



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	対話的教育論に関する研究動向
Author(s)	佐竹, 貴明; Satake, Takaaki
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 139, 85-109
Issue Date	2021-12-24
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.139.85
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/83806
Type	departmental bulletin paper
File Information	06-1882-1669-139.pdf



対話的教育論に関する研究動向

佐竹 貴明*

本論文では、欧米で展開されている対話的教育論に関する研究を道具論的アプローチと存在論的アプローチの二つに分類し、概観した。道具論的アプローチでは、対話を子どもの効果的な学習を実現するための手段であるとし、対話的教育の指標や原則を明らかにしている。つまり、道具論的アプローチにおける対話的というのは、ある特定の原則の達成、手段の使用によって達成されるものであることが明らかになった。一方、存在論的アプローチでは、対話を特定の教育の手段とするのではなく、人と人が入り込む関係であるとしている。その際に、対話に参加する教師のあり方、すなわち、教師も授業の中で子どもたちの教材理解に影響を受けながら、自身の既存の理解を問い直していくような教師の学びに焦点が当てられていることが明らかになった。

【キーワード】対話、対話的教育論、道具論的アプローチ、存在論的アプローチ

1. はじめに

近年、学習指導要領の改訂などの影響により、子どもたちの対話的な学びや、それを促すために授業の中で「対話」を組織していくことが重視されている。

そこで本論文では、欧米で展開されている「対話的教育 (dialogic pedagogy)」に関する論考を概観していく。本論文では、まず対話的教育論の理論的背景を整理し、その後対話的教育論の主要な二つのアプローチである道具論的アプローチと存在論的アプローチを概観していく。

2. 対話的教育論の理論的背景

対話的教育論の概念には、豊かな理論的背景がある。本節では、ヴィゴツキーの発達の最近接領域論やバフチンの発話のジャンル論、対話的教育論が焦点を当てている教室における教師と子どもの関係に関する先行研究を概観する。

2-1. ヴィゴツキーの「発達の最近接領域論」

ヴィゴツキー (Vygotsky, 1978) の思考と言語に関する論考は対話的教育論の前提の一つとなっている。社会文化的アプローチの中で、言語は、コミュニティのメンバー間で知識やアイデアを共有するための文化的道具であり、人々の思考のプロセスや内容を構造化する

* 北海道大学大学院教育学院博士後期課程
DOI: 10.14943/b.edu.139.85

ための道具であると捉えられている。話すことは、個人とその文化を結びつけるものであり、思考と言語の関係は、表裏一体かつ弁証法的なものであるとされている (Neguerela-Azarola et al.2015)。

また、Vygotskyらの「発達の最近接領域論」が対話的教育論に大きな影響を及ぼしたと言える。これは、子どもが現在解決できる課題のレベルと、子どもが大人などの経験豊富な他者の助けを借りて解決できる課題のレベルとの差を表す概念である。この概念は、教師や大人が子どもに代わって課題を解決するという意味ではなく、子どもが現在の能力を超えた活動を行うことができる機会がある状況を表している。

Vygotsky (1978) は、子どもの現在の能力に先行する教育だけが良い教育であると主張している。能力の高い他者との相互作用の中に子どもを置き、課題を解決する際にその能力が明らかになるような状況を生み出すことが、発達の最近接領域を生み出す最初のステップとなる。また、同じような発達段階の子どもであっても、発達の最近接領域はそれぞれ異なり、他者の援助によって達成できる範囲も大きく異なってくる。すなわち、課題が子どもたちにとって刺激のかつ難易度の高いものでなければならない。そしてそれを達成していくためには、他者からの十分な支援が必要になる。

ここで、Vygotskyの概念に関連して提唱された「足場かけ」の概念 (Wood et al.1976) が登場する。前述したように、効果的な学習は、子どもと、より多くの知識を持つ他者との相互作用の中で成立する。「足場かけ」という言葉は、子どもとそれより知識の豊富な他者との間で作業を共有することで、子どもだけでは計画・実行することのできない課題を行うこと、またその経験から学ぶことを可能にするものである。その際に、知識の豊富な他者は、子どもの現在の能力を超えた課題を設定することや、実際に子どもたちが課題に取り組む際にそれを支援するなどの責任を負う。

Van de Polら (2010) は、足場かけの特徴を「fading (フェーディング)」と「最終的な責任の移行」であると指摘している。足場かけは一時的なものであるため、子どもの能力が上がるにつれて提供する支援は減少していく。最終的に、子どもたちが似たような課題を自力で解決できるよう能力を獲得することが求められている。また、Palincsar and Brown (1984) によると、足場かけが効果的であるためには、その時々の子どものニーズに合わせたものでなければならない。そのために、教師たちは、子どもの現在の能力や子どもたちの誤解やつまずきの原因をあらかじめ把握しておく必要がある。

さらに、Van de Polら (2010) は、足場かけの意図と方法を以下のように述べている。足場かけの意図には、子どもたちのメタ認知活動の支援 (学習の方向性の維持)、子どもたちの認知活動の支援 (認知的構造化、自由度の低減)、子どもたちの感情面の支援 (勧誘、フラストレーションの抑制) などがある。足場かけの具体的な方法としては、フィードバックを与える、ヒントを与える、指示する、説明する、モデル化する、質問する、などがある。具体的な足場かけは、教師が異なる足場かけの手段と異なる足場かけの意図を組み合わせることで存在し、教育に用いられる。

2-2. バフチンの「言葉のジャンル」論

対話的教育論は、ヴィゴツキーやそれに続く理論だけでなく、バフチンの言葉のジャンル

論にも大きな影響を受けている。バフチン(1981)は、言葉のジャンルを「権威的な言葉」と「対話的な言葉」の2つに分けている。前者の目的は、他者の説得、もしくは真実と思われる知識を伝達することを保障することである。つまり、話し手の視点や理解を受容するように聴き手を説得することであるとされている。権威的な言葉では、話し手のみが発言し、聴き手が発言する場面は少ないため、一連の談話の中には話し手の考えのみしか提示されない。一方、後者は、様々な視点や理解のための場を開き、それぞれに考えるための刺激を与えることを目的としている。すなわち、対話的な言葉では異なる「声」が互いに自身の考えを発言していくことにより、談話の中に様々な視点や理解が提示されていく。

Mortimer and Scott (2003) は、バフチンの言葉のジャンル論に基づいて、教室における教師と子どものコミュニケーションを4種類に区分している。この区分では、権威的な談話と対話的な談話の要素の他に、複数人が参加する相互作用的な談話、一人の人間しか発言できない反相互作用的な談話の要素が組み合わされている。

- (a) 反相互作用的な権威的談話：教師が正解と思われる内容に関して独話を行い、それを子どもに提示して、習得させる。
- (b) 相互作用的な権威的談話：教師が発問し、子どもがそれに応える。教師はその返答が正しいかどうかを評価する。
- (c) 反相互作用的な対話的談話：教師と子どもの両者がある考えや視点だけでなく、それに対する対照的な考えや視点を提示し、それらを比較することにより、参加者の思考を促進するための刺激を与える。
- (d) 相互作用的な対話的談話：話者が交代することにより、教師と子どもの両方が自身の考えを発表する。異なる話者が自分の考えを述べ、それを比較し、異同や自身の考えの根拠を追求できるようにすることを目的としている。ここでは、知識というのは固定されたものではなく、教師と子どもの対話の中から生成されてくるものであると理解されている。

実証研究によると、教室で最も一般的にみられるアプローチは、相互作用的な権威的アプローチであるということが繰り返し示されている。これらのアプローチは、Mehanが指摘する1-3で後述するIRE構造と多くの共通点がある。

さらに、Mortimer and Scott (2003) は、教室談話を相互作用的な権威的談話から相互作用的な対話的談話に変えることが教室談話を独話的なものから対話的なものに変えることであると指摘している。その際に、一つの談話の中に相互に関連する様々な声が存在することが必要となることも指摘している。

Segal et al. (2016) は、教室の中で子どもたちが真の意味で自己の声を表現できる条件を、教師が子どもたちに発言の機会を与えること、子どもたちは自身の考えを述べること、自分の言葉で表現すること、他者の関心を集めることの4点指摘している。彼らはこれらの条件が満たされなければ、教室での談話は形式的には対話的に見えるかもしれないが、意味の協同生成は行われないと指摘している。

バフチンの言葉のジャンル論に基づく相互作用的な対話的談話に関する論考は、教室における知識の豊富な教師と知識の少ない子どもという伝統的な認識論的非対称性を弱めようと

するものである。この点では、前述した発達の最近接領域論や足場かけなどの概念は権威的談話に属するものとされ、両者は矛盾するアプローチであるように思われる。しかし、これらのアプローチは二項対立するものではなく、談話の連続の上におくべきものであるという指摘もある。バフチン(1981)は、ソクラテ斯的対話と熟達者的対話の二種類を区別している。ソクラテ斯的対話とは、最も純粋な形の対話的であり、話者間の関係は対称的であり、主導者がいないと結論が出ずに対話が終了する場合がある。一方、熟達者的対話では、文化的な必要性からくる権威を持った主導者が存在する。例えば、学校においては、この文化的な必要性はカリキュラムによって表されている。そして、教師の声、子どもの声、そしてカリキュラムの声の間で対話が行われる。このような対話は、前述した足場かけに類似するものである。つまり、さらに、Scott (2008) や Nurkka et al. (2014) は、この2種類とも学校教育にとって有用なものであると指摘している。

談話の性質やコミュニケーションへのアプローチを考える際には、前述した二種類の対話が特定の文脈、すなわち本研究では学校の中で適用されることを念頭に置く必要がある。学校は、文化的に価値のある内容が子どもたちに伝達されることを保障する装置の一つである。このような伝達のプロセスとそれに付随する多声性という特徴は複雑なものである。Maybin (2013) が指摘しているように、子どもたちは自身の声を他の多くの声(教師、仲間、親、教科書の声や他のテキストの声)で豊かにする。これらの声(特に教師や教科書の声)の多くは、すでにカリキュラムの声を反映している。つまり、学校における対話的な相互作用は、教師と子ども、カリキュラムの三者によって表現された様々な声とそれらによる創造的な追求によって構築される。

2-3. 教室における教師と子どもの関係

ヴィゴツキー派とバフチン派のアプローチは対話的教育論を形成していく上で重要なものであるが、両者の間には一つの顕著な不一致がある。ヴィゴツキー派のアプローチでは、教師はより多くの知識を持ち、子どもの発達の道筋を示すことを期待している。それに対して、バフチン派のアプローチでは、同じように複数の話者の声が響き合う対話の性質を示すような多声性を想定している。したがって、両方の理論を組み合わせるためには、教室内の教師と子どもの関係にも注意を払う必要があるとされている。

Patchen and Smithenry (2014) は、教師が独話的なアプローチを志向した場合、その教師は教室での唯一の認識論的権威と論理的権威であると考えられると指摘している。認識論的権威とは、教室での出てくる考えの正誤を判定する能力のことである。また、論理的権威とは、教室におけるコミュニケーションのルールをコントロールする能力のことである。教室でこれらの権限は、教師が質問し、それに答える人を決定し、その答えが正しいかどうかを評価するという形で現れる。このような教師と子どもの非対称的な関係は、談話の中にも反映している。その典型的な例として、IRE<Initiation-Response-Evaluation>構造があげられる。1970年代以降、西欧諸国で行われた教室談話の実証的な研究では、教室談話の多くは、教師が既に答えを知っている質問をし、それに答える子どもを指名し、その答えに対して「正しい」「間違っている」というような評価的なフィードバックを与えるというパターンに従うことが示されている。(Galton, Simon & Croll, 1980)

このようなIRE (IRF<Initiation- Response-Follow up>)形式の談話構造が、教室でのす

すべての公式な話の基本的な特徴であり、教室における教育・学習過程の約60%を構成していることが示されている。(Sinclair & Coulthard, 1975)

これらの談話で中心となっているのは、教師の発問に子どもが口頭で答える「レシテーション (Recitation)」であり、これが子どもの学習の方向性をコントロールすることの中心的な役割を果たしている。多くの研究は、レシテーションによって教師が授業展開や子どもの学習内容を管理し続けることが可能であるということを示している。したがって、これらの談話構造を用いることは、教師と子どもの間の関係の非対称性と、教師の認識論的優位性を強調する効果がある。このような実践の中では、子どもは知識の構築に積極的に参加する能力を制限され、内容理解を深めることを阻害されるという指摘もなされている。(D. Edwards & Mercer, 1987; Gutierrez, 1994)

レシテーションでは、Gutierrez (1994) が指摘しているように、教師が子どもの中から話者を選択し、子どもの自己選択はほとんど認められていない。子どもの返答は短くなる傾向にあり、教師は、子どもが自身の返答を精緻にすることは奨励していない。すなわち、ここでは教師は多くの「テストのための発問」を使用しており、そこで子どもたちは、あらかじめ決定された「正答」を答えることが暗黙の役割になっている。

このような談話で用いられる教授的対話 (pedagogical dialogue) は、バフチンが提起した「権威的な言葉」を象徴するものとなっている。バフチンが「権威的な言葉が我々に要求するのは、承認と受容である。それは、我々に対するその内的説得力の程度にかかわらず、我々に自己を強制する」(Bakhtin, 1996, p.160) と指摘しているように、教師が権威的な言葉を用いる場合、教師と子どもの間に対話的な相関関係が生じることはない。すなわち、教師の言葉を子どもが無条件に承認するというのがこのような談話の前提となっている。レシテーションは、「真実を知っている者、真実を所有する者がそれを知らない人や間違っている人を指導する」という独話を志向している。Sedova (2011) は、教室の中でこのような権威的な談話が普及している理由として、教師が自身の権力を維持し、教室管理をより容易にすることを指摘している。

Lyle (2008) は、通常の権威的な談話を子どもたちの声をより多く聞くことができる談話に変えることで、教師と子ども間のヒエラルキーを崩すことができると指摘している。

Skidmore (2000) は、Gutierrez (1994) の提示する「応答的協同」という概念を参照しながら、文学の授業の談話分析を行い、レシテーションを克服する授業談話の特徴に関して以下2点指摘している。

第一に、教師の話者の選択が最小限に抑えられていることである。子どもたち同士で話者を選択している。教師は活動の枠組みを作り、促進するという最小限の介入をしている。

第二に、子どもたちの発言の「連鎖」があり、各発言は前の発言を基にして、前の発言者の発言に補足したり、疑問を投げかけたり、対立したりしている。多くの教室談話では、問いを発することは教師の特権とされている (Cazden, 1988) が、子どもが問いを発することが普通になり、子どもたちは、物語の多義性の可能性を集団的に探りながら、物語に対する自分たちの見解の理由を説明する。このようにして生まれた教室談話は、教師の権威的な言葉に支配されたものではなく、参加者全員の対話的な言葉によるものになり、子どもたちの思考を喚起するものであると指摘している。つまり、子どもたちが自分の言葉でストーリーを語りなおし、個々人の解釈を述べるように導かれるという、対話的な談話形式は、開かれた

構造を持っており、一つの合意に収斂するのではなく、間主観的な理解を志向していると考えられている。このSkidmoreの分析は、教師が伝統的な役割を放棄し、子どもたちが話す役割をより広い範囲で引き受けるように奨励されている。この背後には、真理とは個人の所有物ではなく、集合の産物であるというバフチンの主張がある。

また、対話的教育では、子どもが話者の選択などの教室でのコミュニケーションに影響を与えることができるため、前述した論理的権威を共有することが可能になる。と同時に、子どもたちが授業の展開を協同構築していく認識論的権威性も共有することが可能になる(Patchen and Smithenry 2014)。

これらに関する研究の蓄積はまだ不十分なものであるが、Cornelius and Herrenkohl (2004) は、教師のコミュニケーション・アプローチが対話的教育の理想に近いものへと変化した教室を観察した研究を挙げている。この教室では、IRE構造が支配的な談話構造ではなくなった時に、教師と子どもの関係の性質が変化したことを実証的に明らかにしている。この研究の中で子どもたちは、教師よりも多く質問をし、多様な追求を行うようになったとされている。また、子どもたちは、教師を全ての知識の源とすることをやめ、代わりに自分たちが議論した内容の発案者と考えるようになったことが明らかになっている。また、Cochranら (2017) の研究では、三つの小学校の教室における教師と子どもの関係を研究し、教師と子どもの関係のバランスが子どもの学習を促進することを明らかにした。Candela (2005) は、教室での対話への子どもの参加を調査し、どの教育内容を教えるかを子どもたちが責任をもって決める状況を説明するために、オーサーシップ (authorship) という概念を示した。その中で集団的オーサーシップ (collective authorship)、すなわち、認識的権威を特定の一人が担うのではなく、集団の交渉の過程で共有していくことの重要性を強調していく。Reznitskaya and Gregory (2013) によると、このような集団性は対話的教育の中で非常に重視されている。

以上のように、対話的教育では、子どもたちに様々な権限を与えることのプラスの効果を強調している。しかし、子どもが権限を得たからといって、教師が権限を失うわけではないことも強調している。教師は子どもにとって経験豊富な学習パートナーとして教室の中で重要な役割を担っている。教師は、権威的な教育モデルよりも、子どもたちにより多くのコミュニケーションの場を提供し、より大きな認識上の権威を与える必要がある。しかしこれは、教師が子どもたちの議論のモデレーターやファシリテーターの役割に後退することを意味するものではない。その理由として、Alexander (2017) は対話的教育には子どもの関与と教師の介入の両方が必要とされているからであると指摘している。Corden (2000) は、教師は専門家としての役割を抑えてはならず、むしろそれを利用して子どもたちの学びを可能な限り豊かなものにするべきであると指摘している。

3. 対話的教育の道具論的アプローチ

対話的教育の一つ目の研究アプローチは道具論的アプローチである。このアプローチは、対話という営みを子どもたちの効果的な学習の実現の一つの手段とみなし、それを達成するために様々な条件や方法を策定しようとしている立場である。

3-1. 教室における会話のレパートリー

Alexander (2001) は、5カ国（イギリス、フランス、インド、ロシア、アメリカ）の教室における相互作用の比較分析や、ヴィゴツキー、ブルーナー、バフチンなどの理論的影響を受け、「対話的教育（dialogic teaching）」論を提唱している。

Alexanderの研究の中での重要な概念の一つとして「レパートリー」が挙げられる。Alexanderは、教室で発生している会話を分析し、「教室での会話の形態」、「学習会話」、「教授会話」などに分類し、それぞれの「レパートリー」を提示している。

初めに、「教室での会話の形態」を「クラス全体」、「教師主導のグループワーク」、「子ども主導のグループワーク」、「教師と子ども的一对一」、「子ども同士的一对一」という5つのレパートリーを提示している。

また、教室における会話の種類を「教授会話」と「学習会話」の大きく二つに分類している。

彼は、「学習会話」を、「語る」、「説明する」、「分析する」、「推量する」、「想像する」、「探求する」、「評価する」、「議論する」、「正当化する」、「質問する」などの子どもに身に付けさせたい会話のレパートリーとしている。すなわち、子どもたちは検証や想起のための発問に答えるだけでなく、教師が聞きたいと思う答えを見つけるだけでなく、前述した「学習会話」のレパートリーを学んでいく。さまざまな種類の「学習会話」を促進するために、教師は様々な「教授会話」を効果的に使用していく必要があると指摘している。

Alexander (2020) は、教師が授業の中で用いる「教授会話」のレパートリーを以下のように分類している。1つ目は、暗記（rote）である。これは、必要な情報を繰り返し暗記することである。2つ目は、レシテーション（recitation）である。これは、既に知っていることを思い出したり、テストしたりするために、短い質問と答えのシーケンスを使用する。3つ目は指導（instruction）である。ここでは、何をどのようにするかなどを子どもたちに伝える。4つ目は、説明（exposition）である。これは、教師が情報を与えたり物事を説明したりすることである。5つ目は、討論（discussion）である。これは、それぞれのアイデアに関する理由を述べたり、根拠を提示することである。6つ目は、熟考（deliberation）である。ここでは、それぞれ出されたアイデア、意見、根拠が評価される。7つ目は、議論（argumentation）である。これは、理由を述べ、根拠を示すためのものである。8つ目は、対話（dialogue）である。ここでは、子どもたちが新しい理解を獲得するための教師の構造化された発問系列やフィードバックが挙げられる。教師は、これらのレパートリーを用いながら、子どもたちの学習を支援する。

さらに彼は、討論、熟考、議論、対話の四つの教授会話のレパートリーは、子どもたちの思考や理解を深めるための教室談話を組織することを重視しているため、対話的な教授会話と捉えることができるとしている。

3-2. 対話的教育の指標に関する研究

指標とは、教室内で対話的教育が行われていることを示すために観察可能な現象のことであり、これは、対話的教育が行われている教室での会話の特徴として理解することができる。対話的教育に関する実証研究から、教師の発問、教師の子どもの返答に関するフィードバック、子どもの発話の性質、オープンディスカッションという4つの観点に関する指標が提示されている。

3-2-1. 発問

IRE構造に代表される独話的な授業における発問の役割は、主に子どもが持っている知識の検証、評価することであった。

一方、対話的教育における発問は子どもが新しい知識を構築するのを助けたり (Chin 2006)、新しい知識を得るための意味のある探求を促したりするものである (Reznitskaya et al. 2012)。教師の発問は足場として機能する。発問は子どもの持つ理解を詳しく調べ、発達の最近接領域を構築するのに有効である。言い換えれば、教師は発問を用いることにより、子どもに教育内容について自分たちの方法で考えさせることを支援する。

Nassaji and Wells (2000) は、発問が引き出す情報の種類に基づいて “known information question” と “negotiated question” の二つに分類している。前者は、授業の参加者の一人、通常は教師が正解を知っている問題、後者は、授業の参加者が議論することで答えを導き出すような問題である。同様に、Boyd and Rubin (2006)は教師の用いる発問を表示発問 (display question)、真正の発問 (authentic question)、明確化の要求 (clarification request) の三種類に分類している。表示発問とは、教師が答えを知っていて、子どもがそれを知っているかどうかをチェックするもの、真正の発問とは、質問する前に正しい答えが存在しないオープンな発問、明確化要求とは子どもの直前の返答に基づいて、さらなる明確化を求めるものである。

これら二つの分類の鍵となる要素は、発問の真正性である。

Nystrand et al (1997) は、真正の発問を、子どもの理解を検証、確認するためではなく、子どもの持っている考えや意見を表明させることを目的とした、教師が事前に答えを持っていないオープンエンドな発問と定義している。このような発問によって、子ども個々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。このタイプの発問は、子どもたちが自分の「声」を表現することを可能にする。対照的に、教師にとって既知の情報に関する発問や表示質問は、一般的に学校のみで見られるもので、学校外ではほとんど使用されないという指摘がある (Mehan, 1979)。対話的教育では、複数の答えが正しいとみなされる発問 (開かれた発問) や真正の発問を用いることが推奨されている。

真正性ということに続いて、認知的要求のレベルということが対話的教育における発問の検討ということの第二の視点となっている (Gayle et al. 2006)。新しい知識を構築するような発問の認知的要求のレベルを設定する際に、Andersonら (2001)によって改訂されたブルームのタキソノミーが頻繁に使用される。この分類法では、プロセスを難易度順に並べている。事実を思い出すことは最も簡単な認知的課題であり、新しいアイデアや自分自身なりの理解を生み出すことは最も難解な認知的課題であると考えられている。この改訂版の分類法はかなり複雑であるが、教師の発問を検討していく際には大まかに二つの観点に分類することが可能である (Sedova et al. 2012)。一点目は、過去に教えた知識が子どもに記憶されているかどうかを確認する認知的要求度の低い発問である。二点目は、ブルーム・タキソノミーの上位カテゴリである理解、応用、分析、評価、創造を活性化させる認知的要求度の高い発問である。

以上で挙げたような真正性と認知的要求の次元を組み合わせると4つのタイプの発問が定義できる。一つ目は、子どもが以前に学んだ事実を確認するような認知的要求度の低い閉鎖

的な発問である。二つ目は、子どもに教育内容に関して特定の法則を適用することを求めるような認知的要求度の高い閉鎖的な発問である。三つ目は、教育内容に関連する生活経験を子どもたちに問うような認知的要求度の低い開かれた発問が挙げられる。四つ目は、教育内容に関して教師が事前に正解を持っていない認知的要求度の高い開かれた発問である。対話的教育の理論では、認知的要求度の高い開かれた発問が、子どもの思考を発展させるために最も価値のあるタイプであるとされている。

3-2-2. 子どもの返答に対する教師のフィードバック

Chin (2006) は、子どもの返答に対する教師の対応を以下の4つに区別している。

一つ目は、教師が正しい返答を受け取り、それを検証し、モノログを続けるか、もしくは別の発問を行うものである。二つ目は、教師が正しい返答を受け取り、それに関して詳しい説明を促すような発問を行うものである。三つ目は、教師が間違った返答を受け取り、それを訂正するものである。四つ目は、教師が間違った答えを受け取り、正しい方向へと修正することを誘導する発問を行うものである。

Chin (2006) は、対話的教育を行なっていく際に、二つ目と四つ目のタイプの教師の対応が重要であると主張している。このような対応は、子どもたちの反応をもとに新たな発問を行ったりすることから「取り込み (uptake)」と表現されている。教師の取り込みの特徴は、発問に対する子どもたちの返答と結びついているということである。McElhone (2012) は、教師は子どもの返答を取り込むことによって、子どもたちの不完全で洗練されていない、あるいはエビデンスや例示による裏付けのない返答を改善することを促すと述べている。

Scott et al. (2010) は、取り込みが教室談話の構造を変えると主張している。彼らは、取り込みによってIRE (IRF) 構造の代わりにIRPR構造という新しいパターンが出現すると主張している。ここでの“P”というのはフィードバックと新しい発問を統合したプロンプト (prompt) である。プロンプト (prompt) の後には新しいイニシエーション (initiation) ではなく、子どもたちからの新しい返答 (response) が続く。このような取り込みやプロンプトによって、教師と子どもたちが一つのトピックに一貫性を持って、長時間集中することが可能になると指摘している。つまり、教師の発問に対する子どもの返答が正解であったとしても、次のトピックに移行するのではなく、さらに詳細に検討されていくような談話構造が組織される。Molinari and Mameli (2013) は、このような教師の対応が、対話的教育の典型的な特徴である共同構成的な談話をもたらすと述べている。

一方、Wells (1999, 2000) は、IRF構造を再評価している。彼は事例分析を通して、IRF構造はレシテーション以外の意義も持ちうるということを指摘している。すなわち、教師のフォローアップの動きが、子どもの返答を明確にしたり、例示したり、拡大したり、説明したり、正当化したり、子どもたちの間でこれらのことをするように要求したりするためにも用いられる。

Wells (1999) は、教師は「先導者であり、特に、カリキュラム単位のテーマとそれに対応する活動を選択する責任がある」(Wells, 1999, p.243) と指摘している。より具体的には、教師は子どもたちの思考を喚起する問いなどの挑戦的な活動を子どもたちに提示する (Wells, 1999, p.206)。と同時に、教師が学習者の「協同探求者 (co-inquirer)」として子どもたちの返答をフィードバックすることによって対話性を高めることができると指摘している。子ども

の返答の中に教師にとって未知のものがあつたり、理解不能であつたりする場合には、子どもたちに確認したり、再発言を求めることが重要であると指摘している。このような教師のフィードバックは「授業の中に協同的な追求の精神を生み出し、教師を子どもにとっての追求のモデルにする」(Wells, 2000, p.65)と指摘している。

また、対話的教育を促進する取り組みの具体例として、Nystrand et al. (1997) は「高レベルの評価 (high level evaluation)」を行うということを提示している。教師による子どもの回答に対する返答は、子どもの返答を「正解である (間違えている)」というような正誤に対する評価をするのではなく、子どもの返答の内容についてより詳細なフィードバックを提供することがある。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している。

3-2-3. 子どもの発話の性質

子どもの発話の性質は、対話的教育の重要な指標の一つとなる。IRE構造に代表される独話的な教育の中では、教師の発話が教師のほとんどの時間を占めており、子どもの発話は教師の発話に比べてはるかに短く、内容に関して詳細でない。対話的教育の目的は、子どもの発話に力を与えることであり、そのためには子どもの発話の時間を長くすることが必要である。例えば、Boyd and Rubin (2006) は対話の基準の一つとして、少なくとも10秒間続く教育内容についての途切れない子どもの発話である「拡張された発話 (extended utterance)」が行われているかどうかということを挙げている。

子どもの発話に関するもう一つの基準として、子どもが発話の中で顕在化する認知プロセスが挙げられる。Chinn et al (2001) は、文学作品の授業における子どもたちの返答を、以下のような子どもの能力に基づいて分類している。一つ目は作品の中で表現されている内容を相互に関連させることである。二つ目は、作品の中で発見したことと生活経験を関連づけることである。三つ目は、作品がその後どのように続くかということを予測することである。四つ目は、作品について、他の子どもたちが発言したものと別の視点の意見を述べることである。

PimentelとMcNeill (2013) は、長さや認知レベルの両方の基準を組み合わせ、子どもの返答を4つのタイプに分類している。一つ目は、回答を求められても回答しない、無回答である。二つ目は、単語・フレーズである。三つ目は、文章として構成され、推論を含まない文章形式である。四つ目は、推論もしくは論証を表現した思考と推論方式である。

Webbら (2014) は、子どもの発話に現れる高次の認知プロセスは、子どもが自分の考えや仲間の考えを詳しく説明するときに生じる可能性があるとして指摘している。Hennessyら (2016) は、推論が明示されている返答のみを対話的であるとしている。これらの返答には、説明、正当化、論拠や反論の提示、類推、分類、区別、証拠の使用といった推論の例のいずれかが含まれている。

3-2-4. オープンディスカッション

対話的教育の研究の中で、オープンディスカッションは、教室談話の最も一般的なパターンで、伝統的な教育学が陥ってきたIRE構造を克服するための有効な手段とみなされている。Nystrand et al (1997) は、オープンディスカッションを「少なくとも3人の参加者を含み、少

なくとも30秒間続く一連の流れ」と定義している。この際に、教師がある子どもに発問し、その次に別の子どもに別の発問をするという状況ではなく、教師の発問に対する返答の中で子どもたちが相互に応答しあっていくということが重要になる。これに加えて、Wells and Arauz (2006) は、教師がオープンディスカッションの発言者の一人になることができる（ただし、そうする必要はない）と指摘している。Molinari and Mameli (2013) は、少なくとも3人の参加者が一緒に対話することから、同じパターンを三者間対話と呼んでいる。対話的教育の観点から見ると、オープンディスカッションの主な利点は、同じように複数の話者の声が響き合う対話の性質を示すような多声性を生み出すことであるとされている。

Mameli et al. (2015) は、オープンディスカッションが子どもたちに知識の積極的な構築に参加する機会を与えていると指摘している。これは、発言者が互いの発言を基に構築することで行われている。Asterhan and Schwarz (2016) によると、オープンディスカッションでは、次の3つの異なるタイプの談話が生じるとされている。一つ目は、話者はお互いの言葉に反応して、アイデアを拡大したり、詳しくするが、他の人のアイデアに挑戦したり、批判したりしないという「合意に基づいた共同構築」である。二つ目は、自分の意見を主張し、相手の意見を変えさせるために代替案を否定し、相手を犠牲にして勝利することを目的とする「論争的議論」である。三つ目は、協調的・尊重的な議論の中で、提案された様々な意見に耳を傾け、批判的に検討し、まだ検討されていない代替的な視点を探すと「熟議的議論」である。この中でも、AsterhanとSchwarz (2016) は、三つ目を最も有益な談話のタイプとしている。しかし、挙げられた三つのタイプの談話はいずれも対話的教育の特徴を持っているとも指摘している。

3-3. 対話的教育の原則

ここまで対話的教育の指標に関して4つの要素を概観してきたが、指標の検討だけでは対話的教育の存在を保証しないという指摘もある。Boyd and Markarian (2011, 2015) は、閉じた発問を使用しても、教師は学生がオープンディスカッションに積極的に参加するよう動機付けできることを示し、開かれた発問という指標が対話的教育にとって適切なものであるのかということに疑問を呈している。また、Lefstain et al (2015) は、教師が開かれた発問を行ったとしても、子どもたちは、意図とは真逆の短くて突発的な返答をすることを示し、開かれた発問という指標は、対話的教育にとって重要な要素の一つである子どもたちの長くて精密な返答を刺激するようなものではないと指摘している。

これらの研究は、前述した四つの指標が対話的教育の本質を真に捉えられない可能性を指摘している。Boyd and Markarian (2011) は、子どもたちが真の意味で談話に参加し、他の子どもたちがすでに発したことを基にして関係づけるような返答をしたときに、教室全体が「対話的姿勢 (dialogic stance)」になると指摘し、談話の形式ではなく機能を観察することが必要であると主張している。同様に、Lefstein and Snell (2014) は、真正の子どもの思考と参加を含む、豊かなシーケンスを「対話的瞬間 (dialogic moment)」という言葉を用いて説明している。両者とも、対話的教育研究が形式主義に陥ってしまうという共通の問題意識を持っていることから、提示された二つの用語は、これまでの指標に関する研究とは異なり、授業の共通の特徴や教師の能力を表すものではなく、対話的な場面を記述するものとなっている。しかし一方で、これらの用語が、指標研究の中でも指摘されている対話的教育論の一般的な特徴とほ

とんど変わらないため、研究としての固有の価値が見出しにくいという欠点も指摘されている。

以上のような問題を踏まえ、Alexander (2020) は、対話的教育に関して指標だけでなく、以下の五つの原則を挙げている。

- (1) 集合性 (Collective)：教室全体（または教室内のすべてのグループ）が教室談話に参加する。学習課題はすべての子どもに向けられたものである必要があり、すべての子どもが共同で学習や探求に参加する。
- (2) 互恵性 (Reciprocal)：参加者全員がお互いに耳を傾け、自分の考えを共有し、他者の考えを熟考する。誰もが質問する人、答える人の立場になることが可能になる。
- (3) 支持性 (Supportive)：子どもたちは自身の考えを表現する際に、教師や他の子どもたちから支持されていると感じる。すなわち、子どもたちは教室談話に参加すること、その中で誤った答えを提示すること、もしくはそのせいで他の子どもたちから嘲笑される可能性を心配せず、積極的に発言することが可能になる。
- (4) 累積性 (Cumulative)：教師と子どもとの間で談話が進展し、個々人の発話が互いに積み重ねられ、より詳細に検討されていく。このようにして、設定された教育内容を詳細に検討していくための一連の流れが形成される。
- (5) 目的性 (Purposeful)：教師の指導は特定の教育目的に沿ったものである。教室での対話は、カリキュラムの目標を達成するために目的を持って使用される手段としてみなされる。

彼は、最初の三つの原則は、「学習会話」の可能性を最大限に引き出すための協同の文化や精神を確立するものであり、残り二つの原則は内容に関して扱うものであると指摘している。中でも累積性は、教師が会話の方向性をよく理解し、望ましい結果を知り、その結果に向けて子どもたちの思考に足場かけする能力を必要とするため、おそらく最も実践が難しい原則であるとも述べている。

また、彼はこれらの原則は対話的教育の指標を補完するものであり、さらに対話の質を測定するものであると指摘している。すなわち、これらの原則は、対話的教育の中では達成しなければならない必須のものである。

これらの原則は、前述したレパートリーや指標と並行して適用される。指標はそれだけでは対話的教育を保障するものではない。原則は、このような指標を修正する役割を果たすので、指標よりも重要な意味を持つ。同時に、原理原則はそれ自体がかなり抽象的な性質を持っているため、指標に比べて実際の授業の中から見出すことが困難である。

Van de Polら (2017) は、集合性、支持性、互恵性、累積性の原則を検討している。この研究では、集合性を、教師の発話が減ることで可能になる高度な子どもの発話と定義している。支持性を、子どもと教師の間に真正の問いが存在することと定義している。互恵性を、ある子どもが他の子どもの発言に返答する状況と定義している。最後に、累積性を前述した「取り込み (uptake)」、すなわち、授業の中で出てきたこれまでの発話に影響を受けながら展開していくという概念と同一のものであると定義している。彼らの研究は、対話的教育の指標と原則の違いを指摘している。

また、Sedova (2014) は、これらの原則が実際の授業に適用されることの難しさが指摘されている。この研究は、チェコの中学校4校が参加する「教室でのコミュニケーション (communication in classroom)」と題されたプロジェクトを事例にし、チェコの教師が対話的教育の形を取り入れようと試みている時に抱える典型的な問題の同定を試みている。

この研究では、Alexanderが提唱している対話的教育論の集会的、互惠的、指示的、累積的、目的的という5つの特徴を教室実践の中で適用していくことの困難さを明らかにしている。

1点目の集合性ということに関して、Alexanderは、教育課題を全ての子どもたちを対象とする必要があると指摘しているが、子どもの興味関心や発達の最近接領域はそれぞれユニークであるにもかかわらず、教師は、全ての子どもの発達の最近接領域の範囲内にある課題を提示しなければならないということの困難さを明らかにしている。

2点目の互惠性ということに関して、1点目の特徴と衝突する可能性があるということを示唆している。すなわち、教師が一人の子どもの返答に長時間焦点を当てていると、他の子どもたちは談話への関心が徐々に低下し、余計な会話が活発化していることが明らかになった。この結果から、全ての子どもを活発にすることは、一人ひとりの子どもへの集中と考えの精緻化を犠牲に行われるとしている。

3点目の支持性ということに関して、教師が子どもの全ての発言を肯定するということを強調するばかりに、教師が子どもの発言の価値を評価せずに、一人一人の発言を無批判に許容することによって、子どもたちの発言の価値が低くなり、結果として議論が進展しないという問題が出てくるとしている。

4点目の累積性ということに関して、教師と子どもの協同があり、それぞれの考えは繋がっているにもかかわらず、新しい知識の蓄積にはつながらなかったという事例が存在したことが指摘されている。そして、その原因は子どもに考えを練る時間を十分に与えないことや子どもの返答を十分に理解していない状態で、教師のフィードバックをしてしまうため、子どもたちの教育内容の理解が深まらなくなってしまうことにあるとしている。

5点目の目的性ということに関して、Alexanderは、対話を通じて子どもの理解を促進するという目的を挙げている。しかし、この研究で教師たちは対話を子どもたちの理解を深めるということよりも、授業を楽しくすることを目的とした気楽な会話だと認識している。このことは、3点目の特徴である支援性ということを過大評価しているということの現れである。この場合、対話的教育を実現する教師の主な目的は、子どもがより快適に教室談話に参加するために対話を組織することが明らかになった。これは、教師たちが子どもが授業談話に参加さえしてくれれば、その授業は対話的なものになったと捉えているからであるとSedovaは指摘している。

これらのAlexanderが提唱した対話的教育の特徴は、累積性の発生には互惠性が必要であるというように相互に関連しているとすることができるが、一方、目的性を損なう支持性が存在する場合のように、対立するということが明らかになっている。

4. 「対話的」な授業についての存在論的アプローチ

対話的教育論に関する二つ目のアプローチは、存在論的アプローチである。これは、教育

という営みは本質的に対話的なものであるとし、対話とは教育の技法や方法ではなく、人と人との間の関係、人の存在の仕方の一つであると捉えている。

4-1. Burbulesのdialogical teaching論

Burbules (1993) は、「対話的教育 (dialogical teaching)」という用語を用いて、対話的教育を特徴付けている。

Burbules (1993) は、対話を単なる技法や方法としてではなく、「対話とは何かをしたり用いたりするものではなく、我々が入り込む関係であり、我々はそれに巻き込まれたり流されたりすることができるものである。」(p.7) としている。

彼は「対話的教育 (dialogical teaching)」を、認知的要素と感情的要素の両方を持つ、教授と学習に特化したコミュニケーション関係の一種であると定義している。対話的教育の参加者は自分の知識や理解を深めることに関心を持っていなければならないが、それに加えて、参加者間の対立や葛藤に直面しても対話への関与を維持するために、互いに対して関心、信頼、尊敬を共有していかなければならない。

彼は、対話を概念化する上で、人と人との間の不一致や違いを対話の鍵と捉え、「コミュニケーションが成立するためには共有するものがなければならないが、コミュニケーションを価値あるものにするためには相違点がなければならない」(p.31) と述べている。さらに彼は、ガダマーやホイジンガ、ウィトゲンシュタインなどを参照しながら、このような対話観はゲームをすることに似ていると主張している。すなわち、対話には、参加者を結びつけ、緊張感があり、楽しさ、自発性、創造性があり、参加者を活動に参加させ、時には予想外の新しい結果に向かわせるが、ゲームのように、従うべき一般的なルールや定石のようなものがあるということである。

Burbules (1993) は、対話ゲームに関して、参加、コミットメント、互惠という三つのルールを提起している。彼は、対話を厳密に道具論的に捉えることはしなかったが、対話には「継続的かつ発展的」(同上, p.8) な性格があり、それは「参加者の知識、洞察力、あるいは感性を向上させるような発見と新しい理解に向けられている」(同上) としている。

Burbulesは、対話の認識論的価値を認識していたが、(認識論的なものだけでなく) 目的や辿る軌跡については、よりオープンで柔軟なものであるとしている。彼にとって対話の目的は、目的に到達することではなく、それ事体を経験することである。

対話ゲームの「move (手)」として、Burbulesは、質問、応答、構築発言、リダイレクト発言、規制発言の5種類の発話を挙げている。これらの「手」は、可能な動きの網羅的なリストを構成するものではなく、対話において典型的に見られる基本的なつながりである。質問は、対話の全体的なトーンを形成するため、Burbulesの論において中心的な役割を果たしている。質問には、答えが1つの収束的な質問と、オープンエンドでより信憑性の高い拡散的な質問の両方があり、Burbulesはその両方に教育的価値を見出している。

Burbulesの対話的教育の考え方は、熟達した教師は対話のタイプのレパートリーを使って仕事をするという考えをかなり強調している。Burbulesは対話を、対話と知識の関係についての収束的な見方と拡散的な見方、そして他者に対する包括的な志向と批判的な志向という2つの次元で分類している (cf. Mortimer & Scott, 2003)。収束性と拡散性の次元では、対話の認識価値について、teleological view (一つの正解を求める) とheteroglossic view (複数の

意味や解釈を求める, cf. Bakhtin, 1981) を対比させている。

また, 包括的・批判的な次元では, 他者の発言を受け入れる相対主義的な見方と, 懐疑的・評価的な見方を対比させている。この2つの次元が交差することで, 会話としての対話(包括的拡散), 探求としての対話(包括的収束), 討論としての対話(批判的拡散), 指導としての対話(批判的収束)という4つのタイプの対話が生まれるとしている。Burbulesは, これらの4種類の対話は良くも悪くも有用なものであり, 対話の適切さは, その対話的アプローチがどれだけ子ども, 文脈, 主題に合っているかにかかっていると指摘している。さらに彼は, 関係性の観点から, 教師と子どもの両方が対話的アプローチの選択に役割を果たすことを認めている。

4-2. MatusovのDialogic Pedagogy論

Matusov (2009) は, 対話に対する存在論的なアプローチを採用しており, 対話とは世界の中で他者と関係を持つための存在の仕方であると主張している (Buber, 2000; Sidorkin, 1999)。これは, Matusovが対話を子どもの学習効果を高めるための教育的手法と見なす「道具論的アプローチ (instrumental approach)」と呼ぶものとは対照的なものである。Matusov は, すべての教育は対話的であると主張している。すなわち, Matusovにとっての対話的教育論は「対話としての教育」であると言える。

Matusovは, 意味生成が対話的であることから, すべての教育は本質的に対話的なものであると主張している。この背景として, Bakhtin (1981) の, 意味生成は創造的で, 斬新で, 予測できないものであり, 意味は少なくとも二者の意識間の理解の緊張やずれから生じるものであり, 意味生成は問うことによって媒介されるものであるという考えがある。

Matusov (2009, 2011) の対話主義的授業 (dialogic pedagogy) 論の中心概念は, 「作者性 (authorship)」と「作者性の学び (authorial learning)」である。人々は作者性 (authorship) を持っている。すなわち, 人々は自身が所属している共同体にそれぞれユニークな仕方でも創造的に貢献できるということである。Matusov et al. (2016) は, このような作者性には大きく二つの側面があると指摘している。1つ目は, 「応答的作者性」である。これは, 子どもが教師の課題や発問に対して, 子どもが創造的で, 興味深い返答をすることである。2つ目は, 「自己生成的作者性」である。これは, 子どもが自分のやりたいことや追求したいことを見出し, 自分なりの仕方でも追求することである。彼は, 対話主義的授業論の目的を作者性を涵養することであるとしている。

このような作者性は, 作者性の学びを通してのみ育つものであると指摘している。さらに作者性の学びは, 対話的な教育の中で可能になる。その中で, 子どもの作者性の学びを実現していくということは, 教師自身も作者性の学び, すなわち教材に関しての理解を子どもとの追求の中で深めていくということが重要になる。この理論的背景には, バフチン (1995) の対話的な作者論がある。バフチンは, 独話的な小説と対話的な小説を区別し, そこでの作者のあり方を区別している。彼は, 対話的な小説と対話的な作者のあり方を以下のように述べている。

作者の意識が他者の意識 (つまり主人公たちの意識) を客体としてしまうこともなく, また彼ら抜きで彼らに総括的な定義を下すこともない。… (中略) …作者の意識は客体

たちの世界ではなく、それぞれの世界を持った他者の意識を反映し、再現する。しかもその本来の完結不能性（そこにこそ他者の意識の本質があるのだ）の相において再現するのである。

(バフチン, 1995, p.140)

ここで重要なのは、独話的な小説論とは異なり、登場人物が作者にとって操作の対象とされているのではなく、「自分たちの世界をもった複数の対等な意識」(バフチン, 2013, p.18)を持ったものとして共に対話する存在として立ち現れてくるということである。そのような関係の中で、作者が登場人物の存在や認識をまとめてしまうことができるというのではなく、作者にとっても新たなことが、主体性を持った登場人物との対話の中から現れてくるということである。

「作者性の学び」論は、子どもだけでなく、教師にとっても予期し得ないことが起こるとし、この未知の部分に「教師によってあらかじめ設定された到達点の到達」ということを超えるきっかけがあるとしている。つまり、教師やカリキュラムによってあらかじめ設定された到達点を達成することを目的とした教育実践は反対話的であるということの意味している。教育実践が対話的になるのは、教師と子どもの間での「認識論的権威の不在 (epistemological non-authority)」(Matusov, 2009, p.86) の場合であり、この概念が意味しているのは、教師と子どもが教材の真理性について等しい権利を持つということである。このことに関して、彼は以下のように述べている。

結果として、対話的な授業では教師、子どもの両者が互いを驚かすことができる。すなわち、対話的な授業では、教師も子どもも予期しえないような何かが起こりうる。したがって、対話的な教育における授業は、授業前に教師やカリキュラムによって設定された到達点への一方向的な道筋ではなく、「カリキュラム内容の地への旅 (journey into curricular land)」である。「カリキュラム内容の地」とは、カリキュラムについて歴史的に生まれてきた議論の空間である。

(Matusov, 2009, p.86) ¹

前述したように、対話的な教育の中では、教師は子どもの作者性を奨励している。教師は、「子どもたちが自らや他者の考えを検証してみることを要求されるような他者からの挑発的な反応を通じた追求」(Matusov, 2011, p.37) の中で子どもたちと関わり、子どもたちの反動的な作者性や、自己生成的な作者性を促していく。具体的には、「子どもの考えを整理する、選択肢を用意する、考えの検証を奨励するなど」の教師の対話的な働きかけは、前述した道具論的アプローチの論者とは異なり、特定の指標を満たすような指導的な発話が教師によってなされたということで行われたとするのではなく、授業の中で「教授学習が生成される瞬間 (teaching learning moment)」を教師が認識し、活用できるかどうかにかかっている。さらに彼は、このような瞬間を教師が認識し、活用するためには、教師の認識論的な学習が重要であると指摘している。それは、教師が一度は学び、わかったと感じている教材内容に関して、子どもの返答に刺激されることで新しい追求を始めるというものである。彼は、この現象を「教師の知識の崩壊」と呼び、以下のように述べている。

¹ 本引用は、訳にあたって一部を省略しまとめたものである。

認識論的な学習者としての教師の役割が可能になるのは、知識が協同の中で生成されるという性格を持っていて、参加者たちがそれを支持しない場合は崩壊するからである。教師の知識は子どもが未知であるということによって、またそれを（現状では）検証できないということによって、授業の中でしばしば崩壊する。

(Matusov, 2009, p.86)²

授業の中で教材についての子どもの不確かさや、理解ができないという状態に直面した時に、教師は、自身の理解を疑い、問い直すことが可能になる。これが教師の新しい学習を刺激し、子どもの不確かさや誤解にも理があるのではないかという新しい理解を発展させることができる。このように、Matusovは、対話的な授業に関して、授業の中で教師と子どもが内容を追求していく際に、互いの理解に影響を与え合うことができるといふことと、教師が自身の理解とは異なる子どもの返答に出会った時に、教材についての自身の既存の理解が崩壊し、また新たに問い直すという意味で子どもと共に学ぶ存在であるという二つの特徴を挙げている。

4-3. Miyazakiらの小説的授業論

宮崎（2016）やMiyazaki（2019）は、斎藤喜博らが提唱した斎藤教授学³やMatusovの対話主義的授業論などを援用し、事例検討を通して、対話的授業における教師のあり方に関する論考を提示している。

まず前提として、授業は、教師と子どもと教材の参考関係の中で成立しているとされている。その中で教師の教材理解と子どもの教材理解が交流されることによって、教師と子ども両者とも新しい教材理解を発見するものであるとされている。

宮崎らの授業論の核となるのは、「問い」論である。「問い」という概念をコリングウッド（1981）やガダマー（2008）の論考を参照しながら次のように定義している。すなわち「問い」とは、教師の発問や子どもの疑問のみを指すのではなく、教師と子どもの発話の背後に存在する「ある対象についての特定の追求の可能性」のことを指す。そして、教師は、授業以前、授業中という一連の過程の中で、自身にとって未知の問いを発見していく必要があるとしている。

まず、授業以前、すなわち、授業の準備段階で、教師たちは自身の教材理解を再度問い直すことにより、様々な問いを発見しておく必要があるとしている。次に、授業の中で子どもの教材理解の中に教師にとっての未知の問いを発見する必要があるとしている。このことに関して、塚本（2014）は以下のように述べている。

子どもたちは、教師の発問を解釈し、様々に受け取れる「問い」の一つを「自分の問い」として「返答」する。それは、時として、教師が意図した「問い」とは全く異なることがある。その結果、子どもたちの返答は、教師の求めた返答から外れたものになり、誤答

² 本引用は、訳にあたって一部を省略しまとめたものである。

³ 戦後、群馬県佐波郡島村立島小学校長、境町立境小学校長などの仕事の中で、数々の創造的な授業実践を残した斎藤喜博らが中心となって結成した「教授学研究の会」の中で提唱された授業理論のことを指す。

のように見える。が、もし、その「子どもの返答」をその返答が生み出された「子どもの問い」までさかのぼったならば、…（中略）…「誤答」の中にある新たな解釈に気づき、授業の中で、その解釈を位置付けることができる。

（塚本, 2014, p.25）

この研究の中では、教師が発問をする際に、その発問は一つの追求の方向性を志向しているが、子どもが発問から受け取る「問い」は必ずしも同じ追求の方向性を志向しているわけではないとしている。その場合、子どもたちは教師の発問に返答しているように見えるが、実際は別の追求の方向性を持った問いに返答している。結果として、子どもの返答は誤答に思えるかもしれないが、教師にとってはこのような誤答が、子どもたちが教師自身が持っている追求の方向性とはまた別の追求の方向性を持っていることを発見することのヒントになりうる。このような子どもの持つ別の追求の方向性を発見することは、教師にとって自身の教材理解を深めるきっかけになる。このように考えると、子どもたちは教師に、教材について新しいことを教えているということが出来る。教師が子どもたちの中に、教師にとって未知の問いを発見するということが、教材の真理性について教師と対等な権利を持つ機会、すなわち、対話する機会を子どもたちに保障するのである。子どもたちもまた、自身が持つ問いが教師の発問の持つ追求の方向性と異なるものであるということは自覚的ではないとし、子どもの問いを教師が発見していくことは、子どもたちに自身の持つ問いに気づかせ、それを授業の中で共有し、共同で追求していくことを可能にすると宮崎（2016）は指摘している。したがって、教師が子どもの教材理解に影響を受け自身にとって新たな教材理解を発見していく、すなわち、教師が授業の中で子どもの教材理解に影響を受けながら学びを深めていくことが同時に「教授・学習が生まれる瞬間になる」（Miyazaki, 2019, p.72）と指摘している。

佐竹（2020）は、授業における対話を促進する教師の対応に関する研究を参照し、日本の国語の授業を事例としながら、授業における教材追求の際の教師の対応の特徴を以下2点示している。

一つ目は、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である。このような教師の単なる子どもの発言の再確認に止まらない返答が教材の追求の深まりに大きな影響を与えていると指摘している。

二つ目は、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づけていくということである。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指摘している。

宮崎、塚本、佐竹らの研究は、先行研究ではあまり強調されてこなかった対話的な授業における教師のあり方、すなわち、授業の中で教師が子どもの教材理解から学ぶということの重要性やその内実を明らかにしたものであると言える。

5. 総合考察

これまで、対話的教育における道具論的アプローチと存在論的アプローチに関して概観してきた。

道具論的アプローチでは、対話は子どもの学習成果を高めるための手段とし、同定された教室談話のレパートリーを効果的に組み合わせることによって、授業は従来の教師主導の独話的なものから、子どもたちが相互に理解を深めるような対話的なものになっているとしている。そして、授業が対話的なものになったかということを判定する基準として、先行研究の中で見出された対話的教育の指標や原則が挙げられる。つまり、授業の場をある特定の手段を用いることによって対話的なものにしていくということがこのアプローチの主要な関心の一つとなっている。

一方、存在論的アプローチでは、対話は特定の手段とするのではなく、人と人が入り込む関係であるとし、教育という営みは本質的に対話的なものであるとしている。このアプローチに基づく対話的教育の中では、教師も子どもも互いの教材理解に影響を受け合うという点で対等な立場として授業を展開していく。ここでは、特定の原則を満たしたり、特定の手段を用いるということが授業を対話的にするのではなく、授業の中で子どもたちから教材について新たに理解を深めていく、自身の既存の理解を問い直していくというような教師のあり方が対話的教育において決定的に重要であるとしている。

両者とも教師の子どもの返答に関するフィードバック（対応）が重視されている。道具論的アプローチでは、教師のフィードバックは、教育目的に沿った子どもたちの効果的な学習を組織していくための手段とされている。一方、存在論的アプローチでは、教師のフィードバックは、授業以前に設定された教育内容に子どもたちを接近させるための手段であるということであるよりもむしろ、教師が子どもたちの発言の中に自身にとって未知の追求の可能性を発見し、それを子どもたちに共有するということにより、教師も子どもも教材についての追求を深めていく契機の一つであるとされている。

また、これらの違いには背後にある教育観の違いが大きく影響していることが推察される。道具論的アプローチは教育目的に基づいた教師によって授業以前に設定された到達点へ子どもたちを導くことを目的としているが、存在論的アプローチでは、子どもたちが特定の到達点へ到達するというよりもむしろ、授業の中で対話それ自体を経験することを目的としている。

参考文献

- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. London: Blackwell.
- Alexander, R. J. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (3rd ed.). Cambridge: Dialogos.
- Alexander, R. J. (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (5th ed.). Cambridge: Dialogos.
- Alexander, R. J. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598.
- Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. London: Routledge.

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., et al. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (1st ed.). New York: Longman.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., et al. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730.
- Asterhan, C. S. C., & Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for learning: Well-trodden paths and unexplored territories. *Education Psychology*, 51(2), 164–187.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press. Barnes, D., & Todd, F. (1977). *Communication and Learning in Small Groups*. London: Routledge and Kegan Paul.
- バフチン, M., 轡田収訳, 1995, 『ドストエフスキーの詩学』, ちくま書房
- Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5(1), 34–54.
- Borko, H., Jacobs, H. & Koellner, K. (2010). *Contemporary approaches to teacher professional*
- Boyd, M. P., & Markarian, W. C. (2011). Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance. *Language Education*, 25(6), 515–534.
- Boyd, M. P., & Markarian, W. C. (2015). Dialogic teaching and dialogic stance: Moving beyond interactional form. *Research Teacher English*, 49(3), 272–296.
- Boyd, M. P., & Rubin, D. (2006). How contingent questioning promotes extended student talk: A function of display questions. *Journal Literature Research*, 38(2), 141–169.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Burns, C., & Myhill, D. A. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 35–49.
- Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., et al. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teacher Teacher Education*, 20(5), 435–455.
- Candela, A. (2005). Students' participation as co-authoring of school institutional practices. *Cult Psychol*, 1(3), 321–337.
- Chapin, S. H., O'Connor, C., & Anderson, N. C. (2009). *Classroom discussions: Using math talk to help students learn, Grades K-6*. Sausalito: Math Solutions.
- Cheyne, J. A., & Tarulli, D. (1999). Dialogue, difference and voice in the zone of proximal development. *Theoretical Psychology*, 9(1), 5–28.
- Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal Science Education*, 28(11), 1315–1346.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378–411.
- Cochran, K. F., Reinsvold, L. A., & Hess, C. A. (2017). Giving students the power to engage with learning. *Research Science Ed*, 47(6), 1379–1401.
- コリングウッド, R.G.著, 玉井治訳, 1981, 『思索への旅—自伝』, 未来社
- Corden, R. (2000). *Literacy and learning through talk: Strategies for the primary classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Cornelius, L. L., & Herrenkohl, L. R. (2004). Power in the classroom: How the classroom environment shapes students' relationships with each other and with concept. *Cognition Instructional*, 22(4), 467–498.
- Davis, O. L., & Tinsley, D. C. (1967). Cognitive objectives revealed by classroom questions asked by social studies student teachers and their pupils. *Peabody Journal of Education*, 45, 21–26.

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. Emanuelsson, J., & Sahlström, F. (2008). The price of participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal Education Research*, 52(2), 205–223.
- 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
- ガダマー, H.G.著, 轡田収訳 (2008) 『真理と方法 2』, 法政大学出版会
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16(1), 41–67.
- Gutierrez, K. D. (1994). How talk, context, and script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing. *Linguistics Education*, 5(3–4), 335–365.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics Education*, 5(2), 93–116.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356.
- Jay, T., Willis, B., Thomas, P., et al. (2017). *Dialogic teaching: Evaluation report and executive summary*. London: Education Endowment Foundation.
- Jones, P., & Hammond, J. (2016). Talking to learn: Dialogic teaching in conversation with educational linguistics. *Research Paper Education*, 31(1), 1–4.
- Juzwik, M. M., Sherry, M. B. & Caughlan, S. et al. (2012). Supporting dialogically organized instruction in an English teacher preparation program: A video-based, web 2.0-mediated response and revision pedagogy. *Teachers College Record* 114(3), 1–42.
- Kim, M. Y., & Wilkinson, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86.
- Lefstein A (2010) More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. In K. Littleton & C. Howe (Eds.). *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. 1st edn. Routledge, Abingdon, New York.
- Lefstein, A. (2008). Changing classroom practice through the english national literacy strategy: A micro-interactional perspective. *American Educational Research Journal*, 45(3), 701–737.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Abingdon, New York: Routledge.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical context and reviewing evidence from classroom practice. *Language Education*, 22(3), 222–240.
- Mameli, C., Mazzoni, E., & Molinari, L. (2015). Patterns of discursive interactions in primary classrooms: An application of social network analysis. *Research Papers Education*, 30(5), 546– 566.
- Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: 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
- Matusov, E., Smith, M., Soslau, E., Marjanovic-Shane, A., von Duyke, K., (2016) *Dialogic Education for and from Authorial Agency*, *Dialogic Pedagogy* vol.4, pp. 162-196
- McElhone, D. (2012). Tell us more: Reading comprehension, engagement, and conceptual press discourse. *Read Psychol*, 33(6), 525–561.

- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organisation in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Abingdon, New York: Routledge.
- Mercer, N., & Hodgkinson, S. (Eds.). (2008). *Exploring talk in school: Inspired by the work of Mercer, N., & Howe, C.* (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning Cultural Society International*, 1(1), 12-21.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Abingdon, New York: Routledge.
- Mercer, N., Hennessy, S., & Warwick, P. (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, 97, 187-199.
- Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussions. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*, 1st Edn. American Educational Research Association, Washington, D.C.
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283-297.
- 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
- Miyazaki, K.(2019) Dialogic Lessons and Triadic Relationship Among Pupils, Learning Topic, and Teacher, *Dialogic Pedagogy Vol.7*, 58-88
- Molinari, L., & Mameli, C. (2013). Process quality of classroom discourse: Pupil participation and learning opportunities. *International Journal of Educational Research*, 62, 249-258.
- Mortimer, E. F., & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in science classrooms*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of "triadic dialogue"? An investigation of teacher-student interaction. *Application Linguist*, 21(3), 376-406.
- Nurkka, N., Viiri, J., Littleton, K., et al. (2014). A methodological approach to exploring the rhythm of classroom discourse in a cumulative frame in science teaching. *Learning Culture Society International*, 3(1), 54-63.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Nystrand, M., Wu, L. L., & Gamoran, A. et al. (2001). *Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse*. CELA research report. The National Research Center on English Learning and Achievement, Albany.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition Instruct*, 1(2), 117-175.
- Patchen, T., & Smithenry, D. W. (2014). Diversifying instruction and shifting authority: A cultural historical activity theory (CHAT) analysis of classroom participant structures. *Journal Research Science Teacher*, 51(5), 606-634.
- Pehmer, A. K., Gröschner, A., & Seidel, T. (2015). Fostering and scaffolding student engagement in productive classroom discourse: Teachers' practice changes and reflections in light of teachers professional development. *Learning Culture Social International*, 7, 12-27.

- Phillipson, N., & Wegerif, R. (2016). *Dialogic education: Mastering core concepts through thinking together*. Abingdon, New York: Routledge.
- Pimentel, D. S., & McNeill, K. L. (2013). Conducting talk in secondary science classrooms: Investigating instructional moves and teachers' beliefs. *Science and Education*, 97(3), 367–394.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C. & Clarke SN (2015) Talk, learning, and teaching. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Eds.). *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue*, 1st edn. American Educational Research Association, Washington, D.C.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C., & Clarke S. N. et al. (2018). Next generation research in dialogic learning. In G. E. Hall, L. F. Quinn & D. M. Gollnick (Eds.). *The Wiley Handbook of Teaching and Learning*, 1st edn. Wiley, Hoboken.
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. R. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educ Psychol*, 48(2), 114–133.
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. G. (2015). Professional development in dialogic teaching: Helping teachers promote argument literacy in their classrooms. In D. Scott & E. Hargreaves (Eds.). *The SAGE handbook of learning*. 1st ed. SAGE, London.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., & Kim, S.-Y. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, 32(2–3), 155–175.
- Reznitskaya, A., Glina, M., Carolan, B., et al. (2012). Examining transfer effects from dialogic discussion to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 288–306.
- Reznitskaya, A., Wilkinson, I. A. G. (2015). Professional development in dialogic teaching: Helping teachers promote argument literacy in their classrooms. In D. Scott & E. Hargreaves (Eds.). *The SAGE handbook of learning*. 1st ed. SAGE, London.
- Roehler, L. R., Cantlon, D. J. (1997). Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classrooms. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.). *Scaffolding Student Learning: Institutional Approaches and Issues*. 1st Edn. Brookline Books, Cambridge.
- 佐竹貴明 (2020) 「授業における『対話』を促す教師の対応」, 『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第136号, 177-192
- Schwarz, B. B., Cohen, I. & Ophir, Y. (2017). The epidemic effect of scaffolding argumentation in small groups to whole-class teacher-led argumentation. In F. Arcidiacono, & A. Bova (Eds.), *Interpersonal argumentation in educational and professional contexts*. Springer, Cham.
- Scott, P. (2008). Talking a way to understanding in science. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.). *Exploring Talk in Schools: Inspired by the Work of Douglas Barnes*. SAGE, London.
- Scott, P. (2008). Talking a way to understanding in science. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. SAGE, London.
- Scott, P., Ametller, J., & Mortimer, E. et al. (2010). Teaching and learning disciplinary knowledge: Developing the dialogic space for an answer when there isn't even a question. In K. Littleton & C. Howe (Eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. 1st edn. Routledge, London, New York.
- Sedova, K., Salamounova, Z., & Svaricek, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learn Cult Soc Inter*, 3(4), 274–285.
- Segal, A., & Lefstein, A. (2016). Exuberant, voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities? *L1-Educational Studies in Language and Literature* 16:1–19.
- Segal, A., Pollak, I., & Lefstein, A. (2016). Democracy, voice and dialogic pedagogy: The struggle to be heard and heeded. *Lang Educ*, 31(1), 6–25.

- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing (Learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives)*. New York: Cambridge University Press.
- Snell, J., & Lefstein, A. (2011). *Computer-assisted systematic observation of classroom discourse and interaction: Technical report on the systematic discourse analysis component of the Towards Dialogue study*. London: King's College London.
- Snell, J., & Lefstein, A. (2018). "Low ability", participation, and identity in dialogic pedagogy. *American Educational Research Journal*, 55(1), 40-78.
- Sotter, A. O., Wilkinson, I. A. G., Murphy, P. K., et al. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal Education Research*, 47(6), 372-391.
- 塚本幸男 (2014) 子どもは、教師の「発問」とは異なる「問い」を持つ, 千葉経済大学短期大学部研究紀要 (10) , 25-37
- Van de Pol, J., Brindley, S., & Higham, R. J. E. (2017). Two secondary teachers' understanding and classroom practice of dialogic teaching: A case study. *Education Studies*, 43(5), 497-515.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Education Psychology Review*, 22(3), 271-296.
- Van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., et al. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning Instrument*, 48, 14-22.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., et al. (2014). Engaging with others mathematical ideas: Interrelationships among student participation, teachers instructional practices, and learning. *International Journal Education Research*, 63, 79-93.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal Learning Science*, 15(3), 379-428.
- Winograd, K. (2002). The negotiative dimension of teaching: Teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 343-362.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J Child Psychol Psyc*, 17(2), 89-100.

Research trends in Dialogic pedagogy

Takaaki SATAKE

Key Words

Dialogue, Dialogic pedagogy, Instrumental approach, Ontological approach

Abstract

This paper provides an overview of the research on dialogic pedagogy theory developed in Europe and the United States, categorizing it into two approaches: the instrumental approach and the ontological approach.

The instrumental approach considers dialogue as a means to achieve effective learning for children, and identifies indicators and principles of dialogic education. In other words, dialogic in the instrumental approach is revealed to be something that is achieved through the achievement of certain principles and the use of certain means.

The ontological approach, on the other hand, does not see dialogue as a specific means of education, but as a relationship that people enter into. In these approaches, the focus is on the teacher's participation in the dialogue, where the teacher is also influenced by the children's understanding of the material in the classroom and questions his or her own existing understanding.

It can also be inferred that the differences in the educational views behind these differences have a significant impact. While the instrumental approach aims to lead children to a point of achievement set before the class by the teacher based on educational objectives, the ontological approach aims for children to experience the dialogue itself rather than to reach a specific endpoint.

It can also be inferred that the differences in the perspective of education behind these differences have a significant impact. While the instrumental approach aims to lead children to a preset endpoint by the teacher based on educational objectives, the ontological approach aims for children to experience the dialogue itself rather than to reach a specific pre-set point of arrival before the dialogue.

