

「専有」を引き起こす説明的文章学習指導に関する一考察

中原 佑輔¹・河野 順子²

A Study on the Expository Text Teaching that Creates “Appropriation”

Yusuke NAKAHARA・Junko KAWANO

(Received October 1, 2013)

The purpose of this study is to determine that, among the mechanisms which create “appropriation”, how “comparison and examination of thinking”, “self-reflection”, “introjection of thinking of others”, and “awareness of knowledge and skills, and realization of efficacy” are positioned in the teaching process, as well as what connections with the learning processes and what techniques used by teachers create these mechanisms.

We analyzed the learning processes of two students. The results of the analysis revealed that “appropriation” was created only when “self-reflection” toward the unit target organically interacted with “comparison and examination of thinking”, “introjection of thinking of others” and “awareness of knowledge and skills, and realization of efficacy”. Also, it was identified that establishing the target, focusing on everything, from the primary through to the end of the unit, as well as establishing expressive activities focusing on the context of real life, using the dialogical involvement of teachers, encouraged the students to utilize their knowledge and skills, and were essential to the establishment of a responsive relationship among the students.

Key words : appropriation, applicable knowledge and skill

1. 研究の目的と方法

現在, 学習者同士の交流を通して, 幅広い文脈で応用可能な知識・技能の育成が求められている。こうした状況のなか, 近年注目されている概念として, 稿者は「専有 (appropriation)」概念に着目した (J.V. ワーチ; 2002)。「専有」とは, 他者との相互交流において, 他者の考えを取り込んで考えを作り変えていく中で, 疑問や葛藤を乗り越え, 知識・技能を本当に「自分のもの」とする学びである³。

国語科教育において「専有」について論究したのが濱田秀行 (2010) である。濱田 (2010) からは, 「専有」は他者との関わりの中でこそ起こることが明らかである。しかし, 濱田 (2010) は学習者の記述の結果から「専有」が起こったと捉えていたため, 学習者の中でどのように「専有」が起こるのかという認知のメカニズムは明らかではなかった。

そこで, 認知心理学 (丸野俊一; 1991, 奈田哲也・丸野俊一; 2009, 2011), 国語科教育 (濱田; 2010, 川田英之・山本茂喜; 2011, 藤森裕治; 2009, 河野順子; 2006), 算数・数学科教育 (布川和彦・桑山仁志; 2002, 藤村宣之・太田慶司; 2002) の先行研究より, 「専有」が起こるメカニズムを次のように見出した。まず, 自己の考えを持ち, こだわりや自信を抱く。次に, 異なる考えに出会いズレを実感する。そして, 自他の考えを比較・吟味し, 振り返りを行う。この中, 切実な葛藤が生じ考えの不十分さを実感していく。同時に, 他者の考えに納得 (意義や価

¹ 熊本大学大学院教育学研究科・院生

² 熊本大学教育学部

³ ワーチ (2002) は, 「専有」を「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」(p.59) だと述べている。そして, 「文化的道具」の「専有」には「抵抗」や「軋轢」が生じると指摘し, これらが克服されることが必要であると述べている。

値を感得)することで、他者の考えを取り込んでいく。そして、この中で育成された新たな知識・技能を自覚し、有効性を実感することで、知識・技能が本当に「自分のもの」となる。

次に、国語科教育で「専有」を論じている濱田(2010)の「羅生門」実践(高校1年生)、また、「専有」について直接論じてはいないが、学習者の記述から「専有」が起こったと考えられる藤森(2009)の「山月記」実践(高校2年生)と河野(2006)の「くらしと絵文字」実践(小学校3年生)を分析した。その結果、「専有」が起こるためには、先述した「専有」が起こる認知のメカニズムの中でも「考えの比較・吟味」、「振り返り」、「他者の考えの取り込み」、「知識・技能の自覚・有効性の実感」の重要性が明らかとなった。さらに、「専有」は学習指導過程の連関の中でこそ起こることを見出した。

これを受けて、学習指導過程の導入における、単元の最後を見通して切実に「振り返り」を促す目標・課題の設定が課題として浮上した。「専有」概念を掲げて論究した濱田(2010)や藤森(2009)からは、学習者の問題意識からの課題設定の重要性が示唆されている。これら高校生の文学の実践では、学習者の初読の感想をもとに問題意識を捉えていた。しかし、小学生が説明的文章に出会い、問題意識を抱くことは難しい。一方、小学3年生の説明的文章の実践である河野(2006)では、第一次で学習者の生活と学習の文脈の両面から問題意識を掘り起こし、目標や課題を設定していた。これが主体的に考えを持たせ、目標に向けた「振り返り」を促す。しかも、河野(2006)では、第二次で毎時間疑問や発見を書く場を確保し、意識的に「振り返り」を行わせていた。

さらに、藤森(2009)と河野(2006)で、読解の最終段階として表現活動(書く活動)が行われていた。これに関して藤村・太田(2002)は、知識・技能の有効性や広範な利用可能性を理解するには、実際にそれを活用することの必要性を示唆している。つまり、読み取ったことをもとに表現活動を行い「振り返り」を促すことが、「知識・技能の自覚・有効性の実感」を促す要因として、「専有」を引き起こす上で重要だと言える。

しかし、先行実践では、指導過程の導入段階から全指導過程を見通し、切実に「振り返り」を促し得る表現活動や目標の設定はどうあればよいのかは明らかではない。また、先述のように、最後の表現活動における「振り返り」が重要であることから、これらの連関が知識・技能の「専有」に向けて重要だと考えられる。そこで、導入での目標設定から最後の表現活動までの連関こそを明らかにする必要がある。

また、「専有」において他者との関わりは欠かせない。濱田(2010)では、考えの妥当性を検討し合うという学習者相互の関わりの中、他者の考えを書かせる(言語化)ことで「他者の考えの取り込み」を促していた。しかし、単に書かせるだけでは、切実な「考えの比較・吟味」のもと「他者の考えの取り込み」は行われない。

一方、藤森(2009)や河野(2006)からは、対立の重要性が明らかとなった。なぜなら、対立によって他者とのズレが明確になり、「考えの比較・吟味」が促されるからである。ただし、これらでは、対立に加えどのような学習者相互の関わりがあったのかは定かではない。切実な「考えの比較・吟味」や「他者の考えの取り込み」を促すために、考えの妥当性の検討や対立に加え、さらなる学習者相互の関わりの追究が必要である。

以上の課題に対し、本稿では、「専有」において特に重要な「考えの比較・吟味」、「振り返り」、「他者の考えの取り込み」、「知識・技能の自覚・有効性の実感」が、学習指導過程でどのように位置付けられるのか、また、それはどのような学習指導過程の連関のもと、どのような教師の手立てによって引き起こされるのかを究明することを目的とする。

そのために、参与観察を行ったT小学校O教諭の「天気を予想する」実践(小学5年生)で検証を行う⁴。その際、表現に着目して読み進める「彩」と、説明的文章の読解が苦手な「良太」を抽出し、記述と発話プロトコルをもとに、教師と学習者、学習者相互の関わりに着目して分析を行った。学習者名は全て仮名である。

2. O実践の概要

(1) O実践の概要

O実践の学習指導過程を以下に示す。本実践は、同じ5年生に向けて「体力を高めよう」という説明文を書くことを最終ゴールに、第一次で「説明文の達人になろう」という単元を貫く目標が設定された。そして、「『秘伝の書』を作る」という言語活動のもと第二次で読解が行われ、第三次で説明文書きが行われた。

⁴ O実践は、平成23年11月2日から16日に行われた。授業は稿者がビデオとICレコーダーで記録した。

第一次 単元目標を知り、学習の構えを作る。

第二次 「天気を予想する」の読解を行う。

第1時 文章に図や写真を入れることで分かりやすくするポイントを考える。

第2時 文章に表やグラフを入れることで分かりやすくするポイントを考える。

第3時 3つの問いと答えを整理することで、各段落の要点を押さえる。

第4時 3つの問いと筆者の主張とのつながりを考え、文章の構成を理解する。

第5時 第二次で学んだことが、筆者の要旨につながっていることを理解する。

第三次 表やグラフを活用し、同じ5年生や他の学年の皆に「体力を高めよう」という説明文を書く。

(2) 「天気を予想する」の論理展開

本教材は、問い1（1～3段落）で天気予報的中率が高くなったという「科学の成果」を示した後、問い2（4～6段落）で突発的・局地的な天気の変化への対応は難しいと「科学の限界」を示し、さらに問い3（7～9段落）で科学とは対比的に「人の感じ方や先人の知恵の有効性」を述べることで、「自身で空を見、風を感じることを大切にしたいものだ」という主張（10段落）を強調するという、問いの連鎖による論理展開である（図1）。

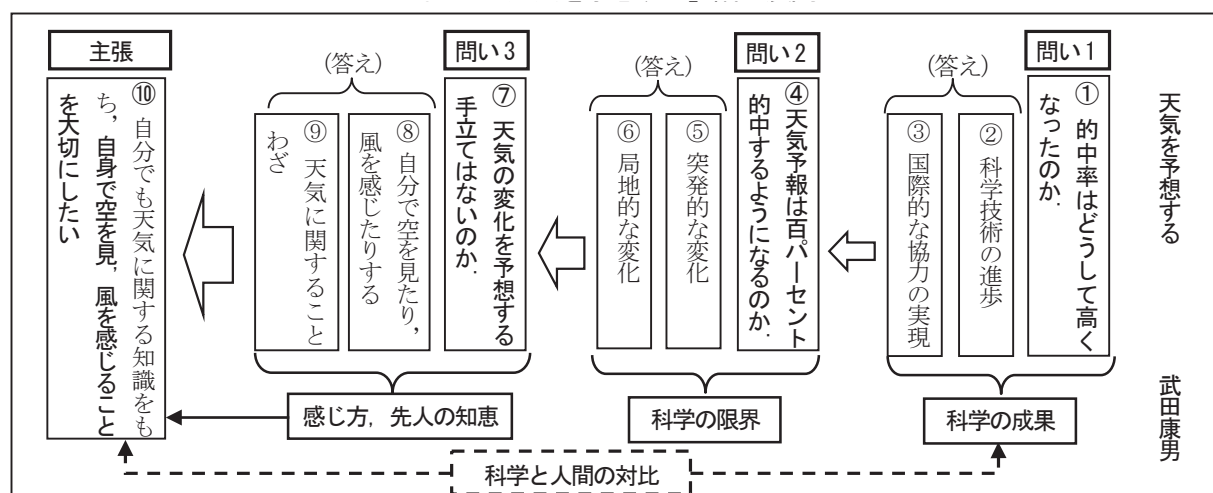


図1 「天気を予想する」論理展開

3. 実践分析

(1) 第一次における学習者の学びの分析

第一次で、まず教師は「T小学校の体力は上がっているか、下がっているか。」と問いかけた。すると彩は、思わず「えっ？」と呟いた。教師は、まず学習者である子どもに自分たちの思わぬ生活の実情に出会わせたのである。

その後教師は、【資料1】の説得力を欠く文章を提示し、【事例1】のように問いかけた。

【資料1】第一次で教師が提示した説得力に欠ける文章

近年、T小学校の体力が下がってきています。なんとか、みんなでT小学校の体力を向上させていきましょう。

【事例1】説明文として考えるように促す教師の問いかけ

T：皆は、今まで説明文勉強してきましたよね。…中略…（【資料1】）を良くするためにどんなことすればいいの？①

C：（考え込んでいる）②

T：今回の目標は、「説明文の『達人』になる」です。③…中略…皆にも「体力を高めよう」ということを訴える

文章を書いてもらいますが、でも、今の状態じゃ書けない。そこで「秘伝の書」を作ってもらいます。④

【事例 1】下線①の教師の問いに対し、下線②で彩は無言になった。このとき、彩は「説明文をどう書くのか分からない。」と限界を自覚した。こうして彩に「どのように伝えればよいのか」と伝える方法（書き方）に向けた問題意識が生まれ、それが「説明文の達人になる」という目標として設定された（【事例 1】下線③④）。

一方、読解が苦手な良太は、最初は書き方に着目できなかった。そこで、教師が図や表を省いた説得力に欠ける文章（プレテキスト）にさらに出会わせ、協同的に書き方を考える場を設定すると、【事例 2】のように述べた。

【事例 2】説得力に欠ける「天気を予想する」プレテキスト配布後のペアでの交流

良太：写真とかを出す。で、書く。

良太は、まず、資料に着目し、書き方に目を向けていった。しかし、良太は最初から「体力は下がっている」と考えていたため、教師の語りや発問のみでこのとき本当に切実に目標が立ち上がったかは不明である。

ただし、重要なのは、藤森（2009）や河野（2006）では読解に向けた目標の中で書く活動が行われたのに対し、O実践では、第一次と同じ題材（「体力テスト」）での説明文書きを最終ゴールに、「説明文を書くための『秘伝』を教材から学ぶ」と、「書くために読む」ことに向けた目標が設定された点である。また、「体力の低下」という自分たちの生活の問題を引き出し、「5年生に伝える」と相手意識を持たせ、「何とか伝えよう！」と、第三次の表現活動を切実にしていた。こうした目標設定が、第二次以降も学習者に切実な「振り返り」を促していった。

（2）第二次における学習者の学びの分析

① 彩の学び

彩は、論理展開について考える際、【事例 3】のように「的中」などの表現によく着目していた。

【事例 3】3つの問いの順序についての班での交流 I

彩：1段落目の一番最初に、的中率が、「的中するようになりました。」って言ったから（書いてあるから）、「的中率はどうして高くなったのでしょうか。」じゃないと、この問いと（その前の）文が合わない。

しかし、一部の表現からだけでは論理展開は読み取れない。そこで教師は【事例 4】のように関わっていった。

【事例 4】3つの問いの順序についての班での交流 II

T：ん、そして？これがどうやって…？分かるようにもう一回言って。①
明彦：…中略…100%になるのは難しいと…中略…「的中率」っていう言葉が入ってるので、まず、1か2。／…中略…
彩：だから、100%は絶対無理っていうのが…。ん？②／…中略…
恒平：「むずかしい」が3回くらいある。あ、4回、5回。／…中略…
彩：ついていけない。③

教師は対話的に関わり、学習者に納得できるまで説明を求めていった（下線①）。すると、彩は一部の表現から考えるだけでは説明できなかった（下線③）。このとき、読み取り方の不十分さを実感したと言える。

では、それはなぜか。重要であったのは、納得できるまで説明を求めていった教師の対話的な関わりによって、「他者が納得できるように説明する関わり」が生まれたことである。そのため彩は、他者が納得できるようにと努力する中、明彦の発言を受け「100%は絶対無理ということだけでは、論理展開は説明できないのではないか。」といったように、切実に「考えの比較・吟味」を行ったと考えられる。だからこそ、一部の表現にこだわった他者には、「ついていけない」（下線③）と述べたのであろう。

その後、教師から1～3段落の必要性が問われると、彩の班では【事例 5】の交流が行われた。

【事例 5】1～3段落の必要性についての班での交流

明彦：的中率（が高いという話題）をさ、あえて使って、流れに乗る①ようにしてある。
 彩：なるほど。②
 明彦：あえてでしょ？こういう文（主張と対比的な1～3段落）がないと分らない。③／…中略…
 T：（1～3段落が要るか要らないかを確認した後）なんで？④／…中略…
 彩：これ（主張）がもっと詳しくなるために、この3つ（の問い）がある。⑤

明彦は「あえて」と、問い1と主張が対比的なことを捉えている（下線①③）。しかも教師は「なんで？」と理由を問いながら、ここでも対話的に関わった（下線④）。すると考えの不十分さを実感していた彩は、問いと主張の関係に着目して明彦の考えを取り込んでいった（下線⑤）。また、明彦はこの後【事例6】のように述べた。

【事例6】論理展開の良さ（効果）を引き出す教師の問いかけ

明彦：…前略…あえて真逆の問いにして、的中率が100パーセントになるのは難しいと話題を変えて、予想する手立て（主張）に近づけさせているから、こういう順番にしたと思います。
 T：あー、明彦君、ちなみにそれをする良さは何なの？
 明彦：的中率…あ、（主張を）分からせるということも真逆でもできる①し、覚えさせることもできるから。

明彦は「主張を分からせることができる」と、論理展開の効果を述べた（下線①）。この後、彩は読み取った論理展開を「秘伝の書」に記入していた（後述の【事例13】）。これが「専有」が起こった瞬間である。彩には、考えの不十分さが自分だけでは解決できない状況にあったことが「専有」を引き起こしていったことが分かる。

② 良太の学び

良太は、表現に着目できなかった。そこで、教師は単元目標を意識させた。すると、表現に着目していない良太に対し、【事例7】下線①②のように「意味が分からん」「おかしい」と、他者から否定的な反応が返ってきた。

【事例7】資料の配置場所についてのグループでの交流Ⅰ

早希：意味が分からん。①／…中略…
 健太郎：そしたら、ここだけに写真がめっちゃあるけん、おかしいだろ。②

その結果良太は、次の【事例8】のように、他者に続いて表現に着目して考えを述べていった（下線②）。

【事例8】資料の配置場所についてのグループでの交流Ⅱ

T：教えて。①何でこれここにしたの？（「なぜこのように資料を並べたのか」の意）
 健太郎：ここにアメダスって。
 良太：このアメダスって言葉②がついて、／…中略…
 T：で、これは何で？③
 良太：これを貼った理由は、ここに気象衛星って。④／…中略…
 良太：で、最後に、「天気の変化」と書いてあるからこれにしました。⑤

このとき、教師が対話的に関わり、「教えて」「何で」のように繰り返し理由を尋ねたことで（下線①③）、良太は自分なりに理由付けする中でさらに表現に着目し、「これを貼った理由は、ここに気象衛星って」のように理由を述べていった（下線④⑤）。つまり、良太の場合、「不十分な読み取りに対し他者から否定的な反応を受ける関わり」と「繰り返し理由を問われる関わり」が必要であった。これが良太に思わず自分の読みを振り返らせるメタ認知を働かせ、目標に向けた考えの吟味を促したのである。このため、単元目標を意識づける働きかけや、理由を尋ねる教師の対話的な関わりは重要であった。

しかし、良太は、論理展開について「教科書に書かれているから」と考えていた。そこで、教師は問いと答えの内容が書かれたカードを実際に入れ替えながら揺さぶった。また、この後、学習者もカードを操作しながら論理展開について考えていった。すると、1～3段落の必要性を話し合う中、良太は【事例9】のように「（主張で）『自分で』って言うとりけん」と、問いと答えや主張との関係に着目していった（下線①②）。

【事例 9】第 1 段落から第 3 段落の必要性についてのグループでの交流

良太：天気の中率が高くなっている。予想する手立てがある…中略…（カードをもとに問いと答えの内容に着目している。）①…中略…（主張で）「自分で」って言っとるけん…。②
T：お、いいね。③／…後略…

こうして、良太は、さらに【事例 10】のように論理展開を捉えていくことができた。

【事例 10】第二次終了時の良太のワークシートの記述

分かりやすく伝えるために問いや自分がいいたいことの逆をいって伝えたいことをどんどん近づけていた。

では、なぜ、読みが苦手な良太が、論理展開まで読み取ることができたのだろうか。まず、良太は、カードを操作して考える中、「もし…」という仮定的な思考が促されたことで、問いと答えの関係や主張へ着目した読みが促された。ここで、教師がその読みを認めたことで（【事例 8】③）、「問いと答えの関係に着目する」「問いと主張の関係に着目する」という読み取り方が学び取られていったと考えられる。

しかも、この中、良太は他者の理由付けをもとに考えを記入していた。つまり【事例 8, 9】で、他者への説明や書く活動を通して「自分なりに理由付けする言語化」を繰り返し行っていたのである。これが、良太に本当に「他者の考えの取り込み」を促したと言える。なぜならこれが、濱田（2010）のように他者の考えを単に書くことを超えて、他者の考えを主体的に解釈し、納得していく過程そのものであったためである。

また、良太には、次の【事例 11】下線①③のように、良太が考えやすい生活の事例をもとに働きかけていった教師の働きかけが有効であったと考えられる。

【事例 11】生活経験を引き出し、論理展開の読み取りと関連付ける教師の働きかけ

T：例えばさ、野球の試合なんかでさ、決勝戦、とても大事な試合だと、自分が応援してるチームがさ、ずっと勝ってて「やったー優勝だ」っていうのと、ずっと負けてて最後に大逆転するって？①
C：あ～、②／…中略…
T：これ（「天気を予想する」）もさ、あえて最初ちょっと違う、違うことじゃないけど、（的中率が）高くなるんだよ、でも空を見よう、それも踏まえた上で、空を見よう、と言うために、あえて逆のことから始めたんだね。③

これによって、良太も下線②のように、「あ～」と納得していった。つまり、論理展開やその効果の読み取りに際し生活経験を引き出すことが、知識・技能の「専有」に重要であったと言える。

(3) 第三次における学習者の学びの分析

第三次において、まず彩は、「体力を高めよう」という説明文を【事例 12】のように書いた。

【事例 12】第三次における彩の説明文

近年、T小の敏しょう性が昨年よりも、上がってきています。①…中略…／では、反復横とびは、どうしてこれほどまでに高くなったのでしょうか。②／一つは、反復横とびに関する遊びを、みなさんがやっているからです。みなさんは、二時間目の休み時間や、昼休みなど、外に出るとおにごっこやドッジボールをしている人を見ませんか。③…中略…／しかし、全部（の種目の体力…稿者注）が上がったのでしょうか。④／…後略…

彩は、「体力を高めよう」という主張に対し、下線①で敏捷性が向上していることを対比的に述べ、下線②④と問いを連鎖させている。また、下線③のように、生活経験をもとに説明文を書いていた。

では、彩がこのように記述できたのはなぜだろうか。まず、先述のように、第一次で学習者の生活の問題を引き出し、「同じ 5 年生に伝える」という相手意識を持たせたことで、説明文書きが自分たちの生活に向けた切実なものとなったためである。ここからも、河野（2006）のように、第三次の表現活動を第一次と関連させ、そこに向けて読解を行っていくという学習指導過程の連関が重要であることが明らかである。

次に「秘伝の書」への記入が重要であった。彩は、【事例 13】のように記入していた。

【事例 13】 第二次第 4 時終了時に彩がまとめた「秘伝の書」

秘伝その三『伝えたい事を分かりやすくするために、はじめの文はさいごにいいことと真逆にし、まとまりのある「文の構成」をするのじゃ』①

【使い方】：答えから問い、はじめとさいごの文を真逆にする。②

【良さ】：はじめとおわりの文を真逆にすると文がよりよく伝わる。③

下線①②③は、全て説明文を書くときの知識・技能に当たる。ここで重要であったのは、この知識・技能こそを自分の言葉でまとめたことである。また、これは単元目標に向けて毎時間行われたため、学習者に単元を通して繰り返し目標への「振り返り」と「知識・技能の自覚」を促すこととなった。

さらに、O実践では、説明文を書く過程で【事例 14】のような交流が行われた。

【事例 14】 説明文を書く過程での交流—彩—

彩：これはあんまり要らんじゃん？～～（※聞き取れない）に比べて、こっちが下がっているから。①／…中略…

明彦：あ、そういうことか！②

下線①で彩は、書き方を他者に説明している。つまり、「このことを伝えるために、この例を書いたよ。」のように、自分の思考過程や書き方が交流されたのである。これが、彩にさらに知識・技能に向けた「振り返り」を促したと考えられる。この中、下線②のように他者から認められる反応（濱田：2010「社会的承認」）が得られるからこそ、「知識・技能の有効性」が実感されていくのである。

また、これは最初全く説明文を書くことができなかった良太にも書くことを促した。良太は、【事例 15】で健太郎から書き方が示されたことで、「秘伝の書」を振り返って書いていった。

【事例 15】 説明文を書く過程での交流—良太—

健太郎：良太君、「近年 T 小学校の女子の」って書いていきたい。／…中略…

その結果、良太は、【事例 16】のように説明文を書いた。

【事例 16】 第三次における良太の説明文

昨年に比べ、T 小学校の五年生男子の全身持久力が下がっています。上の表は、体力テストの平均を表したものです。上の表を見ると、昨年は五十四・六三だったのが、今年は、五十・六四にまで下がっています。

本稿では述べなかったが、良太の説明文には、「表の説明を書く」「表の内容を伝えたいことへ向けて簡潔に書く」など、第二次第 1・2 時の非連続型テキストの学びで学んでいった書き方（知識・技能）の活用も見られた。

4. 考察

分析の結果、先行実践より見出されたように、「専有」は学習指導過程の有機的な連関のもとで起こることが O 実践からも明らかとなった。佐藤（2007）が指摘するように、交流のみで「専有」が引き起こされるのではない。

まず、重要であったのは、「体力の低下」という自分たちの生活の問題を引き出し、「5 年生に伝える」と相手意識を持たせた表現活動を、最終ゴールとして第一次から明確に位置付けたことである。そして、書き方の限界を自覚させたことで、その究明に向けた目標を立ち上げたことである。しかも、藤森（2009）や河野（2006）が読解を中心とした目標のもと書く活動を行っていたのに対し、O 実践では『「天気を予想する」で書き方（『秘伝』）を学ぶ』と、「書くために読む」ことに向けた目標が設定された。このような目標設定が、「何とか伝えなくては！」と、第三次の表現活動を自分たちの生活に向けて切実にし、伝える方法に向けた問題意識を継続させ、学習者に目標に向けて切実な「振り返り」を促したのである（【事例 1】）。

また、O 実践では「振り返り」に関して、単元目標に向けて学んだ知識・技能こそを自分の言葉でまとめさせることの重要性が見出された（【事例 13】）。これが第三次でも「振り返り」を促していた。尚、河野（2006）は、

最後の表現活動でも相互交流を行っていたが、その様子は明らかではなかった。O実践からは、説明文を書く過程での、自分の思考過程や書き方の交流の重要性が見出された。なぜなら、この交流でさらに知識・技能の「振り返り」が促されるとともに、その中で他者から認められる反応を得るからこそ、その有効性が実感されるからである（【事例 14】）。ここから、「振り返り」と「知識・技能の有効性の実感」の連関は欠かせないと言える。

一方、交流では、彩の場合「他者が納得できるように説明する関わり」が重要であった（【事例 4】）。なぜなら、この中で考えを「比較・吟味」せずにはいられなくなったためである。しかし、読解が困難な良太には、「不十分な読み取りに対して他者から否定的な反応を受ける関わり」と「繰り返し理由を問われる関わり」が欠かせなかった。目の前の他者の率直な反応や問いかけこそが、良太にメタ認知を働かせたのである（【事例 7, 8】）。

河野（2006）では、小学3年生の場合、生活の文脈が揺さぶられ、情動が揺り動かされたことがメタ認知を働かせていた。一方、O実践では河野（2006）のような切実な葛藤⁵は見受けられなかったが、5年生になると、考えの不十分さが自分だけでは解決できない状況や（【事例 4】）、不十分な読み取りに対する他者の否定的反応や理由を問う関わりといった（【事例 7, 8】）知識・技能の「専有」に向けた他者との応答的關係の中でこそメタ認知が働き、切実な「振り返り」や「考えの比較・吟味」、「他者の考えの取り込み」が促されることが分かる。そこで、単元目標の意識づけや、全体での指示を超えた教師の対話的な関わり（【事例 5, 8】）が重要であった。

また、「他者の考えの取り込み」に向け、読み取り方も同時に学び取っていく中で、「自分なりに理由付けする言語化」を繰り返し行うことが有効であった。高校生の実践の濱田（2010）では、他者の考えを単に書かせていたが、これでは本当に他者の考えに納得して取り込むことは難しい。しかし、自分なりに理由付けする言語化は、他者の考えを主体的に解釈し、本当に納得して取り込んでいく過程そのものであった（【事例 8, 9】）。またこの過程では、仮定的に論理展開を考えさせる活動や、論理展開の効果と合わせて生活経験を引き出す手立てが有効であり、その後の「知識・技能の自覚」を促す「振り返り」は欠かせなかったと言える（【事例 11】）。

以上、目標に向けた「振り返り」は「考えの比較・吟味」や「他者の考えの取り込み」、さらには「知識・技能の自覚・有効性の実感」と連関してこそ「専有」を引きこす。このため、第一次から単元の最後を見据えた目標と自分たちの生活に向けた表現活動を設定し、そこに向けて読解を行っていく学習指導過程の連関と、教師の対話的な関わりを基盤とした知識・技能の「専有」に向けた学習者相互の応答的關係が欠かせなかった。

しかし、O実践では、第一次が教師の語りや発問を中心に行われた。より切実に目標を立ち上げるには、河野（2006）のように教材と出会う前に、切実に生活の文脈や学習の文脈へ切り込む必要がある。この点を踏まえ、さらに学習者の学びを分析し、「専有」を引き起こす学習指導過程と教師の手立てを提案することが課題である。

参考文献

- 川田英之・山本茂喜（2011）「国語科の読みにおける話し合い活動に、アクションラーニングの手法を取り入れる有効性に関する検証」『香川大学教育実践総合研究』第23号, pp.73-86
- 河野順子（2006）『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論提案を中心に—』風間書房
- 奈田哲也・丸野俊一（2009）「他者との協同構成過程での知的方略の内面化はいかにしたら促進されるか」『発達心理学研究』第20巻第2号, pp.165-176
- 奈田哲也・丸野俊一（2011）「他者との協同構成によって獲得された知はいかに安定しているか」『発達心理学研究』第22巻第2号, pp.120-129
- 濱田秀行（2010）「小説の読みの対話的な交流における『専有』」『国語科教育』第68集, 全国大学国語教育学会編, pp.43-50
- 布川和彦・桑山仁志（2002）「算数的アイデアのアプロプリエーションの過程に関する考察」『第35回数学教育論文発表会論集』pp.589-590
- 藤村宣之・太田慶司（2002）「算数授業は児童の方略をどのように変化させるか—数学的概念に関する方略変化のプロセス—」『教育心理学研究』第50巻第1号, pp.33-42
- 藤森裕治（2009）『国語科授業研究の深層—予測不可能事象と授業システム—』東洋館出版社
- 丸野俊一（1991）「社会的相互交渉による手続き的知識の改善と“自己—他者”視点の分化・獲得」『発達心理学研究』第1巻第2号, pp.116-127
- J.V. ワーチ著, 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳（2002）『行為としての心』北大路書房

⁵ 河野（2006）「くらしと絵文字」実践では、「放射能注意」の絵文字が出され、実際の臨界事故という命を脅かすほどのマイナスの経験が引き出された。これが、絵文字は便利と捉えていた佐代子に認識の変容を余儀なくする切実な葛藤を引き起こしていた。