



Title	武田常夫の「文学の授業」の分析(4) : “大きなしらかば”と“カシタンカ”
Author(s)	井上, 光洋; 西森, 章子; 山口, 好和
Citation	大阪大学人間科学部紀要. 1999, 25, p. 161-174
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/9589
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

武田常夫の「文学の授業」の分析(4)

— “大きなしらかば” と “カシタンカ” —

井 上 光 洋
西 森 章 子
山 口 好 和

(北海道教育大学教育学部函館校)

目 次

1. はじめに
2. “大きなしらかば” の授業
3. “カシタンカ” の授業
4. 二つの授業の比較・対照
5. おわりに—授業実践の対象化と課題—

武田常夫の「文学の授業」の分析(4)

— “大きなしらかば” と “カシタンカ” —

井上 光洋

西森 章子

山口 好和

(北海道教育大学教育学部函館校)

1. はじめに

武田常夫の「文学の授業」の最終の部分である「授業案と授業記録」は、“大きなしらかば”(新しい国語、六年Ⅱ)と、“カシタンカ”(チェーホフ／神西清訳、雨の日文庫第3集16)の授業実践をとりあげている。この2つの授業を分析する際、つぎの枠組みを視野において作業を進めなければならないが、今回はその一部を下敷きとして分析してゆきたい。

(1) 島小授業の変遷

- ・ 授業計画の書式について
- ・ 昭和35年の各実践＜船戸、赤坂、武田＞（未来誕生）
- ・ 授業の記録方法、第1人称の記述、(T-C型)（未来につながる学力）

教師の主要な解明行動

(2) 「文学の授業」に見られる授業案・授業記録

- ・ 教材「大きなしらかば」と「カシタンカ」の教材分析
- ・ 授業案の復元・シミュレーション
- ・ 授業案の対比（第7回公開研究会資料）
- ・ 「文学の授業」における授業記録の特徴
- ・ 斎藤喜博の個人雑誌、「開く」第16集

(3) 武田常夫における授業記録の取り方

- ・ 授業展開の状況（東京学芸大学紀要－短歌授業－）
- ・ キーワード、キーセンテンスの同定方法
- ・ 指導主事時代の授業記録の特徴（武田ノート）

2. “大きなしらかば”の授業

“大きなしらかば”で、武田常夫が取り上げた部分の前段階のところについて、その授業実践記録をもとに斎藤喜博はつぎのようにコメントしている。（具体的な教材解釈と指導の方法、「開く」第16集 pp. 69～82）

- ① 教師の発問は「アリョーシャはどんな気持ちで木に登ろうとしたのでしょうか」大変曖昧な発問であり、一般的である。課題なり問題を具体的に生き生きと引き出したり、つぶしたり、発展させることによって発問(授業)は成立する。このような発問が多い。
- ② “大きなしらかば”の授業ではアリョーシャの気持ちの変化をとらえ、アリョーシャのつぶやきの部分と地の部分を大事に取り扱う。

イ. “こらえきれなくなって” …がまんできなくなって

…みかえしてやる

ロ. “まゆしかめて” …“ゆるしてくれないのさ。登るよりおるほうがずっとむずかしい”

…“へーんあまえっ子”

ハ. “まゆをしかめて” … “まだ小さいからな” … “うらやましそうに見ていた”

ニ. “登れないんだろう、こわいんだな！”

ホ. “学校の登り棒の半分まで登れるんだよ” …

“おゆるしがないのかい” … “ふくれつつらして”

ヘ. “アリョーシャははらただしく思った” “ちっともむずかしくないや”

ト. “はきだすように” … “母のいったことを思いだす”

- ③ 授業記録を読んだかぎりでは、同じことをやっているだけで、一つとして問題が明確にならない。教材全体に目を配り、重要な文章や語句について、具体的な課題と解をもち授業を組織していく。子どもの中からさまざまなものを引き出し、それを否定したり、拡大したりしていくことが授業での技術とか方法とかいってよいことである。

多分、これらのことは斎藤喜博校長から武田常夫にいつも言われていたことであろう。「文学の授業」の“大きなしらかば”は第7回島小公開研究会での授業実践をもとに記述されている。（第7回島小公開研究会資料、pp. 82～84）

授業案の記述法は第8回島小公開研究会以降、その枠組みと項目が変わっているからである。しかも「文学の授業」では、斎藤喜博校長の助言でいくつか加筆修正されている。問題は二つあったと指摘している。

- ① ひとつは、しらかばのてっぺんに登った幼いアリョーシャが、母の誘導で元気におりようとしたとき、通りかかった別荘の番人がそれを見て、
—「なんというところへ登ったんだ。いたずらぼうず。さっさとおりて来い。おちるぞ」
アリョーシャは身ぶるいし、誤って、かれ枝に足をのせてしまいました。えだはポ

キリと折れ、ザザッと音をたてて、おかあさんの足もとに落ちて来ました。

「そうじゃないの、アリョーシャ。その次のえだにのるんだよ」

とお母さんは注意しました。それからべっそうの人の方に向いて、

「どうぞ、ご心配なさいでください。あの子は、木のぼりがとてもじょうずなんです。あの子はゆうかなな子なんです。」

- ② もうひとつの問題は、ようやくぶじに地上へおり立ったアリョーシャに対して、おかあさんは、むすこの、細い、赤く日焼した、ひっかききずだらけの、小さな足を抱きしめると小声でいいました。

「アリョーシャ。やくそくしてちょうだい。もう、けっして、こんなにおかあさんを苦しめないって」

そしておかあさんは、いきなり大きな声をあげてなきだし、ふりかえってもみないで急いで帰って行きました。―

その母のことばと行為の意味。

これにしたがって、「文学の授業」での授業案のほうも、“こちらでやること”のなかで“〇やくそくしてちょうだい、もうおかあさんをくるしめないって、×苦しめるというのはどういうことか?”

また、授業記録は、一人称による武田常夫の知覚、感想、そして、逐語記録を併用している。授業実践のあと、つぎのように書いている。

イ. 「公開研究会での一時間の授業を含めた授業を振り返って、……とくに教材解釈という問題について、いままでの自分のあり方をきびしく反省しなくてはならないと思った。

ロ. もう一つの原因は、私にそういう自覚が少しずつ生まれ、それがいままでとはちがった教材への取り組み方、子どもへの目の向け方をさせられたからである。あらためて、そういう事実がおそろしいまでにすばらしいことだと感じている。

これらのことをふまえると、斎藤喜博校長は、自分なりの教材解釈と分析と、授業記録とから、その授業について具体的なイメージを描き、授業の展開過程を模擬・復元できる力量をもっており、授業の問題点、さらに発問、説明、指示など、教師と子どもの顔や表情などを想い浮かべながら、授業記録を読み、授業が「見える」という心境に達していたと考えられる。このことは他の著作にも多数記述されている。

3. “カシタンカ”の授業

“カシタンカ”はチェーホフの代表的な作品で、ザンコフ監修「教授と発達―実験教育学的研究」「読書」のなかでも取り上げられている。雨の日文庫ではA5版2段組み35ページで、小学校6年にとっては、長編ともいえる。

「文学の授業」では、教師の解釈、授業展開、全体の展開計画の角度について記述および授業記録はあるが、授業案はない。そこで、授業記録などをもとに、それを模擬・復元する試みをしたのでそれをまとめた。(表1～表4)

表1 「問題点の追求」の授業計画・シミュレーション(復元)(1)「うまれぞこない」

本時のねらい:「おれは。どうせ生まれぞこないさ」というつぶやきから、ルカー・アレクサンドルイチという人間の中味・内面へ肉迫していく(どういう人物なのかを各自で考える)

展開の核	子供の可能性	結晶点	予想される難関	コメント
<p>〈「おれはどうせ生まれぞこないさ! ああ、そうとも! いまだから、こうしてのんきに町を歩いて、街頭なんか見ちゃいるけどな、俺が死んだら—地獄の火で焼かれるに違いないさ。…」〉</p> <p>という記述について</p> <p>「生まれぞこないって、どういうこと?」</p> <p>〈主人はそのうちの一軒にたどりつくまでに、何度も居酒屋へよってはぐっといっぱいひっかけて、元気を付けなければならなかった。〉</p>	<p>「片わ」</p> <p>「口からでまかせを言っている」</p> <p>「酔っぱらったいきおい」</p> <p>「いっしょうけんめい、言っている」</p>	<p>生まれぞこないなどは、そもそもないのだが、ここでは指物師の鬱屈した気持ちをとらえる</p>		<p>人間の存在 ↑↓ できぞこない</p>
<p>(「アレクサンドルイチって、どういう人だと思う?」)</p> <p>↑ 組合わせて 発問すべき</p> <p>↓ 「何を苦しんでいるのか?」</p>	<p>「乱ほう」</p> <p>「酒ばかり飲んでいる」</p> <p>「何かに、苦しんでいる」</p> <p>「苦しいことをまぎらわすために、酒を飲んでいる」</p> <p>「貧乏な自分のことを“生まれぞこない”っていった」</p> <p>「貧乏以外のこともある」</p>	<p>本心は、もっとまともに生きたいとねがう、善良で小さな指物師の充たされない思い</p>	<p>“指物師”とは何をする人かというイメージはわきにくい</p>	<p>発問としては不適当</p>
<p>「ルカー・アレクサンドルイチは、どうしてこんなに大酒のむの?」</p>	<p>「寒いから」</p> <p>「お得意先がみな遠くにある」</p> <p>「元気を出さなければ、耐えられなかったから」</p>	<p>ふしだらな自分へはきだしたため息</p> <p>単に、酒をのみすぎたための自嘲と後悔</p>		
<p>(「“生まれぞこない”といったときのルカー・アレクサンドルイチの気持ちはどんなだったろうか?」)</p>	<p>「もっとりっぱになりたい」</p> <p>「しかし現実の状況は厳しい」</p>		<p>子どもには、「どうして酒を飲むのか」という実感がないう</p>	<p>単に理詰め の展開ではないか?</p>

※ () 部分は、授業記録には記載されていないが、計画されたと思われる発問

表2 「問題点の追求」の授業計画・シュミレーション（復元）(2)「悲しみ」

本時のねらい：「どうして、カシタンカはこんなに思い出したり悲しがったのか？」から、カシタンカの悲しみの中味を追求する。
この指物師父子のどこにカシタンカの心を充たす物があるのかを追求するための手がかりを得る。

展開の核	子どもの可能性	結晶点	予想される難関	コメント
くー通りのほうで犬のほえる声が聞こえた。カシタンカは、それに答えようとした。が、ふいに、そのとき言いようのない悲しみがこみあげてきた。カシタンカはルカー・アレクサンドルイチや、せがれのフェジューシカや、仕事台の下のいごごちのよい場所を思い出したのだ。…)				
「ここは、どういうことですか？」 (故意に、ほやけた質問を与える)	「ひとりぼっちで悲しかった」 「いろいろと昔の楽しいことを思い出したから」 「ひとりぼっちの気持ちのなかには、いっしょにくらしてきた主人のことがはいつている」 「だれだって悲しい」	子供たちはさ まざまに読み とっているは ず かえて子供 もたちは(意 見を)出しや すい		質問の意図が、 子どもに伝わ りきらない
「悲しみがいっぺんにこみあ げてきたのはなぜですか」 「どうして、いまくふいに悲 しみがこみあげてきたのか」 「どうして迷子になったとき から悲しまなかったのか」	「まっくらになったから」 「寒さと空腹でひとりぼっち を感じるひまがなかった」 「遠くで、犬の鳴き声が聞こ えてきたから」	「犬の鳴き声」 が伏線になっ ている点を必 ずおさえる	「こみあげる」 の意味を表面 的にしか見れ ないはず ここは出にく いはず	伏線の「犬の 鳴き声」に気づ かせるための 手立てが不明
「どうして犬の鳴き声によっ て、不意に悲しみがこみあ げてきたのか」	「犬のほえる声に、いつもこ たえていたから」 「自分は今までの自分ではな いと、思ったから」 「今までの生活とはちがうこ とを実感したから」	それまでの生 活とは違う空 虚な世界		
「どうして、カシタンカは思 い出して悲しんだのか？」 ((「カシタンカは指物師父子の どこにひかれていたのか」)	「飼い主と別れたから」 「指物師父子には、心を充た してくれるあたたかさがあ ったから」 「カシタンカは飼い主のやさ しさを知っていた」	次時のための 布石として、 可能であれば ここまで進む	おそらくあっ さり出るはず しかし、 〔「どんなひ どい飼い主 でも悲しむ のか?」と切 り返す〕 この時点では、 簡単には答え られないが、 次時につなげ る	

※ () 部分は、授業記録には記載されていないが、計画されたと思われる発問

表3 「問題点の追求」の授業計画・シミュレーション（復元）(3)「再会」①

本時のねらい：ルカー・アレクサンドルイチのどこに、カシタンカの心はひかれているのかを探る。
「カシタンカは二人の背中をじっとながめた」から、カシタンカの見たものを追求する。
(外見だけで見いだすことのできない人間の美しさ、生きることのきびしさ)

展開の核	子どもの可能性	結晶点	予想される難関	コメント
「一月たった時のカシタンカの悲しみは、迷子になった晩の悲しみと同じだろうか」	×「同じ悲しみだと思う」 「すこしちがう」 「いまは、ほんやりとしたまぼろしのようになっている」	前時のおさえ		
「どうして、こんなまぼろしがあらわれるの？」	「でも心の隅では忘れていない」		「まぼろし」、「悲しみにくれる」、「心がみたされない」などの実感はわからないだろう	
「どうして、カシタンカは、ひとりになると言いようのない悲しみにくれるのか？」	「昔のような楽しさがいない」 「ほんとうに満足していない」	必要に応じて、指物師と新しい主人の比較をさせる		
「新しい主人は甘やかしてくるのに、どうしてカシタンカの心はみたされないのか？」	×「一月では慣れないから」 「カシタンカはいつまでも悲しみ続ける」		前の時間の繰り返しにならないように	
「この人のどこに、カシタンカの心をみたさないものがあるのか？」		ここまでは前時からの経緯		
朗読 「ルカー・アレクサンドルイチと並んでせがれのフェージュシカが父親の帽子をかぶって歩いていた。カシタンカは、二人の背中をじっとながめた。すると、自分がずっとまえからふたりのうしろを歩いている、浮世のあら波も一刻だってふたりからはなさなかったのだと、うれしくてたまらない気がするのだ。」				
「“じっとながめた”という言葉は、どんな時に使うか？」	「きれいな花をじっとながめた」など	具体的なイメージが湧きにくければ、自分の経験について問いたす	なまに実感は出しにくいかもしれない	角度を変えた質問を与える
「カシタンカは、二人の背中を“じっとながめ”ながら何を考えたのだろう」	「ふたりに会えてよかった」 「二度と迷子にならないようにしよう」 「わらのねどこに早く帰りたい」	この程度は容易に出てくる	しかし、カシタンカの目に映ったものまでは言及されないはず	「おやじ」の背中
「カシタンカが“じっとながめた”二人の背中には、何があったのか？」		この問いの重大さは認識できる	この問だけでは何も意見は出てこない ↓ 丁寧に詰めていく	
「一月前にカシタンカは、アレクサンドルイチの背中をじっとながめてらんだろうか？」	「ながめていない」			

※ () 部分は、授業記録には記載されていないが、計画されたと思われる発問

表4 「問題点の追求」の授業計画・シミュレーション（復元）(3)「再会」②

本時のねらい：「カシタンカは、ふたりの背中をじっとながめた」から、カシタンカの見たものを追求する。（外見だけで見出すことの出来ない人間の美しさ、生きることのきびしさ）

「それなのに、いまカシタンカはふたりの背中をじっとながめた」	「カシタンカは変わったんだと思う」 「見知らぬ人に拾われて、いろいろな出来事にであった。その苦勞がカシタンカを変えた」	カシタンカが指物師父子の存在の大きさを、再認識していることに気づかせたい	
〔以後子どもの状況の即応した発問を行う〕	「飼い主のふたりも変わった」		
「カシタンカはふたりの背中から何を見て何を考えたのだろうか」		カシタンカは指物師のどこに惹かれていたのか、を意識する	すぐには出ないが見知らぬ男との対比で指物師のもつ魅力に迫るしかない
「この父と子と、カシタンカの気持ちをおたがいに結びつけているものは、何だろうか」 (無謀な問い?)	「愛情と苦勞」	安直な表現ではなく、こういう言葉を使ってしか表し得ないカシタンカと指物師父子とのつながりを、ここでは認識させたい	

※（ ）部分は、授業記録には記載されていないが、計画されたと思われる発問

武田常夫の指導計画の中で、教師側のはたらきかけとして設定されたものは、それらのほとんどが教材中のキー・センテンス（重要な文章と語句）として抽出された部分に基づいて構成されている。『大きなしらかば』の例では、

- 「どうぞ、ご心配なさらないでください。あの子はゆうかなな子なんです。」
- 「おちついた、自信にあふれたおかあさんが……」
- 「やくそくしてちょうだい、もう、おかあさんを苦しめないって」
- 「ふりかえってもみないで……。」

が、主要部分として指導計画に抜き出されている。

一方、『カシタンカ』の中では、

- 「おれはどうせ生まれぞこないさ！」
- 「そのとき言いようのない悲しみがこみあげてきた。」
- 「カシタンカは、ふたりの背中をじっとながめた。」の3点を核として授業が設計されている。

これと同様の特徴は、『授業の創造』(1979、明治図書)の金子緯一郎の記述にも見られる(pp. 197-198 授業の実施は昭和36年)。

- ・ こっそりかがみで耳の中を見ようとしたが……
- ・ また、そうっと指でさわってみた。
- ・ ぼくはしかたなく、「耳がいたいんだ。」と小さい声でいった。
- ・ 「おこったように」、「きつい顔」、「知らん顔」この三つのおかあさんの気持。
- ・ ちょっと、にくらしい気がした。

(1) 授業設計・展開の方法

次の手順が共通に見られる。

- ① 重要と思われる言葉・文章を抽出して、発問を構成する
- ② 形容詞／副詞／接続語等の意味と、文章中での役割について押さえる
- ③ ①～②の作業を通じて、登場人物の気持ちの変化・推移を、子どもとともに考察する。

(2) 授業記録の記述方法

一人称表示（教師自身の解釈、状況判断）による記述スタイル

逐語記録（T-C表示）の記述スタイル

これら2つの記述様式が併存している（表5）。

表5 授業記録の比較対照

	島小の授業の変遷	「大きなしらかば」	「カシタンカ」
授業年		S36年	S38年
教材の特徴		<ul style="list-style-type: none"> ・ 「ゆうかなな子なんです」の意味 ・ 「ふりかえってもみないで急いで帰っていきました」の意味 ・ へたにやると通俗的な道德教育 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「生まれぞこない」、「いようのない悲しみ」、「ふたりの背中をじっとながめた」の各々の意味 ・ 人間の真性の姿（愛情と苦勞）
授業計画記載内容（≡形式）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「授業展開の角度」の項目を追加 ・ 「こちらでやること」→「展開の核」 	単元 <ul style="list-style-type: none"> ・ 「題材」 ・ 「目標」 ・ 「全体の指導計画」 ・ 「この時間の目標」 ・ 「この時間の計画」 	単元 <ul style="list-style-type: none"> ・ 「題材」 ・ 「授業計画」 ・ 「授業展開の角度」 ・ 「全体の展開計画」
		本時 <ul style="list-style-type: none"> ・ こちらでやること ・ 子どものうごき ・ めあて ・ 予想される問題点 	本時 <ul style="list-style-type: none"> ・ 展開の核 ・ 子どもの可能性 ・ 結晶点 ・ 予想される難関
授業計画の特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・ キーとなる文章・語句の構成が中心（実際の展開時は配列がある程度前後する） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教材に対する解釈が前面に出る（特に「めあて」の欄） ・ 特定の発問に対して、想定される子どもの反応を、出来るだけ多く列挙する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業方略に関する記述が多く見られる
授業記録の特徴		<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師、児童の各発言間に、教室内の状況判断を述べていく 	<ul style="list-style-type: none"> ・ T-C型（逐語記録）が多い ・ 一人称の記述が少ない（状況判断を、逐一織り込まない）
後記		<ul style="list-style-type: none"> ・ 思ってもいなかったうねり ・ 弱い学級、強い学級 ・ 教材解釈の力 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 作品との対面 ・ なにかいわずにはいられない衝動
その他			

とくに、『カシタンカ』の授業では単元後半に進むにつれて、逐語型の授業記録が多く見られる (pp. 227～)。教材のキー・センテンスをめぐって交わされる教師－児童、児童－児童の相互作用が、直接的に記述されている。

この点は、表5の指導計画の「めあて」欄と「結晶点」欄との比較から示されることも整合する。つまり、「めあて」欄では、教材に対する武田独自の解釈が中心になっているため、自らの解釈や思いが記述されているのに対し、「結晶点」欄では教材解釈のみならず、それをふまえた授業中の教授方略が述べられている。

これらは、当時の島小の教師が新しい授業案の形式を求めていることを示すと同時に、その書式自体の萌芽とみなすことができる。

(3) 授業研究の方法

設計から評価までの作業を教師集団で行うというだけでなく、特定の研究授業で取り扱った内容・教材を、視点を変えて再び別の教師が教材化して、授業で用いるという方法をとっている。これによって、研究授業として提案された指導案、教授方略、教材解釈等が積み重ねられ、授業実践の研究を深めることができる。

(4) 教師の教材解釈の方法

島小における指導計画には、必ず「自分なりの」視点・解釈を盛り込むことが要求されている。逆説的ではあるが、複数の教師が同じ題材を用いて授業を設計・実施・評価するからこそ、そこには授業者独自の視点・切り込み口が求められる。むしろそれがないと、授業設計そのものが成り立たない。「展開の核」や「結晶点」という用語を採用するのは、そのためだと思われる。

4. 二つの授業の比較・対照

この二つの授業が行われたのは“大きなしらかば”(昭和36年)、“カシタンカ”(昭和38年)である。島小授業の変遷からいうと、すでに先行論文及び表5にあるように昭和37年から授業案の書式は大きく転換しており、つぎのようになっている。昭和36年まではつぎの書式である(図1)。

こちらでやること	子どものうごき	めあて	予想される問題点

図1：昭和36年までの授業案の書式

昭和37年からは、つぎのようになっている（図2）。

展開の核	子どもの可能性	結晶点	予想される難関

図2：昭和37年からの授業案の書式

教師との子どもとの対立、葛藤、否定、突き合わせ等がリアルな形で表現できるようになっており、とくに「展開の核」と「子どもの可能性」は、教師の教材解釈にもとづく、子どもへの働きかけから「授業展開の角度」となって、授業などの中核的な構成の中心部分として位置づけられている。

さらに、武田常夫の授業記録は「大きなしらかば」では、一人称と逐語記録（いわゆるT-C型）の併用となっているが、「カシタンカ」では逐語記録（主要な部分）が多く、一人称による記述は少なくなっている。このことは武田常夫の授業記録の方法の変遷といってよいが、指導主事時代の授業参観（観察）の記録の記述では、教師と子どもの行動の重要な部分（キーワード、キーセンテンス）とそれらの関連について記録している。これは授業の骨格・構造・枠組みを記述した授業記録で、これについては別稿で論じたい。

5. おわりに―授業実践の対象化と課題―

教師が自分の授業実践を対象化し、分析・評価・アセスメントすることはやさしいようできわめてむずかしい。授業案を構想し、具体的な方略（ストラテジー）を立て、それを柱として、具体的な教材解釈・分析、それにもとづく発問・説明など、教材・資料の準備など、表現として言語および非言語行動をしなければならない。

かつて五大学の共同研究による授業研究が組織され、これは後に全国授業研究協議会

に拡大・発展した。砂沢喜代治が五大学共同研究を組織したとき、兵庫県の教師、東井義雄の言葉を引用した。

「実践家は山に入ると山が見えなくなる。…学者の方には、…一度山を越えて、山を見、山を考え、山を指導していただきたい…」

砂沢喜代治は、これを研究者への「痛烈な批判」として受け止めた。「教育科学を実践科学として樹立…学者と実践家との握手…」

しかしながら、学者・研究者と呼ばれている方々にも「木を見て、森を見ず。森を見て、木を見ず」のところが多く、実践家といわゆる研究者が授業を「みる眼」どのように養ってゆくのか、たがいに「見えない」「見れない」のである。その深い深い溝と断絶は今も続いている。

参考文献

- チェーホフ (1960) 神西清訳、雨の日文庫第3集16、むぎ書房
川島浩、斎藤喜博 (1960) 写真集「未来誕生」、むぎ書房、復刻版 (1976)、一荃書房
群馬県島小学校 (1961) 島小第7回公開研究会資料
群馬県島小学校 (1961) 島小授業の変遷 (昭和27年4月～昭和36年7月) (未公開)
斎藤喜博編 (1963) 未来につながる学力、麦書房
斎藤喜博の個人雑誌「開く」16 (1977)、明治図書
砂沢喜代治、鈴木秀一他 (1960)、北海道大学教育学部紀要7号
鈴木秀一 (1991) 真の共同研究と集団思考を求めて―「全授研」の志したもの―現代教育科学417
武田常夫 (1964) 文学の授業、明治図書
武田常夫ノート (指導主事時代、未公開)
ザンコフ監修、宮坂瑛子訳 (1987)「教授と発達―実験教育学的研究」現代ソビエト教育学大系8

Analysis of Tsuneo TAKEDA's Classroom Practices in 'Bungaku-no-Jugyou (Teaching of Literature)' (4)

Mitsuhiro INOUE, Akiko NISHIMORI and Yoshikazu YAMAGUCHI

'Bungaku-no-Jugyou (which means "Teaching of Literature")' was the first book for Tsuneo TAKEDA. It consists of his actual classroom practices at Shima elementary School in Gunma prefecture. This book is the most conspicuous among his works because it depicts the basis of instructional design, interpretation of materials, execution and materialization of a lesson plan, and the method for taking protocols of classroom activities. In his case, those protocols are written in the form of the first person, which tend to be affected by the writer's strong feelings or beliefs.

In this paper, the author takes a notice the difference between the lesson plans, analyzes the two classroom practices (one practice using the story 'Ookina Shirakaba' in 1961, and the other one using the story 'Kashitanka' in 1963).

As a result, the following was found; Tsuneo TAKEDA and his colleagues were eager to change the form of lesson plan around 1961 and after they changed it, utilizing the new one, they could discuss the good points or the bad points of the teaching material and how they should teach better in their classroom.