

# 〈問い〉の提示状況が読みの交流に与える影響

中野 圭\*・佐藤 多佳子\*\*  
(平成30年8月28日受付；平成30年11月6日受理)

## 要 旨

本研究は、学習者が対話を用いて自分の読みを再構築する「読みの交流」において、交流以前の学習者の読みの形成過程に着目し、〈問い〉を提示する状況の違いによって、学習者の読みにどのような影響があるのかを明らかにするものである。教職大学院生を対象に、三好達治の詩「土」について、「題名をどう評価するか」という〈問い〉に焦点化する学習過程を経たグループと、そうした学習過程を経ず〈問い〉をそのまま提示するグループに分けて読みの交流を実践し、対話プロトコルから学習者の読みの傾向について分析を行った。前者では〈問い〉に正対し、作者の意図や題名と詩の内容とのつながりについて言及する様相や、自らの読み方を自覚化する様相が見られた。後者では対照的に読みの視点が拡散し、詩という表現形態そのものに対する捉えや、学習者にこの〈問い〉から何を学ばせるかといった指導者視点での捉えについて言及する様相が見られ、学習者の詩に対する捉えや読みが多様化する傾向が確認できた。

## KEY WORDS

読みの交流, 〈問い〉の提示状況, 対話

## 1 問題の所在

松本 (2015)<sup>(1)</sup>は、学習者相互の読みを交流し合う「読みの交流」を提案している。探究的な課題である〈問い〉によって学習者が主体的に読みの知識や技能を活用し、対話を通して自らの読みを再構築するというものである。また、この読みの交流においては、松本 (2010)<sup>(2)</sup>、桃原 (2008)<sup>(3)</sup>、桃原 (2010)<sup>(4)</sup>、松本・佐藤 (2010)<sup>(5)</sup>らの研究により、読みの交流を促す〈問い〉の要件や、要点駆動を引き出すための足場かけや〈問い〉の組み合わせなど、読みの交流を支える様々な条件について検討がなされてきた。

一方で、松本・保坂 (2014)<sup>(6)</sup>は、「交流活動の前提となる個々の読み手の読みそのもののあり方については、それ自体を状況の文脈として把握することで、交流活動の様相は分析可能なものの、学習論で言われる「耕し」や「読み深める」ことの実態については深くは問わないままであった」とし、交流前の学習者の読みの形成に着目した検討がなされてこなかった実態を示している。その上で、個々の読みにかかる時間に着目し、交流前に時間をかけて自分の読みを形成することで、内容や思考を重視した読みの交流が引き起こされることを明らかにしている。

このことから、学習者の実態に合わせてどう読みの交流を組織するかについては、交流以前の学習者の読みの形成過程、つまり〈問い〉を提示する状況が重要であると言える。

## 2 研究の目的

〈問い〉を提示する状況によって、学習者がどのように〈問い〉を受け入れるかに違いが生じ、それが読みの交流に影響を与える可能性がある。そこで、次のような2つの〈問い〉の提示状況を設定し、それぞれが読みの交流にどのように影響するのかを検証することが本研究の目的である。

A 読みを意図的に〈問い〉に焦点化する学習を経て、〈問い〉を提示する。

B そうした段階を踏まずに〈問い〉を提示する。

このような対照的な〈問い〉の提示状況を設定し、比較することで、読みの交流にどのような違いがあらわれるのかを分析・検証する。

### 3 調査方法

#### 3.1 話し合いのための学習課題

##### 3.1.1 教材分析

使用する教材は、「土」（三好達治）である。四行詩であり、全体が二文で構成されている。前半は「蟻」や「蝶」など画数の多い漢字が使われているのに対して、後半はひらがなでの表記が多くなるなど、表層的な対比構造も捉えやすい。一・二行目は日常の何気ない光景が俯瞰的に表現され、三・四行目からは感動詞や比喻表現を用いながら、その光景を目にした心情が描かれている。読み手は、蝶の羽を引く蟻が地面を這う情景から、「ヨットのよう」に大海原を進んでいく情景へとイメージを広げてこの詩を捉えることだろう。たった四行で、読み手の視点やイメージを大きく変化させてしまうところが、この詩の特色であると言える。

また、「蟻が 蝶の羽を引いていく」というシンプルな描写によって、蟻の数や蝶の羽の色といった具体的なイメージは、読み手によって自由に想像される。この部分の読み方によって、後半の「ヨットのようだ」という直喩でイメージされる情景も異なってくるだろう。学習者個々によって多様な読みがなされることが期待できる。

現実から空想へ、日常から非日常へと詩の世界を広げていく構造をもちながら、この詩の題名が「土」という言葉に集約されているところも読み手の興味をひき、疑問を抱かせる。この「土」を題名とした作者の意図について思考することは、作品の主題に迫る読みをひきだす可能性がある。読みの多様性が保障され、作品の本質に迫る〈問い〉が可能であるという点からも、「土」は、読みの交流の教材として適切であると言える。

##### 3.1.2 調査対象

教材の構成やテキストとしての特性に鑑み、読みの交流を組織するための学習課題として次の課題を案出した。

課題：「この詩の題名をどう評価しますか。」

この〈問い〉について、松本（2015）の〈問い〉の五つの要件に照らして検討する。

- a 表層への着目：「題名」という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おり、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：「題名」という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）が共有される可能性が高い。
- 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開かれている。
- 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勘所を指定している。

表にすると、次のようになる。

表1 〈問い〉の五つの要件の充足

| 問い：詩の題名をどう評価しますか。 |       |
|-------------------|-------|
| 要件                | 要件の充足 |
| 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     | ○     |

#### 3.2 〈問い〉の提示状況

読みの交流以前に、〈問い〉に対する学習者の思考にズレを生じさせることができれば、自分の考えと作者の考えを相対し、自然とその意味を考えようとする思考に導くことができると考える。

そこで、上記のような〈問い〉を提示する前に、以下の課題について取り組む。

課題：この詩の題名は何か、話し合しましょう。

題名について様々な案が提出される中で、詩全体を俯瞰した読みが学習者の中に形作られると推測できる。また、自分が想像した題名と本当の題名とを比較し、「なぜ「土」なのか」と思考を焦点化させて

( )  
三好達治

蟻が  
蝶の羽を引いていく  
ああ  
ヨットのようだ

いくだろう。そうした状況を作ったうえで「題名をどう評価するか」という〈問い〉を提示した時、読みの交流にどのように影響するのかを分析していく。

一方、「土」という題名を空所として提示することは、作品との出会いを教授者の意図によって操作することになり、学習者の読みの形成を変質させる可能性も孕む。また、学習者の思考を意図的に焦点化するような働きかけによって、交流の内容にも影響を与える可能性がある。そこで、作品をそのままの状態を示し、個々で作品を吟味した後に〈問い〉を提示するという状況を設定する。詩の内容と題名との関連について思考する中で、学習者の自由な読みを保障することができ、活発な交流が期待できる。学習者の思考を重視した際に、先の提示状況と比較してどのような違いがあらわれるのかを明らかにする。

## 4 実践と分析

### 4.1 授業実践

#### 4.1.1 話し合いグループの設定

- (1) 対象 上越教育大学教職大学院 院生60名
- (2) 授業者 上越教育大学教職大学院 佐藤 多佳子准教授  
上越教育大学教職大学院2年 上月 康弘
- (3) 調査日 平成29年4月25日
- (4) グループの設定

・学生をAグループ、Bグループに無作為に分け、それぞれ別教室で授業を行う。Aグループには、題名を空欄にした詩を示し、事前に題名について話し合ってから〈問い〉を提示する。Bグループは、あらかじめ題名を示した状態で〈問い〉を提示する。

#### 4.1.2 分析方法

- ・3～4人に1台のICレコーダーを用い、発話を記録する。発話記録をトランスクリプトし、プロトコルとする。
- ・プロトコルをもとに松本（2004）<sup>(7)</sup>の質的三層分析を行う。
- ・会話上の機能について、量的な根拠とデータの客観性を補完するため、迎・渡部・野村（2005）<sup>(8)</sup>、宇賀神（2015）<sup>(9)</sup>の発話カテゴリー定義を参考にし、発話回数やその分布を数値の上から分析できるようにカテゴリー分析表を作成する。

| 基準    | 情報要請             |        | 情報提供(内容に関して) |    |    |    |    |      | 形式 |    |   | 内容     |      | 協働 |      |      | 介入       |   | 合計 |  |
|-------|------------------|--------|--------------|----|----|----|----|------|----|----|---|--------|------|----|------|------|----------|---|----|--|
|       | 作業番号             | A      | B            | C  | D  | E  | F  | G    | H  | I  | J | K      | L    | M  | N    | O    | P        | Q |    |  |
| カテゴリー | 自分への質問<br>(繰り返し) | 他者への質問 | 肯定           | 否定 | 説明 | 提案 | 換言 | 繰り返し | 肯定 | 否定 | 笑 | 無関係・発話 | 進行手順 | 拒否 | 参加勧誘 | 教師介入 | 教師介入への対比 |   |    |  |
| 発言回数  | さん               |        |              |    |    |    |    |      |    |    |   |        |      |    |      |      |          |   |    |  |
|       | さん               |        |              |    |    |    |    |      |    |    |   |        |      |    |      |      |          |   |    |  |
|       | さん               |        |              |    |    |    |    |      |    |    |   |        |      |    |      |      |          |   |    |  |
|       | さん               |        |              |    |    |    |    |      |    |    |   |        |      |    |      |      |          |   |    |  |
| 班内合計  |                  |        |              |    |    |    |    |      |    |    |   |        |      |    |      |      |          |   |    |  |

図1 カテゴリー分析表

## 4. 2 分析

## 4. 2. 1 Aグループの読みの交流

〈5班〉

1Mn 誰から。

2Wy 誰から (4) じゃ私から。

3Mn お願いします。

4Wy えっと土とあるだけでは、読者はよくわからない、だけども読者のイメージがすごく広がっていく、で土の、え：：上の広がりも感じられるし、先ほど出た海のような広がりも、感じられると、いうことで (3) なるほどなという感じですね (笑) はい (4)

5Mn 好感的に =

6Wy =そうですね =

7Mn =捉えたと／／いうことですね

8Tm ／／う：：ん (2) う：：ん (2)

((中略：稿者))

44Mn なんとか土とつながったのと、じっくりこなかったっていう印象とっていう、大きく分ければその2つ？

45Wy 土のまあ上の広がり、と、下への広がり、っていうのとつながっているのと (1) まあじっくり合わない =

46Mn =／／じっくり合わない、うまくつながらないよって印象をもっているって (5)

47Tm ／／うん (1) うん

48Wy 土のとらえ方か

49Mn 見た目、色 (2) 意味、意味を考えたら、つながるみたいだね (4)

((後略：稿者))

## (1) 形式的な特徴

会話の進行を促す人物が自然発生的に登場し、順番に発話していく様子が見られ、フォーマルな形での対話为中心的であった。一通り意見の表出が終わると、発話の順番が崩れる。46Mnや47Tmのような同時発話が増えたり、口調もややくだけた表現に変化したりするなど、フォーマルな形式からインフォーマルな形式へと変化している。主体的な発言が多くなり、対話がより活発になっている様子が伺える。

## (2) 会話上の機能

先に引用した4Wyからのやりとりに注目する。4Wyの発話の内容を受け、5Mn、7Mnの「好感的に、捉えるということですね」と端的にまとめる発言が見られる。46Mn「うまくつながらないよって印象をもっているという」、49Mn「意味を考えたらつながるみたいだね」も同様に、前の発言者の発話の意図を把握し、端的に言い換えながらメンバーに話し合いの内容について確認している。Mnが中心となり、会話をつなげ、話し合いを推進しようという機能をもった発話がなされており、活発な話し合いになっているものと推測できる。

同じような傾向がAグループの他の班でも見られた。以下は〈4班〉の Protokolである。

〈4班〉

1Me いかがですか。

2Mm はい。じゃあ、わたしから、言います。／／正直あんまり、ぴんと来てなかったんですけども、え：：と：：、例えばさっき海とかの要素が、このヨットとか、引いていく、潮の流れだとか、まあそういうのから、こう海と比較して、比較っていかまあ正しい対比ではないんですけど、比較して、海っていう文字に対して一文字で土、っていう風にしたのかなって風 (2) 思いました (笑)

3Me ／／うん。

4Me う：：ん。(5) 海、と対比して土にした。

5Mm はい。

6Me えっと：：、わたしも、対比ってものの使ったんだけど／／わたしは、それ、題名が土っていうのがつくことで、土ってとっても無機質なもの／／なんていうの、茶色 (笑)、で、そこに、わたしが対比したのは蝶の羽？／／が、すごくこう鮮やか、なイメージとして広がるな、って思って、同じ対比なんだけど、

わたしは海と土を対比したんじゃなくて、え、と：：土と蝶のその羽の鮮やかさ、がよりこう強くなるっていうのかな（笑）っていう風に思って、でそこにヨットってあると、えっと、その無機質なものが、海のようなこうちょっと広がりが見える、ば：：って広がって行って、だから、その：：ここに題名に土ってつくことで、あの：：すごくその、土の無機質なものと、蝶の羽の鮮やかさがすごくこう、対比が強くなるな、っていう風に、思いました。

（（中略：稿者））

10Me 何かつなげてでもいいしあの：：ちょっと違いますでも、いいのですが、何かありますか？

11Hs 何かわたしは／／結構、たぶん、その：：海と土みたいな感じとか近いんですけど、何か、実際わたしたちってたぶん歩く道って、あんまり土っていう表現しないで／／砂とか道とか道路とかって言っちゃうと思うんですけど、ここは蟻にとっては、何かわたしたちが見る、海みたいな感じで、蟻にとってわたしたちがこうちょっとした狭い範囲の中で、すごいこう果てしない、世界に広がっているように思うから／／何か、わたしたちだと果てしない海ってなるんですけど、蟻だと果てしない土の世界に、こうなっているのかなって（2）思いました。

12Me ／／うん。

13Me ／／う：：ん。

14Me ／／うん。

15Me 何か、あ蟻、蟻の目線が、見えてくる（笑）

16Mm うん、そんな感じ。

17Me 土という題名から、あ、蟻という目線、蟻の目線（5）でその広がりですよ。

（（後略：稿者））

12Meから14Meに見られる相づちや、4Meや17Meの、発言した内容を確認するつぶやきや言い換えが確認できる。この班では、Meが話し合いを円滑に進める推進役となり、発話者の発言内容について周りの理解を促したり、より焦点化して考えさせたりする役割を果たしている。

### (3) 意味的な内容

Aグループの話し合いにおいて、内容が互いの読みについて言及するものとなっているかどうかを、先の〈5班〉と〈4班〉のプロトコルから確認する。

特徴的であったのは、前の発言者の内容を受けて、自分の考えを見つめ直したり、自分の言葉で言い換えたりするつぶやきや発言が見られたことである。

〈5班〉の話し合いでは、45Wy「土のまあ上の広がり、と、下への広がり、っていうのとつながっているのと（1）まあじっくり合わない。」という発言から、46Mnの言葉の補足や47Tmの相づちを受けて、48Wy「土のとらえ方か。」と自らの読み方を自覚している発言が確認できる。

また、〈4班〉では、4Meが「う：：ん。（5）海、と対比して土にした。」と2Mmの発話の内容を端的にまとめて確認したことを受け、6Meが「わたしも、対比っていうのを使ったんだけど」と自分の読みと関わらせて考えを述べている。18Mmも、それまでの発話の内容から「目線の広がり」に着目して読んでいる点と同じであると理解し、「同じですね。」と確認する発話をしている。2Mmや11Hsの読みの方略を理解し、自分の読みとの類似性に気付いたうえで考えを述べており、〈5班〉の48Wyと同様に自らの読みの方略をメタ認知できている状態であると言える。

### (4) 読みの交流の成立

形式的な特徴ではフォーマルな話し合いの形式でありながら、主体的な発言が見られるなど自由な話し合いが展開されている。会話上の機能から見ても、中心的な役割を果たす人物が周囲に発話内容の理解を促したり、話の筋を焦点化して示したりして、話し合いを推進していこうとする姿が見て取れる。また、互いの解釈を出し合う中で自分の読み方を自覚する様子も見られ、質的三層において活発な話し合いが展開されたと捉えることができる。したがって、読みの交流は成立していると言える。

#### 4. 2. 2 Bグループの読みの交流

〈2班〉

2Ky どうします？だれから？どうです？＝

3Kk ＝はい。（笑）私から行きます＝

- 5Kk =私の考えは、えっと、とても、えっと、とても深い題名だなと思いました。えっと、あり、やヨットと  
 いうような題名なら安易に想像できるんですけども、あえてそれを、あの：：本文に出てきていない土  
 にすることで、情景がより鮮明に思い浮かべることが、できるなと思います。
- 6Ky そっかあ (2) みんな土に還る。
- 7Km なるほど(笑)深い。
- ((中略：稿者))
- 75Ky うーん、そうするとその (2) ヨットのようになってる蟻とその羽も弱い、存在みたいな＝
- 76Eh ＝うーん、弱いのか結局土に還るっていうのって私一番なんか深いなって、今私が考えた中で一番そこま  
 で考えたんだ、すごいなと思ったんですけど、ねえ、どうなんだろう、羽、モンシロチョウかなと、喋って  
 なんの、なんだろう喋、モンシロチョウ (3)
- 77Eh 後ずさっていったね、今きっと (笑)
- 78Ky ねえ：： (笑) (3)
- 79Eh 土、土 (3)
- 80Ky ねえ、土なんだもん、題が土なんだもん。
- 81Eh そっか、蟻とかね(笑)
- 82Kk すごい、そう、そういう感じですよ。(3)
- 83Ky ねえ、頑張る蟻みたいなのとか、
- 84Eh 土の上の蟻みたいなの、ここ土がメインなんですかね、土、土、こっちが＝  
 ((後略：稿者))

#### (1) 形式的な特徴

Bグループも、会話の進行を促す人物が自然発生的に登場し、順番に発話していく様子が見られた。発話の順番が崩れると、同時発話が増え、口調もややくだけた表現に変化している。80Ky, 83Kyの「ねえ。」と賛同を促す発話や、発話中の笑いが多く見られ、和やかな雰囲気の中で、対話がより活発になっている様子が見られる。

#### (2) 会話上の機能

先の〈2班〉と次に示す〈1班〉のプロトコルに着目する。

- 〈1班〉
- 24Ka おもしろいよね。なんで土なんだろうね？／／土、土は、土とつながるのは多分、蟻？
- 25Ot ／／何ですかね？
- 26Ot 蟻くらいじゃないですか？
- 27Ka だよ。
- 28Ss やっぱヨットは作者の何かがあるんですかね＝
- 29Ka ＝どうなんだろうね。(3) 蟻が蝶の羽を引いてヨットに見えるかなと思って。俺イメージが全然わなくて。どういう感じだったと思う？
- 30Ot 羽が縦になっていますよ。
- 31Ka (2) おお：：
- 32Ss あ：：
- 33Ka なるほど。
- 34Ss 開いているんじゃないって＝
- 35Ot そうそう＝
- 36Ka 俺なんかこう (.) ふしゅ：：とこう。
- 37全員 (笑)
- 38Ss 確かにこういう状態か＝

〈2班〉の81Ehは、80Kyが「土」という題名に疑問を抱いていることを受け、「蟻とかね」と別の案を提示することで、82Kk以降の発言を引き出している。〈1班〉では、28Ssが比喩としてヨットを用いた作者の意図について言及するといった新しい切り口を示し、その後の発言を引き出している。中心的な人物が会話を推進するというより

も、それぞれの発話から疑問に感じたことを自由に出し合い、それがきっかけとなって会話が進んでいく様子が見える。このようにメンバーの自由な発話が、会話を協同して推進する機能を担った形で行われている。

### (3) 意味的な内容

先の〈2班〉と〈1班〉のやりとりから、話し合いが意味的な内容を伴ったものであるかを確認する。

〈2班〉では、80Kyや82Kkが「土」という題名に疑問を抱いていると示したことで、「蟻」そのものや「頑張る蟻」の姿に着目して読んでいることがグループの中で共有された。それを受け、84Ehは「土の上の蟻」と、題名「土」との関連を考え始めている。

〈1班〉の28Ssでは、「ヨットは作者の何かあるんですかね」と比喩表現の意図を測りかねていたが、30Otの発話を受け、38Ss「確かにこういう状態か」と、蝶の羽とヨットの具体的なイメージを抱くことができている。それぞれの発話の内容に言及しつつ、自らの読みを思考し直したり、新たな視点で捉えたりしながら話し合いが行われていることが見て取れる。

### (4) 読みの交流の成立

形式的な特徴においては、Aグループと同様にフォーマルな形式ながらも自由闊達な話し合いが展開されていることが分かる。会話上の機能から見ると、メンバーが互いの解釈を理解し、自由に疑問を投げかけたり、新しい視点を示したりするなど、協同しながら話し合いを推進していることが分かる。また、意味的な内容から見ても、話し合いを進める中で、個々の読みが補強されたり、イメージが具体化されたりする様子が見られ、活発で内容のある話し合いが展開されたと判断できる。したがって、読みの交流は成立していると言える。

## 2.3 会話上の機能のカテゴリー分析

質的三層分析に加え、会話上の機能について量的な根拠とデータの客観性を補完するため、発話を17項目のカテゴリーに分類し、その回数や分布について分析を行った。

Aグループ、Bグループにおける各カテゴリー項目の発話回数において、以下の2項目について有意な差が現れた。

表2 発話回数の集計結果

|                  | 基準      | 情報要請   | 情報提供 |                  | 基準      | 情報要請   | 情報提供 |
|------------------|---------|--------|------|------------------|---------|--------|------|
|                  | 作業番号    | A      | F    |                  | 作業番号    | A      | F    |
| 発<br>言<br>回<br>数 | カテゴリー   | 自分への質問 | 提案   | 発<br>言<br>回<br>数 | カテゴリー   | 自分への質問 | 提案   |
|                  | Aグループ合計 | 21     | 3    |                  | Bグループ合計 | 6      | 26   |
|                  | Aグループ平均 | 5.25   | 0.75 |                  | Bグループ平均 | 1.5    | 6.5  |

表2から分かるように、「情報要請」の「自分への質問」のカテゴリーでは、Aグループの平均が有意に高かった。このカテゴリーの平均が高いということは、自分の考えや疑問に思ったことをつぶやくことで思考を整理し、より深く考えようとする行為が多く見られたということである。これは、自分自身の思考をメタ認知している姿であり、このことから、Aグループは中心発問で問われている内容に正対し、より深く思考していると考えられる。

また、「情報提供」の「提案」のカテゴリーにおいては、Bグループの平均が有意に高かった。つまり、Bグループの方が詩の内容について、新たな視点を持ち込んで会話の方向を転換する提案が多くなされていることが読み取れる。一方で、プロトコルの内容を見てみると、その「提案」は、中心発問である「土」という題名をどう評価するか」という内容に関する以外に及んでいるものが多く、視点が広がることにより、思考が分散する傾向があると言える。

## 5 考察—2つのグループの違いから—

Aグループは、発話内容が題名「土」に関するものが多く見られた。例えば、弱々しさという観点から「海の上のヨットの不安定さ」と「土の上の蝶の羽の生命力のなさ」の類似性に着目したものの、「土」とあることで、蝶が羽を引きずる音がイメージできるといった五感に働きかける効果について指摘したものの、情景が土から広い海へと変化する面白さについて言及したものなどがあつた。

また、「命の循環」や「生命の営み」を象徴しているという、作品の一貫した主題について述べているものもあつた。

た。以下に示すのは、Aグループ〈9班〉のプロトコルを一部抜粋したものである。

〈9班〉

11UM 私は、この土という題名をどう評価しますかということですが、「土？意味わかんないな」って正直に思いました。で、ヨットのように見えるっていうことは、私はその、今先生が言ったように土が海っていうふうには思わずに、まあこの羽が帆だから、船体部分はどこだって考えて。土が船体／／でけえ！っと。ものすごいでかいヨットだなと思いましたが、で土ってというのが他の考え方をすると土ってもっと大きい自然とかをね、表しているのかなとは思ったのですが、とにかくこの「土」っていう題名がよくわからなかったというのがこの評価です。以上です。

12Am ／／あ：：。

13Ky 自分は、Tと少し似ているような気もしたんですが、「土」っていう題名にすることによって、この詩の情景を規定する効果があるんじゃないかなあっていうふうに思いました。「土」っていう題名が、う：：んとヨットっていう詩の内容と相まって、なんか、広いところをありが、うん、蝶を引っ張って粛々とすすんでいるような様子をイメージできたんで。

このように、Aグループは、話し合いが活発になるにつれて、発話の内容が「土」という題名が表現するものに焦点化していくことが特徴的であった。

〈問い〉を提示する状況を設定するために「この作品の題名は何か」を話し合うことで、学習者はテキストの細部に着目し、自分の読みを作り出す。そして、「土」という題名が示されることで、自分の読みと比較し、その差異や類似点を考える中で、「土」という題名の表現する意味について考えが深まっていったのではないかと考える。

一方、Bグループの方でも、土と蝶の羽の色から、自然色と鮮やかな色との対比に着目したものや、蝶の羽を帆と見立て、それを支える船体部分としての土を捉えたものなど、題名の「土」について言及した発話が多くあった。また、作品が作者の日常性を象徴していると捉えたものや、作者のしている景色と蟻の景色を比較しようとする作者の意図に言及するといった一貫性のある読みが見られた。

特徴的だったのは、互いの読みの方略や自らの読みを自覚化する発話が少なかったことと、題名「土」の評価とは異なった視点について述べている発話が、Aグループと比較して多く見られた点である。以下は、Bグループ〈2班〉と〈7班〉のプロトコルを一部抜粋したものである。

〈2班〉

52Km = 結局土って題名つけてんだから、土っていうところを言いたいんですよね =

53Ky = ねえ：土が海になったよみみたいな、土が海のような、なんだろう？

54Kk これがもし土っていう題名じゃなくて、海に関する言葉だったとしたら？

55Km 私ヨットって聞いて夏が浮かんじゃったんですけど =

56Eh = あっと、同じです、／／なんか

57Km ／／灼熱の太陽ってイメージがあって、海っていうよりは、こうギンギンに照ってる太陽の中を蟻がひいてるイメージがあって、こうヨットに乗れるほど暑い陽気だよっていう方に行っちゃったんですよね。

〈7班〉

58Tk どう評価しますかっていうけど、やっぱ自分の中では／／すごいこれ、題名の付け方すげえなあって思うんだけど。 =

59Ky ／／うん。

60Tk = やっぱり別のタイトルがあるんじゃないかねえ／／かなあって思っちゃうんですよ。 =

61Ky ／／うん。

62全 = (笑) =

63Am = あ：：。 =

64Ky = 別のタイトルでもなんか。考えようによってはいけそうですね。 =

65Tk = で、まあ、そうねえ。自分が例えば自分がこれ教えるんだしたら。「どういうタイトル付けますか？」とか。 =

66Ky =うんうん。  
 67Tk 子供に聞くとと思うんですよ。これバンて出してこれ考えさせるのもたぶんそれ難しいと／／思うし。  
 68Ky ／／うんうん。  
 69Tk その後どうするかっていったら、「別のタイトルつけてみる？」って。  
 70全 (笑)  
 71Tk 聞いちゃいそうな気がするんですよ。／／やっぱり。  
 72Ky ／／うんうん。

このように、作品に手を加えず、そのままの形で提示しているのにも関わらず、「題名は「土」だけでなく、他にも考えられるのではないか」といった表現の不足を疑う発話や、「自分がこの詩を指導するとしたら、どんな発問にするか」といった指導者的な視点から授業そのものを評価するような発話が見られた。作品を様々な角度から読み取っているが、題名を評価するという課題からは逸脱しており、思考が方々に拡散している状況が読み取れる。

こうした実態から、Bグループは作品に対する自分の読みが不十分な状態であるために、題名とテキストとのつながりを自分の中でうまく咀嚼できず、思考が拡散していったのではないかと考えられる。

## 6 まとめ

〈問い〉に焦点化する状況を設定することで、読みの交流において自らの読みを自覚化したり、〈問い〉に正対した思考が促されたりすることが明確になった。一方で、〈問い〉を直接提示する場合においては、学習者の読みが多様化し、様々な視点から作品を読み取っている実態も明らかになった。

学習者の読みの力や学習のねらいに合わせて、どのような読みの交流を組織したらよいかということについて、交流以前の活動が重要であることが改めて確認できた。今回の実践は、現職教員を含めた大学院生が対象であったため、今後は実際の児童生徒を対象とした学習に即して実践を行い、読みの交流における影響の違いを検証したい。

## 引用及び参考文献

- (1) 松本修：『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、pp.3-4、2015.
- (2) 松本修：「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、pp.75-82、2010.
- (3) 桃原千英子：「読みの交流のための前提的条件－「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、臨床教科教育学会、pp.31-42、2008.
- (4) 桃原千英子：「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、pp.57-66、2010.
- (5) 松本修・佐藤多佳子：「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、pp.21-29、2010.
- (6) 松本修・保坂國馨：「読みの時間が読みの交流に与える影響」、『臨床教科教育学会誌』第14巻第1号、臨床教科教育学会、pp.71-78、2014.
- (7) 松本修：「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、pp.74-82、2004.
- (8) 迎勝彦・渡部洋一郎・野村眞木夫：「学習者相互におけるコミュニケーション過程の分析－発話間の関係抽出に基づく発話者の傾向把握－」、上越教育大学研究紀要第24巻第2号、2005.
- (9) 宇賀神茜：「第128回全国大学国語教育学会」、姫路大会発表資料、2015.

## Effect on reading interpretations according to focus on “the question”

Kei NAKANO\* · Takako SATO\*\*

### ABSTRACT

This research clarified how differences in a question's delivery affects learners' reading by “exchange of reading” to reconstruct reading's content through interaction, focusing on the formation process of their reading prior to their reading exchange. The reading exchange was conducted with graduate students in education classified into two groups, those who practiced the learning process focusing on the “question” and those who did not. Their reading trends were analyzed based on the interaction protocol. In the former group, it was observed how they realized their own thoughts by directly confronting both the question and their own reading; in the latter group, it was observed how their reading perspective diffused and diversified.