

教材の文構造分析を基にした「読み」の指導のあり方 —「思考ユニット」による教材分析・指導・評価—

西原 秀明

1. 研究の目的

本研究は、元伊那北小学校校長 湯澤正範が開発した「思考ユニット」による教材分析法の可能性と、「思考ユニット」による文章構造分析が実践的で有用な分析であることを実証することを目的としている。

「思考ユニット」とは、西尾実と林四郎の教材研究方法論を基に、教材の文章構造を分析するための観点「文章展開の形」を類型化・記号化したものである。このパターンを「思考ユニット」と名づけた。「思考ユニット」とは以下のものである。(教材分析しやすいように文記号を決めた。)

1 二文間に時間的展開のない思考ユニット「構文要素の独立」	文記号 ↓ ↑
2 二文間に時間的展開のない思考ユニット「並び」	文記号 十
3 二文間に時間的展開のない思考ユニット「対比」	文記号 ↓
4 二文間に時間的展開のない思考ユニット「いいかえ」	文記号
5 二文間に時間的展開のない思考ユニット「呼応」	文記号 ⊙△ ●◎
6 二文間に時間的展開のある思考ユニット「縦起展開」	文記号 ↓
7 二文間に時間的展開のある思考ユニット「スルト型展開」	文記号 ✓
8 二文間に時間的展開のある思考ユニット「ソコデ型展開」	文記号 ↗
9 二文間に時間的展開のある思考ユニット「事一想展開」	文記号

これらの「9つの思考展開のパターン」つまり「思考ユニット」で教材分析することによって、文章構造が視覚的に捉えることができるのである。構造が明らかになることで、「言葉の力をつけることになるかどの構造・展開を捉えさせるべきか」また「子どもたちの読みがどの構造・展開に気づいている読みなのか」ということがわかってくるのである。つまり作品の文章構造が分析されたことで、「子どもたちに読み取らせなければならない指導内容」や、「どこまで読みが高まっているかという評価観点」などが見えてくるのである。それは、子どもたち一人ひとりの「直観的で素朴な読み」を文章構造から位置づけ統合することにつながるのである。

「思考ユニット」を開発した理由は、教育現場で「読む学習」における

教材研究が疎かにされているからである。教材研究というと、現場では「児童・生徒研究」「指導・評価方法研究」に重きがおかれ、教材そのものの分析は「形骸化」「形式化」されていたり、「主題」探しのための手段となっていたりしているのが現状である。その理由として、

- ① 長野県において、西尾実の「主題・構想・叙述」という研究体系が主流をなし、確固たる教材分析として位置づいたため、教育現場の国語教師が新しい教材分析法を作り出す・求める必要性を感じていない。
- ② 「主題・構想・叙述」は、文章分析法として簡便かつ優れたものであり、文章分析の三観点として形が定着したため、「教材分析」が形式的なものになってしまった。
- ③ 「主題・構想・叙述」は教材研究のための三観点であったものを、誤って受け止めて「主題」を探索するための「授業の過程」としてしまった。さらに「主題」探しの読解指導が、「詳細な読解に偏りがちだった指導」という批判と短絡的に結びついてしまい、「教材分析」よりも「学習者研究」「指導研究」「評価研究」の方が重要であるという意識に向かってしまった。

の三点があげられる。

「文章の詳細な読解指導への批判」「読解力の低下」が問題となっている今、「読む力」を高めるために教材で「何を教えるか」という基本姿勢に立ち返り、テキストの言葉を分析する「教材分析」を教材研究の出発点にして授業を構築していく必要がある。

「思考ユニット」による教材分析によって、次のような「読む力を高める授業」が実現する。

- ① 教材分析から、指導内容・読みの高まりを評価するための観点が導き出せる。
- ② 学習者一人ひとりの直感的な読みを、文章構造分析を基に「価値ある読み取り」として評価することができる。
- ③ 学習者一人ひとりの直感的で断片的な捉えを、文章構造を基に叙述の関連や読み取り内容の関りから全体の読みとして統合でき、読みの共同学習として組織できる。
- ④ 一人ひとりの読みを、友の読み取り内容や捉えた叙述から比較したり、文章構造で確かめて批正したり自己検討したりすることができ

る。

以上、『「思考ユニット」による教材分析の実践的有用性』について四つの観点を、授業実践によって実証した。

2. 研究の方法

上記の目的を解明するために以下のように研究を進めた。

- (1) 第一章では、戦後「読みの学習」の歴史的概観をする。さらに、今回研究を進める中で、論者が新たに発見した「松川中学校での西尾実・林四郎の授業研究会記録テープ」を中心に考察し「読みの本質」を再検証して、「読む力」の定義をする。
- (2) 第二章第一節では、教材研究に関する理論研究が盛んに行われた昭和33年以降昭和60年代までの教材研究方法論から学び、教材研究の意義を探る。第二節・第三節では、「思考ユニット」の理論の基盤となった林四郎の「文章論・教材研究方法論」から学ぶ。
- (3) 第三章第一節では、「思考ユニット」を生み出した経過と基礎理論について解説する。さらに、第二節・第三節では、分析の実際と過去の実践から「思考ユニット」による教材分析方法の可能性を論証する。
- (4) 第四章・第五章では、実践を通して「思考ユニット」による教材分析が指導・評価の一体化につながる実践的教材分析であり、「読む力」を高めるための授業が構築できる有用な教材分析であることを実証する。
- (5) 結章では、本研究の成果と今後の課題を考察する。

3. 研究内容

序 章

第一章 「読み」の問題の所在

第二章 戦後の「読み」における教材研究方法論再考と林四郎の教材研究方法論

第三章 「思考ユニット」の基礎理論と教材分析法としての可能性

第四章 「思考ユニット」による教材分析の実践的有用性の実証1

第五章 「思考ユニット」による教材分析の実践的有用性の実証2

結 章

4. 研究の概要

各章ごとに研究の成果を記述していくが、特に第五章での実証を具体的に説明する。

第一章では、「読みの学習」を中心に戦後の国語教育の流れを振り返り、長野県において「文学的な文章の教材分析と読解指導」の方法として、長く広く行われてきた「主題・構想・叙述」の方法体系について、西尾実・林四郎の講演記録を中心に検証をし、「読みの本質」とは何かを探った。次のことが確認できた。

- ① 時枝・西尾論争は、二人の思いの外で過度に論争化されたものであり、両者が求めたものは、「読む力」をつけるという点で何も大きく変わるものではない。
- ② 「読む力」とは、作者・筆者の想を素直にたどって読む力である。
- ③ 「主観から脱する読み」になるために、教材分析をすべきである。
- ④ 「主題・構想・叙述」そのまま授業過程としたのは誤りである。

「読む力」とは、「書き手の思考（想）の流れを、言葉をたどりながら素直に捉えて読むことができること」と定義した。

第二章では、教材研究のあり方を戦後の教材研究方法論から学んだ。教材研究とは「素材、学習者、指導者」の三位一体としたものでなければならないということがわかった。「読む学習」の基盤となるテキストを分析することは、教材研究の出発点となっている。どのような学習者に、何をどのように指導し・学習者の読みを評価するかということを決めるのは、教材分析を抜きには考えられない。林四郎の文章論を基にした「文型による文章構造分析」の分析者によって大きくぶれるものではなく定位された分析の視点であることがわかった。

第三章では、林の「文章論」「文型教育研究」の理論を基に、湯澤正範が開発した「文塊を系統化して分析する方法：思考ユニット」の解説と可能性を論じた。過去の二つの実践の比較から、「抜き出式的な叙述の分析・教師の読んだ主題に迫りそうな叙述だけを抜き出した分析ではなく、構造として捉えた叙述をもとに分析すること」が、一人一人の子ども直感的で

素直な考えを生かした授業につながることを論じた。

第四章では、「春のうた」を教材に実証授業を行い、子どもの読みの姿を診断的・形成的・総括的評価の三段階から考察し、「思考ユニット」による教材分析の有用性について論じた。この実践から、文章を読むという行為は、大人であろうと子どもであろうと、教師であろうと学習者であろうと、書き手の思考の流れを言葉でたどるということでは変わることはなく、文章構造を明らかにしようとする「思考ユニット」による教材分析は、学習者の読みから乖離したものにはならないことがわかった。

そして「文章構造を捉えた読みであるかないか」という評価観点は「読みの高まり」を評価するための観点として具体性をもち実践的な評価観点であった。

また「書き手の思考（想）の流れを、言葉をたどりながら素直に捉えて読む」ためには、「文章構造を捉えて読まなければならない」ということが、子どもの読みの姿から明らかになった。解釈に違いはあっても、感じたことをたどる読みのプロセスは、教師も学習者も変わることはないことは、学習者の文章構造の捉えからも明らかであり、学習者に即した実践的で有用な教材分析であった。

しかし、さらに有用性を実証するためには次の改善点が明らかになった。

- ① 教材価値を改めて問い直し、「教材で何を教えるのか」を明確にしぼりながら教材化を図る。
- ② 「文章構造を捉えた読みであるかないか」という評価観点を生かして工夫改善を行う。
- ③ 「叙述の関連」「読み取り内容の関連」を明確にして指導を行う。
- ④ 自分の読みを文章構造で確認し自己検討したり、友の読みと比較したり、文塊と文塊の関連を意識させたりできるような教材化・指導・評価の構築を行う。

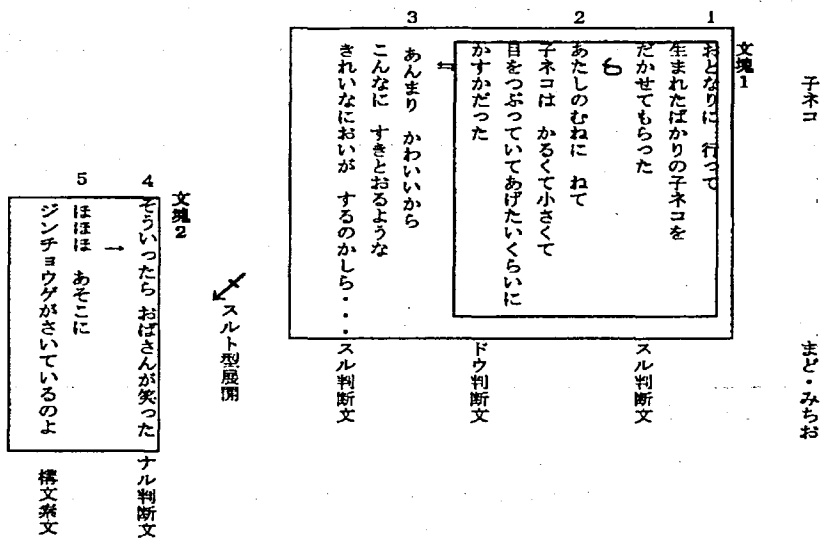
第五章では、第四章の実証授業の成果・課題から、教材化と指導・評価項目・観点の改善をし、「思考ユニット」による文章構造分析が「読みを高めるための教材化」と「学習者の読みの評価」を導き出すのに有用であることを授業実践の考察から論証した。

授業実践を通して、次の四点の「思考ユニット」による教材分析の実践的有用性が実証できた。

- ① 「思考ユニット」で文章構造分析した結果、言葉をたどりながら素直に捉えさせるために、作品を文塊1と文塊2に分けて読ませるという教材化ができ、指導内容と評価の観点が具体化したこと。(実証の観点①)
- ② 指導者が「思考ユニット」で分析した文章構造から導き出した評価の観点で子どもたちの様々な読みを「価値ある読み取り」として評価したこと。(実証の観点②)
- ③ 文章構造分析を基に、子どもたちの読みを構造や叙述から関連させる指導・支援ができたこと。(実証の観点③)
- ④ 自分の捉えを文章構造で確認させることで、子どもたち自身が読み取りを自己検討し修正することができたこと。(実証の観点④)

上記の実証の具体を、教材分析の実際と、実証授業での子どもたちの読みの姿で示す。

4.1 「思考ユニット」による教材分析



【教材分析の概要】

- ① 文塊1の流れであたしの子ネコに対する想いが表されている。
- ② 文塊1と文塊2の展開に特徴がある。文塊1が刺激になって、それに対する反応が文塊2で意外な展開となって描かれている。

【教材分析からわかる教材の価値】

「子供の五感で詩を書く」というまど・みちおのメッセージが文章構造に表れている。

子どもの視点と大人の視点の差異が構造に表れている。

文塊1と文塊2の意外な展開にこめられた「まど・みちおのメッセージ」を読み解く。

そのためには、以下の指導内容と手だてが考え出される。

【教材分析からの教材化】

① 文塊1における「作者（わたし）の思考の流れ」を、言葉をたどらせて捉えさせること

だかせてもらった→かるくて小さくてかすかだった ・ かわいいから きれいなにおいがする

② 文塊1と文塊2の「文章展開」を捉えさせるため、教材の提示方法を工夫し、単元展開を考える。

第一時では文塊1を読む、第二時では文塊1と文塊2を通して全体を読む。

③ 文章構造分析を基に、子どものさまざまな読みを関連させる。

同じ叙述からの関連 同じ捉えからの関連

関連させるために、指導者は文章構造を把握しておく必要がある。

【実証授業の主眼】

文塊1から読み取ったことを学習カードに書いた子どもたちが、『目をつぶっていてあげたい』や『すきとおるような／きれいなにおい』などの叙述に着目し、『あんまりかわいいから』に表出されているあたしの子ネコに対する想いを読み取り、文塊2と関らせて考えることを通して、スルト型展開に隠された「まど・みちおのメッセージ」を読み解く。

【教材分析結果を基に設定した評価項目とその観点】

I 子どもの実態把握（診断的評価）	
文1・文2と文3の叙述を関らせて読んでいる	
評価 観点	1 文1の叙述を中心に捉えている
	2 文2の叙述を中心に捉えている
	3 文3の叙述を中心に捉えている
II 指導（形成的評価）	
文塊1（文1—文3）の読みを文塊2（文4—5）の叙述と関らせて読もうとしている	
	1 ジンチョウゲのにおいそのものだけを捉えた。

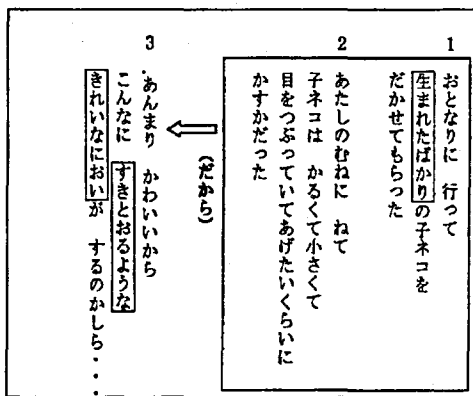
評価 観点	2 おばさんの言動だけを捉え、「言わなければいいのに」などと消極的に捉えた。
	3 おばさんの言動によって、「ジンチョウゲ」のかおりと「子ネコ」のイメージを重ね合わせて合わすことができ「さらにもっと子ネコがかわいらしいと感じた」などと捉えた。
	4 「子ネコはすきとおるようなきれいなにおいがする」「きれいなにおいなんだ」など文塊1での読みを文塊2のおばさんの言動と比較・関連させて捉えた。

III まとめ（総括的評価）

文塊1での読みを生かし、文塊2の展開に描かれた「あたし（子ども）の視点（かわいい⇒きれいなにおい）とおばさん（大人）の視点（きれいなにおい⇒ジンチョウゲのにおい）」の違いを読み、作品に込められた「まど・みちおのメッセージ」を読み解いた。

以上のように、「思考ユニット」による教材分析から、指導内容、そのための教材化、子どもたちの読みの高まりを評価するための項目・観点が導き出され、子どもたちの実態とあわせて設定できた。（実証の観点①）

4.2 文塊1の読みの実際



子どもたちは、文塊1を文1・文2と文3の叙述を関らせながら、「だかせてもら
つた→かるくて小さくてか
すかだった ・ かわいい
から きれいなにおいがする」という想の流れを素直に捉えて読んでいった。その読みの姿を以下に示す。

K S児は、文塊1の流れを捉え、「すきとおるようなきれいなにおい」という詩的表現を「生まれたばかり」という叙述と関連させて次のように発言した。

K S児：「生まれたばかりの子ネコを」っていうところと「すきとおるような」っていうところが、つながっていると思う。

T :「生まれたばかり」というのと「すきとおる」がつながっている。

それからどういうことがわかったかな？

K S 児：はい，生まれたばかりだと小さくて，透き通っている。

また，教師（T）は，K S 児の構造の捉えを「価値ある読み取り」であると評価し，他の子どもたちに繰り返して知らせている。（実証の観点②）

次は，「すきとおるようなきれいなにおい」という詩的表現をなかなか解釈できなかったK H 児が友の読みによって，自分の読みと比較検討し，読みが高まった姿である。また，教師は同じ叙述から子どもたちの読みを関連させたことで，読みが高まった姿でもある。（実証の観点③④）

Y H 児：わたしは，「すきとおるようなきれいなにおいが」ってところで，子ネコの心の中の優しさやうれしさのにおいじゃないかなと思う。

T：先生も感じたな。それでね，においについてね，ちょっと考えてくれた人いたよね。Hさん。

K H 児：えーと，わたしは「すきとおるようなきれいなにおい」ってどういっておいって思っていたんだけど，今の（Y H 児の意見）で，鼻で感じるにおいじゃなくて，心で感じるにおいだと思います。あと，この言葉には，なんか触った感じが混ざっているんじゃないかと思いました。「きれいな」というところと・・・。「目をつぶっていてあげたいくらいに」ってところから。

次の読みは，単純に言葉と言葉を関連させているだけでなく，あたしの想の流れを言葉をたどりながら読み取ったものである。

M H 児：「生まれたばかりの子ネコ」は命が宿っていることで，「あんまりかわいいからこんなにすきとおるようなきれいなにおいがするのかしら」ってところは，つながるんだけど・・・だから，小さくて愛らしいから，優しくてきれいなにおいがした。

T：ここなんだ。（線をひく）ここ全体（文1と文2）が。Hさんは，「生まれたばかりの子ネコ」だから（板書）。

M H 児の読みは「生まれたばかり（文1・2）だからきれいなにおいがする（文3）」と捉えているのである。「だから」という言葉を聞き逃さず評価できたのは，教師が文章構造を分析し把握してあったからである。（実証の観点②）

4.3 文塊1・2の読みの実際

文塊2を提示すると，子どもたちは驚きや戸惑いを見せ，なんとか展開を読み取ろうとするあまり，次のような「言葉をたどらず素直に捉えていない読み」が出された。

H K 児：僕は，「目をつぶっていてあげたいくらいにかすかだった」までは，

子ネコのことで、「あんまりかわいいからこんなにすきとおるようなきれいなにおいがするのかしら」から「ジンチョウゲがさいているのよ」までがジンチョウゲの花の話だと思う。

これは文章構造を無視した読みである。そこで教師は

T：題名は「子ねこ」で、文3までは絶対に「子ネコ」の話です。なぜかという、Hさんが「だから」といつているように、文3まではつながっているんですよ。

とHK児の読みの方向を是正した。前述したMH児の読み「だから」を取り上げたことで、HK児は自分の読みを修正させた。文章構造に忠実に読むことで、読みが修正されたのである。

YH児：「そういったらおばさんが笑った ほほほ それはあそこにジンチョウゲがさいているのよ」ってところから、ああ、だまされたなっていう感じがした

YH児の「だまされた」というその読みではのままでは、「書き手の想」を捉えないことになってしまう。ていがないことになる。しかし、この読みを修正するのは非常に難しい。そこで同じ叙述から関連させた。

KS児：「そういったらおばさんが笑った ほほほ ジンチョウゲがさいているのよ」っていうところは、「きれいなにおいがするのかしら」のまとめだと思うんだよね。

T 73：どういうまとめなの？

KS児：においとかが、子ネコが軽かったとか、かすかだったとか、生まれたこととかが、全部そこに入っているんだと思う。ネコに対する想いがまとめて、その最後のところに気持ちが入っている。

KS児の読みは、「文塊1（文1—文3）の読みを文塊2（文4—5）の叙述と関らせて読もうとしているんでいる」おばさんの言動にもかかわらず『子ネコはすきとおるようなきれいなにおいがあるものであり、この読みの文章構造の捉えによって、YH児は

YH児：私はさっきだまされたって言っちゃったんだけど、「さいているのよ」っていうところから、本当はそこに咲いているんだけど、あの題名は子ネコっていうのだから、心の中にジンチョウゲの花が咲いているような優しさがこもっているような気がする。

と修正した。以上の姿から、文章構造で確かめてさせることによって、一人ひとりの読みを、友の読み取り内容や捉えた叙述から比較したり、批評したり自己検討したりすることができたことがわかる。（実証の観点④）

4.4 文塊1と文塊2の展開からメッセージを読み解いた実際

話し合いが進むにつれ、今までに出された友の読みと自分の読みを比較

したり、文塊1と文塊2を対比させたりしながら、子どもたちの読みは統合され、次のように次のような文構造でまどみちおのメッセージを読み解いた実際で。(実証の観点③)

YK児は、「あたし」と「おばさん」の視点の差異を捉えている。さらに、「子ネコにおいてはジンチョウゲみたいなにおいがする」ということを直接言及せずに、おばさんの言動によって「におい」が暗示されて伝えられていると読み解いているのである。

YK児：最初の所は、体験したことだと思うんだけど、でも、あとから間があいてきた「そうだったら」っていうところからは、自分の想いだと思うんだよ。
自分は、(子ネコはすきとおるようなきれいなにおいがする) 思っても、やっぱり他のそこに出てくるおばさんとか、(子ネコはにおいがしないと) 思うかもしれないから、おばさんは『ジンチョウゲがさいているのよ』って言った
ジンチョウゲってちゃんとお花の名前がちゃんと出ているってことは、なんかやっぱりその子ネコが一番お花の中でもいいにおいがしてるのに近い花に似ているんだと思う。

M児の「話題が変わる」という発言から、文塊1と文塊2を明確に捉えていることがわかる。そして、「おばさんはジンチョウゲだと思っていた」という発言から「おばさん」と「あたし」の視点の差異を捉えており、M児は「子ども」の視点から読んでいることがわかる。

M児：「こんなにかわいいからきれいなにおいがするのかしら」から「そうだったらおばさんが笑った・・・」で、ここで話題が変わるけど、おばさんは「こんなにきれいなにおいがするのかしら」ってところを子ネコじゃなくてジンチョウゲが咲いていることだと思っていたんじゃないかと思います。

L児の読みは、文塊1と文塊2の文章展開で「子供の五感」と「大人の鈍った感受性」を捉え、「おばさんの言動」によって「生まれたばかりの子ネコのにおい」を暗示していることを見事に読み解いているのである。

L児：女の子は、子ネコがとってもかわいいから、ジンチョウゲの花のようなにおいがして、おばさんは、ジンチョウゲの花が咲いているのを知っていたし、女の子みたいに強く子ネコをかわいいと思っていなかったから、ジンチョウゲのにおいだと思った。

この実践を通して、次の四点が実現できたのである。

- ① 「思考ユニット」で文章構造分析した結果、言葉をたどりながら素直に捉えさせるために、作品を文塊1と文塊2に分けて読ませるという教材化ができ、指導内容と評価の観点が具体化できた。

- ② 指導者が「思考ユニット」で分析した文章構造から導き出した評価の観点で子どもたちの様々な読みを「価値ある読み取り」として評価できた。
- ③ 文章構造分析を基に、子どもたちの読みを構造や叙述から関連させる指導・支援ができた。
- ④ 自分の捉えを文章構造で確認させることで、子どもたち自身が読み取りを自己検討し修正することができた。

このように『「思考ユニット」による教材分析』は、「読む力を高めるための授業」が構築に有用な教材分析であることが実証できたのである。

5. 研究のまとめと残された課題

研究のまとめとして「思考ユニット」による教材分析の実践的有用性について次のような結論に達した。

- ① 文と文とのつながりをわかりやすく類型化しまとめた「思考ユニット」は、指導者が教材分析をする際に、作品の構造を捉えやすい、また、記号化してあるため、文章構造図が作りやすく、文章構造を視覚的に捉えることができる。
- ② 教材分析を「抜き出し的な叙述の分析・教師の読んだ主題に迫りような叙述だけを抜き出した分析」ではなく、文章構造分析することが大切である。それが、一人一人の子どもの直感的で素直な考えを生かした授業につながるものであり、その方法論の具体として「思考ユニット」による教材分析がある。
- ③ 指導者として「主観から脱する読み」が教材分析における基本的姿勢であるために、一つのアプローチとして文章構造を分析することで自分の理解を確かめるということがあり、そのような指導者の教材に対峙するスタンスとして、「思考ユニット」による教材分析は有用である。
- ④ 「思考ユニット」で文章構造分析した結果、子どもたちにどの文展開をどう読ませれば読みが高まるかという指導内容と評価の観点が明らかになり教材化ができる。
- ⑤ 「思考ユニット」で文章構造分析したことから、子どもたちの様々な読みを言葉や叙述の関連のさせ方、文塊の捉えといった観点から評価できると同時に、子どもたちの読みを構造や叙述から関連させる指導ができる。

- ⑥ 子どもたちが言葉から離れすぎて飛躍した読み（素直に捉えない読み）をした際に、子どもたち自身が自分の読みを文章構造で確認しながら自己検討し修正していけるように支援するために、「思考ユニット」による文章構造分析が有用である。

「思考ユニット」の理論が教育実践で活用されるためには、次のような課題が残されている。

① 「思考ユニット」の基礎理論の平易な解説

「思考ユニット」について次のような具体的な方法で説明をしていく必要がある。

- (ア) 文型の類別が実例から分かるように、児童文学作品や教科書教材文からより多くの文型例文を集めて示して解説する
- (イ) 教科書教材文を使った「思考ユニット」による分析例をより多く示し、文章展開の実際を解説する。
- (ウ) 「思考ユニット」が実践的な分析の観点であることを、実際の子どもたちの叙述の捉えと「思考ユニット」が合致している実例を示して解説する。

② 「読む力」を高めるための授業実践の積み重ね

本研究では詩教材で「思考ユニット」の有用性を実証したが、文学教材・説明的文章教材においても有用であることを、授業実践を通してさらに実証していく。

また現在、「読む力」を「読み書き」の技能として矮小化されていく方向を危惧している。「読む力」とは「書き手の思考の流れを、言葉をたどりながら素直に捉えて読むことができること」であることを授業実践から示していく必要がある。それが、「詳細な読解」の批判に対する大きな解答になるはずである。

③ 一人ひとりに対応した「読むこと」の評価方法の工夫改善

授業の中で一人ひとりの読みの力の高まりを詳細に評価することは容易ではない。導き出された評価の観点をどのように評価していくかという方法をこれから工夫改善していく必要がある。

④ 「教材分析」結果の更なる精度

「思考ユニット」による教材分析結果は、実践の積み重ね、子どもの読みの姿から、常に修正していくことは当然である。また、客観的な

分析を目指すためにも、一人で分析をするだけでなく、他の指導者の分析結果と比較検討しながら、分析を重ねていく必要がある。「思考ユニット」による教材分析を行っている指導者との交流の場を作っていくことが重要である。

文化審議会の答申、OECDの「生徒の学習到達度調査」(PISA)結果、文部科学省の「読解力向上プログラム」作成など、国語力が「読解力」に求められ始めている。極端にゆり戻る流行に走った指導ではなく、目の前にいる子どもたちに「読む力」をつけるために、指導者はまず「教材分析」を出発点にしていくことこそが、過去の先人が研究してきた「読むこと」の本質に則った地道で着実な「読むことの指導」につながり、「読む力」を高める授業を構築できるのである。

私たち国語教師は、子どもたちに「読む力」をつける、すなわち「相手の想を言葉をたどりながら素直に捉えて受け取ることができる豊かな言語生活者」として子どもを育成していくことを目指していかなければならないのである。

【参考文献】

- 『教育百年史』1985, 建帛社
- 『国語教育基本論文集成第13巻 国語理解教育論(3) 詩歌教材指導論』明治図書, 1993
- 『国語教育基本論文集成第24巻 国語教育方法論(1) 教材研究方法論』明治図書, 1993
- 『長野県教育史 第四巻教育課程編一』1979, 長野県教育史刊行会
- 井上敏夫 野地潤家 編「国語科教育学研究7」1981, 明治図書
- 井上敏夫『井上敏夫国語教育著作集1 国語科教育の基底』1982, 明治図書
- 井上敏夫『井上敏夫国語教育著作集3 生活読みの理論と実践(II) その教材論・教材研究論』1982, 明治図書
- 井上敏夫『井上敏夫国語教育著作集4 生活読みの理論と実践(III)』1982, 明治図書
- 永野 賢『国語教育における文章論』1986, 共文社
- 永野 賢『実践学校文法』1961, 明治図書
- 永野 賢『文章論と国語教育』1986, 朝倉書店

- 益地憲一『国語科指導と評価の探究』2002, 溪水社
- 益地憲一『国語科評価の実践的探究』1993, 溪水社
- 沖山 光『読解指導と原理と方法』1971, 新光閣書店
- 沖山 光『表現学習における構造思考』1971, 新光閣書店
- 加藤浩次『授業のパターン分析』1977, 明治図書
- 垣内松三『合本国語の力』1968, 明治図書
- 関口安義『文学教育の課題と創造』1980, 教育出版
- 教材研究方法論関係
- 山中桂一『ヤコブソンの言語科学1 詩とことば』1989, 勁草書房
- 志賀直哉『青臭帖』(『志賀直哉全集第六巻』)所収, 岩波書店, (1999)
- 小林英夫『小林英夫著作集6 文体論論考』1976, みすず書房
- 新羅章(湯澤正範)『正法眼蔵の解釈I』1996, 近代文芸社
- 須田実『国語科授業選集5 文学の教材解釈』1977, 明治図書
- 菅井建吉・湯澤正範『ことば=語彙の教育』1988, 三省堂,
- 西尾 実 東筑摩郡塩尻尋常高等小学校国語研究部編「西尾 實先生講述 国語教育に就いて」1933, 東筑摩郡塩尻尋常高等小学校
- 西尾 実『国語教育学の構想』1951(『西尾実全集第四巻』)所収, 1979, 教育出版)
- 西尾 実『国語国文の教育』1929(『西尾実教育全集第一巻』)所収, 1979, 明治図書)
- 西尾 実『作品研究 鴉外の歴史小説』1933(『西尾実全集第一巻』)所収, 1979, 教育出版)
- 西脇順三郎, 金子光晴 監修『詩の本 II 詩の技法』1967, 筑摩書房
- 石山楯平『教育的解釈学』1935(『国語教育名著選集』)所収, 明治図書, (1973)
- 全国大学国語教育学会『国語科評価論と実践の課題』1984, 明治図書
- 池上嘉彦 山中桂一 唐須教光『文化記号論』1994, 講談社
- 池上嘉彦『ことばの詩学』1982, 岩波書店
- 池上嘉彦『意味論 意味構造の分析と記述』1975, 大修館書店
- 中村一雄『信州近代の教師群像』1995, とうほう
- 湯澤正範『ことばと人間と』1992
- 湯澤正範『日本語のかたち 考え方のしくみ 日本語における思考ユニットと国語の授業』2001, 文芸社
- 読解指導関係
- 日本語文型教育研究会著『文型による詩の見方・教え方』1984, 明治図書

日本語文型教育研究会著『文型による説明文の教え方』

評価関係

府川源一郎『「ごんぎつね」をめぐるなぞ』2000, 教育出版

名古屋「読み研」著『教材研究の定説化 29 大きなかぶ スイミー 読み方指導』

1996, 明治図書

野地潤家『国語教育・授業の探求』1996, 溪水社

林 四郎『実践国語研究』1980, 全国国語教育実践研究会

林 四郎『私の国語教育論』1982, 東京書籍

林 四郎『文章論の基礎問題』1998, 三省堂

林 四郎編『応用言語学講座 第一巻日本語の教育』1985, 明治書院

Vivian.J.Cook 須賀哲夫訳『チョムスキーの言語理論 普遍文法入門』1988, 新曜

ローマン・ヤーコブソン 川本茂雄訳監修『一般言語学』1973, みすず書房

(にしはら ひであき 山ノ内町立東小学校)