



Title	授業における「対話」を促す教師の対応
Author(s)	佐竹, 貴明
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 136, 177-192
Issue Date	2020-06-25
DOI	10.14943/b.edu.136.177
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/78786
Type	bulletin (article)
File Information	11-1882-1669-136.pdf



[Instructions for use](#)

授業における「対話」を促す教師の対応

佐竹 貴明*

【目次】

1. 問題と目的
2. 先行研究
3. 研究方法
 - 3-1. 研究対象
 - 3-2. 授業の概要
 - 3-3. 分析手続き
4. 結果と考察
 - 4-1. 予想された授業展開と実際の授業展開の比較
 - 4-2. 学習指導案の中では想定されていない問題の出現と展開
 - (1) 問題④に関する追求
 - (2) 問題⑤に関する追求
 - (3) 問題⑥に関する追求
 - (4) 3つの場面における教師の対応の特徴
5. 総合考察

【キーワード】対話, 教師の対応, 協同追求, 対話主義的授業論

1. 問題と目的

近年, 学習指導要領の改訂の影響などにより, 授業における「対話」が重視されている。このような状況の下, 授業の中で子どもたちの多様な考えを生かしながら, 個々人の教材理解を深めていくことが目指されている。

本論文では, 佐竹 (2017, 2019) をもとに, このような授業における「対話」を重視する授業観を次のように捉える。すなわち, 教師だけでなく, 子どもたち一人ひとりが教材に対する問題を持ち, その問題を交流させながら教材に関する追求を進展させていくということが「対話」を重視する授業であると捉える。そして, このような授業によって, 子どもたちの多様性は保障されるというのが本論文の前提となる授業観である。

また, 佐竹 (2019) で指摘したように, 授業における対話を検討する際には, 授業の参加者それぞれの発言の背後にある問題を検討し, それに対してどのように返答しているのかということを考察していく必要がある。

以上を踏まえ, 本論文では, 授業における対話を促す教師の対応の特徴を明らかにすることを目的とする。

なお、本論文で分析対象とした事例は佐竹（2017）で取り上げたものと同様のものであるが、佐竹（2017）では、授業における教材追求の進展を分析したのに対し、本論文では、子どもの発言に対する教師の対応を分析した。

2. 先行研究

以上の目的を踏まえ、本節では、対話的な授業を阻害する要因である「客観主義的知識観」に基づく「独話的 (monologic)」な授業の問題点と、対話的な授業における教師の対応に関する先行研究を検討していく。

現在、授業の中で子どもたちが教材に関して多様な追求を経験する機会を保障するために、教材について小グループで議論させたり、全体で議論させたりするような対話的な活動が導入されている。

しかし一方で、このような対話的活動が導入されたからといって、授業の中で子どもの多様な考えが活かされるわけではないという指摘もある。(秋田, 2010, 石井, 2015)

このような問題の背景には、伝統的な教育論において前提となっている「客観主義的な知識観」(広石, 2005, p.2) が今もなお授業実践の中に根強く残っているということが言える。

「客観主義的な知識観」は、知識を「客観的に把握できる実体」(同上) であると捉える。すなわち、普遍的な真理は所与のものとして存在すると捉えているために、学習を「ある個人が所与の知識や技能を習得する」(同上) ことであると捉えている。

このような「客観主義的な知識観」に基づく授業では、教室談話の構造がいわゆるIRE構造 (Mehan, 1979) になっているということが指摘される (Nystrand et al., 1997)。すなわち、こうした授業において教師と子どもの相互作用は、教師による発問 (Initiation) — 子どもによる応答 (Response) — 教師による評価 (Evaluation) という構造として捉えられている。

ここでの教師の発問や評価の機能は、子どもの考えを知ることよりもむしろ、子どもの返答が教師の意図した通りであるかどうかということを検証するものとなる。この場合、教材について問いを発する主体は教師なのであり、子どもは教師の計画の範囲を超えた問いを発することができない。このような談話構造によって、子どもたちは、教師の想定範囲内にあるような返答しか認められず、進行中の議論への子どもたちの参加が強く制限、抑制されてしまうという指摘もある (Drew & Heritage, 1992, p.27)。

つまり、Matusov & Brost (2013) が指摘するように、このような構造の中では、授業において目指される到達点だけでなく、そこに至るまでの追求の過程を教師が予め設定し、それを絶対視し、その流れに子どもたちを従わせようとする。

このような授業の目的として、教師から子どもへの外部から与えられた知識の効率的な伝達ということが挙げられる。このような授業の問題点として、授業が「独話的 (monologic)」になってしまうということが指摘されている (Lyle, 2010)。「独話的 (monologic)」な授業は、教師は知識を持っている者、子どもは知識を持たざる者という関係の中で成立する。この中で、子どもたちは、教師の支配的な独話の中に取り込まれてしまい、教材に関して真に自由に思考することができなくなる。

客観主義的な知識観を前提とした教師の独話が授業における真理の決定を支配するような授業の問題は、伝統的な「教え込み」の授業の中だけでなく、子どもたちのグループワークを組織する授業の中でも起こりうる。つまり、教師の発問に対して、複数の子どもたちが議論をし、何らかの返答を行う場合でも、その返答に対して、教師の意図の範疇に収まっているかどうかということで評価してしまうと、子どもたちの自由な思考を保障することはできない。

これらの論考から明らかになったのは、授業における対話を検討する際には、授業の中で子ども間の議論やグループワークなどの対話的な活動が組織されているか否かという問題ではなく、子どもが教師の支配的なモノローグから解放され、授業が「対話的 (dialogic)」なものになっているか否かという問題に着目していく必要があるということである。

「対話的 (dialogic)」ということに関して、バフチン (1995) は、対話の参加者がそこで話題になっている事柄の真理性について、対等の権利を持つときに、真に対話的になると指摘している。欧米で展開されている、このようなバフチンの理論を援用した「対話主義的授業論 (dialogic pedagogy)」の中では、授業が「対話的」なものになるためには、教師と子どもが教材を協同追求していく必要があると指摘されている (Nystrand et al., 1997, Lensmire, 1997, Matusov, 2009, Matusov & Brost, 2013, Matusov & Miyazaki, 2014 など)。このような協同追求の前提として、Matusov & Miyazaki (2014), Miyazaki (2019) では、教師と子どもと教材の三者の関係を捉え直す必要があると指摘している。前述したように、客観主義的な知識観を前提とした「独話的」な授業では、教師が教材に関する理解を持っており、それを習得するように知識を持っていない子どもを様々な方法で誘導していく。一方、「対話的」な授業の中では、教師だけでなく子どもも教材についてある一定の知識を持っており、それらを授業の場を出し合い、互いに吟味し合うことにより、子どもだけでなく、教師の理解も深まっていく。バフチンの指摘する「対等」ということを授業という文脈の中で考えると、知識の量や質の問題ではなく、互いに教材理解について影響を与え合うことができるという点で「対等」とであると指摘されている (Miyazaki, 2019)。

さらに、Nystrand et al. (1997) は、授業を対話的なものにする具体的な手立てとして、子どもの発言に対する教師の対応の質を変えていく必要があると指摘している。

1点目に、教師が子どもに「真正の問い (authentic question)」を提示することである。これは、子どもの考えや意見を明らかにすることを目的とした自由回答の問いであり、事前に与えられた回答のないものである。これらの問いは、子どもの理解を検証、測定するための発問とは異なり、子どもに単に決められた回答を思い出し提示させるのではなく、自身の考えを提示させることを目的としている。このような発問によって、子ども個々人の解釈を促すと同時に、それを洗練するための解釈を教師が提示する。このような教師の働きかけによって、子どもが自身の視点や価値観で教材を理解していくことを促していくと、子ども個々人の理解や解釈が深まっていき、学ぶという行為に関する捉え方も深まっていくと指摘している。しかし同時に、Nystrandらは、2人の教師による授業の記録を引用し、授業の中で「真正の問い」を不適切に使用することは、逆効果になる可能性があるとも指摘している。このような場合の例として、彼は、教師が授業のテーマとは関係のない問いかけを行う場合を挙げている。よって、対話的な授業は、教師が提示する「真正な問い」によって支えられるとしているが、より基本的なのは、それらの問いを取り巻いていく相互作用の質であるとしている。

2点目に、このような授業における相互作用の質を保障する際に、教師は教師や他の子どもが

提示した問題に対する子どもの返答を後続の授業展開に「取り込む (uptake)」必要がある。こうした授業における相互作用の中で、教師の発問だけでなく、子どもの返答も授業の追求の方向性の決定に重要な影響を与える。そのため、対話的な授業の中で教師は、子どもの発言を理解し、詳細に検討しながら授業を展開していく必要がある。

3点目に、このような「取り込み (uptake)」の際に、教師が子どもの返答を評価する方法により注意を払う必要があると指摘している。教師は子どもの発言を「良い考えである」というように正しいか否かという評価をするのではなく、子どもに対して発言を再確認したり、子どもの発言を繰り返したりするような「高レベルの評価 (high-level evaluation)」を行う必要があると指摘している。そして、このような評価が教師と子どもの対話的な相互作用に直接的な影響を及ぼすと指摘している。

また、Wells (1999, 2000) は、教師は授業において「協同追求する存在 (co-inquirer)」と「授業の組織者 (organizer of lessons)」という二つの役割を果たさなければならないと指摘している。

前者では、教師を子どもとともに教材を追求する存在として捉える。彼は、教師は必ずしも教材内容の全てを理解しているわけではないし、子どもからの返答全てを即座に理解できるわけではないので、子どもの返答がわからない場合は、そのわからなさを表明し、子どもに再説明を求めていく必要があると指摘している。このような教師の対応は、教材を協同追求していくという雰囲気を生み出し、その際に教師が子どもにとって優れた学びのモデルになると指摘している。

後者は、二つのレベルがあると指摘している。マクロレベルでは、子どもの「思考を揺さぶる問い (thought-provoking question)」(Wells, 1999, p.206) を含む子どもにとって挑戦的な活動を授業の中に組み込むことである。ミクロレベルでは、子どもの授業における活動に対応することによって、授業の展開を組織していくことである。

これらの教師の対応に関する対話主義的授業論の論考は非常に示唆に富むが、教師の子どもの発言に対する対応が具体的にどのように授業における教材の追求に貢献しているのかということは明らかにされていない。

これらの先行研究を踏まえ、本研究では、実践事例の分析を通じて、教師と子どもが教材を協同追求していく授業における議論の進展過程と、それを促す教師の対応の特徴を明らかにすることを目的とする。

3. 研究方法

3-1. 研究対象

本研究では、研究対象として2017年5月に行われた長野県X小学校3年国語『もうすぐ雨に』(光村図書出版『小学校国語三年上』)の実践(10時間中の8時間目)を取り上げる。

この事例を取り上げた理由としては、授業の中での教師と子どもの相互作用が活発であり、後述するようにその相互作用の中から授業設計段階では想定されていなかった様々な問題が生まれてきたため、分析対象として適切であると考えたからである。

3-2. 授業の概要

『もうすぐ雨に』のあらすじは次のようなものである。主人公である「ぼく」は、朝家を出る時に、窓と網戸の間に挟まっているかえるを助ける。すると、「チリン」という音が鳴り、それから1日、動物を見かけるたびに、「チリン」という音が鳴り、動物の話している内容がわかるようになるという話である。本時は、「ぼく」が、飼い猫である「トラノスケ」の世話をし、目が合った時、「チリン」という音は鳴らず、「トラノスケ」の声は聴こえなかったが、「トラノスケ」の言いたいことがわかったという最後の場面に関して授業が行われた。

この授業では、前時までの子どもたちの振り返りを踏まえ、「どうして『トラノスケがなんて言いたいのか、ぼくには、ようくわかった』のか？」という学習課題が設定されている。この課題を追求していく際に、補助教材として雑誌『サライ』に掲載された粟田純司の「石の声を聴く」というエピソード¹が教師から提示されている。

なお、学習指導案には、『わかる』のは、相手を思い、耳を傾けようとする中で起こる出来事なのだ気づき、トラノスケがなんて言いたいと思ったのか、僕の思いを想像しながら読むことができる。」ということが学習のねらいとして示されている。

実際の授業観察は教室の前方から授業をビデオ撮影すると同時に、筆者が授業を観察し、授業中の教師や子どもの様子をメモとして記録し、これらをもとに授業の逐語録を作成した。

3-3. 分析手続き

本研究では、以下の2点に着目して分析する。

はじめに、学習指導案の中で想定された授業展開と、実際の授業展開のずれに着目し、実際に授業がどのように展開していったのかを分析する。

次に、上記の比較から、学習指導案の中で想定されていない問題が子どもから提示された場面の教師と子どもの発話内容を抽出し、この場面における追求の進展を分析する。

これらを分析することによって、教師が子どもの発言に対してどのように対応しながら追求を深めているのかということが明らかになると考えられる。

4. 結果と考察

4-1. 想定された授業展開と実際の授業展開の比較

表1の左の欄は、学習指導案の中で想定された問題とその返答であり、右の欄は実際の授業において、出てきた問題とそれに対する返答をまとめたものである。なお、問題④、⑤、⑥は、教師の授業以前の想定にはなかった問題であり、実際の授業の進展の中での教師と子どもたちのやりとりの一場面をそこで追求されている問題をもとに筆者がまとめたものである。これらの場面に関しては4-2で逐語録を提示して詳述する。

実際の授業は、学習指導案の計画と同様に、前時の子どもの振り返りで出てきた「何も聴こえないのにどうしてトラノスケの言いたいことがわかったのか？」という問題①を教師が発問することから始まった。この問題の追求に関して、学習指導案では、表情や姿を見たりするというような返答が子どもからなされると想定されている。しかし、実際の授業の中では、これま

【表1】

想定された授業展開	実際の授業展開
<p>①何も聴こえないのにどうしてトラノスケの言いたいことがわかったのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・目で話せるからではないか？ ・トラノスケと絆が強いからだと思う ・目や姿や表情を見たり、目をつぶって動物たちが何を考えているのかを思い浮かべたりしたからしわかったんだ 	<p>①何も聴こえないのにどうしてトラノスケの言いたいことがわかったのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これまで動物とたくさん話してきた経験があった。 ・前から飼っていたからではないか？ ・「ぼく」が動物と話したいと思い、その気持ちを考えたから ・心の耳ができて、心の声が聴こえるようになったからではないか？ ・動物の気持ちがわかるようになったから
<p>②「石の声を聴く」というエピソードとのつながりは？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・石には、目も動きもないから、見てもわからないんじゃないかな ・純司さんはどうやって聴いているのか、男の子とは違う聴き方なのではないか ・目や動きがなくても、心で思えば石の声も聴こえてくる ・聴きたいと思っても11年聴こえなかった ・男の子も純司さんもわかりたいと思って、修行してきていたからわかるようになった 	<p>②「石の声を聴く」というエピソードとのつながりは？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本当に石の声は聴こえなくても、感じていた ・耳では聴こえていないが、心では聴こえる ・心の声で心の耳に伝えている ・純司さんは石の声を聴こうとしたから聴こえた
<p>③トラノスケは「ぼく」に何を言いたかったのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・トラノスケは「うん、おわったよ」って言っている ・「体を拭いてくれてありがとう」って言っている 	<p>④「ぼく」はいつから動物の声を聴こうとしていたのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・かえるに魔法をかけられたことによって聴こえるようになった ・「動物の言葉がわかればいいのになあ」という文章以後にわかりたいと思った ・聴きたいと思っていたかどうかは別として、動物のことを考えていた
	<p>⑤なぜ「ぼく」は動物の言いたいことを聴きたいと思ったのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・聴き合うことが重要だから ・動物の言葉がわからなければ、聴き合うことができないから <p>⑥なぜ「ぼく」は動物の言いたいことがわかるのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・かえるのお礼なのではないか？ ・動物が身体で表現しているからではないか？ ・動物が男の子を見るのは、心で話そうとする合図である ・しゃべりたいことと友達になった ・聴こうとすると聴こえるようになった

での経験があるからや話したいと思いきもちを考えたから、心の声が聴こえるようになったからなど、想定された返答は見受けられなかった。

次に、問題①への追求を促す教材として教師が栗田純司さんの「石の声を聴く」というエピソードを提示する。その提示の後、学習指導案で想定されていた『石の声を聴く』というエピソードを『ぼく』がトラノスケの言いたいことがわかることのつながりは？（問題②）という発問をする。

①同様、教師は、子どもが目や表情を見ることによって動物の言いたいことがわかったという想定をしていたため、この問題に対しても石は目や動きがないことに関するものや、純司さんの聴き方とぼくの聴き方の比較という返答が想定されているが、実際は、感じるということや、心で聴くというようなことを中心とした返答が子どもからなされている。

また、問題②のもう一つの返答として、「石の声を聴く」というエピソードと同様に、「ぼく」も動物の声を聴こうと修行した結果として動物の言いたいことをわかるようになったという経験の積み重ねという方向性のものがあると想定しているが、実際は、このような返答は現れず、動物の声を聴こうとした結果として聴こえるようになったという「ぼく」自身の気持ちの問題として考えるというような方向性の返答が現れている。

②の返答の中にあつた主人公である「ぼく」自身の気持ちの変化という授業展開の中で現れた方向性に影響を受け、『ぼく』はいつから動物の声を聴こうとしていたのか？という問題④が追求された。

次に、「聴く」ということと「思う」ということの微妙な違いという問題から「なぜ『ぼく』は動物の言いたいことを聴きたいと思ったのか？」という問題⑤が追求された。ここでは、子どもから聴き合うことの重要性が挙げられている。

学習指導案の中では、本時は教材の最後の場面と「石の声を聴く」というエピソードを追求の対象としていたにもかかわらず、問題④の子どもの追求によって、教材の最初の場面も対象として取り上げられたことにより、問題①に関連した「なぜ『ぼく』は動物の声が聴こえるようになったのか？」という問題⑥が出現する。この問題に対しては、最初の場面で助けたかえるのお礼ではないかという返答や、動物が身体で表現しているからではないか、トラノスケが「ぼく」を見るのは心で話そうとする合図なのではないかという教師が問題①の返答として想定していたものや、聴こうとするから聴こえたという問題②の中にあつた動物の声が聴こえるようになったのは「ぼく」自身の気持ちの変化が大きく影響しているという返答と関連するものも見受けられた。

問題④、⑤、⑥は、本時の学習課題である問題①の追求の中で生まれたものとなっている。その発展の方向性は、教師の授業以前の想定とは異なるものとなっているが、学習指導案の中にある『わかる』のは、相手を思い、耳を傾けようとする中で起こる出来事なのだと思ひ、僕の思ひを想像しながら読むことができる」ということは、問題④、⑤、⑥の中で関連する追求がなされている。つまり、学習指導案の中で想定されていなかった問題も、学習のねらいという観点から見ると、逸脱したものではなかったということである。

しかし、一方で、学習指導案の中で想定されていた「トラノスケは『ぼく』に何を言いたかつたのか？」という問題③は、実際の授業の中では追求されなかった。

実際の授業展開の中での議論の進展の特徴は、それぞれの問題の返答の背後にある新たな問題を教師と子どもが見出し、それに返答していくことにより、新たな問題を授業展開の中に位置

付けている。問題に対する返答を個々人が自身の解釈を通しながら新たに問題として見出し、その問題に対して返答するということによって、学習指導案の中では想定されていなかった問題④、⑤、⑥が提示され、追求されている。このように子ども個々人が提示された問題に対して自分なりの追求の方向性を持って返答するということが、新たな問題が生み出され、多様な方向性から教材を追求していくということにとって非常に重要な要因の一つとなっている。

4-2. 学習指導案の中では想定されていない問題の出現と展開

ここでは、4-1の比較を踏まえ、学習指導案の中で想定されていない問題が子どもから提示された場面の逐語録²から、このような想定していない問題の追求の中で、教師が子どもの発言に対してどのような対応をしているのかということにも着目する。

(1) 問題④に関する追求

話者	発話内容
N	かえるが、最初に出てきた小さいかえるが目印みたいでさ。あとはさ、トラノスケがひっぽって、ひきよせてきたんだよ。そこにツバメとかさ、カラスがいたんじゃない？で、かえるが、聴こうとさせる魔法みたいなやつをつけた。読んでたらそう感じた。
T	男の子は聴こうとする魔法みたいなのをかけられたんだ。
N	そんな感じがする。
T	じゃあ、最初は聴こうとしていなかったってこと？ … (中略) …
T	ちょっとさ、最初の方の話になっちゃってるからさ、最初の場面にもう一回戻ってみよう。
K	はい、Nくんにかけて。
T	続けて？最初のところで？じゃあ、66ページのところに戻って。
K	でもさ、Nくんはさ、最初は（ぼくは、動物の声を）聴きたくないっていうさあ、あると思うよ。68ページの「ありがとうって言いたいのかなー。動物の言葉がわかればいいのになあ」って今思ってる。
T	「ありがとうって言いたいのかなあ」ってあるよね。今思ったでしょ？ってどういうこと？
K	だってさ、今さ思ってる。「動物の言葉がわかればいいのになあ」って思ったから。
T	今、（みんなは）どういうこと？って思ってるけど、俺今わかった。聴こえなかった？Kくん、もう一回。ここでわかってないところってどこ（教科書のどの部分）？（「ぼく」が動物の声を）聴こうとしていなかったところ。多分だよ。 Kくん、この辺のことじゃないの？この辺ではまだ聴こうとしてなかったって言ってんじゃない？
C	ああ！

話者	発話内容
T	それで、「ありがとうって言いたいのかな」のところで今聴こうとしたと思っ たってこと？
K	うん。
C	ああ！その前も思ってるよ！
C	もうちょっとわかりやすく！
C	え、ここも思っていないってKくんは言うけど。
C	そうだよ、思っていないよ。
Y	はい、Kくんのことで。
T	はい、Yちゃんどうぞ。
Y	窓を開けたらかえるは部屋の中に入ってくるよね。そしたら「ますますこま る。かえるも、ぼくも」って書いてあるじゃん。だからこまるのは、自分だっ て（かえるに部屋に入ってこれると）こまるけど、かえるも（網戸と窓ガ ラスの間の隙間に挟まったままだと）こまると思っている。聴きたいと思っ ているかはわからないけど、でもかえるのことは思っている。
T	確かにかえるのことは考えてるよなぁ。

初めにNが、問題①に対して、動物の声が聴こえるようになった原因として教材の最初の場面で助けたかえるが聴こうとさせる魔法をかけたという返答をしている。それに対して教師は、問題①に沿うように主人公が聴こうとする魔法をかえるにかけられたというように、男の子を主語にしてNの発言を言い直している。

教師はNの発言を受け、主人公は最初は動物の声を聴こうとしていなかったのではないかと問い返し、子どもたちに最初の場面に戻るように促している。それに対して、Kは、具体的な文章をあげ、それ以降動物の声を聴こうとしたと返答している。

この際に、「Nくんはさ」と発言していることから、「最初は動物の声を聴こうとしていなかったのではないか」という問題は教師によって提示されたものにもかかわらず、その問題はNが提示した問題でもあると捉えていることがわかる。そして、KはNや教師によって提示された「最初は動物の声を聴こうとしていなかったのではないか」という問題を、「いつ『ぼく』は動物の声を聴こうとしたのか」ということを問題にしていると捉え、返答している。

この返答に対して、教師は、Kの発言の「今思って」という発言が了解不可能だったため取り上げ、その意味を再説明するように促している。これに対して、Kから明確な返答を得ることはできなかったが、教師は「俺今わかった」と発言し、Kの返答は、「ありがとうって言いたいのかな」という文章以前では、「まだ動物の声を聴こうとしていなかったのではないか」ということを問題にしていると捉え、子どもたちに提示している。

この問題に対し、他の子どもたちから様々な返答が起こる中、Yは、Kの返答から教師が提示した問題に対して、「ますますこまる — かえるもぼくも」という文章に着目し、Kの指摘するようにかえるの言いたいことを聴こうとはしていなかったが、かえるのことは思っていたのではないかという返答をする。すなわちYは、聴くということと相手のことを思うということの違いを問題にしていると推察される。それに対し、教師は、Yの「聴きたいと思ってい

るかどうかはわからないが、かえるのことは思っている」という発言に着目し、同意している。この場面では、Kの返答の中にある問題に対するYの返答から新たな問題が追求されていることが推察される。

(2) 問題⑤に関する追求

話者	発話内容
H	Yちゃんが聴こうとしていたかっていったでしょう。かえるも僕も困るからって。それはさ、前の副校長先生とB先生の話 ³ でもさ、副校長先生は焼き肉のことばかり考えていて、でもB先生は6年2組のことを考えている。何もさ、B先生は、副校長先生のことを聴きたいとしても、副校長先生は、焼肉のことばかり考えているから、聴き合わないから、意見がバラバラになるからさ、かえるも。だから、「ぼく」も、動物の言葉がわかるといいなあって言ったんじゃないの？
T	え、ちょっとつながりがわかんなくなってきた。動物の言葉がわかればいいなって、聴き合うの大事ってことだよな？
H	聴き合わなきゃさ、前の副校長先生たちの話もさ、副校長先生は聴かないから、こうやって意見がバラバラになる。
T	今の、かえるも僕もますます困る。聴き合っていない感じ。考えてるって。
Y	かえるもって言ってるから、かえるの気持ちも考えている。
T	でも、Hちゃんはちょっと違うって思ったの？
H	もしも、Yちゃんの話が例だとしたら、かえるは、聴こうとしないから、やっぱり。「動物の言葉がわかればいいのにな」のあとに、チリンとなって、かえるが何か喋れば（文中に具体的な台詞がないのに）、なんで動物が、ニワトリとかウサギとかカラスとかツバメとかしゃべる（文中に具体的な台詞がある）のかってわからない。
T	どう今のHちゃんの話？
H	かえるが喋っていないのがおかしい。

ここでは、場面1の最後にYの返答によって現れた「聴こうとしていなかったがかえるのことは思っていたのではないか？」という問題に対するHの返答から始まる。

Hの返答は、Yの提示した問題と以前行われた全校朝会での副校長講話を関連させたものである。副校長とB先生はお互いに別々のことを考えている結果、お互いのことを聴き合っていないという副校長講話の内容と、「ぼく」とかえるの関係との関連を指摘している。ここから、かえるの言いたいことについて「ぼく」は聴こうとしているかもしれないが実際には動物の言葉がわからないので、「ぼく」は動物の言葉がわかりたいと思ったのではないかということの問題にしていると推察される。

それに対して、教師は、Hの返答の中にあるYの返答によって現れた問題と副校長講話のつながりが理解できないとし、聴き合うことが重要であると言いたいのかとHに問い返している。それに対して、Hは、再度副校長講話と関連させ、聴き合わない意見がバラバラになってしま

うと返答する。それに対して、教師は、聴き合わないと意見がバラバラになるというHの返答を、かえるも「ぼく」も困ってしまうというように教材に結びつけている。その上で、Hの返答をYの返答によって現れた問題と関連付け、「考えるだけでは聴き合っていないのではないか？」という新たな問題を提示している。

このような問題を受け、Yは、「ぼく」は自分の気持ちだけでなく、かえるの気持ちも考えていると自分が最初に提示した問題と同様の内容を返答している。それに対し、教師は、YとHの考えの違いに着目し、再度Hに違いの説明を求めている。ここでは、Hから違いに関する明確な返答は得られなかったが、Hは、他の動物は台詞があるのに、かえるだけが台詞がないのはおかしいのではないかという問題を提示している。

この一連の追求によって、学習のねらいに挙げられている「わかる」ということと相手のことを聴くということのつながりに関する追求が進展している。

(3) 問題⑥に関する追求

話者	発話内容
H	でもさ、ニワトリとかウサギとかがしゃべるのにさ、なんでかえるはしゃべらないの？
T	そこになんかありそうだよな。
C	かえるのお礼なのかな？
S	かえるはさ、しゃべらないでしょ、でもさ、最初のところはまだ助けてなかったところがあったじゃん、それで、どこだったかな。
T	何ページのところ？
S	多分、68ページだったかな。
T	じゃあ、68ページ開いて。
S	「そのとたん、どこかでチリンとすずみみたいな音がした。あたりを見回したけど、」ってところがあるじゃん。見回している時に、かえるがさ、いなくなってるじゃん。その次にさ、「あたりを見回したけど、どこにもすずみなんかいない。ふと見ると、かえるもいなくなっていた。」ってあるじゃん。そこで、かえるが、前Yくん言ってたけど、えさ欲しくなると来る。それで、これもかえるが喋らなかったのは、かえるがお礼みたいなことをしてチリンと鳴った。で、向こうのほう（前のページ 筆者注）で、「かえるのお礼かな」とかって男の子が言ってるじゃん。だから、お礼で喋った感じがする。そのかえるがお礼で喋るんじゃないくて、身体で自分の思っていることを表す、みたいな。
T	あのさ、今の喋らないでっていうのまた最後返ってくるよ。「チリンという音はならなかったし、トラノスケも口をきかなかった。でもトラノスケがなんていいたいのか、ぼくにはよくわかったよ。」最後もこうなってるんだよ。
S	トラノスケが身体とかでなんか表したのかな？
	…（中略）…
T	いい、もう話し始めちゃって。Oくん、どうぞ。
O	78ページに、『ご用は、全部すんだか。』きいてみたけど、トラノスケは上目遣いで僕を見て、ぶるっとからだを振るっただけだった。」ってあるじゃん。

話者	発話内容
T	あ、ここだ。
O	それから「トラノスケは頭を上げて、僕の目をじっと見た」トラノスケが男の子を見るのは、心で話そうとする合図。
T	見た。見て。
O	見て、目があった時、チリンってなった。だからKくんのや、68ページのは「かえるは僕をじっと見つめるばかりだった」というところは、心で話していると思う。
T	ちょっと待って。え、ごめん。こっちのどこだったっけ？
O	68ページのところに、かえるは僕をじっと見つめるばかりだった、という。
T	ここか。見つめるってあるね。おお、こっちはじっと見た、だね。
O	絶対見る。
T	それが合図なんじゃないか。 …（中略）…
M	でも、いろんなことがあるけど。
T	はい、Mくん、どうぞ。
M	さっきの純司さんの話のところに。
T	おお、純司さんの話のところに。
M	なんでわかったかってさあ、喋りたいことと友達になったからじゃない？
T	どういうこと？しゃべりたいことと友達になった？
M	聴こうとすると、聴こえるようになった。
T	聴こうとすると聴こえるようになって、しゃべりたいことと友達になった。 はあ。すごいなあ。

はじめに、Hからその後の場面で登場する他の動物は喋っているのに、最初の場面にかえるが喋っていないのはおかしいのではないかという問題が提示される。その問題をそこに追求の契機がありそうだと教師が受け入れる。それに対して、Cは動物が喋っていることがわかるのは、つまり、動物の声が聴こえるようになったのは、かえるのお礼なのではないかという返答をしている。この返答は、なぜ「ぼく」が動物の声が聴こえるようになったのかということの問題にしたものである。このHの提示した問題とCの返答によって現れた問題を踏まえながら、Sは、様々な文に着目しながら、かえるを助けたお礼で「ぼく」は動物の言いたいことがわかったという返答をしている。

さらに、Hとは違い、台詞を喋っているのではなく、「身体で自分の思っていること」を表現していると返答している。

それに対して、教師は、Sの返答を、動物の声が聴こえる合図のチリンという音もならず、トラノスケの台詞もないが、「ぼく」にはトラノスケの言いたいことがわかったのはなぜかという本時の学習課題である問題①と関連づけている。それに対して、Sは、最後の場面でもトラノスケが何かを身体で表現したのではないかという問題を提示している。

この問題に対して、Oは、トラノスケが「ぼく」を見るのは、心で話そうとする合図である

という返答をしている。教師は、一連の発言を、「見つめる」と「じっと見る」という表現の違いはあるが、見るということが合図になるのではないかという問題として捉え、これまでの追求の中で度々問題とされてきたかえるの場面と関連づけている。さらに、Oは、目を見るところが心で話す合図なのではないかという自身の解釈をもとに、Hの提示した問題に対して、かえるも「ぼく」のことは見つけているので、「ぼく」とかえるも文中には表現されていないが何かを話しているのではないかと返答している。

最後にMは、学習課題である問題①やそれに関連する「なぜ、「ぼく」は動物の声が聴こえるようになったのか」という問題⑤を問題②の影響を受けながら、「喋りたいことと友達になった」という返答をしている。この発言は、聴こうとすると聴こえるようになったというように、動物の声が聴こえるようになったのは、「ぼく」の気持ちが変わった結果であると言い換えられ、全体に共有されている。教師は、Mの一連の発言をこれまで行われてきた追求に関係付けている。

(4) 3つの場面における教師の対応の特徴

これらの3つの場面の中では、教師は多くの場合、子どもの発言を繰り返したり、子どもの発言の中で教師自身が重要だと思った部分を焦点化して取り上げている。

このような対応だけでなく、場面1のNの発言から、教師が最初は聴こうとしていなかったのではないかとという問題を提示する場面で見受けられるように、教師は、子どもの発言の中にある可能性を見出し、それを新たな問題として授業展開の中に位置付けている。

また、場面1のKの発言、場面2のHの発言、場面3のMの発言への対応の中では、K、H、Mの発言が教師にとってすぐに理解できないものであったので、子どもに再説明を求めている。Mへの返答の場合は、教師にとっても理解できるものであったため、それを受け入れ評価しているが、Kへの返答の場合は、その発言をもう一度繰り返したものであったため、教師は、その発言に対する自身の解釈をもとに、新たな問題を提示している。Hへの返答の場合は、Kへの返答の場合と同様に、自身の解釈を踏まえながら、新たな問題を提示しているが、それは、Hが返答しようとしたYの問題との関連を強く意識したものとなっている。

場面1のNが提示した問題に対して、学習課題である問題①の返答に沿うように、主語を変更したことや、場面3のSが提示した問題を、問題①とも関係付けていくような返答をしているように、本時の追求の中心である学習課題と授業の展開の中で子どもが提示する問題を関係付けていくような対応が見受けられた。

また、この事例の場合、提示された新しい問題はいずれも、教師の提示した学習課題である問題①を関連する方向性から追求する、すなわち、それをより具体化していくものであった。

5. 総合考察

本論文では、授業における対話を促す教師の対応を明らかにすることを目的とし、授業の逐語記録を分析した。その結果、以下の知見が得られた。

第1に、教師の対応の特徴として、子どもの返答の確認やわからないことの表明にとどまらず、子どもの返答の中にある問題を教師が見出し、代わりに提示し、それを子どもたちに確認して

いくということを行っていることが挙げられる。事例分析により、先行研究の中では論じられていない、教師の積極的な対応が、子どもたちの返答の多様性を保障し、それによって教材の追求が深まっていく、ということが明らかになった。

第2に、授業の中で子どもたちから提示された様々な問題をそれ以前に提示された問題や学習課題に関係付けていくということが挙げられる。このような教師の対応は、授業以前に設定された学習課題に対して多様な追求の方向性を持つことを子どもたちに保障している。

このような対応によって、子どもたちは、教師の提示した問題を様々に異なる方向から吟味することを提案する役割を果たすことになる。この意味で、教師だけでなく子どもたちも授業において問題を提示する主体となっているということが明らかになった。

このような教師の対応は、教師の発問に対して複数の返答が存在する場合に、その間の対立を明確化、単純化し、議論を一つの方向へ導き、それに従わせていくという独話的な授業におけるものとは一線を画すものとなっている。すなわち、教師が授業における追求の方向性の決定権を持つのではなく、子どもたちの教材理解に影響を受けながら授業を展開しているという点で、教師は子どもとともに教材を協同追求していく存在になっている。そして、そのことが子どもの多様な思考を授業の中で保障していくことにつながるとということが明らかになった。

ただし、本研究には以下の課題も残されている。

第1に、本研究では、授業内での子どもの返答に対する教師の対応の検討のみにとどまってしまったため、授業設計段階での教師の教材解釈や計画について検討することができなかった。したがって、今後の研究では、学習指導案などをもとに、教師に課題設定の背景や、教材解釈についてインタビューを行い、指導案における想定がどのようになされているのかということも明らかにしていく必要がある。

第2に、授業における教師の学習も検討する必要がある。前述したように、対話的な授業とは、教師と子どもが教材を協同追求する営みである。このように考えると、授業における追求の深まりの中で、子どもの返答や彼らが新たに提示した問題から教師も自身の教材理解を深めていると考えられる。したがって、授業後に授業以前に設計した学習指導案と実際の授業展開との比較などをもとに、インタビューを行い、授業における教師の学習に関しても明らかにしていく必要がある。

註

1 提示されたエピソードは以下のようなものである。

石は二つと同じ形のものがありませんので、毎回、積み方は異なります。(中略) 石垣を築く場合には、石の集積場をウロウロと何遍も回ります。それぞれの石の個性をつかみ、配置を考えるんですが、頭の中で図面を描くというよりは石の声を聴くんです。

「親父が“わしは石の声を聴いとる。石が自分をつかえと言うてくるんや”と。最初は全く理解できませんでした。(中略) 仕事を始めて11年目の33歳の時、これが親父の言う石の声かと思える瞬間が来ました。現場は安土城でした。この間にどの石を入れようかなと見回した時、気になる石があったんです。若い職人に持ってこさせてボールで動かしていたら、コトンと小さな音がして、これ以上の安定はないという収まり具合で落ち着いたんです。ああ、親父が言うのとたんはこういうことかと。(以下略)」(『サライ』2015年5月号)

- 2 これ以降すべての逐語録内の括弧は、筆者が適宜加筆修正したものである。なお、「T」は教師、「C」は話者不明を示す。
- 3 副校長とB先生の話とは、月初の全校朝会における副校長講話のことである。「他者の話を聴くということはどういうことなのか？」という内容が、副校長とB先生の寸劇によって展開された。

参考文献

- 秋田喜代美, 2010, 『教師の言葉とコミュニケーション：教室の言葉から授業の質を高めるために』教育開発研究所
- バフチン, M., 1995, 『ドストエフスキーの詩学』, ちくま書房
- Drew, P., & Heritage, J, 1992, Analyzing Talk at Work: An Introduction. In P. Drew, & J. Heritage (Eds.), *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings* pp.3-65. Cambridge: Cambridge University Press
- 広石英記, 2005, 「ワークショップの学び論：社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義」, 『教育方法学研究』第31巻, pp.1-11
- 石井英真, 2015, 今求められる学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—, 日本標準
- Lensmire, T. J. 1997. *The teacher as Dostoevskian novelist*. Research in the Teaching of English, 31(3), pp.367-392.
- Lyle, S. 2008, Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice, *Language and Education*, 22: 3, pp.222-240
- Matusov, E. 2009. *Journey into dialogic pedagogy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers
- Matusov, E & Brobst, J, 2013, *Radical experiment in dialogic pedagogy in higher education and its centaur failure: Chronotopic analysis*, Nova Science Publishers
- Matusov, E., Miyazaki, K, 2014, Dialogue on Dialogic Pedagogy, *Dialogic Pedagogy*, pp.1-47. an international online journal
- Mehan, N, 1979, *Learning Lessons*, Harvard University Press
- Miyazaki, K. 2019. Dialogic Lessons and Triadic Relationship Among Pupils, Learning Topic, and Teacher, *Dialogic Pedagogy* Vol.7, 58-88
- Nystrand, M et, al., 1997, *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*, Teachers College Press
- 宮崎清孝, 2016, 「対話主義的授業論としての斎藤教授学① —『教育学のすすめ』をもう一度読み直す」『事実と創造』第416号, pp.24-31
- 佐竹貴明, 2017, 「『問い』の進展としての授業」, 『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第129号, pp.135-161
- 佐竹貴明, 2019, 「授業における『対話』の検討」, 『北海道の臨床教育学』第8号, pp.22-35
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. In C.D.Lee, & P.S.Magorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Teacher's responses to encourage dialogue in the lessons

Takaaki SATAKE

Key Words

dialogue, teacher's response, collaborative inquiry, dialogic pedagogy

Abstract

Today, by the revision of the course of study, "dialogue" is emphasized in the lessons. The aim is of introducing dialogue in the lessons is to deepen the understanding of learners taking advantage of their diverse ideas. However, such lessons have not been realized.

To investigate dialogue in the lessons, we should focus on whether the lesson is dialogic, not whether dialogic activities are organized in the lesson.

According to "dialogic pedagogy", influenced by Bakhtin's philosophy, the importance of the following approaches by the teacher is pointed out. 1) The teacher presents the children with challenging activities, 2) The teacher utilizes the children's responses in the subsequent lesson developments.

While such discussion of the "dialogic pedagogy" on the responses of the teacher is very suggestive, it is not clarified how the responses of the teacher to the answer of the children concretely contributes to the inquiry of the subject matters in the lessons.

Accordingly, as an example of the dialogic lesson, the author takes up the lesson of "*mou sugu ameni* (it will rain soon)", a 3rd grade Japanese course at A elementary school in Nagano prefecture, and examines how the teacher encourages dialogue in the lessons. The analysis procedures are as follows. 1) To compare the lesson design plan with the actual lesson development. 2) To analyze situations, in which children inquire new problems that the teacher haven't assumed in the lesson design plan.

The findings through the examination are as follows. 1) The teacher discovers potentialities in the children's answers and present them with new questions based on their answers. 2) The teacher relates the new questions to the problems already presented and the aims of the lesson.

In conclusion, in the dialogic lesson, as shown in this example, the teacher are not only one who decide the direction of the inquiry in the lesson. It is influenced by the children's understanding of the subject matters. Therefore, it is clear that the collaborative inquiry of the subject matters by the teacher with the children leads to guarantee the children's diverse idea in the lesson.