

読む力を育成する国語科授業づくり

— 書く活動を取り入れた読みの指導をとおして —

吉田 裕久 難波 博孝 木下美和子 青山 之典
立石 泰之 永松 陽子

I. はじめに

読むことの授業において、文章・作品に何が書かれているか、そして登場人物はどのように思っているか、さらには書き手（筆者・作者）はどのように考えているか、そうした文章・作品理解、登場人物・書き手理解はもちろん大切な読みの力である。内容が理解できないのに、その内容について考える・判断することなどできないからである。しかし、読みは、それに止まってはならない。書かれていることに対して、また登場人物の思い・生き方について、さらに書き手の主張に対して、読み手として自分がどう受けとめ、どう考え、どう判断するのか、そしてそれをどう表現することができるかは、これまた非常に大事な読みの力である。

こうしたことから、読む力をどう育むかは、引き続き国語科授業の基本的な課題である。その際、文章・作品理解レベルでも、登場人物・書き手理解レベルでも、そして自分の考えを伝えるレベルでも、書くことを通して行われるのが効果的である。もちろん読む力は読むことによって育まれるが、書く活動を取り入れることによって効果的に育まれるからである。つまり、書くために読む、書きながら読む、そして読んで書く、書こうとすることが読むことになり、書くことが読むことにつながり、そして読んで書くことが再び読むことになる、こうしてとにかく書くことによって読みが確かになり、豊かになり、深まっていくのである。

本稿は、その読む力を育成するために書くことをどのように取り入れることが効果的か、この古くて新しい課題に改めて取り組むものである。とりわけ、自らの読みに自覚的になれること、学習の読みが日常の読みに転移・活用されることを中心的課題として、授業を通して実践的に明らかにすることを目指している。

(吉田裕久)

II. 研究の目的・方法

本研究は、読む力を育成するための国語科授業づくりに関する研究を行う。特に、書く活動を取り入れた授業づくりの具体的な方途を示すことを目的とする。

そのために、書く活動を取り入れて読み手が自らの読みに自覚的になれるようにできるか、そして日常の読みに転移でき、活用できる力を育成できるかを実践的に検証していく。
(青山之典)

III. 成果と課題

A 妥当性のある解釈を生み出す読むことの指導

— 「犬」(『あした』金子みすず、教育出版)(第1学年) —

1 根拠をもとにした妥当性のある読み方と「構え」をもたせるために

文学的文章の読みの指導で、人物のしたことを抜き出させたり、人物の気持ちを自由に想像させたりする等の指導が行われることがある。そのような指導を繰り返せば、児童は国語の授業を、明確な答えが出される「情報の取り出し」をする時間か、答えのない自由な考えを出し合う時間のようにとらえてしまうだろう。1年生でも、児童はことばを関係づけ、解釈をしながら、文学的文章の世界を創造している。入門期段階だからこそテキスト全体からことばを関係づけ、根拠となることばから自分の考えを見直して妥当性のある解釈を求める「構え」を身につけさせていきたい。

2 教材選定の理由

解釈の妥当性を検討するには、共有すべき状況をふまえた解釈か、読み手自身の中に根拠をもった解釈かを検討する必要がある。

本研究では、詩を題材として取り上げる。その理由は、次の二点である。①詩で語られることばは比喩的・象徴的であり、読み手のもつ価値観、概念を駆使しなければ、その解釈に妥当性をもたせることはできな

い。②詩は、物事の本質に切り込み、読み手の物事の見方（妥当性）を転換させるはたらきがある。

また、本單元では、金子みすずの詩を取り扱う。金子の詩は、視点を転換させ、読み手の中に弱者の思いを浮かび上がらせる。そのような視点の転換は、1年生には容易ではないが、解釈の妥当性を検討する場の設定により可能になるのではないかと考える。

3 研究の仮説

児童にはまず作品に対する印象を話し合うなかで、共有すべき話者の状況を確認する。また、話者の心情に論点を焦点化することで、個々の児童の解釈を出し合わせる。そして、各々の解釈がなぜ生じたのか、根拠にしたことばとその関係づけ、個々の児童のもつ根拠・妥当性に迫りたい。

そこで、本研究では次の仮説を設定した。

1 学年児童において、視点の転換がある金子みすずの詩を題材にして、作品に対する印象を話し合い、根拠となることばをもとに話者の状況や自分の解釈について話し合わせる活動を設定すれば、各々の児童が妥当性のある解釈を生み出すことができるであろう。

4 授業の実際

(1) 単元の目標

- 根拠となることばから話者や登場人物の状況について想像することができる。
- 視点を転換させた話者の心情の変化とその理由について妥当性のある解釈をすることができる。

(2) 指導計画（全4時間扱い）

- 第1・2時 「だるまおくり」を読んで、「ばんざあい」が小声になった理由について話し合う。
- 第3・4時 「犬」を読んで、ふっとさみしくなった意味について話し合う。（本時）

(3) 本時の目標

- 人物の状況や関係についてとらえ、想像すること。
- 「わたし」のおばさんに対する思いの変化について想像すること。

(4) 授業展開の実際

まず、「犬」を音読し、作品が「楽しい詩」か「悲しい詩」かについて問いかけた。多くの児童の『『悲しい詩』だ』という意見に対し、一人の児童が「おもしろそうに、話してて、」ということばを根拠にし『『楽しい』と『悲しい』の両方』と答えた。それをきっかけに全体で「わたしら」が「おもしろそうに、話していたのは「いつでも、おこるおばさんが、おろおろないて」いた姿であることを確認した。児童からは、「ど

うせ泣いてもいいじゃんという気持ち。」「その気持ちは分かるけど、よくない。」等の意見が出された。

そこで、教師から「わたし」のおばさんに対する思いを問うと、多くの児童が「好きじゃない」「苦手」という意見のなか、ある児童が「ふっとさみしくなりました」を挙げ、「まあまあ好き」という意見を出した。そこで、教師から「わたし」が「どうしてふっとさみしくなったのか」を問いかけた。児童からは、「クロが死んだから」「怒られるかもしれないから」「おばさんをばかにしたから」の三つの考えが出された。そのなかで「怒られるかもしれないから」の意見に対して、「いつでも怒られているから、慣れてるはずだ。」「怒られると思うと、さみしくなるんじゃないかって不安になる。」等のような反対意見が出された。

「クロが死んだから」「おばさんをばかにしたから」については、特に反対意見は出されず、その根拠となることばや解釈を多くの児童が発表した。また、児童は、自らの経験から大切にしていたペットの「死」が悲しいことであることを想起しながら、話し合いのなかでことばを関係づけ、「クロが犬であること」「クロが酒屋の表に飼われていて、『わたしら』といっしょに遊んでいたこと」「おばさんがクロを大切にしていたこと」等を解釈していった。学習後、「わたし」が「ふっとさみしくなった」理由について考えを書かせると、どの児童も「クロが死んだから」「おばさんをばかにしたから」の理由のいずれかを挙げていた。

5 考察

本実践で、多くの児童は、話し合いのなかでことばを関係づけ、妥当な解釈に迫ることができた。

課題は、解釈の妥当性を検討する場の改善である。児童は、話し合いのなかで話者の置かれた状況を共有しながら、自分の解釈と比較して妥当でないものに対して意見を出すことはできていた。しかし、個々の中にある妥当性を検討する場面で、自分の解釈だけでなく複数の解釈が妥当であるという思考をするには、他の読み手の立場に立って考える場面を設定しなければならない。（立石泰之）

B 心情の移り変わりを読み取る学習

— 「けんかのきもち」(柴田愛子作:ぽぷら社) (第2学年) —

1 本実践の仮説

児童は、「主人公になって行動を読み取り、自分だったらと仮定しながら読み進めている」と答える。児童は記述を想像（再現）しながら読み進めていると考えているが、読み取ったことを交流すると、記述と違っ

ていたり、テキストどおりであっても自分に引き寄せて思考し勝手な読み取りになっていたりする。

物語を読むことにおいて児童は、いくつかの基本的事項（設定・場面わけ・中心人物の言動を抜き出すことなど）は知っているが、十分身についた状態とはいえない。低学年の読みから中学年の読みにつなげるため、物語の設定を押さえて読む力を育成する必要がある。さらに、中心人物の言動を読み取り、文字に書かれた言動から自分の知識や経験をもとに想像を膨らませて読ませたい。

本単元の仮説を、以下のように設定した。

物語の設定（中心人物の設定）を読み取り、自分の経験を通して思考することによって、児童は中心人物の心情の変化をよりよく読み取るであろう。

2 検証の方法と視点

- 物語の設定（中心人物の設定）をもとに、自分の経験を通して思考することによって、中心人物の心情の変容を記録する過程を設定し、ノートなどで検証する。心情の変化の読み取りの話し合い学習では、ビデオなどの記録により検証する。

3 授業の計画（全5時間扱い）

- 〈第1次〉自分の経験の想起と読みの計画
 - ・経験を振り返り、読みの計画を立てよう……………1
- 〈第2次〉登場人物の心情を読み取ろう。
 - ・本文を読み、あらすじをとらえよう……………1
 - ・中心人物の設定と心情変化を読み取ろう・2（本時）
 - ・こうたの心情の変化と自分の考えを交流しよう…1

4 指導目標及び本時の目標

【指導目標】

- 物語の設定（中心人物）の設定を押さえて、登場人物の心情の変化をよりよく読み取ろう。
- 「けんか」に対する認識を深めよう。

【本時の目標（3・4／5時間目）】

- 中心人物の設定を読み取り、登場人物の心情の変化を読み取ろう。

5 授業の実際

以下、中心人物「たい」の設定の読み取りが心情変化の読み取りに影響した部分を報告する。

（1）中心人物「たい」の設定

記述より、設定を「こうたという一番の友だちがいる」「たいは男の子」と読み取り、「男の子と書いてあったか」と教師が問うと「パンチしたから」「けりを入れたから」とたいがしたことを抜き出した。そこで、「女

の子はしないか」と問うと「女の子はしない、男の子はよくする」「私たちと同じ年、私たちもよくけんかをするから」と自分の経験も交えて答えた。

更に教師は、「一番の友達とはどういうことなのか」と問うと、「仲よし」「けんかをする人、仲直りをする人」「よく話す人」「毎日遊ぶ人」「けんかと仲直りを繰り返している人」「実は優しい友達」と答えた。

（2）心情の変化の読み取り

5場面「けんかをした時」「けんかに負けたとき」「けんかに負けて家に帰ってから」「餃子を食べている時」「遊び島の庭に入る階段を上る時」に分けて板書し、その場面におけるたいの言動の記述をもとにたいの心情の変容を読み取る授業を展開した。

たいの心情を、第1場面では、「けんかに負けたくない。こうたは強いのに、けんかになった理由が分からない。」と答え、「けんかは始まる時口げんかするのに、いきなりパンチするのがよく分からない。」と経験を入れながら答えた。第2場面で「くやしい」気持ちがいっぱいになり。第3場面では、「自分の味方だと思っていたお母さんが、餃子を食べに行ってしまうとよけいに悔しくなった」上に、「玄関を開けた時こうたの顔が先に謝ってきたから悔しさいっぱいになった。」「この時には、もう自分が悪かったとたいは反省している。」「こうたも泣かせて悪かったと反省しているから先に謝った。その理由は…」第4場面では、「くやしさいっぱいのたいが餃子を食べたけんかのことを忘れて」第5場面では、「どきどきした。手に力が入った。」から「こうたに謝ろうと思っている。」と考えられた。

6 検証

—物語の設定の読み取りが心情変化に及ぼした影響—

中心人物「たい」の「一番の友達」の設定を自分の経験を通して思考すれば、中心人物の心情変化をよりよく読み取っていくことができると考えた。二人の関係から謝罪の理由を思考すると、下線部より「けんかをやめる際の潔さを根拠に、先に謝罪すると読み取った。」これは、中心人物の設定の読み取りが影響したと考えられる。更に、けんかを止めにする際「こうたはたいが弱いと分かっているのだから、止めにするという言い方は、怒っていても心の中では友だちに対するやさしい言い方。」「その理由は…でも、どつくのは友達ではない。」などの設定の読み取りが影響している発言が多く見られた。

7 成果と課題

中心人物の設定を自分の経験も通して読ませることにより心情の読み取りを豊かにしようとした。設定の

読み取りは、「こうた」の人物設定の読み取りを生み出し、心情変化の読み取りに影響することがわかった。二人の設定から、「どつく」という行動が理解できないと児童が考えたことから分かる。

中心人物の設定にかかわる読みを自分の経験をもとに思考することによって、「ぎょうぎを食べるたい」の心情を自分の経験も引き寄せることができ、より人物の心情の読み取りを豊かにすることができた。

自分の経験に引き寄せることができたのは、けんかという題材が児童にとってより身近な題材であったからであろう。(木下美和子)

C 書くことをとおして、大事なことを落とさないで読ませる学習指導

—「森のスケーター やまね」(第3学年)—

1 本実践の仮説

3年生を対象にして単元「書くことをとおして、大事なことを落とさないで読ませる学習指導」を構想するにあたり、次のような仮説を立てた。

書かれていることを落とさないで読ませるには、書くことを取り入れ、しかも何を書かせるかを工夫することによって効果があがるだろう。

読む活動に書くことを取り入れるには、授業において、「いつ、何を、どう書かせるか」、そして「それは何のためにか」が考えられていなければならない。

教材文は、やまねの体が「小さいこと」とやまねが「寝てばかりいること」に着目し、それなのに、なぜ数百万年以上も昔から、これまでの長い間生き抜くことができたのかを説明した文章である。

その答えは、第6～第10段落に説明されている。しかし、それぞれの第1文目に示された理由は直接的な説明にはなっていないので、それに続く説明を読み取ってこそ、やまねが長い間生き抜くことができた理由の理解が可能になる。

そこで、例えば第6段落であれば、「『木の上ですばやく動くことのできる体つき』だと、どうして長い間生き抜くことができたのですか。」と問うことによって、第1文目以降の記述に着目させる。そして、その答えを書かせることが、大事なこと(ここでは、やまねが長い間生き抜くことができた理由)を落とさないで読むことにつながる。さらには、やまねになったつもりで書かせるなりきり作文は、読み取ったことを定着させるのに有効であると考えられる。

2 検証の方法

次のように書く活動を3回設定し、それぞれで書いた内容を比べることによって、仮説を検証する。

- ① なぜ、やまねが長い間生き抜いてこられたのか。この問いの答えを書かせる。(1回目の書く活動)
- ② 第6～第10段落の第1文目以降に続く説明に着目して、再度答えを書かせる。(2回目の書く活動)
- ③ ②で書いた内容をふまえて、やまねになったつもりで答えを説明させる。(3回目の書く活動)

3 検証授業の計画

(1) 本単元の目標

- 興味をもって「森のスケーター やまね」を読み、自分なりの感想や気付きをもつことができる。
- やまねが「長い間生きぬいてこられた」理由を読み取ることができる。
- これまで学習してきたことを、「やまね新聞」にまとめることができる。

(2) 指導計画(全9時間扱い)

- 第1次 教材文を読み、自分なりの感想や気付きをまとめ、それを発表し合う。……………2
- 第2次 第1～第4段落の記述をふまえて、第5段落に示された問題提示の内容を理解する。……1
- 第3次 第6～第10段落の第1文目を踏まえて、やまねが「長い間生きぬいてこられた」理由を読み取る。……………4(本時1/4)
- 第4次 第13段落を読み、筆者の考えを読み取る。1
- 第5次 これまで学習してきたことを、「やまね新聞」にまとめることができる。……………1

4 授業の実際と考察

前時に確認した問題提示(どうして、やまねが長い間生き抜くことができたのか)を受けて、本時のはじめにその答えを書かせたところ、ほとんどの児童が、第6段落の第1文目から「木の上ですばやく動くことのできる体つき」の部分を書き抜いた(1回目の書く活動)。これは、第1文目が「一つめの理由は」で始まっているので、児童がここに答えが示されているのだろうと考えたからだと思われる。

しかし、これだけでは直接的な答えにはなっていないので、「木の上ですばやく動くことのできる体つき」だと、どうして「長い間生き抜いてこられたのか」と問い、再度、その理由を書かせた(2回目の書く活動)。

すると、次に示すように、体つきを示すキーワードを使って、詳細な理由が見えるようになった。

木の上ですばやく動くことができ、えだの下も走れて、ふくろうなどの天てきに見つかりにくいから。やまねの四本の足は、体の横から出ているため、みきやえだをかかえやすい。

これは、1回目に書いた内容を検討して、2回目に

は書くべきことが明確になったからであり、また書く必然性も感じたからであると思われる。

さらに、その後、「やまね」になりきって書く「なりきり作文」を書かせたところ（3回目の書く活動）、次のような文章が見られた。

わたしたちは、木のえだの下をすばやく走って、てきに見つかりにくくして、食べられてしまうのをふせぐのよ。体重も軽いから、ほそいえだでもだいじょうぶ。だけど、細いえだだとかくれるのは、むずかしいのよ。でも、スピードが速いからほとんどつかまらずに生きぬくのよ。

本時では、書く活動を3回取り入れることによって、児童は大事なことを落とさずに読み取ることができた。同様に書く活動を取り入れて第10段落まで読み続けてみたところ、はじめは第1文目にしか注目していなかったり、教科書を丸写しするだけだったりした児童が、大事なことを落とさないで読み取ったことを的確に表現できるようになった。

これからも、書くことを有効に取り入れて、読む活動の充実を図りたいと考えている。（永松陽子）

D 主体的でクリティカルな読みを進めさせる指導 「カーネルおじさんよみがえる」(第6学年)

1 本実践の仮説

実生活においてふだん児童が目にする説明的文章(生活の中の説明的文章)には様々な質のものがあり、情報収集の前提として、吟味しつつ、慎重に読む(クリティカルに読む)ことが求められる。書かれていることを鵜呑みにすることなく、取り出した内容に対して様々な反応を示しつつ理解することが重要である。

このような読みを実現するためには、それに適した教材を用意することが重要と考え、記者の意図を強く感じられる新聞記事を教材として、実践を行った。そのような教材は児童が予想、疑問、意見などの様々な反応を示しながら読むことが予想され、主体的でクリティカルな読みが実現されると考えたからである。しかし、実際は、吟味の方向へ進んではいたが、全体として児童の反応はあまり活発なものではなかった。これは記者の意図を強く感じられる新聞記事といえども、必ずしも主体的でクリティカルな読みの姿勢を引き出すとはいえないことを示していた。そこで、教材の特質を生かした授業展開の工夫が必要であると考えた。

特に、記事に対して反応を示しつつ読むような構えをもたせることが重要であると考えた。例えば、記事を読みつつ疑問をもち、その疑問を解くために読み返したり、読み進めたりすることが必然的に行われるよ

うな授業展開であれば、児童は主体的でクリティカルな読みを進めるのではないかと考えた。

記事に対して反応を示しつつ読むように授業展開を工夫すれば、児童は主体的でクリティカルな読みを進めるだろう。

仮説を検証するため、以下のような教材を用意し授業展開の工夫を行った。教材文は、朝日小学生新聞の一面を飾った記事である。見出し「カーネルおじさんよみがえる」は読んだときに記事の内容を想像しにくいだけに、記事を読みたいという気持ちを引き出しやすい。また、見出しから記事の内容を予想したり知っていることを発表したりすること、予想を確かめるといった目的をもって記事を読むこと、予想したことや確認したことを比較して見出しの表現効果について話し合うこと、を授業展開に位置づけ、授業記録、児童の記述をもとに検証した。

2 検証授業の計画

(1) 教材名 「カーネルおじさんよみがえる」
(朝日小学生新聞2009. 7. 13記事)

(2) 目標

○ 見出しに対する反応および記事の内容の確認をもとに、表現の効果を検討することができる。

3 検証授業の実際と考察

(1) 見出しから記事の内容を予想したり、知っていることを発表したりする

まず見出しのみを板書し、この事実を知っているかどうかを尋ねた。そして、知らないという児童に予想したことを発表させた後、知っているという児童に知っていることを発表させた。知らないという児童は

- ・高齡のカーネル像を若いカーネル像に作り変えた。
 - ・カーネル像に関する都市伝説
 - ・ケンタッキーの昔の商品を復刻した。
- などの予想を発表した。知っているという児童は
- ・阪神優勝の時、ファンに胴上げされて道頓堀川に落とされたこと。
 - ・その後、阪神が優勝できず、カーネルの呪いと言われていたこと。
 - ・道頓堀川を工事していた業者にバラバラになったカーネル像が発見され、引き上げられたこと。
- などのことを発表した。いずれの場合も大変活発に発表し、お互いに付け加えをしたりしながら、見出しに対する反応を示していった。

(2) 予想を確かめるために記事を読む

記事を渡したとたん、児童は食い入るように読み始めた。そして、知っているという児童の発表した内容

とおおむね同じであることを確認した。しかし「よみがえる」という表現については、どのような意味で使われているかすぐにはわからなかった。そこで、叙述をもとに話し合っただけで明らかにしていった。児童は主体的に読み進め、

- ・文化財支援機構（NPO法人）による修復
- ・ケンタッキー社による依頼

・24年間の歴史が感じられるようにしたことなどの叙述に着目し、「よみがえる」という表現に記者が込めた意味を解釈していった。

(3) 見出しの表現効果について話し合う

見出しだけを読んで予想した内容と記事の内容を比較して、多くの児童は見出しが効果的であると評価した。具体的には次のように書いていた。

- ・なぜ?と思う好奇心が人を誘うと思う。とても読みたいと思う。
- ・効果的な見出しだったと思う。想像と現実にギャップをつけさせて面白くするため、読みたくなる。

ほとんどの児童がこのように評価した。見出しから反応させたこと、反応をもとに記事の確認を進めさせたことがよかったのであろう。

4 考察のまとめ

記事に対して反応を示しつつ読むような構えをもたせるために、授業展開に位置づけた手だては、児童が主体的でクリティカルな読みを進めることにつながっていたようである。反応を引き出しやすい見出しであったこと、記事を確認しなければ意味がわかりにくい見出しであったことも教材として適していたとはいえるが、児童の反応を生かす授業展開がなければ、今回のような結果は出なかったものと考えられる。

今後、説明的文章の意図的な表現を生かす授業展開の工夫について明らかにしていきたい。（青山之典）

IV. おわりに（成果と課題、展望）

本研究では、詩／物語／説明文／新聞という多様なメディアを教材として、言語特性に合わせて「妥当な解釈」と「解釈の深化」を狙った実践を行っている。

「妥当な解釈」とは、対象とするテキストについて、表現されていることをもとに、表現されていないことを解釈すること、しかも、できるだけ多くの受け手が納得できる解釈を行うことである。「妥当な解釈」のためには、表現されていることを根拠にすること、文脈や背景などの「コンテキスト」や受け手の既有知識（体験）をふまえることが求められる。

「解釈の深化」のためには、○文章の他の部分を合わせて根拠とした解釈、○異なった角度からコンテ

クトを考えたり、別の既有知識を発動させたりした解釈、○異なったレベルを対象とした解釈（例えば、登場人物ではなく、語り手や作者の考えを解釈する、など）が求められる。

第一学年の立石実践では、詩を教材として、詩の中の単一の言葉を抜き出した想像から脱皮して、複数の言葉あるいは言葉のつながりに着目しながら語り手（「わたし」）の心情について「妥当な解釈」を学習者に求めたものである。詩という短い文種で全体を俯瞰できるようにすることで、詩全体を視野に入れた「妥当な解釈」を得ようとしており、また、複数の解釈が並立するにより、詩全体が「奥行きのあるテキスト」になっている。今後は、学習者個人の中での「複数の解釈」の成立が望まれる。

第二学年の木下実践では、物語を教材とし、さらに、「ともだち」「けんか」という子どもの深層心理にかかわる現象を題材として、「妥当な解釈」から「解釈の深化」へとつながることをねらっている。この実践では、「ともだち」に関わる学習者自身の既有知識や体験を十分に賦活し、また、人物設定を押さえることで、物語のコンテキストについての理解を深めている。そのため、人物の心情への「解釈」の深化が進んでいる。ただ、人物の視点について混乱が見られるので、これからの実践での整理が必要である。

第三学年の永松実践では、説明文を教材として、解釈の対象を変えていくことで「妥当な解釈」が変化していくことを知り、そのことを「書くこと」で定着させようとした実践である。文章全体の構成に関わる「問い」を示し、その「答え」となる部分に注目させて、文章全体の構成をまずはおさえたいうえで、その「答え」となる部分が不十分であることを発問で明らかにし、形式段落の構造が「概観－詳細」になっていることに気づかせている。活動目標である「新聞づくり」との連続が明確になればより主体的な学習となるだろう。

第六学年の青山実践は、新聞の見出しを教材として、見出しがいかにして記者によって「解釈づけられているか」を体験的に感取することをねらっている。見出しだけを読んで推測することで、学習者の既有知識や体験を活性化した後、記事を読んで記者の思いについての「深化した解釈」を行っている。この実践では、事実に考えられがちな新聞について、見出しに注目することで、「解釈」対象を送り手にむけさせ、「解釈」から「評価」へと向かう道筋を示している。記事の外側のコンテキストを知ることで、さらなる「深化」が展望できるだろう。

今後は、言語特性を越えた「妥当な解釈」「解釈の深化」のありようを展望していきたい。（難波博孝）