

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 28 年 6 月 22 日現在

機関番号：14403

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2013～2015

課題番号：25381192

研究課題名(和文) 幼少中学校種間連携国語科教育のための文学的読解力の系統的発達の実証的研究

研究課題名(英文) An Empirical Study of the systematic development of literary reading comprehension for between childhood in schools species cooperation language arts education

研究代表者

住田 勝 (Sumida, Masaru)

大阪教育大学・教育学部・教授

研究者番号：40278594

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,700,000円

研究成果の概要(和文)：国語科における文学的文章の読みの力を育むためにこの研究課題では、次のような取り組みを行った。国語教材としての物語の教材としての系統性や、読解力を構成する要素間の構造を明らかにするために、幼児期の物語の分析、小学校の教材の分析、中学校の教材の分析を行い、それぞれの教材間のつながりをできるだけ具体的な形で記述する考察を行った。その結果、幼児期から前期中等教育修了までの範囲で発達する、読者0から読者3に至る読みの能力の発達モデルを理論的に措定することができた。

研究成果の概要(英文)：In this research challenges in order to foster the power of the reading of literary texts in language arts, it was carried out the following initiatives. And lineage of as a story of teaching materials as a national language teaching materials, in order to clarify the structure between the elements that make up the reading comprehension, performs analysis of the story of childhood, the analysis of elementary school teaching materials, the analysis of the junior high school teaching materials, we considered describing in as much as possible concrete form the connection between each of the teaching material. As a result, the development in the range of from childhood to lower secondary education completion, was able to be posited the development model of the ability of reading that leads to "reader 3" from "readers 0".

研究分野：国語教育学

キーワード：文学教育 読みのリテラシー 物語教材の系統性 読みの能力の発達モデル

1. 研究開始当初の背景

国語科学習指導においては、常に、育むべき、言葉の力の系統や構造について議論が続き、その姿を求めて様々な取り組みがなされてきた。しかし、具体的な教材を取り上げながら、その系統や、構造について実践可能な形で十分な探求がなされてきたとは言えない。この研究課題で取り組むのは、できるだけ具体的で、実践可能な形で、文学テキストの読みの力の系統のあぶり出しであり、その構造的把握である。そのためには、絶えず実践現場との研究的交流を図り、理論的な仮説にとどまらないよう、実践による検証を試みていかなければならない。

2. 研究の目的

本研究課題においては、以上のような背景に鑑みて、幼児期、小学校、中学校の子供達の文学的読みの力の育成に関わるさまざまな教材を取り上げ、その構造やテーマの系統について分析的に明らかにするとともに、実践的な方法によって、子どもたちの学びの文脈において、そうした読みの力がリテラシーとして形成されるような授業プログラムを模索することを目的とする。

3. 研究の方法

そのために、現実の子どもたちが学校教育の中で出会っている国語教材のうち、文学テキストの読みのリテラシー形成に関与する教材を対象に、教材間の系統性を明らかにするための教材分析を重ね、その系統性の姿をできるだけ共有可能な形式で記述する。その上で、実践者とともに、教材研究を重ねる場において、そうした系統性概念が有効であることを、そうした実践者の感覚や、具体的な実践を通して、確認する。

4. 研究成果

はじめに

この研究課題に取り組んだ今期の取り組みとしては、特に中学校教材について、幾つかの有効な知見を捉えることができた。小学校教材においてもその要素は一定重要であるが、中学校において、「語り」の構造は、欠くべからざる系統性の柱として機能していることが確認された。しかし、実践的には、中学校において、この「語り」の問題に対して、十分な学習指導が施されているとは言えない。小学校で取り組んだ人物、プロットというテキストの世界を構造的に読むことに終始し、テキストを語りなす、「物語行為」のレベルを子どもたちの学習領域として十分には教材化できていないという課題が浮かび上がった。今後の研究課題としては、中学校において「語り」の問題を学習領域化するために、どのように小学校においてその準備として「語り」を扱っていくのか、どのような具体的な教材が、そのために機能しているのかに焦点化した継続研究が必要である。

以下、今回の研究課題の探求によって、一定明らかにすることができた、読みのリテラシーを構成する発達モデルとその構造に浮

いてまとめる。

はじめに：読むとはどういう営みか

(1) 物語言説から物語内容へ

物語を読むという営みは、読者と物語テキストの出会いによって生まれる人間的営みである。その「出会い」は、当然のことながら、どんな場合でも何らかのメディアを通して提供された物語テキストを、その表現の表層をそれぞれのメディアに応じたモダリティにしたがってデコード（解析）し、必要な情報をピックアップすることによって成立している。これは論理的テキストさえも包括する、すべての「読むこと」に共通する出来事だろう。物語を読むということは、先ず以て物語の表現を読むということなのだ。読者によってピックアップされていく物語テキストを表象するこうした記号様式を、「物語言説」と呼ぶ。文字テキストによって構成された物語テキストであれば、読者は文字を拾い、単語、文節、文へと統合し、そこに表明された意味を同定し、部分を重ねながら物語の全体の意味やイメージを構成していく。物語の表現すなわち物語言説は、物語が語る新たな世界を具体的にイメージ化し、そこで展開する人物と人物の織りなすドラマを、読者のうちに作り上げていくのだ。そうした読むことによって表象化され、豊かな意味として展開していく物語世界のことを「物語内容」と呼ぶとすると、物語を読むという営みは、物語言説を分析し解釈することによって、読者とその読者が参加している読書サークルの議論の場に、豊かな物語内容を構成していく営みであると言えるだろう。

(2) 物語言説から物語行為へ

しかし、読者の前に差し出される物語言説としてのテキストは、そのテキストが描いた物語内容へと読者を誘うだけではない。その物語は、何よりも「語り」によって、この世界に生み出されたものである。物語を造形し、表現として形を与える「語り」という行為なくして、物語は生成されない。つまり、そこに、物語を語りとして生成し、聞き手（読み手）に向かって打ち放つ主体としての語り手の行為が存在している、ということ的前提としているのである。すなわち物語テキストを読むということは、物語が描く世界を物語内容として認知し、楽しむことと同時に、そればかりではなく、そうした物語をそのように語りなした物語行為の行為性を楽しんでいくということになるだろう。

(3) 分析と解釈

こうした二重の「物語を読む体験」の内実をより鮮明にするためには、「分析」と「解釈」について少し明確にしておかなければならないだろう。

物語テキストと読者が出会ったとき、物語は、読者にとって参入し、その中に「生きる」ことを誘う「可能世界」として立ち現れる。そのあり得ない、しかしあり得べき世界を、一人の人間として「生きる」感覚の中で体験

することを、ここでは「解釈」と呼んでおこう。それは、物語テキストという、ある言語記号として（物語言説として）読者の前に立ち現れた、一種の「他者」に向かって、読者が限らない接近を試みる行為である。中心人物は自分自身であり、その人物が織り込まれた空間や時間は、我もまたその場にいるかのように感じられる。テキストの展開とともに、手に汗握る展開に翻弄され、思わず痛みにうめき、恐怖に震え、滑稽に笑い、喜びに泣く。この生々しい「生きる」行為を読者は、読みの中で見事に遂行する。

さてそうしたテキストへの接近＝解釈とは別の経路が、読むことには随伴する。それが、「分析」である。解釈がテキストへの接近であるならば、分析はテキストから離れる営みだと言ってよい。テキストに接近し、それを生きることは、テキストの描く状況に巻き込まれることに他ならない。しかし、そうした世界がどのような奥行きを持ち、来歴を持ち、行く末に向かって進みつつあるのか、具体的にはその物語が、どのような構造体として構築されているのか、言葉による織物であるところの物語テキストの、そのテクスチャー、文（あや）が、どのようなものであるのかといったことは、おそらく、巻き込まれて生きている私には見えないだろう。

私たちは読むとき、物語テキストのさまざまな作用を解釈的に楽しみながら、そのような解釈の快楽を与えるテキストの作用点を分析的にとらえようとしている。その作用点としてのさまざまな物語テキストの構成要素を切り口としながら、当該テキストの仕組みや仕掛けを言語化する行為を、「分析」と呼ぶことにする。

(4) 解釈と分析の循環

物語を読む際に随伴するこれら二つの、それぞれある意味正反対のベクトルを持つ行為は、読書体験の中でどのように相互に関連しあっているのだろうか。左の図を見てほしい。これは、「解釈」と「分析」の相互関係を図示しようと試みたものである。この図では、この二つのはたらきが、テキストと読者のあいだを円環するように描かれている。読者は、テキストを読む際、読者としての自己存在をかけて、対象であるテキストに向かって接近を試みる。そうした解釈体験は「直観」であり、本来言語化不能である。言語とは、体験を事後的に対象化してつかみ直す作用である。その作用によって、読者は、物語に解釈的に接近して、その「可能世界」を生きた体験を、事後的にとらえ直して意識面に送り出し、語りうるものへと再編成していく。そうやって「物語について語る」のである。その作用こそが、「距離をとる」営みとしての「分析」に他ならない。言うなれば、テキストに近づく営みは、その近づいてつかんだものを言語化してとらえ直すプロセスによって、間接的にしか表現できないものなのだ。それ故、「解釈」は、どこまでも言語化不能

の個人的な、それ故流動的な一回きりの再現性のない出来事であり、本来だれとも分かち合うことができないものなのである。

しかし実際には、私たちは物語の解釈について語り合い、その解釈をより豊かにするための議論を重ねることができる。言うまでもなく、文学の授業とは組織的計画的に、そうした解釈の分かち合いを組織する社会的営みの代表である。文学の授業が成り立つためには、読者がテキストと出会って火花散る瞬時の無数の体験を言語化して、何とか社会的に共有可能な形式へとデコード（解析）する必要があるのである。それを担うのが、分析行為である。個人的な解釈的体験が、社会的に位置付けられるためには、言語による分節、分析作用を経なければならない。個人的な体験としての解釈を、彼や彼女が参加している社会へ開く、唯一の方途が分析という行為なのだ。つまりその意味で、解釈は分析を待っているのだ。

しかし、このことが円環運動となるためには、そうした言語による分析が、次の解釈（テキストへの接近）を導く必要がある。物語へ参入し、その時間を生きる読者。その生きた時間を分析によってとらえ直し、言語化し再話することを通して、その読者は解釈共同体への参加を果たす。そうした読みが参加者すべてによって提出され、参照可能な状態で提示されたとき、この図では矢印はちょうど作品から読者へとループして戻ってきている。このとき、読者たちの前には、最初の「近づく」営みに挑戦したときには見えなかった景色が広がっているはずだ。それぞれの物語体験を、言語によって分節した成果としての「分析を経て言語化された解釈」が複数共有されているはずだ。それを一つの足場にして、読者は物語への参入を再度試みる。解釈は分析を待って意識の明るみに出現し、分析は次なる解釈への足がかりになることによって、その行為としての意味を持つのだ。このことは重要な意味を持っている。なぜならば、分析する力の育成を標榜する国語の授業が、単なる分析ごっこに終わるケースが少なくな

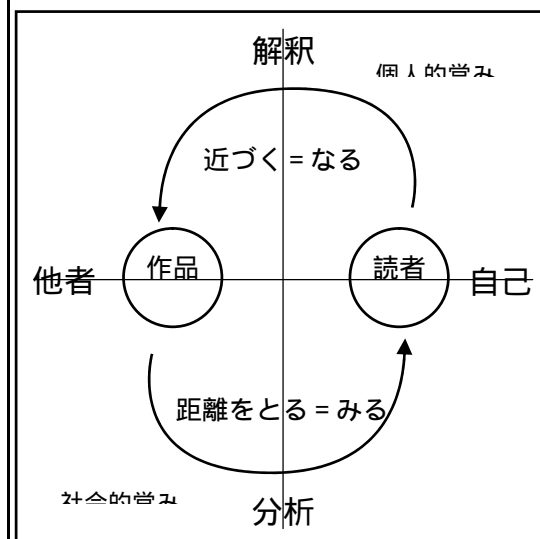


図1 物語の読みにおける「解釈」と「分析」の循環

いからだ。分析することで、何らかの解釈が発火すること。そうした火花散る解釈を、分析もまた待っているのだ。

読む力の発達モデル

それでは、物語を読む力はどのように発達するのだろうか。表1を見てほしい。この表では、小学校就学前の幼児期の子どもの読みの能力の姿から、中学校三年生、義務教育終了時点の子どもの読みの能力の水準をモデル化したものである。この幼児期+義務教育九年間の読みの能力の変容を構造化するために、それぞれの学齢期に対応した、あるいは学齢期をまたいだ形で四つの段階の読者像を措定した。

(1) 読者0：あそびとしての物語（幼児期の読者）

「読者0」の段階の子どもにとって、物語とは彼ら彼女らを楽しませる「あそび」の素材であり、ゲートである。幼児期の子どもたちは、物語の舞台や小道具や必要ならばキャラクターを使って自分たちの遊びに取り入れていく。そうやって物語は子どもたちの生活環境で再構成され、繰り返し「読まれる」のである。この段階の子どもたちは、「物語言説」に意識的に注意を向けることは困難で、描かれた世界を遊び込むことで味わう。遊びが成立するプロセスで潜在的には物語の構造への参照が生まれるが、それがこの時期の子どもたちの識域下に浮上することは滅多にない。つまり彼ら彼女らにとって物語とは「物語内容」そのものなのである。

(2) 読者1：物語言説（分析）によって物語内容（解釈）を豊かにする（小学校1年生～4年生）

読者1：教師に導かれながら物語の分析を試みる（小学校1年・2年）

就学を機に、子どもたちは国語科学習指導の場面で物語と出会うようになる。教科書に採録された物語テキストは、物語リテラシーを育むべく意図的・計画的にあらかじめ選択されている。しかし、この段階の子どもたちのほとんどは、幼児期の子どもたちがそうであるように、「物語言説」への関心を主体的に持つことはない。教師たちは子どもたちの前に差し出され物語テキストを子どもたちが読む時、少しずつ読むためのヒントを与える。それはとてもシンプルなもので、たとえば、特定の場面の音読や動作化、あるいは特定の表現、たとえば心情表現に傍線を引かせたり。より意識的な教師は、反復された類似表現を見つけて比較させたりする。それらはすべて、物語テキストに対する学習者の「分析」を発火させて、彼ら彼女らの「解釈」を更新させようという「足場作り」の試みである。この時期の子どもたちは、国語学習の中で、主に教師から与えられる分析の着眼点によって自分自身の解釈を変容する体験を繰り返すのである。

読者2：自分自身の解釈を変えるために自ら分析を試みる（小学校3年・4年）

教師たちによる計画的意図的な「足場作り」によって、繰り返し分析的な物語テキストの読みを重ねていくうちに、子どもたちは「物語言説」という言葉によって編みなされた構造の存在に気づき始める。自分たちを楽しませる言葉によって仕掛けられたテキストの秘密に対して、自覚的な反応をする学習者が生まれ始めるのがこの時期である。つまり、教師から与えられ続けてきた、場面や人物を整理したり、反復や対比を見いだす方法等々を、それぞれの自力読みにおいて取り入れようとするのである。分析の観点の内面化である。もちろんそうした発達の変化は個人差が大きく、その方法の内面化のスピードは決して速いものではない。相変わらず教師は子どもたちに対して、多くの「足場」を提供しなければならないかもしれない。しかし、重要なのは、より多くのより豊かな「物語内容」に手を伸ばすために、当該テキストの「物語言説」を見つめてみるという営みが、少しずつ子どもたち自身の成功体験として蓄積するということである。分析と解釈の循環運動を、子どもたち自身によって営むことができるようになる段階が近づいてきているのだ。「読者1」とは、自身の解釈（物語内容）を変容するために、意識的に「物語言説」の分析を行なう読者なのである。言い換えるとそれは、物語の仕組みや仕掛けを言語化して説明する力を持った読者なのである。

(3) 読者3：物語言説（分析）によって物語行為（作り手）と対話する（小学校5年～中学1年）

読者3で実現した「物語言説の分析を通して物語内容を豊かにする読み」に加えて挑戦しなければならない発達上の課題とは、そうした物語の仕掛けを布置し、読者に呼びかける主体、すなわち「語り手」、そしてそうした「語り手」をも造形した造物主としての「作り手」（作者）の物語る行為の作為性について考え始めるステージである。口承文芸の物語は、「語り」という行為によって生成するものである。語られる前には何も存在せず、語り終わることによってそれは消え去る。言わば「語り」とは、私たちの世界に、もう一つのありうべき世界、「可能世界」を生ましめる「魔法」である。学習者が物語を学ぶのは、そうした「魔法」を学び、彼ら彼女ら自身もまた、一人の語りの魔法使いとして（作り手）として、自らの体験を物語へと織りなす（再話する）力を身につけるためなのである。したがって、物語をどのように語るのか、なぜそのように語るのか、という探求は、物語学習の特定のステージにおいては不可欠の学習課題であろう。

書記言語で造形された物語の場合、物語の語り手もまた、その作品を書き進める「作り手」（作者）によって造形された、人物ないし機能である。だから、物語の語り口の作為性、語り手の振る舞いの特徴について分析的にとらえ、吟味する営みは必然的に、そうし

た語り手を使喉し、そうした語りを生み出した「作り手」の作為と対峙することを学習者に求めることになる。比喩的に言えば、作品の向こう側にいる他者としての作者と、作品の言説を媒介としながら対話するのである。作り手の造形した語り口の分析を通して、作品を語り抜く物語行為について考え始めた学習者は、彼ら彼女ら自身の物語行為についても考え始める。他者との対話は、必ず自己省察を随伴し、自分自身の「語り」の技法についての対象化と自覚、その変容が、こうしたステージの物語学習によって、問題領域として立ち上がって来るのである。

この時期の子どもたちには、たとえば小学校においても「わらくつの中の神様」など、階層構造をとる額縁構造や、自然形象による物語り展開、細部に仕込まれた伏線といった、言わば小説入門のような教材が提供されている。いずれも、出来事の連鎖と典型人物で織りなされた説話系物語の表現性にあまる要素が、その読解においてキーになる教材である。「何が起こり、どうなったか」ということへの関心によって読み進められる物語から、「どのように描き、どう組み立てたか」ということが問題となる物語へと、教材の質が大きく変わるのである。「なぜそのように描いたのか」「なぜそのように語ったのか」という作り手との対話に根差した探求は、この時期に提供される、小説的な表現特性を備えた作品によって受け止められ、有効な学習のテーマとして機能していくのである。

(4)読者：中学2年・3年

分析と解釈の循環的關係について既に述べたが、物語と出会い、火花散った個人的体験としての「解釈」を、社会的に分かち合うための言語化の営みが「分析」であった。この構図が示していることは、私たちの物語体験は、単独者として作品と向かい合うことでは発火しないということである。そこには、わたしと同じ作品（類似の作品、同じ地平に置かれた別の作品）を、コンテンポラリーとして読んで「仲間」を必要としているということである。私のか細くて流動的な「解釈」に、言語による光を当て、明確な構造を持った言説へと育てるのは、私の当該作品についての「解釈」の説明を待っている「もう一人の読者」なのだ。もう一人の読者に指し向けて、自分の読みを語る行為、そのための言語化のプロセスにこそ、「分析」行為に他ならないのだ。つまり、分析とは社会的行為であり、分析が生まれる場には、その分析を透かして見えるあなたの「解釈」を待つ、別の読者たちが存在しているのだ。教室とはまさにそういう場である。子どもたちが自分の解釈を、他者に向かって語り始める小学校一年生から、それは変わらない。子どもたちは義務教育の間、それをいやというほど繰り返す。その意味で、目の前の共通テキストを指差して、その表現を取り上げ、それについて語りながら、そこから自分自身の「解釈」が

どのように拓かれたかを語り合うことは、物語学習のそれこそ基本形であり、普遍の形であろう。私たちは、常に傍らに一緒に物語を読む二人称的他者（佐伯胖，1995）としての「もう一人の読者」を持ち、その仲間との共同の中で「読むこと」をなしていく。義務教育の到達点においても、当然そうした読みの社会性は変わることはない。しかし、学校というしつらえられた安定した共同体から旅立っていく彼ら彼女らを待っているのは（その大半が後期中等教育に進学するのではあるが）、実社会である。「ホンチャン」の世界である。それは、学校の教室のような、「今、ここ、私たち」が安定したホームルームを失うということである。つまり、自分の個人的解釈を拙くも言葉にして発信すれば、言葉半ばにして「わかった」と応じてくれる阿吽の呼吸の仲間を、基本的には失うということである。自立した読者とは、そうした居心地のいい、守られたサークルの向こう側に差し向けて、自分の言葉を打ち放つ力を持った読者である。仲間内にわかってもらう言葉ではなく、見知らぬ他者に向かって、自分の個人的体験を説明し、議論の俎上に載せていく言葉の力。それは、自分の発見や解釈に対する反対者を想定する力を含んでいる。それは、自分の説明が、内容として過不足無く、形式として合理的であり、説得のレトリックとして読み手に与える効果について吟味されている必要がある。そういった強度を持った分析と解釈を遂行できる力こそ、社会に出て行く子どもたちに身につけて欲しい力であろう。平成20年度に公示された学習指導要領の、中学校三年生の「読むこと」の「言語活動例」に「ア 物語や小説などを読んで批評すること。」という記述がある。ここまで述べてきた、他者に差し向けた解釈の表明という営みは、ここで言う「批評」ということを念頭に置いている。子どもたちは読者として解釈者の責務として、強度のある分析を執り行い、合理的な説明を行い、了解してもらうための文彩を施す義務を負っている。それがあなたの解釈を待つ、あちらの世界にいるまだ見ぬもう一人の読者と、新しくつながっていくための、自立した読者としての作法なのである。

おわりに

以上のような物語の読みの発達モデルの検討を通して見えてきたのは、発達軸となる「物語言説」を分析的にとらえる営みであった。つまり、読みはどのステージをとってみても、まったく当然のことなのだが、先ず以て「物語言説」つまりそこに表現されている言語のありようを問題にするところから始まるのである。それでは、子どもたちが物語内容を楽しみ、物語を語りなした作り手と楽しく対話するために必要な、「物語言説」の、つまり物語構造のリストはどのようなものだろうか。残念ながら現時点で、これこれの項目が物語を読むときの目印になります、という便利な「地図」は存在していない。し

かし、これまで積み重ねられてきた文学研究や国語教育研究、国語科学学習指導の实践は、一定、物語という言語形式に関する共通要素の析出に、部分的には成功していると思なしてよいだろう。こうした物語言説に分け入るための観点が、具体的にどのような構造であり、どのような有効性があるのかということについては、今度の継続研究の中で、実践的に確認し、そうした構造を読みを生かすための学習指導の有り様について、具体的に提案を試みていきたい。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文](計12件)

- 寺田守、「花はどこへいった」(今江祥智)の間テクスト性、三省堂国語教育ことばの学び、査読無、27、2013、pp.22-23
- 寺田守、動作を表す言葉に着目する文学教材の解釈:「世界一美しいぼくの村」(小林豊)の授業を中心として、月刊国語教育研究、査読有、497、2013、pp.50-58
- 寺田守、物語・小説 小集団で一文を読む、月刊国語教育研究、査読無、498、2013、pp.52-53
- 寺田守、話者の判断や評価の表れる言葉に着目する文学教材の解釈:「走れメロス」(太宰治)の一文を読む、京都教育大学紀要、査読無、124、2014、pp.57-70
- 住田勝、あえて詳細な読解をむさぼる:物語の「山場」を読む快樂を求めて、生きる力を育むことばの授業、査読無、21、2013、pp.6-7
- 森美智代、文学的体験に関する理論的検討:ルソーによる「解釈から証言へ」の意向に着目して、国語思想研究、査読有、7、2014、pp.42-50
- 森美智代、高橋典子、物語的因果性に関する考察:物語教材における「意味づけ発問」の分析から、福山市立大学教育学部研究紀要、査読有、2、2014、pp.117-125
- 住田勝、国語科学学習指導におけるピアラーニングの課題:ヴィゴツキースペースの可能性、月刊国語教育研究、査読無、514、2015、pp.28-31
- 渡辺貴裕、国語の年間計画立案の落とし穴は“ここ” 評価の観点の落とし穴はここ、教育科学国語教育、査読無、782、2015、pp.34-35
- 森美智代、思想と方法の一体化と言語教育の更新、リテラシーズ、査読無、16、2015、pp.51-60
- 寺田守、話者の判断の表れた言葉に着目する文学の授業:中学2年生「タオル」(重松清)の授業、京都教育大学紀要、査読無、128、2016、pp.89-105
- 森美智代、授業研究に臨む研究者のスタンスの違いと国語教育の可能性:ラウンドテーブルにおける意見交流の記録から

特集:第一回国語教育思想研究会から、国語教育思想研究、査読無、10、2015、pp.21-28

[学会発表](計5件)

- 寺田守、課題研究国語科カリキュラムの再検討:読み・書きの将来と国語科教育の課題 「読むこと」領域の学習指導目標を構造化する試み:登場人物の気持ちを理解する方法を中心として、第125回全国大学国語教育学会広島大会、2013年10月27日広島大学(広島県)
- 森美智代、自己の「物語」を描く文学的文章の授業:「わらくつの中的神様」を通じた学習者の変容、第124回全国大学国語教育学会弘前大会、2013年5月19日、弘前大学(青森県)
- 渡辺貴裕、ドラマと国語教育の結びつき:虚構性を活用した「話す・聞く」能力の育成、第124回全国大学国語教育学会弘前大会 2013年5月19日、弘前大学(青森県)
- 渡辺貴裕、演劇的手法を用いた学習活動と評価、第125回全国大学国語教育学会広島大会 2013年10月27日、広島大学(広島県)
- 森美智代、国語科における対話概念の理論的検討、第126回全国大学国語教育学会愛知大会、2014年月18日、ウイング愛知(愛知県)
- 森美智代、今を生きるための文学教育の試み:「よだかの星」の授業実践から、第128回全国大学国語教育学会兵庫大会、2015年5月30日 姫路商工会議所(兵庫県)

[図書](計2件)

- 森美智代、協同出版、教師教育講座第12巻中等国語教育(山元隆春編)第2章第1節「話すこと・聞くこと」の指導理論 pp.53-66、2014、442頁
- 住田勝、世界思想社、読書教育を学ぶ人のために(山元隆春編)読書能力の発達 pp.183-214、2015、312頁

6. 研究組織

(1)研究代表者

住田勝(SUMIDA, Masaru)
大阪教育大学・教育学部・教授
研究者番号:40278594

(2)研究分担者

森美智代(MORI, Michiyo)
福山市立大学・教育学部・准教授
研究者番号:00369779

寺田守(TERADA, Mamoru)
京都教育大学・教育学部・准教授
研究者番号:00381020

渡辺貴裕(WATANABE, Takahiro)
東京学芸大学・教育学研究科(研究院)・

准教授

研究者番号:50410444