

言語活動を通して物語教材を読む —その有効性と意味—

藤本裕子

「物語教材を読むこと」の授業を「単元を貫く言語活動」を通して行うことは有効か。そして、それにはどのような意味があるのか。それを検証するために、現行指導要領・国語とその解説を再読し、その上で、試行的な授業を一単元計画、実践した。さらに、教室で物語教材が扱われる理由についても考察した。この研究を通して、表題に掲げた事項とともに、物語をめぐって子どもたちが教室で話し合うことの意味についても言葉にすることができた。

〈キーワード〉 言語活動を通して指導事項を指導する、文学作品の解釈、物語る知性

I 主題設定の理由

教室で物語教材が扱われる理由は何だろう。筆者はかつて、「そこに描かれている人物の『俺にとっての真実』を子どもたちが生き直すこと」「そのような『物語の読み』を子どもたちがともに体験すること」という言葉で、その問いへの自分なりの答えを表現したことがある。そして、仲間と話し合う活動を中心に据えた「読むこと」の授業を、何年もの間実践してきた。

ところが、平成20年3月に告示された学習指導要領には、「指導事項を言語活動例を通して指導すること」を「一層重視」することが示されており、「話し合うことを中心に据えた授業」から「言語活動を通して指導する授業」へとシフトしていく必要が生じてきた。

そこで、「読むこと」領域、中でも物語教材を読む単元において「指導事項を言語活動例を通して指導する」授業の有効性と意味を解明し、納得を得たいと思った。

これが、本主題を設定した理由である。

II 研究の目標

平成20年3月告示小学校学習指導要領・国語（以下「現行指導要領・国語」）の趣旨に沿う「物語教材を読むこと」の授業を試行することにより、その有効性と意味を検証する。

III 研究の方法

- ・現行指導要領・国語の趣旨と、「言語活動を通して指導事項を指導する」ことについて概観する。
- ・物語教材を読むことの授業を実施し、考察する。

IV 研究の内容

1 物語教材を読むことの授業—現行指導要領を読みながら—

- (1) 現行指導要領「改訂の要点」に沿う授業作りのために

現行指導要領・国語「改訂の要点」には、「学習過程の明確化」「言語活動の充実」「学習の系統性の重視」という文言が見られる。授業者は「学習の系統性を重視」し、「学習過程」を「明確」に意識した授業を、「言語活動」を通して展開すればよいわけだが、限られた時間内にそれをするためには、各単元での「付けたい力」を明確にすることが必要になる。

- (2) 物語教材での「付けたい力」を規定する「教材文そのものがもつ特質」

各単元での「付けたい力」を明確にするためには、当該学年で学ぶことになっている同じ領域の単元群と、指導要領に記された当該学年、当該領域の「指導事項」の文言とを見比べ、その単元で指導

するにふさわしい「指導事項」を選ぶ。そのようにして、1年間（2年間）でどの「指導事項」も漏れなく指導することができるように配慮して年間指導計画を作成していくのだが、その単元が「読むこと」領域の単元、中でも「物語教材を読むこと」の単元である場合、ふさわしい「指導事項」を見極めるための重要なファクターとなるのが、その教材文そのものがもつ特質であろう。

(3) 「教材文そのものがもつ特質」を丹念に探っていく授業

物語教材の「教材文そのものがもつ特質」は、その文章の叙述・構成・語り口等の特徴や、そこに提示された世界観等によって形成される。そして、それらの特徴を探し当て、そこに込められた意味や役割を考えるとところに物語教材を読む楽しさがある。しかし、教材文を丹念に読み込もうとする授業は、叙述から乖離した意見が飛び交う授業、あるいは教師の設定した正解に子どもたちを至らせようとする授業になる危険性もはらんでいた。かつての教育課程審議会答申(1998)の中に「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」という文言が見られたが、それはおそらく、これら見当外れな授業や、見当外れではないにせよ、その教材文がもつ特質を全て教えようという勢いで授業をしたがために授業時間数がかさばり、他領域の時間数にしわ寄せがいったような授業への批判であったと思われる。

(4) 言語活動を通して指導事項を指導する

現行指導要領解説・国語編には、「指導事項を言語活動例を通して指導することを一層重視した」と明記されている。しかし、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」ならともかく、なぜ「物語教材を読むこと」を「言語活動を通して」指導しなければならないのかが、筆者にはよく分からなかった。

それでも、平成24年度より研究所勤務となり、研修講座を担当したり、公開授業や実践報告に接したりしたことにより、今では、「言語活動を通して読むことの指導をすることは、子どもたちが、より明確な目的をもって、文章を読むことを促すものです」という言葉を大切なこととして受け止めるようになった。人間は目的をもって行動するものであり※1、「キー・コンピテンシーの定義及び選択」にも同趣旨のことが書かれている※2。さらに、各学年段階の指導事項に依拠し、年間を見通した上で、各単元での「付けたい力」を精選することによって、1つの単元にかかる授業時数を減らすこともできる。

まとめると、言語活動を通して指導事項を指導することによって、次に挙げるようなメリットがある。

① 目的のある学びが展開される。

適切な言語活動は子どもたちに「読むこと」への目的と意欲を提供する。

② 自分の考えの形成が促進される。

適切な言語活動は子どもたちに「自分の考えを形成する」ことを促す。言語活動は元来課題解決的であり、課題を解決するためには自分なりの考えをもつことが必要になってくるからだ。

③ 見通しをもった学びが展開される

課題を解決するためには学習の見通しをもつことも必要となってくる。見通しをもって学ぶことで、主体的な学びが展開されるとともに、課題解決の道筋をメタ認知することができる。そうして得られた読むことの力は他の場面でも生きて働く力となる。

以上のことから、これからの「物語教材を読むことの授業」は、教材文そのものがもつ特質等に由来する「付けることができる力」の中から、この単元で「付けたい力」を精選し、それを課題解決的な言語活動にのせて提供することが必要だといえる。

※1 H. ベルクソン(1859-1941)は「知性の本質的機能は、(略)どのような状況下にあっても、直面する課題を解決する手段を見付け出すということである」と述べている。

※2 OECDが定義し選択した【3つのキー・コンピテンシー】のうちの一つは「社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力」であり、そのうちの「言語、シンボル、テキストを活用する能力」は「様々な状況において、話したり書いたりする

言語のスキルや数学的なスキル等を効果的に活用する力」とされている。

2 物語教材を読むことの授業—試行的な実践—

前項のことを念頭に置き、「物語教材を読む」授業を一単元試行した。ポイントを絞ると何時間でもできるかにもトライしてみたら、10時間配当の第一次、第二次を6時間で済ませることができた。

単元名…「人物ファイルカード」で物語をしようかしよう「モチモチの木」（斎藤隆介作 光村3年下）
 単元の目標…○登場人物に着目して物語を読むことを楽しもうとする。（関心・意欲・態度）
 ○場面の移り変わりに注目しながら、人物の人物や気持ちについて、叙述を基に想像して読み、自分の考えをもつことができる。（読むこと(1)ウ）
 ○紹介文（人物ファイル）を書いて読み合うことにより、意見や感想を伝え合うことができる。（読むこと(1)オ）

(1) 本単元における言語活動

「モチモチの木」及び、同じ作者の別の作品について、登場人物を中心にした紹介文「人物ファイルカード（図1）」作りをし、交流する。（関連：言語活動エ）

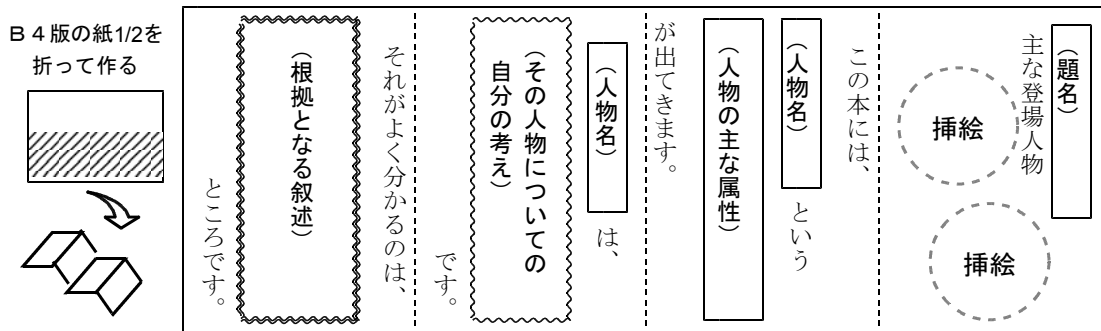


図1 人物ファイルカード

このカードの様式のよいところは、登場人物についての「自分の考え」と「その根拠」とを、意識して区別できる点にある。折り目を付けることで、「事実」を書く箇所と「考え」を書く箇所を区別できるようにする。B4版の紙があれば児童が自作できるというシンプルさも実はねらいである。

「モチモチの木」を読む学習の中で用いることで様式に慣れさせるとともに、その様式が意図するねらいを理解させる。さらに、並行して読み続けた同じ作家の他の本からお気に入りの作品を選んで書かせ、それを読み合うことによって交流させる。児童は、同じ作品、同じ人物の同じ描写からも、違う考えをもつ仲間が居ることを発見するかもしれない。そういうところから、一人ひとりの感じ方について違いのあることに気付かせることができる。

「モチモチの木」を読む授業では、ワークシートの上半分を「人物ファイルカード」に充て、そこに書いたことをもとにして話し合い活動をした。下半分には授業を終えて分かったことや気付いたこと等が書かれている。

○ 言語活動を通しての「第二次と第三次の往還」

水戸部(2013)の示した(図2)において特徴的なのは、第二次と第三次が斜線で区切られているところである。水戸部は「教科書教材を読む学習を位置付けることの多い第二次においても、単元を貫く言語活動と切り離して教材を読み取らせるのではなく、常に第三次との関連性を、子ども自身が十分意識できるようにすることが重要なものとなる」と述べている。

筆者の実践した単元でも、「人物ファイルカード」を書く活動を第二次及び第三次に位置付けることによって、子どもたちが関連性を意識しながら言語活動を行えるようにした。

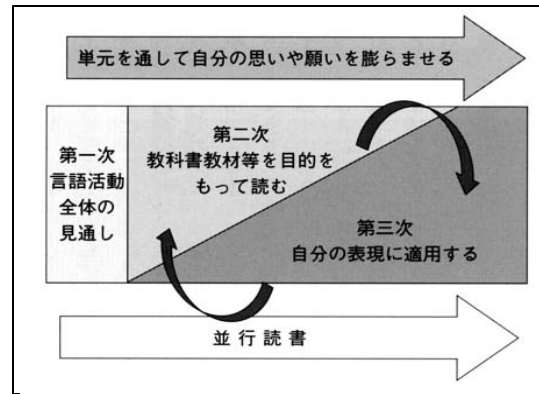


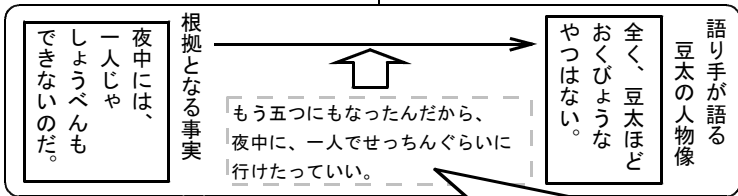
図2 単元を貫く言語活動を位置付けた単元構想モデル(水戸部(2013))

(2) 授業の実際 (2013. 1. 24~2. 15 福井市中藤小学校 3年2組34名、3組34名)

時	学習活動	学習展開の実際 □…教材文の特質等を考え、注目させた言葉・事項等
1	<p>「モチモチの木」の登場人物やあらすじをつかみ、学習の見通しをもとう。</p> <p>○登場人物をつかむ。 ○登場人物の住んでいるところをつかむ。 ○あらすじをつかむ。 ○「人物ファイルカード」を作るという言語活動を設定し、学習の見通しをもつ。</p>	<p>□「会話文」 □「地の文」 □「とうげ」 □「ふもと」 □「あらすじ」※3 □人物について、自分の考えをもつこと □「しょうこ(自分の考えの根拠となる叙述)」を本文から見付けること</p> <div data-bbox="858 1025 1133 1220" style="text-align: center;"> </div> <div data-bbox="1141 1064 1396 1198" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>挿絵の並べ替えを通して、あらすじをつかむ。その後、あらすじを各自ワークシートに書く。</p> </div> <p>※3 「モチモチの木」のあらすじ…夜中には一人でせっちゃんにも行けない豆太は、腹痛を起こしたじさまのために、夜中に一人で半道も走って医者様を呼びに行き、勇気のある子どもだけが見ることができるといわれている「モチモチの木の灯り」を見た。しかし、豆太は、じさまの腹痛が治ったら、その晩からまた、せっちゃんにじさまを起こした。</p>
2	<p>豆太について、「人物ファイルカード」を書こう。</p> <p>○豆太の人物像について、叙述を根拠にして自分の考えをもち、友達と比べる。</p> <div data-bbox="231 1713 566 1881" style="text-align: center;"> </div> <div data-bbox="231 1892 566 2049" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>児童の挙げた「しょうこ」を、黒板に貼った挿絵の場所を示した。どの場面のどの言葉を「しょうこ」にして、どのような考えをもったかを比べ合う授業とした。</p> </div>	<p>□場面ごとに区切らず、物語全体から「しょうこ」を1つ見付け、その「しょうこ」から分かる豆太の人物像を一言で表す。 □着目する場面(豆太の置かれた状況)や挙げる「しょうこ」によって、豆太の人物像は変わる。</p> <div data-bbox="662 1747 1324 1960" style="text-align: center;"> </div> <p>□「夜中に一人でせっちゃんに行けない」という「しょうこ」から豆太を臆病と見なすかどうかは、読者の判断による。(しかし、冒</p>

頭での語り手の断言により、読者は「豆太＝臆病」というフィルターが掛かった状態で物語を読み進めてしまう。

□この物語での「語り手」の役割



これは「語り手」の見解だと了解し、では「自分は」どう思うかを考える。さらに、「語り手」がこういう見解をもったわけも推し量らせる。

豆太はおくびょうじゃなくて、ゆう気があるんだとおもいました。でも、つきは五さいなのに、トイレにいけないのはいいと思いません。そのわけは、わたしの弟は五さいで、お母さんしかトイレにいけないからです。

3 じさまについて、「人物ファイルカード」を書こう。

○じさまの人物像について、叙述を根拠にして自分の考えをもち、友達と比べる。

□豆太の人物像は、豆太の置かれた状況によって変化するが、じさまの人物像は物語全体を通してほぼ不変である。

今日の勉強で、豆太は、はらりとした、住む所もなく、ねる所もない、食べ物もなからず、生きていると分かりました。今日の勉強で、豆太は、はらりとした、住む所もなく、ねる所もない、食べ物もなからず、生きていると分かりました。今日の勉強で、豆太は、はらりとした、住む所もなく、ねる所もない、食べ物もなからず、生きていると分かりました。

物語を場面でごく簡単に捉える授業を毎時間展開した。児童も毎時間、全ての場面を俯瞰し、「人物像」について振り返っている。

□じさまが豆太に与えたもの…寝る所、住む所、(手間をかけた)食べ物、安心、愛情、自信(生きるために必要な物全て)
□腹痛の際のじさまの変容→豆太の動揺(深夜の疾走への必然)

4 医者様について、「人物ファイルカード」を書こう。

○医者様の人物像について、叙述を根拠にして自分の考えをもち、友達と比べる。

□「モチモチの木の明かり」を自然現象から説明する、いかにも医者らしい医者様
□「登場人物の誰かにとってだけの本当のこと」※4

既習の物語教材と本教材をつなげた振り返りや、友達の意見を聞いての変容の表明が見られる。

※4 この「モチモチの木のライトアップ現象」は、医者様の言うとおりの、星の光と月と雪の位置関係で説明できる自然現象だが、豆太(とじさま)にとっては「勇気のある子どものしるし」であった。そして、この「豆太(とじさま)だけにとっての真実」こそが豆太にとっての真実であり、それが豆太に勇気と自信を与える(であろうとじさまは意図して言ったと思われる)。この「登場人物の誰かにとってだけの本当のこと」については後述する。

今日はじさまと豆太にとっての本当のことについて考えたとき、なるほどと思いましたが、「わたしはおねえさんにも勉強でかくまひしたのを思い出して、モチモチの木と同じだと分かりました。わたしは、皆さんの聞いて、竟けんがかりました。勇気とやさしさは同じだと分かりました。じつは、豆太に愛をあげたいので、知らせたんだと分かりました。

5	<p>じさまにとって、「勇気がある」とは、何ができることだろう。</p> <p>人物像を再度捉え直し、自分と関係付けて考えている。</p>	
6	<p>「モチモチの木」を読む学習のまとめをしよう。</p> <p>○物語の「仕掛け」を知る。 ○本単元で学んだ「読み方」を復習する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・登場人物を中心に、話の全体を捉える。 ・登場人物について、自分の考えをもつ。 ・それがよく分かる「証拠」を、文章の中から見付ける。 ・物語の「仕掛け」を見付ける。 	<p>□仕掛け…読者が「おかしいな」と思う箇所。「おかしいな」が原動力になって読者は物語の先を読みもし、また、物語を読み直すこともする。</p> <p>□仕掛け例①…豆太が物語の終末にも「一人でせっちんに行けない」こと※5</p> <p>□仕掛け例②…冒頭の「語り手」の言葉※6</p> <p>□仕掛け例③…「おまえは、夜中に一人で医者様よびに行けるほど、勇気のある子どもだったんだからな。」という言葉※7</p> <p>□仕掛け例④…豆太だけにとっての「本当のこと」※4</p> <p>※5 「夜中に一人で医者様呼びに行く」という大冒険を経たにもかかわらず、豆太は物語の終末でも一人でせっちんに行けない。この、物語終末の3行によって、『おくびょう豆太』が『勇気のある豆太』に変わる話」という読みは破綻する。最後まで読み進めた読者は「おかしいな」と思い、物語の当該箇所（「勇気」について述べられている箇所）を再読する。すると「おまえは、夜道を一人で医者様よびに行けるほど、勇気のある子どもだったんだからな。」「人間、やさしささえあれば、やらかなきゃならねえことは、きっとやるもんだ。」と書かれており、じさまにとっては「勇気がある／ない」は「一人でせっちんに行ける／行けない」とは無関係であったことに気付く。このように、作者は「物語の終末でも一人でせっちんに行けない豆太」を通して、（じさまの考える）勇気の本質を、読者に強く印象づけている。と、このように考えると、これは作者の「仕掛け」だ。</p> <p>※6 では、冒頭で「全く、豆太ほどおくびょうなやつはない。」と断言し、その根拠に「夜中には、じさまについてってもらわないと、一人じゃしょうべんもできない」ということを挙げたのは誰か、と思っ読直すと、それは「語り手」であった。語り手は冒頭で「豆太＝臆病」と決めつけているが、これも「勇気とは、夜中に一人でせっちんに行けるかどうかでその有無しがはかれるものではない」という主張を今一度読者に伝えるためだと考えるなら、作者の「仕掛け」であり、作者の仕掛けた「語り手」の役割だ。</p> <p>※7 さらに、じさまは「おまえは、夜中に一人で医者様よびに行けるほど、勇気のある子どもだったんだからな。」と言っており、「勇気のある子どもになったんだからな。」とは言っていない。じさまにとっては豆太はもともと勇気のある子ども「だった」。深夜の疾走によって勇気のある子ども「になった」わけではない。なぜか。それは、じさまによると、「勇気」ある行為の原動力は「やさしさ」だからだ。</p>
7 8 9	<p>○同じ作者の他の作品※8を読み、「人物ファイルカード」にまとめる。</p> <p>○カードを通して交流する。</p>	<p>□習得した「読み方」を教材文以外の文章で用いること。</p> <p>※8 同じ作家の本は、本単元を学んでいる間ずっと教室に置いてあり、児童は朝読書の時間などに自由に読んでいた。「人物ファイルカード」も本の横に常置してあり、自由に書けるようになっていた。</p>

(3) 授業を終えて

授業を終えて、自分がしたことは何なのかを考える。

もちろん、「単元を貫く言語活動を通して指導事項を指導する」授業の有効性を検証したかった。

だから、「登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと」という指導事項を指導するために「人物ファイルカードを作る」という言語活動をするという単元を設定、試行した。結果、児童は「人物ファイルカード」の様式に沿って書くことを通して、叙述を根拠にして自分の考えをもつことを意識できるようになった。さらに、「人物ファイルカード」に書かれたことを基にした話合いを通して、「自分の考えの形成や交流」をさせることもできた。つまり、児童は、読むための「目的」と、その目的に向かうことによって得られる「付けたい力」を意識しながら、「見通しをもった活動」をすることができたということになる。

これらのことから、「指導事項を言語活動例を通して指導すること」は、目的をもった学び、見通しをもった学び、自分の考えの形成及び交流を伴う学びに資するといえる。

V まとめ—「物語る知性」に触れながら—

本単元の試行を通して筆者が試みたかったことは、実はもう一つあった。それは、教室で物語教材が扱われる理由を再考することである。

冒頭にも書いたように、かつて、筆者は「そこに描かれている人物の『俺にとっての真実』を生き直すこと」「そのような『物語の読み』を子どもたちがともに体験すること」という言葉でその答えを表現し、それを実現すべく、物語を読み、語り合う授業を展開してきた。筆者のそれらの実践と「指導事項を言語活動を通して指導する『読むこと』の授業」との重なりを、今から言葉にしてみたいと思う。

ベルクソンは、人類が知的進化の頂点に立った要因として「脳」「言語」「社会」の3つを挙げているが、そのうちの「言語」を「思考を蓄積する」道具と規定した。そして「知性は物質を行動の道具に転換する」。言語を用いて自由な思考を展開し、周囲の物質に目的をもって手を加えるのが人間の人間らしいところである。それならば、人間は言語をただ実用のための道具としてのみ用いてもよかつたはずだ。「獲物を捕らえるコツ」「消火器の使い方」等、周囲の物質を行動の道具に変換するためにのみ、言語を使ってもよかつたはずだ。ところが、人間は言語を用いて「物語」を作り、「物語」を読み、「物語」を語り合う。それは「道具を作る知性」とともに人類に備わっている「物語る知性」ゆえだとベルクソンは言う。知性によって自由を得た人類は、自分の命や人類の存続にとって害となることまでも「自由に」考えるようになる。遠い死を思って生きる気力を減退させるなどがその例である。そのような「知性による暴走」を防ぎ、自分にとって世界を最適化させるために、「物語る知性」が用意されたという。

河合(1996)は「人類は言語を用い始めた最初から物語ることを始めたのではないだろうか」と述べる。「人間の体験した『ふしぎ』『驚き』などを心に収めるために」である。古代ギリシャの時代に、人々は太陽が熱を持った球体であることを既に知っていた。しかし、それと同時に、彼らは太陽を四頭立ての金の馬車に乗った英雄として語った。太陽の姿を見たときの彼らの感動を表現するには、それを馬車に乗った英雄として物語ることの方が、はるかにふさわしかったから、である。

これが、筆者がかつて措定した「俺にとっての真実」だと思う。太陽は球体であるという「事実」を知っていながら、それと同時に「馬車に乗った英雄の物語」を「真実」と見なすこと、矛盾するそれらの言い分を矛盾なく心に受け入れることこそ人間の「物語る知性」であり、自分を取り巻く世界を自分にとって最適なものにするための生きる力だ。教室で物語教材を読むことや、物語をめぐって話し合うことの意味を考えると、これら「物語る知性」や、それによって生成された「俺にとっての真実」(河合(1996)は「内的現実」と表現している)の存在を知ることが重要だと筆者には思われる。

このことと「指導事項を言語活動を通して学ぶ『物語教材を読むこと』」は関係が深い。

「指導事項を言語活動例を通して指導すること」は、目的をもった学び、見通しをもった学び、自分の考えの形成及び交流を伴う学びに資するということは、先程検証した。それらのうちの、「目的をもつ」「見通しをもつ」は、どちらかというと「道具を作る知性」に属すると筆者は考える。そして、「自分の考えの形成及び交流」については、「道具を作る知性」ばかりでなく「物語る知性」にも色濃く関

わると筆者には思われる。自分は、この物語のここが好きだとか、自分にとって、この物語の意味はこうだとか考えることは、「物語る知性」の根幹に触れることだ。私たちは、物語ることを通して、世界と自分との関わりをその時々最適化しながら生きていく。

そして、今回の実践では、それら「自分の考えの形成」のヒントとなるように、いくつかの「この物語のもつ特質」や「仕掛け」を示した。その中でも「仕掛け例④」に記したこと（「モチモチの木に灯りがついた」のは自然現象だと知っていながら、それと同時に「勇気のある子どものしるし」だと見なすこと）は、物語中の人物の「物語る知性」の発動と、それによる彼（彼ら）にとっての世界の最適化をダイレクトに描いているところである。このような豆太の心情を生き直すことや、それが人物の「物語る知性」の発動だと知ることは、物語から得られることの中でも極めて大切なことだと思われる。

さらに、「物語」をめぐる話し合うことも、子どもたちが登場人物の「俺にとっての真実」を生き直し、それを言葉にすることである。そういう意味でも、子どもたちには「自分にとっての読み」「自分のお気に入りの人物／場面等」が必要だ。子どもAの発言を聞いた別の子どもBは、自分の考え—自分にとっての「真実」—とAのそれとの違いに気付くとともに、Aにとっての「真実」を生き直し、それに影響を受けて自分の考えを変えもする。物語をめぐる語り合うことによって、子どもは自他の違いに気付きつつ、自分を編み直し、変容させる。したがって、教室での「話し合い」には、「他者の影響を受けて自分を編み直し、変容させる」ための語彙が必要となってくるであろう。

これが、「物語る知性」の考えを基に言葉にした「言語活動を通して物語教材を読むことの授業をする」ことの意味である。

VI 終わりに

「指導事項を言語活動例を通して指導すること」は、目的をもった学び、見通しをもった学び、自分の考えの形成及び交流を伴う学びに資する。そして、これらは人間の知性に根ざした極めて人間らしい学びである。特に「物語教材を読むこと」の学習を進める際には、「物語る知性」の発動をも心に留めておくと、子どもたちにとっても、また（「どうして『言語活動を通して』物語を読むことの授業をしなければならないのか」というもやもやを今も心に抱えている）教師にとっても、よい結果をもたらすと筆者は思っている。

最後になりましたが、授業実践に御協力くださいました長谷川博子教諭、泉千佳教諭、福井市中藤小学校の先生方と児童の皆さんに、心よりお礼申し上げます。

《引用文献》

- 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社、pp. 6-8、22
- 文部科学省(2006)「OECDにおける「キー・コンピテンシー」について」、p. 2
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/05111603/004.htm)
- H. ベルクソン著 竹内信夫訳(2013)『創造的進化』白水社、p. 189、306
- 光村図書(2011)『平成23年度版 小学校「国語」年間指導計画資料』光村図書、p. 105
- 水戸部修治(2013)「単元を貫く言語活動を位置付けた授業づくり—その到達点と課題」『初等教育資料2013. 5』東洋館出版社、p. 53
- 河合隼雄(1996)『物語とふしぎ』岩波書店、pp. 6-10

《参考文献》

- 篠原資明(2006)『ベルクソン—〈あいだ〉の哲学の視点から』岩波書店
- 鶴田清司(2010)『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育』学文社
- 鶴田清司(2013)「柔軟な活用力を育てる～読みの技術をどう学ぶか～」『国語教育』明治図書
- 富山哲也(2011)『〈単元構想表〉でつくる！中学校新国語科授業START BOOK』明治図書