

## 〔研究論文〕

読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件の検討  
——教材「庭の一部」の話し合いに基づいて——

松 本 修

## 0 問題の所在

松本修・佐藤多佳子 (2010)\*<sup>1</sup>は、北原白秋の詩「庭の一部」の表現分析に基づいて、読みの交流のための学習課題を検討した。表現分析から、読みの交流のための学習課題として有効と考えられる一つの〈問い〉を案出、その学習課題としての可能性を教員・大学院生を対象とした調査に基づいて分析した。その結果、一定の有効性を持つ課題であるとの結論を得た。

また、松本修 (2010)\*<sup>2</sup>は、山元隆春 (2005)\*<sup>3</sup>、桃原千英子 (2008, 2009)\*<sup>4</sup>を踏まえて、読みの交流を促すために、〈問い〉が必要とする要件の検討を行った。金子みすずの「私と小鳥と鈴と」の授業実践において学習者が案出した〈問い〉等の検討を通じて、読みの交流を促す〈問い〉を基礎づける理論的に導き出された5つの要件が、読みの交流のための〈問い〉の有効性の検討に実際に堪えられるものであるかを検討し、一定の有効性を持つものであることを確認した。松本・佐藤 (2010)においては、実際の学習データに基づいて〈問い〉の有効性とその条件を具体的なレベルで確かめる必要が課題としてあげられた。

本研究では、この課題に対応して、実際の授業におけるプロトコルデータ等をもとに、「庭の一部」の学習における〈問い〉の有効性とその条件について検討を加えるものである。

## 1 読みの交流を促す〈問い〉の要件と「庭の一部」の〈問い〉

読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件は以下のようなものである。(松本 (2010))

## a 表層への着目

：テキストの表層的特徴に着目する「問い」

であること

## b 部分テキストへの着目

：部分テキストが指定されていることによって、読みのリソースの共有がなされていること

## c 一貫性方略の共有

：部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略（結束性方略）が共有されていること

## d 読みの多様性の保障

：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に関わっていること

## e テキストの本質への着目

：想定される作者との対話を可能にするようなテキストの勘所にかかわるものであること

また、本稿で用いる「庭の一部」のテキストは、岩波書店版『白秋全集4』による。<sup>\*5</sup>次に示すものである。(本論中での引用時はルビを用いない。)

## 庭の一部

さあ、朝飯だ。  
真紅な、ちらちらする、  
コスモスの花が三つと、  
穂の出たばかりの小さい唐黍、  
なんとこの庭の一部の  
幽かな、新鮮な秋。  
あ、郵便が来た。

第7行の「あ、郵便が来た。」という表現が唐突に見えるところが重要である。第6行までの情景や、朝飯という時・場から離れたような、語り手主体の気づきの表明になっている。

庭の初秋の気配が、コスモスの赤い花の色や唐黍

のまだ薄緑の穂などの視覚的なイメージや、庭の一部の細部をたどる視線の動きによって描かれており、そこに、第7行の表出がぶつかる形になっている。

表現の形式としては、第1行の「さあ、」「だ。」と第7行の「あ、」「来た。」という口語的な表現が対応しており、最初と最後の形式上の呼応によって、詩の構造上の枠組みは安定したものとなっている。内容的には、第2行から第6行の、初秋の朝の庭の額縁の中の静的な情景とは異なる、外からの動的な訪れがもたらされており、視覚的な情景から郵便が来たことが自転車の音や「ゆうびんです」というような配達人の声などの想定される聴覚的な情報に転換されることで、二重の転換がダイナミックにもたらされている。また、初秋の朝のささやかな期待感のようなものが、「あ、」という驚きとともに、「郵便」という外からやってくる何らかの新たな出会いや情報をもたらすものの訪れによって増幅されるという意味で、一貫性も保たれている。

こうした表現上の特徴を生かし、次のような、読みの交流を促す〈問い〉を案出した。

次の詩を読んで空欄を補充し、その理由を述べなさい。

#### 庭の一部

さあ、朝飯だ。  
真紅な、ちらちらする、  
コスモスの花が三つと、  
穂の出たばかりの小さい唐黍、  
なんと、この庭の一部の  
幽かな、新鮮な秋。  
あ、

この〈問い〉が5つの要件を満たしているかどうか検討する。

#### a 表層への着目

この問いは、詩の末尾の一行の一部を補充させるものであり、テキストのことばそのものに着目させる点で、テキストの表層的特徴に着目する問いとなっている。

#### b 部分テキストへの着目

同じく、部分テキストが指定されていることに

よって、また短い詩形式であることによって、ことばの関係から空欄を補充することばを想像することになるという点で、読みのリソースの共有がなされている。

#### c 一貫性方略の共有

空欄を補充することばは、他の部分テキストや全体構造との関係の中で考えられ、説明されることになり、解釈の一貫性方略が共有されている。ただし、詩の読みの学習経験がある程度必要であり。そうした別の条件は前提される。

#### d 読みの多様性の保障

白秋のもともとのテキストは一つの表現であるが、問いはそれを「あてさせる」ものではなく、読み手によって異なる解釈を反映させようのものであり、読みの多様性に関われている。たとえば、朝飯に対応して「豆腐屋が来た」というような形でも一定の表現たりえるし、「赤とんぼが来た」でも感覚の転換と秋という季節の一貫性によって一定の表現たりえる。

#### e テキストの本質への着目

分析に示したように、テキストの末尾であり、構造的な側面からも内容的な側面からもアプローチできるが、この部分の表現にこの詩の詩としての創造性が集約される側面がある。想定される作者との対話を可能にするようなテキストの勘所にかかわる問いとなっている。

このようにこの〈問い〉は5つの要件を満たしている。

なお、松本・佐藤(2010)に詳述したように、教員を対象とした調査では、最も多い回答は「赤とんぼだ」であった。秋の情景という第3行から第6行の内容とのつながりと転換という構造を考えているもので、第3行以降の表現と情景という一貫性を保つとともに、植物の静的な情景から動物の動的な情景に転換を図ったものであり、一貫性と転換の両方の要素によってダイナミックに閉じる構造を考えたものとなっている。

## 2 学習デザインとデータ

以上のような前提に基づき、中学校1年生を対象に、以下のような学習デザインをたてた。

### 1) 学習目標(評価規準)

「庭の一部」の空欄補充課題についての答えをめ

ぐって、学習としての読みの交流を成立させる。

## 2) 読みの交流の認定基準

自分の読み・他者の読みにテキストの文脈あるいは状況の文脈に言及しながら、読みを検討している。(メタレベルからの読みの検討)

## 3) 学習材

先の〈問い〉を含む内容の学習シートを用意した。

→資料1参照

## 4) 学習過程

### ① 学習材の提示・音読 5分

学習シート配布 授業者2回 全員で2回

### ② 個別での空欄補充課題への解答 15分

### ③ グループ(4人)での回答の発表と交流 15分

### ④ 交流の経過報告 10分

### ⑤ まとめ 5分

この授業を、2010年2月12日、石川県羽咋市立邑知中学校第1学年1組を対象にして実践した。生徒は27名である。

ここでの分析のためのデータとしては、回収した学習プリントの記述と、4人グループによる交流をICレコーダーで録音したものをトランスクリプトしたプロトコルを用いることとする。なお、用いた記号は以下の通りである。<sup>\*6</sup>

／／ 発話の重なり。その後の／／の後の発話が重なっている。

= 途切れない発話のつながり。=後の発話が、次に出てくる=の発話とつながっている。

( ) 聞き取り不能。中に記述がある場合は、聞き取りが不完全で確定できない内容。

(3) 3秒の沈黙。

(.) 「、」で表記できないごく短い沈黙。

: : 直前の音が伸びている。「:」がおよそ0.5～1秒の長さを示す。

、 発話中の短い間。

? 語尾の上昇

。 陳述の区切り。

\_\_\_\_\_ 下線部の音の強調(音の大きさ)。

° ° 間の音が小さい。

(笑) 笑い声なし笑いながらの発話。

(( )) 注記

発話者はアルファベットで示し、漢字・カタカナ・ひらがな・数字交じりのプロトコルとなってい

る。発話番号は内容的形式的に一連の発話はひとまとまりとして付けた。

## 3 学習の様相と〈問い〉の有効性

ここでは、一つのグループのプロトコルデータを質的三層分析によって検討する。補助的に学習プリントの記述もデータとして用いる。質的三層分析は松本修(2004)によって提案した分析方法であり、話し合いプロトコルを「形式的特徴」「発話の機能」「意味内容」の三層から分析するという分析方法である。プロトコルデータの恣意的な分析解釈を可能な限り回避しつつ、相互行為としての話し合いの成立と、読みの交流なら読みの交流の学習としての成立を検討する質的研究の方法として考案したものである。<sup>\*7</sup>

一つのグループを抽出した理由は、①このクラスにおける読みのバリエーションを反映した多様性を持っていたこと、②このグループは4人とも女子であり、比較的静かな話し合いの様相を見せていたので、このメンバーでの交流が成立していたかどうかを確認したいということ、の二つである。

グループのメンバーと、学習シート空欄への記入は以下の通りである。

S i、A、Y、H (いずれも女子)

S i 「さんまだ」

理由:朝飯だとかいてあるので秋らしい食べ物のおさんまが朝食に出てきたのだと思った。

A:「おいしいな」

理由:新鮮な秋を見て、満足していることを、「おいしいな」という一文で表したと思った。

Y:「秋だなあ」

理由:庭の一部のコスモスの花などの幽かな、新鮮な秋を見てそう思った。

H:「くりも落ちてる」

理由:庭にあるようなコスモスなどの秋のものが詩にでてきていたし、くりも秋のもので庭に木がありそうだったと思ったから。

資料2に示すように、このクラスの〈問い〉への答えは、「①2行目以降のつけた秋の要素に付け加えるという発想によるもの」②「1行目の「朝飯だ」との照応関係に着目するもの」「③秋になった

資料 1

(空欄付きの「庭の一部」本文がある。)

- \* 空欄に入る適切なことばを考えよう。なぜそう考えたか、理由も説明しよう。理由を説明する際には、本文を引用しながら説明すること。

ことば

理由

- \* 交流しよう

	さん	さん	さん
ことば		ことば	ことば
理由		理由	理由
私の疑問・意見		私の疑問・意見	私の疑問・意見

- \* 誰の答えが一番いいと思ったか。それはなぜか。

資料 2 学習者の〈問い〉への答え

- ① 2行目以降の見つけた秋の要素に付け加えるという発想によるもの

もう一つ	これも秋だ	ここにも新鮮な秋
また一つ	大きい唐黍	あそこにも
見つけた	くりも落ちてる	きつね
また見つけた×2	落ち葉も落ちている	

- ② 1行目の「朝飯だ」との照応関係に着目するもの

さんまだ	朝飯だ×3	忘れてた
おいしい	腹がへった	昼飯だ

- ③ 秋になった感慨や喜びなどの感情に着目するもの

もう秋になる	への満足感)	庭が笑ってる
秋だなあ	おいしいな (これも同じく秋と	
おなかいっぱい (秋というもの	いうものへの満足感)	

松本修・佐藤多佳子 (2010) に示した現職教員を対象とした調査での答え

- ① 2行目以降の見つけた秋の要素に付け加えるという発想によるもの

赤とんぼだ。×14 (秋あかね 風の匂いが変わった。  
だ。を含む) 蟋蟀だ。

いずれも2行～6行までの視覚的要素からの転換を意図しており、構造への配慮もある。

- ② 1行目の「朝飯だ」との照応関係に着目するもの

いわしが焼けた。 飯が炊けた。 箸がない。

- ③ 「庭の一部」という限られた世界からの転換、あるいは離脱を図るもの

いずれも構造への配慮が強く働いている。

朝焼けだ。	新聞屋だ。	もうこんな時間だ。
犬が来た。	豆腐屋だ。	遅刻する。

感慨や喜びなどの感情に着目するもの」の3種類に大別された。このグループのメンバーによる答えのうち、「くりも落ちてる」は、「①2行目以降の見つけた秋の要素に付け加えるという発想によるもの」であり、「さんまだ」は、「②1行目の「朝飯だ」との照応関係に着目するもの」であり、「おいしいな」「秋だなあ」は、「③秋になった感慨や喜びなどの感情に着目するもの」に対応する。このクラスにおける読みのバリエーションを典型的に表すものとなっており、このメンバーの話し合いにおいて、話し合いがきちんと成立しているかどうかを検討する意味がある。

### 3. 1 話し合いの冒頭における形式と機能

話し合いの冒頭のプロトコルは次のようになっている。ここは、話し合いが実質的に始まるまでのやりとりである。

- 1 S i : じゃ。  
 2 S i : じゃ//今日は。  
 3 A : //今日は  
 4 S i : はるか司会ねん? =  
 5 A : =え、今日私なん?  
 6 S i : え、わからん。え、こないだ決めたのでい  
 いかなって。  
 7 A : ああ (.) え、じゃ (.) じゃ私するね。=  
 8 S i : =うん。  
 9 S i A : ((笑い))  
 10 A : えっ : : と、なにでた? なにでた?  
 11 S i : 一人ずつ?  
 12 A : うん。  
 13 S i : じゃ (.) じゃ、しずから。  
 14 A : しずからしずから。

形式的特徴について見てみよう。

冒頭から「じゃ」というくだけた言い方で始まっており、「ねん?」という方言によるくだけた文末表現、「うん」という口頭表現的な返事、愛称による呼び方(「はるか」「しず」とも愛称)など、自然な会話となっている。また、連続発話、介入による同時発話、笑いがあり、自在で闊達なやりとりとなっている。

次に、発話の機能について検討する。

1 S i は会話の開始であり、2でこの日の司会を指名しようとしている。3 A は共話的に S i の意図を共有しており、7 A で司会を A が務めることが決まる。10 A から学習シートに記入した考えを聞こうとしており、S i はそれに応じて、S i から発表を始めるという手順が決まる。このように、話し合いの手順を具体的に決めながら、話し合いを協同して推進しようとする発話が続いている。7、8の連続発話や9での一緒の笑い、13、14での内容の繰り返しなど、話し合いを推進しようとする意思のもとに、具体的に話し合いを進める機能を担った発話が続いていることがわかる。

以上のことから、冒頭の話し合いに見られる形式と機能の両側面において、話し合いが順調に開始されたことが見て取れる。話し合いが成立していることが確認できたことから、読みの交流の内容を検討する価値を認めることができる。

### 3. 2 Aの読みをめぐる読みの交流

Aの読みをめぐる読みの交流の様相を三層から分析する。Aの読みをめぐる話し合いのプロトコルは次のようになっている。

- 56 A : あ、じゃあ私は。え、全然違うけどいい?  
 57 ? : ( )  
 58 A : おいしいなねんて  
 59 ? : (うん。)  
 60 A : 何か、普通やったら? // 新鮮な魚とか言わ  
 んやん。  
 61 S i : //うん。  
 62 S i : うんおおう。  
 63 A : 新鮮な秋ってあんまり言わんがいんねえ。  
 64 S i : うん、言わん。  
 65 ? : うん。  
 66 A : やろ? そやから、それは、たべものとみとる  
 67 S i : ああ。なるほど。  
 68 ? : たべもの。  
 69 A : 秋を。  
 70 S i : なるほど。  
 71 A : みとるっというのを食べ物っていうこの表  
 現っていうか。// なんていうかそんな感じで?  
 で、自然を見て 満足しとるのをおいしいっていうの  
 を。

72 S i : // うん。

73 S i : ああ、あ：。

74 Y H : あ：

75 A : じゃ、ないかなあーみたいな：：、// ていう感じ。

76 S i : // あ：

形式的特徴について検討する。

58 A 「ねんて」64 S i 「言わん」63 A 「言わんがいんねえ」66 A 「やろ？」「そやから」など、方言によるくだけた表現が見られる。また、61 S i や65? の「うん」、75 A の「みたいな」というような口頭表現特有の表現が見られる。介入による同時発話も3箇所見られ、自在で闊達なやりとりとなっている。

次に、発話の機能について検討する。

59、61、62、64、65、72に「うん」という理解ないし注目の表示があり、相手の発話を促す機能を担う発話がある。また、67、70で「なるほど」というより明確な理解の表示があり、相手の発話を促している。また、73、74、76には「あー」という理解の表示ないし同意があり、評価的に相手の発話への同調が示されている。多くはAとS i との間で交わされている傾向はあるものの、YやHも参加しており、話し合いを協同的に推進しようとする機能を担った発話が冒頭と同様に認められる。

以上から、この場面でも、話し合いそのものは活発に推進されていることがわかる。

次に、意味内容で互いの読みの理解がなされているかどうか検討する。

Aの記入した「おいしいな」という考えは、通常なら冒頭の「朝飯だ」に照応して、②「1行目の「朝飯だ」との照応関係に着目するもの」に分類されるものとして理解される可能性が高い。しかし、理由の欄に、「新鮮な秋を見て、満足していることを、「おいしいな」という一文で表したと思った。」と記入したように、「③秋になった感慨や喜びなどの感情に着目するもの」に分類されるべき考えであった。Aはこのことを説明しようとしている。

前に発表した二人は、「さんまだ」「秋だなあ」というものであった。「さんまだ」は、明確に「朝飯」に照応する表現であり、「秋だなあ」は同じく秋になった感慨や喜びを表現するものであるが、直接的な表現でわかりやすい。Aの考えは、表現のレベルという点で違いを持っている。また、比喩的な表現

であることにより、第1行「さあ、朝飯だ。」との照応関係も持っている。

このことが56 Aで「あ、じゃあ私は。え、全然違うけどいい?」と表現されていると考えられる。つまり、Aは既に他者の読みと自身の読みの違いをメタレベルから理解しているということがわかる。Aは60で、「新鮮な秋」を「新鮮な魚」と言い間違えているが、他のメンバーは間違いを指摘せず、63 Aの言い直しを受けて自然に64 S i 「うん、言わん。」、65? 「うん。」に繋がっている。S i や他のメンバーも、Aが新鮮な秋という本文の表現にこだわっていることを理解し、その意図を理解しようとしている。その上で、66 Aの「それは、たべものともとる」という説明にS i は67で「ああ。なるほど。」と応じている。もう一人は68で「たべもの」とAの発話を引用的に繰り返し、69 Aの「秋を」という補足、71 Aの「自然を見て満足しとるのをおいしいっていうのを。」という比喩的な表現としての説明を引き出している。これを受けて、S i も73で「ああ、あ：。」という大きな声での改めての理解の表示があり、74でのY、Hの「あ：。」という理解の表示がなされる。

このように、Aはあらかじめ他者との読みの違いをメタレベルから理解しており、他のメンバーも、比喩的な表現として提示されているAの読みの違いを、やりとりの中で理解するに至っている。ただし、詩の表現として説明抜きでこの表現が成り立つかというところには若干の疑問が残らないではない。このことをS i はやがて次のように提示し、やりとりがなされる。

106 S i : うんなんか。// うん(.) おいしいなって、なんか：：、急にあ(.) おいしいな：：って、ちょっと。(笑い)

107 Y : // これ? これ?

108 A : まあたしかに。でもなんかー  
(2)

109 S i : ありそうやけど。まあね? 質問? よくわからん。難しいね。

110 A : うん、でも、これを朝食としてみとるやん、これは。

111 S i : う：：ん。うん。う：：ん。  
(2)

112 A : 朝食としてみるんじゃないんよ。食べるん

じゃないんよ。

113 S i : う : ん。うん。((笑い)) =

114 A : =わかる? ねえ、秋を見て、あれじゃ、じゃからなあ、わからん。(2) じゃ。

115 S i : ちょっとわかるかも。 =

116 A : =え? こういうかんじじゃない?

S i は、自律的な表現としての可能性について考えていると推測されるが、A は説明を繰り返す。A に S i の意図はうまく伝わらなかったが、逆に言えば、S i はこの場で A に自分の考えを十分に理解させることは難しいという判断をした可能性がある。これは話し合いにおけるモニタリングの一つの形としてあり得る。

以上のように、A の読みが他者に理解され、しかもそれは意識的なレベルでなされていると考えられる。読みの交流は成立したと見ることができる。

### 3. 3 学習へのモニタリング

このグループでは、話し合いだけでなく、学習そのものの推進に関してモニタリングが働いていた可能性がある。<sup>\*8</sup> 次のような会話が見られた。

136 A : なんか、新鮮な秋って言ったとたん、もう一回秋だなんてちょっとなんかー。

137 S i Y H : あ : : 。 =

138 S i : =うちもちょっと思った。((笑い))

139 A : (思ったみたいな)

(3)

140 S i : でも、なんか、なんやっつけ。ああいううなんか習った、なんか、はんぷくほう//やっつけ?

141 A : //あ : : あ : : 。

142 A : はんぷくほう? =

143 S i : =ちがうかな。((笑い)) =

144 A : =わからん、はんぷくほうみたいな感じだね =

145 S i : =あ、そう。くりかえしほう? みたいなあれかもしれない。

146 A : ありやね、ありやね、//ありやね。あり、あり、ありやね。

147 S i : //ありやん。 =

148 H : =ぜんぶありでもいい。 =

149 A : =うん、ぜんぶあり。

150 S i : なんでもいいから技法ださんとー ((笑い)) うまらんよね。

151 A : うん。

(2)

152 S i : え、これ書いたほうがいいんかな?

153 A : え、これ、よく?

154 S i : これとか、なんか。

155 A : そうゆうぎもんとかでいいんけ?

156 S i : か (.) うん。

157 S i : だって書かんとうまらん。((笑い))

158 A : そうゆう疑問でいいんか、よし、じゃ、

学習シートに、聞いた発表の内容や「疑問・意見」を記入するにあたって、Y の答え「秋だなあ」をめぐって、「繰り返しに違和感がある」というような意見を書こうとしての会話である。実際に S i と H が疑問としてその違和感を記入している。ただ、その表現は「反復法」という技法として理解することもできるという意見を S i が出している。その上で、150 から 158 にかけてのやりとりは、学習シートへの記入という当面の活動において、どのようなストラテジーをとるかということについての会話となっており、学習を推進していく過程についてモニタリングが働いていることを示している。

これは、このグループが学習を協同的に推進することを理解しており、話し合いそのものもそうした理解に支えられて推進されていることを推測させるものである。

### 4 〈問い〉の有効性

学習は全体としては非常に落ち着いた静かな雰囲気が進み、話し合いも小声で行われていて、印象としてはあまり活発ではなかった。しかし、実際にプロトコルを分析してみると、読みの交流の成立そのものは認めることができた。

従って、読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件、「a 表層への着目」「b 部分テキストへの着目」「c 一貫性方略の共有」「d 読みの多様性の保障」「e テキストの本質への着目」を満たした〈問い〉=「次の詩を読んで空欄を補充し、その理由を述べなさい。」は、実際に中学1年生の学習集団において、有効な〈問い〉として成立したと結論づけ

ることができる。

これは、この学習集団が、資料2に示すように、〈問い〉への答えとして、①2行目以降の見つけた秋の要素に付け加えるという発想によるもの(例:これも秋だ、大きい唐黍、くりも落ちてる)、②1行目の「朝飯だ」との照応関係に着目するもの(例:さんまだ、朝飯だ)、③秋になった感慨や喜びなどの感情に着目するもの(例:もう秋になる)、というようなバリエーションの読みを示しているように、詩の構造そのものについての知識をすでに持っていたことにも影響されている。また、桃原(2008)にあったような、互いの読みをきちんと比べてその違いを説明できる力や、問いに対して、一貫性のある説明をすることのできる力が既にある程度身についていたということにも依存している。さらに、学習過程へのモニタリングが利いており、話し合いそのものの推進の仕方についても、教科担任の指導によって十分な耕しがあったことも大きい。そういう意味では学習者側の条件があらかじめ満たされているということができる。

また、自然豊かなこの中学校の環境によって、学習者が、秋の季節感というものを豊かに共有しており、いわば状況の文脈が共有されていたことも影響している。

このように、読みの交流が可能になるための前提的な条件を満たしたところでは、「読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件」を理論的に満たす〈問い〉は、学習の実際においても読みの交流を成立させるということが事例的に確認できた。

今後は、さらに様々な事例を検討することで、周辺的な条件についても検討を加えていきたい。

## 注

- \*1 松本修・佐藤多佳子(2010)「読みの交流のための学習課題-白秋「庭の一部」の表現分析に基づいて-」『表現研究』第91号 表現学会 2010.3 pp.21-29
- \*2 松本修(2010)「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』第10巻第1号 臨床教科教育学会 2010.5 pp.75-82
- \*3 山元隆春(2005)『文学教育基礎論の構築』溪水社

- \*4 桃原千英子(2008)「読みの交流のための前提条件-「少年の日の思い出」の読みを通して-」『臨床教科教育学会誌』第8巻第2号 pp.40-41  
桃原千英子(2009)「読みの交流による『走れメロス』の授業実践」『第116回全国大学国語教育学会秋田大会発表当日資料』なお、この研究は以下に論文化された。

桃原千英子(2010)「読みの交流による『走れメロス』の授業実践」『臨床教科教育学会誌』第10巻第1号 臨床教科教育学会 2010.5 pp.57-66

- \*5 北原白秋(1985)『白秋全集4』岩波書店 pp.111-112 掲載形は、北原白秋(1923)『水墨集』アルス による。
- \*6 松本修(2006)『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館 pp.83-84
- \*7 松本修(2004)「国語科教育研究における話し合いプロトコルの質的三層分析」『臨床教科教育学会誌』第3巻第1号 臨床教科教育学会 2004.6 pp.74-82
- \*8 読みの交流におけるモニタリングについては、以下参照

松本修・戸川聖子(2010)「高等学校小説教材における読みの交流」『臨床教科教育学会誌』第10巻第2号 臨床教科教育学会 2010.11 pp.17-26

本研究におけるプロトコルの作成・分析にあたっては、上越教育大学教職大学院臨床共通科目における班別の検討を経ている。教職大学院の院生諸氏に感謝する。

本稿は、松本修「「庭の一部」を教材とした読みの交流における〈問い〉の有効性」日本教育実践学会第13回研究大会発表(2010.11.6)に基づく。なお、理論的枠組みを共有し、別のデータに基づく検討を行っている。「「庭の一部」を教材とした読みの交流における〈問い〉の有効性について」-『宇大国語論究』第22号 2011.3 pp.35-47)

(上越教育大学教職大学院)  
2011.3.7 発送