

「深い学び」と対話ストラテジー

ー文学の読みの交流をモニタリングしてー

新潟市立大形小学校 岩崎 直哉

1. はじめに

1. 1 授業改善の視点

小学校では令和2年に全面実施される学習指導要領「総則」において、「主体的・対話的で深い学び」が授業改善の視点として、明確に位置づけられた。この視点に立った授業改善(いわゆる「アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善」)は、これまでも様々な場で、問題点が危惧されてきた。例えば、『ディープ・アクティブラーニング』の編著者である松下佳代(2015:3)は、その序章において、各種の調査と事例から、「学習や学生生活に対する学生の受け身の姿勢が強まるという皮肉な結果」があること、「TEAL (Technology-Enabled Active Learning)の授業が学生に全面的に受け入れられているわけではない」こと、「学生の学びの質の格差」という課題は解決されていないことなどを挙げている。松下は、講義形式の授業が「網羅に焦点を合わせた指導」であるならば、アクティブラーニングが「活動に焦点を合わせた指導」であり、効果的な学習を生起させていないという点で、両者は「表裏一体の関係にある」と指摘している。

この点について、中央教育審議会答申(2017)にも、次のような記述がある。

一方で、こうした工夫や改善の意義について十分に理解されないと、例えば、学習活動を子供の自主性のみに委ね、学習成果につながらない「活動あって学びなし」と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまったりという恐れも指摘されている。

では、「活動に焦点を合わせた指導」に偏り、「活動あって学びなし」という事態に陥らないようにするためには、どうしたら良いのだろうか。そこで、強調されるのが「深い学び」という概念である。

1. 2 深い学びとは

松下(前掲書:18)は、「ディープ・アクティブラーニング」という概念を捉えるため、「深さ」の系譜として「深い学習」「深い理解」「深い関与」を挙げて、学習へのアプローチの仕方、理解の仕方、関与の仕方の深さを問題にしている。

ディープ・アクティブラーニングとは、外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性も重視した学習である。「ディープ」という言葉を冠することには、〈外的活動における能動性〉を重視するあまり、〈内的活動における能動性〉がなおざりになりがちなアクティブラーニング型授業に対する批判がこめられている。

つまり、外的活動においても内的活動においても能動的であることが、アクティブラーニング(主体的・対話的で深い学び)に求められる要件と言える。一方、中央教育審議会(2017)の定義する「深い学び」は以下である。

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう(学び)

「知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」とは、まさに、松下の言う〈内的活動における能動性〉が高い水準で実現している姿である。

1. 3 読みの交流と深い学び

文学教育の目標について、松本修(2006: 20)は、次のように述べている。

文学を読むこと、その読みを交流させること、この二つの活動を推進することそのものが文学教育の目標である。その目標のもとに、人間の対象認識における名付けがたいものへの名付けという創造行為、そして、人間の関係認識における関係の中に自己を紡ぎだしていくという創造行為が顕現するような学習活動・指導方法を繰り返し創出していくことが国語教師の課題である。

これまでは、文学の読みの授業であれば、読むことそれ自体が目標として挙げられ、交流すること(話すー聞く)は、どちらかと言えば、目標を達成するための手段として捉えられてきたように思われる。しかし、松本は上の論考で「二つの創造行為(注: 岩崎 名付けがたいものへの名付けという創造行為・関係の中に自己を紡ぎだしていくという創造行為)は、認識と認識主体とをともに鍛えるという教育的目標」であるとしている。これは、「主体的・対話的で深い学び」を授業改善の視点として定めた学習指導要領の授業観と軌を一にしていると考えられる。

では、具体的に文学の読みの授業において、どのような交流が実現されれば、深い学びへと向かうことができるのだろうか。交流は、言うまでもなく複数人の参加者によって、音声言語を媒介にしたやりとりで行われる。そのやりとりが実りあるものであれば、そこには、参加者による協同性が発揮され、相互作用が生まれているはずである。本研究では、実際に読みを交流している場面のプロトコルデータをもとに、学習者間の相互作用の様子を価値付ける。〈外的活動における能動性〉〈内的活動における能動性〉がともに発揮されている姿を描き出し、交流の質を高める指導について考察したい。

2. 研究の方法

2. 1 交流のデータについて

本研究では、次の2実践のデータを比較し分析する。2実践とも、稿者が担任する学級において、稿者が授業実践をしたものである。交流のデータは、3～4人を1班にして対

話をした音声データをトランスクリプトしたものである。

同一の学習集団で、2ヶ月の隔たりを経て行われた2つの交流のデータを比較する。2つ目の実践の直前には、1つ目の交流の様子を一人一人の学習者にモニタリングさせている。その結果、どのように交流のストラテジーが獲得されているのかを分析する。分析のためには、後述する談話分析の知見を応用する。

2. 1. 1 実践①「ごんぎつね」(第4時)の概要 平成30年10月

単元第4時において、「なぜ、ごんはいたずらをするのか?」と問い、班で交流している場面のデータである。授業の導入では、いたずらがごんの私利私欲で行われているわけではないことが確認されている(例えば、盗んだ物を食べるわけではないなど)。では、「なぜ、ごんはいたずらをするのか?」学習者は、自分の読みをノートに記述した後、班で交流した。その後、全体で交流し、自分の考えを振り返った。

2. 1. 2 実践②「一つの花」(第5時)の概要 平成30年12月

単元第5時において、「なぜ、「一つだけ、ちょうだい」が、ゆみ子の覚えた最初の言葉なのか?」と問い、班で交流している場面のデータである。授業の導入では、普通は「ちょうだい」と覚えそうなものであることが確認された。では、「なぜ、ゆみ子は、「一つだけ、ちょうだい」と覚えたのか?」学習者は、自分の読みをノートに記述した後、班で交流した。その後、全体で交流し、自分の考えを振り返った。

2. 1. 3 モニタリング

実践②の直前に、実践①の音声データを聴かせる。その際に、プロトコルを配付し、次のようなことを考えながら聴かせた。

- ・何班の対話が特に良いか。その理由は何か。
- ・自分の対話を聴いて、良いところと改善点は何か。
- ・友達の対話を聴いて、まねしたい点は何か。

2. 2 条件の統制

2つのデータを比較するために、条件を統制する。エンゲストローム(2010)は、学習として〈主体〉〈対象〉〈共同体〉という3者に、〈道具〉〈分業〉〈ルール〉という3つの媒介項を指定した。これに従えば、授業の構成要素として6つの変数が想定される。対話ストラテジーの獲得は、〈主体〉に関わるものなので、他の5つの要素を統制する。

〈対象〉 いずれも、文学的文章の読みの授業である。発問の形式は「なぜ～なのか?」とし、「物語内容駆動」(山元隆春(2014: 72-73)を促す問いである。

〈共同体〉 同一の学習集団で交流する。(ただし、席替えにより、班の構成メンバーは替わっている)

〈道具〉 音声言語を媒介にして、交流する。

〈分業〉 交流は、フリートークの形式で行われ、司会者や発言の形式に決まりはないことが暗黙に共有されている。

〈ルール〉 交流の目的は、班で統一した答えを求めるものではないこと(オープンエンド)が暗黙に了解されている

また、いずれも、約3分30秒のデータであり、班での交流中に授業者の介入はない。

2. 3 談話分析

文章・談話研究の分野では、文章や談話は、コミュニケーションの参加者によって、ま

とまりを形づくる過程と見なされている。(ここでは、文字によって表現されたものを文章と呼び、音声によって表現されたものを談話と呼ぶ。本研究の対象は「談話」である。)

「文章」は、一般的には、始めから終わりまで一人で書かれるものであるから、先行する言葉や文・段落・文章と今書きつつある言葉や文・段落・文章をつなげて、意味的なまとまりをつけようとする営みは、個人内で完結する。「談話」の場合は、それが独白のような形でなければ、先行する言葉や発話・話段・談話と今話しつつある言葉や発話・話段・談話をつなげて、意味的なまとまりをつけようとする営みは、複数のコミュニケーションの参加者によって行われる。教室で行われる対話は、自分以外の者が発した言葉を、互いに反復したり補完したり指示したりなどしながら、一定のまとまりを形づくっていく過程と見なすことができる。

佐久間まゆみ・杉戸清樹・半澤幹一(1997)らは、文章・談話を構成し、それらの構造をささえる主要な言語現象をとりあげ、以下のように分類している。添付する例文は、複数人の参加者がいる談話に限定し、稿者が改稿したものである。相手の発話に対して働きかけている箇所を下線が施してある。

- ①くりかえす …反復 あたし見たわよ／お前見た？
- ②はぶく …省略 じゃあ、7時で／明日の7時に。
- ③さしめす …指示 交差点には、ケーキ屋さんがいますね。／はい、そこを右に曲がります。
- ④ひく …引用 君は天才だね。／いえ、天才というのは、大げさです。
- ⑤むすびつける…接続 まあ、時間には間に合ったよ。／だから、結局は丸く収まったということ。
- ⑥きりかえる …転換 ぼくにも、大きくは見えなかった。／じゃあ、色はどうなんだろう。
- ⑦とりあげる …提題 ぼくにも、大きくは見えなかった。／じゃあ、色はどうなんだろう。
- ⑧とりまとめる…叙述 青だったような赤だったような。／色についても、曖昧だったということ。
- ⑨ととのえる
- ⑩かかわりあう

2. 4 談話分析の応用

上記の分類整理にしたがって教室で行われた対話を分析し、まとまりを形づくろうとする発話を同定する。ただし、ここでは相手(=自分以外のコミュニケーションの参加者)の発話に対する働きかけのみを対象にする。上記⑨は、発話内容そのものより社会的・文化的な文脈を対象にした表現の形式や方法を対象にしたものであり(例えば敬語の使用など)、⑩は、①～⑨のような言語現象やその他の言語現象を総括して、「かかわりあい」方と発話機能の関係を考察するものであるため、ここでは除外する。

また、実際には①～⑧は、類似していて区別の難しい場合があるので、本研究の分析では、便宜上、次のように5項目にまとめる。以下、例文は、実際に行われた教室での対話のプロトコルである。

2. 4. 1 くりかえす、ひく(反復・引用)

例) 12Sy えっと、俺は、俺は、することがないから。

13Sm することがない。

14Sh あ、ひまって、こと？

15Sy そう、ひま。

16Sm 相手してくれよ、みたいな？

(実践①：5班)

13Sm「することがない」、15Sy「そう、ひま」は、それぞれ直近の12Sy、14Shの発話を反復あるいは引用している。また、14Shは、「することがない」を「ひま」という言葉に言い換える〈くりかえし〉が見られる。このように、相手の言葉をそのまま反復したり引用したり、あるいは、言い換えたりすることで、話題を維持する働きが見られる。

2. 4. 2 はぶく(+おぎなう)(省略+補完)

例) 22Tk え：：と、あととはしゃべらないから／／あとは、自分の気持ちが相手に伝

わらないと、だから、なんか、好きになる。

23Yr ／／え、しゃべらないから？

24Oa いたずらを、好きになる。

(実践①：1班)

24Oa「いたずらを、好きになる。」は、22Tk「好きになる。」を補完している。このように、意図的あるいは非意図的に省略されている不完全な文を補うことで、話題が維持されることがある。特に音声言語による一回性のやりとりでは、頻繁に見られる現象である。

2. 4. 3 さしめす(指示)

例) 48Tk じゃあ、ごんは、え、え、えっと、することがないからやってる。

49Sn ああ：：、確かにそれはありそう。やることがないから。

(実践①：7班)

49Snの「それ」は、48Tkの発話内容を指示している。このように、相手の発話の一部あるいは全体を指示することで、話題が維持されている。機能としては、2. 4. 1の〈くりかえす〉〈ひく〉と似ている。

2. 4. 4 むすびつける、きりかえる(接続)(転換)

例) 40Oh 逆で、人間が好きだから、いたずらをしたくなる。

41Kr ああ：：。

42Sa それも、ありかも。

43Kr ということは、Saちゃんの場合、猫が好きだから、猫にいたずらをしたくなるってことと、ほぼ一緒か。

(実践①：6班)

40Oh「逆で」は、これから話す内容とそれまでの発話内容とを対比している。〈きりかえる〉ことで、前後の内容に反対の意味のまとまりを形づくる機能を果たしている。43Kr「ということは」は、40Ohの発話内容を別な例と〈むすびつける〉標識となっている。

2. 4. 5 とりあげる、とりまとめる(提題)(叙述)

例) 31Oh 何か、理由があるから。理由は何なんだろう？

(中略)

35Kr ああ：。でも、その理由、えっと、「何か理由があるから」の「理由」は、多分、小さいときに人間に何かされてたとか。

36Sa でもさ、だから、恨みをもってたってこと？ (実践①：6班)
 31Oh は、問いかける形で、新たな話のまとまりを構成する働きを積極的に担っている。
 35Kr は、31Oh でとりあげられた話題について、自分の考えを叙述することで、一旦とりまとめている。問い—答えによって、対話が進行している。

3. 分析

3. 1 分析の方法

プロトコルデータを以下の 3 種類に分類し、内容に関わる発話のみを分析の対象にする。

・内容に関わる発話

例) 36Sh ちょっと、待って、待って、なんかさ、思ったんだけど、ごんって、ほら人間にしかいたずらしなくない？

37Sy ああ、確かに。

38Sh 動物とかにはやってない気がする。

39Sy ああ、うんうんうん。

△進行に関わる発話

例) 1Sm 私から意見を言っていていいですか？

5Kr Sa ちゃんは？

×ノイズ(・とも△とも認定できないもの)

例) 50Oa それか、3 B？

51Yr HB。

52Oa だめだろ：：。2 BかBだよ。

53Yr HBだと、

3. 2 量的分析

表1 実践①「ごんぎつね」発話の分析(モニタリング前)

	・	△	×	ひく くり かえ す	（は おぶ ぎく なう）	さ し し め す	き む り す か び え つ ける	と り ま あ と げ る	
1班	34	15	4	13	2	5	5	7	・内容に関わる発話が多く、内容のまとまりが頻繁に作られている。
2班	28	36	2	4	1	0	2	2	・進行に関わる発話が多く、内容のまとまりが作られていない。
3班	29	23	5	5	0	4	3	3	・内容に関わる発話が多く、内容のまとまりが作られている。
4班	33	12	2	4	1	1	2	9	・内容に関わる発話が多く、内容のまとまりが作られている。
5班	41	6	1	8	1	4	3	2	・内容に関わる発話が多く、内容のまとまりが作られている。
6班	44	4	2	13	3	3	6	5	・内容に関わる発話が多く、内容のまとまりが頻繁に作られている。
7班	18	11	36	4	0	1	0	2	・ノイズが多く、内容のまとまりが作られていない。
8班	8	18	14	2	0	0	2	1	・ノイズが多く、内容のまとまりが作られていない。
合計	235	125	66	53	8	18	23	31	
平均	29	16	8.3	6.625	1	2.25	2.875	3.875	

表2 実践②「一つの花」発話の分析（モニタリング後）

	・	△	×	ひくり かえす	（おぎ なう）	さし しめす	きむ すか えつ ける	とり ま とめ る	
1班	55	13	3	11	1	6	12	9	・ 内容に関わる発話が多く、内容のまとまりが頻繁に作られている。
2班	62	12	0	10	3	1	4	11	・ 内容に関わる発話が多く、内容のまとまりが頻繁に作られている。
3班	28	20	20	4	1	3	7	2	・ 内容に関わる発話が多く、内容のまとまりが作られている。
4班	66	16	3	8	1	2	10	4	・ 内容に関わる発話が多く、内容のまとまりが頻繁に作られている。
5班	40	6	0	8	4	1	7	2	・ 内容に関わる発話が多く、内容のまとまりが頻繁に作られている。
6班	30	7	8	4	2	1	2	0	・ 内容に関わる発話が多く、内容のまとまりが作られていない。
7班	48	5	0	8	4	1	2	6	・ 内容に関わる発話が多く、内容のまとまりが頻繁に作られている。
8班	63	11	0	4	0	1	5	10	・ 内容に関わる発話が多く、内容のまとまりが作られている。
合計	392	90	34	57	16	16	49	44	
平均	49	11	4.3	7.125	2	2	6.125	5.5	

2つのデータを比較して、まず顕著なのは、モニタリング後の実践②では、発話数が多くなっていることである（全発話数を比較すると、426 → 516）。交流の時間が等しいことを考えると、実践②の方が発話者の交代が頻繁に行われ、少なくとも形式上では、よりターンの多い対話になっていたと言える。その上、ノイズが減少し、進行に関する発話も減ったことで、より〈対象〉（＝学習内容）への働きかけが増えていることが分かる（235 / 426 → 392 / 516 20.8 % 向上）。松下の言う〈外的活動の能動性〉が上がったと評価できる。

また、まとまりを形づくる発話の数が増えている（133 → 182）。特に、「はぶく（おぎなう）」「むすびつける・きりかえる」「とりまとめる・とりあげる」で、顕著に増えていることが分かる。まとまりを形づくる発話は、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から、これらの数値の向上は〈内的活動の能動性〉が上がった姿と評価できる。モニタリングによって、一定の効果が発揮されたものと考えられる。

3. 3 質的分析

3. 3. 1 交流の質

実践①のモニタリングの活動で、学習者に「何班の対話が特に良いか」を選ばせると、1班・5班・6班に集中した。これは、「3. 2 量的分析」で示した「内容のまとまりが頻繁に作られている」あるいは「内容のまとまりが作られている」班と符合する。例えば6班の次のような対話に着目する。（〈 〉内は、稿者による評価。）

31Oh 何か、理由があるから。理由は何なんだろう？〈とりあげる〉
（中略）

35Kr ああ：。でも、その理由、えっと「何か理由があるから」〈くりかえす〉の「理由」は、多分、小さいときに人間に何かされてたとか。〈とりまとめる〉

36Sa でもさ、だから、恨みをもってたってこと？〈おぎなう〉

37Kr 自分の巣にいたずらをされてたかもしれない／／から、それで、やり返しをしている。〈くりかえす〉

38Sa //やり返しをしているってこと？ (おぎなう)

39Sa もしくは、警戒 (くりかえす)。

40Oh 逆で (きりかえる)、人間が好きだから、いたずらをしたくなる。

41Kr ああ：：。

42Sa それ (さしめす) も、ありかも。

43Kr ということは (むすびつける)、Sa ちゃんの場合、猫が好きだから、猫にいたずらをしたくなるってこと (くりかえす) と、ほぼ一緒か。

(中略)

48Oh 人間が好きで、かまってほしいからじゃない？

(実践①：6班)

モニタリングの活動では、「31Oh が問いを出している」「36Sa や 38Sa が、Kr の言いたいことを確かめている」「40Oh で反対の考えを言っている」「43Kr でつなげて話している」などと、学習者によって価値づけられた。

一方で、2班・7班・8班は、「良い対話」に選ばれなかった。この結果も、「まとまりが作られていない」という分析結果と符合する。7班・8班は、ノイズが多いが、2班は少ない。参加者相互に頻繁に発話交代を行っている班である。2班の対話の冒頭部分を見る。

1kr ごんは、一人でさみしいからいたずらをする。はい、Ms。

2Iy Ms。

3kr //書いたこと言って。書いたこと。

4Iy // Ms、Ms。

5Kr なければパス。

6Ms 一人でさみしいから、いたずらをする。

7Yh 3個とか、言っているの？

8Iy だめ。

9Yh 1こだけ？

10Iy うん。

(実践①：2班)

ここでは、内容に関わる発話は1 Kr や 6 Ms であるが、その発話内容に積極的に関わろうとする発話は見られない。2班の対話は、輪番でノートに書いていることを言っていく形式で進行する。この後も、「24Iy : Ms、他ある？ Ms、他ある？ / 25Kr : ないって。じゃ、Yh。」「50Kr : 俺まだあるよ。 / 51Iy : はい、じゃあ、言って。」というように、考えを羅列する場面が多い。テンポよく発話が交代され、一見盛んに対話をしているようではあるが、全体を通して、読みが十分に交流されているとは言えない。〈外的活動の能動性〉は高いが、〈内的活動の能動性〉が低い典型的な例と見ることができる。

上の2つの班は、「良い交流」とは、必ずしも活発に対話をしている姿ではないことを示す。「自分の考えを話そう」「相手の考えを聞こう」という〈外的活動の能動性〉に加え、「話のまとまりをどう作ればよいのか」という思考、〈内的活動の能動性〉が高まる必要がある。

3. 3. 2 交流の質を挙げる要素

モニタリング後の実践②では、まとまりを形づくろうとする発話が増えた。特に「はぶく(おぎなう)」「むすびつける・きりかえる」「とりまとめる・とりあげる」が、顕著に増えた。その結果、随所に話題が維持される場面があった。

22Sk 「一つだけちょうだい」って言えば、何でももらえんと思ってる。

23Kh だから(むすびつける)、食べ物を求めて言っているでしょ(とりあげる)？

24Sk 食べ物(くりかえす)、もいろんなものも(とりまとめる)。／／「一つだけちょうだい」って言えば、何でももらえんと思っているんだから。

25Sa ／／いろんなのかな(とりあげる)？

26Kh でも、ここには＝

27Sk ＝食べ物には限らないと思う(とりまとめる)。

28Sa でも(むすびつける)、／／それ(さししめす)がちがうか：：もしれない

29Kh ／／でも(むすびつける)、ここは、いや、「いつもおなかをすかせていたのでしょうか」って、言ってるから＝

30Sk ＝ああ：：

31Sa 「いつも、おなかをすかせていたのでしょうか」(くりかえす)だって、

32Kh まあ、戦争の時だから。／／まあ、そんな感じ。

33Sk ／／うん、うん、うん、うん。

(実践②：1班)

この場面では、ゆみ子が「一つだけちょうだい」というのは、いつも「食べ物を求めて言っているでしょ？」という Kh がとりあげた話題に対して、Sk が疑問を呈する形で、「食べ物もいろんなものも」「食べ物には限らないと思う」と、話題をとりまとめている。Sa は半ば Kh に同調する形で Sk に対して「でも、それがちがうか：：もしれない」とし、Kh が挙げた根拠を「いつも、おなかをすかせていたのしょうか」と強調してくりかえした。

このように、まとまりを形づく発話が連続することで、より双方向的な対話が増えたと考えられる。モニタリングの活動で、「問い返しをしたい」と記述した Oh は、実践②において、実際に「19Oh：なんで、おなかをすかせていると思う？」「49Oh：え、え、なんで、お母さんの口癖だと思う？」と、意識的に問い返す姿が確認された。また、「相手の話をくりかえしたい」と記述した Ur は、「15Ur：／／親が、親が言っていることで、それを覚えるみたいなの？」「50Ur：ああ、一つじゃなくて、全部みたいなの？」などと、言葉を言い換えたり、補ったりしながら、相手の話をくりかえしている姿が確認された。

4. 考察

実践②のモニタリングをさせると、28名中24名が実践①と比べて「自分の対話がよくなった」と振り返った。交流は、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。だから、学習者としては、交流後に新たな考えが持てたかどうかという結果だけで、良い対話ができただろうかを評価しがちである。しかし、実践②のモニタリングでは、「よくなった」と答えた理由で一番多かったものは、「話がつながっていたから」というものだった。モニタリングをすることで、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。

3. 3. 2の1班の対話や学習者 Oh・Ur のような自然な問い返しが、双方向的なやりとりを生み出す。要約してくりかえしたり、言い換えてくりかえしたり、また、補ってくりかえしたりする反復の表現は、未だ言語化しにくい物事を、相互作用によって何とか言語化していこうとする過程である。松本の言う「名付けがたいものへの名付けという創造行為」であり、「関係の中に自己を紡ぎだしていくという創造行為」であると考えられる。

5. 結語

松下によれば、「深いアプローチ」をする学習者は、概念を自分で理解することを意図し、意味を追求する。一方、「浅いアプローチ」をする学習者は授業で求められることをこなすことによって、再生産することを志向しているという。「互いに無関係な知識の断片としてとらえる」「決まった手続きをひたすら繰り返す」「目的もストラテジーも検討することなく勉強する」といった特徴が挙げられる（前掲書：11-12）。3. 3. 2の（実践②：1班）の交流や学習者 Oh・Ur は前者のタイプ、3. 3. 1で見た（実践①：2班）の交流は、後者のタイプと言えるだろう。

まとまりを形づくる発話により、双方向的な対話が生まれることは、学習への「深いアプローチ」を期待するものである。モニタリングの活動が、交流の質を「深いアプローチ」へと高めるために一定の効果を発揮したことが確認された。ただし、実践②においても、「浅いアプローチ」の交流をする班・学習者は、依然として確認される。より精度を上げるためのモニタリングのさせ方の検討は、今後の課題としたい。

交流の質を上げるために、話型を示してスキル指導をすることも考えられるが、稿者は懐疑的な立場をとる。交流とは、「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう(学び)」そのものである。交流において「見方・考え方」を働かせる姿とは、他者との協同に自らの発話を位置付けようと試みる行為であり、それは与えられた型によっては成立し得ないのではないだろうか。

澤井陽介（2017：44-46）は、「見方・考え方」は「4つ目の資質・能力ではない」とし

て、「子供がもともと持っている素朴な「見方・考え方」が働くように、教師が意図的に働かせることを通じて、少しずつ鍛えていくという理解のほうが、子供の現実から乖離しないで済みます。」としている。結局は、「伝わった」という経験・「伝わらなかった」という経験をベースに、「どうすれば伝わるのか？」という試行錯誤によって徐々に獲得されるストラテジーを待つしかないのではないだろうか。モニタリングは、そういった学習者を鍛える場を提供する活動と言えるだろう。

文献

- 佐久間まゆみ・杉戸清樹・半澤幹一 編著(1997)『文章・談話のしくみ』おうふう
澤井陽介（2017）『授業の見方「主体的・対話的で深い学び」の授業改善』東洋館出版社
中央教育審議会（2017）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
松下佳代 編著（2015）『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるため

に』勁草書房

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

山元隆春（2014）『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』溪水社

Engestrom,Y. (1994) Training for change:New approach to instruction and learning in working life.Paris:International Labour Office.エンゲストローム, Y.（松下佳代・三輪健二 監訳）（2010）『変革を生む研修のデザイナー仕事を教える人への活動理論』鳳書房