

子どもの「物語」産出を生み育てる授業

——小幡肇『『気になる木』の『はっぱ』をふやそう』の 授業スタイルの原点をさぐる——

岩 崎 紀 子

I. 問題の所在 —授業研究において子どもの「物語」産出をとらえる意義と課題

授業において、子どもたちは対象世界、他者、そして自己と対話をしながら協同的な探究活動を通して学びを創り出している。こうした自己の学びを子どもたちは「経験」として組織し、それを「意味づけ」ながら世界を生きている。この「経験としての体制化」⁽¹⁾、あるいは「それまでの自己の学びの経験を含め、大きな文脈の中で自己の経験を意味づける」行為を、本稿では「物語」と呼びたい。

子どもたちの「物語」は、「学習共同体」としての「教室」という語りの場において、聞き手と語り手との間で共同生成される。「聴き合う」関係を基礎にした教室に身をおき、子どもたちはモノに働きかけてそれを解釈し、他者との交渉を通して相手を理解し、周囲の世界や他者、さらに自己との対話を通して自己を再発見していく⁽²⁾。こうした学びの過程において子どもたちがつむぎ出すことばや動きには、彼らがその授業で自己の経験をどのように意味づけたかという個々の子どもの「物語」が表現されている。作文や授業中の発言に限らず、教師の耳に届くか届かないかの小さなつぶやきや、私語、ふとしたしぐさ（手遊びや身体の揺れ）にさえも、彼らの「物語」産出を知る多くの手がかりがある。そこに生まれる「物語」は他者や授業の大きな流れとの相互作用を経て、変容を遂げていく。

森脇健夫（2001）は、本稿で分析対象とする奈良女附小の小幡肇『『気になる木』の『はっぱ』をふやそう～阪神大震災・大研究』実践（2000年度）に関して、授業の構造、並びに子どもの「物語」の共時的分析を行い、多様な「物語」の産出を可能にする条件としての「装置」の重要性を強調する⁽³⁾。森脇は「公共的空間」としての教室での授業において、異なる三つの「物語り」の層の存在を指摘し、これら三者相互の関係構造を明らかにし、記述していくことが、Narrative Analysisを用いた新しい授業研究の地平を開くとして示唆に富む貴重な問題提起をしている⁽⁴⁾。三つの層とは、まず（a）個々の子どもの「物語り」である。個々の子どもの「物語」が言語的实践として生まれ、交錯し、相対し、競合し、補完し、包括する過程、そして教師の介在のもとで、ある「物語」が潰え、再構築され、膨らんでいくところ、つまり授業の展開に

において創出される (b)「個々の物語りの輻輳」＝「授業の物語り」がある。そしてもう一つは、たとえば、教室で子どもたちが教師の顔色をうかがいながら発言したり、あるいは目に見えぬ規範を意識しながらどのような発言や行為が許され、また許されないのかを巧みに計算している様子をとらえ、(c)「暗黙の（語られない）物語り」の存在についても言及する。

森脇が提起する新しい授業研究の地平におりたってみれば、子どもと教師による「物語」の共同構築のプロセスとしての授業は、教室における子ども同士のネットワーク、子どもと教師との関係、それらの相互作用のありようを浮き彫りにする授業分析の視点を必要としている。氏は、小幡の授業システムにおいて子どもたちが三層の「物語」の中をどのように生きているかを、授業における「装置」の存在に着目した共時的アプローチから二つの授業の比較分析を行っている。

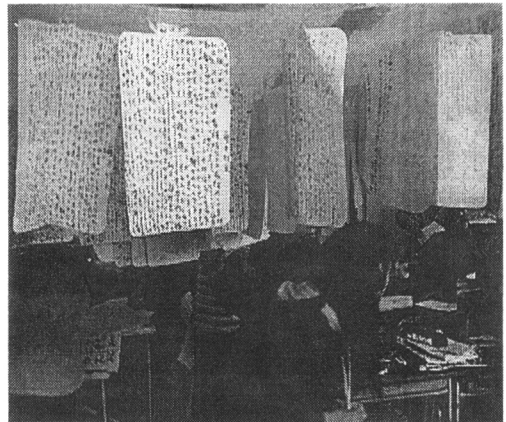
本稿では、森脇の問題提起を受けて、『「気になる木」の『はっぱ』をふやそう』の授業システムが、「教師の教えることへの自製の『装置』」⁽⁵⁾として機能し、子どもの「物語」産出を生み育てる可能性について、本授業システムの「発生」論という観点から考察することを目的とする。これまでに、筆者は「気になる木」の授業における子どもたちの「物語」産出の過程について、一年間にわたる6年星組（2000年度）の「阪神大震災・大研究」に関する通時的分析を行った⁽⁶⁾。子どもたちは、授業での体験を個々バラバラなものとして自己の内に蓄積するのではなく、この授業システムに支えられながら「物語り行為」を介して、教室での多様な層の「物語」とかかわり、時間をかけて幾度も「書き換え（rewrite）」を経験していく。小幡実践の分析を通して筆者は、バラエティに富む子どもたちの多様な「物語」が教室に生まれ、授業を通してそれらに変容していく過程に迫るという授業研究のあり方の重要性を認識した。「気になる木」の授業が、教師としての小幡のどのような問題意識や願いから誕生し、いかなる背景をもって成立してきたのかという「装置」構築の出発点を明らかにすることが、子どもの「物語」産出のダイナミズムを解釈し、さらに小幡が教師として直面してきた課題に迫りながら彼の「教師としての成長」過程をひもとく上できわめて重要であると考えに至った。本稿では、小幡へのインタビューを中心に、子どもたちへのインタビューとアンケート調査と「阪神大震災・大研究」の授業記録から、小幡実践における授業空間の特質を記述することを課題とする。

Ⅱ. 小幡肇「『気になる木』の『はっぱ』をふやそう」の授業システム

1. 授業の構造

小幡学級の教室の天井には、子どもたちの手による「気になる木」の「はっぱ」が緑鮮やかに生い茂っている。「はっぱ」とは、緑色のB5用紙を子どもたちが各自で「はっぱ」型に切り、授業ごとに感じたことや思ったことをつづる作文のことである。教室横に大きくそびえる「気になる木」から天井一面に広がった緑のビニールシートには、全34回にわたる34人一人ひとりの「はっぱ」が鈴なりである。

「しごと」の時間では、「小さな授業者」となる一人の子どもが教室前方の「お立ち台」に立ち、自分の「気になる」こととして「(調べてみたら)～って言ってた(聴いた・見た)けど、なんで～なの?」を発表すると、これをめぐって「おたずね」と類推による対話が展開される。この間、小幡は「授業推進者」の役を離れ、一切口をはさまず、徹底して子どもたちの発言を聴きとり、それらを構造化しながら板書をする。「気になる」こと



への「おたずね」の連鎖で議論が展開し、子どもたちの意見が一定出そろい板書がいっぱいになると、今度は「はっば」を書く。子どもたちの思いが吹き込まれた「はっば」によって、無機質だった天井は、「気になる木」として日一日と緑豊かにその姿を変えていく。「気になる木」の育ちの過程は、まさに子どもたちの「物語」生成のプロセスをあらわしている。

ここで、簡単に「気になる木」の授業のながれを時系列に即して説明しておこう。

①	3分	「この木 なんの木 気になる木」の歌を、係の子どもが演奏し、それにあわせて全員で合唱する。
②	5分	本日の「授業者」が調べたことのインタビュー劇を上演する。劇のプロットやせりふは「授業者」の自作である。劇の演技手(5・6人)は、「授業者」から依頼を受けて事前に何度も練習を重ねて本番を迎える。ほかの子どもたちは、「授業者」の「調べ学習」のプリントに目を通しながら、劇を見る。
③	10分	「授業者」が前の「お立ち台」に立ち、インタビュー劇についての「おたずね」を受ける。小幡はその間、子どもたちから出された「おたずね」とそれに対する「授業者」のコメントを黙々と徹底して板書する。
④	2分	小幡の板書がいっぱいになったところで係が指示し、「授業者」が「気になる」ことを発表する(ここまで約20分)。
⑤	30～40分	「気になる」ことについての「おたずね」と類推による対話活動がはじまる。並行して、個々に「はっば」を書き始め、同じ内容の文章を原稿用紙にも書いていく。この間、小幡は沈黙のまま、子どもたちの対話には一切口をはさまず、子どもの発言を注意深く聴き取り、その発言内容からキーワードを抽出して、個々の発言を構造化しながら板書する。子どもの発言が聴き取れなかった場合には、小幡が前に呼んで、発言した子ども自身が内容を要約して板書することもある。
⑥	10～20分	小幡の判断(＝黒板がいっぱいになったところ)で係に指示が入り、係の合図で議論が打ち切れられ、「はっば」を書き上げた人から順に立っていき、「はっば」を読む。ここで、小幡は「はっば」の中の子ども意見同士を関連づけたり、言葉の意味を補完・確認する発言を行い、また、それまでの議論にはない「新しい視点」として出された意見は随時、板書を追加する。子どもたちは授業の終わりまでに「授業者に調べ直してほしいこと」を小さな短冊につづる。これは小幡の板書記録とともに、授業後、増刷りされて子どもたちの手元に配られる(ここまで約80～90分)。
⑦	2分	「この木 なんの木 気になる木」のBGMのなか、子どもたちは自分の「はっば」を「気になる木」に貼って悦び合う。

一人の「授業者」の時間(90分1単位)として上表を図示すると、下記のようなになる。

0分	20分	60分	80分	90分
①	②	③	④	⑤
⑥	⑦			

「阪神大震災・大研究」（2000年度）の一年間の実践の流れは、次のとおりである。

2000.3	6年生開始前の春休みに、阪神大震災にさまざまな形でかかわった人へのインタビューという「独自学習」の課題が小幡から子どもたちに提示される。子どもたちはそれぞれインタビュー先を決めて「独自学習」を行い、その結果を模造紙（ほとんどの子どもが約3枚程度）にまとめ、新学期に提出する。
2000.4 - 2000.5	個々の「独自学習」の成果をもとに、小幡が子どもたちの「授業者」体験の順番を決定する。その際、小幡は、 ①阪神大震災の時系列（地震発生→被害統出→救助→避難所生活や二次災害→ボランティアなど五年たった今にもつながる動きなど）という第一の軸を考える。この軸に沿って、次に、 ②震災にかかわった人たちの仕事内容などでグルーピングを行う。小幡が大きく六つにグルーピングしたものを、筆者の言葉でラベリングすると、「地震との出会い」編、「警察・消防・自衛隊」編、「市役所・消防」編、「病院」編、「通信・郵便・生活」編、「ボランティア」編となる。この「仕事内容」という第二の観点をもとにグルーピングされた各内容は、さらに、 ③クラス全体の「独自学習」の成果を見渡して、その子にしかないオリジナルな視点やアプローチが「光っている」ところを、「その子に勝負させたいところ」として充分に考慮して、34人の発表順を決定する。この「授業者」の配列が、小幡の「しごと」における年間指導計画となる。
2000.5 - 2001.2	約一年をかけて、34人の子どもたち一人ひとりが「授業者」体験をし、それぞれの「気になる」ことをもって対話・探究活動が進められる。一年間をかけての「大研究」が展開される。
2001.3	2001.3.22、小幡の引率のもと、神戸にボランティアに出かける（一部の子どもたち）。

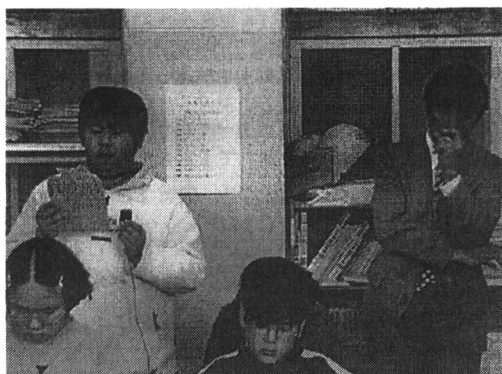
2. 「はっば」を書くということ

子どもたちがつづる「はっば」には、個々の学びの過程において、自己の経験をどのように意味づけ、また他者との対話や教室に生まれる「物語」との相互作用を経て、自己の「物語」をどのようにリライト（脱構築と再構築）していくかという変容のダイナミクスをとらえることを可能にする条件が備わっている。というのも、小幡実践における「はっば」は、「おたずね」と類推による対話の産物として、子どもたちがそれぞれに「自分なりの結末のつけ方」を迫られるところだからである。「はっば」は、「書くこと」によってそれぞれの子どもたちがおこなう「自分なりの説明づけ」であり、「それまでの自分の考えへのふんぎり」なのである。

筆者が、6年生組の子どもたちに実施した「気になる木」に関するアンケートには、彼らが「気になる」ことについて考え、「はっば」を書くという経験をどのように意味づけているのかを知る手がかりがある。

「ぼくは『たぶん』で自分としての考えを発言できるように、少しはなったと思います。また、みんなの意見をまとめて『はっば』に書いたものを読んできました。気になる木は、『考える力』を伸ばすものです（上窪くん）」

「最初は自分の思っている意見しかないけれど、みんなの意見をきくことによって、自分の意見が変わっていきます。それによって、



自分の考えが広がりました。なので、みんなで意見を出し合い、賛成・反対をすることはいいと思います（田中さん）。」

「なんで原稿やはっぱを書いているのか？それは、自分の意見をしっかり表すのもあるけれど、友だちの意見も耳に入れて、自分の知識を広げていくのもあると思うのです（唐川さん）。」

この授業で友だちの「気になる」ことを考え、対話するなかで、自分なりの見方、考え方をさがし、それを最後に「はっぱ」に書くことによって、彼らは、自分のことばを使って、それまでの類推や対話における自分をふり返っている。しかも「大研究」の最後には「はっぱ」が刈りとられ、一冊のスケッチブックに綴じられて、自分の目で自分の「育ち」を見つめることのできる貴重な学びの足跡が一人ひとりの手元に残るのである。子どもたちは既存の経験や知り得たことをもとに「たぶん…」と類推を重ねていく。この類推の連鎖が教室空間の対話を創り出している。したがって、小幡による板書には授業展開における「起承転結」の「起承転」までが時間のながれとともに構造化されるが、残る「結」の部分は、子どもたちの「はっぱ」の中のことば一つひとつにゆだねられているのである。

3. 「一言も口をはさまない指導法」と教師の板書

小幡が授業中、徹底して口をはさまない、氏の言葉を借りれば「一言も口をはさまない指導法」を発見し実践している意図は、「気になる木」の「はっぱ」の存在に大きくかかわる。「はっぱ」を書くということによって、子どもたち一人ひとりが、個々の「気になる」ことに対して「自分ならどうする？どう考える？」という「立場選択」をし、いわば、自分での「落としどころ」をさがりながら、自分なりの「説明づけ」をする。したがって、子どもたちの対話や「はっぱ」を書いている最中は、どんな言い間違いにも、どんなに長い沈黙が続こうとも教師は訂正や他の発言を誘発するコメントを一切さしはさまない。なぜなら教室という「政治的な権威」が作用する空間では、教師が発言するということが自体が知らず知らずのうちにいくらかの影響を子どもたちに与えているという認識、そして教室という「政治的空間」においては、少なからず教師が「権威的存在」として子どもたちの目に映っていることへの強い自覚が小幡にはあるからだ。

教師が何かを発言すると、意図せずして子どもたちの思考・対話のながれをその方向に向けてしまうかもしれない。逆に、教師が何も発言しなければ、子どもたちだけの力で長い「沈黙」や議論の「停滞」を乗り切るかもしれないし、あるいは子どもらしい何か突拍子もない発想や新しい展開を自分たちで生み出すかもしれない。子どもたちが「自分なりの考え」を「はっぱ」に書くまでに教師が言語的に介入すれば、子どもたちの思考や対話に「さおをさす」ことになりかねないという発想が、小幡の授業観の根底にはある。教師がコメントするのは、子どもたちがひとしきり考えることに没頭し、それを書きことばとして「はっぱ」につづった後からでも遅くはない。むしろ後のほうが、彼らに「誰が問題解決の主体なのか」を感じさせ、教師を含めてクラス全員が一人ひとりの意見をじっくり聴き合えると小幡は語る。

このように、小幡は徹底して「一言も口をはさまない指導法」を実践することで、教師が授業中に子どもたちの発言をつぶさに聴き取り、それを板書することに、教師としての仕事の重要性を見出した。子どもたちの対話を聞いていると、彼らが、小幡の板書をもとにして友だちの意見に「関係づけ」たり、賛成・反対と立場を明確にさせながら考えを話していることに気づく。



小幡の板書の特徴は、それぞれの発言が、「授業者」の「気になる」ことに対して、どのような関係にあるかが瞬時に判断されて、記述される「位置」が与えられ、発言内容の性格から白・黄・赤のチョークで色分けされ⁽⁷⁾、さらに関連する発言同士が矢印でつながりあわされるという点にある。「子どもたちの発言が宙に消えていく前に目に見える形で残したい。そして各自が考えるときに参考にできるような形で、色分けをしたり、矢印でつなげ、一目でわかる『絵本』のような板書にしたいんです。そしてなにより、子どもたち一人ひとりがどのようなことを考えているのかを教師自身が把握するためのメモ帳でもあるのです」と小幡は語る。子どもたちが「自分なりの説明づけ」を見つけるために、その授業での発言一つひとつを大事に記録して、発言した子どもたちの声を可視化する。「自分の言った意見が黒板にある」ということが、彼らにとっての大きな喜びになっている。教師は矢印や色分けや配置を通して、子どもたちの発言それぞれに意味づけを与え、発言同士を関連づけていく。

板書を終えて、子どもたちの「はっば」が読みあげられる場面では、小幡は彼らの「はっば」一つひとつを大事にする意味から丁寧にコメントをしていく。個々の「はっば」に子どもたちの「自分らしさ」が表われている。「自分なりの説明づけ」をした「はっば」に、それぞれが「ふんぎり」をつけた後だからこそ、小幡は、子どもたちに「はっば」の内容を確認したり、「はっば」同士をつなげる発言をしたり、一步踏み込んで「ではこんなときはどうだろう？」と問い返す。そうした「はっば」に対する小幡の発言によって、彼らは自分たちの類推・対話の活動で何が論点だったのかを改めて確認し、さらに新たな展開につながる糸口をさがし出す。

子どもに対してもってしまっている「教師」として（暗黙の）「権威性」を自覚してきたからこそ、「一言も口をはさまない指導法」にいきつくことができたと小幡は語る。この指導法は、授業を通して子どもの「自律的学習」を育てることと、教師の「出る幕（出場）・出方」とのかねあいをさぐりながら、彼が見つけた「気になる木」における教師の位置どりの独特の方法なのである。

4. 年間指導計画としての「授業者」配列―「その子にしかないもので勝負させる」舞台づくり

小幡は、子どもたちの「授業者」体験の配列を決める作業にかなりの時間とエネルギーをさいている。この「授業者」配列は、いわば年間指導計画に相当するもので、小幡が子どもたちの独自学習の成果をくまなく検討し、いくつかの軸（①地震発生からの時系列と②震災にかかわった人たちの仕事内容）を考え、グルーピングしたものである。なかでも、彼は各「授業者」の独自学習の中に「その子にしかないもの」を発掘することにこだわりをもっている。クラス全体を見渡し、「その子にしかないもの」をすくいあげ、それらをつなぐ「大きな流れ」を創り出すことによって、「阪神大震災・大研究」の「気になる」ことの連鎖において、子どもたち一人ひとりに位置を与え、それぞれの授業に意味を附与し、個同士のかかわりや関連づけをしやすい状況を創り出しているのだ。小幡は「気になる木」の授業において「小さな授業者」体験と個々の独自学習の成果を大変重視している。この背景にある彼の授業観の特徴をみてみよう。

教室の「お立ち台」に立った途端、子どもたちは「小さな授業者」となる。大人から見れば、ほんの十数センチの小さな台。しかし、彼らにとっては、緊張と不安に包まれた大舞台になっていることが、子どもたちの声から読みとれる。

「やはり他の人のいすよりも高い台にたっていたら、ものすごく恐く感じられました。とにかくいろんな人達がすごい質問などが発言されました（鎌倉くん）。」

「しゃべるのが苦手だから、こたえられなかったらどうしよう？って、発表がイヤなときもあるけれど、でも言いたいことがスッと言えたときは、なんかちょっと気持ちよかった（鎌田さん）。」

「自分が前に立っているときに、おたずねが出なかったりすると、やっぱりおたずねにくいのかなぁ？とか、調べたことがそんなにみんなにわかりづらいのかなぁ？って困ったりもして、おたずねにこたえるのは大変だけれど、いろんな意見が聴けておもしろいなあって思うし、『たぶん』で考えるのも楽しいです（千田さん）。」

小幡は、子どもたちに「強く育てほしい」とねがっている。小幡のいう「強さ」とは何なのか。それは、「困った場面があっても、なんとか自分の力で乗り越えられる芯の強さと粘り強さ」であり、「友だちとの対話を通して自分なりの考えを見つけ、それを表現できること」ではないだろうか。一度「お立ち台」に立てば、教師からの支援はない。だからこそ、友だちからの注目を浴び、緊張感と不安のなかで「授業者」体験をさせるには、一人の「気になる」ことを話しことばとして理解し共有する関係性、つまり「聴き合う」関係が必要である。一コマの授業では、「おたずね」でつながる友だちとのそうした「聴き合う」関係を介して「授業者」一人を徹底して育てる。個々の独自学習の内容面を介して個同士の「関連づけ」をする、そうした判断が可能なのは教師だけである。独自学習の成果の一つひとつに「その子らしさ」が表れている。そのつながりで「大研究」が成立する。一人の話題（「気になる」こと）をクラス全員の「問題」にしていくには、教師が個々の「授業者」の持っているものを事前に把握し、「さっき〇〇さんが言った～のことをしらべてみよう」と、個同士をかかわらせてつなげることが重要になってくる。これが小幡がこだわる「授業者」配列の意味である。個々の授業では、何が起こるかわからない。

そうした偶然性のなかでも、個をどれだけ大事にし、子ども同士をいかにうまくつなげることができるかは、「授業者」配列の決定にこだわる小幡の、教師としての基本的スタンスに大きく関わっているように思う。

「授業者」配列を決定する上で重要になるのが、個々の独自学習の成果である。小幡自身、「大研究」のテーマ設定にいたるまでにさまざまな情報収集やテーマ分析、学習素材の調査など独自の教材研究を進めているが、子どもが持ち込んだものはテーマに関する情報のみならず、「子どもの目線」が組み込まれており、教師だけの教材研究では不足しがちな視点を補い、偏りがちな教師の視野を広げる可能性をもっている。つまり、子どもの感性や目線といったフィルタを一度くぐったテーマや素材をそこに見ることができ、同時に子どもが疑問に感じているところもわかるという利点がある。教師自身が学習テーマにまつわる諸事象や素材を見直す契機にもなる。子どもの独自学習をつなげて授業を創るということは、教師が一方向的に「知っていること」を押しつけたり、学びの多様性を画一化する恐れから授業を解放する大きな可能性をもっている。

このように、小幡は個々の独自学習に「その子らしさ」を見つけ出し、その連鎖でつくる「授業者」の配列にエネルギーをさくことで、一つひとつの授業では、森脇が指摘するように、徹底して教師として「教えることを自制する装置」を自ら創りだしてきたことがわかる。これは「教室」という「政治的空間」において、教師が暗黙裡に発動してしまっている「権威性」への強い自覚から生まれた「授業システム」であり、これは子ども一人ひとりを友だち関係の中で「強く育てたい」という教師のねがいによって、強く支えられているのではないだろうか。

Ⅲ. おわりに—教師の「教え」と「権威性」の問い直しから新たな「授業」像の構築に向けて

本稿では、小幡の『『気になる木』の『はっぱ』をふやそう』の授業が、子どもたちの「物語」の生成・変容をどのようにして実現させてきたのかという課題について考察してきた。小幡は、子ども一人ひとりを「主役」にする舞台として「授業者」体験を彼らに与えた。彼らは、それぞれが大事にされていると感ずることのできる教室のなかで、「小さな授業者」の投げかけた「気になる」ことについて「おたずね」を介した対話活動を展開する。「おたずね」は双方向の関係性の上に成り立つ。「言いつぱなし」は許されない。「気になる木」では、独自学習で「書く」、授業で「話す」、「はっぱ」で「書く」という、それぞれに単独では成立しない「書く」と「話す」の一連のサイクルの中で、子どもたちに重層的な「ふんざり」を迫っている。こうした有機的なつながりが、「言いつぱなし」「書きっぱなし」では実現されない彼らの確かな学びを創り出している。「授業者」体験とは、まさに他者や教室の多様な層の「物語」との遭遇・相互作用を経て、自己の「物語」を対象化する「舞台装置」を個々の子どもたちに準備しているものといえる。

「しごと」という学習は、みんな一人ひとりちがう意見がもてるということ。そして気になることに対してもこたえも一つではなく、いろんな考えをもつことができる自由なところす

(東くん)」

「『気になる木』では、自分の思った『気になる』こととかを言えて、自分が納得できるまで『気になる』こととかを言い合ったりできるので、とってもいい勉強方法だと思います（本田くん）。」

「『自分で考える』ではなくて、『みんなの意見をきいて自分で考える』（細田くん）。」

子どもたちの声には、「気になる木」の教室で、自分たちがこの授業を通して経験することのできた学びの喜びが溢れている。授業を一年間参観していた筆者に「この授業は小幡先生が主役なんじゃなくて、ぼくたちが主役なんだよ。だから先生を撮らなくていいよ。ぼくたちを撮ってよ」とつぶやいた鎌倉くんのことばは、とても新鮮だった。子どもたち一人ひとりが主役であり、「授業者」体験を通して、個が鍛えられる授業空間では、34通りの「自分なりの考え」があって、「こたえ」が一つではなく、一つにする必要もない。そこには、34通りの「物語」が生まれている。小幡の「気になる木」実践は、子どもたちに「おたずね」と「はっぱ」という「話す—書く」の活動の連鎖を通して、一人ひとりが豊かに「物語」を生み出し、その子らしさの「世界」を生きることできる実践の可能性を示しているのである。

注

- (1) J. Bruner (1990) Acts of Meaning／岡本夏木、仲渡一美、吉村啓子訳 (1999)『意味の復権—フォークサイコロジーに向けて—』ミネルヴァ書房。
- (2) 佐藤学 (2001)『授業を変える 学校が変わる』小学館。
- (3) 森脇健夫 (2001) (研究課題番号11610261) 平成11年度-平成12年度科学研究費補助金・基盤研究 (C)
(2) 研究成果報告書『子どもの学習の物語論的分析と授業技術形成』。なお、筆者は、森脇氏の研究報告書において「資料提供・資料作成」という形での研究協力を行なっている。
- (4) 森脇健夫 (2001)「Narrative Analysis による授業の分析—小幡肇『『気になる木』の『はっぱ』をふやそう—阪神大震災大研究』の授業分析—」『中部教育学会紀要』第1号、38-49頁。
- (5) 森脇健夫 (2001)「『装置』としての授業」『学習研究』第390号、64-69頁。
- (6) 岩崎紀子 (2002予定)「第4章 大きく育った『気になる木』—小幡肇『『気になる木』の『はっぱ』をふやそう—阪神大震災・大研究』の授業分析」小幡肇編著 (2002刊行予定)『育ちあう子どもたち—小幡肇『『気になる木』の『はっぱ』をふやそう』』明治図書
- (7) 板書上で小幡が使用するチョークの色には、「赤：疑問形で出された意見」「黄：事実に基づく重要な視点や、それまでにない新たな考え方」「白：それ以外の発言」という使い分けのルールがある。

(博士後期課程)