

協同的な読みの負荷による学習者の相互作用

日本体育大学大学院教育学研究科博士後期課程 西田 太郎

1 研究の目的

今日、読みの学習においては、学習者の相互作用を通じた解釈形成が前提として位置づいている（山元：2005，寺田：2012 など）。松本（2015：3-4）は、読みの交流が言語活動の典型の一つであることを相互作用的な活動として説明している。読みの学習における学習者の相互作用的な活動は、もっぱら読みの交流によって担保されてきたと言っても過言ではない。だからこそ、読みの交流における相互作用をいかに充実させていくのが読みの学習において重要な課題と言える。

実践においては、相互作用を享受し難い学習者がいる。そのような学習者は、往々にして他者との対話内容について、「よく分からなかった。」と述べる。本研究では、その要因として、他者の解釈や付随する説明を自身とのかかわりの中で捉えることができない、あるいは自分にかかわりのある話題なのか判断できないことに着目する。

読みの交流における相互作用は、テキストや自他の発話・記述を媒体とした外的なアプローチによって、自己内対話を生み出しメタ認知を促す。ただし、このような外的なアプローチによる内的な動機づけは、あくまで自己の認知によるものである。そこでの学習者は、自身の解釈と他者の解釈との接合点を見出すことによって、相互作用をより効果的なものとして得られるだろう。松本（2006：70,75）は、読みの交流での解釈のメタ認知的変容を重視している。読みの交流におけるメタ認知的変容の契機は、まさにその接合点から生まれると言える。

そして、解釈形成が滞る学習者にとって、自身の解釈に関する相互作用を有効なものとして理解し、活用するものとして受け取ることは容易ではない。他者との相互作用によって得られる効果に見過ごせない格差があるとすれば、得られる相互作用の効果を、学習の中である程度確定的に意図的に作り出す意義がある。これは、相互作用の内実というより、それ以前の段階の問題であるが、それ故に学習者の実態が示す根本的な問題である。

本研究の目的は、読みの学習において、学習者が他者との相互作用をより効果的なものとして得られるために必要な読みの交流の前段階的な学習を提案することである。

2 協同的な読みが整える相互作用の契機

元来、読みの学習における学習活動は、解釈形成を促す認知的負荷を内在している。これは、解釈形成にかかわるテキストや他者とのかかわりに対して認知を促し、何らかの気づきを生み出すような負荷である。相互作用をより効果的なものとして得るために他者との接合点を見出すには、相互作用にかかわる認知的負荷を受け止める必要がある。しかし、このような認知的負荷は基本的に個別に作用するものである。だからこそ、相互作用を効果的に得られる学習者とそうでない学習者の溝は埋めがたい。

松本（2015：4）は、「協同学習」（たとえば Johnson, Johnson, & Smith, 1998）や『学

び合い』(たとえば西川・片桐, 2007), 「学びの協同体」(たとえば佐藤, 2012) などの学習理論の成立条件が, そもそも学習者の相互作用を説明するためにあることを指摘している。この指摘は, 学習者の相互作用に対する捉え方が, 学び合いを中心に置いた学習の在り方を決めていることを浮き彫りにしている。

溝上(2014)は, アクティブラーニングの近接概念として, 協同学習を挙げている。その際, 協同学習と協調学習の差異について, それらの定義づけを参照しながら, 「プロセス(協同学習)かプロダクト(協調学習)か」という視点を挙げて整理している。⁽¹⁾

読みの交流での相互作用は, 「プロセス(協同学習)かプロダクト(協調学習)か」という視点で言えば, プロセスを重視したものと考える。なぜなら, 読みの交流において学習者は, 読みの目的は共有していながら, 成果を共有することはできないからである。読みの成果として得られる解釈は個人に寄与するものである。

では, 読みの交流にプロセスを重視する協同学習の側面を見出した場合, 読みの交流における他者との相互作用は, 協同学習における諸要素からどのように説明することができるのか。

関田・安永(2005: 13-14)は, 次の4つの条件を満たす, または満たそうと意図されるグループ学習を協同学習として定義している。

- ① 互惠的相互依存関係の成立
- ② 二重の個人責任の明確化
- ③ 促進的相互交流の保障と顕在化
- ④ 「協同」の体験的理解の促進

これらの定義の中で注目するのは③である。③は次のように説明されている。

- ③ 促進的相互交流の保障と顕在化: 学習目標を達成するために構成員相互の協力(役割分担や助け合い, 学習資源や情報の共有, 共感や受容など情緒的支援)が奨励され, 実際に協力が行なわれている。

読みの学習に求められる解釈形成は, テキストに対する個の解釈形成であり, 解釈の合意形成ではない。そのため読みの交流では, 個々のかかわりの中に他者の解釈形成への協力という意識は薄い。条件③を重視した読みの段階を設定することで, 読むという行為においても学習としての枠組みが強化され, 協同学習の状況を誘発すると考える。

西田(2019)は, 読みの交流の前段階として合意形成を目的とした話し合いを設定し, 読みの交流に向かう学習デザインを検討している。そこで行われた共有リソース(資材・材料)の形成は, その後の相互作用を参加者全員が得られる可能性を高めている。相互作用につながる学習過程をデザインすることで, 読みの交流の素地をつくったと言える。

相互作用の接合点を見出せる機会として読みの交流の前段階を設定することは, 学習者は他者との相互作用をより効果的なものとして得られる準備を整えることになるだろう。本研究では, 協同学習の状況を誘発させ他者との接合点を意図的に作る読みを, 「協同的な読み」と呼称し, 読みの交流の前段階として位置づける。協同的な読みには, 相手の読みに準じ他者の解釈形成の一端を明示的に担うことが求められる。これは, 自他の解釈形成に協同的な読みを負荷することで, 学習者が接合点を見出すための認知的負荷を互いに

肩代わりするようなものとなる。

実践レベルでは、学習者は相手の着想を核に、相手の解釈の説明を補強していくことを目的として、解釈形成の一端を担うことになる。

3 実践授業

3. 1 実践授業の概要

本研究の実践として、協同的な読みの段階を設定した読みの学習を行った。

本実践において協同的な読みは、「自分が相手の読みをくわしく説明するために、相手の読みと一緒に考える」として学習者に共有した。

実践授業の実施、学習の流れは次のようなものである。

○日付 2018年12月7日・10日・11日・13日

○対象 公立小学校（東京都） 第4学年 23名

○学習の流れ

第1時 「プラタナスの木」を読み、初読の感想を発表し合う。

第2時 「プラタナスの木」の大体をまとめる。

第3時 〈問い〉「なぜ語り手は、「ぼくたち」と言ったのか。」について考え、自分の答えをまとめる。自分のつくった〈問い〉に対して、ペアでの協同的な読みの中で答えをまとめていく。

第4時 「プラタナスの木」の読みどころを、ペアでの協同的な読みの中でまとめていく。

3. 2 教材「プラタナスの木」について

「プラタナスの木」は、椎名誠が教科書のための書き下ろした物語である。4年生の4人組がいつもの遊び場として親しむ公園には、大きなプラタナスの木がある。プラタナスの木をモチーフとして、木とのかかわり、4人の日常の変化と回帰が描かれている。「マーちゃん」を中心とした4人組は、プラタナス公園で遊ぶ中、木陰のベンチに座るおじいさんと交流をもつようになる。おじいさんは、「大きな根が地面の下にぎっしり広がっているのさ。」と話す。夏休みのある日、台風がプラタナス公園を襲う。新学期に「マーちゃん」たちが見たのは切り株となったプラタナスの木であった。「マーちゃん」たちのプラタナス公園での日常は様相を変えていた。そんな中、思い立ったように切りかぶの上に立つ「マーちゃん」は、「ぼくたちがみきや枝や葉っぱの代わりだ。」と青い空を見上げる。

登場人物に大きな変化はない。プラタナスの木が台風によって折れてしまう現場を4人の誰一人目撃しておらず、あっけなく切りかぶになった木との再会が描かれている。強く印象をもたせる場面がないため、テキスト全体に何気ない子どもたちの日常の姿があり続ける。また、プラタナスの木や「マーちゃん」の帰省先の森が爽やかに描かれ、終末の青い空までつながっている。読み手である学習者にとっては、注目する点が焦点化されにくいことで、テキストに対する個々の解釈を自らの印象でまとめていくことが求められる。

本テキストは、3人称で語られているが、「マーちゃん」に寄り添う部分が多く、「マーちゃん」の視点で描かれているとも言える。終末にある「プラタナスは切りかぶになったけれど、ぼくたちのプラタナス公園は変わらない。」という語りには、「ぼく」という1人称が使われており、読者は一瞬、5人目の登場人物あるいは語り手の参入を想起してしまう。ただし、終末の段落は、「そう思いながら、マーちゃんは大きく息をすって、青い空を見上

げた。」という文で結ばれる。「ぼく」として描いた思いは、「マーちゃん」のものであることが納得される。学習者にとって、終末、唐突に表れる「ぼく」は、違和感とともに語り手の視点を読む契機となるだろう。

また、木陰に座り、「マーちゃん」たちに根の広がりをお教え、木とともに姿を消した「おじいさん」は、不思議な雰囲気をもっており、ファンタジー世界の住人としての印象が、4人組とのかかわりを含めて、学習者の本テキストに対するイメージに影響を与えている。

3. 3 実践授業の実際

第1時は、「プラタナスの木」の範読を聞き、初読の感想を〈問い〉とともにまとめている。学習者の感想としては、おじいさんの木々への愛情と不思議さ、「マーちゃん」たちの終末の行動への関心といったものが多くあった。中でも終末の「マーちゃん」たちの「ぼくたちがみきや枝や葉っぱの代わりだ。」等の発想が唐突であることから、腑に落ちなさというような余韻を感じる感想に注目した。そこで単元の課題として「読みどころをまとめよう」を提案し、個々の考える作品の勘所を探す活動を設定した。

第2時は、課題を「お話の大体をまとめよう」とし、時・場・人物の観点から設定や展開を確認していった。その中で、主人公は誰なのかという疑問が学習者から挙げられ、検討している。「マーちゃん」を主語にした文が随所にあることや、出来事がマーちゃんの動きに合わせて展開していることから、「マーちゃん」を主人公とする意見が納得されていた。このような流れの中で、「ぼく」とは誰なのかという〈問い〉が生まれ、次時の〈問い〉として検討することになった。

3. 3. 1 自他の〈問い〉と答えによる協同的な読みのプレ実施

第3時は、〈問い〉「なぜ語り手は、「ぼくたち」と言ったのか。」について全体で交流し、自分の答えをまとめた。「そう思いながら、マーちゃんは大きく息をすって、青い空を見上げた。」を根拠に、終末の段落が「マーちゃん」の思いを語り手が語っている状況が説明された。その後、個々の〈問い〉をペアで交換し、答えを記述し合った。ペアでの協同的な読みに向けたプレ実施として位置づけた活動である。

下記、**ペア1 (HM・SK)**の〈問い〉と答えを示す。**ペア1**は、読解に関する能力に大きく差があり、HMは全文を俯瞰的に捉えた上で〈問い〉をもつことができる。反面、SKは、疑問に思ったことを直接〈問い〉として表現し、答えまでは想定できていない。

【ペア1 学習者HM・SK】

○ HMの〈問い〉

「なぜ、マーちゃんはプラタナスの芽が出たら、おじいさんに会えると思ったのか。」

○ SKの答え

- ・俺は会えないと思う。芽が出て暑いなから。HMの問いは、おじいさんのことが気になって考えたのだと思います。ぼくは、良い問いだと思います。

○ SKの答えを受けたHMの答え

- ・私は、おじいさんに会えると思います。SKの意見は、おじいさんを実際のおじいさんと思っているけれど、私は妖精のような人だと思っている。だから、プラタナスの木が、例えば芽でも、生まれてくるから、おじいさんにもまた会えるんだと思います。

HMは、おじいさんの存在をある程度ファンタスティックに捉えながら、プラタナス

の木の再生とおじいさんとの再会を結び付けている。これに対して SK は、現実的な問題として、木陰のベンチを利用していたおじいさんが、芽が出たぐらいで来るはずがないと考えている。HM は自身の問いに対して SK の意見に揺らぐことなく、自分との意見の差異を説明した上で答えることができています。

○ SK の〈問い〉

「どうしてマーちゃんたちは、「ぼくたちがみきや枝や葉っぱの代わりだ。」といったのか。」

○ HM の答え

- ・マーちゃんは、おじいさんが「地面の下には木の根が大きく広がっていて、もし、地上のみきや枝葉がなくなったら、根は水分や養分を送れなくてこまってしまうんだ。」と言っていたのを、思い出したのだと思う。みきが切られたプラタナスの木の根がかわいそうだと思った。だから新しい芽が生えてくるまで自分たちが代わりになろうとしたんだと思います。SK は、マーちゃんが突然言ったことが気になったのだと思う。

○ HM の答えを受けた SK の答え

- ・マーちゃんは、花島君のまねをしているだけだと思ったけど、HM の意見で、おじいさんが言ったからだと分かった。

HM は SK の〈問い〉に対しても叙述を基に、「マーちゃん」の会話文を以前のおじいさんとの会話の流れから説明している。SK は、採り上げた「ぼくたちがみきや枝や葉っぱの代わりだ。」の直近の様子から説明しようとしていた。しかし、HM の説明によって、おじいさんの会話との関係性に気づいている。

このような SK の変化は、メタ認知的変容とは言い難く、おじいさんの会話文に気づかされただけである可能性は否定できない。

第3時の協同的な読みのプレ実施では、〈問い〉に対する答えを記述によって提供するという間接的な形をとったため、他者との相互作用との接合点を明示的にしたとは言えない。ただし、自分自身の〈問い〉であったことで、気づきを得やすかったとも言える。自身の〈問い〉に対して答えを提供してもらうことで、自分のフィールドの中で、他者の解釈を認知する機会をつくっている。

プレ実施での学習者の様相から、他者の解釈形成の一端を言語化することで相手の読みに準じた協同的な読みが可能であることが分かる。また、自他の接合点を作り出すためには、自他の解釈形成に対してある程度直接的なかわりが必要であることも示唆している。

3. 3. 2 協同的な読みの実際

第4時は、「プラタナスの木」の読みどころを、ペアで協同的な読みの中でまとめた。自分の考える読みどころをまとめる際は、物語の中で最も重要だと思う一文を抜き出しながら記述することを確認している。

協同的な読みについては、プレ実施を基に、ペアでの話し合いを通じた直接的なかわりをもたせた。その際、相手の読みに準じる具体的な活動として「相手の考えにかかわるはずだが、気づいていない叙述を見つけてあげる」ことを例示し、個人の解釈形成を妨げないように、手立てを講じた。なお、対象となる学習集団において「読みどころ」とは、内容ではなく、叙述そのものへのイメージが強い。またペアは、第3時と異なる相手になっている。

2 (TK・NP)、ペア3 (HM・IK) の交流の様相をプロトコルデータ⁽²⁾によって示す。

【ペア2 学習者TK・NP】

ペア2は、発話はTKの考えを話題としてNPが聞く立場となって発話が始まった。

1. TK あたしが：：あたしが考えた一文は「お父さんのふるさとは、木がいっぱいあるんだろ、みんなによろしく」ってところ。
2. NP 理由は？
3. TK なぜ、お父さんのふるさとに木がいっぱいあることを知っているのだろうか、それを解くと、おじいさんの正体がわかると思ったから。あと、そこだけちょっと不思議だったし、あと、おじいさんがにっこり笑ったところがあやしかった。
4. NP ストーカーやん
5. TK ほかに、切りかぶだけを残して消えてしまったのところも＝
6. NP ＝ちょっとあやしい。
7. TK あやしいとは言わないけど、ちょっと＝
8. NP ＝びっくり。こわい＝
9. TK ＝こわい。ちょっと気になる。
10. NP プラタナスの木が消えたことによって、／／おじいさんも消えたんじゃないか、みたいなの。
11. TK ／／おじいさんは
12. NP それはいいかもね。
13. TK 質問ある？
14. NP ストーカーだね、おじいさん。
15. TK ストーカーみたいに、にこっと笑ってる。
16. NP で：：おじいさんが木の精霊的な感じじゃないかとか思う、だから木の仲間がいて、その場所がわかるんじゃないかとか思ったってこと？
17. TK そうそう、そういうこと。木の仲間だからそういう／／こと
18. NP ／／木の精霊とか、木のことを良く知っているとか、ん：：その人は木なんじゃないかとかそういうこと＝
19. TK ＝そうそう。
20. NP ぼくは、そりゃいいと思うし／／すごいよく考えたなって思うんだけど。ぼくだったら絶対思い付かないから／／すごいなって思ったんだけど、でも、それだとおじいさんこわいね。
21. TK ／／うんうん。
22. TK ／／うんうん。
23. TK こわい。
24. NP その発想がでるのは本当にすごい。
25. TK その説明でおじいさんがこわいという発想がでた。
26. NP その説明でおじいさんが木の精霊的なんじゃないかと分かるね。
27. NP ぼく、頭悪いから首突っ込むことができない。
28. TK 終わり？
29. NP ん：：なんだろ。まあ、すごいよ。ぼくはたぶんそんなの思い付かないし、同じことずっと言ってるんだけど。まあ。
30. TK 普通は思い付かないね。
31. NP ん：：確かにそれは面白いところだと思うし、いいと思うよ。
32. TK あと、さっきね：：今ね：：思い付いた。このさ：：プラタナスの木だけ切りかぶを残して消えてしまったって書いてあるでしょ。
33. NP うん。
34. TK それを花島君が「水分や養分を送れなくて困ってしまうね。」って言ってるじゃん。確かに、養分や水分はどこへいくんだっていう話だよ。そこを今考えてた。
35. NP おじいさんは、もしかしたら、木の事を良く知っているおじいさんかもしれないし、むちゃくちゃ、木の事に詳しいのかもしれないし、マーちゃんのお父さんお母さんの家を知っていて友達だからっていうのもあり得るし。
36. TK 木と木。あつ分かった。おじいさん

- は、長老の木なんだ。
37. NP 木だとしても何で、お父さんたちの家を知っているのか分からないじゃん。
38. TK あ：：木のさあ＝
39. NP =通信，通信。
40. TK どこにいますか，みたいな。この世

- 界の木のことを良く知っているみたいな。どこにいますかみたいな。
41. NP 面白い。けど，長い妄想だね。
42. TK そうだね。
43. NP おじいさんが妖精的な感じまでは，分かった。その後はちょっと妄想な感じ。

TKは自分の考えに自信をもっており，積極的に説明を続ける。それに対してNPは，24.NPのように賞賛しながら，話を進めている。また，27.NPのように，自分が協同的な読みの役割を果たせないのではないかという不安さもある。

この時点で，双方ともに気づいてはいないが，TKとNPの読みはかみ合っていない。TKは，おじいさんをファンタジーの住人として確定しており，想像が広がっている。NPは，おじいさんを現実の人物として読んでいる。その無自覚な差異に，自信をもった30.TKと戸惑った31.NPと言える。しかし，41.NPは，TKの読みに対して一定の役割を果たしている。43.NPは，勝手な想像になりつつあるTKの解釈を，ある程度妥当なものに引き戻そうとする発話となっている。

ペア2の交流は，ここで交代の合図を受け，続いてNPの考えの検討に入っている。

44. NP えっとぼくは，ぼくは「マーちゃんが大きく息をすって青い空を見上げた」っていう一文にしたんだけど。それはなぜかという，それがなかったら終われないだろうし／／あの。
45. TK ／／確かに，その一文なかったら／／それまではぼくたちが枝や葉のかわりだって＝
46. NP ／／最後終われないし。
47. NP =枝や葉のかわりだそう思いながらで，終わっちゃったり，かわりだで終わる可能性もあるし，マーちゃんは，マーちゃんは大きく息をすって青い空を見上げたっていう一文がとても大事だと思ったの，しかもそこでまとめみたいな形で，まとまってる気もするし，それが面白いなと思ったんだよね。
48. TK まとめなのかな。
49. TK あたしはね：：マーちゃんがなんで青い空を見上げたのかという，なんか，自分の手ももっと伸びないかなと思ったんじゃないかな，木みたいに。
50. NP あ：：木みたいに。

51. TK 手が伸びないかなって。
52. NP 栄養くれてっ。
53. TK あたしはさ，ここで一つ思ったんだよ。え：：ここだ。切りかぶの上でいつまでいるつもりなのか。
54. NP ご飯食べられないしね。葉っぱみたいに太陽がご飯とか。
55. TK プラタナスの木がもとに戻るのっていつだってことだよ。おじいさん死んじゃうでしょ。おじいさんは精霊だから死なないか。
56. NP おじいさんが精霊とは決まってるし。TKはそこが面白いって思ってるってことでしょ。おじいさんは普通のおじいさんっていう可能性もあるんだから。
57. TK じゃあ，絶対会えないじゃん。
58. NP いや，会えないじゃんで終わるとおもしろくないから，自分たちが木のかわりのように，養分もらいながらいるとおじいさんに会えるかなみたいな。青い空を見上げるみたいな。
59. TK いい感じみたいな。
60. NP 青春だね。そんな感じ。やっぱり，

青い空でまとめだね。

61. TK だね。

TK と NP のおじいさんをめぐる差異は、未だに残っているが、56.NP ではそれに対する NP の理解は分かる。TK も 57.TK から、おじいさんが現実の人物だとすればという考えができるようになってきている。

【ペア3 学習者 HM・IK】

ペア3は、お互いの考えを発表した上で、HMの考えの検討を始めている。ペア3は、本文を読み、ノートに記述しながらの対話をしている。

1. HM え：：っと、物語の中で最も重要な一文は、「たいていの木は大きな根が地面の下に広がっているのさ」だと思います。理由はこの一文がなかったら、マーちゃんたちが最後に切りかぶの上に立たなくなくて、最後の大事な一文がなくなってしまうからです。
2. HM はい。
3. IK えっと、私が物語の中で最も重要な一文だと思うのは、え：：と「ぼくたちのプラタナス公園は変わらない」だと思います。なぜかと言うと最初はプラタナス公園には人はあまりいないし、ボール遊びに来ていただけだけど、おじいさんと親しくなり、プラタナスの木を大切に思って、最後にプラタナスの木は切りかぶだけになってしまったけれど、プラタナスの木とおじいさんとの思い出がつまった／／文だからです。
4. HM ／／文だからです。
5. HM 何か質問するのかな。何か言えるかな：：
6. IK HM のことに言えることなんてないよね。手に負えません。
7. HM え：：質問ってなに。
8. HM じゃあ、私は自分のことに関係すると思う文を付け足してみるよ。
9. IK ん：：私は HM の文を、参考に見よう。
10. HM え：：と関係のある文は：：
11. HM どこ書いたんだっけ、私。どこに注目してたんだっけ。えっほんとにどの文だっけ。あっここだ。たいていの木、たいていの木、あっこちだ。おじさんだ。おじさん。
12. IK 聞き出してあげるよ。
13. HM あっこれ、今でも地下に。地下に広がっている。根のことを。想像したら。
14. HM そうしたい。
15. IK そうしたい。
16. HM 気持ちになったのだ。なったのだ：。あと：：。ん：：と。え：：と。ん：：と。
17. HM これ、SK に書いた。「木というのは、上にはえている枝や葉を支えるために地面の下には木の根が大きく広がっていて、もし、地上のみきや枝葉がなくなったら、根は水分や養分を送れなくてこまってしまうんだ。」これも関係あると思うよ。
18. IK じゃあ言って。
19. HM 木というのは、上に生えている枝や葉をささえるために／／教科書のここって、サイドラインにしよう。

6.IK・12.IK から、IK が協同的な読みの条件である「③促進的相互交流の保障と顕在化」に努めようとしていることが分かる。実際には、HM が自分の考えにかかわる叙述を自身で見つけ、IK は潤滑の合いの手を入れるような様相になっている。

17.HM は、ペア1として前時にSKの〈問い〉に答えた際のことを想起している。17.HMのように他者とのかわりから得られた内容を自身の解釈に結び付けている HM は、す

でに相互作用をより効果的に得られるような認知を備えている。

ペア3では、指導者の交代の合図から、IKの考えが話題となった。

20. HM じゃあ、今度は、IKちゃんが質問ね。だから、IKちゃんに関係があるって思った文を書けばいいんだよ。
21. IK わかった。ん：：とね。わからない。えっと、一番最後のところだからね。
22. IK 「おいでよ。なんだか根に支えられているみたい。」ちがうかな。
23. HM えっと、なに。
24. IK えっと、「春になるとプラタナスの木の新芽を出すだろう。」かな。線引いちゃっていいよ。
25. HM はい、つぎ。
26. IK 「きつと、またおじいさんにも会える。」
27. HM はい。
28. IK ん：：後ない。
29. HM 前のページとかは。
30. IK ないね。
31. HM ん：：ないね。
32. IK あっ、あるかも、あるかも、こっちに。
33. HM たぶんあると思うよ。なに、自分は。こっちか。ん：：分かった。
34. IK おじいさん経由になるかもしれない。
35. HM おじいさん経由。
36. IK おじいさんの思い出とか。
37. HM ん：：えっ。
38. IK あのさ、こっちこっち見てるけどさ
=
39. HM =あっ分かった。「中学生や幼児連れの母親などは、めったに来ない」から、
マーちゃんたちは／／自分たちの遊び場が：
：
40. IK ／／あっそれぞれ。
41. HM つられたね、あたしに。

IKは、20.HMの言うように自分の考えにかかわりのある叙述を探している。ここでも先ほどのIKと同じように、HMは潤滑の合いの手を入れながら進めている。また、39.HMのように自身で提案する場面もある。注目したいのは、41.HMである。HMは、「つられたね」と表現しているように、明らかに、IKの考えを広げようという意図で発話をしていることが分かる。

このようなIK・HMの姿勢は、相手の解釈形成を促進することに主眼がある。結果的に、IK・HMともに、自身の解釈に関わる叙述が増えていた。

4 結論

本実践では、学習者が協同的な読みを行うことで、他者との相互作用をより効果的に得るために必要な接合点に気づいている。それは、解釈に対する妥当性の高まりと関連する叙述の広がりとして出現していた。叙述の広がり、相互作用の媒体となるテキストへの理解の表れであり、テキストを介した相互作用の充実が期待できる。

また、本実践での協同的な読みは、ペアでの活動を基本としたことで学習者が互いの解釈形成に対して協力しようとする意識をもつことができた。さらに、互いの解釈形成に対して話し合うという直接的なかわりをもつことで、効果的なものとなった。

協同的な読みは、ともすると本来の解釈形成の妨げとなる可能性もある。あくまで読みの交流の前段階として相互作用の契機を参加者が享受できる状況を整えるものとして、共有するテキストを媒体としたかわりを中心とすることが求められるだろう。

注

⁽¹⁾ 溝上は、関田・安永（2005）の検討こそって協同学習（cooperative learning）と協調学習（collaborative learning）の用語を規定している。本研究では、溝上の整理に基づいてこれらの用語を使用する。

⁽²⁾ プロトコルデータは、松本（2006：83-84）が提示する書式に準じている。

記号

- ／／ 発話の重なり。直後の／／の後の発話が重なっている。
- = 途切れの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定できない内容。
- (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。
- 直前の音が不完全なまま途切れている。
- , 発話中の短い間。プロソディー上の何らか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
- 「 」 発話者による引用部。

文献

- 佐藤学（2012）『学校改革の哲学』東京大学出版会
- 関田一彦・安永悟（2005）「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』第1号，日本協同教育学会，10-17
- 寺田守（2012）『読むという行為を推進する力』溪水社
- 西川純・片桐史裕（2007）『学び会う国語—国語をコミュニケーションの教科にするために—』東洋館出版社
- 西田太郎（2019）「読みの交流における解釈のリソースの働きに関する検討—小学校第4学年の実践を通して—」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第2巻第2号，日本体育大学大学院教育学研究科，305-320
- 松本修（2006）『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社
- 松本修（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
- 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
- 山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築』溪水社
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Active learning: Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.