

読みの交流の成立を促す会話上の機能

—交流におけるモニタリングが学習者の意味形成に与える影響—

上越教育大学教職大学院 上月 康弘

1. 問題の所在

松本修（2015）は、これまでの読みの交流理論における実践から得られた知見や、山元隆春（2005）の読解力育成にかかわる読みの様式概念と結びつけながら、交流が成立する〈問い〉の要件を 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の5つに整理した。この〈問い〉の要件には、要点駆動を特徴づける方略とされる、表層方略 (narrative surface strategies)、結束性方略 (coherence strategies) 及び交流方略 (transactional strategies) が内包されており、理論的には学習者に読みの方略の変容であるメタ認知的変容を促すことになる。ただし、松本（2015）は、読みの交流を促すための〈問い〉の条件はここで検討した五つの要件だけではなく、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を育てておくことも条件に含まれると指摘しており、読みの交流が成立するための学習者集団の前提的条件について言及している。特に、高等学校の学習者を対象とした戸川聖子（2010）の読みの交流の研究によって自己及び他者へのモニタリングをすることが、読みの交流の成立がもたらされる際に重要な意味をもっていることが明らかにされている。戸川（2010）を受け、松本（2015）では、自己及び他者モニタリングは、読みの方略を意識化し、自己の読みが深化を含む変容に至ったり、新たなリソースとして自己の読みに導入されたりするといった読みの変容のプロセスに位置付くものであるとする。

しかし、交流を行えば自動的にモニタリングが引き出されやすい高校生に比べ、メタ認知的能力が未発達と思われる小学生においては、〈問い〉の要件だけではなく、相互のモニタリングが自然に引き出されるような会話上の機能に着目することが目指される。例えば、小学校3年生を対象とし、「ちいちゃんのかげおくり」を教材として〈問い〉の要件を満たす学習課題における交流の様相において、上月康弘・佐藤多佳子（2017）は、次のような実践記録を示した。（プロトコル書式は松本（2004）に準じている。）

〈問い〉：なぜ、「ちいちゃんの命」ではなく、『小さな女の子の命』が空に消えました。」と語られているのか。

4 Km 「その時、体がすうっと透き通って空に吸い込まれていくのが分かりました。」っていうところで、ちいちゃん死んでいると思うんだよね。／／だから、何かもう、二回も「ちいちゃんが死んだ、ちいちゃんが死んだって＝

5 Ot 　＝てことは、これがちいちゃんじゃなかったらどうするの。

6 Yu それでさ、ここちゃんと読んで。

7 Km え、違うんだよ。これ読むんじゃないんだよ。(.) そうだよ。自分の言葉ではっきり言うんだよ。そうだよ。

8 Yu ちいちゃんってあのさ、ここさ、「夏のはじめに小さな女の子の命が消えました」ってさ、別人なんじゃないの。

9 Km じゃあ何でさ、別人なんて出てくる

- つけ？
- 10 O t そうだよ、別人なんて出てこないで
しよ。
- 11 K m あはは、(笑) 何それ、変じゃん。
ね、人なんてどこにも出てこないじゃ
ん。
- 12 Y u え、でも出てくるよ。あの、ちい
ちゃんはさ、
- 13 K m ちいちゃんのお母さんとお父さん
- と＝
- 14 Y u ＝あの：となりのおばあちゃんっ
て＝
- 15 K m ＝隣のおばちゃんってさ／／女の
子じゃないでしょ。
- 16 Y u ／／え、どうだっけ？
- 17 O t 大阪のおばちゃんだよ、大阪のお
ばちゃん。

4 K mは「ちいちゃんが二回も死んでしまう叙述を明確に書き込んでしまうことに作者が抵抗を感じている」という読みであり、交流方略 (transactional strategies) が賦活されていると考えられる。その後の話題は、K mの言う「女の子」はちいちゃん以外の別人かどうかに移り、「別人である」という理由として、例えば 14 Y u 「となりのおばちゃん」と提出するが 15 K mによってその矛盾を指摘され、自己の解釈の変容を迫られることになっている。ただ、4 K mの「作者が抵抗を感じている」という読みの全てが説明される前に 5 O tがK mの発言の一部分に部分的に反応してしまった結果、K mのような読みの方略が他の学習者に意識化されるという場面がみられず、交流の成立が不十分であると考えられるのである。

2. 交流における受け取り手の役割

バフチン (1980) は、能動的・積極的な受け取り手との相互作用によって、社会的に組織された人々が相互に働きかけ合う過程の中で社会的に構成されているすべての記号・概念が組み立てられていくとした。山本直子 (2003 : 26) は、「対話的人間＝自分の主張の不完全性を自覚しみずから明確に主張することに努めるとともに、相手の主張をその発想法も含めて内部から理解しようとする人間」の育成が目指されていくとしている。「話すこと・聞くこと」における研究領域では、情意的、認知的、技能的側面のうち、認知的側面が対話の中核であることが村松賢一 (2001)、若木常佳 (2008) によっても指摘されている。つまり、対話ないし交流成立の核心には、受け取り手の理解が大きく位置付いていると言える。認知心理学の分野では、田島充士・森田和良 (2009)、中川恵正・富田英司 (2015) によって、確認や質問、説明活動といった、いわば受け取り手が話し手に対して自らの理解状況をフィードバックすることによって、自己及び他者における相互のモニタリングが引き出され、「分かったつもり」といった静的な認知状態から脱却したり、受け取り手の理解を促進したりすることが報告されている。

先のような交流の様相をみせる小学3年生の発達段階の学習者に、受け取り手が自分の理解状況をフィードバックする活動を取り入れることは、学習者のモニタリングを引き出し、交流の質や成立そのものに影響を与える可能性があると考えられる。

3. 研究の目的

小学校3年生を対象に、絵本版『モチモチの木』を題材として読みの交流の実践を行い、交流中に受け取り手が他の学習者の解釈や根拠をどう受け止めたかをフィードバックする活動を位置付けることの可能性について考察する。

4. 『モチモチの木』の教材分析

モチモチの木は、昼間は豆太にとって普通の木であるが、「夜のモチモチの木」は一変して恐怖の対象となる。霜月二十日のウシミツには、勇気のある子どもだけが見ることのできるという山の神様のお祭りで、モチモチの木には夢のようにきれいなひがとる。ひのともった夜のモチモチの木を見ること、あるいは見せることは、豆太にとって猟師の子どもとして育つための通過儀礼的な意味合いがあり、自身の死後を見据えたじさまの豆太に対する愛と自立への願いということもできる。そう考えると、本作品は、豆太が「ひのともった夜のモチモチの木を見る」ことを中核としてありとあらゆる意図が内包されているようにとらえられる。例えば、本作品は冒頭に豆太を「臆病」だと断定し、突き放したかのような語りで始まる。高森邦明（1981：216）は次のように述べる。

「まったく、豆太ほどおくびょうなやつはない。」という書き出しで始まる。語り手・作者の判断が示されていることは、すぐわかる。（中略＝稿者）語り手は、時には豆太の心の中を代弁し、時にはじさまの気持ちを推量する。いわば万能な立場で語るのである。

高森（1981）が指摘するように、「モチモチの木を、それもたった一人で見に出るなんて、とんでもねえ話だ。ぶるぶるだ。」と豆太の内側に入り込み、心情を代弁して臆病さを強調するような語りも展開される。また、豆太が飛び出す直前の「まくら元で、くまみたくに体をまるめてうなっていたのは、じさまだった。」の一文は、主語が省略されており、豆太の知覚を利用したような印象があるが、「豆太は～ふっとばして走り出した。」では、豆太を対象化して距離をとる形となっているような印象がある。「万能な立場」で語ることのできるはずのこのような語り手のスタンスの移動は、夜道へ飛び出すという行為の意外性を際立たせるものである。その際の豆太のセリフ「イシャサマオヨバナクッチャ！」は一見誤表記となっているが、小西正保（1990）によって、作者である斎藤の揺るぎない意図であることが明らかにされている。また、絵本テキストでは、豆太のセリフは全て片仮名表記で豆太の幼さを感じさせるが、「モチモチの木にひがついている！」だけが平仮名表記となっている。これは豆太の驚きや喜びだけでなく、自立への一歩を踏み出した豆太の成長、作者や語り手が豆太と一体となって喜びを表現しているともとらえられないだろうか。このように、本作品における独特の語りや表現に着目して読み、この表現をめぐって自他の読みを交流することは、作品の要点や作者ないし語り手の意図といった作品の本質的な部分にかかわる読みが提出される可能性があると考えられる。

5. 読みの交流を促す〈問い〉

本研究における〈問い〉を、松本（2015）における〈問い〉の要件を基に分析する。尚、本研究では他にも〈問い〉を位置付けているが、表1の〈問い〉を中心に分析することとする。

表1 本研究で扱う〈問い〉における要件の分析

問い	「モチモチの木にひがついている！」のセリフだけが平仮名になっているのはなぜか。	
要件	要件の充	理由

	足	
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。
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。
c 一貫性方略の共有	○	部分テキストの「モチモチの木にひがついている！」は、他の豆太のセリフや、全体構造との関係で説明されるという解釈の一貫性方略（結束性方略）が共有されやすい。
d 読みの多様性の保障	○	その時の豆太の心情にかかわる読み、作品の構造に着目する読み、「語り手や作者も一緒に喜んでいる」など豆太以外の人物を引き合いに出す読みなど、読みの多様性が保障されている。
e テキストの本質への着目	○	これまでの語りや豆太のセリフ、豆太の行動、じさまの行動との関係がモチモチの木に集約されていることから、作品全体の読みを引き出しやすい。

6. 研究の方法

6. 1 対象と実施時期

対象：新潟県小千谷市公立小学校3年生 授業実施日：平成28年11月20日～11月30日

6. 2 フィードバックする活動について

フィードバックする活動について、学習者には次の点に留意するよう教授した。

- ・他の学習者の解釈を理解するまで聞くこと。
- ・前の発言者の解釈を、自分はどう理解したかを次の発言者がフィードバックすること。

6. 3 学習デザイン

時	○主な学習活動		問い
1	○絵本版「モチモチの木」の全文の範読を聞き、感想をまとめる。	問い①	「どうして豆太だけが、こんなにおくびょうなんだろうー。」と言っているのは誰か。
2	○分からない語句、新出語句の確認。	問い②	「ぶるぶる、夜なんて考えただけでも、おしっこをもらしちまいそうだー。」と言っているのは誰か。
3	○〈問い①〉を通して、交流の仕方や説明の仕方を確認する。		
4	○〈問い②〉を通して、確認した交流の仕方や説明の仕方をういて交流する。	問い③	「モチモチの木にひがついている！」のセリフだけが平仮名になっているのはなぜか。
5	○〈問い③〉について交流する。		
6	○単元を通して、振り返りを行う。		

表2 本研究における学習デザインと学習者に提示した〈問い〉

〈問い①〉〈問い②〉を問うことによって、学習者が、この作品の語りが時にはじさま、時には豆太の心の中を代弁していること、つまり語り手は万能な立場で語れることをとらえていく。〈問い③〉は、〈問い①〉〈問い②〉によって前述のように賦活された読みをリソースとすることによって、「モチモチの木にひがついている！」という平仮名の表現を用いた作者の意

図を考える交流に焦点化するとともに、交流によって要点駆動に特徴づけられる重要な読みの方略の意識化がなされる可能性が高まると考える。

6. 4 発話プロトコルにおける質的三層分析

〈問い〉にかかわる読みの交流場面の発話プロトコルをトランスクリプトし、フィードバックする活動の有効性やその限界について検証するために、松本（2004）における質的三層分析を行う。その際、フィードバックする活動の効果が典型的に異なった二つの班を抽出し、比較検討する。

7. 授業の実際

初読の感想や、分からない語句、新出漢字等を確認した後、〈問い①〉〈問い②〉において、フィードバックする活動を取り入れた交流の仕方を確認しながら自他の読みを交流した。5時間目の〈問い③〉において学習者のどのような交流がなされているか質的に分析、検証した。

7. 1 B7班の〈問い③〉における読みの交流

7. 1. 1 交流前のB7班の読み

名前	〈問い③〉に対する自分の考え	根拠や理由
K a	記述なし	記述なし
K n	モチモチの木にひがっているは（ママ）	登場人物がいったことばでもモチモチの木ということばはぜんぶそうゆう（ママ）文はひらがなだから
T y	びっくりしている。	ツイテイル！だとこわそうじゃないから。（ママ）
M y	おくびょうなのが勇気にかわっているから	記述なし

表3 交流前のB7班の読み

7. 1. 2 B7班の交流の実際

- 1 T y びっくりしているからだと思いません。
- 2 K n え、聞こえない。
- 3 T y びっくりしているからだと思いません。
- 4 K a もう少し詳しく。
- 5 K n どういうふうにびっくりしたの？
- 6 T y んと、ついているっていうとき、何かびっくりしているとき、何か怖そうじゃないから。
- 7 M y え、どういうふうにびっくりしているの。
- 8 T y 何か、「ひがっている～！！」みたいなの。医者様に言ってる感じ。
- 9 K n ま、ビックリマークもあるもんね。
- 10 T y あ：ま：そうだよ。
- 11 K n はい、次、My
- 12 M y 私は、臆病なのが＝
- 13 K n ＝あ、じゃちょっと待って。えつとTyの考えは（.）え：と、
- 14 M y びっくりしている？＝
- 15 K n ＝びっくりしているから、ひらがなだと思ってること？
- 16 T y (2) ちょっと違う。
- 17 K a 俺も同じ。＝
- 18 T y ＝びっくりしているから、怖いのが吹っ飛んでいる。
- 19 K n あ：：。
- 20 K a ちょっと同じ。似てる。
- 21 M y 臆病だったのが、
- 22 T y 何かびっくりしているのだけしか思っていないって感じ。

- 23 My 私は臆病なのが勇気変わっているからだと思います。
- 24 Kn 聞こえません。
- 25 My 私は臆病なのが勇気変わっているからだ//と思います。
- 26 Kn //はっきり言ってください。聞こえないよ。
- 27 My 私は臆病なのが勇気変わっているからだ//からだと思います。
- 28 Kn //私は臆病なのが勇気変わった？
- 29 Ty ()か？
- 30 Kn もう少し詳しく。
- 31 My どういう風にな？
- 32 Kn どういう風になってもう。
- 33 Ty なんかさ：：ほらどうして勇気が出ているのっていう、
- 34 My なんかさ、さっきの話合いで、片仮名は臆病な//ってなっていたから、
((中略=稿者))
- 44 My さっきの話合いで (.) 何か話合っているのか、片仮名だと () っていうかね、さっき、片仮名だと、なんか、臆病だって言うてから、だから、そっから考えて//そう。
- 45 Kn //あ、あ、分かった (.) //片仮名だと豆太が臆病 (.) なんか臆病にな…臆病になるってか、臆病 (.) みたいになるじゃん？みんな言ってたじゃん。片仮名だとすごく臆病みたいな。
- 46 Ty //じゃ言ってくれや。
- 47 Ka //じゃ言ってくれや。
- 48 Ty おれ分かったわ (.) ついでに、が片仮名だとツイテイル：((震えるように言っている)) みたいな感じになっちゃう。
- 49 Kn 多分Myさんが言いたいのは、あれだよ、その、さっき話し合った時に、TさんとKさんが、片仮名で書きちゃうと、何か臆病な、あれがひどくなるってか//臆病：強くなる？ 何か、言ったじゃん、そんな感じのことを。
- 50 Ka //そうそう
- 51 Kn だからMyさんは、片仮名で書くと、医者様に、医者様に勇気がないって思われるからってことでしょ？//分かんないけど。
- 52 My //うん。

7. 1. 3 形式的な特徴の分析

発話の開始が「何か、」「え」「んと、」などで始められ、末尾は「～したの?」「もんね。」など、インフォーマルな形で進められ、自然な話合いが進められている。また、連続発話(12、13、14、15)や同時発話(25、26、27、28、34、44、45、46、47、49、50、51、52)がみられ、特に同時発話が多く、活発に意見が交換される話合いとなっている。

7. 1. 4 会話上の機能の分析

2 Kn 「え、聞こえない。」4 Ka 「もう少し詳しく。」7 My 「え、どういうふうにびっくりしているの。」(他には、26、28、29、30、31)といったように、相手の意見に対して、繰り返しを求めたり、より具体化したりイメージ化したりするような質問が頻繁に行われる。これは、その後、受け取り手が発言者の意見をフィードバックしなければならないという条件が設定されているため、相手の考えをよく聞き、理解しようとする様相と考えられる。44、45、49、51は、具体的なテキストに関わる言及であり、相手の考えの根拠をとらえながら解釈を理解することにつながっている。

11 Kn 「はい、次、My」からも分かるように、次の発言者に発言を促そうとするが、13 Knで、「あ、じゃちょっと待って。えっとTyの考えは(.)」と、前の発言者の解釈を自分の言葉でフィードバックするという交流の条件を思い出し、「え：と」と頭の中でTyの考えを構築しようとしている。ここで、解釈の交換のみに終わってしまう可能性があったが、フ

ードバックする活動によって、他者モニタリングが引き出されているといえる。また、13 Kn→14 My、45 Kn→48 Tyにみられるように、他のメンバーにも再構成が行われるという影響を及ぼしている。また、15 Knの言い換えと確認の機能によって、16 Ty「ちょっと違う。」のようなTyに自己モニタリングが発生することになる。他にも、19、20、22、44、49、51、52においても、自己や他者へのモニタリングが効いていると言える。

7. 1. 5 意味的な内容の分析

Kaは、事前に自分の考えを記述することができなかったが、6 Ty、15 Knを経て「俺も同じ」とメタ的に発話していることから、他者モニタリングによって言語化できなかった自分の解釈をはっきりさせることができたと言える。

Knは、「「モチモチの木」という言葉の後についているのは全部平仮名である」という解釈をしているが、このまま聞かされただけでは作品の内容やこれまでの豆太のセリフとの関連といった構造から離れた解釈になっており、この解釈をしたからといって作品の理解が深まるものでもない。62 Tyでは、Knの言った内容を言い換えて「モチモチの木の後に、ほぼ平仮名だから／／って言いたいのか？」と説明（フィードバック）したが、Knの解釈の内容に対して批判的に言及したりするといったところまではなされなかった。Knの読みの方略がTyに位置付けられることはなく、65 Ty「あ：そういうことね。」と反応するにとどまっている。

Tyは、交流前は6 Ty、22 Tyからも分かるように「びっくりしているから怖いのが吹っ飛んでいる（から、平仮名表記となっている。）」という読みで、豆太の立場に立ち、豆太の心情を部分的にイメージした読みとなっている。45 Knが44 Myの「片仮名は豆太の臆病さを表す」といった表層に着目した読みをモニタリングしたことをきっかけに、48 Tyにおいて、「おれ分かったわ（.）についている、が片仮名だとツイテイル：（震えるように言っている）みたいな感じになっちゃう。」と発話した。初めのTyの読みには片仮名といった表層について言及はなかったが、Knの他者モニタリングをきっかけにTyの読みは、「片仮名だとツイテイル：（震えるように言っている）みたいな感じになっちゃう。」にみられるように、平仮名表記であることは豆太の勇気を表しているが、もし、作品を片仮名表記に変えてしまった場合、全体構造の中で豆太の変容を描く作者の意図が崩れるということに言及するものである。Knの他者モニタリングによって、Tyは自分自身の読みを相対化するとともに、豆太の立場から心情のイメージを構築するという読みの方略から、表層と全体構造との関連で作者の意図をとらえるといった読みの方略に変容しており、読みの交流の成立が認められる。

Myは、〈問い〉に対する解釈を「臆病なのが勇気が変わっているから」として物語の全体構造における豆太の心情の変化の場面として位置付けている。しかし、51 Kn「医者様に勇気がないって思われるってことでしょ？」の他者モニタリングは、Myの解釈とは微妙に異なる。Myは、医者様にどう思われるかどうかという視点での言及はないが、Myは「うん。」と答えている。Knの発言をよく理解できなかったか、医者様から勇気がないと思われるという読みもあると納得したかどうかははっきりしない。これは、Myの自己モニタリングが十分に引き出されていないことが原因であると考えられる。その原因として、45 Kn「／／あ、あ、分かった」は、「あ、あ、」と語気を強めながら（下線は音の強調：詳細は松本 2004）44 Myの発話に挿入する形で、49、51 Knと、Knが勢いよく話していることが分かる。Myは、このKnに配慮する形で「うん。」としたようにもとらえられるが、いずれにしてもKnの異なる解釈をそのまま受け入れてしまう形となっている。

以上の発話分析から、フィードバックする活動によって他者及び自己モニタリングが引き出され、自分の読みを自覚化したり、他の学習者の読みの方略が意識化されたりすることによって、読みの交流の成立が促される様相がみられた。一方で、他者モニタリングの内容が微妙に異なっていた場合、16Ty「ちょっと違う。」のように自己モニタリングが引き出される場合もあるが52 My「うん。」のように不活性の場合もあり、結果として交流の成立が不明確になる場面も確認された。

7. 2 B9班の〈問い③〉における読みの交流

表4 交流前のB9班の読み

名前	〈問い③〉に対する自分の考え	根拠や理由
H s	その時豆太は勇気があってびっくりしているから。	58 行目で、じさまが「勇気のある子どもと言っているし、モチモチの木に明かりがついているのをほんとは見ることができていておどろいているかもしれないから。
I h	豆太がモチモチの木にひがついているのを見たことにびっくりしているし、その時だけゆうきがあったから。	51 の「もう一つふしぎなものを見た」の所 理由は今までは臆病だったけどその時だけ勇気があったしびっくりしたから
S y	「モチモチの木にひがついている。」	モチモチの木にひがついてるでびっくりしているからひらがなで書いてある。豆太のきもちがかわる。

7. 2. 1 B9班の交流の実際

- 1 H s えっと、僕の考えは、なぜ「モチモチの木にひがついている！」のところが平仮名だったかということ、その時豆太は勇気があって、びっくりしていたからだと思います。証拠は、58 行目で、じさまが「勇気のある子ども」と言っているし、モチモチの木に明かりがついているのをほんとは見ることができて驚いているかもしれないから。
- 2 S y ちょっとよく分かんない。
- 3 I h えっと、H s さんの考えは、豆太がびっくり、自分のことを勇気がある子どもだと、その時思ったからだということですか？
- 4 S y おれ、三番でいいよ＝
- 5 H s ＝勇気／／思っていないと思うけど、
- 6 I h ／／あったから、あったし、え：：と、びっくりしたから、ですか？
((中略＝稿者))
- 15 S y ぼくの(笑)考えは、「モチモチの木にひがついている」です。証拠となる文は、62 行目の「モチモチの木にひがついている！」で、びっくりしてい
- るから、平仮名で書いてあると思います。
- 16 H s S y さんの考えは (2) モチモチの＝
- 17 I h ＝あ：：。
- 18 H s (3) え、もう一回言ってください。ちょっと意味が分かんない。
- 19 I h わかるよS y のえっとね、モチモチの木にひがついているから、豆太がびっくりしているから平仮名だということですか。
- 20 S y そうです。
((中略＝稿者))
- 45 I h 証拠は 51 の「もう一つ不思議なものを見た」のところですよ。理由は、今まで臆病だったけど、その時にだけ勇気があったから、だと思えます。
- 46 H s 勇気が、I h さんが言っていることは、勇気があったから平仮名で書いてあるってことですか？
- 47 I h (5) うん。
- 48 H s いえ：：い(笑)
- 49 H s ティドッドドド((机をたたく))

- 50 S y 自由に話せ： : からってというのは？ (3) ちょっと説明
 51 I h え、でもびっくりも、びっくりも してみて。今の君の考えを言って。
 関係ちょっとしてるかも。
 52 T k どう？大分、みんな同じ？((T k 56 S y 52 行目のモチモチの木にひがつい
 は稿者)) ているで、びっくり／／しているから、
 53 H s ほとんど。 57 T k ／／びっくりしているからね。あ
 54 S y ちょっと。 :。んで、友達と、こう話したでしょ？
 55 T k 君はひがついているってというのは、 ((中略＝稿者)) 自分の中でどういう風
 どういう考えなの。何でなのか、～だ になりました？
 58 S y びっくりしてるから／／

7. 2. 2 形式的な特徴の分析

発話の冒頭は、「えっとね。」「わかるよ。」などのインフォーマルな形である。文末は「～だと思ひます。」「～ですか。」「とところ。」「～かも」というフォーマルな表現とインフォーマルな表現が用いられており、話合いの形式自体は保ちつつも、時折笑いを交え、ややくだけた会話となっている。

7. 2. 3 会話上の機能の分析

3 I h、6 I hのように、「～ということですか？」というフィードバックする表現（他には16、19、46）が、5 H s「思っていないと思うけど」7 H s「まあそういうことになりまます。」など、発言者の自己モニタリングを促している。同時にI hは、H sやS yの意見に対して、自分がフィードバックする順番ではないが、17 I h「あ： :」19 I h「わかるよ」と反応しており、他者モニタリングが引き出されている。S yとH sは、2 S y「ちょっとよく分かんない。」13 I h「もう一度お願いします。」というように、自分自身の理解状況をモニターし、もう一度相手に発言を求める場面が頻繁にみられる。（他には18、26、29、31、32）しかし、その中には、18 H s「意味が分かんない。」26 S y「(2) え？もう一回お願いします。」など、フィードバックできないという場面も多く含まれる。特にS yは、最後までH sの意見をフィードバックすることができなかった。

B 9 班では、フィードバックする活動を取り入れることによって、その発話者以外に、同じグループで聞いている学習者にも他者モニタリングの機能が働いた。一方、フィードバックそのものができなかった学習者もいた。

7. 2. 4 意味的な内容の分析

H sは、交流前は「勇気があってびっくりしていたから（平仮名表記となっている）。」という読みで、豆太の立場に立って心情をイメージしている読みである。3 I h「豆太がびっくり、自分のことを勇気がある子どもだと、その時思ったからですか」というモニタリングは、5 H s「＝勇気／／思っていないと思うけど」からも分かるようにH sの読みとは異なる。しかし、同時に5 H sの「豆太自身は自分が勇気があるとは思ってはいない。」という自己モニタリングが引き出されているともとらえられる。H sの交流前の読みは、「勇気がある」と思っている評価の主体が曖昧だったが、I hの他者モニタリングによって、H sは「少なくとも豆太自身は自分のことを勇気があるとは認識していない。」という読みを意識化した。この点において、H sはメタ認知的変容を起しているといえ、読みの交流の成立が認められる。

I hは、交流前は「今まで臆病だったけど、その時にだけ勇気があったから」と、全体構造と豆太の変容の関係について言及するものであるといえる。46 H sのフィードバックの後、

51 I h 「びっくりも少し関係あるかも」と自己モニタリングが引き出され、H s の読みを導入、意識化しており、I h には読みの方略の変容が見られる。しかし、フィードバックしたH s には、48 H s 「いえ：い（笑）」以降、I h の読みを意識化したり、導入したりする様相がみられなかった。これは、H s にとってフィードバックするという活動の意味を自覚しておらず、活動そのものを行うことが目的化してしまったことが原因である可能性がある。また、S y のように、フィードバックそのものができなかった学習者もいた。結果としてS y は交流後に自身の読みの自覚化といった読みの方略の変容がみられなかった。

8. 結論

学習者が聞き返しを多用していることや、聞き取った内容に違いがあることから、小学校3年生頃の発達段階では、一度聞いただけでは相手の読みを理解することは難しいことが伺える。本研究において交流の前提的条件としてフィードバックする活動を会話上の機能として位置付けることによって、自己及び他者モニタリングを引き出し、メタ認知的変容に迫る交流が成立する様相が確認できた。このことは、自己及び他者へのモニタリングが交流の成立において重要な意味をもっているという、読みの交流理論における知見が改めて支持されたものと言える。一方で、交流の際の微妙な人間関係が影響したり、交流の目的が共有されていなかったりすることによって、モニタリングが効果的に引き出されないという場面も確認された。また、このような負荷的活動を交流に取り入れることによって、学習者の自然で自由な交流をかえって限定した可能性もある。いずれにしても、交流における学習者の自己及び他者モニタリングを引き出し育てていくことが学習者の読みの力を育む上でも重要であり、そのための学習デザインを精緻化することが求められる。

参考・引用文献

- 小西正保（1991）「絵本における作家と画家の葛藤—絵本『花さき山』『モチモチの木』の場合」国語教育相談室 381号， 光村図書
- 上月康弘・佐藤多佳子（2017）「論理的思考力を育む説明的文章の学習デザイン—「根拠」「理由」「主張」の3点セットを用いた学習指導の支援—」『学校支援プロジェクト報告』，上越教育大学教職大学院， 235-242
- 西郷竹彦（1987）『文芸の授業入門』明治図書， 138
- 斎藤隆介（1971）『モチモチの木』岩崎書店
- 佐藤麻野（2016）「文学における語りと象徴にかかわる〈問い〉」臨床教科教育学会誌， 第16巻第1号， 19-27
- 高森邦明（1981）『続 児童文学教材の研究 今西・今江・斉藤』，文化書房博文社， 216.
- 田島充士・森田良和（2009）「説明活動が概念理解の促進に及ぼす効果—バフチン理論の「対話」の観点から—」教育心理学研究， 57， 478-490.
- 戸川聖子（2010）「高等学校小説教材における読みの交流」上越教育大学大学院修士論文
- 中川恵正・富田英司（2015）『児童・生徒のためのモニタリング自己評価法』，ナカニシヤ出版
- 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， 74-82.

- 松本修（2006）『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社
- 松本修（2015）『読みの交流と言語活動—国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部
- ミハイル・バフチン、北岡誠司訳（1980）『言語と文化の記号論 マルクス主義と言語の哲学』新時代社, 37-50, 250-269.
- 村松賢一（2001）『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践』明治図書
- 山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて—』溪水社
- 山本直子（2003）『対話的「人間」を育てる』明治図書, 26
- 若木常佳（2008）「話す・聞く能力に培うカリキュラム—認知的側面に着目した場合の構想—」大阪体育大学健康福祉学部研究紀要 5, 19-32.