

中学校国語科における文学的文章の授業研究

—〈語り手〉に着目した授業実践に向けて—

猪股楓 (M19EP023)

1. 研究動機と研究の概要

筆者はこれまで行ってきた国語科における文学的文章の授業研究を通して、生徒が読みを交流し合う活動によってそれぞれの解釈が異なっているという読みの多様性に気付けるようにすること、生徒の読みの多様性を受け止められる態度の育成を目指せることに重要な価値があるのではないかと考えてきた。そして、生徒が文学的文章の授業を通して考えた他者理解の在り方や自己と社会との向き合い方を見つめなおす力は、これからの予測が困難な時代を拓いていくための力として必要だと考えている。

これまでの筆者の研究では、国語科における文学的文章の授業価値や文学的文章の文学的価値及び教材価値の追究に留まり、具体的な授業構想や学習課題等を考えるまでには至らなかった。そこで、本研究では、中学校国語科の文学的文章の授業に焦点を当てて、上記に述べた力を育成できる具体的な授業実践を模索した。授業構想や学習課題等を考える中で、筆者は、文学的文章をある固定した立場から読むだけではなく、様々な立場から複合的に読んでいくことが重要ではないかと考えるようになった。そこで、注目したのが〈第三項〉論の考え方を活用した授業づくりである。〈第三項〉論が示す、自己の認識を問い直して対象そのものを理解するために考え続けていく態度の育成によって、筆者が目指す、他者理解の在り方や自己と社会との向き合い方を見つめなおす力の育成も実現できるのではないかと考えたからである。

よって本研究では、中学校国語科の文学的文章の授業において〈第三項〉論の考え方を

活用した具体的な授業の計画と実践を行った。また、授業の計画と実践にあたっては、1人の登場人物の立場からだけで読むのではなく、その登場人物には見えていないことを読んでいくための手段として〈語り手〉に着目した。

2. 〈第三項〉論の考え方

(1) 〈第三項〉論とは

まず、〈第三項〉論の考え方を整理する。〈第三項〉論は田中(1997)(1999)によって示され、田中をはじめ須貝や齋藤らによってさらに精練されながら今日に至っている。須貝(2017)によると、〈第三項〉論とは「事態を〈主体〉と〈客体〉の二項で捉えるのではなく、〈主体〉と〈主体が捉えた客体〉と〈客体そのもの〉の三項で捉える世界観認識です。〈客体そのもの〉は到達不可能な、了解不能の《他者》です。しかし、〈主体が捉えた客体〉は〈客体そのもの〉の〈影〉の働き掛けのなかにあります。」と説明されている。対象の捉え方において、「主体と客体の二項で捉える」のではなく「〈主体〉と〈主体が捉えた客体〉と〈客体そのもの〉という三項で捉えている」とする考え方をとる。

〈主体〉が捉えた対象は〈対象そのもの〉ではなく、個人の考え方や価値観など〈主体〉のフィルターを通して現象した対象の像である。対象は〈主体が捉えた客体〉として〈主体〉に現象しているため、〈主体〉は〈対象そのもの〉に到達不可能であるものの、遠く離れた位置に設定する必要がある。

(2) 文学的文章を読むとは

次に、この〈第三項〉論に基づいて文学的文章を読むとはどういうことを考える。

〈主体〉が文学的文章を読む時、読み取った文学的文章は〈文学的文章そのもの〉ではなく、〈主体〉のフィルターを通して現象した文学的文章である。文学的文章を〈主体〉が読んだ瞬間に〈主体が捉えた文学的文章〉として現象する。しかし〈主体〉に文学的文章が〈主体が捉えた文学的文章〉として現象していることから、〈文学的文章そのもの〉を遠く離れた位置に設定する必要がある。

また、田中(2001)では、文学的文章の特徴として主に近代文学に焦点を当てて、「日本の近代小説の登場人物の裏には全て〈語り手〉が生きっていて、他者の引用ではなく〈語り手〉の自意識に取り込まれていると考えている。私見では、小説は「物語＋〈語り手〉の自己表出」であり、会話にも〈語り手〉が自己表出している。」と述べている。さらに〈語り手〉の持つ限界性については、「「物語」の人物の背後には〈語り手〉がいて、この〈語り手〉がAを等身大に語ると、Bは語れなくなる」(A、Bは登場人物を指す。筆者注)と述べている。文学的文章は〈語り手〉によって語られており、会話を含めて、〈語り手〉のフィルターを通した世界が語られている。そして、〈語り手〉はAを等身大に語った瞬間にBを語れなくなるという語りの限界を持っている。

(3) 〈他者〉と《他者》の区別

〈第三項〉論では「他者」を〈他者〉と《他者》に区別することの必要性も述べられている。田中(1997)によると、「《他者》という虚構概念は、〈わたし〉の捉える世界の外、その彼方にある。従って、〈わたし〉に理解される〈他者〉とは、〈わたしの捉えた他者〉、〈わたしのなかの他者〉であり、いわば「他者」は〈わたし〉、自己である。」と説明されている。また、田中(2001)

では、「了解不能の《他者》とは、了解を超えるための装置として、了解している〈わたし〉を瓦解させ、了解を超えていく動的過程を促す働きのこと」と示されている。ここでの〈わたし〉は〈主体〉のことを指す。

まとめると、まず〈他者〉とは〈主体〉の認識世界の枠を超えずに捉えたものである。

〈他者〉は〈主体〉の価値観や体験等をはじめとした〈主体〉の見方や考え方をもとに構成されている。そのため、現象する〈他者〉は〈主体〉によって、また同じ〈主体〉でも時期や年齢等によってそれぞれである。一方で《他者》とは〈わたし〉の認識世界を超えた外側にある〈他者そのもの〉である。そのため〈主体〉は《他者》に到達することができないことから、了解不能の《他者》といわれている。

〈他者〉と了解不能の《他者》を区別することによって、了解したと思っている「他者」は《他者》ではなく、自分のフィルターを通して捉えた〈他者〉であるという〈わたしのなかの他者〉問題に切り込むことができる。筆者も田中氏の論と同じように、了解したつもりになっていた捉え方を問い直し、了解不能の《他者》を捉えようと考え続ける態度が大切だと考えている。

2. 授業づくりにあたって

(1) 〈第三項〉論を活用する良さ

平成29年に告示された新学習指導要領では、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力として「生きる力」が示されている。この「生きる力」は、これからの予測が困難な時代を生きていくために必要な力と考えられている。グローバル化の進展によって日本だけではなく世界の人と協働することが求められるようになることや、情報通信技術の急速に発達によってインターネット上の円滑なコミュニケーション能力が今以上に求められることなどが考えられる。例えば、

様々な人との協働においては、自分にとって未知である、多様な背景を持つ「他者」を理解しようとするのが欠かせない。筆者は、自分が捉えた「他者」は〈他者〉であると自覚し、自分が理解している〈他者〉を問い直し続けることを通して《他者》に迫っていく力が必要不可欠になるのではないかと考えた。そしてその時、様々な角度から自分には見えていないことを考えていくことによって、《他者》に迫っていけるのではないかと考え、〈第三項〉論を授業に活用することに可能性を見出した。

〈第三項〉論を文学的文章の授業に活用することによって、登場人物が捉えた〈他者〉について立ち止まって考え、その人物には見えていない《他者》を理解しようと考え続けていく態度の育成を目指せる。加えて、このような態度の育成を目指した〈第三項〉論の活用によって、「生きる力」の「ウ　どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の滋養)」をさらに高めることができると考える。

(2)なぜ〈語り手〉に着目するのか

筆者は〈第三項〉論を活用した文学的文章の授業を追究するにあたって、まずは、登場人物が見ている世界だけで物語を読むことから脱却しなければいけないと考えた。そこで着目したのが〈語り手〉である。先に田中（2001）を引用して述べたように、〈語り手〉は「Aを等身大に語ると、Bは語れなくなる」という限界を持っている。そのため、〈語り手〉に着目して読むことによって、登場人物に見えていないことがあるという問題が浮かび上がってくる。そして、その登場人物に見えていないことを、登場人物が見ている世界から離れて考えていく中で、自分の捉え方を見つめ直すことに繋げていきたい。

また、〈語り手〉の語りは〈語り手〉自身

のフィルターを通して現象している。そのため、〈語り手〉にも見えていないことが存在する。〈語り手〉に着目して文学的文章を読むことによって、自分が捉えている対象は、自分のフィルターを通して捉えた対象であり、対象そのものではないと気付くことができる。加えて、「自分に見えている世界からしか考えられない」という捉え方から抜け出し、対象そのものを捉えようとして捉え方を更新し続ける態度の育成を目指せるのではないかと考える。

3. 授業実践について

(1)授業実践の概要

①対象校 山梨県内の公立中学校

②期間 2019年9月 全5時間

③対象 第2学年A組 29名

④教材 三浦哲郎『盆土産』

（光村図書出版『国語2』より）

⑤単元名

登場人物の心情を読み取り、題名『盆土産』に込められた意味を考えよう。

単元名は、筆者がこの授業実践を通して生徒に身に付けさせたいと考えた以下のことを踏まえて設定した。

1つ目は、「考えを自分の言葉で相手に伝えるときとともに、学級の仲間と考えを交流する活動を通して、自分の考えを広げたり深めたりできること」である。そのために、生徒同士で考えを交流する機会を積極的に設定した。

2つ目は、「様々な登場人物の立場に立って、それぞれの登場人物の思いを想像すること」である。〈第三項〉論的な他者理解に向けて、まずは主人公以外の登場人物の立場に立って考えることが必要と考えたからである。

3つ目は、「表現や構造を意識して読みを深めるとともに、言葉に着目して考えることに面白さや楽しさに気付けること」である。筆者は、生徒たちが1つ1つの表現や言葉に立ち

止まって考えていくことを通して見えてくる新しい気付きを大切にしてほしいという思いを持って授業実践に臨んだ。

(2) 単元計画

単元計画の概要は以下の表 1 に示したとおりになっている。

表 1 単元計画について

時	目標(○)と学習活動(・)
1	○初めて読んだ感想を持つとともに、物語の全体を大まかに捉えよう。 ・範読を聞き、初発の感想を書く。 ・物語を3つの場面に分ける。 父親を迎える準備をする場面 父親と一緒に過ごす盆の場面 お墓参り・父親を見送る場面 ・盆の行事について確認する。
2	○場面を整理して、主人公の気持ちを考えよう。 ・1つ目の場面を読み、物語の舞台や時代について確認する。 ・えびフライに対する主人公の気持ちを考える。
3	○父親の行動に着目して気持ちを考えよう。 ・2つ目の場面を読む。 ・父親の行動の中で印象に残ったことを取り上げて、その時の父親の気持ちを考える。 ・主人公が初めてえびフライに出会ったときの気持ちをまとめる。
4	○主人公の気持ちを考えよう。 ・3つ目の場面を読む。 ・墓参りをした時の主人公の気持ちを表現に着目して考える。 ・出稼ぎ先へ戻る父親と別れる時の主人公の気持ちを言語化する。
5	○題名『盆土産』に込められた意味を考えよう。

・題名の意味について、グループ交流を参考にしながら考える。 ・読後の感想を書く。

(3) 三浦哲郎『盆土産』の先行研究

授業構想にあたっては、黒田・幾田(2018)や野中(2017)をはじめとした先行研究をもとにした。

黒田・幾田(2018)では、「物語の首尾に登場する「えびフライ」と「えんぴフライ」との違いを読み解くことが、物語を読み進める際の手がかりの1つになる。」と述べられている。そしてその変容は、「主人公の「えびフライ」の捉え方が、「気になってしかたない」「楽しみ」な父の土産から、「ただの珍しい食べ物以上の意味」を持ち、「家族全員が喜びを分かち合うことのできる(中略)さらにすばらしい土産」となり、「父の愛情そのものの象徴」へと変わっていく」ということであった。

筆者も黒田・幾田が述べているように、この教材を深く読んでいくためには、主人公の「えびフライ」(「えんぴフライ」)の捉え方の変容を読むことが重要になると考える。主人公にとって、父親が帰省する前には「まだ見たことも食ったこともない」未知の物だった「えびフライ」は、家族全員で一緒に食べたかけがえのない思い出となっていく。この変容を生徒に読み取らせたいと考えた。

野中(2017)では、主人公が出稼ぎ先に戻る父親を見送る場面で、うっかり「えんぴフライ。」と言ってしまった主人公について、「「えんぴフライ」という発話の後に続く言葉には、「また買ってきて」とか「おいしかったね」とか「ありがとう」など、さまざまな含意が伏在しているだろう。ただしその中には、少年が自覚できている気持ちがある一方で、自分の気持ちが自分でもよくつかめていないということもあるはずだ。」と述べている。そのうえで、野中は「自分でも十分に

自覚できない心理によって突発的な言行が生じることは、幼児だけではなく、大人にも十分に起こり得ることである。そこにどのような心理が伏在しているのかを読むことが、「盆土産」という小説を味読する上ではきわめて重要だ。」としている。

筆者は、野中が述べているように、主人公がうっかり言ってしまった「えびフライ」に込められた主人公の本当の気持ちに迫っていくことが重要だと考える。この主人公が言語化できていない気持ちとは、主人公に見えていないことだと考えるからである。主人公の本当の気持ちに迫るためには、読み手はフィルターを通して語られた世界から抜け出して考える必要がある。

『盆土産』の〈語り手〉は、主人公の少年の世界で語っている。しかし、野中氏が述べたように主人公の世界からだけでは見えないことが存在する。この主人公に見えていないことに迫っていくことによって、捉えている対象は、フィルターを通して捉えた対象であり、対象そのものではないと気付くことができる。と考える。

(4)各時間の授業構想

以上を踏まえて全5時間の授業を構想し、実施した。ここからは、各時間の授業において特に工夫した学習活動について述べていく。

①1時間目

生徒は教師の範読を聞き、初発の感想を記入した。初発の感想はA5サイズのワークシートを用いて、面白かったところ・気付いたこと・疑問に思ったこと・授業でもっと考えてみたいことなどを自由に記入するよう指示した。この初発の感想で出された疑問は、2時間目以降の授業構想に活用した。

さらに、生徒によって盆の行事に関する知識が様々であったため、「盆クイズ」を実施して理解を深めた。クイズでは、盆の行事そのものの意味を確認するとともに、迎え火や

送り火、特有の飾りつけなどの習慣についても学習した。

②2時間目

主人公が、出稼ぎ先から帰省する父親を迎えるために準備をするという1つ目の場面を読んで登場人物や物語の舞台を確認した。その時には「速達」や「分校」などの表現を根拠に取り上げた。また、初発の感想の中に方言に着目した気付きが多く見られたことから、方言にも着目して、舞台が東京から遠く離れた田舎であると見出していった。

また、主人公がえびフライをどのように捉えているのかについて考えた。冷凍えびフライが発売された年から考えると、この物語は1960年が舞台になっている。現在とは異なり、当時、えびフライは非常に珍しく貴重な食べ物だった。現在の時代の感覚と主人公の時代の感覚の違いを明確にするとともに、本文の表現をもとにして、主人公がえびフライという未知のものに向ける期待と不安な気持ちを整理した。

③3時間目

家族でえびフライを食べたことを含む、父親が帰省してからの様子が描かれた2つ目の場面を読んだ。そして、この場面で描かれている父親の行動で印象に残ったことを挙げ、その時の父親の気持ちを考えた。父親の気持ちを考えるにあたっては、主人公の世界から抜け出して、父親の立場に寄り添って考える必要がある。やや難度が上がると判断し、生徒同士の交流活動を取り入れながら考えていくようにした。

また、前時までのワークシートから、生徒が物語の時代背景や舞台を掴み切れていないことが伺えた。そこで、冷凍えびフライの歴史や1960年台の出来事を紹介して時代背景を整理した。さらに、主人公が暮らす田舎の様子について、沼に生息するエビの写真を示し

て紹介した。

授業の最後には、主人公が初めてえびフライを見た時と食べた時の感動をまとめた。

④4時間目

家族全員で墓参りに行く場面と主人公が出稼ぎ先に戻る父親を見送る場面が描かれた、3つ目の場面を読んだ。

まず墓参りの場面で、なぜ、主人公は「なんとなく墓を上目でしか見られなくなった。」のかを考えた。特に「上目」という表現に着目し、実際に上目をやってみることで、主人公はどのような気持ちだったのか、に迫っていった。この時に生徒から、えびフライの本数が合計6尾だったことから、主人公と姉が1尾ずつ多く食べたえびフライは、本当は亡くなった母親と祖父の分だったのかもしれないという新しい読みが出された。

次に、父親を見送る場面で「うっかり、「えびフライ。」と言ってしまった。」主人公は、本当は父親に何を伝えたかったのかを考えた。この問いでは、〈語り手〉である主人公が言語化できていない複雑な気持ちを考えるために、生徒が主人公の捉え方を離れて読み手の立場から考える必要がある。そのため、授業では、幼い主人公に代わって主人公の言葉にできないもやもやした気持ちを中学生の考え方から言葉にするように、と声掛けをした。

⑤5時間目：研究授業

はじめに、喜作の家の土産と主人公の家の土産を比較して、「えびフライ」を家族全員で喜んで食べたことを振り返った。そして、題名に「えびフライ」ではなく「盆土産」が選ばれている理由について、どうして題名は「盆土産」なのかを考えた。題名の意味を考えるためには、読み手の立場から考える必要がある。学習のまとめとして、登場人物には見えない読み手の立場から物語世界を読むた

めにこの問いを設定した。

生徒は、まず個人で考えた。

次に4人グループを作り、お互いの考えを交流した。グループは学力などが平均的になるように編成した。また、交流時に、自分と違う考えやなるほどと思った考えをワークシートにメモする、同じ考えでも自分が聞き取った言葉を使ってメモするように指示した。グループを回って声掛けを行う中で、考えが広がらずに困っているグループが見られたため、「「盆土産」ではなく「土産でもいいのか」、「もしこの話が盆以外の出来事だったとしたら、題名は変わってしまうのだろうか。」と全体に問い掛けたところ、グループ交流が活発になった。

最後に生徒は、グループ交流で得られた考えも参考にしてもう一度個人で考えた。

その後、生徒は読後の感想を記入した。読後の感想は初発の感想と同じくA5サイズのワークシートを用いた。感想には、学習全体を振り返って、考えてみたこと・なるほどと思ったこと・気付いたこと・読み方が変わったことなど自由に記入するように伝えた。

(5)結果と考察

①5時間目：研究授業を通して

問いを最初に考えた時と交流後にもう一度考えた時の生徒の記述を比較する。

表2 研究授業における生徒Aの記述

生徒A
(最初)お盆に持って帰ってきたお土産の話だから。
(交流後)お盆は亡くなった人を家に迎えて、一緒に過ごす行事なので、主人公の父親が家族のためだけでなく、亡くなった祖父と母のためにも買ってきたお土産だから、「盆土産」だと思う。

生徒Aに記述を見ると、最初に考えた時には言葉の意味通りに題名「盆土産」の意味を捉えていた。しかし、考えの交流を通して、

「お盆は亡くなった人を家に迎えて、一緒に過ごす行事なので」というように、盆の行事の意味に着目して考えられるようになったことが分かる。

表3 研究授業における生徒Bの記述

生徒B
(最初) えびフライだけではなく、父親は盆土産として色んなものをもってかえってきたから お墓参りのじかんとか
(交流後) 主人公にとって、盆土産はえびフライもそうだけど、父親が帰ってくることだから。お盆なので、お土産として、家族(母と祖父も)みんなで楽しめるお土産だから。

生徒Bの記述を見ると、最初に考えた時に「色んなものをもってかえってきた」とあったが、交流後には「主人公にとって、盆土産はえびフライもそうだけど、父親が帰ってくることだから。」とある。交流を通して「色んなもの」が具体的に示せるようになったということが分かる。

取り上げたどちらの生徒も、最初に考えた時よりも交流後にもう一度考えた時の方が、考えが深まっていることが分かる。また、今回取り上げられなかった生徒についても、交流を通して自分の考えを見つめ直し、題名の意味について、より深く考えられるようになったことが伺える記述が多くみられた。

②授業実践全体を通して

次に、生徒の読後の感想を分析して、授業実践全体を通した生徒の読みの深まりを考察していく(傍線は筆者による。)

表4 生徒Cの読後の感想

私は最初読んだときに主人公がお土産のえびフライと初めて会う話だと思っていたのですが、 <u>授業を通して「えびフライ」という言葉一つでも楽しみにしていたり、別れを悲しんだり</u> といろいろな意味があって詳しく読んでいくととても深いお話だなと
--

思いました。

生徒Cの読後の感想から、同じ「えびフライ」の表現でも場面によって込められている主人公の思いが異なるということに気付けたことが分かる。さらに、最初の読みと比較して、自分の読みの変化にも気付けている。

表5 生徒Dの読後の感想

最初は、父親がお盆に帰ってきて、主人公が初めてえびフライを食べて、父親とすぐ別れた、ぐらいにしか物語が読めていなかったが、一つ一つ行動や表現について掘り下げていくと、場面による主人公の気持ちの変化や父親の家族に対する思いなどが分かり、この物語が最初に思っていたほど単純なものではないと気づかされた。また題名の意味を考えると物語の中での新しい考えも生まれたのでおもしろかった。

物語とは別に「盆」と関わりが少ない僕なので「盆」のことが知れて良かった。

生徒Dも生徒Cと同様に、最初の読みと授業後の読みを比較して、自分の読みが変化することに気付いている。加えて「一つ一つ行動や表現について掘り下げていくと、場面による主人公の気持ちの変化や父親の家族に対する思いなどが分かり」とあるように、生徒Dは、場面や表現を意識して読むことによって、登場人物の気持ちをより深く考えられるようになったことが分かる。さらに「題名の意味を考えると物語の中での新しい考えも生まれたのでおもしろかった。」という記述から、言葉に着目して考えることの面白さや楽しさにも気付いたことが伺える。そして生徒Dは、授業で扱った盆の知識を自分の生活と結び付け、学習したことが自分にも関わりがあると感じている。

また、今回取り上げられなかった生徒の読後の感想にも、授業を通して自分の読みが変わったという記述が多くみられた。加えて、授業では扱いきれなかった疑問や授業の中で生徒から出された新しい問いについてもっと

考えてみたいというような前向きな記述も多くみられた。生徒の読後の感想から、授業を通して生徒の読みが深まったことが分かる。

4. 成果と課題

①授業実践を通しての成果

今回の授業実践では、〈語り手〉でもある主人公に見えていないことを切り口にして、まずは生徒に、登場人物に見えていないことがあると気付かせることから始めた。各授業では、初発の感想で生徒から出された疑問を解決していく学習活動を行う中で登場人物に見えていないことに迫っていった。その結果、生徒に、自分たちの捉え方だけで読むことの問題に気付いて登場人物の捉え方に近付いて考えようとする意識が生まれ、読みが深まっていった。

②研究全体を通してのまとめ

〈語り手〉に着目した文学的文章の授業によって、生徒は登場人物に見えていないことがあると気付くことができる。このことは具体的に、授業実践の4時間目に行った〈語り手〉である主人公に見えていない父親の家族に対する思いを考える学習課題から見取れた。そして今後、その登場人物に見えていないことを考えていくことによって、捉えた対象は、自分のフィルターを通して捉えた対象であり、対象そのものではないと生徒が気付けるように繋げていけると考える。さらに、この気づきを生かすことによって、対象そのものを捉えようと捉え方を更新し続ける態度の育成の実現に向けた可能性がより高まった。

③課題

授業実践を通して新たに見えてきた自己の課題を2つ挙げる。

1つ目は、授業の中で生徒から出された新しい問いについてである。4時間目の授業で生徒から、「えびフライの本数に着目すると主人公と姉が1尾ずつ多く食べたえびフライ

は、本当は亡くなった母親と祖父の分だったのかもしれない」という新しい読みが出された。この読みを受けてさらに他の生徒から、「えびフライが6尾だったことは偶然なのか、それとも必然なのか。」という疑問の声が自発的に上がり、双方の意見が対立して教室が活性化した。今回の授業実践では扱うことができなかったが、今後、この問いについて具体的な発問や学習活動を考えていきたい。

2つ目は、正解到達主義とどのように立ち向かうかということである。生徒が問いの答えを探す授業にならないように、具体的にどのような声掛けや発問の提示の仕方などが効果的なのか、今後も考え続けていきたい。また、文学的文章の授業では生徒にどのような力を身に付けさせたいのかを明確にして授業を行う中で、文学的文章の授業とテストの関係についても考えていきたい。

5. 終わりに

本研究を行うにあたり、ご協力をいただいた実習校の校長先生をはじめ先生方や生徒のみなさん、ご指導をいただいたに先生に厚く御礼申し上げたい。

引用文献

- ・黒田俊太郎・幾田伸司(2018).「盆土産」(三浦哲郎)教材研究のための覚え書き. 語文と教育. 第32号.
- ・田中実(1997). 読みのアナーキーを超えて いのちと文学. 右門書院.
- ・田中実(2001). 消えたコーヒーカップ. 社会文学. 第16号.
- ・須貝千里(2017). 世界観認識として、「予測困難な時代」を問い直して―「資質・能力」としての〈第三項〉論と「故郷」(魯迅)の「学習課題」の転換―. 日本文学. 第66号.
- ・野中潤(2017). 教材としての「盆土産」(三浦哲郎). 国文学論考. 第53号.