

[国 語]

一人一人の読みの創出を促す伝記学習の研究

小川 高広*

1 問題の所在

伝記は、戦後小学校国語教科書に常に掲載されてきたが、学習指導要領においては、昭和43年告示の学習指導要領以降「伝記」の記載がなくなり、教科書によっては掲載されない時期もあった。しかし、平成20年告示の学習指導要領において、5・6年生の読むことの言語活動例として「伝記を読み、自分の生き方について考えること」と再び明示された。伝記というジャンルを生かした言語活動を通して、学習者が被伝者と自身とのかかわりを思考し新たな認識や考え方を見出していくような学習が求められていると言える。

では、伝記教材から学ぶ「生き方」とはどういったものか。幾田 (2012)¹⁾は、現代社会における価値観が多様化している事実を挙げ、「社会の近代化を無秩序に肯定する言説は現代ではすでに機能しなくなっている」と論じている。また茅野 (2013)²⁾は、「妥協、逃避など弱さも含めた様々な感情を抱く人間像を提示し、また多様な価値観を体現した人物たちを採録することが今、求められている」と教科書に採録される伝記教材に批判を加えている。私自身、伝記を教材とした授業において、被伝者を「素晴らしい人物」と無批判に定義してしまっていた。そこにおいては、「多様な価値観」という視点は欠けており、テキストの受容をもっぱらとしてきたという点で課題が認められる。

他方、幾田 (2012)³⁾は、教科書上の教材数の削減に伴い「伝記を縮減するしかない、という切実な事情」があることも述べている。このような状況を鑑みると、多様な価値観を創出できる教材をもとに「生き方」を考えることが求められている一方で、教科書に採録される伝記教材には限りがあるという対立が生じていると言える。伝記の読みを通して、学習者の多様な価値観を創出するために、教科書上の限られた伝記教材をどのように活用していくか考える必要がある。

では、授業レベルにおいてはどのような課題が見られるだろうか。幾田 (2014)⁴⁾は、伝記の読み比べを行った授業実践を例に挙げ、授業者が読み比べの観点をあらかじめ設定していたことを指摘し、それによって「本の読み方を選ぶ力を育てる学習を阻害することになりかねない」と課題を述べている。教師が主導することによって学習事項の習得や活用が機能する反面、学習者による知識・技能の創出という側面では改善の余地があると言える。学習者の気付きや思いを生かした学習過程の中で、自己の認識や考え方を見直したり新たにしたりするといった自分の読みを創出する伝記学習が求められている。

2 研究の目的と方法

本研究は、学習者一人一人の読みの創出を促す伝記学習について、先行研究をもとに立案した仮説を、実践を通して検証し、その在り方を考察することを目的とする。

3 仮説——読みの創出を促す伝記学習

(1) 多様な価値観に拓く単元デザイン

倉澤 (1988)⁵⁾は、学習者の「必要感、目的感、意欲」といった「想」が展開、発展していくことによって、「創造的な読み」が実現できると述べている。本研究においても、学習者の側に立った単元を構想する。始めに、学習者が「生き方」を考えるために自身の生き方を見つめたり考えたりする機会を作る。それをもとに、学習者個々の興味・関心において伝記を選択させる。こうすることによって、自身の生き方と結びつけながら伝記を読み進めることができると考える。そこにおいて教科書教材は、伝記の読み方を学ぶものと位置付ける。教科書教材に多様な価値観を求めるのではなく、学習者の「想」において選択した伝記の読みに、多様な価値観 (= 生き方) を求めるような学習を構想する。

* 上越市立下黒川小学校

(2) 伝記の特性と言語活動

では、伝記というジャンルの特性とはどういったもので、どのような言語活動が展開できるだろうか。市毛(1985)⁶⁾は、伝記とは、「記録によって凍結されている人物像を、その時代の作家たちが自分たちの解釈によって生きた姿に復活させる方法」と特徴を挙げ、客観的事実とそれに対する筆者の解釈が連なったものである筋を捉える学習を中心にすべきと述べている。つまり、誰が、何の目的・意図によって書いたかといった筆者を認識することと、客観的事実と筆者の解釈を分けて考えることが伝記学習で大切であると言える。

さらに、このような伝記の特性について茅野(2014)⁷⁾は、「事実の客観性と執筆者の主観性が混在し、「ゆがんだ主人公が生まれ」⁸⁾るのが伝記という文種といえる」と指摘している。それによって、学習者が気付かずして筆者の見方・考え方に誘導されることが懸念される。そこで、そのような要素を克服するために、次のような活動を構想する。

一つは、比べ読みである。教科書教材と同一の被伝者の伝記⁹⁾を与え、読み比べさせることによって、テキストを相対化できるようにする。具体的には、「どちらが好きか」と問い判断を迫ることで、事例の引用や解釈が異なることから、筆者の意図に応じて人物像が描き出されていることを捉えさせる。二つは、言語活動として「紹介カード」を作成する。事実と解釈によって表現されていることを読み取らせるために、事実は「年表コーナー」として、事実と解釈を一体的に読んで印象に残ったものを「エピソードコーナー」として書き表す。さらに、自身の生き方を考えることについては「自分と比べてコーナー」に自身の読みを表明できるようにする。このように、伝記の特性に応じた言語活動を通して、自身の読みの創出としての「生き方」を考えていけるようにする。

(3) 読みの創出を促す交流活動

読みの創出を促すためには、自身の読みを相対化することが大切である。互いの読みが交換されることによって、他者との読みの類似点、相違点が明らかになり、読みの見直しが図られ、新たな気付きや意味づけが生まれるからである。それは、伝記の読みにおいては、学習者が創り出した価値であり、生き方と捉えることができる。

交流活動においては、比べ読みによって見出した知識・技能を活用することで習得が図られ、さらに読みが深まっていくと考える。実際は、学習者の「想」に沿った伝記の選択となるため、内容は異なることが多くなる。このような場合でも、共通の伝記教材の読みの経験があるため、相互で読みの交換が可能になると考える。複数の伝記が読みの交換の土俵にあがることによって、多様な「生き方」が交換され、読みが創出されると考える。

4 授業の実際

(1) 単元名 伝記を読もう！伝えよう！

教材名「百年後のふるさとを守る」(光村図書5年)

(2) 単元の目標

○人物の生き方や考え方について興味をもったり、自分と比べたりする。

○伝記の特徴を考えながら、紹介する文章を書く。

(3) 学習者 上越市立A小学校 第5学年15名

(4) 実施期間 平成26年6月12日－7月17日

(5) 単元計画 表1参照。

(6) 授業の概要——比べ読みの様相から

第5時に、教科書で取り上げられている「浜口儀兵衛」と同一の被伝者の伝記を比較教材として与えた。ここでは比べ読みの様相を概観し、学習者がどのような知識・技能を習得したか分析する。まず、学習者から次のような発言があった。

Yu 「教科書よりわかりにくいところもあるけどわかりやすいところもある。省略してあるところもある。」

Nh 「全部書いてあるわけじゃないですよ。全部書いてあったらもっと長い。」

Ri 「筆者は、これは読みにくいなのと、大人向けだから、「よしこんくらい読ませようか」って。」

Mi 「最後の行「～ではなかろうか。」が、読んでいる人に問いかけをしているように書いてあって、いい工夫だと

【表1 単元計画】

次	時	主な学習活動
一	1	・自分の興味のある人物のイメージを広げる。 ・紹介カードのモデルを見て学習の見通しをもつ。
	2	・伝記を集め、自分がなぜそれを読みたいかシートに書く。自分で選んだ伝記を読み始める。
二	3	・題名から書かれていることを予想する。
	4	・範読を開き、感想を交流する。
三	5	・教材文と図書を読み比べ、伝記の特徴を考える。 ・どちらが好きか考えることを通して、筆者の意図を推論する。
	6	・事実を年表にまとめる。
	7	・被伝者のエピソードに意見や感想を加える。
	8	・伝記を読んで自分の考え方や生き方と比べる。 ・友達と考え方を比べ作品にまとめる。
三	9	・自分が選んだ伝記について、観点に沿ってシートにまとめる。(年表・エピソードコーナー) ・友達と交流し、アドバイスし合ったり、良さを伝え合ったりする。
	10	
	11	・被伝者と自分を比べて考えたことを書く。
	12	・紹介カードを4年生に発表し、感想を交流する。

思った。」

YuやNhの発言からは、伝記に取り上げられる事実が異なることに気付いたことがうかがえる。この発言を受けて、Riは具体的に「筆者」という言葉を用い、想定する読者に応じて内容を決めているという考えを述べた。またMiは、文末表現「～ではなからうか。」に着目し、伝記には筆者の解釈や意見が工夫して書かれていることに気付いている。

続いて、「どちらが好きか」と問い、立場と理由を述べさせた。最後に「なぜそのような違いがあるのか」を問うと次のような発言があった。

Ni 「教科書だと、稲むらの火だけじゃない、ほかの国語の勉強もあるからページ数の都合で。と、筆者が違うので、そのまとめ方がちょっと違う。」

Fn 「読者の都合。もう一つは、調べてきた情報が違う。」

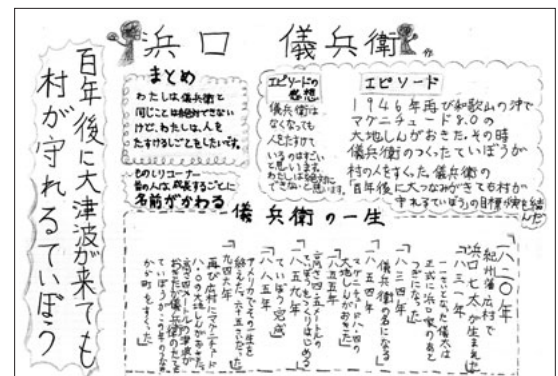
Ri 「教科書は子ども用。簡単。伝記は大人。漢字もある。と、それは、本のほうは、じっくり読む人用で、教科書は、軽めになんとか儀兵衛の津波の、堤防つくった時の感想載せてるから、だから、本のほうは詳しいけど、教科書のほうはなんとなんとかわかるようにしているから短い。」

NiやRiは、書かれている情報の違いは、伝えたいことが違うからということ述べている。またFnは、筆者によって持っている情報が異なることを挙げ、筆者の存在を認識している。この一連の発話の後、Riは比較教材の方を「津波とたたかった人」じゃなくて、浜口儀兵衛の物語。」と述べている。

このように、同一の被伝者を扱った伝記の比べ読みによって、筆者の存在を認識し、文章を相対化して捉えることができるようになっていった。授業者は学習者の考えを「伝記の秘密」として図1のようにまとめた。学習者は、これらの観点を活用し、二次で浜口儀兵衛の紹介カードを書いていった(図2)。次に、これらの知識・技能を活用しどのような読みが創出されたか、読みの交流場面に着目してその様相を明らかにしていく。

- ・「事実」が書かれている。筆者が選択する。
- ・「事実」+「筆者の考え」で書き表されている。それを読者は読み味わう。

【図1 伝記の秘密】



【図2 Yuの「浜口儀兵衛」紹介カード】

5 分析の方法

読みの創出を促す伝記学習の研究仮説を検証するために、交流場面に焦点を当て、学習者が読みを創出する様相を分析する。対象とするのは、伝記の読みを通して「生き方」を考える活動を行った教科書教材と比較教材の読みの場面(第8時)と、学習者が選択した伝記の読みの場面(第11時、第12時)である。これらの交流の様相を比較分析し、読みの創出を促す伝記学習の在り方について考察する。

6 学習分析

(1) データ

対象とする交流場面においてどのようにして読みの創出がなされたかを分析するため、学習者の発話を野村(2001)¹⁰⁾、迎ら(2005)¹¹⁾をもとに発話の機能における分類を検討し、次の4つの指標を設けた(表2)。学習分析においては、「提案」を読みの創出の指標とする。

表3は、被伝者と学習者自身を比べて「生き方」を考えた第8時と第11時、第12時の観点毎の発話数である。「提案」に着目すると、第8時には現れなかったものが、第11時、第12時において見られることが分かる。そこで、第8時と第11時、第12時の交流を比較しながら「提案」が生まれる様相を分析し、読みの創出を促

【表2 抽出した発話の観点とその説明】

観点	説明
主張	自身の読みを主張する発話である。あらかじめシートに記述した自身の読みを表明する発話などを示す。
評価	主張に対する評価で、支持的評価と否定的評価に分類される。
質問	言葉の意味や発話内容の詳細や理由を知りたいといった発話を指す。
提案	先行する発話に解釈や一般化などの聞き手の新たな価値づけや認識の提示を行うものを指す。

【表3 観点別発話数】(回)

次	時	分類	1班	2班	3班	4班
二	8	主張	4	4	5	3
		評価	7	0	3	0
		質問	4	8	4	5
		提案	0	0	0	0
三	11	主張	4	4	4	3
		評価	12	2	3	0
		質問	3	1	6	0
		提案	0	3	8	0
	12	主張	4	4	4	3
		評価	4	6	4	0
		質問	1	4	4	0
		提案	4	0	1	0

す学習指導の要点を探る。分析対象は、提案が比較的多くみられる1班と3班とする。分析においては、ICレコーダーに録音した発話をトランスクリプトしたプロトコルデータと学習者の記述を資料とする。プロトコルデータの記述方法は松本(2006)¹²⁾に準ずる。

(2) 交流の分析

① 読みを表出する様相 (第8時 1班)

右に示すのは、4名の学習者が浜口儀兵衛と自身を比べて生き方を考え、シートに記述したものを発表している様相である。

Moは、儀兵衛が郷土を守ることに共感したことから、55Moにおいて、自分ではふるさとのことをあまり考えたことがなかったが、これからは考えていきたいと発言している。自分の身近な生活とのかかわりから読みを創出していると言える。一方、それに対する反応は、58Yu, 62Miのように主張を引用した支持的評価が述べられたのみで、新たな価値づけなどは見られなかった。

② 読みを表出する様相 (第11時 1班)

第11時は、学習者個々が選択した伝記を読んで、自身との比較から生き方を考えた。1班では、Nhがエジソン、Moがオードリー・ヘップバーン、Yuがヘレン・ケラー、Miが手塚治虫の伝記を選択している。三次の学習を通して、図3のような紹介カードを学習者一人一人が作成した。

第11時の交流でMoは、2Moのように発言している。Moは自身と被伝者を比べる観点として「戦争や両親が離婚」を挙げている。「子ども時代」の社会の状況や家庭環境といった社会的、歴史的な背景が自身や現代とは異なることをMoは捉えていると見られ、そのうえで、自身でもその「あきらめない」生き方を見習いたいと主張している。ここでは、被伝者が生きた時代におけるその事象や言動の意味を追求する契機が見られたが、その後の交流はその時代における被伝者の言葉という観点へは展開していかなかった。また、他の学習者も自身の考えを表明はするが、その内容は、「自分の生き方を考える」までには至っていなかった。

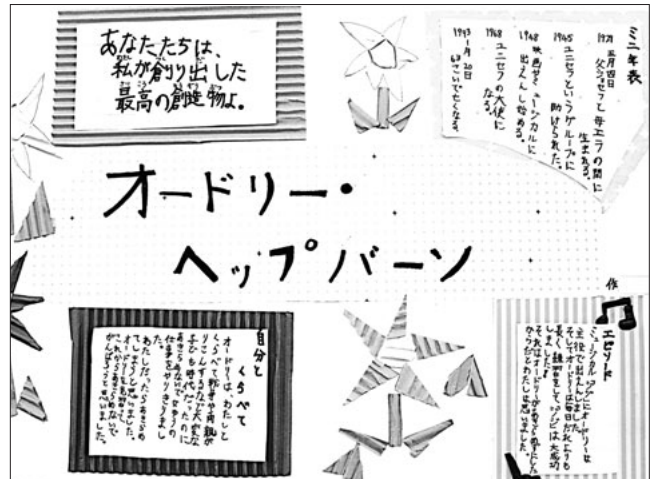
③ 異なる伝記の交流から読みを創出する様相 (第12時 1班)

以上のように、学習者が「生き方」について十分考えを深められない様子が見られたことから、授業者から、生き方を考える観点を与えることとした。授業者は、被伝者の「発想」や「考え方」に着目し、学習者自身と比較することで、生き方を考えていくことができると考え、次のように投げ掛けた。

T「私は、〇〇を選びました。この人物のすごいところはこういうところです。例えば、こういう発想、こういう生き方した。こういう努力した。ほくも、わたしも、こんな、こんなところを参考にしていきたいです。と紹介してください。(中略) Miさん、手塚治虫だよ。漫画を描こうと思った？ (Mi「うん。’) 漫画家になりたいという人もいると思うけど、手塚治虫のこういう発想とか、こういう努力とか、自分の夢に使いたいなと思いましたとか。違う夢でも参考になるところがあると思います。」

授業者の投げ掛けを受けて、1班では次のような交流が展開された。まず、36Moにおいてヘップバーンとの共通点が「熱心」であることを見つけると、Nhが「偉人てだいたい熱心だよ」と被伝者の新たな見方を提出した。すると39Yuにおいて、エジソンも熱心であることを述べようとしていることが分かる。「エジソン」はNhが選択した伝記であったが、Yuによって他者の読みに新たな価値づけがなされたと言える。反対に42Nhにおいて、Yuの選択した「ヘレ

55Mo はい。儀兵衛は私と比べて、自分の店やふるさとを守る気持ちが強い人だと思いました。私は、ふるさとはあまり考えませんでした。でも、これからは、家族や集落の人を考えたり、気遣ったりしたいと思いました＝
56Mi ＝え：：涙がでるお話だ：：。
57Mo Yuさんどうぞ。
58Yu はい。えっと感想なんですけど、えっと、自分が守ることなどを書いていてすごいと思いました＝
59Mi ＝言われた：：。
60Nh ＝はい。はい。はい。
61Mo Miさんどうぞ。
62Mi Yuさんと同じなんですけど、はい？家族や集落の人を守ろうという気持ちが書いてあってすごいいいと思いました。



【図3 Moが作成した紹介カード】

2Mo はい。オードリーと私を比べてみると、オードリーは私と比べて、戦争や両親が離婚するなど大変な子ども時代だったのに、あきらめないで女優の仕事をやりました。私だったらあきらめてたなと思いました。えっと、オードリーを見習ってこれからあきらめないでがんばろうと思いました。

ン・ケラー」を根拠にしながら「偉人は熱心」という見方を強化させていることが分かる。

さらに、48Nhの発話では、教科書教材の浜口儀兵衛を比較対象に挙げ、やはり「熱心」が共通していると述べている。

このように、第12時の交流では、自身の伝記の読みと他者の読みとの比較を通して、新たな観点を見出すことができていると言える。さらに、新たに見出した観点に基づいて先行学習した伝記教材を見直すことによって、浜口儀兵衛という人物に対して新たな見方を創出する様相が認められた。

④ 同じ被伝者の伝記の交流から読みを創出する様相 (第12時 3班)

3班は、4名中2名が「織田信長」の伝記を選択している点が特徴的であった。交流の様相を分析する。

8Riは、信長の生き方を「強くなったところがすごい」と表現している。その一方で、13Riにおいて「逆に優しい人間になりたい」と述べている。書かれてある事実や生き方に共感し自身の生き方を重ねるのではなく、反対の立場で意見を述べている。これは、事実を根拠としながらも、自分なりの解釈を加えるという読みの創出が現れた場面と言えるだろう。

続いて、同じ「信長」を選択したFnが自分と比べて考えたことを主張している場面を分析する。47Fnは、信長の戦略の事例を挙げながらその発想のすごさに共感し、自身の夢である「農業」と重ね、自分も「信長みたいに新しい発想をしたい」と述べている。このような自分の夢と重ね合わせた発話は前時には認められなかった。授業者が読みの観点を具体的に示したことによって、読みが促されたと見られる。

このようなFnの主張に対し、同一の被伝者を選んでいたRiは、右のような発話をしている。61, 65Riの発話では、Fnの信長の捉え方が「頭がいい」としたことが自分とは異なることを述べている。実際Fnは「戦略がすごい」、「新しい発想」といった言葉を用いていたが、Riによって「頭がいい」と換言されている。Riが受け取ったFnの読みが「頭がいい」という言葉でRi自身に取り込まれていることから、被伝者の新たな見方を創出していると言える。このように3班では、同じ被伝者の伝記の読みの交流によって学習者の読みの違いが明らかになり、自身の読みを相対的に捉え、新たな観点で自身の読みを捉え直す様相が確認された。

7 考察——読みの創出を促す伝記学習

(1) 多様な価値観に拓く学習デザイン

単元の導入において自分の夢を考える場を与え、そのうえで伝記の選択をさせることによって、伝記を主体的に読んでいく態度が形成された。それが、単元終末の読みや交流にも機能し学習者一人一人の読みが創出された。その過程においては、教科書教材を伝記の読み方を学ぶ目的で扱った。しかし、その読みにおいては「生き方を考える」という目的へ十分には迫れなかった。教科書教材の読みをどのように位置づけるかはさらなる検討を要する。

36Mo うんと、うんと、うんと、私の：：オードリー・ヘップバーンと、似ているところが、ねっし(.)熱心なところが、共通点がたくさんあるんだなと思いました。

(拍手)

37Nh 偉人でほしい熱心だね。

38Mi チョコ//もー

39Yu //え：：だってさ：：//だってーエジソンとか好きなことー

40Nh //思ったことーはい。

41Mo Nhさん。

42Nh はい。思ったことーはい。え(.)あの(.)思ったことなんですけど、今Moさんがオードリー・ヘップバーンもなんか手塚治虫も熱心で一緒だって、言ったんですけど、ぼくのエジソンも一緒だったので、あ(.)偉人でほしい熱心なんだな：：って、思いました。Yuさんのヘレン・ケラーも大学行くのに熱心になんか、勉強?みたいな、してたので、偉人でほしいみんな熱心なんだな：：って思いました。

43T お：：。

44Yu だって熱心じゃなきゃがんばれ//ないよ=

45Mi //熱心じゃなきゃ偉人になれない。

46Nh =ね。

47Mo ほかに//ありませんか。

48Nh //だってあれじゃん。あの：：：あれだってそうじゃん。梧兵衛((浜口儀兵衛の号「梧陵」と混同。))。(2) 儀兵衛だ。はは。

8Ri //ま(.)まず、ぼくは織田信長を選びました。理由は、理由言わんでいいや。すごいところは、えっと天下統一に近くなり、さらにたくさん人を倒して、強くなったところがすごいと思いました。

9Fn 理由ー

10Ri 自分を生かした理由でいいの? (3) 理由ってどんな感じで言えればいいだろう。

11T こう思いましたでいいんじゃない?

12Fn で、から、ぼくは信長みたいにー

13Ri ぼくは、信長みたいになれないけど、けど、逆に優しい人間になりたいです。関係ないけど。

47Fn ぼくは織田信長を選びました。え：：ぼくは：：信長の、戦略がすごいと思いました。例えばここに：：書いてあるように、ここに書いてねえや。銃を使ったり、水攻めにしたたり、大将だけを討ち取ったりとか、すごいと思いました。でぼくは、//もし農業をやったら信長みたいに新しい発想をして、//したいです。

61Ri ぼくは、ぼくと違って、いろんな、頭が//いいみたいな、//討ち取ったー

62Fn //頭?

63Fn //待って。SaちゃんRiくん指名して。

64Sa Riさん。

65Ri ぼくは、Fnさんほら言ってたじゃん。信長がなんか、//頭がいいみたいに。ぼくは、全然勝つことしか思ってたので、少しぼくと違ってすごいなあと思いました。

66Fn //頭がいい。頭がいい。

(2) 伝記の特性と言語活動

本研究では、比べ読みを仕組むことによって、文章を相対化したり学習者自らが読みの観点を創出したりすることができた。そして学習者は、比べ読みによって見出した伝記の特性を用い紹介カード作りを行った。そこにおいては、事実と解釈に分けて読む様相や、事実から多様な解釈を表明する様相が確認されたことから、一定の成果が認められた。

また、伝記の筆者による解釈や表現の違いを生かすとすれば、比べ読みから批判的な読みや書評を書く活動、さらに、学習者自身が伝記を書くという活動への展開も考えられるであろう。

(3) 読みの創出を促す交流活動

交流活動においては、当初は発言内容の確認にとどまる交流であったが、授業者が「生き方」を考えるうえでの観点を提示したことによって、新しい読みの視点や認識が生まれる様相が認められた。また、複数の伝記の読みが交流の場に挙げたが、同一の被伝者の場合は相違点、異なる被伝者の場合は共通点がそれぞれ明らかになるという方向で読みの創出が認められた。さらに、被伝者の生き方と学習者自身を重ねるだけでなく、被伝者の生き方と反対の立場を表明する様相も見られたことから、多様な価値観(=生き方)を創出することができたと言える。

8 今後の課題

伝記を道徳で読むことと国語科授業で読むこととの違いは何であろうか。それは、「言葉」への着目であろう。倉澤(1988)¹³⁾は、被伝者の言葉を評価するには、「その時代」における「言葉」として捉え、批判していく読みが必要と述べている。被伝者の言葉を、社会的・文化的・歴史的な視点から分析するとともに、筆者の言葉をも読みの対象としていくことが求められよう。そのうえで、これらの言葉を読み手が生きている社会や時代と照らし合わせ、比べながら読んでいくことが大切である。本実践においても、そのような学習を展開していく契機が見られたが、生かすことはできなかった。言葉の学習としての伝記学習のねらいを明確にして、学習者一人一人の豊かな読みの創出を実現していきたい。

【引用文献・註】

- 1) 幾田伸司「戦後小学校国語教科書における「伝記」教材の変遷」『鳴門教育大学研究紀要』第27巻, 2012年, pp. 215-224
- 2) 茅野政徳「戦後小学校国語検定教科書における伝記教材の変遷」『123回全国大学国語教育学会発表要旨集』全国大学国語教育学会, 2012年, pp.287-290
- 3) 幾田伸司 前掲論文, pp. 215-224
- 4) 幾田伸司「「目的に応じた読書」の力を育てる学習指導のあり方」『月刊国語教育研究』No.507, 日本国語教育学会, 2014年, p.9
- 5) 倉澤栄吉『倉澤栄吉国語教育全集11 情報化社会における読解読書指導』角川書店, 1988年, pp.175-176
- 6) 市毛勝雄「「伝記」の学習で身につけさせるもの」『教育科学国語教育』No.353, 明治図書, 1985年, pp.101-106
- 7) 茅野政徳「戦後小学校国語検定教科書における宮沢賢治の伝記教材の変遷」『国語科教育』第75集, 全国大学国語教育学会, 2014年, pp.32-39
- 8) アンドレ・モロワ, 稲村善二訳『伝記の諸相』国立群馬工業高等専門学校, 2000年, p.18
- 9) 教材は、次の文献の一部を授業者が平易な表現に改めて作成した。戸石四郎『津波とたたかった人——浜口梧陵伝』新日本出版社, 2005年
- 10) 野村眞木夫「テキストにおける文・発話の関係とテキストの構造化」『上越教育大学研究紀要』第20巻 第2号, 2001年, pp.443-458
- 11) 迎勝彦・渡部洋一郎・野村眞木夫「学習者相互におけるコミュニケーション過程の分析」『上越教育大学研究紀要』第24巻 第2号, 2005年, pp.367-379
- 12) 松本修『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版, 2006年, pp.83-84
- 13) 倉澤栄吉『倉澤栄吉国語教育全集7 主体的な読み手を育てる読解指導』角川書店, 1988年, pp.228-229