

文章理解におけるリヴォイシングの効果の実証

および作用についての検討

－共通認識の構築に着目して－

文学研究科

言語文化学専攻 言語応用学専修

2023 年度

学籍番号 BBC22022

しもだ りゅうた  
下田 隆太

## 〈目 次〉

第1章 序論	1
第2章 リヴォイシングに関する実践/事例の探究	
2-1 リヴォイシングの「形式」に関する先行研究	10
2-2 リヴォイシングの「効果」に関する先行研究	
2-2-1 聴くという行為を支援する効果	14
2-2-2 回数頻度から分析する効果	16
2-3 リヴォイシングの定義	18
2-4 リヴォイシングの種類	23
第3章 研究概要	
3-1 研究方法	
3-1-1 研究概要	28
3-1-2 実験デザインの再考	33
3-1-3 参加者の選抜方法	35
3-1-4 学習者要因の考慮	36
3-2 各設問の意図	
3-2-1 選択式設問	43
3-2-2 記述式設問	
3-2-2-1 前半部分	45
3-2-2-2 中盤部分	49
3-2-2-3 後半部分	53
3-3 分析方法	56
3-4 研究倫理	67
第4章 結果と考察	
4-1 選択式設問の結果	
4-1-1 全体の結果	68
4-1-2 グループごとの結果	70
4-1-3 設問ごとの結果	76
4-2 記述式設問の結果	
4-2-1 前半の結果	81
4-2-2 中盤の結果	92
4-2-3 後半の結果	109

## 第5章 総合考察

- 5-1 選択式設問における想定との不一致に関する考察・・・・・・・・・・123
- 5-2 記述式設問における想定との不一致に関する考察・・・・・・・・・・132
- 5-3 リヴォイシングが読解に与えた影響・・・・・・・・・・139
- 5-4 リヴォイシングによる共通認識の構築・・・・・・・・・・157

## 第6章 結論

- 6-1 本論文の総括・・・・・・・・・・164
- 6-2 今後の課題・・・・・・・・・・166

<参考文献>・・・・・・・・・・168

<添付資料>・・・・・・・・・・172

## 第 1 章 序論

近年、児童生徒の読解力の低下が大きな問題となっている。読解力の低下について指摘され始めたのは、平成 15 年(2003 年)7 月に実施された OECD(経済協力開発機構)による PISA 調査(生徒の学習到達度調査)である。調査の結果、日本人の子どもの「読解力<sup>1)</sup>」の順位は前回調査と比較し、参加国数の変動はあるものの、8 位から 14 位へと下がっていることが確認された。平成 17 年(2005 年)12 月に発行された文部科学省「読解力向上プログラム」では平成 15 年の PISA 調査の結果を受けて次のように示している。

平成 15 年(2003 年)7 月に OECD(経済協力開発機構)が実施した PISA 調査(生徒の学習到達度調査)の結果が、昨年 12 月に公表された。それによれば、わが国の子どもたちの学力は、「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」、「問題解決能力」の得点については、いずれも一位の国とは統計上の差がなかったが、その一方で、「読解力」の得点については、OECD 平均程度まで低下している状況にあるなど、大きな課題が示された。(学校

---

<sup>1)</sup> PISA 型読解力の定義は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」としている。本研究ではその中でも文章理解力としての読解力に焦点を当てる。文章理解には異なる理解の深さが仮定されている中で、本研究では、最も深い理解とされる状況モデル(Kintsch, 1998)に到達できることを目標とする。状況モデルについての詳しい説明は第 3 章で行う。

図書館, 2006「読解力向上プログラム」4月号 p. 63)

このような現状を踏まえ、文部科学省「読解力向上プログラム」内で、各学校において国語科を中心としながら改善の取り組みを行う必要があると指摘された。また、教育委員会と連携しながら読解力向上に関する具体的な改善の取り組みを支援するために、学習指導要領の改善や、「国語力向上モデル事業」の充実など複数の重点戦略を定め実施されてきた。具体的には、読解力を支える語彙力の強化や文章を読むプロセスに着目した学習の充実などを目的とし、学習指導要領が見直され実行されてきた。

その後、一時的に改善の傾向が見られたものの（国立教育政策研究所, 2010）、直近に行われた 2018 年<sup>2</sup>の PISA 調査では、日本は「数学的リテラシー」および「科学的リテラシー」は引き続き世界トップレベルであるが、読解力は前回（2015 年）に比べて有意に低下し、日本の読解力の順位は調査開始以来過去最低で統計的に有意な改善の変化が見られないと OECD が分析している。（国立教育政策研究所, 2019）考えられる要因について、文部科学省は、「日本の国語の授業は指導方略の在り方が、上位の国と比較して大きな課題になっ

---

<sup>2</sup> 2023 年 12 月に新たに最新の PISA 調査の結果が公表され、全てのカテゴリーの順位が前回順位より上昇した。読解力については過去最低であった 2018 年よりは改善し、2015 年と同水準のスコア（516）となった。（国立教育政策研究所, 2023）

ている可能性がある」(文部科学省『教育課程部会資料3』p.3)と述べて、読解力を向上させるために必要な授業形態の更なる改善が必要であるとしている。

授業における教室談話の特徴のひとつとして Mehan (1979) は、教師の「先行発話 (Initiation)」、生徒の「応答 (Response)」、教師の「評価 (Evaluation)」(以下 IRE) という3つの機能を捉えた。IRE は、一種の文法構造のようなものであり、岡本 (2020) は、IRE を「授業の成立を背後から支える構造」(p.29)だとしている。また、肥田木・東條 (2018) は、「授業の中で IRE 連鎖を構築することで、教師が想定した授業の目標に向けて生徒が効率的に学習を進めることができる」(p.134)としている。しかし一方で、IRE の連続 (IRE 連鎖) は、教師が問い、児童生徒がその問いに答え、それに対して教師が評価を行うという典型的な形であるため、「学びを形式的なものにしてしまう危険性をはらんでいる」(岡本, 2020, p.30)ことや、肥田木・東條 (2018) が指摘するように「IRE 連鎖に伴い生じる、発言内容と順番が固定されるなどの構造上の課題が生じる」(p.134)ことから、結果的に教師主導の知識伝達型 (講義型) 授業へとつながってしまう。

このような教師主導による知識伝達型 (講義型) 授業について、藤 (2017) は、「従来の授業方法の改善と新たな授業方法の探究が必

要になる」(p. 49)と従来の講義形式のみの授業からの脱却の必要性を主張している。また、河井(2019)は、教師が学生へ知識を一方的に伝達する従来の知識伝達型授業からの転換について、「教員が学生へ知識を一方向的に伝達する」(p. 2)教授パラダイムから、「知識は学習によって構成され獲得されるものであり、その学習の中心は学習者」(p. 2)である学習パラダイムへの変換という、近年の教授から学習へのパラダイム変換の潮流の中に位置付けられるとしている。

知識伝達型(講義型)授業の改善を目指した具体案としては、2012年に中央教育審議会が打ち出したアクティブ・ラーニングが挙げられる。中央教育審議会は、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要」(中央教育審議会, 2012, p. 9)とし、この答申と同じく出された用語集の中でアクティブ・ラーニングについて以下のように規定している。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能

力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。(中央教育審議会, 2012, p. 37)

また、溝上(2014)はアクティブ・ラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと」(p. 7)と定義している。しかし、アクティブ・ラーニングを実現することが前述した授業改善の問題を全て解決することにはならない。例えば、枝川他(2016)はアクティブ・ラーニングの問題点として、授業の時間配分や教員のスキルに言及している。アクティブ・ラーニングは、講義型授業と比較して時間を要することや、評価の難しさなどアクティブ・ラーニングが抱える様々な問題も存在する。その上で、河合(2019)は「注意する必要があるのは、すべての授業で講義法を排除することが求められているわけではないということである」(p. 3)としている。また、藤(2017)も「アクティブラーニング形式の授業と講義形式の授業は並行して行われなければならない」(p. 51)と講義形式の授業を完全に排除してはならず、現在では講義形式の授業の中でどのように



話し合い型授業を実現していくのが課題とされている。

このような現状を踏まえ、2017年（平成29年）3月に改訂され、小学校では、2020年（令和2年）度より完全実施された新学習指導要領では、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を活かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要」(文部科学省 2017, p. 3) であるとし、学習活動を行う中で、知識や理解の質を高め、必要な資質・能力を育成することを目指す授業の改善の指針として、「主体的・対話的で深い学び」という用語を導入した。それに伴い、近年では児童同士が意見や考えを共有、交換しながら、問題解決を図る話し合い型授業の重要性が再度指摘されている。(梶井・中田, 2022)

授業内に話し合いを導入することについて、菅井・有元（2016）は、安易に授業内に話し合い実践を導入するだけでは、「その授業デザインによっては曖昧な対話の方向性により、不安定な学習を促す教育実践になることが示唆される」(p. 14)と述べている。

このような問題を解決し、教師主導の知識伝達型授業を話し合いを中心とした授業に変質させ、話し合いを組織化し支援する方略として「リヴォイシング」が挙げられる。リヴォイシングとは、「議論

の中で他の参加者によって行われる、口頭または書き言葉による、児童の発言の再発話の1つ」(O'Connor & Michaels, 1996, p. 8, 筆者訳)であり、教師から児童へと典型的に知識が伝達されるだけの従来の授業構造(IRE連鎖)を変え、話し合いを組織化するための手段であると結論づけている。また、リヴォイシングは、児童に対して一定の立場を与え、授業内の話し合いの中で位置付けを行う機能(O'Connor & Michaels, 1996)をはじめ、様々な機能を持つと指摘されている。

Inan(2014)は実際にリヴォイシングを活用することによってIRE連鎖を回避することができ、授業内でIREに変わる新たな談話様式が確立されると述べている。つまりIRE連鎖を脱却し、授業形態を変える可能性を持つ方略がリヴォイシングであり、授業の活性化において上記の機能を含めた様々な役割を果たすと考えられる。

リヴォイシングは、IRE連鎖を脱却するだけでなく、近年提唱されている「主体的・対話的で深い学び」を実現するための方略としても広く注目されている。リヴォイシングという方略が注目されていることで、特定場面におけるリヴォイシングの機能や、リヴォイシングを行う際の教師の即興的思考(一柳, 2014a)、小グループでの問題解決過程における学習者のリヴォイシング(一柳, 2014b)など多岐にわたるリヴォイシングについての研究が行われてきた。先行

研究では、特定場面でのリヴォイシングの効果について、リヴォイシングの回数頻度や、テストの得点の相関に着目しながら論じられている。先行研究の詳しい内容については、具体的に第2章で述べる。

また O'Connor & Michaels (2019) は、リヴォイシングを、言語カテゴリーの中の一つの現象だとしており、リヴォイシングが通常、授業内において無意識のうちに用いられている可能性を否定することはできない。しかしながら、読解力の低下が進み改善されていないのが現状である。リヴォイシングという介入方略自体に効果がある可能性について先行研究で論じられてきたものの、それでも読解力の低下が続いていることを考えると、リヴォイシングの効果を実証し、その上でリヴォイシングが、授業内でどのように作用して読解力に影響を与えるのかを明らかにする必要がある。具体的に本研究では、特に読解（文章理解）力の向上に焦点を当ててリヴォイシングの効果进行分析し、リヴォイシングのどのような点が授業内において、読解（文章理解）力に影響を与えるのかを明らかにする。先行研究では、リヴォイシングについての効果を主に回数頻度から考察するにとどまり、具体的にどのようなリヴォイシングが行われ、その後の議論が導かれたのかなどの詳細な分析は行われていない。本研究ではまずリヴォイシングを行う群とリヴォイシングを行わな

い群で対照比較を行い、読解（文章理解）力の観点からリヴォイシングの効果を実証した上で、研究結果からリヴォイシングがどのように作用しているのかをリヴォイシングを行わない群との比較を行いながら分析する。一連の比較検討を通じて、本実験の中でリヴォイシングがどのように作用し議論を活性化させ、いかにして読解（文章理解）に影響を与えていたのかを分析する。

## 第2章 リヴォイシングに関する実践/事例の探究

### 2-1 リヴォイシングの「形式」に関する先行研究

O'Connor & Michaels(2019)はリヴォイシングをはじめとする教師の様々な話法について分析、考察を行なった。その結果として授業内で一貫してそのような話法を使用し続けることが生徒の成績向上を実現する可能性を示唆した。しかし、この実験は対照実験ではなかったことや、通常教育とは比較することのできない特殊な環境の生徒を対象に行なったものであるため、この実験のみでは効果があったとは言い難いとしている。また、それぞれの話法について具体的な考察は行われておらず、リヴォイシング自体の効果についてはここでは明らかにされていない。

O'Connor & Michaels(2019)は、リヴォイシングが授業内で行われるタイミングについて、教師が質問し、生徒がその質問に対して答えた後、つまり Mehan(1979)が提唱する IRE 連鎖の E(評価)の部分で生じると述べている。また、リヴォイシングは生徒の発言に対し、正しいか正しくないかを評価することではないとしている。この部分については藤江(2000)も、教師の復唱(リヴォイシング)について、議論における教師から生徒への明示的な評価を避ける機能を持つと指摘している。そしてリヴォイシングの特徴として重要なことは、教師が生徒の発言の一部、または全体を繰り返したり言い

換えたりして、その次のターンで生徒が教師のリヴォイシングに明示的、または暗示的に同意したり反対したりできることであると述べている。リヴォイシングが単なる反復と異なるために重要なことは、このような聞き手へのターンが直後に保証されていることであり、これがなければ、それは単に生徒の言葉を繰り返したり、自分の言葉に置き換えているに過ぎないとしている。また、O'Connor & Michaels(2019)では O'Connor & Michaels(1996)について、このようなリヴォイシングと反復の区別が不明確であったと述べている。

また、O'Connor & Michaels(2019)は一連の観察を通して、リヴォイシングのような明確化や確認を行う言語介入は以下の3つの意味を持つとしている。1つ目は、最初の発言が不明確、または最小限のものであった場合に、聞き手全員に補足情報や明確化された情報を提供すること、2つ目は、教師が生徒のことを理解しようとしていること、具体的には、自分の発言が正確に理解されるように時間かけたいと思っていることを生徒に知らせること、3つ目は、時間を作ることで教師が次にとるべき選択を決定するためのゆとりを生み出すことであるとしている。

Herbel-Eisenmann, et al. (2009)は、リヴォイシングについて分析を行いその形式や機能を考察した。その結果、リヴォイシングには教師が意図したものとは異なる解釈につながる可能性があること

や、繰り返し (restate) のリヴォイシングが適切な場合と言い換え (rephrase) のリヴォイシングが適切な場合があることなどが示された。その中で、長さ 9 フィート、幅 4 フィートの長方形の廊下にカーペットを敷くという問題に取り組んでいる以下の例 2-1 を用いて、先行研究で述べられているリヴォイシングの言語形態・形式の特徴について整理し、次の 4 つを挙げている。1 つ目は、03 や 09 で見られるような “So” という繋ぎ言葉 (ディスコースマーカ) によって、前の発言に視点を移すことで、発言者の以前の言葉について再度推論する機会を与えている。2 つ目は、03 や 09 に見られる “you” のような生徒の名前または代名詞により教師が、内容およびその内容について話している生徒との間のコミュニケーションを構築することができるとしている。3 つ目は、“think” や “said” などの動詞により、「あなたは～と言っている (考えている) のですね」と言うように、生徒の発言や考えを教師が取り上げやすくすることである。4 つ目は、生徒の発話内容を明確にする機会を与え、その内容に対する生徒の位置付けを示すことである。具体的に例 2-1 においては、Sammie の主張は面積を求めることであり、Charlie の主張は廊下の外周を求めるために 2 つの長さ と 幅 を 足 す こと が 該 当 する。

例 2 — 1

01 Sammie: I think the answer is 36 because when I timesed the  
length of nine times the

02 width of four, I got 36.

03 Teacher: So, since you were thinking that since you were finding  
the area, you. multiplied

04 the length of nine times the width of four and got 36?

05 Sammie: Yeah, I was finding the area.

06 Teacher: What do other people think? Did anyone do anything  
different? Charlie?

07 Charlie: When I did it, I added two lengths plus two widths and  
got 18 plus eight, which. is

08 26.

09 Teacher: So you were thinking that we were supposed to find the  
perimeter, or the

10 distance around the rectangle? So you did two times the length  
of nine and two times. the

11 width of four and then added them together?

12 Charlie: Yeah.



13 Teacher: Hmm. It sounds like we have two different ideas on the  
table. Sammie thinks. the  
14 problem is asking us to find the area, so she said we need to take  
the length times the  
15 width to get 36. Charlie thought that we were working with  
perimeter, so he added. twice  
16 the length plus twice the width and got 26. What do other people  
think?

## 2-2 リヴォイシングの「効果」に関する先行研究

### 2-2-1 聴くという行為を支援する効果

一柳(2009)は、児童の聴くという活動に注目し、授業における教師のリヴォイシングが児童の聴くという活動を支援する可能性について調査を行った。具体的には、小学校5年生の2学級の社会科の授業を対象とし、授業の直後にアンケート形式で行う直後再生課題と内容理解テストを用いて教師のリヴォイシングが与える影響について考察した。結果として、教師にリヴォイシングされた(リヴォイシングを受けた)児童の言葉が、より児童の記憶に定着(児童の再生数が高い傾向にある)している可能性があることが示され、「話し言葉ならびに書き言葉である板書を伴う教師のリヴォイシングが、

元の発言を自分自身と結びつけて聴くという行為を支援することがわかった」(一柳, 2009, p. 381)としている。また教師のリヴォイシングにより、何をどのように聴くのかという側面に対して、リヴォイシングが影響を及ぼし、聴くという行為が児童の授業内容に対する理解に対しても影響を与える可能性が示唆された。さらに、話し言葉や書き言葉(板書)など教師のリヴォイシングのスタイルの違いによって児童の内容理解に違いが出る可能性についても言及されている。

この研究を踏まえ、一柳(2014b)は、大学生4人1組から構成される小グループにおいて、その問題解決過程の中でどのようなリヴォイシングが行われるのか、またリヴォイシングがどのような機能を持つのかについて調査を行った。具体的には、単一の正解が存在する「良定義課題」と、正解が一義に定まらない「不良定義課題」の2種類の課題を用いて調査を行なった。結果として、まず2種類の課題構造の違いによってリヴォイシングの機能が異なることが示された。単一の正解が存在する良定義課題では、【確認】【疑問】【応答説明】などの過程を通して、学習者におけるリヴォイシングが、わからないところを明確化して、より深い理解を形成し、理解を共有する機能を持つと分析している。一方で、正解が一義に定まらない「不良定義課題」では、【換言】【解釈】【同意】などの過程から、リ

ヴォイスンクが他者の考えを自分なりに受け入れながら、多種多様な考えを共有する機能を持つと分析している。ここでは、調査の結果から課題構造の違い（正解が定まるかどうか）によってリヴォイスンクの機能が異なる可能性が示唆された。

このように一連の研究からリヴォイスンクが聴くという行為を支援し、その結果内容理解に影響を及ぼしている可能性が示された。しかし、ここではあくまで一考察にとどまり、リヴォイスンクがどのように作用したのかについては述べられておらず、リヴォイスンクの効果の実証について、リヴォイスンクを行わない群との比較も行われていない。また一柳自身も、それに加えて学習者（児童）同士の個人差（学習者要因）についての考慮ができていないことを課題として挙げている。

## 2-2-2 回数頻度から分析する効果

水口他(2014)は、リヴォイスンクが話し合いに参加することが困難なワーキングメモリ<sup>3</sup>の小さい児童に対しても有効である可能性について検討を行った。具体的にはリヴォイスンクのリ回数頻度に着目し、結果としてリヴォイスンクが多い学級では、ワーキングメモ

---

<sup>3</sup> 「認知活動の遂行に必要な情報を、一時的に記憶・処理する能力のこと」（水口他，2014，p. 98）

りの小さい児童の授業参加率（板書を写す・他児発言を聴く・教師の説明を聴く等）が高いことが示された。その要因について、聞き逃した情報をリヴォイシングによって再度確認できることや、リヴォイシングにより説明が明確化されること、繰り返し述べることで記憶されやすくなることなどから結果的に話を聴きやすくなる可能性が示唆された。ここから、リヴォイシングは授業をわかりやすくさせ、ワーキングメモリの小さな児童に対しても積極的に授業参加を行わせる有効な支援の1つであると結論づけている。ここではワーキングメモリの小さい児童に対してもリヴォイシングが授業参加という側面などに対して効果的である可能性が示されたが、この一連の実験は対照実験ではなく回数頻度をもとにした考察であるため、リヴォイシングの効果の詳細については明らかにされていない。

瀬戸・近藤(2015)は、初任教員のリヴォイシングに着目し、その上で教職経験（年数）とリヴォイシングの関連性について明らかにすることを目的とし、同一教師における3年間の授業記録を比較検討している。その結果、教職経験の経過とともに、単位時間あたりのリヴォイシングの回数自体は減少しても、（単位時間あたりの）児童の発言数は増加していた。このことから、「話し合いを有効にするには、リヴォイシングの数を減らし質を高めることの必要性が示唆される」(p. 49)と主張しており、リヴォイシングの効果を明確にす

るために、回数頻度等の量的な観点以外からの考察が求められる。

このように、先行研究ではリヴォイシングの効果について主に回数頻度の違いや、特定場面における考察などから分析している。しかし、リヴォイシングの効果の実証に関して、リヴォイシングを行わない群との比較を行っていないことや、児童（生徒）間の個人差（学習者要因）について考慮されていないことが問題として挙げられている。つまり、各個人の差（学習者要因）についても考慮しながら、リヴォイシングをしない場合と比較して、リヴォイシングがどのように作用し影響を与えたのかを明らかにする必要がある。

### 2-3 リヴォイシングの定義

リヴォイシングとは、「議論の中で他の参加者によって行われる、口頭または書き言葉による、児童の発言の再発話の1つ」(O'Connor & Michaels, 1996, p. 8, 筆者訳)である。本研究ではリヴォイシングの定義を、水口他(2014)、O'Connor & Michaels(2019)のリヴォイシングの定義を用いながら定める。水口他(2014)は、リヴォイシングの分析において、「1) 単純な児童の発言の繰り返しのみではなく、2) 児童の発言における不明瞭な内容に対する教師の言語的介入、3) 発言する児童の意思伝達が不十分であると判断した際の教師の言語的介入、4) 授業での時系列的文脈における、児童の発言趣旨

の方向性を明確化するための教師の言語的介入といった、広義的趣旨を含む発言」(p. 102) をリヴォイシングとして分類した。この定義はリヴォイシングの定義を細かく設定しているものの、この定義のみでは具体的にどのような言語的介入なのかが不明瞭であり、復唱や言い換えを基本とするリヴォイシングの要素が取り入れられていない。また、O'Connor & Michaels(2019)でも言及されているような、リヴォイシングと repetition(反復)との区別も明確ではない。リヴォイシングと repetition(反復)との区別において重要なことは、O'Connor & Michaels(2019, pp. 5-6)が示す以下の例 2-2 の斜体部分のように、リヴォイシングの次のターンで生徒が教師のリヴォイシングに対して肯定したり否定したりする権利を持つことであり、例 2-3 のような生徒の言ったことを単に繰り返したり、言い換えたりする単純な繰り返しとリヴォイシングは区別される必要がある。

#### 例 2-2

1.1 T: What happens if we add another negative number here? Sila?

1.2 S: It goes more down, like, down.

1.3 T: *So, are you saying our total will be farther to the left? Is that what you're saying?*

1.4 S: Yeah, so like more down that way.

例 2 - 3

2.1 Teacher: What's the definition of a triangle?

2.2 Jean: Any closed figure with three sides and three angles.

2.3 Teacher: Good, Jean. (to the class) She said a figure with three sides and three angles.

Let's. go on to the next one.

本研究では、次の 2 つを満たすものをリヴォイシングと定義する。

- ① 発言する生徒の意思伝達や内容伝達が不十分であると判断した際の教師の復唱や言い換え、生徒の発言趣旨の方向性を明確化し全体に共有することで議論を活性化させるための教師の復唱や言い換え。ただし、「うん、うん」や「聞こえていますか？」などの単純な相槌や注意を目的とした介入は対象外とする。
- ② 復唱や言い換次の次のターンで生徒が反論したり賛同したり、明示的・暗示的を問わず、それに対する反応の場のターンが与えられているもの。

①は水口他(2014)のリヴォイシングの選別基準から不明瞭であった言語的介入という表現について、「復唱や言い換え」というリヴォイシングとしての要素が明確になるよう修正を加えている。②は、O'Connor & Michaels(2019)で述べられている、リヴォイシングが repetition (反復) と区別される要素を取り入れている。

①の言い換えという表現については、言い換えについて言及されている Herbel-Eisenmann, et al. (2009)から、生徒のアイデアに新しい言葉を代入したり追加したりしながら、より明確な表現に直したりその意図を確認することとする。また、田島(2008)では、言い換えのリヴォイシングを、意図を確認し、他者にも理解可能な表現に直して提示するものとして「再編集」と定義している。以上を踏まえリヴォイシングの中で言い換えに該当するものの基準を具体的に以下の例2-4で示す。

#### 例 2 - 4

S: すべての物語について最初に結論を言ってるんじゃないのかな

教師: すべての物語について最初に結論を言ってる

S: この話の本当に言いたかったことを最初に言ってから、説明をバ  
ーって書いていってるって感じなのかなと

教師: あ、この話の本当に言いたかったところを最初に言って。そ



こからが説明？

S：はい

教師：あ、じゃあその最初に言いたかったところが最初のこのおもしろいってこと？

S：はい、その裏付けとして、おもしろいの後に急になめとこ山は大きな山だっていきなり言ってるから、なんかそんな感じしました

例 2－4 では、二重下線部の 3 箇所がリヴォイシングに該当する。最初の二重下線部の「すべての物語について最初に結論を言ってる」というリヴォイシングは復唱であり、次項で示す「①生徒の発言内容を繰り返すリヴォイシング」に該当する。3 つ目の二重下線部である「あ、じゃあその最初に言いたかったところが最初のこのおもしろいってこと？」というリヴォイシングは、生徒の発言やアイデアを基にその意図について確認しており、次項で示す「②生徒の発言内容をまとめるリヴォイシング」に該当する。2 つ目の二重下線部については、一見、復唱であり①のリヴォイシングのように見えるが、その前の生徒の発言をまとめ、その意図を確認していることから言い換えて確認を行っていると判断し、「②生徒の発言内容をまとめるリヴォイシング」に該当する。この言い換えの形式について、打越・齋藤(2016)は「○○さんが言ったことは△△△△ということ

かな」などという発言は、聞いている児童にポイントを強調したり、考えを振り返させるリヴォイシングの形式の1つであると述べている。

また、本研究ではリヴォイシングの語調については藤江(2000)、植松(2017)を参考とする。藤江(2000)は、イントネーションの変化があっても、元の発話が特定できた上で、その意味内容を保持していると判断できれば復唱(リヴォイシング)であると述べている。さらにその上でリヴォイシングの形状の1つとして、語尾イントネーションの上昇を挙げている。同じように植松(2017)も、リヴォイシングについて「要約や言い換え、イントネーションの変化などを含む」(p. 47)と定義している。

## 2-4 リヴォイシングの種類

本研究ではリヴォイシングの種類を水口他(2014)、O'Connor & Michaels(2019)を用いて以下の2つに定める。リヴォイシングの各種類の例については、自身がパイロット調査で得たデータである。また、リヴォイシングの該当箇所は二重下線で示す。

### ① 生徒の発言内容を繰り返すリヴォイシング

このリヴォイシングは、水口他(2014)が述べるように、教師が生

徒の発言を繰り返すことで、生徒本人に言葉足らずであったことを自覚させ、その後発言内容を付け加えて補足説明するように促すことで、他の生徒もより正確で詳細な情報を得られるだけでなく、該当部分の内容についてより具体性を持った情報を得ることができる。また、水口他(2014)が事例で示すように、教師も生徒が補足した情報に対し、再度繰り返すことでその重要性を強調することができる。以下の例2-5では、「熊が喋ってる」という表現について、教師がリヴォイシングを行うことで、生徒がこの場面の説明としては、「熊が喋ってる」だけでは場面を限定できず、どの熊同士のやり取りなのかもわからない状態であり、言葉足らずであったことを自覚して補足説明を行なっている。同じように例2-6でも、この場面では実際に声は出ておらず、「小十郎が聞こえてくる」という表現よりも「(小十郎が)感じ取ってる」という表現がこの場面ではより適切である。ここでは、「小十郎が聞こえてくる」という表現についてリヴォイシングを行うことで、生徒が自ら「感じ取ってる」という表現に言い直している。

#### 例 2 - 5

生徒：なんか熊が喋ってるっていうのがなんか

教師：熊が喋ってる

生徒：熊が喋ってるのかなあ？これは

教師：どこやろ？

生徒：あーまだどうやろ？まだ喋ってないか、うーん、結構先じゃなかったかな、えーと、二の所やったらそうか、母の熊と子供の熊が喋りあってるっていう。

## 例 2 - 6

生徒：喋ってないし、小十郎がそういう感じでまあ、聞こえてくるんじゃないかなと

教師：あっ、小十郎が聞こえてくる

生徒：聞こえてくる、感じ取ってる

教師：感じ取ってる、なるほどね！・・・(以下略)

### ② 生徒の発言内容をまとめるリヴォイシング

このリヴォイシングは、水口他(2014)が述べるように、生徒の発言の意図は的を射ているものの、説明する際の言葉の使い分けが不明瞭である場合、教師が話の流れを踏まえつつ、言い回しを変えて確認する。田島(2008)では、このリヴォイシングを、「実験参加者が行った発話内容が言語的に不明確なものである場合、指導者がその発話を引用した上で意図を確認し、他の実験参加者にも理解可能な

形に直して提示する介入」(p. 321)として「再編集」と定義している。このリヴォイシングでは他の生徒も再度、元の生徒の発言とその意図を確認でき、生徒が教師の要約と自己の主張が合致しているか確認できることで(水口他, 2014)、齟齬があった場合には修正することができる。また、その齟齬を通じてさらなる補足説明(①のリヴォイシングと同等)や発展した議論へと繋がることも考えられる。以下の例2-7では、「小十郎が熊の心を読み取ってる」という生徒の発言に対し、「これは実際には喋ってないってこと？」とリヴォイシングしている。「読み取ってる」という表現は本題材において、喋ってはいないということを表す。ここでは、「読み取ってる」という表現から「話していない」という言い換えを通じて生徒の意図を確認し、次の展開へとつながっている。例2-8では、生徒の説明を基にして教師がリヴォイシングをしたものの、「周りが死んでいく」という表現は生徒にとって適切ではなく、その時点では各自のイメージに齟齬が生じていた。しかし、このリヴォイシングを通じて意図を確認し、補足説明へと繋がることでより詳しい具体性を持ったイメージを共有することに成功している。

#### 例 2 - 7

生徒：小十郎が熊の心を読み取ってる

教師：おーなるほどね！小十郎が熊の心を読み取っていると。て言  
うことは？これは実際には喋ってないってこと？

生徒：喋ってないし、小十郎がまあそういう感じで聞こえてくるん  
じゃないかなと

(波線部は①のリヴォイシングに該当)

## 例 2 - 8

生徒 1：強敵が最後叫びながら死んでいくみたいな感じの

生徒 2：あるある

生徒 1：なんかあれじゃないかなあと、思った

教師：強敵が最後死んでいくときに、周りも死んでいくみたいなこ  
とかな？

生徒 1：周りが死んでいくっていうか、まあアニメでよくある描写  
的な、思いっきりでかい声出したら、なんか悲鳴みたいなんあげな  
がら、なんかバーって消えていくみたいな

## 第 3 章 研究概要

### 3 - 1 研究方法

#### 3 - 1 - 1 研究概要

本研究では、リヴォイシングの効果の有無を対照実験により明らかにし、その上でリヴォイシングがどのように作用しているのかを分析する。本研究における対照実験は具体的に、リヴォイシングを意図的に用いる群とリヴォイシングは意図的に用いない群での比較検討を行う。本論文において、リヴォイシングを意図的に用いる群を介入群、リヴォイシングは意図的に用いない群をコントロール群 A とする。しかし、先述する 2 つの群の比較のみでは、教師の介入による影響というリヴォイシング以外の要素を排除しきれないため、その教師の介入による影響という要素を取り除き、よりリヴォイシングの効果を確認することを目的として、教師が介入しない群をコントロール群 B として追加し、3 つの群で比較検討を行う。介入群とコントロール群 A については、違いはリヴォイシングの有無のみであり、両者ともに会話の整理等における必要最低限の介入を主とする。具体的な両者の共通項については厚生労働省 HP『大学等におけるキャリア教育実践講習』Part2 第 4 章を参考に以下の通りに定める。

- ・ 教員の役割は、学生の学習活動を促進する役割を担うことである
- ・ 答えを示すのではなく、グループメンバー自身で考えるように仕向けていく
- ・ 原則として聞き手に徹する
- ・ 必要に応じて学生の討論を促す

本研究では、普通科の高校1年生3人で構成されるグループを3組（X・Y・Z）用意し、以下の表3-1の通り、介入群、コントロール群A、コントロール群B、それぞれの条件の中で、題材を3つに分けた前半部分、中盤部分、後半部分の設問にそれぞれ回答する。本研究では、介入群・コントロール群Aに加え、教師が介入しないコントロール群Bを採用し、3つの条件にすることで、教師の介入による他の要素の影響を排除することを目的としている。教師が介入しない群を設けることで、教師が介入する他の2群との比較が可能となり、リヴォイシングの効果を明確にすることができると考える。その際、条件が3つ（介入群・コントロール群A・コントロール群B）に対し、グループ数が2つだと、全ての群における比較をすることができない。そのため本研究ではグループ数を3つとし、合計9つのパターンから分析、考察を行う。また本研究は、読解力の観点においてリヴォイシングが効果をもたらすのか、またどのよ



うに作用しているのかを明らかにするため、まずグループ間（内）の読解力レベルを一律にする必要がある。その上で、各設問においては、設問の難易度による評価のずれを無くすため、設問の難易度やパターンの統一を行わない。例えば、設問の難易度やパターンが同一で、その設問が参加者にとって極端に簡単なものであった場合、介入群、コントロール群 A、コントロール群 B の 3 つ全ての条件において、全観点を満たす可能性がある。同じように設問の難易度が参加者にとって極端に難しいものであった場合、全員が全ての観点を満たすことができない可能性がある。この場合、リヴォイシングを用いた介入群とそれ以外の群の比較など、結果的にリヴォイシングに対する正当な評価を行うことができない。難易度やパターンによらず実験の結果、平均的に介入群が観点を満たしていればリヴォイシングに効果があることが実証できることを考慮し、本研究においては、問題の難易度については特に統一せず、3 パターンの問題を用いて実験を行う。

また、設問が異なってしまう場合は判断基準も異なるため、直接的な比較検討が難しくなるが、表 3-1 のように同じ設問にそれぞれ異なる条件下で取り組むことで、その結果からの比較を通してリヴォイシングの有用性を実証することができる。また分析ではグループごとの結果と設問ごとの結果を照らし合わせて考察することで、

より多角的な考察が可能となる。第 1 章、第 2 章で述べたように、先行研究では特定場面のリヴォイシングの効果については論じられているものの、リヴォイシングをする群とリヴォイシングをしない群に分けて対照実験を行い、どのようにリヴォイシングが作用したのかを分析、考察したものは存在しない。また本研究における参加者の具体的な選抜方法等については後述する 3-1-3 で述べることとする。

表 3-1 本実験の構造

	前半	中盤	後半
X グループ (3 人)	介入群	コントロール群 A	コントロール群 B
Y グループ (3 人)	コントロール群 A	コントロール群 B	介入群
Z グループ (3 人)	コントロール群 B	介入群	コントロール群 A

※縦軸はグループ名、横軸は題材を 3 分割した範囲

本研究では、各群の対照実験を通してリヴォイシングの効果을明らかにし、リヴォイシングがどのように作用しているのかを分析する。各群で比較検討を行う上で、よりリヴォイシングの効果を明確にするためには、リヴォイシング以外の要素による結果の変動を抑えることが重要である。その上で本研究では、以下の 3 つの点に留

意する。1つ目は、上述のとおり、教師が介入しないコントロール群 B を採用し、教師の介入による他の要素の影響を排除する。教師が介入しない群を設けることで、教師が介入する群との比較を通じて、よりリヴォイシングの効果を確認にする。2つ目は、第4章以降で述べる設問の結果について、リヴォイシングの箇所に着目することで、リヴォイシングによる効果というものを分析する。考えが進展し議論が活性化する要因がリヴォイシングであることをデータと共に示すことで、リヴォイシングによる効果であることを示すことができると思う。3つ目は、読解力のレベルを一律にしてグループを構成していることにある。本研究では、読解力のレベルについての記載がある複数の模擬試験等のデータを参考としながら、国語担当教員と相談した上でグループを構成した。その上で模擬試験のデータと普段の授業での成績・点数が一致していることを確認している。模擬試験のデータ等の数値だけではなく国語担当教員との認識のすり合わせを行った上で読解力のレベルが一律となるようにしており、読解力レベルをグループ間、グループ内で一律になるよう構成することは、比較検討を行う上で、リヴォイシング以外の要素を排除するために重要なことである。

また、題材は宮沢賢治の『なめとこ山の熊』を用いる。本題材は搾取する側とされる側の社会の残酷さなどを背景とし、その切なさ

や悲しみなどが描かれる。その上で、この物語は魂の響き合いや永遠の許しなど生徒にとって重要な問題を提起するものであり(『精選国語総合指導資料2 現代文編2』大修館書店 2012a, p. 243)、宮沢賢治の紡ぎ出す世界は読者の心を捉え、多様な読みを可能にする(『明解国語総合改訂版指導資料2 現代文編2』三省堂, 2016, p. 45)ことから議論を行い様々な視点から読解することに適した教材であると言える。今回設定した設問部分においては指導資料内でも一定の評価基準が存在するため、多様な読みが可能であることによる解釈の違いは問題とならない。また、本題材に関する考察を含めた先行研究も多く、過去に教科書に掲載されていた際の指導資料が充実していることも本題材を選択した理由の1つである。使用する教科書については2003年の教育出版による『国語総合』(国総008)を用いる。

### 3-1-2 実験デザインの再考

本研究では、リヴォイシングを意図的に用いるグループとリヴォイシングは意図的に用いないグループ、教師が介入しないグループの3つのグループに分け、それぞれを比較検討することでリヴォイシングの効果を明らかにする。具体的には、3つのグループがそれぞれ異なる条件の下で同じ課題に取り組み、その結果からリヴォイ

シングの効果进行分析する。本調査を行うにあたり、その実行可能性や妥当性を確認するために本調査の約1ヶ月前にパイロット調査を行った。本項では、パイロット調査からの変更点、またパイロット調査で得た研究方法の改善点を端的に述べ、本研究における研究方法や概要の意図を説明する。

パイロット調査の段階では、特に設問を設定せず、単に前半部分・中盤部分・後半部分の3つの部分に分けてそれぞれ気になったことや感じたこと、興味深いと思った表現などについて話し合わせる形式をとった。しかし、この場合、課題達成における観点の設定が難しく、それぞれに全く異なる意見が出たため比較することができなかった。そこで、本調査では前半、中盤、後半にそれぞれ1つずつの設問を用意し、同じ質問に対して違う条件で回答することで、リヴォイシングの効果と比較できるよう改善した。

また、パイロット調査の段階では、全ての話し合いが終了してから設問用紙に記入をする時間を与えていたため、前半に話していたことを忘れてしまうなどの問題点が発生した。そこで本調査では、各セクション（前半・中盤・後半）の後に記入する時間を設け、選択式・記述式の両設問への回答を行わせた。また各グループはそれぞれ別の時間帯に実験に取り組み、実験前にグループ間での情報の共有が行われないよう細心の注意を払った。さらに、調査データの

書き起こしのために、音声の録音と動画の録画を行なった。

### 3-1-3 参加者の選抜方法

本研究ではグループ間・グループ内の読解力レベルを一律にする必要がある。そのため研究概要でも述べたように読解力のレベルが一律となるよう慎重にグループ構成を行なった。参考にした成績は、「スタディサプリ到達度テスト国語4」<sup>4</sup>「ベネッセ学力推移調査国語5」<sup>5</sup>「ベネッセ進研模試（ベネッセ総合学力テスト）」<sup>6</sup>で、各成績の「読解力」に関する項目の得点率を参考とした。その際特に、学力要素別成績の「読解」に関する項目に着目し、グループ分けを行った。またその上で模擬試験のデータと普段の授業での成績・点数が一致していることを確認している。模擬試験のデータ等の数値だけではなく複数の教員との認識のすり合わせを行った上で読解力のレベルが一律となるようにしており、読解力がグループ間、グループ内で同じとなるよう努めた。

---

<sup>4</sup> 2023年4月に実施された。設問概要における「内容理解」「要旨」「心情理解」に着目し、出題の要旨として「前後の文脈から心情を理解する」「前後の文脈から表現の意味するところを理解する」「前後の文章から筆者の意見の根拠を理解する」という項目を参考とした。

<sup>5</sup> 2023年1月に実施された。「説明的文章読解」「小説読解」から「言語知識・活用」の項目を除いた得点率とGTZ（学習到達ゾーン）を参考とした。

<sup>6</sup> 2023年7月に実施された。「現代文評論」「現代文小説」から「語彙・言語知識」項目を除いた得点率とGTZ（学習到達ゾーン）を参考とした。

### 3-1-4 学習者要因の考慮

前項の「参加者の選抜方法」で述べたように本研究では読解力を一律にする必要があるため、読解力がグループ間、またグループ内で同じとなるよう参加者を選択しグループを構成した。しかし、成績や評価をもとにしただけでは、読解力の個人差を完全に排除したとは言いきれない。そこで本研究では、読書量、語彙力、議論適性、動機づけなどの学習者によって異なる要因（以下 学習者要因）についての調査をアンケートとして実施し、設問結果をもとにした質的な分析を行う。

読書は読解力を向上させるという考えはこれまで広く主張されてきた。日本での調査では、小学校6年生と中学校3年生を対象とした全国学力・学習状況調査(国立教育政策研究所, 2016)がある。ここでは、文章理解力を測定する問題が含まれる国語科目と読書に関する質問項目に 0.14~0.2 程度ではあるが正の相関が見られた。また、OECD の調査分析を踏まえ文部科学省の知見から、「読書は、大好きな趣味の1つだ」と読書を肯定的に捉える生徒ほど読解力の得点が高い傾向にある(国立教育政策研究所, 2019)と報告されている。しかし、一方で読解力は読書の量が増えても頭打ちになる傾向があるという指摘もある。ベネッセ教育総合研究所が行なった分析では、読解力は読書の量のみで規定されるものではないとしながら、日本

の子どもは、読解力が優れているフィンランドなどと比較して、図3-1<sup>7</sup>の通り読書の量が増えても読解力の向上は頭打ちになる傾向があることが示された。

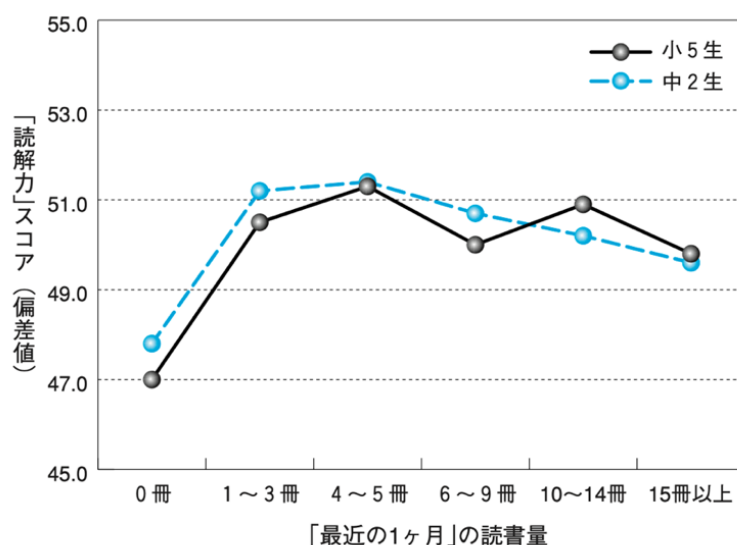


図3-1 (読書量と「読解力」との関係)

(ベネッセ教育総合研究所, 2006より引用)

読書経験に関する質問紙調査を行なった研究には大久保他(2018)が挙げられる。大久保他(2018)はOECDによる読解力と読書量の関連性の調査を踏まえ、マンガの読解力と文章の読解力を調べる研究において、読書経験に関する質問紙調査を実施した。その研究では、

<sup>7</sup> この調査は図の右上に記載されている通り、小学校5年生、中学校2年生を対象としたものである。



まったく読まない、2～3ヶ月に1冊前後、月に1冊程度、月に2～4冊程度、月に5冊以上の5段階で調査を行ったが、その項目数の理由については論文内で特に言及されておらず、項目の数値から考えると、上述した読解力が頭打ちになる可能性については考慮されていないものと考えられる。そこで本研究では、図3-1の結果を参考として1か月の読書量が5冊を超える場合は読解力が頭打ちになる可能性も考慮し、読書量について、全く読まない、1ヶ月に1～3冊程度、1か月に4～5冊程度、月に5冊以上の4段階でアンケート調査を行う。

また読む本のジャンルについては、読解力と読む本のジャンルについて分析した国立教育政策研究所(2010)の分析を参考とする。日本の高校1年生を対象にした場合、小説や物語などのフィクション、伝記、実用書などのノンフィクション、新聞の3つのジャンルにおいて読解力と相関性があることが示され、一方で漫画や雑誌などは読解力に差は見られない結果となった(国立教育政策研究所, 2010)。この結果から、今回のアンケートにおいて読書量を問う質問では、小説・伝記・実用書・新聞を対象とし、読書経験についてのアンケートを行う。

また、語彙力と読解力の関係についても明らかにされている。高橋(2001)は小学生の読解能力の発達過程を分析した研究において、

「語彙は低学年から高学年まで読解を規定するものであり続けた」(p. 8)としている。また、高橋・中村(2009)は、一連の研究結果から、「読解能力は語彙によって説明される」(p. 208)としており、語彙が読解能力を強く規定するとしている。大平他(2016)も語彙・読解力検定を行い語彙力について調査した上で、「語彙が乏しいことが原因で、授業内容やテキストの内容を十分に理解できない、ということがあり得る」(p. 25)と指摘している。以下の図3-2は、ベネッセが2016年に男子520人、女子520人の合計1040人の高校生を対象に行った、読書をする際に読む本の種類と語彙力との関連性についてのデータである。縦軸は読む本の種類を表し、横軸は語彙力熟知度のスコアを表す。読む本の種類の選択肢は「フィクション(物語や小説)」「ノンフィクション(実用書など)」「マンガ」「新聞」「雑誌(マンガを除く)」「この中に読むことがあるものはない」の6つから構成される。加えて、辞書語彙・新聞語彙の2領域から厳選された540個の熟知度を問い、両者の関連性が以下の図3-2のように示された。結果として、ノンフィクションや新聞を読む人の語彙力が高いということが明らかとなった一方で、単にノンフィクションだけや新聞のみを読んでいるだけでは語彙力が向上するとは言えないことがわかる。読書の種類についての調査の結果から語彙力についても言及し、語彙力の差という観点からも読解力を捉えること

とする。

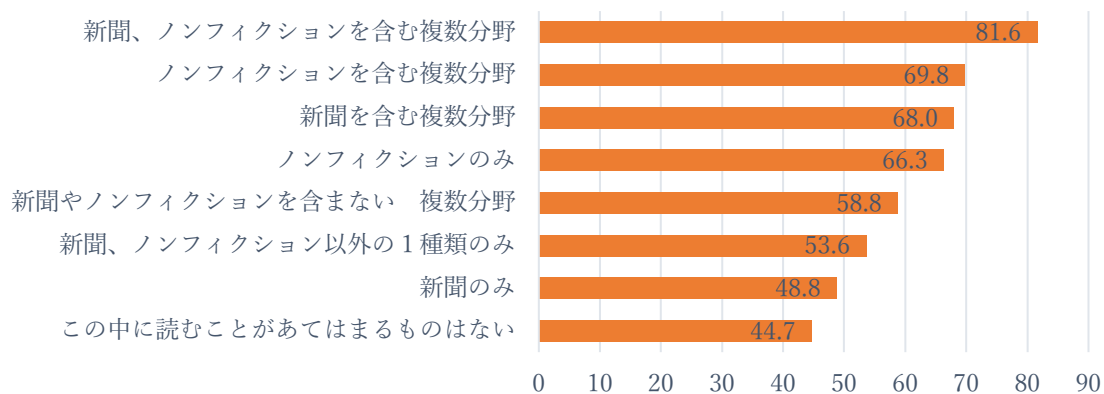


図 3 - 2 高校生の読書の種類と語彙力 (%)

(ベネッセ第1回 現代人の語彙に関する調査, 2016を参考)

本研究では3人1組のグループでそれぞれの考えを共有し、議論を重ねながら前半・中盤・後半の設問に各条件で取り組む。そのため、今回は各グループ内で議論が活性化したかどうかを観点を満たすための1つの要因であると考えることができる。その上で、各グループ間の生徒のディスカッションの能力の差を考慮するため、生徒のディスカッションにおけるコミュニケーション能力について調査する。グループディスカッションとは、「コミュニケーション能力の「傾聴する姿勢」、「双方向の円滑なコミュニケーション」、「意見集約」、「情報伝達」、「意見の主張」などの能力がよく観察できる」(張他, 2018, p. 31)のものであると述べられており、ディスカッショ

ンはコミュニケーション能力を観察、評価するためのツールとしても用いられている。コミュニケーション能力の評価指標について、張他(2018)は、表3-2のように中央職業能力開発協会(JAVADA)を参考としながら、「傾聴する姿勢」、「双方向の円滑なコミュニケーション」、「意見集約」、「情報伝達」、「論理的で明瞭な主張」の5つを要素項目としている。本研究でもこの5つの項目をコミュニケーション能力の要素項目として扱い、それぞれの項目の定義からアンケートを作成し、その結果からディスカッションにおける生徒のコミュニケーション能力を評価し、議論の活性化についての考察を行う。5つの項目についてそれぞれの定義をもとにアンケートを作成し各5段階の評価を設け調査をした上で総合考察を行う。

表3-2 コミュニケーション能力要素項目の定義（張他，2018，  
p. 34より引用）

要素項目	定義
傾聴する姿勢	相手の言動をよく観察することができる。相手の主張を正確に聴き取ることができる。相手の立場に立って真意を聞き取った上で、的確な質問により更に話を聞き出すことができる。
双方向の円滑なコミュニケーション	相手の意見を受け入れることができる。自分の価値観と異なる意見・考え方を否定しない。相手の考え方を総合的に理解した上で、意見交換を円滑に行う。
意見集約力	相手の意見や複数の異なる意見を分類・整理した上で、要旨を整理し要約ができる。
情報伝達力	タイミングを外すことなく、相手にとって必要な情報を正確に伝えることができる。
論理的で明瞭な主張	発言の道筋が明確で論理的な主張ができる。場面に応じて、適切かつ明瞭な表現方法で主張ができる。

廣森・田中(2006)は「学習者の学ぶ意欲(動機づけ)は学習の成否に大きく影響を与える」(p. 112)とした上で、英語学習者の動機づけを高める授業実践を行いその効果を検証している。結果として、英語の授業では、グループ活動を多く取り入れることや、他者との相互交流の機会を多く与えることが有効であり、このような働きかけは英語学習における内発的動機づけに強い影響を与えるとした。

動機づけは特に「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」の二分類に分けられる。統合的動機づけは、内発的動機づけとも言われ「目標言語の文化・社会への理解、同化を志向する」(高梨, 1990, p. 53)ものとされている。また内発的動機づけの特質は「当該行為が自己目的的に生起するという点」(鹿毛, 1995, p. 147)であるとされ、本研究においては国語を勉強したいという気持ちからの国語に対する意欲がこれに該当する。実際に調査で用いる質問項目については、廣森・田中(2006)の内発的動機づけの尺度を測定するための質問項目を参考とし、「国語を勉強している時に、「あっそうか」や「なるほど」と思うような発見がある」、「国語を勉強することで、初めて気づくことがあると嬉しい」という2点を内発的動機づけの質問として設定する。

道具的動機づけは、外発的動機づけとも言われ「「将来、就職に役にたつので」というように、言語学習に功利的な価値を求めて学習

する」(高梨, 1990, p. 53)ものとされている。また外発的動機づけの特質は「当該行為と独立に存在する外的な目的のための手段としてその行為が生起するという点」(鹿毛, 1995, p. 147)であるとされ、本研究においては将来のためを考えた国語の必要性などがこれに該当する。生徒に対し、生徒自身が考える国語の価値について問うことで外発的動機について明らかにする。具体的には「国語・数学・理科・社会・英語」の5つの教科について自分自身の人生において重要だと考える順番に並び替えを行わせる。このように内発的動機づけと外発的動機づけの2つの動機づけについてそれぞれの質問を通して定量評価を行い、結果と照らし合わせながら総合考察を行う。

以上の読書量、語彙力、議論適性、動機づけの4つの項目についての調査アンケートを添付資料にて示す。

### 3-2 各設問の意図

#### 3-2-1 選択式設問

選択式設問は前半・中盤・後半の直後にそれぞれ実施される。各設問において、1から5までの5段階で評価する形式をとり、その数字を選択した理由についても述べさせる。選択式設問に関しては、他のセクションとの比較が重要であることから、一度記入したものの変更を調査終了後まで認めている。実際の設問用紙は添付資料に

て示す。

Q1の作問の意図については、以下の先行研究に列挙されているリヴォイシングの効果を参考とした。授業への参加率を高め、議論への積極的な参加を促す教師のリヴォイシングは生徒同士の発言を結ぶ「つなぎ」としての役割を果たす(水口他, 2014)、生徒の発話が導かれ、生徒が持つ考えを引き出す効果を持つ(肥田木・東條, 2018)などのリヴォイシングの効果から、リヴォイシングを意図的に用いる介入群では自分の考えを明確な言葉にして話すことができ、考えは頭の中にあるものの、それを言語化できないジレンマが残りにくいと考えられる。

Q2の作問の意図についても同様に、先行研究に列挙されているリヴォイシングの効果を参考とした。例えば、教師のリヴォイシングは話し合いの中で聴くという行為を支援する(一柳, 2009)、教師がリヴォイシングを使用することで生徒の対話が促進される(肥田木・東條, 2018)などのリヴォイシングの効果から、介入群では、生徒の発言が再声化されることによって、わかりやすい言葉に変化したり、重要な部分が強調されたりして、他の人の意見を聞いた上で理解が深まると考えられる。また、リヴォイシングにより新たな視点が生成されることで、頭に描くことのできるイメージが広がり、内容理解の深化へと繋がる。

両設問ともに、リヴォイシングに効果があるならば、介入群が最も数値が高く、コントロール群 A やコントロール群 B がそれに続く形となることが予測される。数字を選択した理由と照らし合わせながら、次章以降で結果の考察を行う。

### 3－2－2 記述式設問

前半・中盤・後半の各セクションにおいてそれぞれ1つずつ記述式の設問を設定した。各出版会社の指導資料等を参考にしながら設問を設定し、評価基準を定めた。詳しい評価基準や分析方法については次項の「3－3 分析方法」で概観する。実際の設問用紙は添付資料にて示す。

#### 3－2－2－1 前半部分

前半部分の設問は、本文1行目、「なめとこ山の熊のことならおもしろい」とはどういうことか？である。

『教授資料国語総合現代文編2』（教育出版，2003）では、この冒頭の一文についてはその物語内容の深刻さとの不一致をどう理解するかで評者の見解が分かれている。指導資料内では、「なめとこ山の熊」という題名、冒頭の一文ともども熊についての物語であることを表明していることから、主人公小十郎の物語を読んだ後、熊に焦点を



置いて読みかえることが求められているとしている。

『精選国語総合指導資料2 現代文編2』（大修館書店，2012a）では、冒頭の一文の「おもしろい」については、「もちろんこの物語の提示している問題は、「おもしろい」と言えるものではない」（p. 243）としながら、なめとこ山の熊は、「「お話し」のおもしろさで生徒を引きつけつつ、さまざまなことを考えさせるすばらしい教材である」（p. 243）としている。また、前述した他指導資料の見解のほかに、「「おもしろい」の意味を、「滑稽、楽しい」などの意味ではなく、「心をひかれる」意味であるとするもの」（p. 246）。「この話を語らずにいられない語り手の強い衝動がこの一言に表れているとするもの」（p. 246）などの考えが述べられている。

『精選国語総合改訂版指導資料3 現代文編3』（三省堂，2016）では、学習指導のポイントとして、冒頭の「おもしろさ」と、ラストの葬送の場面の美しさが何を語りかけているのか、それを読み取るプロセスに読解の主眼を置きたいと述べている。また、指導資料内では、冒頭の語りについて、物語全体の大枠を提示しており、語り手は物語全体を既知のものとして語り始めていることから、この「おもしろい」とは物語全体に通じたものでなければならないとしている。そのため、「おもしろい」という冒頭の評価文を読み解くには、この作品構造全体を俯瞰して見る必要がある。結果的に「なめとこ

山の熊のことならおもしろい。」の語りは、葬送のシーンで完結することとなる。そのため、語り手の「おもしろい」という冒頭の評価は最後の葬送のシーンまでを総括したものであると言える。

『明解国語総合改訂版指導資料2 現代文編2』（三省堂、2016）では、指導上の留意点として、冒頭の「おもしろい」について、「語り手はどういうことを「おもしろい」と言っているのかを考えながら全文を読むように指示しておく」（p. 52）ことを挙げている。また、本指導資料内では、自由に意見を出させ、物語の主題に迫ることをねらいとして、冒頭の「おもしろい」について議論する課題が設定されている。そこでは、冒頭部分で熊が自分を撃ち殺しにくる敵であるはずの小十郎をおもしろそうに眺めている場面について、おもしろく思うのは熊であるが、おもしろそうにと判断しているのは実は語り手であるということに注意が必要だと言及している。また、相手に対しておもしろいと感じるか否かはその関係性に委ねられており、この物語では、語り手の言うおもしろさは熊と熊、あるいは小十郎と熊との間にのみ存在すると説明されている。

この物語の最後は、小十郎の死で幕を閉じるため、「おもしろい」とはむしろ逆の悲しい話のようにも見える。しかし、死んでいった小十郎の顔が笑っているように見えるだけでなく、その直前の小十郎の母の顔にも微かな笑みが浮かんでいる。熊は冒頭から時折笑

みを見せていた一方で、小十郎はこの物語の中で、死に際して初めて笑みを見せる。この部分について指導資料内では、小十郎の側から見れば、小十郎が死んで初めて「おもしろい」と言える世界に到達したことを意味すると指摘している。熊に殺され熊を許すことによって初めて小十郎の顔に笑みが浮かび、ここで初めて、熊のことを「おもしろい」と語るができるようになったのである。つまり、この物語は、人間の世界の価値観を超えた、小十郎の死をも包括した関係性を「おもしろい」と語っていることになる。

この物語は、小十郎の死で幕をとじる。結末だけを見れば悲しい物語であること捉えられるだろう。しかし、冒頭1行目で語り手はこの物語を「おもしろい」と評価している。この冒頭の語り手が、物語全体の大枠を提示していることを読み取り、語り手は物語全体を結論まで全て知り尽くしたものとして語り始めていることに気づくことができるかを問いたい。この「おもしろい」とは物語全体に通じたもので、この冒頭の評価文を読み解くには、この作品構造全体を俯瞰して見る必要がある。リヴォイシングを通して、さまざまな表現や熊や小十郎の心情、物語の主題との関連性を理解し、「おもしろい」の結論を出すことを目標としたい。また、指導資料や先行研究を参考にしながら設定した評価基準をどれだけ満たしているのかでリヴォイシングの効果を判断する。

### 3 - 2 - 2 - 2 中盤部分

中盤部分の設問は、17段落「僕はしばらくの間でもあんな立派な小十郎が、二度とつらも見たくないような嫌なやつにやられることを書いたのが、実にしゃくにさわってたまらない。」の「僕」とは誰のことか？である。

『明解国語総合改訂版指導資料2 現代文編2』（三省堂，2016）では、学習指導のポイントとして、この物語の構成を、語り手の描写を追いながら掴ませることだとしている。また、冒頭部分「なめとこ山の熊のことならおもしろい」という書き出しからいきなり語り手の存在を強く感じさせると述べている。さらに、「どくどく」や「くんくん」、「ごうと落ちてくる」や「べろべろ」など、語りに勢いを与えるものとして擬態語や擬声語についても触れられている。

また、設問部分について、「僕は 書いた」と、語り手が作者であると自ら語っているような点に注意しなければならないと述べている。読者はここからこの「僕」が現実の宮沢賢治であると読んでしまいがちであるが、この作者である「僕」もまた書かれた作品の中の仮構の「僕」であり、あくまで作中の語り手であると結論づけている。

『精選国語総合改訂版指導資料3 現代文編3』（三省堂，2016）では、指導上の留意点として、語り手と語りについて考えながら、文

の構造や特徴を把握させることの重要性について述べられている。また、語り手について、「語り手ということばを使ったが、「語り手」は「作者」ではない」(p. 107)としながら、なめとこ山の熊の「私」や「僕」は、あくまで作品に固有の語り手であって、これを宮沢賢治という作者と短絡させてはいけないとしている。本題材の語りの特徴は、特徴的な擬声語の多用や、リズム感のある文体、素早い話題の切り替え、不整表現を含む口語調の文体、語り手自身の物語についてのコメントであるとしている。本題材では、語り手は次の四箇所場面において、他部分の語り手とは異なる性格を見せると考えられる。

a ほんたうはなめとこ山も熊の胆も私は自分で見たのではない。人から聞いたり考へたりしたことばかりだ。間ちがつてみるかも知れないけれども私はさう思ふのだ。

b それからあとの景色は僕は大きらひだ。

c 僕はしばらくの間でも、あんな立派な小十郎が、二度とつらも見たくないやうな、いやなやつにうまくやられることを書いたのが、実にしゃくにさはつてたまらない。

d それからあとの小十郎の心持はもう私にはわからない。

指導資料では、作品冒頭の「私」(a)について、この物語のフィクションとしての性格を確立し、その中に読者を引き込んでいく役割を果たし、それと比較して b,c は作品の事象に関して私的な感情を叩きつけるように述べていると説明している。指導資料内でも言及されている通り、これは、語りとしては特異なものであり、そもそも「もの語る」とは、語り手自身の私的感情のなまの表出をおさえて、語り手によってそれを聞き手に伝えるものであり、宮沢賢治の他の作品においても、語りの場（雰囲気）を設定し、そこに読者を誘い込むために物語について解説するのが普通である。しかし、b,c に関しては自分で語りながらも、物語の進展について黙っていることができず、語り手自身が一人称という形で物語内に登場し、直接的に自分の心情を述べている。その点から考えると指導資料でも言及されている通り、d は b,c の延長線上にあると言える。

『国語総合指導資料3 現代文編3』（大修館書店，2012b）では、学習指導の展開として、語り手の感情について考えることや、語り手の表現に着目することなどについて述べられている。また、評価基準として語り手である「僕」の役割について理解できるかどうかを挙げている。さらに、語り手の役割について、単なる事実の報告者ではないとしながら、なめとこ山も、熊の胆も見たことがないという語り手は、「間違っているかもしれないけれども、私はそう思う」

という思いを悲しみや嫌悪、憤りを隠すことなく語る人物であり、熊の気持ちや小十郎の思いを感じ取りつつ、物語内容全体を自身の思いとともに語る役割を果たしていると述べている。

『教授資料国語総合現代文編3』（教育出版, 2016）では、語り手について、語り手の言葉は物語を読み解くヒントの役割も担っているとしながら、語り手は中立で無個性なものではないという語り手の個性について役割とともに確認させたいと述べている。

疇地(2019)は、本題材において、語り手「私」「僕」が登場し、物語に介入する事例は以下の4つ（先述したものと同様）であるとしている。

a ほんたうはなめとこ山も熊の胆も私は自分で見たのではない。人から聞いたり考へたりしたことばかりだ。間ちがつてみるかも知れないけれども私はさう思ふのだ。

b それからあとの景色は僕は大きらひだ。

c 僕はしばらくの間でも、あんな立派な小十郎が、二度とつらも見たくないやうな、いやなやつにうまくやられることを書いたのが、実にしゃくにさはつてたまらない。

d それからあとの小十郎の心持はもう私にはわからない。

本題材では、語り手が自我を出す場面が存在する。その中でも「私」と「僕」という二種類の一人称が登場する。設問部分の「僕」について、明解国語総合の指導資料の通り、「僕は書いた」という叙述から、語り手が作者であることを自ら語っているように見えるものの、事実として、この「僕」もまた書かれた仮構の「僕」であり、あくまで作中の語り手であるということに注意しなければならない。語り手の存在を認識し明確に理解できれば、この場面での「僕」は語り手であるという答えを導くことができるだろう。

### 3 - 2 - 2 - 3 後半部分

後半部分の設問は、小十郎の死に顔が「まるで生きてるときのようにさえざえして、なにか笑っているようにさえ見えた」のはなぜか？である。

『教授資料国語総合現代文編2』（教育出版，2003）では指導上の留意点として、「死が小十郎を解放したのだと生徒は短絡的に理解してしまう可能性がある。小十郎と熊たちの許し合い、永遠の和解にこそ救済の真の意味があることを確認させたい」（p. 169）と挙げられている。また、「死が小十郎を解放したのだという短絡的な解釈だけは避けるべき」（p. 182）とも言及されている。小十郎の死体を包む「宇宙意志」の慈悲、それがあってこそその小十郎の微笑であると指



導資料内では言及されている。

『精選国語総合指導資料3 現代文編3』（三省堂, 2012）では指導上の留意点として、「「何か笑っているようにさえ見えた」小十郎の思いについて、特に「笑い」に注意して考えさせる」（p. 74）ことだと述べられている。また、「小十郎は今まで熊を殺しながら、それを自分と家族のための「因果」として正当化してきた。しかし、熊の母子と出会い、さらに約束通りの熊の死に立ち会った小十郎は、自分と等価な生命である熊を殺し続けてきたことの罪に気づかされてしまう。小十郎は自分たちを生きさせてくれた熊に殺され、かつその殺した熊を、かつて熊がそうしてくれたように、許すことによって、ようやく熊と対等になれたのである。」（p. 101）と述べられている。さらに、「人間である「旦那」より、熊に近い自然存在として生きてきた「赤黒いごりごりしたおやじ」である小十郎は、むしろ熊の世界に、つまり自然の生命サイクルの中に戻っていったのだ。あるいは死に場所を見つけた、といえるかもしれない。だからこそ、小十郎の顔には笑みが浮かぶのだ」（p. 101）とその理由が説明されている。

他にも指導資料内では、笑いについて本文内で言及されている箇所について述べられながら、冒頭の「おもしろい」という表現との関連性について説明されている。また、「小十郎の死は悲劇ではない」

(p. 102)と述べられており、「小十郎は熊に殺されることによって、熊に謝罪し、殺した熊を許すことによってようやく熊と対等な、自然の中に生きる生命として、再生したのだ。なめとこ山の中腹の大きな洞穴から落ちてくる「淵沢川」のように、なめとこ山の主のような小十郎は、参の星やすばるまで含めた大いなるなめとこ山の自然へと帰っていった。」(p. 102)と説明されている。

最後には、「小十郎がその死によって「熊のことばがわかる」、自然と交感しうる世界へと到達しえたこと、つまり、肉体的死を通じて本来の生へと再生したことを意味している。小十郎は熊たちによって天に葬送されることによって、本当の自分を生成させたのである」(p. 112)と述べられている。

『精選国語総合指導資料2 現代文編2』(大修館書店, 2012a)では、作品の主題とともに、「死んだ小十郎の顔についても合わせて考え」(p. 241)させることの重要性が述べられている。また、この指導資料でも、小十郎の最後の笑いについて、「単純に、死が苦しみからの救済である、と読んでしまうことは慎むべきだろう」(p. 262)とされた上で、「このときの小十郎が安らかだったとすれば、それは、熊との魂の響き合いがあり、それがあってこそその大きな許しがあったからだ」(p. 262)と述べられている。

『教授資料国語総合現代文編3』(教育出版, 2012)では、「死が小

十郎を解放したと結論づけてしまいがちだが、それならば、熊たちの哀悼場面を書く必要はなかったはずである」(p. 158)と述べられている。

指導資料にも記されているように、文章をただ読んだだけでの解釈では、「小十郎の死の際の微笑は、苦悩からの解放」だと短絡的に結論づけてしまう可能性がある。しかし、今回の話し合いを通じて、熊たちの哀悼場面があることや、自分と等価な生命である熊を殺し続けてきたことの罪に気づいた小十郎の描写にたどり着き、これら複数の情報を俯瞰的に見た上で、視点を変え、作品の主題と照らし合わせながらその本質に言及できれば、上記のような答えを導くことができる。

### 3 - 3 分析方法

本研究では、リヴォイシングかどうかの判断は前章で述べたリヴォイシングの定義に従った。また、選択式設問の結果は合計数値、グループごと、設問ごとの数値をそれぞれ算出し、その数値をもとに分析を行う。その際、数値のみで分析を行うのではなく、その数値と共に提出された理由にも着目する。また記述式設問の分析に際しては、観点を満たしているかを踏まえつつ、該当箇所の選択式設問の数値や理由とも照らし合わせながら総合的に分析、考察を行う。

リヴォイシングの効果の分析について、例えば、菅井・有元(2016)はアクティブ・ラーニング場面における生徒同士のリヴォイシングの回数に着目し、その後に行った理解度テストでリヴォイシングとの相関関係を検討した。その結果、ここではリヴォイシングの回数が知識獲得(テスト得点)と関係がある可能性が示され、リヴォイシングの効果として論じられている。また、一柳(2009)は、授業の直後にアンケート形式で行う直後再生課題と、テスト課題における学級間の差異を教師のリヴォイシングに着目して検討し、リヴォイシングの違いが児童の内容理解にどのように影響するのかを考察した。ここでは、直後再生課題の再生数からリヴォイシングの効果論じつつ、またその再生の特徴にも言及している。また、テスト課題の結果からリヴォイシングの効果について述べた上でリヴォイシングの機能についても言及している。このようにリヴォイシングの効果については、テストや課題等の達成度を用いて論じられている。本研究においても、課題として各セクション1つずつ合計3つの設問(前半・中盤・後半)を用意し、その達成度からリヴォイシングの効果について述べる。達成度の基準の作成について、例えば、大久保他(2018)はマンガの読解力と文章の読解力を調べる研究において、その理解度テストを行うにあたり事前に評価基準を作成し、その評価基準に従って分析を行った。本研究でも同様に、記述式設問

に関しては、客観的な判断を行うため前項で述べた先行研究や指導資料を基にした設問の意図に準じそれぞれに観点を設定した。その観点をリヴォイシングと関連づけながら、どれだけ、また、どのように満たしているのかを分析する。この記述式設問の観点の判定については、筆者と国語を専門とする高等学校教諭(以降 研究協力者)で行い、判定の不一致箇所については十分に協議を行なった。該当する研究協力者については、教師歴 20 年以上で、本題材について複数回過去に授業や講座等で触れた経験を持つ国語科教諭である。また、公平な分析となるよう、生徒の記述用紙の名前は伏せた上で、研究に関する詳しい説明(リヴォイシングとの関連等)等も行わず、国語科としての観点で添削・判定を依頼した。本研究では、記述式設問の結果を、選択式設問との数値と照らし合わせつつ、質的に分析する。

第 1 章でも述べたように本研究では読解力の中でも文章理解力としての読解力に焦点を当てる。文章理解について、中山(2012)は文章理解という領域に到達するためには、「示された言語情報が、聞き手(読み手)の既有知識と関連付けられ、その言語情報が示す状況について新たな表象、すなわち状況モデルを構築することが必要」(p. 42)であると述べている。また、深谷(2014)も同じように文章読解の基準、到達目標は状況モデルの構築であると説明している。

Kintsch(1998)は、文章理解に関して異なる理解の深さのレベルがあることを明らかにした上でそれぞれの違いに言及している。テキストベースと呼ばれる理解は、状況モデルの1つ前の段階で、「文単体から直接得られる要素から構成され」(p. 103, 筆者訳)、文中に明示されていない情報はテキストベースには加えられないとしている。あくまでテキストベースは文に書かれている情報の表象であり、個々の単語の意味等の表層的な理解から、文同士の理解へと繋がり構築されるものとされる。つまり、テキストベースは「何が書いてあったのか」に焦点が当てられる。状況モデルとは、このテキストベースを読み手が持つ知識や推論等によって応用、精緻化しながら文章が表す意味や状況、背景全体を理解する段階であり、文章理解の到達点であるとされる。つまり、テキストベースに文章読解の際に行う推論などから得た情報を付加することで状況モデルが構築可能となる。先行研究でも述べられているように文章理解の到達点が状況モデルの構築であることを踏まえ、前半、中盤、後半の各設問を設定した。これらの設問は文章の表層的な理解では答えに到達することができず、具体的には後述するそれぞれの観点を満たさなければならない。この観点は、設問の意図を把握し文章全体の背景を含めた全体像を理解した上で推論し答えを導く必要があるため、それぞれの観点を満たすことはすなわち状況モデルに到達することを

意味する。

ここからは具体的に各セクションの観点について述べる。まず前半の記述式設問の観点は以下の3つである。

観点1：結末が死で終わることを踏まえた上で、この冒頭の「おもしろい」を批判的に検討することができる

観点2：冒頭の語りは、物語全体の大枠を提示しており、語り手は物語全体を既知のものとして語っていることに気づくことができる

観点3：以上の基準を完全に踏まえた上で、先行研究や指導資料にあるような考察ができる

前半部分では、上記3つの観点をどれだけ満たしているかで判断する。

観点1は「結末が死で終わることを踏まえた上で、この冒頭の「おもしろい」を批判的に検討することができる」である。ここでは冒頭の「おもしろい」という言葉をどのように捉えるかが鍵となる。

『精選国語総合指導資料2 現代文編2』（大修館書店，2012a）で述べられるように、「おもしろい」がここでは、滑稽・楽しいではなく、心をひかれるという意味であることに注意しなければならない。特に、結末が死であることを踏まえ、冒頭部分とのコントラストを意識しながら物語全体を概観しなければならない（『精選国語総合改訂版指導資料3 現代文編3』三省堂，2016）。観点1を満たしているか

どうかに関しては、まず「結末が悲しい」「結末が死」「最後に小十郎が死ぬ」など、結末が悲観的なものであるという発言があり、その上で冒頭の「おもしろい」の意味について言及できているかどうかで判断する。

観点2は「冒頭の語りは、物語全体の大枠を提示しており、語り手は物語全体を既知のものとして語っていることに気づくことができる」である。ここでは、冒頭の語りが物語全体の大枠を示していることを理解しながら、この「おもしろい」を読み解くには、作品構造全体を俯瞰的に見る必要がある(『精選国語総合改訂版指導資料3現代文編3』三省堂,2016)だと気づくことができるかが問われている。観点2を満たしているかどうかに関しては、「文章全体の感想や結論を述べている」などの、冒頭の「おもしろい」を含む語りが文章全体に対しての語りであることについて言及できているかどうかで判断する。

観点3は、「以上(観点1・観点2)の基準を完全に踏まえた上で、先行研究や指導資料にあるような考察ができる」である。先行研究や指導資料には上述したように様々な考えがあり、それらは全てこの観点1、観点2を満たしている。観点3を満たしているかどうかに関しては、観点1・観点2を満たした上で、「おもしろい」について考察できることができたかどうかで判断する。



前半の設問、本文 1 行目、「なめとこ山の熊のことならおもしろい」とはどういうことか？については、本章の設問の意図でも述べたように主人公小十郎の物語を読んだ後、熊に焦点を置いて読みかえることが求められている。また、結末が死であるという文章内容を踏まえた上で推論を行い、「おもしろい」の意味について批判的な解釈をすることが必要であり、その上で文章の一部ではなく、全体を俯瞰して見ることが求められる設問である。ここでは文章の表層の理解や意味の理解のみでは、批判的な解釈や全体を俯瞰した上での正確な読解（観点）にたどり着くことはできない。つまり、観点を満たすためには文章中の単語や意味の理解を踏まえた上で推論を行う状況モデルの構築が必要となる。

次に、中盤部分の記述式設問の観点は以下の通りである。

観点 1：「僕」「私」の表現に着目する（本文に 4 箇所登場）ことができる

観点 2：「僕は～書いた」に着目することができる

観点 3：語り手についてこの物語の語り手は特殊（複数の一人称等）であることに気づく

観点 4：「僕」＝語り手であると認識した考察ができる

中盤部分では、上記 4 つの観点をどれだけ満たしているかで判断する。

観点1は「「僕」「私」の表現に着目する（本文に4箇所登場）ことができる」である。ここでは設問部の「僕」という表現の他に類似したものとして「僕」「私」という表現が文章中に4箇所出てくるが、その部分に着目できるかどうか重要となる。観点1を満たしているかどうかについては、「僕や私という特殊な一人称が4箇所ある」など設問部の「僕」以外の部分の一人称に関する言及があるかどうかで判断する。

観点2は「「僕は～書いた」に着目することができる」である。この部分は具体的に「僕はしばらくの間でもあんな立派な小十郎が、二度とつらも見たくもないような嫌なやつにうまくやられることを書いたのが、実にしゃくにさわってたまらない。」である。『明解国語総合改訂版指導資料2 現代文編2』（三省堂, 2016）で述べられているように、「僕は～書いた」と、「語り手」が「作者」であると自ら語っている点に注意しなければならない。読者はここからこの「僕」が現実の宮沢賢治であると読んでしまいがちであるが、この「作者」である「僕」もまた書かれた作品の中の仮構の「僕」であり、あくまで作中の語り手であるということに注意しなければならない。観点2を満たしているかどうかについては、この「僕は～書いた」の部分に着目した上で、「僕」という言葉の違和感についての言及があるかどうかで判断する。

観点3は、「語り手についてこの物語の語り手は特殊（複数の一人称等）であることに気づく」である。この物語では、「～思うのだ」などの断定表現を行う語り手や、「僕」「私」といった複数の一人称を持つ語り手などが見られる。観点3を満たしているかどうかについては、「断定表現を用いる語り手がいる」や「一人称が複数存在する」など、語り手が異質であることの言及があるかどうかで判断する。

観点4は「「僕」＝語り手であると認識した考察ができる」である。ここでは、「僕」（「私」も含め）が語り手であるということについて言及している必要がある。上述したようにここでの「僕」はあくまで語り手であり、宮沢賢治という作者と短絡させてはいけない。つまり、「僕」があくまで語り手であるという認識を示した上で、この「僕」について考察をする必要がある。観点4を満たしているかどうかについては、「僕」＝語り手であると認識した発言が確認でき、その上で「僕」に対する考察ができるかどうかで判断する。

中盤の設問、17段落「僕はしばらくの間でもあんな立派な小十郎が、二度とつらも見たくないような嫌なやつにやられることを書いたのが、実にしゃくにさわってたまらない。」の「僕」とは誰のことか？については設問の意図にもあるように、語り手の描写を追いながら物語全体の構成を掴むことが求められる。ここでも文章の表

層の理解のみでは、観点にたどり着くことは不可能である。例えば、「僕は～書いた」の箇所について、文章の表層的な理解のみでは、指導資料にもあるようにこの「僕」を作者と短絡させてしまう可能性がある。ここでは文章全体の内容や表現を踏まえた上でそこから推論を行い、語り手の役割が単なる事実の報告者ではないことを理解する、すなわち状況モデルに到達することが求められる。

最後に、後半部分の記述式設問の観点は以下の通りである。

観点1：小十郎に対する熊たちの哀悼場面があることに着目できる  
観点2：小十郎の死の際の微笑を単なる苦悩からの解放とは捉えず、指導資料のように小十郎と熊との許しあいによる対等な立場の構築が小十郎を笑顔にさせたという考察ができる

後半部分では、上記2つの観点をどれだけ満たしているかで判断する。

観点1は「小十郎に対する熊たちの哀悼場面があることに着目できる」である。小十郎に殺されてきたはずの熊たちが、小十郎の死骸を丁寧に扱い哀悼している場面について着目できれば、そこから小十郎と熊との関係性について考察することができる。観点1を満たしているかどうかに関しては、本文の「そしてその雪と月の明かりで見ると、いちばん高いところに小十郎の死骸が半分座ったようになって置かれていた」という部分について言及できるかどうかで

判断する。

観点2は「小十郎の死の際の微笑を単なる苦悩からの解放とは捉えず、指導資料のように小十郎と熊との許しあいによる対等な立場の構築が小十郎を笑顔にさせたという考察ができる」である。前述したように、文章をただ読んだだけでの解釈では、「小十郎の死の際の微笑は、苦悩からの解放」だと短絡的に結論づけてしまう可能性がある。『精選国語総合指導資料2 現代文編2』（大修館書店，2012a）において、小十郎の最後の笑いについて、単純に、死が苦しみからの救済であると読んでしまうことは慎むべきとされていることや、『教授資料国語総合現代文編2』（教育出版，2003）より、死が小十郎を解放したという短絡的な解釈だけは避けるべきとも言及されていることなどからも、ここでは小十郎の死の際の微笑を単なる苦悩からの解放とは捉えることは避けたい。観点2を満たしているかどうかに関しては、まず「死によって解放された」と結論づけていないことが前提である。「死によって解放された」「死によって楽になれた」「死を望んでいた」などの結論がなく、その上で「熊と同じ立場になれた」「熊と永遠の和解をした」など、熊と同等の立場になれたことで笑ったという考察ができるかどうかで判断する。

後半の設問、小十郎の死に顔が「まるで生きてるときのようにさえ見え、なにか笑っているようにさえ見えた」のはなぜか？に

については設問の意図や指導資料にもあるように、小十郎の笑いの意味について文章全体を踏まえて考えることが必要だとしている。さらに、死が小十郎を解放したと生徒は短絡的に理解してしまう可能性がある」と述べられているように、文章の表層的な意味だけを捉えるのではなく、文章全体を俯瞰した視点からの考察や推論、例えば観点1のような哀悼場面があることの意義に着目しながらその理由を考えることなどが求められる。ここでも前半・中盤と同じように、文章全体の内容からの推論が必要となり、テキストベースを超えた状況モデルの構築が必要である。

### 3-4 研究倫理

実験に際し、事前に研究の目的及び個人情報保護に関して説明を行った。特に、研究への参加は任意であることや、学業成績とは一切の関連性も持たないこと、また、途中で中断する権利があることなどを強調して説明を行った。また、添付資料にて示す「研究協力へのお願い」に関する資料を配布し、同意を書面にて得た。さらに調査終了後に、調査の目的について再度説明を行った上で、データの研究への使用について説明し同意を得た。

## 第4章 結果と考察

### 4-1 選択式設問の結果

ここでは、選択式設問の結果について、参加者がその数字を選択した理由を含め、全体の結果・グループごとの結果・設問ごとの結果の3つの観点から考察する。

#### 4-1-1 全体の結果

全体の結果は以下の表4-1・表4-2・表4-3の通りである。表について、表4-1は全体の合計値を表し、表4-2・表4-3については、各設問の合計値を示している。また、リヴォイシングを意図的に用いる介入群については赤色、意図的なリヴォイシングは用いないコントロール群Aについては青色、介入しないコントロール群Bについては緑色で示している。

Q1については、介入群において合計42、コントロール群Aにおいては合計34、コントロール群Bにおいては合計34の数値となった。

Q2については、介入群において合計43、コントロール群Aにおいては合計37、コントロール群Bにおいては合計34の数値となった。

以上の全体の数値の合計値は介入群が最も高く、大きく離れてコ

コントロール群 A、コントロール群 B と続いた。介入群とコントロール群 A の間には数値に乖離が見られるものの、コントロール群 A とコントロール群 B に数字の差がそれほどないことは、単に教師の介入によって数値が上がる（効果を示す）のではないことを示唆している。教師が介入し、会話の整理や議論の方向性の修正などをするだけでは期待する効果は得られず、リヴォイシングそのものが影響を及ぼしていると考えられる。

これら全体の結果を踏まえて、次項では、グループごとの結果・設問ごとの結果から詳しく考察する。

表 4 - 1 Q 1 ・ Q 2 の合計値（4 5 点満点）

グループ	Q 1	Q 2
介入群	42	43
コントロール群A	34	37
コントロール群B	34	34



表 4 - 2 Q 1 の合計値 ( 1 5 点満点 )

グループ	前半	中盤	後半
X	13	13	11
Y	10	13	15
Z	10	14	11

表 4 - 3 Q 2 の合計値 ( 1 5 点満点 )

グループ	前半	中盤	後半
X	14	14	13
Y	11	12	15
Z	9	14	12

#### 4 - 1 - 2 グループごとの結果

グループ X の結果は以下の表 4 - 4 、表 4 - 5 の通りである。グループ X は前半が介入群、中盤がコントロール群 A、後半がコントロール群 B に該当する。

Q 1 については、合計値は介入群の前半が 1 3 、コントロール群 A の中盤が 1 3 、コントロール群 B の後半が 1 1 という数値になった。

Q 2 については、合計値は介入群の前半が 1 4 、コントロール群 A の中盤が 1 4 、コントロール群 B の後半が 1 3 という数値になった。

表 4 - 4、表 4 - 5 の通りグループ X は、介入群とコントロール群 A の合計値が Q1、Q2 共に同じである。この結果はそれぞれ数値が介入群とコントロール群 A で 2 ~ 5 の差があるグループ Y やグループ Z とは異なる。介入群の前半と比較して、コントロール群 A の中盤で Q1 の数値が 4 から 5 に増加した T は、前半よりも中盤の数値が上昇した理由として「前半よりも慣れてきたから。」と回答している。また、グループ Y の D も「前半などの議論はまだ空気感に慣れてなかったけど、後半につれて話しやすくなった」と答えている。このように議論に対する慣れも僅かではあるが影響を及ぼしている可能性は調査の構造上否定できない。そのため、後述するグループ Y での結果もコントロール群 A の前半よりも、コントロール群 B の中盤の方が多少数値が高くなっている。しかし、後半になるにつれ、多少話しやすくなることはあっても、グループ X やグループ Z の中盤と後半の比較の結果を見ればわかるように、中盤よりも後半が必ずしも数値が上がるという事実は確認できないため、決してそれが数値を高める大きな要因にはならない。

表 4 - 4 Q1 の結果 (グループ X)

グループ	名前	前半	中盤	後半
X	O	5	3	1
	T	4	5	5
	S	4	5	5

表 4 - 5 Q2 の結果 (グループ X)

グループ	名前	前半	中盤	後半
X	O	5	5	4
	T	5	5	4
	S	4	4	5

グループ Y の結果は以下の表 4 - 6、表 4 - 7 の通りである。グループ Y は前半がコントロール群 A、中盤がコントロール群 B、後半が介入群に該当する。

Q1 については、合計値は介入群の後半が 15、コントロール群 A の前半が 10、コントロール群 B の中盤が 13 という数値になった。

Q2 については、合計値は介入群の後半が 15、コントロール群 A の前半が 11、コントロール群 B の中盤が 12 という数値になった。

表 4 - 6、表 4 - 7 の通り、グループ Y は、介入群である後半の

合計値は Q1、Q2 共に満点の 15 である。コントロール群 A の前半について、D は「思ったことを言葉にまとめられなかった。全く言いたいことがなかった訳じゃないけど言いたいようなことが言えなかった。」と回答した。しかし D は、リヴォイシングを用いる介入群の後半のアンケートにおいては、「思っていることを言葉にできた。」と回答している。同じように、N もコントロール群 A の前半について数値は 3 としながら、「自分の中にまとまったイメージがもてなかったので、自分の思いを伝えたい通りには伝えられなかったから。」と回答しているが、介入群の後半は、「一番しゃべれた。前・中よりも」「一番よかった。前・中よりも。」と答えている。さらに M も後半について、「1 番話が発展した。他の人の意見を踏まえた上での意見がどんどん発展して自分も思いついたことをどんどん話せた。」「さっきよりも他の 2 人の意見を聞いて理解した上で自分の意見を発言できて、それを聞いた上で 2 人が出した別の意見を解釈してまた自分の意見を話せた、話がすらすら進めれて話しやすかった。」と後半が Q1、Q2 共に満点の理由を説明している。

また、グループ Y はコントロール群 B の中盤よりも、コントロール群 A の前半の方が合計値が低くなっている。前半の数値が中盤より低くなってしまう可能性としては先述した慣れの可能性も否定することはできない。

表 4 - 6 Q1 の結果 (グループ Y)

グループ	名前	前半	中盤	後半
Y	M	5	5	5
	D	2	3	5
	N	3	5	5

表 4 - 7 Q2 の結果 (グループ Y)

グループ	名前	前半	中盤	後半
Y	M	3	5	5
	D	3	3	5
	N	5	4	5

グループ Z の結果は以下の表 4 - 8、表 4 - 9 の通りである。グループ Z は前半がコントロール群 B、中盤が介入群、後半がコントロール群 A に該当する。

Q1 については、合計値は介入群の中盤が 14、コントロール群 A の後半が 11、コントロール群 B の前半が 10 という数値になった。

Q2 については、合計値は介入群の中盤が 14、コントロール群 A の後半が 12、コントロール群 B の前半が 9 という数値になった。

表 4 - 8、表 4 - 9 の通り、グループ Z は、介入群が最も数値が

高く、それにコントロール群 A、そしてコントロール群 B が続く。コントロール群 B の数値の理由として Y は「いっぱい脱線した」と答え、同じく A も「脱線しちゃった」や、「あまり意見を整理しなかった」と回答している。また G は「考えがまとまりにくかった」「話についていけないところが少しあった」と、教師が介入しないコントロール群 B に予想された理由が並んでいる。また、Q1、Q2 共に最も数値が高かった介入群の中盤においては、その理由として G は「話していたことをまとめたような発言があったため」「先生の補助。」「考えがまとまるまではあまり喋れなかったけどまとまると話せたから」「他の人が言ってることがわかったため。」と回答している。また、A は「前半より脱線しなかった。」「先生が整理してくれた、注目すべきところがわかった」と答えている。Y は「みんなが話を聞いてくれた」「脱線しなかった」「ざっくりとしか考えられていなかったことがはっきりした」と述べている。

表 4 - 8 Q1 の結果 (グループ Z)

グループ	名前	前半	中盤	後半
Z	Y	4	5	4
	A	3	5	4

	G	3	4	3
--	---	---	---	---

表 4 - 9 Q2 の結果 (グループ Z)

グループ	名前	前半	中盤	後半
Z	Y	3	5	4
	A	3	5	4
	G	3	4	4

#### 4 - 1 - 3 設問ごとの結果

前半部分の結果は以下の表 4 - 1 0、表 4 - 1 1 の通りである。  
 前半部分は、グループ X が介入群、グループ Y がコントロール群 A、  
 グループ Z がコントロール群 B に該当する。

Q1 については、合計値は介入群のグループ X が 1 3、コントロール群 A のグループ Y が 1 0、コントロール群 B のグループ Z が 1 0 という数値になった。

Q2 については、合計値は介入群のグループ X が 1 4、コントロール群 A のグループ Y が 1 1、コントロール群 B のグループ Z が 9 という数値になった。

表 4 - 1 0 Q1 の結果 (前半部分)

グループ	名前	前半
X	O	5
	T	4
	S	4
Y	M	5
	D	2
	N	3
Z	Y	4
	A	3
	G	3

表 4 - 1 1 Q2 の結果 (前半部分)

グループ	名前	前半
X	O	5
	T	5
	S	4
Y	M	3
	D	3
	N	5
Z	Y	3
	A	3
	G	3

中盤部分の結果は以下の表 4 - 1 2、表 4 - 1 3 の通りである。

中盤部分は、グループ X がコントロール群 A、グループ Y がコントロール群 B、グループ Z が介入群に該当する。

Q1 については、合計値はコントロール群 A のグループ X が 13、コントロール群 B のグループ Y が 13、介入群のグループ Z が 14 という数値になった。

Q2 については、合計値はコントロール群 A のグループ X が 14、



コントロール群 B のグループ Y が 1 2、介入群のグループ Z が 1 4  
 という数値になった。

表 4-12 Q1 の結果（中盤部分）

グループ	名前	中盤
X	O	3
	T	5
	S	5
Y	M	5
	D	3
	N	5
Z	Y	5
	A	5
	G	4

表 4-13 Q2 の結果（中盤部分）

グループ	名前	中盤
X	O	5
	T	5
	S	4
Y	M	5
	D	3
	N	4
Z	Y	5
	A	5
	G	4

後半部分の結果は以下の表 4-14、表 4-15 の通りである。  
 後半部分は、グループ X がコントロール群 B、グループ Y が介入群、  
 グループ Z がコントロール群 A に該当する。

Q1 については、合計値はコントロール群 B のグループ X が 1 1、

介入群のグループ Y が 1 5、コントロール群 A のグループ Z が 1 1  
 という数値になった。

Q2 については、合計値はコントロール群 B のグループ X が 1 3、  
 介入群のグループ Y が 1 5、コントロール群 A のグループ Z が 1 2  
 という数値になった。

表 4-14 Q1 の結果（後半部分）

グループ	名前	後半
X	O	1
	T	5
	S	5
Y	M	5
	D	5
	N	5
Z	Y	4
	A	4
	G	3

表 4-15 Q2 の結果（後半部分）

グループ	名前	後半
X	O	4
	T	4
	S	5
Y	M	5
	D	5
	N	5
Z	Y	4
	A	4
	G	4

#### 4-2 記述式設問の結果

ここでは、記述式設問の結果について、参加者の回答を設問ごと

(前半・中盤・後半)の結果から考察する。まず初めに各設問の結果を以下の表4-16から表4-18に示す。表の縦軸はグループ名、横軸はそれぞれの観点である。記述式設問の観点の判定については、前章で述べたとおり筆者と研究協力者で行い、判定の不一致箇所については十分に協議を行なった。具体的な協議の内容等については該当箇所の考察で述べることとする。合計27箇所(前半3・中盤4・後半2がそれぞれ3つ)の観点の判断について、評定者間での最初の一致率は92.59%(25/27)であった。その後、不一致箇所については協議を行い最終的な一致率は100%(27/27)となった。また前半・中盤・後半の各設問においてリヴォイシングの箇所は共通して二重下線で示すこととする。

表4-16 (前半部分)

前半	観点1	観点2	観点3
グループ X	○	○	○
グループ Y	×	×	×
グループ Z	×	×	×

表 4 - 1 7 (中盤部分)

中盤	観点 1	観点 2	観点 3	観点 4
グループ X	○	○	×	×
グループ Y	○	○	○	○
グループ Z	○	○	○	○

表 4 - 1 8 (後半部分)

後半	観点 1	観点 2
グループ X	×	×
グループ Y	○	○
グループ Z	×	×

#### 4 - 2 - 1 前半の結果

前半の結果について、まずグループ Xの結果から述べる。グループ Xは、リヴォイシングを意図的に用いる介入群の中で前半の設問に取り組んだ。

例 4 - 1 は冒頭の「おもしろい」の意味について話し合っている場面である。ここでは T の「最後悲しいから」、「死んでるからちょっと悲しいけど」からわかるように、結末の死について言及しており、そこから設問部の「おもしろい」の意味について検討している。

Tの「最後悲しいから」に対して、教師は「最後悲しい」というリヴォイシングを行っている。このリヴォイシングは、第2章前半で述べたリヴォイシングの種類のうち、①の「生徒の発言内容を繰り返すリヴォイシング」に該当する。このリヴォイシングは水口他(2014)が述べるように、他の生徒もより正確で詳細な情報を得られるだけでなく、該当部分の内容についてより具体性を持った情報を得ることができる。この部分では、教師のリヴォイシング「最後悲しい」によって直後の「死んでるからちょっと悲しいけど」が導かれ、最終的に設問の答えとしてもそれぞれこの部分について回答している。例えばSは「おもしろいというのは笑いが起こるおもしろさではない。」とし、Oは「最後が死であるのにおもしろい。」と述べている。第3章の分析方法でも述べたように、この物語における結末が小十郎の死で終わることを踏まえた上で、冒頭部分の「おもしろさ」を検討することが重要である。リヴォイシングにより具体的に「死んでるからちょっと悲しい」という発言を導き、冒頭の「おもしろい」に対する批判的な検討を行った上で次へと繋がっている。

#### 例4-1

T：なんか途中だけおもしろいやったら

教師：うん

S：うん

T：最後悲しいから

教師：最後悲しい

T：死んでるからちょっと悲しいけど

教師：うん

T：なんかこうそやな、悲しい話なん？って聞かれたらなんかいっぱいあるから、意味が。

例4-2では題材冒頭の語りについての見解が述べられている。Sの「すべての物語について最初に結論を言ってるんじゃないのかな」という発言に対し、教師が「すべての物語について最初に結論を言ってる」という①のリヴォイシングを行っている。そのリヴォイシングに対し、Sは補足説明として「この話の本当に言いたかったことを最初に言ってから、説明をバーって書いていってるって感じなのかな」と述べている。この部分から、冒頭の語りの部分が、物語全体を俯瞰していることを読み取っていることがわかる。その後さらに、②のリヴォイシングを通して発言内容の確認を行っている。②の「生徒の発言をまとめるリヴォイシング」は、第2章でも述べたように他の生徒も再度、元の生徒の発言とその意図を確認できる効果がある。ここで、冒頭の語りが物語全体を俯瞰したもので

あることを全員が認識し、例 4 - 3 の考察へと繋がっていく。

例 4 - 2

S：すべての物語について最初に結論を言ってるんじゃないのかな

教師：すべての物語について最初に結論を言ってる

S：この話の本当に言いたかったことを最初に言ってから、説明をバ  
ーって書いていってるって感じなのかなと

教師：あ、この話の本当に言いたかったところを最初に言って。そ  
こからが説明？

S：はい

教師：あ、じゃあその最初に言いたかったところが最初のこのおも  
しろいってこと？

S：はい、その裏付けとして、おもしろいの後に急になめとこ山は大  
きな山だっていきなり言ってるから、なんかそんな感じしました

例 4 - 3 では実際に設問に対する直接的な回答について述べられて  
ている。まず T が「なんかあれじゃない？初めにおもしろいって言  
っといたら、この物語おもしろいかなって思って進んでいったら、  
最後死んでるやんみたいな」と述べたことに対し、教師が「最初に  
おもしろいって言っといて最後には死んでる」と①のリヴォイシン

グを行っている。元の T の発言だけではその意図が不明瞭であったが、このリヴォイシングを通じて T が「読んでる人の予想通りにならんようにしてる」とわかりやすく説明し直したことで、S も直後に「あーなるほど」とこの部分について理解している。その後改めて教師が「読んでる人の予想通りにならんように何回も何回も複雑にするために、最初と最後を変えてるみたいなの？」と②のリヴォイシングを行いその意図を確認するとともに、全体にその意図をわかりやすく共有している。その結果、設問の答えとして S は、おもしろいという表現を通じて「この物語における最終的な内容を読者に悟らせないようにしている。」と回答しており、T も「「おもしろい」と言って、楽しい物語だと思わせているが、読み進めると感慨深いしんみりくる「おもしろい」という意味。」であると回答している。また O も「最初におもしろいを使って、最後の部分の死を弱めようとしている」と回答している。これらの解釈と類似したものが先行研究にも存在し、例えば沼田(1994)は、このおもしろいについて、この物語の衝撃の強さを緩和するため、この物語があくまでも架空の世界の話であると読者に対して印象付ける機能を果たしていると指摘している。



例 4 - 3

T: なんかあれじゃない？初めにおもしろいって言っといたら、この物語おもしろいかなって思って進んでいったら、最後死んでるやんみたいな

教師：あー 最初におもしろいって言っという最後には死んでる

T: 読んでる人の予想通りにならんようにしてる

S: あーなるほど

教師：なるほど、読んでる人の予想通りにならんように何回も何回も複雑にするために、最初と最後を変えてるみたいな？

T: うん

教師：なるほどね、なるほどどうですか今の 2 人聞いて

OS: すごくおもしろいです

上記の結果、グループ X はまず観点 1 を満たしていると判断した。例 4 - 1 にあるようにここでは、「最後悲しい」「死んでるからちょっと悲しいけど」という結末が悲観的なものであるという発言が確認できる。ここではその結末の死の悲しさを踏まえて冒頭の「おもしろい」について検討している。結末が死であることから冒頭の「おもしろい」が滑稽だという意味ではないと捉えており、実際に S が「おもしろい」というのは笑いが起こるおもしろさではないと回答

していることからこのことが読み取れる。また、例 4-2 にあるように、「この話の本当に言いたかったことを最初に言ってから、説明をバーって書いていってると感じなのかなと」から冒頭の語りの部分が、物語全体を俯瞰していることを読み取っていることがわかる。これは、冒頭の語りが物語全体の大枠を示していることを理解しながら、この「おもしろい」を読み解くには作品構造全体を俯瞰的に見る必要がある(『精選国語総合改訂版指導資料 3 現代文編 3』三省堂, 2016) という観点 2 に合致している。これらを踏まえ、例 4-3 のような、「この物語における最終的な内容を読者に悟らせないようにしている」という先行研究にも見られるような考察が行われている。このことから、観点 1、観点 2 を踏まえた上で、このような考察を導き出したことから観点 3 についても満たしていると判断した。

次にグループ Y の結果を述べる。グループ Y は、リヴォイシングを意図的には用いないコントロール群 A の中で前半の設問に取り組んだ。設問に対し、M は「色々な場面で立場を使い分けて自分が有利になるように生きていく人か何事もあまり深く考えずに突き進んでいく人が人生で生き残る人だという世の中のシステムがおもしろいってこと」と回答している。同じように、N も「立ち回りが上手く人によって態度を変える者が生き残れること」と回答している。

また D も、熊と小十郎は死んだが、店の人は死んでいないことを前提とし、「立場を上手く使い分けられる人が、上手に生きられるということ」を説明していること。」と回答している。例 4 — 4 のように、店の人は生き残りながらも、熊や熊を狩る者（小十郎）は死んでいく、搾取されていくという部分におもしろさを見出していることがわかる。これらを観点に照らし合わせてみると、まず「結末が死で終わることを踏まえた上で、この冒頭の「おもしろい」の意味を批判的に検討することができる」という観点 1 は満たせていない。ここでは、結末が死であることを踏まえた発言や、冒頭の「おもしろい」について批判的に検討する発言は確認できなかった。また、観点 2 の「語り」についての言及なども行われていない。結果的にグループ Y は観点 1 ・ 観点 2 ・ 観点 3 を全て満たしていないと判断した。

#### 例 4 — 4

教師：今の聞いてどんな感じ？

D：実際でもある気がする、普段威張ってたりとかする人がこういうところ（今回の話全体を通して）では急に弱くなったりとか

M：でもそれをうまくやってる人が生き残ってるってことなんじゃないの？

N：あーそういうことね

M：だからあれやろ、店の人は生き残ってるやろ、ほんで熊は死ぬやん？それで熊とる人（小十郎）も死ぬやん？

D：死ぬなあ

M：それで熊に殺されそうやのに、でも熊の毛皮を買ってる人はあれやん結局死なへんやん最後まで

N：168 ページのどこか

M：だからあれやな、立場を人によってうまく使い分けられる人は人生うまくいく

最後にグループ Z の結果を述べる。グループ Z は、教師が介入しないコントロール群 B の中で前半の設問に取り組んだ。設問に対し Y は「なめとこ山のクマは思考が変で、殺されると分かっているけども小十郎に近づいてきて小十郎が好き（な点がおもしろい）」と回答している。また G はそれに加え、「クマの思考が聞こえる点や、人間のような思考をしている点」がおもしろいと回答している。グループ Z では、冒頭のおもしろさについての議論があり、例 4-5 のように途中で、Y の「おもしろいって何やろ？ インタレスティング？」「それか、ファニーか。んー」という疑問があり、その後、例 4-6 でもあるように、最終的には「興味深いやなこのおもしろいは」

「ファニーではなかった」「インタレスティングやから」と「おもしろい」についての議論が行われた。ここでは、評定者間で観点1の判定が分かれた。筆者は、例4-5や例4-6で見られるような「ファニー」「インタレスティング」という言葉から「おもしろい」に対しての考察を行なっているものと考え、観点1を満たしていると判定したのに対し、研究協力者は観点1を満たしていないと判断した。研究協力者は、確かに「おもしろい」に対し2つの意味での検討を行っているものの、それは決して物語全体を踏まえたもの（結末が死で終わることを踏まえたもの）ではなく、例4-6から読み取れるように実際のおもしろさという点から導き出されたものであり、観点1の求める批判的な検討とは異なるものではないかと考えた。指導資料にもある通り、ここで重要なのは「おもしろい」の意味を単純に検討することではなく、冒頭の「おもしろい」が結末の死とのコントラストの中でどのように捉えられるか、つまり結末が死であることを踏まえた上での「おもしろい」に対する考察が必要である。「おもしろい」に対する検討を行っているため一見すると、観点1を満たしているようにも見えるが、観点1で重要なのが、結末が死であることを踏まえた上での「おもしろい」に対する検討であることを踏まえると、例4-6の「殺されると分かっているけど近づいてきて」「しかも小十郎のこと好き」とあるように、実際のおもしろ

さから興味深いという結論を出している点で観点1とは大きく異なる。つまりここでは、観点1を満たしておらず、さらに観点2以降の「語り」についての言及なども行われていない。これらを踏まえ、再度協議を行い結果的にグループZは観点1・観点2・観点3を全て満たしていないと判断した。

#### 例4-5

A：これただの熊じゃあかんのかな？

Y：わからん、なめとこ山じゃないとあかんのちゃう、わからんけど、なめとこ山の熊が特に効能がいいみたいな

G：そういうこと？なんか効果あることも含めてってこと？おもしろいって

Y：わからん、おもしろいって何やろ？インタレスティング？

G：インタレスティング

Y：か、ファニーか。んー

#### 例4-6

G：殺されると分かってても近づいてきて

A：しかも小十郎のこと好き

A：なにが好きなんやろ？

G：強そうやから？

Y：あ、リーダー、群のリーダー。んーなんか若干違うよなこの問題と解答が

A：いやおもしろいよこれは

Y：好きなところがおもしろいってことが興味深い

A：興味深いや

Y：そやな興味深いやなこのおもしろいは

A：ファニーではなかった

Y：インタレスティングやから

Y：なんか人間みたいなこと言うよな

#### 4－2－2 中盤の結果

中盤の結果について、まずグループ X の結果から述べる。グループ X は、リヴォイシングを意図的には用いないコントロール群 A の中で中盤の設問に取り組んだ。例 4－7 では、本文中に「私」と「僕」という 2 種類の一人称が出てきていることについて述べている。また、例 4－8 の「なんかすごく気になったのが、「僕」じゃなくて、「二度とツラを見たくないようなやつにうまくやられることを書いた」って言うのがなんじゃこりゃって」から、「僕は～書いた」という本設問における重要箇所について着目していることがわかる。し

かし、この後、「僕」「私」という一人称から、語り手について言及されることはなく、例4－9のように、最終的には全員が答えは「熊」という意見で一致した。また設問には、全員「僕」の正体について「子熊」とあると回答している。グループXは、例4－7の通り「僕」だけでなく「私」についても言及されていることから観点1を満たしていると判断した。また、例4－8のように「僕は～書いた」という部分にも着目した上でその違和感について言及していることから観点2についても満たしていると判断できる。しかし、上述したように語り手についての言及はなく、結果的にグループXは観点1、観点2は満たしているものの、観点3・観点4については満たせていないと判断した。

#### 例4－7

T：でも、書く人って普通、僕って言わんくない？私か

S：私か、某（それがし）とか言うからなあ

T：だって初め「私は」って言ってるやん

#### 例4－8

教師：Oくんどうですか？設問は「僕」とは誰のことか？

O：うーん、結構今文章読んでたんですけど、小十郎と出てきた旦那



さん、主人？

教師：うん

O：第三者視点みたいなのがないんですよ、だからわかんないですよね、熊なんかなあとか思うんですけどねえ

教師：S君どう？

S：なんかすごく気になったのが、「僕」じゃなくて、「二度とツラを見たくないようなやつにうまくやられることを書いた」っていうのがなんじゃこりゃって

教師：うん

S：あと一步で分かりそうなんですけど

#### 例 4 - 9

T：あれじゃない？山では熊に好かれてるし、熊のことを殺すし、なんかちょっと、豪気？豪気な小十郎やけど、街行ったら旦那さんにペコペコしやなあかんし、家族養うためにお金稼ぐためになんか大変やから、なんか惨めやねん

教師：うん

O：てことは、熊じゃないんか？あっ疑問系ね

教師：Sくんはどう思う？

S：本当にそう思いますけど

教師：あっじゃあ、S さんと O さんは熊（という意見）ってこと？

今のところ

T：え、私も私も！

次にグループ Y の結果を述べる。グループ Y は、教師が介入しないコントロール群 B の中で中盤の設問に取り組んだ。例 4－10 では、本文中に「私」と「僕」という 2 種類の一人称が出てきていることについて述べている。また、例 4－11 のやり取りから、「僕は～書いた」という本設問における重要箇所について着目していることがわかる。さらに例 4－10 の「「私」って言ってたのに、急に「僕」になったってこと？」という発言からこの題材の語り手の特異性に気づいていることがわかる。この語り手が異質であることに対する言及により観点 3 を満たしていると判断した。この部分については例 4－12 の「急な私情が挟まって、（私から）僕になった」、「私情挟まった上で動揺して「私」じゃなくて「僕」になっちゃった」というところからも読み取ることができる。また、例 4－12 の「私情挟まった上で動揺して「私」じゃなくて「僕」になっちゃった」や設問の回答の「私情が挟まった宮沢賢治。」というところから「僕」＝語り手であると認識していることが読み取れる。「私情が挟まった」というのは、前提が語り手でありその上で作者の宮沢賢治がそこに

表出していることを意味する。これより観点4を満たしていると判断した。設問の回答としてMは「私情が挟まった宮沢賢治。」と回答している。Dは「私情が挟まった作者（宮沢賢治）」と答え、Nは「私情が出てきた宮沢賢治」と回答している。しかし、この観点4の判定については評定者間での判定が分かれた。筆者は観点4を満たしていると判定したのに対し、研究協力者は観点4を満たしていないと判断した。その理由について研究協力者は後述するグループZとの比較を通して、グループZの方がより正確に「僕」＝語り手であるという考察が回答から読み取れるとした。しかしここではあくまで設問に関する観点を満たしているかどうかであることを踏まえ、回答を両者で再度精査した結果、グループYは中盤の観点4を満たしているという考えで一致した。結果としてグループYは、観点1～観点4まで全て満たしていると判断した。

#### 例4－10

M：だからそこは宮沢賢治やと思うけど、1とか2とかは、でも結局その僕が誰なんか、でも急に？ずっと僕って言ってる？

D：いや、私

M：「私」って言ってたのに急に「僕」になったってこと？

D：まあそれもなんかなんでって

例 4 - 1 1

M：しばらくの間でも、あんな立派ななんて読むのこれ、小十郎？

小十郎が二度とつらも見たくないようなやつにうまくやられることを書いたのが、実に癪にさわってたまらない

N：書いたのがって意味わからんくない？

M：作者やろ

例 4 - 1 2

N：「私」のさ、最初の方で導入で使ってた私はあくまでも文章を書いてなんていうのこれ読者に元から伝えようとしてたことやけど、

M：ここで私情を挟んだみたいなこと？

N：そう、私情を

M：あーなるほどね

D：あー確かに、ちょっと私情が

N：なんか宮沢賢治って「僕」って言ってたっていうやん

M：それな、なんか「僕」っぽくない？なんかだって柔らかいもん、  
宮沢賢治

D：柔らかいなあ

M：え、じゃあ私情？

N：私情

M：急な私情が挟まって、僕になった

N：そうそうそう、だから小十郎、小十郎推しやねんきつと

D：あーそういうことか

M：あーなるほど、基本的には誰推しとかなないけど、急にここで小十郎推しが目を出したみたいなの

D：出ちゃったみたいなの

N：いつもは公平に観ようと思ってるけど、小十郎推しが出ちゃった

M：私情ね、私情挟まった上で動揺して「私」じゃなくて「僕」になっちゃった

D：ちょっと、腹立ったのが出ちゃったんかもしれん

最後にグループ Z の結果を述べる。グループ Z は、リヴォイシングを意図的に用いる介入群の中で中盤の設問に取り組んだ。

例 4-13 では、「書いたのが」という表現に着目するところから始まっている。Y の「書いたのが」と言う発言に対し、教師がリヴォイシングを行っている。このリヴォイシングは、第 2 章前半で述べた①「生徒の発言内容を繰り返すリヴォイシング」に該当する。それに対し、Y が該当部分の補足説明をした後、教師は同じ箇所に関してもう 1 度同じリヴォイシングを行っている。その結果、A がこの部分についての説明を行い、「そうそうそう」と Y も同意を示し

ている。その後、教師が「じゃあ 2 人は、この「書いたのが」って言うのがポイントなんじゃないかってこと？」と②の生徒の発言をまとめるリヴォイシングを行い、該当箇所に対する発言趣旨の方向性を明確化している。

例 4 — 1 3

Y：え、なんかさ「書いたのが」みたいなのがあったよな

A：え、そう！

教師：書いたのが

Y：そうなんかうまくやられることを書いたのがって

G：おー

教師：書いたのが

A：そう、ほんまは小十郎は立派やから自分を立派に立派な姿、小十郎の立派な姿を書きたいのに

教師：うん

A：小十郎が主人にそういう態度になってるってことを書かなあかんのがいらんみたいな

教師：なるほどね

Y：そうそうそう、なんか書かされてるみたいな、なんやろな小十郎の人間性を作らされてるみたいな

教師：じゃあ 2人は、この「書いたのが」って言うのがポイントな  
んじゃないかってこと？

AY：そう

例 4 - 1 4 は、「僕」という一人称の表現が急に出てくるという話の流れの続きである。ここでは Y の「なんかたまに感想を言いたくなるみたいな」という発言に対して、教師が「たまに感想を言いたくなる」という①のリヴォイシングを行っている。それに対して Y は補足説明として、「なんか我を出したくなる」と「感想」から「我」へと表現が変化している。また、教師が Y の「宮沢賢治が」という発言に対し、①のリヴォイシングを行うと、その直後に G、A、Y の全員が、宮沢賢治が我を出したくなるという部分についての補足説明を具体的に述べている。それらを踏まえ、教師が「宮沢賢治が我を出したくなって、この「私」とか「僕」みたいに出てきてるってこと？」と②のリヴォイシングを行い、その意図について確認している。

#### 例 4 - 1 4

Y：なんかたまに感想を言いたくなるみたいな

教師：たまに感想を言いたくなる

Y：なんか我を出したくなる、宮沢賢治が

A：ちょっと出てくるみたいな

Y：そう

教師：宮沢賢治が

G：ちょっと喋らせてみたいな

教師：なるほど

A：俺が喋りたい！

Y：ちょっと喋らせて！

教師：宮沢賢治が我を出したくなって、この「私」とか「僕」みたいな出てきてるってこと？

Y：そう

例4-15は、「私」と「僕」という一人称に関する議論である。Aの「普通は「私」か「僕」かで揃えるはずやん」という発言からはこの題材の特異性について語っていることがわかる。そして、Yの「しかもなんか普通に小説とかで自分出さへん」という発言に対し、教師が①のリヴォイシングを行っている。そのリヴォイシングに対し、Yは「なんか客観的になんかその色々書いてる小説とかでも自分は出てこーへん」と補足説明している。それに対し、教師の「自分出てこーへん、じゃあ1行目は自分出てきてないってこと？」と



いう②のリヴォイシングに対し、AやYは納得していないことがわかる。その後、Yは「え、なんかこれは自分。」と異議を唱えた上で、「なんか小十郎がこれを喋ってたら自分は出てきてないかなあみたいな、でもこれは別に小十郎のセリフでもないし」と補足説明を行っている。ここでは、第2章で述べたようにリヴォイシングによって各自のイメージの齟齬を修正できたものと考えられる。

例 4 - 1 5

Y：うーんだって普通は

A：普通は「私」か「僕」かで揃えるはずやん

Y：しかもなんか普通に小説とかで自分出さへん

教師：あ、自分出さへん

Y：なんか客観的になんかその色々書いてる小説とかでも自分は出てこーへん

教師：なるほど、自分出てこーへん、じゃあ1行目は自分出てきてないってこと？これ「なめとこ山の熊のことならおもしろい」は

Y：え、うーん

A：うーん、これは自分やろ

Y：え、なんかこれは自分。なんか小十郎がこれを喋ってたら自分は出てきてないかなあみたいな、でもこれは別に小十郎のセリフでも

ないし

A：普通の小説は小十郎が出てくるならその人目線で書くと思う

例4-16は、教師が改めて生徒に対して設問に対する回答を求めている場面である。Yの「僕って（距離感が）近いし」という発言に対し、教師は①のリヴォイシングを行っている。それに対し、Yは「物語の中に溶け込もうとしてきてる」、「なんか入って来てるから」と答えている。またその後のYの「「私」はまだちょっとナレーションしようとしてる、けど「僕」はもうナレーション捨ててるから」という発言に対して、教師は「僕はナレーション捨ててる」と①のリヴォイシングを行っている。それに対し、Yは「なんかナレーションしてるけど」、「結局なんかその自分の伝えたいことを伝えてるみたいな」と答え、ナレーション、つまり語り手としての存在から我を出していると説明している。さらにその後教師が、「ナレーションはしてるけど、でも気持ちが入って来てるみたいなことかな？」と②のリヴォイシングを行うと、「そう、感情を入れてきてる」と補足説明を行っている。リヴォイシングを含めたこの一連の流れを踏まえGは直後に「あー小十郎の話だけやったら伝わりにくいみたいなこと」と述べ、理解を示している。

例 4 - 1 6

教師：じゃあ結局この「僕」っていうのは誰なんかなあみたいなの、

どう Y さん

Y：「僕」って近いし

教師：うん 「僕」は近い

Y：物語の中に溶け込もうとしてきてる

教師：あー

Y：なんか入って来てるから

A：おるよみたいなの

Y：気づいてみたいなの

A：ここにいるよみたいなの

Y：「私」はまだちょっとナレーションしようとしてる

教師：うんうん

Y：けど「僕」はもうナレーション捨ててるから

教師：あ、「僕」はナレーション捨ててる

Y：なんかナレーションしてるけど、

教師：うん

Y：結局なんかその自分の伝えたいことを伝えてるみたいなの

教師：おーなるほどね、ナレーションはしてるけど、でも気持ちが

入って来てるみたいなのことかな？

Y：そう、感情を入れてきてる

G：あー小十郎の話だけやったら伝わりにくいみたいなこと

Y：そう

例4－17は、「僕」と「私」が感情をむき出しにしている場面についての議論である。Aの「癩にさわるとか嫌やーとか、ナレーターやったらそんなこと言う？みたいな」という発言に対し、教師は「てことはAさんが今言ってくれたのは普通のナレーターじゃないよなみたいな感じ？」と意図を確認する②のリヴォイシングをしている。それに対し、Aは「そう」と同意を示しながら続いて補足説明を行っている。その後再び設問への回答について取り組むよう教師が促した上で、Aの「賢治は賢治やけど、普通の賢治じゃなくて」という発言に「賢治は賢治やけど普通の賢治じゃない」と教師が①のリヴォイシングをしており、設問の回答へと繋がっている。

#### 例4－17

Y：なんかこの景色がどうとか

教師：うん

A：なんか感情を露わにしてる

教師：おー

Y：なんか書きたくなかったんやろなーみたいな

A：癩にさわるとか嫌やーとか、ナレーターやったらそんなこと言う？みたいな

教師：確かに、てことは A さんが今言ってくれたのは普通のナレーターじゃないよなみたいな感じ？

A：そう、～ことがありました。とか事実を言うだけじゃなくて自分の思ったことまで入れてきてる

教師：おーなるほど、じゃあこの「僕」ってなんて書いたら一番ええんやろな、僕は誰？って言われたら

A：賢治は賢治なんか

教師：賢治は賢治か

A：賢治は賢治やけど普通の賢治じゃなくて

教師：おお、賢治は賢治やけど普通の賢治じゃない

Y：ちょっと我を出したみたいな

例 4 - 18 は、「僕」という表現を使用した意図について議論している場面である。Y の「どんどんのめり込んで行って」、「やっぱりでも自分って書けへんやん。「賢治」はって。」、「ずっとそのナレーションみたいな感じで書いてて、だからその分身みたいな」という発言に対し、教師は「自分の分身としてこの「僕」っていうのを使

ったってこと？」と②のリヴォイシングをしている。それに対し、Yは「そう分身に世界に入り込ませる」と返答し、その表現によってAやGが「あーそうそうそう」とその表現に対し納得している様子が読み取れる。

例 4 — 1 8

Y：（宮沢賢治が物語に） どんどんのめり込んで行って、  
教師：うん  
Y：やっぱりでも自分って書けへんやん。「賢治」はって。  
教師：うん  
Y：ずっとそのナレーションみたいな感じで書いてて、だからその分身みたいな  
教師：なるほどね、自分の分身としてこの「僕」っていうのを使っ  
たってこと？  
Y：そう分身に世界に入り込ませる  
A G：あーそうそうそう

上記の結果、グループZは、まず観点1を満たしていると判断した。例4—15で見られた「私」に対する言及の他にも、「私ってこしかないっけ」「僕も何個かあった」「私1番最初にもある」や「な

んか僕と私がおる」という発言からも観点1を満たしていることがわかる。また例4-13から、「僕は～書いた」という部分にも着目した上でその違和感について言及していることから観点2についても満たしていると判断できる。さらに例4-15の「普通は「私」か「僕」かで揃えるはずやん」という発言からこの題材の語り手の特異性について語っていることがわかる。この語り手が異質であることの言及により観点3を満たしていると判断した。また例4-16、例4-17、例4-18から、観点4についても満たしていると判断した。指導資料内でも言及されていたように、あくまでも「僕」は語り手であることに注意しなければならない。ここでは、例4-16の「「私」はまだちょっとナレーションしようとしてる、けど「僕」はもうナレーション捨ててるから」という発言、例4-17の「ちょっと我を出したみたいな」、例4-18の「そう分身に世界に入り込ませる」という発言から「僕」が語り手であることを認識していることが読み取れる。その上で設問の回答としてYは「分身として物語に入り込ませた賢治であり、ナレーションをしていた賢治が我を出してしまった」と回答している。またAは「賢治は賢治やけど賢治じゃない」と回答しており、Gは「この物語に分身として入り込んだ宮沢賢治。」と回答している。これらから観点4についても満たしていると判断できる。

結果としてグループ Z は観点 1 ～ 観点 4 まで全てを満たしている  
と判断した。

#### 4 - 2 - 3 後半の結果

後半の結果について、まずグループ X の結果から述べる。グループ X は、教師が介入しないコントロール群 B の中で後半の設問に取り組んだ。例 4 - 19 の「生きてる時はさ、しんどかったやん」「ようやく死なせてくれたかみたいな」のように、小十郎が死を迎えたことで楽になったということを述べている。その後、T が「自分のこと信頼してくれる熊のこと殺さなあかんし」「その熊の毛皮売ってペコペコしやなあかんし」と理由を述べていることから死が小十郎を解放したと解釈していることを読み取ることができる。

また同じように例 4 - 20 の「やっと死ねた」「熊を殺して売る生活が辛くて、その熊が自分を殺してくれたからやっと清々できたんや」とあることから例 4 - 19 と同じように死が小十郎を生前の苦悩から解放したと解釈していることがわかる。

最終的な設問の答えとして、例えば T は「苦しかった生きているときよりも身軽になったから。」と回答している。S は「熊に報われて楽になった（最後の最後に人間らしく）」と回答している。

上記の結果、グループ X はまず観点 1 を満たしていないと判断し



た。熊たちが小十郎を哀悼している場面について時間内に言及されることはなかった。また、例4-19及び例4-20では、観点2とは真逆の、「死が小十郎を解放した」という考えが確認されるため、観点2についても満たしていないと判断した。結果的にグループXは後半の設問において観点1・観点2ともに満たしていないと判断した。

#### 例4-19

S：何か笑っているようにさえ見えた、「さえ」何回使ってるねんこの文章

O：殺されて嬉しかったみたいな

T：なんかあれじゃない、生きてる時はさ、しんどかったやん

S：ようやく死なせてくれたかみたいな

T：うん、自分のこと信頼してくれる熊のこと殺さなあかんし、その熊の毛皮売ってペコペコしやなあかんし

S：家族養って行かなあかんし

#### 例4-20

T：やっと死ねた

O：あー

S： やっと私を殺してくれたのね

T： メンヘラやん

O： 熊を殺して売る生活が辛くて、その熊が自分を殺してくれたから、 やっと清々できたんや

TS： あー確かに

次にグループ Y の結果を述べる。グループ Y は、意図的にリヴォイシングを用いる介入群の中で後半の設問に取り組んだ。

例 4－21 のように、まず N が「熊に殺してもらったのが実は本望」と述べたことに対して教師がリヴォイシングを行った。このリヴォイシングは、第 2 章前半で述べたリヴォイシングの種類のうち、①の「生徒の発言内容を繰り返すリヴォイシング」に該当する。このリヴォイシングにより、N は自身の発言が不十分または不適切であったことを認識し、「あー違う違うちょっと待って」という発言が続いている。その直後、M が「殺されるなら熊がいい」と N の意図を読み取り、その補足説明をすると、N はその説明に理解を示している。さらにここでも、2 つ目の二重下線部のように「殺されるなら熊がいい」という発言に対しても①のリヴォイシングを行い、死を迎えるのなら熊と戦って死にたいという考えを導き出している。さらにその後、「熊と戦って死にたい」という発言に対しても①のリ

ヴォイシングを行い、それぞれのリヴォイシングによって「熊に殺されることが本望」という言葉から、小十郎が死に対して抱く背景や感情を明確にしている。「熊に殺されることが本望」という言葉だけでは、先述したグループ X や後述するグループ Z と同じような苦悩からの解放と捉えられる可能性もあったが、そこから例 4 - 2 1 の最終行の M の「死ぬならその死に方がいい」という発言にもあるように、「死ぬとしたら」という仮定の下ではその原因は熊でありたいという意図を捉えることができている。また、ここでの考えの整理が、後述する「熊に殺されたことで対等になれた」という考えに繋がっている。

#### 例 4 - 2 1

D：なんでやろ

N：あれちゃうん、熊に殺してもらったのが実は本望

D：熊に殺して

M：あーね

教師：殺してもらったのが本望

N：あー違う違うちょっと待って

M：殺されるなら熊がいい

N：そうそうそう、頭いいやん

教師：殺されるなら熊がいい

D：に、殺されたくて、それが本望

N：あ、だからあれやん、だから餓死とかじゃなくて、年老いて死んだとかじゃなくて熊と戦って死にたいみたいな

M：あーね

教師：熊と戦って死にたいから

N：死ぬのが最も小十郎の中でなんていうの

M：死ぬならその死に方がいいみたいな

例4-22では小十郎の死に際する本文中の表現「まわりが一面真っ青になった」についての議論から始まっている。銃撃された後の死のシーンでは通常周りは血により真っ赤であることが考えられる中で、Nはわざと真っ青にしたと考え、それについて教師が「わざと真っ青」と①のリヴォイシングをしている。その後、Nがリヴォイシングに対する返答として「真っ暗とかの方がいいにも関わらず、(あえて作者は)真っ青にした」と説明し、それにMとDも納得し、最終的には設問の回答にも以上のことについて言及している。Nはこの部分の話し合いを通じて最終的に設問に、「死ぬ時一面真っ赤や真っ黒でないのは絶望に感じたからじゃなく真っ青を使うことで美しい死に方をでき穏やかに死ねた」と回答している。また、M

もこの議論を踏まえ「真っ黒じゃなくて真っ青なのは絶望感というよりももう少し明るい気持ちを表しているから笑っているように見えた」と述べている。『明解国語総合改訂版指導資料2 現代文編2』（三省堂, 2016）では、この部分について、小十郎の死の道行きは、青を基調とした、まばゆいばかりの光に満ちたものであることに注意したいと述べられており、続けて、小十郎の死は決して暗い悲劇として描かれているわけではないとしている。この部分については、わざと真っ青にしたことに関してリヴォイシングを通じてそれぞれが考えを巡らせたことで到達できた点であると言えるだろう。

また、その後、真っ黒という話の流れから、熊に殺されたから真っ黒ではなく真っ青だったと指導資料と同様の読解ができた上で、「ということはDさんの意見的には熊に殺されたかったってこと？」と、生徒の発言内容をまとめる②のリヴォイシングを教師が行っている。上述した部分と同様にあくまで「熊に殺された」からよかったということをここでは整理して次へと繋がっていく。

#### 例 4 - 2 2

D：真っ暗ってきな意味の真っ青じゃない、真っ赤よりはなんか

M：真っ黒ではないやろ

D：真っ黒ではないけど

N：え、でもわざと真っ青にしたんじゃないん？

教師：わざと真っ青

N：文章とかで真っ暗とかの方がいいにも関わらず、真っ青にした

M：え、あれやん真っ黒はどん底、真っ青は

N：清々しいねんな！

M：そうそう、プラスの気持ちが入ったから

N：冴えざえしてるんか！

D：絶望しきってないからってこと

N：熊に殺されたからかなあ

D：熊に殺されたくて死んだんじゃないなくてえっと死にたかったんやったら、もし熊以外のそれで死んだら絶望で真っ黒なってたかもしれへんけど熊に殺されたかったんやったら、それやったら本望でまだ真っ黒ではないと

教師：なるほど、ということは D さんの意見的には熊に殺されたか  
ったってこと？

D：て思う

例 4 - 2 3 では実際に設問に対する直接的な回答について述べられている。まず、D が言ったことに関して、「死ぬなら熊に殺されたい」という①のリヴォイシングを行い、さらに続けて M の発言に対

しても①のリヴォイシングを行っている。その結果、「熊に殺されることでキャラになった」という M の発言が導かれ、「これで極楽に行けるーの笑み」というように、設問にある笑っている理由についての直接的な回答に繋がっている。また M の「許してもらってキャラ」という発言を「同じ立場になれるってこと？」と②のリヴォイシングを使って言い換えをしている。②のリヴォイシングを行ったことで、その後この議論に関しては発言していなかった N が「あーなるほど」と答えているように、このシーンについて納得し理解している。それは設問の回答からも明らかで、N は「小十郎はクマに殺されることで今までの狩る・狩られるの関係から対等な関係になれて笑った」と答えている。この部分については M も「クマに殺されることでクマと小十郎が対等になれたことから笑った」と回答し、D も「今まで殺してきたクマに殺されることで対等になれたと感じているから」と答えている。

#### 例 4 - 2 3

D：死ぬならそのなんか、はじめにも言ってたと思うけど、死ぬなら熊に殺されたいみたいな、熊と戦って死にたいみたいな

教師：死ぬなら熊に殺されたい

M：あれちゃうん、熊がさ今まで殺し続けてたやん、熊のこと

教師：熊のことを殺し続けた

M：殺し続けたから

D：うん

M：熊に殺されることでチャラになったみたいな

D：あー確かに

M：で、謝って許してもらってチャラみたいな、これで極楽に行けるーの笑みみたいな

教師：なるほど、だから許してもらえるっていうか、これでやっど？

同じ立場になれるってこと？

M：そうそうそう

N：あーなるほど

M：お互い様やから、もう何マイナスっていうのその自分が悪いところはお互い様になって

D：うんどっちが悪いとかもなくって

M：なくてーやから何も思い残すことがないみたいな

D：それでちょっと笑ってるみたいな

M：うん

例4-24は、小十郎の哀悼場面についてである。Dが「高いところ」にこうぼいって置いとくんじゃなくて、丁寧に置かれてて、雪



とか月の灯りとか書いてる、綺麗な景色のところで、綺麗に置かれてたから」と述べたが、この時点では重要箇所に着目はできているものの、笑っている理由としての説明としては不十分であった。そこから、②のリヴォイシングを通して意図を確認することで、直後に「なんか死骸を雑にそこら辺に置くとかじゃなくてちゃんと丁寧においてたからありがたいな（笑みである）」と説明し、Nもその意見に感嘆している。

#### 例 4 - 2 4

M：笑っていたじゃなくて、笑っているようにさえ見えたみたいな  
D：うんうん、31行目のちょっと後ろ、前に「その雪と月の灯りで見ると、一番高い…」みたいな  
教師：あるなあ  
D：高いところにこうぽいって置いとくんじゃなくて、丁寧に置かれてて、雪とか月の灯りとか書いてる、綺麗な景色のところで、綺麗に置かれてたから  
N：Dさんすごいやん  
教師：から？  
D：から、こう満足みたいな感じで、笑ってるように見えたみたいな  
教師：あ、じゃあ小十郎はこうちゃんと葬儀というか追悼してもら

ったから？

D：なんか死骸を雑にそこら辺に置くとかじゃなくてちゃんと丁寧  
においてたからありがたいな

N：お一天才やな

上記の結果、グループ Y はまず観点 1 を満たしていると判断した。  
例 4 - 2 4 にもあるように熊たちの哀悼場面と小十郎の笑みにも言  
及している。さらにその上で、グループ X や Z とは異なり、小十郎  
の死の際の微笑を苦悩からの解放とは捉えることもなく、回答にあ  
るように熊と対等な関係になれたことで笑ったと結論づけているこ  
とから、観点 2 についても満たしていると判断した。結果的にグル  
ープ Y は、観点 1 ・ 観点 2 とともに満たしていると判断した。

最後にグループ Z の結果を述べる。グループ Z は、意図的にはリ  
ヴォイシングを用いないコントロール群 A の中で後半の設問に取り  
組んだ。

例 4 - 2 5 のように、「なんか解放されたって感じ」「あー（解放  
された）みたい。やっとかみたい」と述べていることから死か  
らの解放と解釈しているとわかる。その直後、教師が「誰が解放さ  
れたん？」と解放された者について問うと、「小十郎」という返答が  
あり、また、「罪悪感から」「解脱できた」と述べていることから、

小十郎が死により罪悪感から解放されたと解釈していることが読み取れる。

最終的な設問の答えとして Y は「ずっと熊を殺さなければならぬという自責の念に駆られていて、誰も自分を責めてくれず、罪悪感なども抱えて生きていた所で、自分がずっと殺し続けてきた熊に殺されて死ぬことができ、精神的に負の感情から解放されたから」と回答している。G は「今までの罪悪感から解放される気持ち。」と答えており、A は「熊が自分のことを殺してくれて、ある意味今まで小十郎に殺された敵討ちにもなったから罪悪感から解放された」と述べている。

上記の結果、グループ Z はまず観点 1 を満たしていないと判断した。罪悪感という言葉が多用され、小十郎の心情には着目できているものの、熊たちが小十郎を哀悼している場面について時間内に言及されることもなく、小十郎と熊の間に許し合いがあったと解釈する発言等も確認できなかった。また、最終的な設問の答えにも、全員、罪悪感等の負の感情から解放されたと述べており、先述したグループ X と同様に、観点 2 とは逆の考えが確認された。結果的にグループ Z は、観点 1 ・ 観点 2 とともに満たしていないと判断した。

例 4 - 2 5

Y：なんか解放されたって感じ

A：あー（解放された）みたいなの。やっとかみたいなの。

教師：誰が解放されたん？

Y：小十郎

教師：あーなるほどね

Y：罪悪感から

A：解脱やな

Y：解脱できた解脱できた

以上が選択式設問と記述式設問の結果である。4 - 1 では選択式設問の結果について、全体の結果、グループごとの結果、設問ごとの結果に分け、その結果から考察を行った。基本的には予想の通りリヴォイシングを意図的に用いる介入群の数値が高い結果にあったが、介入群の方が数値が低い場合も見られた。このような予想とは異なった部分の考察については次章 5 - 1 で詳しく述べる。4 - 2 では記述式設問の結果について、前半・中盤・後半の3つに分けそれぞれの考察を行った。記述式設問についても基本的には介入群が最も観点を満たす結果となり、対照実験の結果としてリヴォイシングの効果を実証することができたが、中盤の問題に関しては、コン

トロール群 B であるグループ Y も介入群であるグループ Z と同じく全ての観点を満たす結果となった。この要因については次章の 5-2 で述べることにする。また次章（5 章）では、本章（4 章）の選択式設問と記述式設問の両方の結果をもとに様々な観点から考察を行う。

## 第 5 章 総合考察

本章では第 4 章の選択式設問、記述式設問の結果をもとに様々な観点から考察を行う。

### 5-1 選択式設問における想定との不一致に関する考察

本研究における選択式設問はリヴォイシングに関する先行研究から作問を行い、Q1 と Q2 の 2 問についてそれぞれ 1-5 の 5 段階で回答し、その理由を問うものであった。両設問ともに、リヴォイシングに効果があるならば、介入群が最も数値が高く、コントロール群 A やコントロール群 B がそれに続く形となる。本項では、第 4 章の選択式設問の結果、予想と反する結果となった箇所について、選択式設問の数値の理由や記述式設問の回答を踏まえながら考察を行う。予想される結果と異なっていた部分については表の太枠にて示すこととする。

表 5-1 と表 5-2 はグループ X に関する選択式設問の結果である。グループ X は前半が介入群、中盤がコントロール群 A、後半がコントロール群 B の条件でそれぞれの設問に取り組んだ。ここでは、介入群である前半が Q1、Q2 ともに最も数値が高くなることが予想された。しかし、Q2 の O、T に関しては最高点の 5 点でありながらもともに中盤と同じ数値になっている。ここではまず初めに、予想通り介入群が最も数値が高い結果となったものの、O と T が他の

条件でも介入群と同じ数値を選択した理由について考察する。

O は中盤の Q2 が 5 点の理由について、「文章を再度読み直してちゃんと理解することができたから。T さんとか S くんの見解を聞いて理解することができたから。」と回答している。中盤の記述式設問において、O は T の「子熊」という発言に対し「あ、子熊や、子熊が僕って言ってるから」と述べていることで、T の発言から回答の根拠が得られたことが読みとれる。実際に中盤の記述式設問の回答に O は「子熊」と回答していることから同じことが読み取れる。Q2 が 5 点の理由について T は「相手の意見に納得できたから。」「難しかったけどみんな一緒の意見になって考えれたから」と回答している。O は中盤の Q1 について点数を 3 点としながら、「なんかうまく話せなかったしさっきみたいな花の考察とかできなくて考えがとまってまとまらなかったから」と回答している。つまり O は中盤では思うように話せなかったが、他の人の意見を聞いて理解することができたため、Q2 の点数が 5 点になったと考えられる。T の「みんな一緒の意見になって考えれたから」という点は第 4 章の例 4-9 の部分に該当する「僕」の正体についての考察のことだと考えられる。T が選択式設問に書いた理由から、全員の考えが一致し理解できたと感じたことについて T 自身は Q2 について 5 点をつけたと考えられる。

次に、表 5 - 1、表 5 - 2 の太枠内の太字の部分 Q1 の T と S、Q2 の S の結果について考察する。先述したようにここでは、介入群である前半が Q1、Q2 とともに最も数値が高くなることが予想された。しかし、Q1 の T と S、Q2 の S に関しては、介入群よりもコントロール群 A やコントロール群 B の方が点数が高くなっている。他グループ（グループ Y やグループ Z）を見てもこのように介入群の方が他の群よりも数値が低い箇所はなく、グループ X のこの 3 箇所のみである。ここでは、介入群よりも他の群の方が点数が高くなった理由について考察する。

まず Q1 について T は中盤・後半は 5 点であるにも関わらず介入群の前半は 4 点になっている。前半の Q1 が 4 点の理由について T は「考えたこと思いついたことをそのまま話せたから。」としており 5 点から 1 点減点された理由については特に言及されていない。しかし中盤の Q1 の 5 点の理由には「前半よりも慣れてきたから。」「気持ちが乗ってきた。」と回答しており、慣れの影響がここでは出ているものと考えられる。第 4 章でもこの慣れについては言及したが、後半になるにつれ、多少話しやすくなることはあっても、グループ X やグループ Z の中盤と後半の比較の結果を見ればわかるように、中盤よりも後半が必ずしも数値が上がるという事実は確認できない。しかしここでは本人が直接慣れについて言及しているため、



前半よりも数値が高まったものと考えられる。

次に S の Q1、Q2 の数値について考察する。S は Q1、Q2 ともに介入群である前半の数値が他の数値と同値かあるいは低くなっている。Q1 が 4 点の理由について S は「他の人と意見がちょっと合わなかった。」「最初やったからまだうまく話せなかった」と説明している。「最初やったからまだうまく話せなかった」という理由については、先述した T の慣れと同じ理由であると推測できる。S は 5 点である中盤の理由について「2 つの意味を含む言葉を上手に再現できたから」とし、同じく 5 点である後半の理由について「時間の経過についての表現を上手く自分なりに再現できたから。」と共に自身の「できた」という成功体験を理由としている。これらの理由から S は、中盤や後半に関しては自分の考えを明確に再現できたものの、前半については議論の中で一部他の 2 人と意見が合わず、また最初ということもあり上手く話せなかったと感じたため点数が 4 点になったと考えられる。また、前半の Q2 が 4 点の理由について S は「自分が聞いて思ったことと他の人が話している内容が若干違った。」と回答している。一方で 5 点である後半に関しては「大きな黒いものについて話し合った時に、何を言ってるのかがすぐに分かったから。」と回答している。ここでも Q1 と同様に自身の「できた」という成功体験を 5 点である理由としている。ここから、特に前半

については他の人と考えが合わず、その理由から4点という結果になったと考えられる。

表5-1 Q1の結果(グループX)

グループ	名前	前半	中盤	後半
X	O	5	3	1
	T	4	5	5
	S	4	5	5

表5-2 Q2の結果(グループX)

グループ	名前	前半	中盤	後半
X	O	5	5	4
	T	5	5	4
	S	4	4	5

表5-3と表5-4はグループYに関する選択式設問の結果である。グループYは前半がコントロール群A、中盤がコントロール群B、後半が介入群の条件でそれぞれの設問に取り組んだ。ここでは、介入群である後半が最も数値が高くなることが予想された。予想の

通り、Q1・Q2ともに介入群である後半の数値が最も高い結果となった。しかし、MはQ1について後半の数値が前半、中盤と同じ点数になっており、Q2についても中盤と同じく最高点の5点となっている。同じくNについても、Q1について後半の数値が中盤と同じ点数になっており、Q2についても前半と同じく最高点の5点になっている。介入群が最も数値が高い結果となったものの、NとMが他の条件でも介入群と同じ数値を選択した理由について考察する。

後半の選択式設問のQ1の数値の理由として、Nは「友達の見聞から発見できたことから新たな考えが生まれてそれを伝えれたから。」と回答し、その上で「一番しゃべれた。前・中よりも」と回答している。またQ2についても「友達が色々な角度からおもしろい考えを言ってくれてより聞けた。」としながら、「一番よかった。前・中よりも。」と回答している。ここから、Nの中では同じ5であってもリヴォイシングのある後半が最も高いことが読み取れる。同じように後半の選択式設問のQ1の数値の理由として、Mは「1番話が進展した。他の人の意見を踏まえた上での意見がどんどん発展して自分も思いついたことをどんどん話せた。」と回答している。またQ2についても「さっきよりも他の2人の意見を聞いて理解した上で自分の意見を発言できて、それを聞いた上で2人が出した別の意見を解釈してまた自分の意見を話せた、話がすらすら進めれて話しや

すかった。」と回答している。このように「1 番話が発展した」や「さつきよりも発言できた」というように前半や中盤と比較して後半が特に良かったと読み取ることができる。また、Q1 の M と N、Q2 の M の結果に見られるように中盤の点数が高い理由に関しては、記述式設問の結果とも関連している可能性がある。第4章で述べた通り、グループ Y は中盤の設問に対しコントロール群 B の条件で取り組んだが、介入群と同じく観点を全て満たす結果となった。話が発展し理解を深め多角的に設問に対して取り組むことができたことが観点を満たし、選択式設問の数値に繋がったと考えられる。グループ Y の中盤の結果に関する詳しい考察は本章後半で行うこととする。

表 5 - 3 Q1 の結果 (グループ Y)

グループ	名前	前半	中盤	後半
Y	M	5	5	5
	D	2	3	5
	N	3	5	5

表 5 - 4 Q2 の結果 (グループ Y)

グループ	名前	前半	中盤	後半
Y	M	3	5	5
	D	3	3	5
	N	5	4	5

表 5 - 5 と表 5 - 6 はグループ Z に関する選択式設問の結果である。グループ Z は前半がコントロール群 B、中盤が介入群、後半がコントロール群 A の条件でそれぞれの設問に取り組んだ。ここでは、介入群である中盤が最も数値が高くなることが予想された。予想の通り、Q1・Q2 とともに介入群である中盤の数値が最も高い結果となった。しかし、G は Q2 について介入群である中盤の数値がコントロール群 A である後半と同じ 4 点となっている。介入群が最も数値が高い結果となったものの、G が他の条件でも介入群と同じ数値を選択した理由について考察する。

G は Q2 の前半が 3 点である理由について「話についていけないところが少しあった」と回答している。それに対して中盤の 4 点の理由では「話していることをまとめるような発言があったため。」「他の人が言っていることがわかったため。」と前半との比較を通してその理由を説明している。また後半の 4 点の理由については「自分が思

っていることとほとんど同じだったため。」と回答している。この後半の Q2 については同グループの A も「すぐに結論が出た」と答え、Y も「みんなの意見がだいたい似ていたから読みとれた」と回答している。A と Y は後半の Q1 の理由について、「話がそこまで広がらなかったのですぐに考えがまとまった」と答え、Y は「さっきより盛り上がらなかったけどそれなりに話せた」と回答している。ここから、介入群である中盤よりも後半の方が、議論が活性化しなかったことが、A と Y の中盤の Q2 の点数が 5 点なのに対し後半が共に 4 点である理由だと推察できる。しかし G は Q2 の後半の数値の理由について、中盤との比較についての言及は見られなかった。逆に G は Q2 の前半の理由が、「話についていけないところが少しあった」であり、中盤と後半はそれぞれ「他の人が言っていることがわかったため。」、「自分が思っていることとほとんど同じだったため。」であることから、他人の話についていけたかどうかのみを基準にこの数値を選択したのではないかと考えられる。

表 5 - 5 Q1 の結果 (グループ Z)

グループ	名前	前半	中盤	後半
Z	Y	4	5	4
	A	3	5	4
	G	3	4	3

表 5 - 6 Q2 の結果 (グループ Z)

グループ	名前	前半	中盤	後半
Z	Y	3	5	4
	A	3	5	4
	G	3	4	4

## 5 - 2 記述式設問における想定との不一致に関する考察

本研究における記述式設問は前半・中盤・後半の3問から構成され、それぞれに定められた観点をどれだけ満たしているかで評価を行う。記述式設問の結果は以下の表5-7から表5-9の通りである。表の縦軸はグループ名、横軸はそれぞれの観点を示している。リヴォイシングに効果があるならば、3つの設問において介入群が最も数値が高く、コントロール群Aやコントロール群Bがそれに続く形となる。本項では、第4章の記述式設問の結果、予想と反する

結果となった箇所について、記述式設問の回答や選択式設問の数値の結果、アンケートの結果などを踏まえながら考察を行う。予想される結果と異なっていた部分については表の太枠にて示すこととする。

表 5 - 7 (前半部分)

前半	観点 1	観点 2	観点 3
グループ X	○	○	○
グループ Y	×	×	×
グループ Z	×	×	×

表 5 - 8 (中盤部分)

中盤	観点 1	観点 2	観点 3	観点 4
グループ X	○	○	×	×
グループ Y	○	○	○	○
グループ Z	○	○	○	○



表 5 - 9 (後半部分)

後半	観点 1	観点 2
グループ X	×	×
グループ Y	○	○
グループ Z	×	×

表 5 - 7 から表 5 - 9 の通り、前半・中盤・後半の各設問において、介入群（赤色）が全ての観点を満たす結果となった。しかし、表 5 - 8 の中盤の設問に関してはコントロール群 B のグループ Y に関しても介入群と同じく観点を全て満たす結果となった。本項ではその理由について、選択式設問の結果や、記述式設問の回答、調査アンケートの結果などから考察する。

まず選択式設問の結果について、以下の表 5 - 10、表 5 - 11 の通り、介入群の後半が最も数値が高くなっている。その上で中盤について、Q2 の N（太枠部分）を除いて、介入群と同じ数値、あるいは介入群の次に高い数値となっている。この数値の結果から、グループ Y の 3 人の中でも、コントロール群 A の前半を上回り、介入群と同程度まで議論が活性化した上で、理解が進んだと認識していることがわかる。

表 5 - 1 0 Q 1 の結果 (グループ Y)

グループ	名前	前半	中盤	後半
Y	M	5	5	5
	D	2	3	5
	N	3	5	5

表 5 - 1 1 Q 2 の結果 (グループ Y)

グループ	名前	前半	中盤	後半
Y	M	3	5	5
	D	3	3	5
	N	5	4	5

調査アンケートの結果は以下の表 5 - 1 2 の通りである。具体的には第 3 章で述べた調査アンケートの質問 5 から質問 1 3 まで（議論適性を問う質問）の合計数値（45 点満点）と、質問 1 4、1 5（内発的動機づけを問う質問）の合計数値（10 点満点）である。

この結果から、内発的動機づけに関しては、各グループ間でほとんど差は見られないものの、議論適性に関してはグループ Y が合計値で他グループを上回っている。また、質問 3 の読書量に関しては 9 人中 6 人が「1 ヶ月に 1 ~ 3 冊程度」を選択した。残り 3 人は、

グループ X の O と、グループ Z の G が「全く読んでいない」を選択し、グループ Y の M が「月に 5 冊以上」と回答した。これらの結果を踏まえ、記述式設問の結果をもとに考察を進める。

表 5 - 1 2

グループ	名前	議論適性・（内発的） 動機づけ	グループ合計
X	O	3 2 ・ 9	9 9 ・ 2 6
	T	3 6 ・ 8	
	S	3 1 ・ 9	
Y	M	4 0 ・ 9	1 1 5 ・ 2 7
	D	3 7 ・ 9	
	N	3 8 ・ 9	
Z	Y	3 5 ・ 9	1 0 6 ・ 2 7
	A	3 8 ・ 9	
	G	3 3 ・ 9	

中盤の設問について、共に介入群ではないグループ X とグループ Y の議論を比較検討することにより、グループ Y が全ての観点を満たした理由を分析する。観点 2 に該当する「僕はしばらくの間でも

あんな立派な小十郎が、二度とつらも見たくないような嫌なやつにうまくやられることを書いたのが、実にしゃくにさわってたまらない。」の部分についての議論で、グループ Y の M は「あ、これ二度とつらも見たくないような嫌なやつはあの店の人（旦那）やろ？」と述べ、グループ X の T も同じように「二度とつらも見たくないような嫌なやつってあれやんな、旦那のことやんな」と発言している。このことからこの部分についての解釈は両グループともに一致していることがわかる。一方で、グループ X の T が「でもさ、うまくやられることを書いたのがってさ、書いたの賢治やん、自分書いたのに勝手に癪にさわってる？」と述べている部分について、グループ Y の M は「実に癪にさわってたまらないってこれ自分のやったことに対して後悔してるってこと？僕って、僕が誰かを書くの？そんな単純かな？」と発言している。この部分は、中盤の設問にもなっている「僕」についての言及であり、本題材の中でも表現が複雑で特徴的な箇所でもある。T も M も「癪にさわった」という部分については同じような言及をしているが、両者の違いは下線部のように M が「僕って、僕が誰かを書くの？そんな単純かな？」と述べていることである。T はこの部分について、自分で書いたはずの文章に癪にさわるという評価をするのは違和感があるという考えでとどまっているのに対し、M は下線部の発言から、それらを全て踏まえた上

で、僕＝作者と短絡させていいのかという視点にまで至っている。実際に M の属するグループ Y では、この M の発言の直後に D が「初め作者やと思ったんやけど、違うんかなあ」と述べていることから、この M の発言を契機としてこの部分に対して更なる可能性の検討を行っていることがわかる。調査アンケートの結果では、全 9 人の中でグループ Y の M のみが月 5 冊以上の読書習慣（小説・実用書等）があると回答している。第 3 章で述べたようにここでは読書量と、読解力の関係が影響し、このような読解過程の違いをもたらしていると考えられる。

また、グループ X は中盤の設問に対して全員が「子熊」と回答している。具体的には第 4 章で述べたように、O の発言から設問部分の「僕」が熊である可能性を導き、最終的に全員が「僕」は子熊であると納得し結論づけている。一方でグループ Y についても N が「162 ページのさあ、なんか真ん中くらい 10 行目、犬がまるで火のついた…って、視点熊じゃない？視点なんか急に熊になってる」と「僕」は熊の可能性あることをグループ X と同様に示唆したが、この部分について M は「けれどもって言ってるから、だから熊の視線に一瞬なってるだけなんじゃないの？」「基本的に第三者視点になって、熊の立場になってみたりみたいなの」とあくまで熊ではないことを根拠をもって説明し、その説明に対して N も納得している。

この議論を踏まえた上で、その直後に語り手の特殊性に言及し、僕＝語り手であるという結論を導きグループ Y は観点 4 まで満たすこととなった。

以上のように、中盤の設問において介入群ではないグループ X とグループ Y を比較することによって、それぞれ同じような考えをもとに議論が行われ認識が一致している部分も確認できた上で、グループ Y は、読書量の多い M の発言によって方向が修正される部分が確認できた。また、調査アンケートの結果からグループ Y は議論適性のスコアについても他グループより高いことが示され、議論がより活性化されていた可能性があることも中盤の観点を全て満たした理由の 1 つであると考えられる。

### 5-3 リヴォイシングが読解に与えた影響

本項ではリヴォイシングがどのように議論を活性化させ、観点を満たすことに対して影響を与えたのかについて各グループの比較を通して考察を行う。

まず前半の記述式設問について、コントロール群 B で設問に取り組んだグループ Z は、第 4 章でも述べたように、「おもしろい」という言葉の意味については検討できているものの、結末が死という悲観的なものであることを踏まえた検討ができておらず、惜しくも観

点1を満たしていない。実際に以下に示す例5-1では、「おもしろ  
って何やろ？」という言葉からも読み取れるようにおもしろいの  
可能性について探っているが、そこから深掘りされることはなかつ  
た。最終的に、「殺されると分かっているけど近づいてきて」「しかも  
小十郎のこと好き」という実際のおもしろさから、興味深いという  
「おもしろさ」とであると結論づけている。

#### 例5-1 (グループZ: 前半)

A: これただの熊じゃあかんのかな？  
Y: わからん、なめとこ山じゃないとあかんのちゃう、わからんけど、  
なめとこ山の熊が特に効能がいいみたいな  
G: そういうこと？なんか効果あることも含めてってこと？おもしろ  
って  
Y: わからん、おもしろって何やろ？インタレスティング？  
G: インタレスティング  
Y: か、ファニーか。んー

#### 例5-2 (グループZ: 前半)

G: 殺されると分かっているけど近づいてきて  
A: しかも小十郎のこと好き

A：なにが好きなんやろ？

G：強そうやから？

Y：あ、リーダー、群のリーダー。んーなんか若干違うよなこの問題と解答が

A：いやおもしろいよこれは

Y：好きなところがおもしろいってことが興味深い

A：興味深いや

Y：そやな興味深いやなこのおもしろいは

A：ファニーではなかった

Y：インタレスティングやから

Y：なんか人間みたいなこと言うよな

一方で、介入群で前半の設問に取り組んだグループ X が、「おもしろい」について初めて言及した場面は以下の例 5－3 である。T の「おもしろい、あれやん笑うとかじゃなくて意味が深いみたいな」という発言に対し教師が「意味が深い、意味が深い」という①のリヴォイシングを行い、それに対する T の「なんか死んで笑うとかじゃなくて、死んだっていう気持ちが昂る」に対して次は「だから T さんが言うのは、ガハハハっていうおもしろいじゃなくて物語として深いみたいなそう言う意味？」という②のリヴォイシングを行っ



ている。この一連の流れでは、2回のリヴォイシングを通して具体化に成功している。元の T の発言や、2 回目の T の発言では明確ではなかったものをわかりやすく言い換え、全員に共通認識を持たせることができている。ここではおもしろいが滑稽だという意味ではなく、心ひかれるという意味なのではないかという議論が行われ、次の例 5－4 へと繋がっていく。

実際に例 5－4 では、教師のリヴォイシング「最後悲しい」によって直後の「死んでるからちょっと悲しいけど」が導かれ、それを踏まえて「おもしろい」について批判的に検討し、観点 1 を満たすこととなっている。つまり例 5－1 や、例 5－2 のグループ Z と比較して、リヴォイシングにより具体化されたことで観点 1 を満たすことができたと言えるだろう。このようにグループ X とグループ Z では同じような着眼点に至ったものの、リヴォイシングによってより発言が具体化されたグループ X のみが観点 1 を満たす結果となった。

#### 例 5－3（グループ X：前半）

T：おもしろい、あれやん笑うとかじゃなくて意味が深いみたいな

教師：意味が深い、意味が深い

T：そのなんか死んで笑うとかじゃなくて、死んだっていう気持ちが

昂る

S：あー狂氣的やな

教師：なるほど、だから Tさんが言うのは、ガハハハっていう面白いじゃなくて物語として深いみたいなそう言う意味？

T：そうそうそう

例 5 - 4 (グループ X：前半)

T：なんか途中だけおもしろいやったら

教師：うん

S：うん

T：最後悲しいから

教師：最後悲しい

T：死んでるからちょっと悲しいけど

教師：うん

T：なんかこうそやな、悲しい話なん？って聞かれたらなんかいっぱいあるから、意味が。

例 5 - 5 では題材冒頭の語りについての見解が述べられている。

S の「すべての物語について最初に結論を言ってるんじゃないのかな」という発言に対し、教師が「すべての物語について最初に結論

を言ってる」という①のリヴォイシングを行っている。そのリヴォイシングに対し、Sは補足説明として「この話の本当に言いたかったことを最初に言ってから、説明をバーって書いていってるって感じなのかな」と述べている。この部分から、冒頭の語りの部分が、物語全体を俯瞰していることを読み取っていることがわかる。例5-5の初めのSの「すべての物語について最初に結論を言ってるんじゃないのかな」が導かれたのはその直前のTと教師とのやりとり（例5-6）だと考えられる。Tの「客観的」に対し、教師が「客観的」という①のリヴォイシングを行い、それに対してTは「え、そのなんかこれやったら、人間にも熊にもどっちにかに寄るんじゃないかって全体的に見て話してる」と補足説明を行っている。それに対し教師が次は②のリヴォイシングを行いその意図について再度確認している。この流れを通して、あくまで全体の立場から客観的にも語りをする語り手の存在を認識し、例5-5のような考察を行ったのではないかと考えられる。

#### 例5-5（グループX：前半）

S：すべての物語について最初に結論を言ってるんじゃないのかな

教師：すべての物語について最初に結論を言ってる

S：この話の本当に言いたかったことを最初に言ってから、説明をバ

ーって書いていってるって感じなのかなと

教師：あ、この話の本当に言いたかったところを最初に言って。そこからが説明？

S：はい

教師：あ、じゃあその最初に言いたかったところが最初のこのおもしろいってこと？

S：はい、その裏付けとして、おもしろいの後に急になめとこ山は大きな山だっていきなり言ってるから、なんかそんな感じしました

#### 例 5 - 6 (グループ X：前半)

T：客観的

教師：客観的

T：え、そのなんかこれやったら、人間にも熊にもどっちにかに寄らんじゃなくて全体的に見て話してる

教師：あ、人間視点でも熊視点でもなくて、全体、両方の立場からってこと？

T：うん

例 5 - 7 では実際に設問に対する直接的な回答について述べられている。結果的にこの例 5 - 7 でのやり取りが観点 3 を満たすこと

となっている。この冒頭の T の発言が導かれたのは、例 5－5 によるものと考えられる。例 5－5 では 3 回のリヴォイシングを通してその意図を確認している。実際にこの例 5－7 での T の冒頭の発言も例 5－5 の S の発言が具体化されたものであり、リヴォイシングによる具体化がこの T の発言を導いたものと考えられる。

#### 例 5－7（グループ X：前半）

T：なんかあれじゃない？初めにおもしろいって言っといたら、この物語おもしろいかなって思って進んでいったら、最後死んでるやんみたいな

教師：あー最初におもしろいって言っという最後には死んでる

T：読んでる人の予想通りにならんようにしてる

S：あーなるほど

教師：なるほど、読んでる人の予想通りにならんように何回も何回も複雑にするために、最初と最後を変えてるみたいな？

T：うん

教師：なるほどね、なるほどどうですか今の 2 人聞いて

OS：すごくおもしろいです

次に中盤の記述式設問について、コントロール群 A で取り組んだ

グループ X は、第 4 章でも述べたように、観点 1・観点 2 については満たしているものの、それ以降の観点 3・観点 4 を満たしていない。例 5－8 の下線部は観点 2 を満たしていると判断した部分である。「なんかすごく気になったのが、「僕」じゃなくて、「二度とツラを見たくないようなやつにうまくやられることを書いた」って言うのがなんじゃこりゃって」から、「僕は～書いた」という本設問における重要箇所について着目していることがわかる。この部分から観点 3 の「語り手についてこの物語の語り手は特殊(複数の一人称等)であることに気づく」に繋がらなかった理由については、この下線部が S のみの疑問として終わってしまっていることにあると考える。ここでは S は「僕は～書いた」という言葉の違和感に気づいているものの、特にそこから話は発展することなく終わっている。

#### 例 5－8 (グループ X：中盤)

教師：O くんどうですか？設問は「僕」とは誰のことか？

O：うーん、結構今文章読んでたんですけど、小十郎と出てきた旦那さん、主人？

教師：うん

O：第三者視点みたいなのがないんですよ、だからわかんないですよね、熊なんかなあとか思うんですけどねえ

教師：S君どう？

S：なんかすごく気になったのが、「僕」じゃなくて、「二度とツラを  
見たくないようなやつにうまくやられることを書いた」って言うの  
がなんじゃこりゃって

教師：うん

S：あと一步で分かりそうなんですけど

一方で介入群で中盤の設問に取り組んだグループZは、同じ箇所について以下の例5－9のように話が展開している。元はYの「え、なんかさ「書いたのが」みたいなのがあったよな」から始まり教師のリヴォイシングを通じてこの部分に関する議論が行われている。Aの「そう、ほんまは小十郎は立派やから自分を立派に立派な姿、小十郎の立派な姿を書きたいのに」、「小十郎が主人にそういう態度になってるってことを書かなあかんのがいらんみたいな」やYの「そうそう、なんか書かされてるみたいな、なんやろな小十郎の人間性を作らされてるみたいな」という補足説明から読み取れるようにあくまでも「僕」は語り手であるという認識を持つことに成功している。また、その後の「じゃあ2人は、この「書いたのが」って言うのがポイントなんじゃないかってこと？」という②のリヴォイシングの返答からも読み取れるようにこの部分を重要視しているこ

とがわかる。ここでの「僕」は語り手であるという認識が、その後の観点3「語り手についてこの物語の語り手は特殊（複数の一人称等）であることに気づく」へと繋がり、グループXは観点3と観点4を満たすことに成功している。

このようにコントロール群AのグループXでは1人の疑問として収束していた部分が、介入群のグループZではリヴォイシングを通して具体化され話が発展することで次の観点へと繋がっていることがわかる。

#### 例5-9（グループZ：中盤）

Y：え、なんかさ「書いたのが」みたいなのがあったよな

A：え、そう！

教師：書いたのが

Y：そうなんかうまくやられることを書いたのがって

G：おー

教師：書いたのが

A：そう、ほんまは小十郎は立派やから自分を立派に立派な姿、小十郎の立派な姿を書きたいのに

教師：うん

A：小十郎が主人にそういう態度になってるってことを書かなあか



んのがいらんみたいな

教師：なるほどね

Y：そうそうそう、なんか書かされてるみたいな、なんやろな小十郎  
の人間性を作らされてるみたいな

教師：じゃあ2人は、この「書いたのが」って言うのがポイントな  
んじゃないかってこと？

AY：そう

最後に後半の記述式設問について、コントロール群 A で取り組んだグループ Z は、第 4 章でも述べたように、観点 1・観点 2 をともに満たしておらず、最終的な設問の答えにも全員が罪悪感等の負の感情から解放されたと述べており、観点 2 とは逆の考えが確認された。ここでは、例 5－10 の下線部「最後は熊にっていう、やられて死ぬのが本望っていうの」という Y の発言について着目する。後述するグループ Y の例 5－11 でも同じような発言がみられた。しかし、この例 5－10 の「最後は熊にっていう、やられて死ぬのが本望っていうの」という Y の発言は、この後特に広がることなく、最終的に罪悪感から解放されたという結論に至っていることがわかる。

例 5 - 1 0 (グループ Z: 後半)

Y: 最後は熊にっていう、やられて死ぬのが本望っていうの

A: 殺し返されたというか、

教師: なるほどね

A: そんな熊殺し続けて生きるくらいなら

Y: まあでもずっと罪悪感があったよなあ、だって殺したくないみたいなん言ってたもんな、お金にならんみたいなの。ほんまはこんな職業したくないんやみたいなの

教師: なるほど

A: だって「熊ども許せよ」って言ってるってことは申し訳ないって思ってるから

教師: あーなるほどね

A: 星とか出てきてるしそんな暗いシーンではない気がする

教師: 確かに

Y: なんか解放されたって感じ

A: あー(解放された)みたいなの。やっとかみたいなの。

教師: 誰が解放されたん?

Y: 小十郎

教師: あーなるほどね

Y: 罪悪感から

A：解脱やな

Y：解脱できた解脱できた

一方で、介入群で後半の設問に取り組んだグループ Y では先述したグループ Z の発言と似たような発言がみられた。例 5－11 の下線部「熊に殺してもらったのが実は本望」がその部分に該当する。ここではこの下線部の発言について教師が①のリヴォイシングを行っている。このリヴォイシングにより、N は自身の発言が不十分または不適切であったことを認識し、「あー違う違うちょっと待って」という発言に続いている。その直後、M が「殺されるなら熊がいい」と N の意図を読み取り、その補足説明をすると、N はその説明に理解を示している。さらにここでも、2 つ目の二重下線部のように「殺されるなら熊がいい」という発言に対しても①のリヴォイシングを行い、死を迎えるのなら熊と戦って死にたいという考えを導き出している。さらにその後、「熊と戦って死にたい」という発言に対しても①のリヴォイシングを行い、それぞれのリヴォイシングによって「熊に殺されることが本望」という言葉から、小十郎が死に対して抱く背景や感情を明確にしている。「熊に殺されることが本望」という言葉だけでは、先述したグループ X と同じように苦悩からの解放と捉えられる可能性もあったが、そこから例 5－11 の最終行の M

の「死ぬならその死に方がいい」のいう発言にもあるように、「死ぬとしたら」という仮定の下ではその原因は熊でありたいという意図を捉えることができている。

グループ Y もグループ Z も元はほとんど同じ発言であったものの、リヴォイシングを通してその意図を明確にし、生徒自身がイメージを共有し補足説明を加えながら議論が展開されることでより正確な読み取りを行うことに成功している。また、ここでの考えの整理が、後述する例 5－12 の「熊に殺されたことで対等になれた」という考えに繋がっている。

例 5－12 の下線部「死ぬならそのなんか、はじめにも言っていたと思うけど、死ぬなら熊に殺されたいみたいな、熊と戦って死にたいみたいな」という発言は例 5－11 の一連の流れを指している。例 5－11 で整理し具体化した考えを踏まえてこの例 5－12 は展開され、この部分の議論が観点 2 を満たす「熊と対等な関係になれたことで笑った」という回答部分の根拠となっている。

以上のように、グループ Y とグループ Z で見られたほとんど同じ発言について、コントロール群 A のグループ Z と比較し、介入群のグループ Y ではリヴォイシングによって意図が明確化、具体化されたり、補足説明が加わったことでより正確な読解を行うことに成功している。またその部分が軸となり観点を満たす部分の議論へとつ

ながら最終的にグループ Y のみが観点を満たすという結果になった。

例 5 - 1 1 (グループ Y : 後半)

D : なんでやろ

N : あれちゃうん、熊に殺してもらったのが実は本望

D : 熊に殺して

M : あーね

教師 : 殺してもらったのが本望

N : あー違う違うちょっと待って

M : 殺されるなら熊がいい

N : そうそうそう、頭いいやん

教師 : 殺されるなら熊がいい

D : に、殺されたくて、それが本望

N : あ、だからあれやん、だから餓死とかじゃなくて、年老いて死んだとかじゃなくて熊と戦って死にたいみたいな

M : あーね

教師 : 熊と戦って死にたいから

N : 死ぬのが最も小十郎の中でなんていうの

M : 死ぬならその死に方がいいみたいな

例 5 - 1 2 (グループ Y: 後半)

D: 死ぬならそのなんか、はじめにも言ってたと思うけど、死ぬなら

熊に殺されたいみたいな、熊と戦って死にたいみたいな

教師: 死ぬなら熊に殺されたい

M: あれちゃうん、熊がさ今まで殺し続けてたやん、熊のこと

教師: 熊のことを殺し続けた

M: 殺し続けたから

D: うん

M: 熊に殺されることでチャラになったみたいな

D: あー確かに

M: で、謝って許してもらってチャラみたいな、これで極楽に行けるーの笑みみたいな

教師: なるほど、だから許してもらえるっていうか、これでやっど？

同じ立場になれるってこと？

M: そうそうそう

N: あーなるほど

M: お互い様やから、もう何マイナスっていうのその自分が悪いところはお互い様になって

D: うんどっちが悪いとかもなくって

M: なくてーやから何も思い残すことがないみたいな

D：それでちょっと笑ってるみたいな

M：うん

またリヴォイシングには、水口他(2014)、打越・齋藤(2016)が述べるように、重要な部分を強調し生徒にその部分を再確認させる機能を持つとしている。第4章や、第5章の介入群の各例において、仮に二重下線部のリヴォイシングが行われなかった場合、その後発話がどのように続いたのかについては明らかにできない。しかし、上述した機能を踏まえると、該当部分についてリヴォイシングを行うことで話の方向性が確立され、話がその部分から逸れる可能性が著しく低くなる。つまりリヴォイシングを行い議論の方向性を正しく決め、観点を満たす方向へと間接的に導いたことがリヴォイシングの1つの効果であると言える。しかし、これは重要箇所を認識している者がその意図を持ってリヴォイシングを使用した場合のみの効果であると考えられる。そのため、生徒の発言全てにむやみにリヴォイシングを行えば、議論の方向性を崩してしまう可能性も否定できない。つまりここでは、設問の答えを知っている教師が重要箇所やそれに繋がる部分について強調するという意図を持ってリヴォイシングを行うことが重要であると考えられる。序論でも述べたように、先行研究ではリヴォイシングの効果について主に回数頻度からの考

察をもとにしていたが、このようにリヴォイシングの主体や意図が機能や効果に影響を及ぼす可能性を考えると、リヴォイシングの効果は量だけでは測ることができず、対照実験での比較を行うことや、リヴォイシングをする意図やリヴォイシングの主体についても分析の際に考慮する必要があるのではないだろうか。本研究では、一連の対照実験や考察を通して、リヴォイシングに効果があることを実証した上で、リヴォイシングが重要箇所を強調し議論の方向性を定めること、またリヴォイシングにより共通認識が構築されることが文章理解に繋がる可能性を指摘した。リヴォイシングによる共通認識の構築の詳細については次項で述べる。

#### 5-4 リヴォイシングによる共通認識の構築

本項では、リヴォイシングが生み出す共通認識が議論を活性化させ、文章理解を促進させることについて述べる。本研究は3人1組のグループで議論を重ねながら設問に取り組む。協働（グループ）での問題解決について、林・三輪(2011)は、新たな考え方や知識が生まれる可能性もある一方で、着眼点の違いなどがコミュニケーションに齟齬をもたらすことから逆に問題解決の妨げになる可能性もあると述べている。その上で協働問題解決のメリットを活かすためには他人の考えを理解し、相互理解を円滑にするコミュニケーション



ンが必要だとしている。協働問題解決について様々な研究が行われてきたが、その中でも協働により生まれる効果について着目した研究において、個人（1人）で思考するよりも2人以上で構成されるグループで話し合いながら問題解決に取り組んだ方が効果が高まることが確認されている（石井・三輪, 2001）。また、グループの構成者同士が異なる考えや視点を持ち合わせることは、グループ内の相互作用を促進させ、その相乗効果が結果的にグループのパフォーマンスを向上させることを明らかにしている（三浦・飛田, 2002）。しかし、異なった視点を持つ者同士の問題解決にはコミュニケーションの齟齬等、様々な問題点が生じる可能性もあり、それらを解決する必要があるとされる（林・三輪, 2011）。例えば、協働問題解決における、異なる視点の分析を扱った研究に（林・三輪・森田, 2007）が挙げられる。林他（2007）は異なる考えや視点を持つペアが協働問題解決に成功した要因として、他者の意見に耳を傾け、他者の視点を理解したことをその1つとし、他者視点を理解することの重要性を強調している。

このように他者の視点を理解し、共通認識を構築しながら議論を進めることが協働問題解決には効果的であると考えられる。第2章で述べたようにリヴォイシングには間接的に補足説明を行わせたり、その補足説明から重要な箇所を強調すること、また、発言の意図を

確認、共有したり、自己の主張が正確かどうかを確認することができるなどの効果を持つとされる。ここから、リヴォイシングには話し合いの中で共通認識を生み出す効果があると考えられる。補足説明により具体的になるという点では、①の「生徒の発言を繰り返すリヴォイシング（復唱）」も共通認識の構築に多少関与するが、ここでは主に②の「生徒の発言内容をまとめるリヴォイシング（言い換え）」が直接的に共通認識の構築を行うと考えられる。

例えば以下の例5-13では、まず①のリヴォイシングに対し、Sが補足説明を行った。その後さらに、②の言い換えのリヴォイシングを通してその発言内容の確認を行っている。②の「生徒の発言をまとめるリヴォイシング」は、他の生徒も再度、元の生徒の発言とその意図を確認できる効果があり、ここで、冒頭の語りが物語全体を俯瞰したものであることを全員が共通認識として確認できたことで、その後の議論において、この冒頭の表現が「読者の予想通りにならないようにするため」という結論を導き出すことに成功し、結果的にグループXはすべての観点を満たすこととなった。

例5-14では、教師が、「ナレーションはしてるけど、でも気持ちが入って来てるみたいなことかな？」と②のリヴォイシングを行うと、「そう、感情を入れてきてる」と補足説明を行っている。リヴォイシングを含めたこの一連の流れを踏まえGは直後に「あー小十

郎の話だけやったら伝わりにくいみたいなこと」と述べ理解を示している。ここでは教師の言い換えによる②のリヴォイシングにより Y の「私」はまだちょっとナレーションしようとしてる、けど「僕」はもうナレーション捨ててるから」と「なんかナレーションしてるけど」、「結局なんかその自分の伝えたいことを伝えてるみたいな」というそれぞれの発言を端的にまとめわかりやすく言い換えている。これにより Y の考えが共通認識として他の A や M に伝わる。リヴォイシングでの言い換えに対し G は「あー」と納得した上でその後の発言で Y の発言の意図に理解を示していることがわかる。またここで Y が発言した「僕」に対する違和感がグループ内に共通認識として伝わったことで、その後、この「僕」が普通ではないことを前提に議論が進み、結果的にグループ Z はすべての観点を満たすこととなった。

#### 例 5 - 1 3 (グループ X : 前半)

S : すべての物語について最初に結論を言ってるんじゃないのかな

教師 : すべての物語について最初に結論を言ってる

S : この話の本当に言いたかったことを最初に言ってから、説明をバ  
ーって書いていってるって感じなのかなと

教師 : あ、この話の本当に言いたかったところを最初に言って。そ

こからが説明？

S：はい

教師：あ、じゃあその最初に言いたかったところが最初のこのおも  
しろいってこと？

S：はい、その裏付けとして、おもしろいの後に急になめとこ山は大  
きな山だっていきなり言ってるから、なんかそんな感じしました

例 5 - 1 4 (グループ Z：中盤)

教師：じゃあ結局この「僕」っていうのは誰なんかなあみたいなの、  
どう Y さん

Y：「僕」って近いし

教師：うん 「僕」は近い

Y：物語の中に溶け込もうとしてきてる

教師：あー

Y：なんか入って来てるから

A：おるよみたいなの

Y：気づいてみたいなの

A：ここにいるよみたいなの

Y：「私」はまだちょっとナレーションしようとしてる

教師：うんうん

Y：けど「僕」はもうナレーション捨ててるから

教師：あ、「僕」はナレーション捨ててる

Y：なんかナレーションしてるけど、

教師：うん

Y：結局なんかその自分の伝えたいことを伝えてるみたいな

教師：おーなるほどね、ナレーションはしてるけど、でも気持ちが

入って来てるみたいなことかな？

Y：そう、感情を入れてきてる

G：あー小十郎の話だけやったら伝わりにくいみたいなこと

Y：そう

このように、グループ内での議論の中で生徒同士で共通認識を生み、参加者間の認識に差が生じないようにしながら進行することで議論がより活性化され、先行研究にもある通りグループとしてのパフォーマンスの向上につながったと考えられる。リヴォイシングにより、表現がわかりやすくなることや、自分の意見が他人と同じであることが明確になることで各々が全員の意見を理解できること（他者の視点を理解すること）が議論の深まりにつながると考えられる。今回、リヴォイシングを意図的に用いる介入群が各設問（前半・中盤・後半）において全ての観点を満たした。ここではリヴォ

イシングにより共通認識を構築することで、状況モデルに到達することができたと考えられる。

以上のようにリヴォイシングによってグループ内での共通認識を構築し、議論が進行、活性化されたことが設問の観点を満たす要因になったと考えられる。ここから、授業内においても児童生徒の意見や考えをリヴォイシングし、教室内で認識のすり合わせを行い共通認識を構築しながら読解を行なっていくことが文章理解を深めることに繋がるのではないだろうか。

## 第 6 章 結論

### 6-1 本論文の総括

本研究では、リヴォイシングを意図的に用いる群とリヴォイシングは意図的に用いない群での比較検討を行い、対照実験によりリヴォイシングの効果を実証した上で、リヴォイシングがどのように作用しているのかを明らかにした。具体的には選択式設問と記述式設問の2つの設問を主としながら、調査アンケートを交えて、読書量や議論適性など生徒個人の差にも着目しながら考察を行った。選択式設問に関しては、全体の結果、グループごとの結果、設問ごとの結果に分け、それぞれの結果から考察を行った。基本的には予想の通り、リヴォイシングを意図的に用いる介入群の数値が高い結果となった。また記述式設問に関しては、前半・中盤・後半の3つに分けそれぞれの考察を行い、記述式設問についても、予想の通りリヴォイシングを意図的に用いる介入群が最も観点を満たす結果となった。両設問において、一部予想とは異なっていた部分については、調査アンケートや選択式設問の数値と理由、記述式設問の回答を踏まえ総合的に考察を行った。記述式設問の結果から、介入群は前半・中盤・後半の設問において、観点を全て満たし、介入群以外で介入群よりも優れた成績が確認できなかったことから、この対照実験を通してリヴォイシングには一定の効果があったと言える。その上

で、各グループでの同じような発言に対し、介入群とその他の群での比較を行うことで、介入群ではリヴォイシングにより発言が明確化、具体化されたり、補足説明へと繋がることで発言の意図が確認でき、理解がより深まることが結果から明らかとなった。ここでは、リヴォイシングが生徒の発言を明確化、具体化することや、それぞれの発言の意図が確認できることなど先行研究でも述べられていたリヴォイシングの機能が確認された。

また、今回介入群が全ての観点を満たした（効果があった）理由についてはリヴォイシングによる共通認識の構築が挙げられる。他者の視点（考え）を理解し、共通認識を構築しながら、参加者間の認識に差が生じないようにすることで議論がより活性化され、先行研究にもある通りグループとしてのパフォーマンスの向上につながったと考えられる。具体的にはリヴォイシングにより、表現がより明確になりわかりやすくなることや、自分の意見が他人と同じであることが明らかになることで各々が全員の意見を理解できること（他者の視点を理解すること）が挙げられる。このように、リヴォイシングによってグループ内で共通認識が構築され、議論が進行されたことが設問の観点を満たす要因になったと考えられる。これらの結果から、授業内においても児童生徒の意見や考えを教師がリヴォイシングし、教室内で各自の認識のすり合わせを行い共通認識を



構築しながら読解を行なっていくことが文章理解を深めることに繋がると考えられる。

## 6-2 今後の課題

本研究で残された課題は以下の3つである。1つ目は、実験構造の改善についてである。本研究では、3人で構成されるグループを3組用意し、それぞれ異なる条件の中で設問に取り組んだ。本構造のメリットは第3章で述べたように、教材の場所、設問の難易度等に左右されないことや、同じ設問にそれぞれ異なる条件下で取り組むことで、その結果からの比較を通してリヴォイシングの有用性を実証することができる点、分析の際に多角的に考察を行うことができる点などが挙げられる。実際に、異なる9つのパターンからそれぞれ比較検討を行うことで、リヴォイシングの効果をより明確にすることが可能となった。しかし、第4章で述べたように、本構造では生徒の慣れによる数値の変動の可能性が生じたり、読解力等の9人の個人差を一律にすることの難しさが課題として挙げられる。そのため、教師が介入しないコントロール群Bを採用しながら、全員が同じ問題に異なる条件で取り組むことができるような新たな実験構造が求められる。

2つ目は、教師の介入による影響の分析である。本研究はリヴォ

イシングに着目し、リヴォイシングを行う群とそれ以外の群との比較を行いその効果と作用を分析した。そのため本研究では、教師の介入による分析、具体的にはコントロール群 A とコントロール群 B の比較分析は行っていない。本研究の結果、介入群とそれ以外の群には差がみられたものの、選択式設問、記述式設問ともにコントロール群 A とコントロール群 B の間では大きな差は見られなかった。この部分についてより詳細な分析を行うことで教師が児童生徒に与える影響についてより具体的に明らかにすることができると考えられる。

3 つ目は、具体的なリヴォイシング方略の提案についてである。本研究では一連の比較検討と分析を通して、リヴォイシングにより、児童生徒同士の認識のすり合わせを行い共通認識を構築することが文章理解に繋がることが示唆された。授業内でリヴォイシングを積極的に活用していくためには、本研究の知見を踏まえた上で、共通認識を構築するリヴォイシングを教師が教室内でどのように捉え用いるのか、その具体的な方略を今後検討することが求められる。

以上の 3 点が本研究で残された今後の課題として挙げられる。

## <参考文献>

- 疇地一稀 (2019) 「「メタフィクション」としての『なめとこ山の熊』の教材研究」『愛知教育大学大学院国語研究』27, pp. 68-78
- 石井成郎・三輪和久 (2001) 「創造的問題解決における協調認知プロセス」『認知科学』8-2, pp. 151-168
- 一柳智紀 (2009) 「教師のリヴォイシングの相違が児童の聴くという行為と学習に与える影響」『教育心理学研究』57, pp. 373-384
- 一柳智紀 (2014a) 「教師のリヴォイシングにおける即興的思考 -話し合いに対する信念に着目した授業談話とインタビューにおける語りの検討-」『質的心理学研究』13, pp. 134-154
- 一柳智紀 (2014b) 「小グループでの問題解決過程における学習者によるリヴォイシングの機能 -課題構造による相違に着目して-」『新潟大学教育学部研究紀要』7-1, pp. 37-48
- 植松詩織 (2017) 「子どもの思考を促す教師の働きかけ -復唱に着目して-」『山形大学大学院教育実践研究科年報』8, pp. 46-53
- 打越正貴・齋藤茂樹 (2016) 「論理的思考力を育成するための指導方法の改善に関する一考察 -説明的文章における思考の共有化を通して-」『茨城大学教育学部紀要』65, pp. 395-413
- 枝川義邦・谷益美・佐藤哲也 (2016) 「アクティブラーニングが知識学習に与える影響と実践に向けた課題 -高大接続移行期の教員に対する効果的な対応の考察-」『早稲田大学高等研究所紀要』8, pp. 129-140
- 大久保紀一郎・和田裕一・窪俊一・堀田龍也 (2018) 「マンガの読解力と文章の読解力の関係性 -小学校第6学年を対象とした調査-」『教育メディア研究』25-1, pp. 19-35
- 大平芳則・阿志賀大和・粟生田博子・篠崎雅江・田中善信 (2016) 「語彙力と学業成績との関連」『新潟リハビリテーション大学紀要』5-1, pp. 21-26
- 岡本恵太 (2020) 「児童-教師間の共演としての IRE 連鎖 -対話的な学びの具現化に向けて-」『奈良学園大学紀要』12, pp. 29-38
- 梶井芳明・中田順子 (2022) 「学習指導内容および学習指導意識と教師のリヴォイシングやその直後に後続する発話との関連についての一事例研究」『日本教育大学協会研究年報』40, pp. 123-134
- 加藤周一他 (2003) 『国語総合』(国総 008) 教育出版
- 河合亨 (2019) 「アクティブラーニングおよび主体的・対話的で深い学びと学生の成長のあいだにはどのような関係があるのか」『社会システム研究』38, pp. 1-28
- 教育出版 (2003) 『教授資料国語総合現代文編2』教育出版
- 教育出版 (2012) 『教授資料国語総合現代文編3』教育出版
- 教育出版 (2016) 『教授資料国語総合現代文編3』教育出版
- 厚生労働省 (2013) 『大学等におけるキャリア教育実践講習』(<https://www.mhlw.go.jp/file>)

- /06-Seisakujouhou-11800000-Shokugyounouryokukaihatsukyoku/0000087057.pdf) (2023年9月10日)
- 国立教育政策研究所 (2010) 『OECD の生徒の学習到達度調査 (PISA2009) のポイント』 ([https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443\\_05.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443_05.pdf)) (2023年9月10日)
- 国立教育政策研究所 (2010) 『PISA2009年調査 国際結果の分析・資料集上巻－分析編』 ([https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2009\\_1.pdf](https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2009_1.pdf)) (2023年8月20日)
- 国立教育政策研究所 (2016) 『平成 28 年度 全国学力・学習状況調査報告書・調査結果資料』 <https://www.nier.go.jp/16chousakekkahoukoku/> (2023年9月10日)
- 国立教育政策研究所 (2019) 『OECD の生徒の学習到達度調査 2018年調査 (PISA2018) のポイント』 ([https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01\\_point.pdf](https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf)) (2023年9月10日)
- 国立教育政策研究所 (2023) 『OECD の生徒の学習到達度調査 2022年調査 (PISA2022) のポイント』 (<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/>) (2023年12月12日)
- 三省堂 (2012) 『精選国語総合指導資料3 現代文編3』三省堂
- 三省堂 (2016) 『明解国語総合改訂版指導資料2 現代文編2』三省堂
- 三省堂 (2016) 『精選国語総合改訂版指導資料3 現代文編3』三省堂
- 鹿毛雅治 (1995) 「内発的動機づけと学習意欲の発達」『心理学評論』38-2, pp. 146-170
- 菅井篤・有元典文 (2016) 「教え合い活動におけるリヴォイシングの効果－アクティブ・ラーニングの発話分析から－」『横浜国立大学教育学会研究論集』3, pp. 13-22
- 瀬戸健・近藤誠 (2015) 「授業中における若手教員の応答行動は教職経験によってどのように変容するか」『上越教育大学教職大学院紀要』2, pp. 41-51
- 全国学校図書館協議会 (2006) 「読解力向上プログラム」『学校図書館』666, pp. 63-69
- 大修館書店 (2012a) 『精選国語総合指導資料2 現代文編2』大修館書店
- 大修館書店 (2012b) 『国語総合指導資料3 現代文編3』大修館書店
- 高梨芳郎 (1990) 「英語学習における統合的動機づけと道具的動機づけの役割」『福岡教育大学紀要』40-1, pp. 53-60
- 高橋登 (2001) 「学童期における読解能力の発達過程－1-5年生の縦断的な分析－」『教育心理学研究』49, pp. 1-10
- 高橋登・中村知靖 (2009) 「適応型言語能力検査 (ATLAN) の作成とその評価」『教育心理学研究』57, pp. 201-211
- 田島充士 (2008) 「再声化介入が概念理解の達成を促進する効果－バフチン理論の視点から－」『教育心理学研究』56, pp. 318-329
- 中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)) (2023年12月22日)

- 張琪・黄宏軒・木村清也・岡田将吾・大田直樹・桑原和宏 (2018) 「グループディスカッション参加者の機能的役割とその変遷の分析 – コミュニケーション能力の向上支援に向けて –」 『ヒューマンインターフェース学会論文誌』 20-1, pp. 31-44
- 中山誠一 (2012) 「状況モデルと聴解指導法」 『国際文化研究所紀要』 17, pp. 36-52
- 沼田純子 (1994) 『言葉と表現』 和泉書院
- 林勇吾・三輪和久 (2011) 「コミュニケーション齟齬における他者視点の理解」 『認知科学』 18-4, pp. 569-584
- 林勇吾・三輪和久・森田純哉 (2007) 「異なる視点に基づく協同問題解決に関する実験的検討」 『認知科学』 14, pp. 604-619
- 肥田木洋之・東條弘子 (2018) 「高等学校英語授業での教師によるリヴォイシングの機能」 『宮崎大学教育学部紀要』 91, pp. 133-144
- 廣森友人・田中博晃 (2006) 「英語学習における動機づけを高める授業実践：自己決定理論の視点から」 *Language Education and Technology*, 43, pp. 111-126
- 藤勝宣 (2017) 「教育の方法及び技術に関する研究 – 「主体的・対話的で深い学び」 を実現する実践的指導力の考察 –」 『九州国際大学教養研究』 24-1, pp. 49-61
- 藤江康彦 (2000) 「一斉授業における教師の「復唱」の機能 小学5年の社会科授業における教室談話の分析」 『日本教育工学会論文誌』 23-4, pp. 201-212
- 深谷達史 (2014) 「説明予期が文章理解に及ぼす影響 – 実験とメタ分析による検討 –」 『心理学研究』 85-3, pp. 266-275
- ベネッセ教育総合研究所 (2006) 「「読解力」 向上と読書との関係」 ([https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gakuryokukoujou/2006/pdf/2006\\_04\\_05.pdf](https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gakuryokukoujou/2006/pdf/2006_04_05.pdf)) (2023年8月20日)
- 三浦麻子・飛田操 (2002) 「集団が創造的であるためには – 集団創造性に対する成員のアイディアの多様性と類似性の影響 –」 『実験社会心理学研究』 41-2, pp. 124-136
- 水口啓吾・湯澤正通・浅川淳司・蔵永瞳・渡辺大介 (2014) 「児童を中心とした話し合い型授業におけるワーキングメモリの小さい児童の授業態度と教師のリヴォイシング」 『科学教育研究』 38-2, pp. 97-106
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説総則編』
- 文部科学省 (2019) 『教育課程部会資料3』 ([https://www.mext.go.jp/content/1423048\\_6.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1423048_6.pdf)) (2023年9月10日)
- Herbel-Eisenmann, B., Drake, C., & Cirillo, M. (2009). “Muddying the Clear Waters”: Teachers’ Take-Up of the Linguistic Idea of Revoicing. *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 268-277.
- Inan, B. (2014). Teacher Revoicing in a Foreign Language Teaching Context: Social and Academic Functions. *Australian Journal of Teacher Education*, 39-9, pp. 53-75.

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension :A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, H (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- O'Connor, C., & Michaels, S. (1996). Shifting Participant Frameworks : Orchestrating Thinking Practices in Group Discussion. In D. Hicks(Ed.), *Discourse, Learning and Schooling* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 63-103.
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2019). Supporting Teachers in Taking Up Productive Talk Moves: The Long Road to Professional Learning at Scale. *International Journal of Educational Research*, 97, pp. 166–175.

<添付資料>

調査アンケート

氏名\_\_\_\_\_

質問1：直近の半年間の中であなたの読書量は大きく変化しましたか？

はい ・ いいえ

質問2：(質問1で「はい」を選択した人対象) どの時期にどのくらい変化しましたか？具体的に回答してください。

質問3：直近の半年間において、あなたは、「小説・伝記・実用書・新聞」など、どのくらいの頻度で読みましたか？1つ選んでください。

- ・ 全く読んでいない
- ・ 1か月に1～3冊程度
- ・ 1か月に4～5冊程度
- ・ 月に5冊以上

質問4：あなたはどのような本や文章を読みますか？読むことがあるものを全て選んでください。

- ・ フィクション (小説など)
- ・ ノンフィクション (伝記や実用書など)
- ・ マンガ
- ・ 新聞
- ・ 雑誌 (マンガを除く)
- ・ この中に読むことが当てはまるものはない (何を讀んだか書いてください)

・次の質問5～質問15について最も適切だと思うものを1～5の数値から選択してください。わからない場合はその設問の横に「×」と記入してください。

質問5：あなたは相手の主張をよく観察することができる。

全く当てはまらないと思う 1 2 3 4 5 とてもよく当てはまると思う

質問6：あなたは相手の主張を正確に聴き取る（傾聴する）ことができる。

全く当てはまらないと思う 1 2 3 4 5 とてもよく当てはまると思う

質問7：あなたは相手の意見を受け入れることができる。

全く当てはまらないと思う 1 2 3 4 5 とてもよく当てはまると思う

質問8：あなたは自分の価値観と異なる意見・考え方を否定しない。

全く当てはまらないと思う 1 2 3 4 5 とてもよく当てはまると思う

質問9：あなたは相手との意見交換を円滑に行うことができる。

全く当てはまらないと思う 1 2 3 4 5 とてもよく当てはまると思う

質問10：あなたは相手の意見を自分なりに整理することができる。

全く当てはまらないと思う 1 2 3 4 5 とてもよく当てはまると思う

質問11：あなたはタイミングを外すことなく相手に必要な情報を正確に伝えることができる。

全く当てはまらないと思う 1 2 3 4 5 とてもよく当てはまると思う

質問12：あなたは論理的な主張ができる。

全く当てはまらないと思う 1 2 3 4 5 とてもよく当てはまると思う

質問13：あなたは適切かつ明瞭な表現方法で主張ができる。

全く当てはまらないと思う 1 2 3 4 5 とてもよく当てはまると思う

質問14：国語の授業中に、「あっそうか」や「なるほど」と思うような発言がある。

全く当てはまらないと思う 1 2 3 4 5 とてもよく当てはまると思う

質問15：国語を勉強することで、初めて気づくことがあると嬉しい。

全く当てはまらないと思う 1 2 3 4 5 とてもよく当てはまると思う



質問16：「国語科・数学科・理科・社会科・英語科」をあなたの人生に必要なと思う順番に並び替えてください。

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。

前半 選択式設問

Q1 あなたは今の**(前半)部分**の議論においてどの程度、自分の考えを思い通りに伝えて話すことができましたか？また、その理由も教えてください。

全く話せなかった    1        2        3        4        5        とてもよく話せた

理由

Q2 あなたは今の**(前半)部分**の議論においてどの程度、他の人の意見や考えを聞き、理解することができましたか？また、その理由も教えてください。

全く理解できなかった    1        2        3        4        5        とてもよく理解できた

理由

中盤 選択式設問

Q1 あなたは今の**（中盤）部分**の議論においてどの程度、自分の考えを思い通りに伝えて話すことができましたか？また、その理由も教えてください。

全く話せなかった    1        2        3        4        5        とてもよく話せた

理由

Q2 あなたは今の**（中盤）部分**の議論においてどの程度、他の人の意見や考えを聞き、理解することができましたか？また、その理由も教えてください。

全く理解できなかった    1        2        3        4        5        とてもよく理解できた

理由

後半 選択式設問

Q1 あなたは今の**（後半）部分**の議論においてどの程度、自分の考えを思い通りに伝えて話すことができましたか？また、その理由も教えてください。

全く話せなかった    1        2        3        4        5        とてもよく話せた

理由

Q2 あなたは今の**（後半）部分**の議論においてどの程度、他の人の意見や考えを聞き、理解することができましたか？また、その理由も教えてください。

全く理解できなかった    1        2        3        4        5        とてもよく理解できた

理由

前半 記述式設問

Q 本文一行目、「なめとこ山の熊のことならおもしろい」とはどういうことか？

中盤 記述式設問

Q 17段落「僕はしばらくの間でもあんな立派な小十郎が、二度とつらも見たくないような嫌なやつにやられることを書いたのが、実にしゃくにさわってたまらない。」の「僕」とは誰のことか？

後半 記述式設問

Q 小十郎の死に顔が「まるで生きてるときのようにさえざえして、なにか笑っているようにさえ見えた」のはなぜか？