

[国 語]

アプロプリエーションとしての学びを促す対話的交流の工夫 - 読みの交流を促す〈問い〉を用いた実践を通して -

金子 善則*

1 問題の所在

見方・考え方を働かせ、深い学びを生み出すような学びの過程を生起させるため、授業の中に対話がよく取り入れられるようになっている。読みの学習においても、対話的な交流の中で他者の読みにふれることによって、学習者が読み方についての理解を深めていくことが示唆されている。山元隆春(1994)は、「児童の場合、友人と協同して読みの学習を進める中で、他者の言葉によって自らの読みをモニターしてもらおうという営みを積み重ねていくことによって、読みの『方略』の理解が促される。」¹⁾と述べている。また、秋田喜代美(2008)²⁾は、「協働での対話を進める読解指導方法の背景にある理論は、相互の対話によるモニタリングが内化されていくことによって、自分一人でモニタリングができるようになるという、他者による自己統制や相互作用から自己内対話というVygotskyのモデルを基にしている。」と、対話の意義やその理論的背景に言及している。

一方で、秋田(2008)³⁾は、「読解において具体的にどのような対話を積み重ねることで、それがどのように生徒の読みの中に取り込まれ内化され、モニタリング等のメタ認知的活動に使用されているのかを実証的に捉えた実践や研究はまだ十分には行われていない。」と、述べている。また、実際の授業場面においても、対話の時間を設定するものの、それが対話として成立していないというようなことは、よく指摘される場所である。深い学びを具現化するためにも、意義のある対話はどのようにして生み出すことができるのかということについて追究していく必要があると考える。

そこで稿者が着目したいのは、アプロプリエーションとしての学びである。ワーチ(2002)⁴⁾によると、アプロプリエーションとは「他者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分のものとする過程」である。アプロプリエーション概念では、学習者の学びを「学習者(主体)」と「学習対象」という2項関係で捉えるのではなく、「学習者(主体)」と「他者」、「媒介される道具(文化的道具)」の3項関係で捉える。「媒介される道具(文化的道具)」には、読みの学習においては、物語に対する読者の「読みの方略(読み方)」といったものが含まれる。ただ、前出のワーチによると、学習者にはしばしば軋轢が生じ、文化的道具(読みの方略など)は、それほど容易く専有されることはないという。そこで、学習者が用いている「読みの方略(読み方)」がどのように互いの学びに影響を及ぼしたのかといった、アプロプリエーションの視点で対話を分析・考察することは、意義のある対話を生み出していくようにするために意味があると考えられる。

金子善則(2019)⁵⁾は、「大造じいさんとがん」の学習におけるグループ対話をアプロプリエーションの視点から分析し、対話の在り方について考察した。その結果、対話を学びの過程に位置付ける際には、「収束の機能」、「意味確認の機能」、「イメージ化の機能」といった会話上の機能が働くような対話を生起させることが重要であると分かった。

その際に行われた授業では、アプロプリエーションの現出が認められたが、学習課題にグループとしての読みを一つに絞るといった条件が付与されていたため、それが同調圧力として働いた可能性が考えられる。また、対話が状況の文脈に依存したものが多く、テキストの文脈にも基づく交流が促されるような学習課題の工夫が課題として残された。

そういった先行研究の成果や課題をふまえ、本研究では、外的な働きかけによって同調圧力が生まれるような可能性をできる限りなくしたり、テキストの文脈にも依拠するような交流を促したりすることに留意しつつ、アプロプリエーションとしての学びを促す学習課題や対話の在り方について、さらに究明していきたいと考えた。

2 研究の目的

アプロプリエーションとしての学びが成立する学習課題を案出・実践し、学習者の対話的な交流を分析することを通して、アプロプリエーションの成立にはどのような要因があるのかを明らかにする。

*上越市立大手町小学校

3 研究の方法と内容

(1) 実施期間・分析の対象

実施期間は2019年3月4日～3月14日。扱った教材は、学校図書「みんなと学ぶ 小学校国語 五年下」所収の椋鳩十「大造じいさんとがん」である。対象は公立小学校5年生26名。ワーチ (2002)⁶⁾によると、学習では生徒が質問を出していくことが大切であり、質問ができる参加者の構造が生徒の学習に影響を及ぼしているという。それに関して対象学級は、他者の考えに対して質問をしたり、それに対して答えたりする対話のルールがおおむね共有されていた。

(2) アプローチとしての学びを促す学習課題の工夫 ～読みの交流を促す〈問い〉の設定～

先行研究の成果や課題をふまえ、本研究の目的を果たすためには、松本修の提唱する読みの交流の学習活動や、読みの交流を促す〈問い〉を取り入れることが有効であると考えた。

松本 (2015)⁷⁾によれば、読みの交流においては、解釈の変容としての認知的変容と、読みの方略の変化としてのメタ認知的変容があり、後者がより重要であるという。メタ認知的変容は、読みの方略の変化と換言することができるが、そこに重きを置く読みの交流は、学習者間の相互作用によって文化的道具（読みの方略など）の使用が専有に至っているかどうかという視点で捉えるアプローチ概念と符合するものがあると考えられる。

また、松本修 (2015)⁸⁾によれば、読みの交流において読者は、読みの形成において、テキストの文脈と状況の文脈の両方をリソース（資源・材料）として呼び出すとしており、読みの交流を成立させることは、前掲の金子 (2019) の課題に挙がってきたような、状況の文脈ばかりではなく、テキストの文脈もふまえた対話を生み出すことが期待できる。また、松本修 (2018) は「読みの交流は、『深い学び』を実現する学習として意義あるものである」とも述べている。⁹⁾

そういった読みの交流は、五つの要件を満たす〈問い〉によって促されるという。その五つの要件とは、「誰でも気がつく表現上の特徴を捉えている」、「着目する箇所を限定している」、「全体を一貫して説明できる」、「いろんな読みがありえる」、「その教材を価値あるものとする重要なポイントにかかわっている」である。¹⁰⁾

本研究における実践においては、五要件をふまえた〈問い〉を案出して学習の中に位置づけ、アプローチとしての学びへの効果について分析・考察していく。なお、本研究の実践において用いた〈問い〉は、次の通りである。〈問い〉「いつまでも、いつまでも見守っていました。」という文で物語が終わっていることについて、あなたはどのように思いますか。

案出した〈問い〉が五つの要件を満たすものになっているか検討してみる。

○ 誰でも気がつく表現上の特徴を捉えている

物語の文中にある「いつまでも、いつまでも見守っていました。」という文を明示した問いになっており、誰でも気がつく表現上の特徴を捉えている。

○ 着目する箇所を限定している

物語の最終場面に主にかかわる問いであることが分かる。

○ 全体を一貫して説明できる

この問いに答えようとする場合、物語を通して描かれている大造じいさんと残雪の「戦い」を経て、大造じいさんの残雪に対する見方や両者の関係性が変わったことをふまえた一貫した説明をすることになる。

○ いろんな読みがありえる

「けがが治った残雪が上手く飛んでいくか見守っている感じがする。」「大造じいさんと残雪が良い関係になったことが伝わってくる。」「来年も堂々と戦おうと思いつつ見守っている様子を強調している。」など、様々な答えがあり得る。それは読み手の読みに任されている。

○ その教材を価値あるものとする重要なポイントにかかわっている

大造じいさんの残雪に対する見方や両者の関係性の変化といった、物語の読みの重要なポイントにかかわる問いである。

上記のように、案出した〈問い〉は、読みの交流を促す〈問い〉の五要件を満たしていると考えられる。また、グループ対話を行う際には、グループの読みを一つに絞るような投げかけはせず、外的な同調圧力を生まないように配慮した。

(3) 検証の方法

児童の対話の様相を分析・考察していくにあたっては、松本 (2015)¹¹⁾によって考案された質的三層分析の手法を採用することとする。質的三層分析は、読みの交流の学習活動が成立したかどうかを見極めるために考案されたもので、対話における児童の発話プロトコルを形式・機能・意味の三つの側面から分析し、それらの相互の整合性を見ることで、解釈の間主観性を保とうとするものである。

なお、アプロプリエーションの成立要因を明らかにしようとする目的をもつ本稿においては、三つの側面のうち、「意味的な内容」の中に学習者同士のどんな認知的な変容やメタ認知的な変容があったかをみるとともに、アプロプリエーションの成立に影響を及ぼした「会話上の機能」について考察していくようにする。

4 実践の実際

案出した読みの交流を促す〈問い〉「『いつまでも、いつまでも見守っていました。』という文で物語が終わっていることについて、あなたはどう思いますか。」について個人で考え、それを基にグループ対話を行うようにした。なお、グループ対話では、クラスを3～4人程度のグループに分け、約10分間の時間をとって話し合った。なお、本稿では、アプロプリエーションの成立要因を明らかにする観点から、各グループの対話の様子を比較し、質問をより多く出し合い、特にメタ認知的変容が表れたと思われるグループを分析対象として選定した。

(1) 個別読みの段階で見られた読み

グループ対話前、〈問い〉について当該グループの個々の学習者が見出した考えは以下のようなものであった。

KH・・・来年も堂々とした戦いをしようとか、今度は絶対につかまえるぞとかを強調しているのかなと思った。

KD・・・大造じいさんは、ずっと死ぬまで見守っている気がした。

TM・・・78段落(*)がある方が、見守っている感じがする。この終わり方の方が、「その後はどうなるんだろう」と想像がふくらむから。残雪がぬま地にやって来て、また戦うのを待っている感じがするから。

(※稿者注：78段落は「いつまでも、いつまでも見守っていました。」の一文が書かれている段落である。)

WM・・・最後にがんと大造じいさんはライバルだけど、「また会って正々堂々と戦おうじゃないか」で、また会うまで見守っている感じがした。

(2) 対話の様相

① 「理由要求の機能」と「意味確認の機能」による読みの共有 ～KDの考えについて～

グループ対話は、まず、4人がそれぞれの考えを紹介し合うところから始められた。その際、KDの「大造じいさんは、ずっと死ぬまで見守っている気がした。」という考えに対し、メンバーから「そういうこと?」「ずっと見守っているの?」という発話が、笑いや疑問の反応と共に示された。これは、KDの考えにある「死ぬまで」という言葉が大げさな表現であると、他の学習者に受け止められたためであると考えられる。そこで、グループ対話の序盤においては、このKDの考えを巡って対話が展開していくこととなった。

次に示しているのは、そのときの対話の様子である。発話プロトコルの番号は、グループ対話における発話順に通し番号を付けたものである。(なお、用いている記号については、本稿最終頁を参照のこと。)

27TM	では、次に質問を行います。	34WM	おばけみたいにー
28KD	質問タイム：：、はい。	35KH	だから、最後までってことだよな?
29TM	えと、KDさんに質問します。KDさんは、「いつまでも、いつまでも」の文を見て、死ぬまでと(笑)、どうして死ぬまでだと思ったんですか?	36WM	いつまでも、見ているー
30KH	死ぬまで、死ぬまで見守っているんだ。(笑)	37TM	だからだから、ほんの、ほんの、10分とか15分くらい／／じゃなくて、ず：：っと思って感じ?
31KD	ん：：、「いつまでも、いつまでも」って、書いてあるから。	38KH	／／じゃなくて、ず：：っとー
32KH	ああ、ずっと思って思ったってこと?	39WM	おばけじゃん、おばけおばけ。
33TM	ずっと思ってこと?	40TM	そういうことね：：。あ、分かりました。
		41KH	分かりました。
		42WM	死んでも見るんだ、死んでも。

対話の形式的な特徴としては、「では、次に質問を行います。」「どうして～だと思ったんですか?」などと、話し合いの流れを整理しながら進行しようとしていることが分かる。また、「～ってこと?」「～ってことだよな?」「そういうことね：：。」といった発話が度々出てくるなど、和やかで協調的な雰囲気で行われている。

対話の意味的な内容を見ると、当初、KDの読みは、他の学習者に理解されていないことが分かる。それは、質問タイムが始まった途端に29TMによって、まず、KDへの質問が行われたこと、質問の中で「死ぬまで」という言葉を発した時に笑いが生じていることから読み取れる。また、30KHについても、「死ぬまで、死ぬまで見守っているんだ。(笑)」という発話に、KDの考えを理解しがたいという思いが読み取れる。こういった他の学習者の反応は、KDの読みに対して軋轢が生じている状態であると言える。しかし、その後、KDの読みを巡って発話がつながり、KDの考えにある「死ぬまで」という言葉がTMやKHらによって、「ずっと」や「最後まで」といった言葉に言い換えられ、KDが用いた言葉の意味の理解がグループに広がっていった。

その過程を追ってみると、まず、29TMの「『いつまでも、いつまでも』の文を見て、(中略) どうして死ぬまでだと

思ったんですか」という質問が発端になっている。これは、理由の説明を求める質問であり、会話上の機能として見ると、「理由要求の機能」を担っている発話であると言える。ただ、この質問の後、KD自身によって、「ん：：、『いつまでも、いつまでも』って、書いてあるから。」(31KD)と返答が為されているものの、それは29TMの質問の趣旨に完全に答えるものにはなっていない。しかし、その後、「ああ、ずっとって思ったってこと？」(32KH), 「ずっとってこと？」(33TM), 「ず：：って感じ？」(37TM), 「ず：：と」(38KH) というように、TMやKHによって言い換えされつつ、KDが「死ぬまで」という言葉を用いて表現しようとしたことの意味を確かめようとする発話が連続して登場している。これは、会話上の機能としては「意味確認の機能」をもつ発話である。そういったやりとりを通して、この序盤の対話においては、「そういうことね：：。あ、分かりました。」(40TM), 「分かりました。」(41KH) と、KDの読みが他の学習者に受け入れられたことが分かる。

ただ、その一方で、WMについては、「死んでも見るんだ、死んでも。」(42WM) と、TMやKHとは違い、「死ぬまで」の言葉の意味について、表面的な理解に留まっているように見える。

ここまでの対話の様相を会話上の機能の観点からまとめると、はじめは理解されていなかったKDの読みについて、「理由要求の機能」や「意味確認の機能」をもつ発話が行われることによって、読みが受け入れられていったと言える。と考える。

② 「理由要求の機能」と「意味確認の機能」による読みの共有～TMの考えについて～

グループ対話が進むと、TMの考えを巡っての話し合いが展開された。

66TM	じゃあ、KHさんの、KHさんの文で「今度は絶対につかまえるぞ」の「絶対につかまえるぞ」は、どこから思い、思うんですか？		
67KH	えっと、場面4の、んっと：：、77段落に「堂々と戦おうじゃないか」って書いてあって、78にこう一、「いつまでも、いつまでも」と一段階上がった感じで／／、そう、戦おうじゃないか、今度は絶対に／／つかまえてやるぞみたいな感じで一、そう、そう、そういう感じで、こう、なんて言うのー思ったんですよ。	(2)	な感じで、それで、それで、この終わり方が、どうなるんだろう？っていう、想像がふくらむんだなって思ったのが分かりました。
68WM	いつまでも、いつまでもー	83T	見守っていると、想像がふくらむ感じがする？みんな？
69TM	／／今度は絶対につかまえる、でも絶対につかまえないぞ：：、わ：：	84WM	え、どういうこと？
70T	この人たちに質問出ているけど、TMさんに対する質問もしてみたら？＝	85KH	だからー
71KD	＝だよ。	86T	「見守っている」イコール「想像がふくらむ」？
72KH	TMに対する質問、思いつかないんですよ。	(2)	
73KD	多すぎてちょっとね：：、何言えばー	87TM	なんか、「いつまでも、いつまでも」があると、この先もありそうだな／／、だから見守っているだけじゃなくて、「いつまでも、いつまでも」＝
74KH	TMさん、ちゃんとした意見だからー	88KH	／／ああ：：。
75WM	見させてよ、私にも：：。77があるー	89KH	＝いつまでも一、ああ：：、そういうことね。
76KH	あ、分かりました。／／なぜ：：、この78だけで、想像がふくらむんだなと思ったんですか？	90TM	だからちょっと、KDさんとちょっとつながるー
77TM	／／はい。	91KH	「死ぬまで」？
78TM	私は、私が考えたのは、78の「いつまでも、いつまでも見守っていました。」で終わりではなくて、その続きがまだあるんじゃないかと考えていて、そう、話が始まる前と話し合いが終わった後では、考えというか想像が変わったり、よりふくらむ／／のかなとー	92WM	「死ぬまで」？(笑)
79KH	／／あ：：、見守っていた。	93T	近いものがある？＝
80KH	ああ：：、分かりました。	94TM	＝近い。(笑)／／「死ぬまで」と、(3)つながりますね。つながった。
81T	今のを聞いて、どう思った？	95KH	ああ：：。
82KH	えっと：：、TMさんは、最後、こう、見守っていました。「見ていました」じゃなくて、「見守っていました」みたい	96KH	なぜ：：、戦っているのを待っている感じがするから一、あ、発表者に質問です。戦うのを、あ、残雪がぬま地にやって来て、また戦うのを待っている感じがするからと書いてあるんですけど、なんで：：、戦うのを待っている感じがすると思ったんですか？
		97TM	これもKDさんとつながります。(笑) えっと、「いつまでも、いつまでも見守って」いるから、「今度こそは絶対につかまえてやるぞ。」みたいな感じもあるし一、戦っている感じがする。
		98KH	「戦う」っていう感じだね。
		99TM	はい。

76KHでは、TMの考えに対して、なぜ78段落だけで想像がふくらむと思ったのかといった質問が出された。(78段落は、物語の最後の一文「いつまでも、いつまでも見守っていました。」のこと。)これに対しTMは、「『いつまでも、いつまでも見守っていました。』で終わりではなくて、その続きがまだあるんじゃないかと考えていて／／、そう、話が始まる前と話し合いが終わった後では、考えというか想像が変わったり、よりふくらむ／／のかなとー」(78TM)と答えている。当初からTMの考えは、登場人物の心情に寄り添うばかりの読みではなく、物語の書かれ方に注目している読みであり、その意味でメタ認知的な読み方をしているという特徴があった。この78TMの発話も、「いつまでも、いつまでも見守っていました。」という書かれ方がしてあることで、物語が続くことを予感させるものであると述べている。

そのことを受け、KHは、「『見ていました』じゃなくて、『見守っていました』みたいな感じで、それで、この終わり方が、どうなるんだろう？っていう、想像がふくらむんだなって思ったのが分かりました。」(82KH)と、作者によって「見守っていました」という言葉で物語が書かれていることによって、想像がふくらむと述べている。このことから、KHがTMの発話によって、物語の書かれ方によって想像がふくらむという、TMのメタ認知的な読み方を自らの読みに取り入れ始めていることが分かる。KHの当初の考えは、「来年も堂々とした戦いをしようとか、今度は絶対につかまえるぞとかを強調しているのかなと思った」としており、登場人物の心情を強調する効果について言及する読みであったが、TMの考えの意味を聞くに及び、物語の続きを想像させる効果のある書かれ方でもあると気付いたのである。

そういった読み方の気付きの発端は、KHの「なぜ：：、この78だけで、想像がふくらむんだと思ったんですか？」(76KH)という質問であった。その質問は当該テキスト(78段落)から読みを生み出した理由を求める質問であり、「理由要求の機能」をもつ質問である。よって、「理由要求の機能」をもつ発話によって、他者の読み方を自らに取り入れることにつながったと言える。

対話はさらに続き、「『見守っている』イコール『想像がふくらむ』？」という問いかけが為される(86T)。それに対してTMは、「なんか、『いつまでも、いつまでも』があると、この先もありそうだな／／、だから見守っているだけじゃなくて、『いつまでも、いつまでも』＝」(87TM)と、「いつまでも、いつまでも」という表現は、(大造じいさんが残雪を)ただ見守っていることを表しているのではなく、大造じいさんの行為の継続性が表現されていることに言及している。そういったTMの発話に対してKHは、「／／ああ：：。」(88KH)と納得の反応を口にしたり、「＝いつまでも一、ああ：：、そういうことね。」(89KH)と、「いつまでも、いつまでも」という表現の効果に着目する読み方について、さらに納得して理解している様子が見える。

また、KHのそういった反応の後にTMは、KDの考えにあった「死ぬまで」と「ちょっとつながる一」(90TM)、「近い。(笑)／／「死ぬまで」と、(3)つながりますね。つながった。」(94TM)と述べている。これはTMが対話の序盤においてKDの考えに対し、「ずっとってこと？」(33TM)、「だからだから、ほんの、ほんの、10分とか15分くらい／／じゃなくて、ず：：って感じ？」(37TM)と述べ、当初は軋轢をもってとらえていたKDの読みを最終的にはしっかりと受け入れ、「死ぬまで」や「いつまでも、いつまでも」という言葉がもつ「継続性」という共通の意味合いを結び付けて捉えたものであると分かる。

KHがTMの考えに対して理解を深めた発端を見てみると、「『見守っている』イコール『想像がふくらむ』？」(86T)という質問が起点になっている。これは、「見守っている」と「想像がふくらむ」という言葉の意味をつなげて良いか問うもので、「意味確認の機能」をもつ質問であると言える。その質問によって、TMが自分の読みを自ら詳しく説明し、結果的にKHがTMの読みをより理解することにつながった。

また、対話の終末には、KHによって「なんで：：、戦うのを待っている感じがすると思ったんですか？」(96KH)という質問が為される。物語の最後の一文である78段落「いつまでも、いつまでも見守っていました。」から生まれた読みの理由を問うもので、これも「理由要求の機能」をもつ発話である。それに対してTMは、「いつまでも、いつまでも見守っている」という表現の中に、大造じいさんの戦いへの決意が読み取れることを述べており(97TM)、KHも「『戦う』っていう感じだね。」(98KH)と、互いの解釈が一致したことを示している。

5 考察

ここまでKDやTMの読みを巡って行われた対話の様相を分析してきた。その結果、「理由要求の機能」や「意味確認の機能」といった会話上の機能をもつ発話が起点となって、他者の読みへの理解が深まり、他者の読み方を自分の読みに取り入れる様子を見ることができた。また、グループ対話の中に、自分自身や他者の読みについて、それを比較したり相対化したりする言及や、読み方などメタ認知に関する言及があり、読みの変容が見られたことから、読みの交流が成立したと言えると考えられる。

今回のグループ対話を行った後にもう一度、〈問い〉についての自分の考えを書くようにしたところ、以下のようになった。

KH・・・来年も堂々とした戦いをしようじゃないかとか、今度は絶対につかまえるぞを強調しているなど思った。

これからは、残雪と大造じいさんの関係はどうなるのかなと想像がふくらむかなと思った。

KD・・・大造じいさんは、ずっとつかまえないで、死ぬまで見守っている気がした。

TM・・・さっきと同じで、78段落がある方が見守っている感じがする。この終わり方の方が、「その後はどうなるんだろう」と想像がふくらむから。残雪がぬま地にやって来て、また戦うのを待っている感じがするから。

「いつまでも、いつまでも」は、「死ぬまで」とは言いすぎだけど、何十年も待っている気がするから。

WM・・・ライバルだけど、大造じいさんはずっと死ぬまで見守っている感じがしたし、また会ったら、正々堂々と戦うことを誓った感じがした。

下線が引いてあるところは、グループ対話の前に学習者が書いたものと比較して、新たに加筆したり、他の学習者の読みを反映して書いたりしていることが認められる部分である。(下線は稿者によるもの。)

KHの記述で下線が引いてあるところは、今回の学習を通して、TMが主張していた内容である。対話を通じて、KHはTMの話すことに大いに納得する反応を示しており、TMが捉えた「物語の続きを想像させる効果をとらえる読み方」を自分の中に取り入れたものと考えられる。一方、TMは、KDが用いた「死ぬまで」といった言葉にふれつつ、物語の最後の一文から大造じいさんの行動の継続性が読み取れることを述べている。KDの言葉が記述に表れているのは、対話の序盤においてKDの読みを理解し、受け入れることができたためであると思われる。WMも、KDの「死ぬまで」という言葉を用いている。対話の序盤では、WMはKDの読みについて表面的な理解に留まっているように見えたが、自分の考えに取り入れていることから、一応の理解はしていたと思われる。また、「正々堂々と戦うことを誓った感じがした」は、1回目の記述よりも大造じいさんの決意を強く表す表現になっている。WMがこの記述をした理由については、グループ対話から読み取ることができなかったが、KHの1回目の記述にあった「強調」という言葉や、対話の中で登場した「ずっと」、「絶対に」、「想像がふくらむ」といった他者の発話の影響を受けた可能性が考えられる。

グループ対話の分析や1回目および2回目の記述から、学習者が他者の読み方を取り入れる変容が見られた。よって、本研究で分析・考察を行ったグループの読みの交流にはアプロプリエーションが生じたと考える。そして、その要因として、「理由要求の機能」や「意味確認の機能」といった会話上の機能の働きがあり、そういった対話が生まれたのは、読みの交流を促す〈問い〉を設定したという背景がある。以上のことから、アプロプリエーションとしての学びを現出させるためには、「理由要求の機能」や「意味確認の機能」といった会話上の機能を学習者が使用するようにすること、そして読みの交流を促す〈問い〉を設定することが有効であると考えられる。

ただ、今回のグループ対話の成員であるKDには目に見える形でのアプロプリエーションの現出は認められなかった。そういった学習者についての考察も深めながら、アプロプリエーションを促すような対話を生み出すためにどのようにすべきか、今後も追究していきたい。

参考・引用文献

- 1) 山元隆春(1994)「読みの『方略』に関する基礎論の検討」『広島大学学校教育学部紀要』第I部第16巻, pp.29-40
- 2) 秋田喜代美(2008)「文章の理解におけるメタ認知」三宮真智子編『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』, 北大路書房, p.104
- 3) 前掲2) p.109
- 4) James V.Wertsch(2002): 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳『行為としての心』, 北大路書房, pp.51-64
- 5) 金子善則(2019)「文学の読みの形成過程におけるアプロプリエーションー対話的な交流における会話上の機能に着目してー」『臨床教科教育学会誌』18巻第2号, 臨床教科教育学会, pp.1-12
- 6) 前掲4) p.143
- 7) 松本修編著(2015)『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部, p.11
- 8) 前掲7) p.9
- 9) 松本修(2019)「『深い学び』を導く文学的文章の教材研究と発問づくり」『教育科学 国語教育』2019年8月号, 明治図書, pp.12-15
- 10) 松本修・西田太郎編著(2018)『その問いは、物語の授業をデザインする』玉川大学出版部, pp.132-133
- 11) 前掲7), pp.15-24
- 12) 松本修(2004)「国語科研究における話し合いプロトコルの質的三層分析」『臨床教科教育学会誌』3巻第1号, 臨床教科教育学会, pp.74-82

<プロトコルの表記方法>

プロトコルの書式は、松本(2004)¹²⁾に準じる。記号については以下の通りである。

<記号>

- // 発話の重なり。直後の//の後の発話が重なっている。
- = 途切れない発話のつながり。直後の=の後の発話がつながっている。
- () 聞き取り不能。中に記述のある場合は、聞き取りが不完全で確認できない内容。
- (3) 3秒の沈黙。
- (.) 「、」で表記できないごく短い沈黙。
- : : 直前の音がのびている。
- 直前の音が不完全のまま途切れている。
- 、 発話中の短い間。プロソディー上の区切りの表示を伴う。
- ? 語尾の上昇。
- 。 陳述の区切り。語尾の下降などのプロソディー上の区切りの表示を伴う。
- 下線部の音の強調。(音の大きさ)
- 。。 間の音が小さい。
- (()) 注記。