

[教育方法一般]

対話的な交流に「深い学び」をもたらす指導の工夫 - <かかわり方スキル>の活用と話合いのモニタリング活動を通して -

寺島 元子*

1 問題の所在

学習指導要領で提唱された「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、学習集団の育成という視点が重要だと考えている。前任校のJ市立K小学校では、赤坂(2011)¹⁾の理論の下、上越教育大学学校支援プロジェクトとの連携により、認め合い学び合う集団作りのための実践的研究を重ねてきた²⁾。それは、他者を尊重し、望ましいコミュニケーションによって協同的に学ぶ集団作りを進める取組であり、<かかわり方スキル>の指導は、その一翼を担っている。<かかわり方スキル>とは、栗原(2011)³⁾が提唱する協同学習の基本モデル5条件と赤坂(2016)⁴⁾が挙げた交流に必要なスキルをもとに赤坂研究室支援チームにより作成されたもので、「①班の全員が話す。②友達の話最後まで聞く。③あいづちをうちながら聞く。④友達の話をつかろうとする。⑤時間いっぱい話す。⑥相手を傷つけない言い方をする。」の6つのスキルから成る。これは協同的な学び方の指導であり、このスキルの活用は、対話による「深い学び」を実現するための必要条件だと考える。

だがその一方で、形式的に活発な話合いが必ずしも意味内容的な深まりを伴うものではないことを、我々教師は経験的に知っている。スキルを活用したからといって、必ずしも対話的な交流に「深い学び」がもたらされるわけではない。

(1) 「深い学び」とは

「主体的・対話的で深い学び」という学習指導要領の学力観は、松下(2015)⁵⁾らのディープ・アクティブラーニングの概念に基づいている。松下は、エンゲストロームの学習サイクルの6つのステップ「動機づけ-方向づけ-内化-外化-批評-コントロール」を示し、「認知プロセスの外化」を学習活動の中に正当に位置付けたことをアクティブラーニングの功績としつつも、「内化ばかりの講義を批判するあまり、内化がおざなりになりがち」であるとその問題点を指摘し、内化と外化の組み合わせを重視するとともに、外的活動と内的活動双方における能動性を重要視している。

さらに、松下は、「深い学習」「深い理解」「深い関与」を深さの系譜として、学習へのアプローチの仕方、理解の仕方、関与の仕方に着目している。このうち「深いアプローチ」に関しては、エントウイスルの「学習へのアプローチの特徴」を示し、「概念を自分で理解する」ために「既知の知識や経験に関連付ける」などして「意味を追求すること」だとしている。また、ウィギンズらの「知の構造」を示し、ディープ・アクティブラーニングでは、内化と外化を繰り返すなかで「概念的知識だけでなく手続的知識やメタ認知的知識も含む包括的な知の働き」としての理解が深まることを述べている。さらに、「深い関与」については、「いわば、熱中、没入、忘我の状態である」として、例えば「今日の授業は面白くて時間が経つのが速く感じられた」というような主観的な時間感覚をその指標に挙げている。

本研究では、対話的な交流に「深い学び」がもたらされたかを、この理論に照らして分析、検証する。すなわち、対話やその後の振り返り（認知プロセスの外化）において、学習者の発話や文章表現中に「深いアプローチ」や「深い関与」が認められたかどうか、また、概念的知識だけでなく手続的知識やメタ認知的知識も含む知識が活用され、再構成され、より「深い理解」につながっているかを検証したいと考える。

(2) 対話的な交流に「深い学び」をもたらす発話の機能

金子・佐藤(2018)⁶⁾、金子(2021)⁷⁾は、対話的な交流において、友達の考えの理由を問い返す「理由要求の機能」や、別の表現で言い換えて確認する「意味確認の機能」をもつ発話が起点となり、アプロプリエーションとしての学びが成立する様子を報告している。ここで言うアプロプリエーションとは、「内化」を「習得」と「専有 (appropriation) = 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」に分けて捉えたワーチによる概念である。金子は、文学の読みの交流において学習者が他者の読み方 (= 文化的道具) を取り込む過程を分析、考察し、アプロプリエーションの成立を認定しているが、これは、対話によって認知プロセスを外化しつつ他者の読み方 (手続的知識)

*上越市立三郷小学校

を内化する過程と言える。対話中に互いの読みを比較、相対化するメタ認知的な言及があることや、学習者が根拠となる複数の叙述や自身の「状況の文脈」を関連付けながら一貫性ある意味を追求し、読みを深めている姿などから、「深い学び」と捉えてよいと考える。

岩崎（2019）⁸⁾は、談話分析を応用し、「意味的な内容のまとまりを形づくる発話」として「くりかえす、ひく（反復・引用）」「はぶく（+おぎなう）（省略+補完）」「さししめす（指示）」「むすびつける、きりかえる（接続）（転換）」「とりあげる、とりまとめる（提題）（叙述）」の5つを認定している。そして、これらの発話が「自己の読みを他者との協同の中に積極的に位置づけようとする営みである」ことから、これらの発話数の向上を、松下が「深い学び」で重視する〈内的活動における能動性〉の向上であると評価している。岩崎の対話分析では、具体的には、相手に理由を問い返したり、相手の意見を要約、言い換え、補完等で反復しつつ確認したりする発話が交流の質を高めるとして価値付けられているが、これらは、金子の述べる「理由要求の機能」や「意味確認の機能」と同質の機能をもつ発話と言える。

これらの先行研究から、対話的な交流に「深い学び」をもたらすために、対話中に「理由要求の機能」や「意味確認の機能」をもつ発話を増やしていくことには一定の効果があるのではないかと考えた。

(3) 話合いのモニタリング活動

岩崎は、プロトコルに目を通してしながら音声を聞くという方法で複数の班の話合いをモニターする活動が、その後の交流において「まとまりを形づくる発話」を増やし、交流の質を「深いアプローチ」へと高める上で一定の効果があったことを報告している。岩崎は、「交流の活動は、日常的に行われる活動ではあるが、学習者自身が、その過程を客観的にモニターすることはあまりない。」として、その効果について「どの言葉が相手の考えを引き出し、どの言葉で相手とかかわっているのかという自分たちの交流の過程を自覚することができたのだろう。これは、「つなげて話そう」とくりかえし教授しても、なかなかできないことである。」と述べている。

モニタリングによって、具体的な文脈における「理由要求の機能」や「意味確認の機能」をもつ発話の機能と価値に学習者自身が気づき、それを集団で共有するとともに、次の交流場面での活用を意識付けることができたら、これらの発話を増やすことができ、その結果として、集団に「深い学び」をもたらす効果が期待できるのではないだろうか。

2 研究の目的

本実践研究では、〈かかわり方スキル〉の継続活用により協同的に学ぶ集団作りに取り組みつつ、「理由要求の機能」「意味確認の機能」をもつ発話を含む話合いのプロトコルを学習者に提示し、モニターする活動を通して、発話の機能と価値を集団で共有し、活用を意識付ける対話指導を試みた。本研究の目的は、対話的な交流場面における学習者の反応を分析し、これらの機能をもつ発話の出現によって「深い学び」がもたらされたかを検証することにある。

3 研究の方法

(1) 対象学級 J 市立K小学校 6年2組 33名

(2) 実践時期 2019年9月～11月

(3) 実践内容

① ソーシャルスキルトレーニング（SST）による〈かかわり方スキル〉の指導

週1回、朝学習の15分程度を使って、全10回のソーシャルスキルトレーニング（SST）を実施する。SSTでは、ゲーム感覚で友達とコミュニケーションを図りながら、学級集団で関わり合う楽しさを共有する。この際、〈かかわり方スキル〉の中からめあてとするスキル（ターゲットスキル）を提示し、活用させることで、スキルの習得を図るとともに、学習者がスキルを活用するよさを体感できるようにする。

② 全教科領域の対話的な交流における〈かかわり方スキル〉の活用

教科学習や特別活動において、意図的に対話的な交流学習場面を設け、そこで〈かかわり方スキル〉を提示する。学習者がSSTで学んだスキルを上手に活用してコミュニケーションを図ったら、その姿を具体的に褒め、価値づける。

さらに、「理由要求の機能」「意味確認の機能」をもつ発話を増やすために、スキル④「友達の話をつかろうとする。」をターゲットスキルとする際は、「自分の考えと比較し、相手の考えの理由を問い返したり、相手の考えを言い換えて確認したりする」ことであると具体化して提示する。

③ 算数科の交流場面のモニタリング活動

算数科の交流場面のプロトコルを学習者に提示し、「だれのどの発言がよいと思いますか？それはなぜですか？」と問うことで、学習者が発話の機能と価値に気付けるようにする。提示したプロトコルは、以下の通りである。

単元名 「速さ」	
学習課題 「次の①～③の中で1番速いのはどれでしょう。 ①時速30kmで走る自動車、②分速510mで走る自転車、③秒速10mで走る陸上選手」(第3時：9/17実施)	
【プロトコルA】	【プロトコルB】
1ne：30キロは、1000メートルが1キロなので、1000メートルが30個あるのが、30キロなので、 $30000 \div 60$ をして、500。1分間で500m走れる。 2ki：同じです。同じだけど、式がちよっとちがう。理由はに てるけど、式がちがくて、neさんは先に km メートルをメートルに直 したけど、うちは後で、先に km で $30 \div 60$ して0.5になって、 0.5を直して500にして、分速500mになりました。 3sk：同じです。kiさんと同じで、 km メートルのまま $30 \div 60$ して、 0.5 km で500メートルになりました。 (略) 4ne：これって、どっちが正しいんだろ。 5ki：どっちでもいいんじゃない。たぶん。 6ne：一応、ぼく、skたちのもやろうとしたけど、これ絶対ま ちがえる人いるよね。0.5からさあ、50ってしたり、	1sh：え？わかんない。 $30 \div 60 = 0.5$ 。式の理由は、え？ (略) 2kt：わかった？ 3sh：よくわかんない。理由なんかないもん。 4kt：じゃ、説明するね。 5sh：なんでこれは、よくわかんないケタなの？ 6kt：時速30 km メートルだから、メートルにするには、 $30000 \text{メートル} \div 60$ すれば、1分間あたりが出る。 7sh：あ、そうか。そゆことね。 (略) 8sh：これは結局、なんなの？ 9kt：これは、 10sh：あ、500なのね。 11kt：そう、アの自動車が1分間あたり500m走るってこと。

【A】の2ki「neさんは先に km メートルをメートルに直したけど、うちは後で、先に km で $30 \div 60$ して0.5になって、0.5を直して500にして、」は、1neを言い換えてから、これと比較する形で自分の考えを述べ、両者の違いを明確に捉えている。また、3skは、「 km メートルのまま」「0.5 km 」「500メートル」と、2kiに言葉や単位を補って説明している。さらに、4ne、6neは、両意見を比較検討し、自分なりの判断を示している。いずれも、スキル④を活用しながら、〈外的活動における能動性〉と〈内的活動における能動性〉を高め、概念を理解するために知識を相互に関連付けて意味を追求する「深いアプローチ」の姿と言える。また、【B】では、shがスキル④を活用して納得できるまで理由等を問い返した結果、6kt、11ktのように説明が繰り返されている。

「理由要求の機能」「意味確認の機能」をもつ発話を含むこれらのプロトコルを意図的に示すことで、発話の価値への気づきを促すとともに、これを学級全体で共有し、スキル④の活用方法を具体的に学べるようにする。

4 分析対象とデータ

本研究では、プロトコルを用いた対話指導後の算数科の交流活動(9月実施)の他、複数教科における相互作用の実相を捉えるために、国語科(11月実施)の交流活動を分析対象とする。分析の手法は、可能な限り主観性を保証するために質的三層分析を用いる。また、データは、学習者のシートと交流活動の音声記録を用いる。なお、音声データはICレコーダーに録音したものを一定の書式に従ってトランスクリプトした。書式は松本(2006)⁹⁾に準ずる。

5 事例分析と考察

(1) 算数科の交流場面のモニタリング活動

上記のプロトコルにおいて、学習者が「よい発言」として選んだ発話と主な理由を以下に示す。

【プロトコルA】

発話番号	主な理由 (※太字は筆者)	人数 ※複数回答
2ki	前の人の意見を聞いて、自分の意見(式)を話しているから。 比較 しているから。 同じだけど、ちがうところも言っているから。 理由 も言っているから。 neの説明をちゃんと聞いていたからちがう意見を言えて、しかもneの説明を 言い換 えているから。	15
3sk	〇〇さんと同じと言っているから。	4
4ne	自分たちが考えた式の説明だけでなく、その後どっちがいいのかってことまで話しているから。 どっちが正しいか 比較 してみんなに 質問 しているから。	9
6ne	どっちが「はかせ(「速く、簡単に、正確に」の意)」かを話しているから。問題点を挙げているから。	9

【プロトコルB】

発話番号	主な理由 (※太字は筆者)	人数 ※複数回答
1sh	この問題を自分から分かってろうとして 質問 しているから。 分からないということをかくさずにちゃんと言葉にしている。 班全員の学習が深まる から。 その式になった 理由 をきくことで、ktの 発言力 を上げたから。 shが「分からない」と言うことで、sh自身も勉強になって、説明するktもその他の人も勉強になるから。	10
2kt	わかった？と問いかけて、班のみんなが分かるようにしているから。	2
4kt	優しく説明している。分からなくても怒らずに いねい に説明しているから。	8
6kt	詳しく説明しているから。	8

7sh	ちゃんと相手の話を分かって理解しているから。	4
11kt	shが質問することによって、ktは言い換えができていてるから。 shの質問によって、ktの考えが深まっているから。 嫌がらずに何度も説明しているから。	3

主な理由中の、「比較」「同じ」「ちがう」「どっちが〜か」「理由」「言い換え」「質問」「問いかけ」の言葉から、互いの意見を比較すること、理由を質問したり説明したりすること、考えを言い換えることの価値への気づきがうかがえる。また、shの質問によって「ktの発言力を上げた」、「sh自身も、ktもその他のメンバーも勉強になる」、「ktの考えが深まった」等の記述は、率直に「分からない」と述べて相手の考えを引き出すこと、納得できるまで問い返すことの価値を、学習者が理解していることを示している。これらは、「理由要求の機能」「意味確認の機能」をもつ発話の価値への気づきを示しており、スキル④を具体化して提示し、活用してきた成果と考える。さらに、「優しく」「怒らずていねいに」「嫌がらずに何度も」説明を繰り返すktへの価値づけは、〈かかわり方スキル〉の活用により、協同的に学ぶ意義を集団で共有してきた成果であろう。

(2) 算数科の交流活動

① 単元名「速さ」

② 課題 「分速400mで走る自動車は、2400mの道のりを進むのに何分かかりますでしょうか。」(第4時：9/19実施)

【4班】形式的には、「はい」「どうぞ」など、発話の交代がフォーマルになされ、学習の場と認識しつつも、連続発話(=)や発話の重なり(//)が非常に多く、自由闊達な話し合いが展開されている。

56kr：はい、いいよ。inくん、(どうぞ)
57in：2400メートルで、何分かでしょ？
58kr：うん。
59ms：あじゃあ、線分図で//表すー
60in：//いい？400メートルこんぐらい//だとすると
61kr：//400メートル、
62ms：はい。
63in：400、800、だだだだだだだ
64kr：ででででででで=
65in：それ(.)ふははっ、//400メートル、1分=
66kr：=1分、2//分=
67in：=で、
68ms：//あ、あ、だからか、
69in：まあ、こうやって引いてくのが、なんだから、//それをいっぺんにするのがわり算だから=
70ms：//400メートル+400メートルですればいいのか、
71kr：=うん、
72in：まあそう、そんな感じ=
73kr：=そんな感じ。
74in：で//もこれあの(.)わり算ですればちゃちゃちゃってできちゃうから、
75ms：で//もっと簡単にするには、で、 $400 \times 6 = 2400$ です//よね。え？ちがう？
76in：うん？ 400×6 //って、そうなの？え？
77kr：//えだから、
78ms： $400 \times 6 = 2400$ でしょ=
79in：=あ：まあ//そうね：
80kr：//うんもういいよ、おれ分かったから。分かった分かった、inの説明//で、
81ms：//あ(.)だからか。線分図だと分かりやすいな。

機能的には、「でしょ？」「よね。」のように確認する発話が多く、相手の理解を確かめながら説明している。また、63in、64krから、硬くなりすぎずに話し合おうとするメンバーの意思が読み取れる。

意味内容をみていく。話し合いの冒頭でinが「 $2400 \div 400 = 6$ 分」という意見を提示すると、kr、msから「なぜわり算をするのか？」という質問(「理由要求の機能」)がなされる。ここからは、モニタリング活動での学びを活用しようとする2人の意図が読み取れる。

さて、立式の理由についてinは、線分図に400m、800m、…と区切りを付け、それぞれの道のりに対応する時間を1分、2分と書き込んでいる。そして、69in「こうやって引いてくのが、なんだから、それをいっぺんにするのがわり算だから」74in「わり算ですればちゃちゃちゃってできちゃうから」と、わり算を使う理由を述べる。これは、わり算ならば、1つ1つ数えて確かめなくても、2400の中に400がいくつ入るかを簡単に求められる、という意味だと推察できる。この局面で主な対話相手となっているkrは、71kr「うん」、73kr「そんな感じ」と相槌を打ちながらこれを聞き、80kr「おれ分かった。分かった分かった、inの説明

で」は、2400mは400mずつ6つに分けられるということを視覚的に捉えて理解できたことを示すものと思われる。

一方msは、inの線分図を見て、70ms「 $400m + 400m$ ですればいいのか」、75ms「もっと簡単にするには、で、 $400 \times 6 = 2400$ です//よね」のように、加法、乗法を用いてinの説明を言い換えている(「意味確認の機能」)。inと同時発話が多いのは、自分の思考に熱中、没入しているからであり、学習に対する「深い関与」が認められる。81ms「線分図だと分かりやすいな」からは、1分で400m、6分で2400mという数量の関係を適切に理解できたことがうかがえる。

ここで、「2400mを400mずつ等しく分けると何分かかりますか分かるから」というような説明があれば、除法の立式の理由をより明確に捉えていると言えるが、残念ながらそのような発話は見られなかった。だが、この後ホワイトボードに班の考えをまとめる段階では、heも含めた4人で検討する中で、「 $400 \times \square = 2400$ 。 $\square = 2400 \div 400$ 。」の発話も見られ、対話によって思考し、「深い理解」に達した4人の様子がうかがえた。話し合い活動(外的活動)とそれに伴う思考(内的活動)双方に能動性が認められるとともに、わり算の立式の理由を説明するために、加法、乗法、線分図、 $\square$ を使った式など、既知の知識を関連付け、意味を追求する姿は、学習への「深いアプローチ」と捉えることができる。

松下は「深いアプローチ」の対概念として「浅いアプローチ」（授業で求められることをこなすために、事実をひたすら暗記する、決まった手続きをひたすら繰り返すなどして、再生産すること）を挙げるが、この課題は「時間＝道のり÷速さ」の公式に当てはめてしまうと、「浅いアプローチ」に陥りやすい課題だと言える。だが、4班では、友達の説明に簡単に納得するのではなく、立式の理由にこだわり、質問し、「なぜ道のり÷速さをすると時間が求められるのか」をもう一度考え直し、数量関係への理解を深めている。これは、交流場面のモニタリング活動によって、スキル④を活用する意義や「理由要求の機能」「意味確認の機能」をもつ発話の価値を集団で共有した成果であると考えられる。

以上の分析から、協力して話し合いを推進しようとする形式的・機能的特徴が示されるとともに、学習への「深いアプローチ」「深い理解」「深い関与」が認められたことから、「深い学び」がもたらされたと言えることができる。

(3) 国語科の交流活動

① 単元名 読みを交流しよう「きつねの窓」

② 課題 3つの窓を比較して考えましょう。「きつねの窓」とは、何が映る窓なのでしょう。(第4時：11/12実施)

【6班】自力解決での各自の読み（解釈）は以下の通りである。

【hm】過去の風景や大切な人〔理〕きつねが作った窓には鉄砲でうたれた母ぎつね、ぼくの窓には昔大好きだった少女と昔の家の風景で、全部過去のことが映し出されているから。

【tt】今はもうない大切な物〔理〕子ぎつねが窓をつくって出てきたもの、ぼくが窓をつくって出てきたものは、二つ共「今はもうない（会えない）」ものが出てきているという共通点があるから。二人共、他にも大切なものはたくさんあると思うが、映し出されたものは全て今はもう会えないものと限定的になっているから。

【wk】自分が思っていること。〔理〕昔大好きだった少女が映ったのは、p42の昔大好きだった女の子のことをなんかをとりとめなく考えながらと書いてあるからで、なつかしい庭が見えたのは、きつねの母を見て死んでしまったと聞いて、思い出したから。

【ym】今はない思い出〔理〕1、2番目の母と女の子はどちらも亡くなってしまい、会うことができないから。それと同じように、3番目の家や庭、畑は焼けていて今はない、見ることができないから。

28ym: wkは？
29wk: なんか、なんか二人//ともー
30hm: //お前だけなんか違う。
31wk: 3人となんか違うんだよ。
32tt: 思っていること。
33wk: そう。
34hm: みんな過去でしょ、だって。
35wk: だって一番最初でさ、なんか好きな昔大好きな人思い浮かべながら歩いていて、それで映ったんでしょ？
36tt: 今はない思い、思い出、過去。今はないー
37hm: 今はない、
38tt: 今はない、
39wk: 共通点でしょ。うん、この三人共通。
40hm: ふふ。お前だけー
41ym: ふふふっ。
42wk: だよな: :。だって一緒じゃね？
43hm: (2)これは自分が今思ってることでしょ、ぼくが。
44wk: そうだね。
45ym: 決して//会うことのできないー
46hm: //うちら、あれだからさ。//過去ー
47tt: //例えばさ、あのwkがその窓作ってもらってさ、ラーメン食べたいな//と思ったら
48ym: //ふふ
49hm: //ふふっ、ラーメンが出てくるー
50wk: そうだよ。ラーメン、普通に、
51ym: それで食欲を満たす、
52hm: ははっ。
53ym: お腹すいたときにこうやって。

話し合い冒頭は、各自が上記の意見を「～思います。」のように敬体で発言しており、フォーマルな形でスタートしたが、互いの読みを比較、検討する段階では、左のプロトコルのように常体を用い自由闊達に話し合われている。連続発話(=), 同時発話(/)が多く、短い発話が連続するという形式的特徴をもつ。

機能的には、30hm「違う」、36tt「今はない」、34hm「過去」、47tt「ラーメン」が反復・引用されており、反復・引用の発話が多い。また、問い返し(?)も多く、問一答によって対話が進行している。これらの発話には意味的な内容のまとまりを形づくる機能があり、共同思考が深まる契機となっている。

意味内容をみていく。30hm「お前だけなんか違う」31wk「3人となんか違うんだよ」は、4人の読みを比較、相対化し、wkの読みだけ異質だと述べている。hmはその違いを、43hm「これは自分が今思ってることでしょ、ぼくが」(「意味確認の機能」)45hm「うちら、あれだからさ。過去」とさらに明確にしている。wkは、その違いを認めつつも、自らの読みの不適切さには気付かない。「きつねの窓」には、確

かに「ぼく」がその都度思ったことが映っており、wkの読みもあながち間違いとは言えないのではないかという思いが、42wk「だって一緒じゃね？」から推察される。すると、47tt「例えばさ、あのwkがその窓作ってもらってさ、ラーメン食べたいなと思ったら」、49hm「ラーメンが出てくる」と、2人でwkの読みを言い換えて(「意味確認の機能」)、その不適切さを明らかにしている。wkはこれを50wk「そうだよ。ラーメン」とユーモアで受け止めるが、振り返りには「さっきの意見とちがって、全て大切な人で、もう決して会えない人たちが映る。そう考えると、本当に全て共通点があっぴゃくした。」と、解釈の変容を読みの方略の変容とともに記述した。

6班の話し合いは、複数の叙述を相互に関連付け、より一貫性の高い意味(解釈)を追求している点で「深いアプローチ」と捉えることができる。wkの振り返りからは、対話(認知プロセスの外化)を通して、より高次の共通性を見出すというttの読みの方略(手続き的知識)を内化する姿も確かめられた。また、hmも「過去の風景や大切な人」から

「今はもうない過去の人、風景」に解釈を変え、その理由を「母ぎつね、少女、妹など今はもう会えないという共通点がある。また、大切に大好きな人や風景だと思いました。」と記述したが、ここから、wkに異を唱える中で、ttの意見に触れながら「きつねの窓」に象徴されるものをより深く理解したことが分かる。どちらも「深い理解」と捉えてよいだろう。さらに、活発な話し合いによって共同思考が進んでいることから、外的活動と内的活動の双方に能動性が認められるとともに、発話の連続から参加者の熱中する姿＝「深い関与」を読み取ることもできた。

以上の分析から、協力して話し合いを推進しようとする形式的・機能的特徴が示されるとともに、学習への「深いアプローチ」「深い理解」「深い関与」が認められたことから、「深い学び」がもたらされたと言いうことができる。

6 結論と今後の課題

(1) 協同的な学び方の習得と学び合う集団の育成

本実践では、SSTで計画的・継続的に<かわり方のスキル>を指導し、全教科領域で日常的に活用したことで、集団で協同的な学び方を、活用を通して習得することができ、これが、対話的交流に「深い学び」をもたらす上で有効だった。ここから、対話的交流に「深い学び」をもたらすためには、集団で協同的な学び方を習得、活用するなど、学び合う集団の育成が重要だと確かめられた。

(2) 「深い学び」をもたらす発話の機能…「理由要求の機能」「意味確認の機能」

本実践では、「理由要求の機能」「意味確認の機能」をもつ発話の出現によって、シートに文章化されていない考えまでもが話し合いの場で引き出されることとなり、これが参加者の相互理解、相互作用を促進し、「深い学び」につながっていた。ここから、対話中に「理由要求の機能」「意味確認の機能」をもつ発話を増やすことは、対話的交流に「深い学び」をもたらすために効果があると考えられる。

(3) モニタリング活動の効果

本実践では、教師が意図的に選んだ交流場面のプロトコルを読み、気付きを話し合うという形でモニタリング活動を行い、具体的な文脈における「理由要求の機能」「意味確認の機能」をもつ発話の価値に気付かせ、これを集団で共有した。するとその後の交流場面で、これらの機能をもつ発話が複数確認された。例えば算数では、「なぜ？」と立式の理由を問い、除法だけでなく乗法、加法、線分図等で言い換えを繰り返すことで、学習者が数量関係への理解を深める姿が確認されたように、これらの発話が学びを深める契機となっていた。

実際の話合いのプロトコルは、学習者の興味・関心を引くため、そこから価値ある発話を見つけ、理由付けをするというモニター活動は能動的になりやすい。話し合いの流れをメタ的に捉え、例えば「友達に考えの理由を問うとなぜよいのか？」を他の発話と関連付けて考える行為は、発話の意味（価値）を追求するという点で「深いアプローチ」と言え、だからこそ、別の場面で積極的に活用しようとする姿が見られたのではないだろうか。この点で、単純な話型の再生（「浅いアプローチ」）の指導とは異なる効果が期待できると考える。

だが、話し合いのプロトコルを起し、それをモニターさせる学習には、多大な労力と時間がかかる。より効率的な指導方法の検討は、今後の課題としたい。

引用・参考文献

- 1) 赤坂真二『スペシャリスト直伝 学級づくりの極意』, 明治図書, 2011年
- 2) 寺島元子「学級経営を核としたカリキュラム・マネジメント～ステーション授業構想による集団づくり～」『授業づくりネットワーク』No.34, 学事出版, 2019年, pp.54-59
- 3) 栗原慎二・牧野誉・エリクソンユキコ「カウンセリング技法を導入した協同学習の効果検討」『広島大学学校教育実践研究』17, 2011年, pp.9-17
- 4) 赤坂真二『成功する自治的集団を育てる学級づくりの極意』, 明治図書出版, 2016年
- 5) 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター 編著『ディープ・アクティブラーニング』, 勁草書房, 2015年, pp.8-19
- 6) 金子善則・佐藤多佳子「文学の読みの形成過程におけるアプロプリエーション-対話的交流における会話上の機能に着目して-」『臨床教科教育学会誌』第18巻第2号, 2019年, pp.1-12
- 7) 金子善則「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-」『教育実践研究』第31集, 上越教育大学学校教育実践研究センター, 2021年, pp.7-12
- 8) 岩崎直哉「『深い学び』と対話戦略-文学の読みの交流をモニタリングして-」『国語科学学習デザイン学会』第3巻第1号, 2020年, pp.42-52
- 9) 松本修 編著『読みの交流と言語活動 国語科デザインと実践』玉川大学出版部, 2015年, pp.15-24

【記号】

//	発話の重なり。直後の//の後の発話が重なっている。	、	発話中の短い間。プロティ-上の何らかの区切りの表示を伴う。
=	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。	?	語尾の上昇。
(3)	3秒の沈黙。	。	陳述の区切り。語尾の下降などのプロティ-上の何らかの区切りの表示を伴う。
(.)	「。」で表記できないごく短い沈黙。	—	下線部の強調（音の大きさ）。
∴	直前の音がのびている。	(())	注記