

群読脚本に反映される学習者の意図の研究

片桐 史裕*・上野 宏彰*・堀 晃大*・遠藤 学*

(平成30年8月31日受付；平成30年11月27日受理)

要 旨

群読脚本作成過程において、学習者はどのような自身の読み取り、感覚、イメージを脚本に反映しているのかを明らかにするために、小学校教員、大学院生、高校生という、ある程度主体的に文章を読解できる学習集団が、グループごとに短歌の群読脚本を制作する過程を分析した。脚本作成時の会話記録の分析の結果、学習者は、作品で表されている情景や感情を読み取り、それを脚本に反映させる「解釈反映タイプ」、テキストに出てくる語の意味を直接反映させる「語句反映タイプ」、演じたときの調子の心地よさや美しさ、演じやすさを反映したり、演じてみて意図が十分に表されていないときに修正する「表現反映タイプ」などによって脚本を制作していたことが明らかになった。そしてそれらのタイプは上記3つの学習集団全てに出現しており、群読脚本を作成する学習で、他の学習集団でも起こりうる可能性を示唆していると言える。

KEY WORDS

群読 脚本創作 国語 短歌

1 はじめに

文部科学省（2004）は、「音読によって、国語力や独創力とかかわる脳の場所が特に活性化するという脳科学の知見もあることから、積極的に音読を取り入れていくことが大切である。また、音読することによって、漢字の読みを覚えたり、文章の内容を確実に理解したりできる。」として、音読による文章内容理解の有効性を述べている⁽¹⁾。音読が文章内容理解に及ぼす影響に関して、高橋（2013）は、過去の研究を比較し、発達段階により理解を促進するのは成人においては黙読、児童においては音読であると示している⁽²⁾。音読が物語の内容理解に及ぼす影響に関しては、内田（1975）のものがある⁽³⁾。内田は5歳児に対して物語を①教示によって一文毎に声に出し復唱させた場合（外言群）、②同じく心の中で復唱させた場合（内言群）、③ただ聞き取るだけの場合（統制群）では、意味理解や記憶成績は③よりも①、②の方が向上したとしている。また、田中（1983）は、内田（1975）の①「外言化」は他人に聞こえる声で声を出すので、伝達意図が生起し、不適切とし、不自然に大きな声を強制しない「ツブヤキ」をさせることで調査をおこなった⁽⁴⁾。その結果、「ツブヤキ」は内言化、外言化以上に物語の因果関係の把握を促進したと示した。どちらにせよ、音声言語化することによって、言語理解が促進されていることを明らかにしている。

以上の研究は、文字言語をそのまま音声言語に変換することで理解が促進されるということを示したものである。しかし、対象とした文章解釈を反映した表現や、表現そのものへの工夫について述べられていない。文章解釈を反映して脚本を作り、それを表現する活動に群読がある。また、群読は表現そのものに工夫を凝らし、より美しいものにしようという表現活動である。

高橋（1990）は群読の定義を木下順二の言葉を借り、「複数の読み手による朗読」とし、それに加えて「複数の読み手が必然的に求められる作品や箇所を複数で読むということ」としている⁽⁵⁾。また、中嶋（1997）は、「群読とは、一人一人の朗読を生かすとともに声の強弱・速度、そして男女の声質や人数の調整によって作り上げていく読みである。」と説明している⁽⁶⁾。群読を国語教育に取り入れる効果として高橋（1990）は、学習者がテキストの文脈を解釈することにより群読作品を作り上げなければならないとし、中嶋（1997）は群読を表現することでテキストの内容理解を深めさせる取り組みを示している。

群読脚本制作過程の研究は数少ない。片桐（2017-a）は、高校生が古文の解釈をもとに群読脚本を作り、練習、発表する姿を記録している⁽⁷⁾。また、片桐（2018）は、小学生が物語の解釈をもとに群読脚本を制作するとき、どのような視点で脚本に反映させているかという事例的研究をおこなっている⁽⁸⁾。しかし、この研究では、小学生が群読

*上越教育大学（学校教育学系）

脚本制作を初めておこなったということもあり、物語解釈を十分に群読脚本に反映させて制作しているとは言えず、データ不足の感が否めないものである。

前述の中嶋（1997）、片桐（2017-a）、（2018）のように、国語科学習で文章解釈と表現活動を組み合わせて、理解と表現の融合を目指す実践は、群読以外でも数多く報告されている。豊田ら（2004）は、「ごんぎつね」を学習者に映像やアニメーションで表現させることにより、第三者的な視点から脱却し、その場の心情を理解できるようにすることを目標とした⁽⁹⁾。自ら読み、内容に関して意見を交わすという姿が見られたと報告している。また、大村（2015）は、漢文「人面桃花」を演劇化することにより、古典の解釈を深める力を身につけさせることをねらいとした⁽¹⁰⁾。単なる現代語訳から、さらに発展した本文の読み取りをしたという効果を報告している。

しかし、これらの解釈と表現を融合した学習活動において、表現活動により解釈が深まったということは記載されているが、学習者のどのような反応をもとに「表現活動により解釈が深まった」としているのか不明である。また、表現作品を制作する過程で、学習者は解釈をどのように表現活動に反映しているかを明らかにした研究は見当たらない。

1. 1 本研究の目的

本研究では、学習者の脚本作成過程を分析することにより、群読脚本に反映される学習者の意図を明らかにすることを目的とする。

2 群読脚本制作を取り入れた授業について

群読は学校教育活動の様々な場面で取り入れられている。日本群読教育の会（2017）では、表1のように学校教育活動での群読活動を報告している⁽¹¹⁾。

表1 学校教育活動内での群読

<ul style="list-style-type: none"> ・国語科、社会科、理科、図工科、音楽科、英語科などでの授業での群読 ・朝学活、終学活などの学級活動での群読 ・学年開き、学年会などの学年単位の行事での群読 ・学習発表会、終業式、卒業式など全校行事での、生徒へ向けての群読 ・平和集会など、一般の方が参加する行事で、一般の方へ向けての群読

2. 1 群読授業の実際

多くの場合、既成の脚本を児童・生徒が演じて、声を出して集団の一体感を感じたり、脚本となっているテキストに親しみを持ったり、群読を上手に演じることで、達成感を得たり、感謝の気持ちなどの思いを群読で伝えることが目標になっている。群読脚本を作ることもあるが、脚本のほんの一部を自分の思いに合わせるように変えたり付け足したりすることが多く、片桐（2017-b）のように、文章内容を解釈し、それを脚本に反映し、演じるという実践報告⁽¹²⁾は少ない。

2. 2 脚本制作の授業

国語の授業等で、文章内容を解釈し、その解釈した内容を群読脚本に反映させ、演ずる授業は、以下のようになる。

表2 脚本制作の授業

<ol style="list-style-type: none"> 1. 文章の読み取り 2. 群読脚本制作 3. 群読練習 4. 脚本修正

その授業までに学習者が群読を経験していない場合は、「1.文章の読み取り」の前後に基本的な群読を経験し、様々な群読の技法を知っていく必要がある。そうしないと学習者は「2.群読脚本制作」時に、どのように群読を作ればいいのか戸惑うからである。

しかし、そのような流れで授業をおこなうと、「1.文章の読み取り」の時間配分にもよるが、1単元を行うのに時間がかかることになる。ましてや、学習者が群読脚本制作に慣れていない場合、「2.群読脚本制作」から「4.脚本修正」の活動がスムーズに行かず、脚本を練らないまま発表の時間を迎えるということになってしまい、「群読の授業は時間がかかる」ということで、群読を扱う機会が減っていつてしまう。そのような流れを防ぐために、片桐（2017-a）は学習者が単元で扱った文章の一部の脚本を作る活動にし、その他の部分は事前に脚本を用意しておいたり、人前での発表ではなく、ICレコーダーに演じた音声を吹き込んで発表というかたちにすることで、時間短縮を図った実践を報告している⁽¹³⁾。

3 調査

3.1 調査対象・記録方法

調査対象：群読をまだあまり体験していない学習者を対象に、約60～90分程度の講座を行った際の脚本作成過程を分析する。分析対象の講座は3回あり、それは以下の通りである。

表3 分析対象の群読講座

講座番号	対象者	年代	人数	時期	講座を行った経緯等	分間
①	大学院生	22-24歳	5	2018年6月	学生自主サークル「音声言語表現研究会」の活動として	90
②	高校生	16-17歳	18	2018年7月	上越教育大学出前講座としての依頼	60
③	小学校教員	25-40歳	19	2018年7月	同上	90

記録方法：群読脚本制作と練習の時間になったら、4～5人で作った各グループに1台ずつICレコーダーを置き、脚本作成過程の会話を記録した。

3.2 調査授業の詳細

調査授業の詳細は以下の通りである。

表4 調査授業の詳細

	分間	内容	詳細
1	50	群読の基本説明と体験	群読活動の理論説明し、簡単な群読を体験する。
2	25	群読脚本制作と練習	百人一首77番歌「瀬を速み岩にせかるる滝川のわれても末にあはむとぞ思ふ」の歌の説明をした後、各グループで脚本を作る。グループ編成は、男女混合となるように授業者が編制した。(群読講座①は1グループ)
3	15	発表	各グループごとに前に出て発表する。その後ふりかえり用紙に記入する。
目標		短歌の世界を表現する群読を作り、演じる	

※表3高校生対象の講座②は、60分の講座だったため、上記「1 群読の基本説明と体験」を20分とし、内容を精査したものにした。

次頁の図1は、「2 群読脚本制作と練習」で使ったワークシートである。このワークシートを各人に配り、グループで1つの群読脚本を制作するように指示し、脚本制作時間は、学習者が自由に活動できるよう、極力授業者の指示、指導は控えた。

4 分析結果と考察

「群読脚本制作と練習」の時間の学習者の会話記録を聞き、学習者の意図が群読脚本制作に反映している会話と判断した会話のやりとりを分類した。「学習者の意図が群読脚本制作に反映している」という基準は、群読脚本に組みこむ技法^(注1)が、根拠や理由と繋げられて述べられていると判断したものである。

会話〈3〉【③小学校教員講座】

e : 流れが速いと思ったら、その「せをはやみ」を早く読む。
 d : 流れが速い様子をどうやって表すか。
 e : 速く読む, 速く読む。「たっただった」と。
 d : 連続して, 連続で行きましょうよ。

会話〈3〉では、テキストに出ている「せをはやみ（訳：川の流れが速いので）」を「速く読む」という技法を使って表している。

会話〈4〉【①大学院生講座】

f : 「あはむとぞ思ふ」で皆で合わせない？
 g : じゃあ「たきがわの」は3人かなんかくらいの。
 h : それでもいい。

会話〈4〉も会話〈2〉と同じように、「あはむとぞ思ふ」の部分の脚本を皆が声を合わせる技法を当てている。

4. 1. 2 解釈反映タイプ

会話〈5〉【②高校生講座】

i : ぶっちゃけ、これ、恋の歌じゃん？「滝川の」まで1組の男女が言って、「われても末に」から、男女、男女で読んでも面白いと思う。
 j : 「われても末に」を2回言うってこと？
 i : んと、「せをはやみ」を1人の女子が言って、「岩にせかるる滝川の」を1人の男子、「われても末に」を1人の女子。
 j : あ、もう1個付けるっていう

会話〈5〉は、「解釈反映タイプ」カテゴリの会話である。脚本にする元のテキスト「瀬を速み岩にせかるる滝川のわれても末にあはむとぞ思ふ」の中には、「恋」という標記はない。恋を連想させる男女も現れていない。学習者 i は脚本制作の前の学習で、これは「恋の歌」であると学習したことを思い出し、その解釈を群読に反映させ、男女で交互に読むという技法を提案している。

このように、「4. 1. 1 語句反映タイプ」は、テキストに掲載されている語をそのまま技法に反映させるのに対して、「解釈反映タイプ」は、テキストに掲載されていないことを読み取って技法に反映したり、事前の学習内容を技法に反映したりするものである。テキストに表されていないものを反映するという点で、「語句反映タイプ」より高度なものと思われる。【②高校生講座】では、「解釈反映タイプ」が現れないグループがあった。

会話〈6〉【③小学校教員講座】

k : それだけわれても、最後は。
 l : そうそう。
 k : 最初は一緒なんですよ。割れる前は。
 l : 最初は一緒でも。
 k : 川は一緒じゃないですか。全員でも言って、ここ（「あはんとぞ思ふ」）で、ずどんって行きますか？

もう1つ「解釈反映タイプ」カテゴリの会話を紹介する。学習者 k は、「最初は一緒なんですよ。」と「瀬を速み」までは、川の流れが一緒であると解釈している。この短歌を解釈してそう判断したのである。そして分かれて「末にあはんとぞ思ふ」川の流れが一緒になり、「ずどん」と「全員で」読むことを提案している。川の流れがどこまで一緒か、どこから分かれているかなど

は、テキストには表記されていない。それを学習者 k が解釈して脚本に反映していることが分かる。

4. 1. 3 表現反映タイプ

会話〈7〉【②高校生講座】

m : 五・七・五・七・七だけどさ、「岩にせかるる滝川の」まで言っちゃった方が言いやすい。「われても末に」まででいいのか？

会話〈7〉は「表現反映タイプ」カテゴリの会話である。「語句反映タイプ」、「解釈反映タイプ」のように、テキストの意味を脚本に反映させるものではなく、音の響き、タイミング、表現のしやすさなど、「音声」を重視して脚本を制作するものである。学習者 m は、「短歌の区切れは「五・七・五・七・七」だが、1句ずつ区切るよりも、「五・七・五」、または「五・七・五・七」をひとまとめに言った方がいいやすい」と提案している。発表時の表現を予測して、「表現しやすさ」を反映させたものである。

視して脚本を制作するものである。学習者 m は、「短歌の区切れは「五・七・五・七・七」だが、1句ずつ区切るよりも、「五・七・五」、または「五・七・五・七」をひとまとめに言った方がいいやすい」と提案している。発表時の表現を予測して、「表現しやすさ」を反映させたものである。

会話〈8〉【③小学校教員講座】

n : 「岩にせかるる」がちょっと文みたいに流れるといいな。
 o : そうだね。
 n : 「岩に」で切らないでA (脚本の役割の記号, Bも同じ) が続けて言うところにかかったほうがいい。
 o : ずっと言っていればいい。
 n : AにBかぶせればいい。
 n : AにBかぶせればいい。
 o : ここ, 続けていうように
 n : そっちの方がちょっと流れる。
 o : ちょっと流れになってきたよ。

会話〈8〉は, 脚本がほぼ決定し, 練習途中の会話である。学習者nは, 「岩にせかるる」の部分が, 途切れ途切れになった練習結果をもとに, 「流れる (ような表現になる) といい」として, 「「岩に」で切らないで」「AにBをかぶせればいい」と脚本を修正し, 意図を反映している。

このように, 「音声反映タイプ」は, 群読脚本がほぼ完成し, 脚本に反映した意図をよりの確に表現できるかどうかを練習で確認したときに生まれる。

会話〈9〉【①大学院生講座】

p : 難しいね。
 q : 難しい。
 r : 同時に言っちゃうとやっぱりそれは,
 q : 割れてない。
 r : 割れてないよね。
 p : うーん, じゃあ, ずらしましょう。「われても, 末に, あはんとぞ思ふ」。
 s : 「われても, われても, われても末に」って。
 q : あー, 最後合流する。

会話〈9〉では, 会話〈8〉と同じように, 脚本がほぼ決まり, 練習している場面である。制作した脚本を練習してみるとその群読表現が難しいことに気づき, また, 「割れている」イメージがうまく表現されていないことにも気づく。それをイメージ通りにするために, 「ずらす」という技法に修正する。

これらのように, 「音声反映タイプ」という, 音声表現結果を意識して制作者の意図を反映し, 脚本を作っていく姿は, 脚本がほぼ固まり, 練習をしている時に頻出する。

4. 1. 4 その他

「その他」は上記3つのタイプ以外のものである。概ね, 今回の学習目標「短歌の世界を表現する群読を作り, 演じる」という目標に向かわずに脚本を制作したものである。

会話〈10〉【②高校生講座】

t : ABCDで順番に回していきましょうこちらへんは。

の部分を順番に割り振っている場面である。「短歌の世界」の解釈を反映したり, 音声表現結果を予測してそれを反映したりするという意図は読み取れない。

会話〈10〉は, 4人の脚本を作るので, それぞれの役割を「A B C D」という記号を振り, 句切ったテキスト

会話〈11〉【②高校生講座】

u : さっき, 先生が, 「あはんとぞ」目立ちたいよね, くり返したいよね」って言っていた。
 v : 先生が?
 w : じゃあくり返す?

会話〈11〉も, テキストの解釈をもとにしているものではなく, 他のグループが使った技法をそのまま自分のグループの脚本に模倣しようとしている場面である。他のグループが繰り返しを何度もおこなっていることを見つけ, 授業者が「くり返したいよね」と言った発言をこ

のグループの学習者が聞いていて, くり返しを取り入れようとしている。

前述の片桐 (2018) の小学生の群読脚本作成過程の分析では, 「模倣」, 「希望」, 「雰囲気」, 「バランス」という視点でおこなったと述べている⁽¹⁴⁾。これらの中の「模倣」, 「希望」, 「バランス」は, 「希望」は, 演じたい部分の希望を取るといふもの, 「バランス」は, 学習者の出番の回数が均等になるように割り振るものである。テキストの解釈をもとにしたり, 音声表現結果をもとにしたりして, 脚本に意図を反映しようとしているものではない。よって, 本研究では, これら「模倣」, 「希望」, 「バランス」は, 「その他」に分類できる。片桐は, 「群読脚本を創作しようにも, 群読の技法をあまり知らない学習者であったため, 全員で読むか, 複数人数で読むか, 1人で読むかという「分

読」の技法しか使えなかった可能性がある。」と述べているように、テキストの解釈の深さや群読の経験の多少によって、この「その他」カテゴリによる脚本制作の割合が増減する可能性がある。

4. 2 グループ別のタイプ出現について

全9グループにおける、群読脚本制作の意図反映のタイプの出現の有（○）無（-）を次の表にまとめる。

表5 各グループごと意図反映タイプの有無一覧

		語句反映	解釈反映	表現反映	その他
①	大学院生	○	○	○	-
②	a	○	○	○	-
	b	○	○	○	○
	c	○	-	-	○
	d	○	-	○	○
③	a	○	○	○	-
	b	○	-	○	-
	c	○	○	○	-
	d	○	○	○	-

「語句反映タイプ」は、全グループに現れていた。このことから、本研究の百人一首というテキストをもとにした群読脚本制作の学習では、学習者の群読脚本への意図反映は、語句の意味をそのまま脚本に反映させる「語句反映タイプ」が基礎となっていると考えられる。そしてこれは本研究で取り扱った短歌以外のテキストをもとにした群読脚本制作の学習にも当てはまるのではないかと推測できる。

4. 3 考察

学習者の群読脚本制作の意図は「語句反映タイプ」、「解釈反映タイプ」、「表現反映タイプ」、「その他」というカテゴリに分類された。「語句反映タイプ」は、群読脚本作成時に該当語の意味を群読技法に充てるものである。また、「解釈反映タイプ」は、群読脚本制作より以前に学習したテキストの解釈をもとに群読脚本を制作するものである。そして、「表現反映タイプ」は、群読を練習したり、これから迎える群読発表時の音声表現を想像したりして、群読脚本を作成したり、修正したりするものである。以上のことをまとめると、以下の図のようになる。

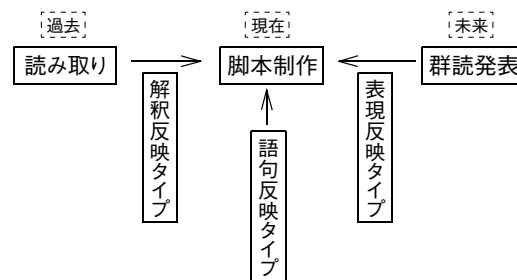


図2 各タイプの相関関係

このように過去の学びや未来の結果の予測と繋げて現在の学びを進めていくという学びの構造が群読脚本制作の学習にはある。文部科学省（2017）では、「深い学び」について以下のように述べている⁽¹⁵⁾。

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の具体的な内容については、中央教育審議会答申において、以下の3つの視点に立った授業改善を行うことが示されている。〔中略〕

③習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているかという視点。

以上のことを本研究での学習者の学びに照らし合わせると、本研究の群読脚本制作の学習では、以下のように「深い学び」が生起していたといえる。

○「知識を総合に関連付けてより深く理解」する

過去の学びの「知識」を関連付けて、現在取り組んでいる群読脚本制作に学習者の意図を反映させる点。

○「問題を見いだして解決策を考える」

「4. 1. 3 表現反映タイプ」に示したとおり、作成した脚本を練習した際、イメージ通りではない結果になった場合、その問題点を解決するために、よりイメージに近い脚本に修正するという点。

○「思いや考えを基に創造したりする」

短歌の世界イメージし、具体的な表現を創造するという点。

5 結論

群読脚本作成の学習において、学習者は、作品で表されている情景や感情を読み取り、それを脚本に反映させる「解釈反映タイプ」、テキストに出てくる語の意味を直接反映させる「語句反映タイプ」、演じたときの調子の心地よさや美しさ、演じやすさを反映したり、演じてみて意図が十分に表されていないときに修正する「表現反映タイプ」、「その他タイプ」で意図を脚本に反映させて群読脚本を制作していたことが明らかになった。また、群読脚本制作の学習では、「深い学び」が生起することが分かった。また、「語句反映タイプ」は群読脚本制作の基礎となっていることが推察された。

6 今後の課題

片桐（2018）では、小学生を対象とした「群読脚本作成過程の研究」では、本研究で出現した3つのタイプがあまり出現せず、ほとんどが、役割のバランスを考えて分担するという制作過程であった⁽¹⁶⁾。片桐（2018）と同じように本研究でも群読の経験がほとんどない学習者が研究対象であったが、役割のバランスを考えた群読脚本制作の仕方は、あまり出現しなかった。脚本の元となるテキストが違っているから、一概には言えないのだが、テキストの読み取りの力によって、学習者の意図の反映タイプが違ってくる可能性も考えられる。

また、群読脚本制作の学習によって、過去に読み取ったテキストの解釈が修正されたり、曖昧だったものが具体的になるように変化したりする可能性がある。群読脚本制作の学習を継続におこない、学習者の学びを時系列で比較することにより、明らかにする必要がある。

【注】

(注1) 日本群読教育の会（2017）では、以下のような「技法」を掲載している⁽¹⁷⁾。

1. ソロ・アンサンブル・コーラス（ソロ：1人 アンサンブル：少人数 コーラス：全体の6分の5の人数）
2. 漸増（読み手がだんだん増える）
3. 漸減（読み手がだんだん減る）
4. 追いかけ（輪唱のように追いかけて読む）
5. 異文並行読み（異なる文を同時に読む）
6. 異文重奏読み（異なる文を読み人がだんだん増えてくる）
7. バックグラウンド用法（バックコーラスをつけて読む）
8. 加速読み（読みを次第に速くして読む）
9. 乱れ読み（各自がばらばらに読む）
10. ヘテロフォニー（わずかにずれて読み始める）
11. たたみかけ（前の読み手が読み終えないうちに、少し重ねて読み始める）

【引用及び参考文献】

- (1) 文部科学省：「これからの時代に求められる国語力について」，2004.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301.htm (2016.7.19閲覧)
- (2) 高橋麻衣子：「人はなぜ音読をするのか－読み能力の発達における音読の役割－」，95-111，教育心理学研究，第61巻，2013.
- (3) 内田伸子：「幼児における物語の記憶と理解に及ぼす外言化・内言化経験の効果」，87-96，教育心理学研究，第23巻，1975.
- (4) 田中敏：「幼児の物語理解を促進する効果的の事故言語化の喚起」，1-9，教育心理学研究，第31巻，1983.
- (5) 高橋俊三：「授業への挑戦67群読の授業－子どもたちと教室を活性化させる－」，240-241，明治図書出版株式会社，1990.
- (6) 中嶋真弓：「理解と表現の一体化を目指して－『平家物語』の群読学習を通して－」，144-152，読書科学，第41巻，第4号，1997.
- (7) 片桐史裕：「理解と表現を融合する古典群読授業の実践」，47-54，上越教育大学教職大学院研究紀要，第4巻，2017.
- (8) 片桐史裕：「群読脚本作成過程の研究」，41-57，上越教育大学教職大学院研究紀要，第5巻，2018.
- (9) 豊田充崇，西村充司：「メディアリテラシー育成を目指した小学校国語科授業実践事例の報告－「ごんぎつね」を映像とアニメーションで表現し比較する－」，pp.38-44，和歌山大学 教育実践総合センター紀要，第14巻，2004.
- (10) 大村勅夫：「漢文テキストを演劇化する単元の提案：言語活動を通して古典への意欲喚起を図る」，北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要，pp.57-64，第5巻，2015.
- (11) 日本群読教育の会，重水健介，他：『新しいいつでもどこでも群読』，pp.1-175，高文研，2017.
- (12) 片桐史裕：「アクティブ・ラーニングの試み－作品のイメージを群読でひらこう」，pp.115-119，『新しいいつでもどこでも群読』，高文研，2017.
- (13) 前掲書(7)，pp.47-54.
- (14) 前掲書(8)，pp.41-57.
- (15) 文部科学省：「中学校学習指導要領解説 総則編」，p.78，2017.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387018_1_3.pdf
(2018.8.24閲覧)
- (16) 前掲書(8)，pp.41-57.
- (17) 前掲書(11)，pp.5-10.

Study of learner's intention, which is reflected in the "gundoku" scenario

Fumihiro KATAGIRI* · Hiroaki UENO* · Kota HORI* · Manabu ENDO*

ABSTRACT

I will reveal how to write of "gundoku" scenario. I analyzed the process of creating the scenario of tanka in each group. Each group is made up of of the elementary school faculty or graduate students or high school students. They are to some extent read the sentence. They have a high ability to read the sentence. The results of the analysis, the learner, made a "gundoku" scenario in the following three types. 1. "Interpretation reflection" type, they reflected in "gundoku" scenario what was read from the text. 2. "Phrase reflection" type, they reflected in the "gundoku" scenario what was read from the meaning of the words of phrase. 3. "Representation reflection" type, during the practice, they feel that their intention is not represented enough, and to modify "gundoku" scenario. And these three types has appeared in all of the survey population. And in the other classroom to create "gundoku" scenario, there is a possibility that happen these things.