	
判断基準	
i	考えを書くことができる。
ii	叙述を引用することができる。
iii	引用した叙述に対する理由付けを書くことができる。
iv	引用部分と理由付けが文脈に沿っており、かつ自分の考えを明確にする理由として適切である。

図3 三角ロジックを基に作成した評価の判断基準

(2) 児童の記述の分析と考察

各時間における児童のノートの記述を分析し、考察したことについて以下に述べる。なお、単元を通して、教材文を拡大したものを教室に掲示し、鍵の取り出しの際に付箋を貼らせて読み深めを行わせた。(児童の記述の○数字は教材文のまとめりごとに付け、用いた通し番号を表す。)

【形象よみⅠ】は、「五月の事件の恐さ」という視点で鍵を取り出させ、その後、「五月の世界を読もう」の課題に取り組みさせた。表2は児童Aのノート記述である。

表2 児童Aのノート記述

【形象よみⅠ】 ・鍵の取り出しの視点・・・五月の事件の恐さ ・課題・・・五月の世界を読もう 五月は「最悪な世界」 理由は、㉔で魚が美しい景色をこわしたり、㉕でコンパスのように黒くかつたものが魚を恐れ所へつれて行ってさらに恐くなっていくから。 (児童Aの記述)
--

このノート記述は、課題に対して「五月は最悪な世界」という考えで㉔と㉕の二文を引用し、情景の変化や山場からの事件の展開などの複数の叙述を結び付け文脈に沿った理由付けをしており、引用部分と理由付けが自分の考えを明確にする理由として適切なものとなっているのでA評価に当たる。複数の叙述を結び付けられているかは、引用した文の数だけではなく理由付けの内容からも判断した。例えば、「㉔で魚が美しい景色をこわしたり」では、前時に学習した、魚がかにの子どもらに見る美しい谷川の底の景色を乱すことのできる複数の叙述を結び付け、「かにの子どもらと魚の相互関係」をとらえた読みを基にした記述であると考えられる。

しかしながら、児童の成果物において筆者が物語を読み深める鍵と考える、魚とかかわせみにおける「天井」の反復を取り出せている記述はなかった。技法やしかけに着目することは、児童に物語を読み深めさせるために必要であると考え、反復に対する見方・考え方を働かせる学習を行った。

【形象よみⅡ】は、「やまなしが谷川の底に与えた影響」といった視点で鍵を取り出させて読み深めを行わせ、その後、「十二月の世界を読もう」の課題に取り組みさせた。図4は、児童Bのノート記述と、働かせている言葉による見方・考え方である。

【形象よみⅡ】 ・鍵の取り出しの視点・・・やまなしが谷川の底に与えた影響 ・課題・・・十二月の世界を読もう 十二月は「平和で喜びに満ちあふれている世界」 理由は、㉔では、恐がっていたかにの子どもらの心情が喜びへと変わったことが決定的に伝わってくるし、それに合わせて波も美しく優しく変化していることが分かる(㉓→㉔→㉕)。それに、12月では悪い印象を与える言葉ではなく、楽しい印象を与える言葉がたくさん出てきているから(㉔㉕㉖㉗㉘㉙)。 (児童Bの記述)																		
<table border="1"> <tr> <th>クライマックス</th> <th>「反復」から変化</th> <th>表現の効果</th> </tr> <tr> <td> </td> <td> <table border="1"> <tr> <td>導入部</td> <td>展開部・山場</td> </tr> <tr> <td>1 人物(必須)</td> <td>1 事件の発端</td> </tr> <tr> <td>2 時</td> <td>2 新しい人物像</td> </tr> <tr> <td>3 場</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4 先行事件</td> <td>☆技法や様々なしかけに着目する</td> </tr> <tr> <td>5 語り手</td> <td></td> </tr> </table> </td> <td></td> </tr> </table>	クライマックス	「反復」から変化	表現の効果		<table border="1"> <tr> <td>導入部</td> <td>展開部・山場</td> </tr> <tr> <td>1 人物(必須)</td> <td>1 事件の発端</td> </tr> <tr> <td>2 時</td> <td>2 新しい人物像</td> </tr> <tr> <td>3 場</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4 先行事件</td> <td>☆技法や様々なしかけに着目する</td> </tr> <tr> <td>5 語り手</td> <td></td> </tr> </table>	導入部	展開部・山場	1 人物(必須)	1 事件の発端	2 時	2 新しい人物像	3 場		4 先行事件	☆技法や様々なしかけに着目する	5 語り手		
クライマックス	「反復」から変化	表現の効果																
	<table border="1"> <tr> <td>導入部</td> <td>展開部・山場</td> </tr> <tr> <td>1 人物(必須)</td> <td>1 事件の発端</td> </tr> <tr> <td>2 時</td> <td>2 新しい人物像</td> </tr> <tr> <td>3 場</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4 先行事件</td> <td>☆技法や様々なしかけに着目する</td> </tr> <tr> <td>5 語り手</td> <td></td> </tr> </table>	導入部	展開部・山場	1 人物(必須)	1 事件の発端	2 時	2 新しい人物像	3 場		4 先行事件	☆技法や様々なしかけに着目する	5 語り手						
導入部	展開部・山場																	
1 人物(必須)	1 事件の発端																	
2 時	2 新しい人物像																	
3 場																		
4 先行事件	☆技法や様々なしかけに着目する																	
5 語り手																		

図4 児童Bのノート記述と働かせている言葉による見方・考え方

このノート記述も、考えに対して複数の叙述を結び付け文脈に沿った理由付けをしていて、妥当な考えが形成できておりA評価に当たる。さらに、この記述の理由付けのみに着目してみると、構造よみで読んだクライマックスをとらえたもの、形象よみで技法の1つである反復に着目して波の変化をとらえたもの、さらに、形象よみで、登場人物の会話や行動、情景から鍵を取り出し、表現の効果をとらえたものが用いられていることが分かる。このことから、この記述は、構造よみと形象よみで働かせたい、言葉による見方・考え方を駆使して読んだことで、形成することのできた考えであると考えられる。さらに、この時間は、他にも3人の児童が波の反復を鍵として自力で取り出せた。これは、4時間目に学んだ反復表現に対する見方・考え方を働かせることができた結果である。

【吟味よみⅠ】は、題名を替えることによる吟味・評価を行わせた後に題名を「やまなし」にした作者の意図を考えさせた。表3は、児童Cのノート記述である。

表3 児童Cのノート記述

【吟味よみⅠ】 ・課題・・・宮沢賢治がどうして題名を「やまなし」にしたのかを考えよう 作者は、「幸せと喜び」を伝えなかったから題名を「やまなし」にした。 理由は、やまなしは十二月の㉔でよく熟している。」と書かれている。だから、熟す=幸せに満たされていると言いたかったのではと思う。それに、十二月の㉔にやまなしが落ちてから、最初は、㉔で言っているように、首をすくめて→恐怖があったけど、㉕や㉖、㉗でいいにおいと言っている。で、幸せなおいがただよっていると。やまなしが出てきてから、㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲のところで前向きで、幸せと喜びに満ちあふれた世界を言いたかった。 (児童Cの記述)
--

この児童は、形象よみでは、1つの叙述からでしか考えを形成できずB評価であったが、ここでは物語の中でのやまなしの役割に着目して読み、「幸せと喜び」という考えに対して複数の叙述を結び付けて読み深めたことを基に理由付けをして、妥当な考えが形成できているのでA評価と

した。この児童に、単元を通して聞き取りを行ったところ、「友達のを考えを聞くことで内容が分かった。」「取り出した鍵に付箋を貼ることにより、友達が根拠としている部分があった。」という旨の回答が得られた。この児童は、考えの交流を通して鍵の取り出し方や読み深め方を学び、そのことにより身に付けた読む力をこの時間に生かすことができたと考えられる。

4 成果と課題

単元末評価の分析により明らかになった成果と課題について以下に述べる。

(1) 成果

成果は、単元末の【吟味よみⅡ】において、多くの児童が、見方・考え方を働かせて物語を読み深め、文章に即した妥当な考えを形成し、共有を通して読みを広げたことである。図5は、最終課題に対する記述の考えの部分においてキーワードが9つ出たことと、どのキーワードを用いて考えを形成した中にもB評価以上の児童が存在したことを表している。授業では、児童が自分の考えを書いた後、時間を設けて自由に交流させたが、どの交流においても児童は読みを深め、広げられたと考えることができる。その要因としては、児童の大半が文脈に即した考えを形成でき、さらに考えに対する理由や感想には個々の読みが生かされており、それを基に交流したことが挙げられる。例えば、「小さな幸せ」というキーワードで考えを形成した児童Eと児童Fのノート記述(図6)を例に見てみると、2人の記述の「考えに対する理由」と「これからの自分の生き方について考えたこと」について書いた内容には違いがある。これは、児童が、それまでの授業で三角ロジックを基に叙述や描写を正確に読み、形象よみの際に着目して取り出してきた鍵(語や文)や、それぞれの生活体験に由来する理由付けに違いがあるためである。

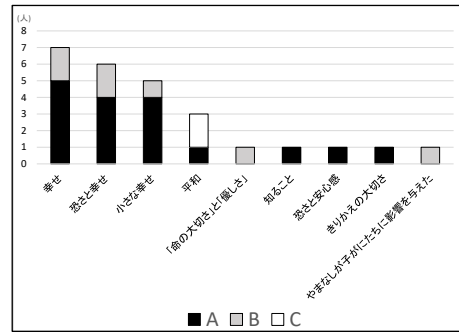


図5 最終成果物に現れたキーワードと評価の内訳

このように、構造よみ・形象よみでの読みが次の読みに生き、個々の児童が、叙述を根拠に文脈に即した考えを形成できることが深い学びにつながると考える。

児童E

作者は、読書に小さな幸せが与える影響を伝えた。理由は、たんと月のようにやまなしが、何にもおどろかすことがない。二日後、私はこれからの自分の生き方。やまなしが、かにかにの親子に与えた影響。1つの幸せを共有したか。幸せを共有してこう。

児童F

作者は、読者には、小さな幸せが与える影響を伝えた。理由は、たんと月のようにやまなしが、かにかにの親子に与えた影響。1つの幸せを共有したか。幸せを共有してこう。

これからの自分の生き方について考えたこと

- ・小さなものからでも幸せは感じられる
- ・作者の好んだ世界
- ・小さなものにもふれていこう

図6 【吟味よみⅡ】における児童Eと児童Fのノート記述

(2) 課題

各時間の評価(図7)を基に課題を2点挙げる。

1つ目は、【吟味よみⅠ】で、作者が題名を「やまなし」にした意図を考えることに多くの児童が難しさを感じたことである。

児童Dは、それまでの学習では、物語の構造や、会話、行動、事件の展開など、様々な要素をとらえた理由付けを行うことができ、A評価であった。本時でも、考えに対して複数の叙述を基に文脈に沿った理由付けをして妥当な考えはできている。しかし、吟味・評価により、物語の中でのやまなしの役割に着目したことに対する考えを形成することができていないため、少し修正する必要があると考える(表4)。

表4 児童Dのノート記述

【吟味よみⅠ】 ・課題・・・宮沢賢治がどうして題名を「やまなし」にしたのかを考えよう
作者は、「恐さと幸せは平等」を伝えたかったから題名を「やまなし」にした。理由は、十二月の②番で五月にきたかわせみの恐さがもどってきたけど、④番からは、恐さもなく、いい表現が続いているから、五月でも、最初の方は、笑って、いい表現でかわせみが出てきてから恐くなったから。 (児童Dの記述)

授業後の聞き取りでは、別の児童からも「今日の授業は、別の題名を考えて本当の題名との違いを考えたところまでは分かった。でも、作者のことを考え始めたところから分からなくなった。」という声があった。題名を替えることによる吟味・評価を児童に行かせた後に、どのように考えれば作者の意図を考えられるのかという具体的な手立てとして、例えば「この題名であることで何が伝わるのかな。」といった、補助発問を与える必要があったと考える。

2つ目は、【吟味よみⅡ】における最終課題で、図7の太枠で示す状況にいる児童は、形象よみの際に1つの叙述のみを根拠に考えを形成し続け、かつ、物語の構造を捉えた考えを一度も表現できていなかったことである。原因は、2つ考えられる。1つは、構造よみにおいて、児童は物語の構成をとらえることができたが、構造まではとらえられていなかったこと、もう1つは、形象よみにおいて、複数の叙述を結び付ける読み方を理解できていなかったことである。改善するためには、叙述を結び付けて読むことによる読みの深まりを実感できる学習の積み重ねが必要であると考えられる。

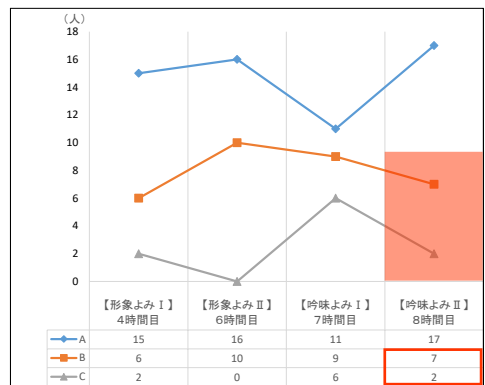


図7 各時間の評価

例えば、実践で行った【構造よみ】では、クライマックスに当たる叙述についての意見が、「事件により、かの子どもらが恐怖を感じたことが分かる。」という同じ主張で③と④に分かれた(図8)。しかし、その後の考えの交流を通して、「③は、何か分からない出来事が起きていることに対する恐さで、④は、お父さんがこの助言により、出来事を起こしたものの存在やその内容を知った上での恐さであり、④でかの子どもらの心情が決定的になっている。」という読みで落ち着き、児童は事件と中心人物の心情をつなげて読むことができた。このような読みの積み重ねが、叙述を結び付けて読む力を児童に付けることにつながると考える。

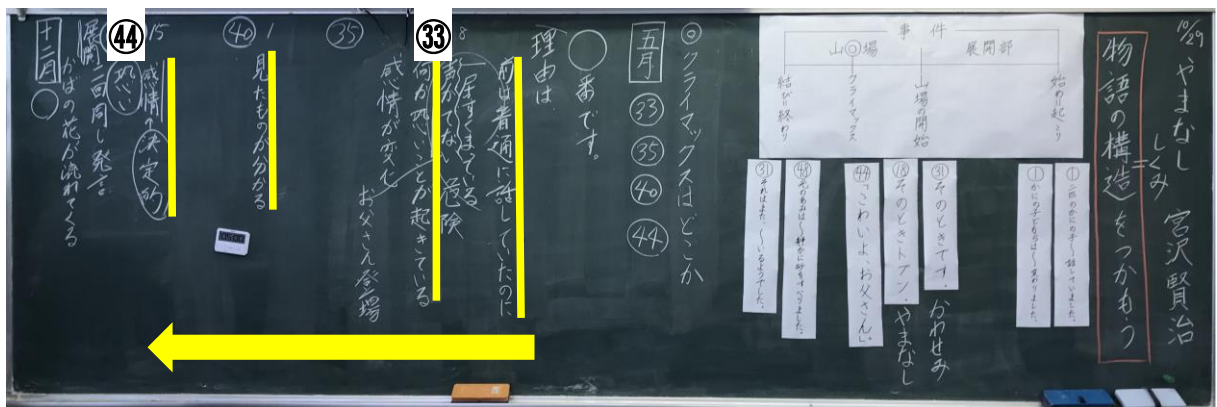


図8 2時間目【構造よみ】の板書

5 今後に向けて

単元の振り返りでは、単元学習において児童に駆使させたかった「言葉による見方・考え方」に関連するキーワードが読み深めに役立ち、今後も活用していきたいという記述が多く見られた。これらの振り返りや、成果物に対する分析から、三読法を用いて授業づくりをすることは、児童が自力で読みを深め、共有を通して考えを広げ、さらに次の読みに生かすことのできる力を身に付ける授業の実現につながることを感じた。

また、単元の最終成果物で、A評価に該当した児童は言葉による見方・考え方を働かせ考えを形成して、その考えを伝えられるようになり、その中には交流を通して、言葉による見方・考え方を働かせられるようになった児童がいた。しかし、今回の実践では、三読法を用いた読み方や、その際に働かせる言葉による見方・考え方を一斉指導により学ばせる時間が必要だったために、児童が主となり学習を進める交流の時間を十分確保できてはいない。このことから、2つ目の課題で挙げた構造よみと形象よみで文章を十分に読ませることができなかった児童に対する改善策として、児童の交流を生かし1年間で学ぶ文学的な文章の学習をつなげることによる学びの深まりを構想することが考えられる。

まず、三読法における言葉による見方・考え方を働かせて読み深められる児童を育成する。そして、前の学習で読み深められるようになった児童を核とした交流を通して、全員の児童が言葉による見方・考え方を働かせて、構造を把握し、複数の叙述を結び付けて読めるようにする。そうすることで、児童が身に付けた読みを生かして交流を行い学習はさらに深まると考える。

今後は、文学的な文章の単元学習をつなげる視点を中心に、説明的な文章など他の領域、さらには他教科においても、児童が構成・構造や言葉にこだわり、言葉による見方・考え方を働かせる機会を設定しながら教科等横断的な学習を行い、研究を進めていきたい。

<注 釈>

- 注1 阿部(2015)における「形象」とは、読者が物語を読む時、書かれている語や文の意味を理解し、人物の姿・行動、考え・感情、それらの意味を想像することで見えてくるもののこと。
- 注2 阿部は、物語において作品の事件設定や事件展開に強く関わる部分の中でも、より重い役割を担う部分を「鍵」と名付けた。「鍵」を見つけさせる方法としては、導入部・展開部・山場の各部において、クライマックスでの物語の変容に関わる部分を教員の発問・指示により見つけさせる等がある。
- 注3 日常の言語の論理を考えるのに用いられる。根拠・事実と、理由付け及び主張で成り立っている。本研究の授業実践に当たっては、「叙述」の引用、「理由付け」、「考え」で成り立つ記述ができるよう児童に指導した。

<引用文献>

※1 難波博孝『ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業—国語科で論理力を育てる—』明治図書 p.116(2018)

<参考文献>

- ・阿部昇, 小林義明『国語の本質がわかる授業5 文学作品の読み方Ⅱ』日本標準(2008)
- ・阿部昇『国語力をつける物語・小説の「読み」の授業 PISA 読解力を超える新しい授業の提案』明治図書(2015)
- ・阿部昇『物語・小説「読み」の授業のための教材研究—「言葉による見方・考え方」を鍛える教材の研究—』明示図書(2019)
- ・吉川芳則, 大江平治『思考力, 表現力を育てる文学の授業「読むこと」の言語活動開発に向けて』三省堂(2010)
- ・齋藤知也『教室でひらかれる〈語り〉—文学教育の根拠を求めて』教育出版(2009)
- ・長崎伸仁, 吉川芳則, 石丸憲一『読解と表現をつなぐ文学・説明文の授業』学事出版(2013)
- ・難波博孝『前掲書』(2018)
- ・文部科学省『小学校学習指導要領(平成20年告示)解説 国語編』東洋館出版社(2008)
- ・文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版社(2018)