

掘り下げて、つなぐ

—授業の話し合いにおける教師のディスコース方略—¹

Elaborate, and then Make a Connection:
A Teacher's Discourse Strategy in Whole-Class Discussions.

小林 敬一

Keiichi KOBAYASHI

（平成19年10月1日受理）

In whole-class discussions, children are often required to connect their ideas with each other and to deepen their understanding of the topic collaboratively. Nevertheless, most of them are not competent enough to do so. It is important for the teacher to compensate for their lack of ability and skills. This study focused on a teacher's discourse strategy, "elaborate, and then make a connection," which is useful for breaking the discussion deadlocked. It consists of two components: (a) requesting a child, who is talking at that time, to elaborate on his or her idea; and (b) inviting the other children to make a connection with the elaborated idea at the next turn. To illustrate the actual use of strategy, three episodes from a 5th-grade Japanese-language class were analyzed in detail.

1. 「つながり」と「深まり」

教師A 「・・・おなじことを言っているようでもね/微妙に違うんだよ/その違いをねよく聞き取って
/つなげて言ってみて・・・」

教師B 「はいつなげていきましょう」

子ども 「えーとKくんにつなげて」→教師C 「おーつなげたいね」

教師D 「・・・どうですか/それぞれにつながる人」

授業中に行われる話し合いを観察すると、上の例のように、教師や子どもたちがその発言・発表の中で「つなぐ」やそれに類する表現を使う場面に遭遇することがある。言うまでもなく、そこでつなげられている、あるいはつながることが期待されているのは、子どもたちの発表である。

話し合いにおいて、なぜ、このように「つながり」が重視されるのだろうか？串田(1997)によると、会話のトピックが推移する場合、開始・終了の手続きで明確に区切られた「境界づけられたトピック推移」と、刻々とトピックが移り変わっていく「切れ目のないトピック推移」の2つがあるという。前者の例としては、「今日は～について話し合いをします」「この話題はいったんここで切って、次の話題に

¹ 本研究は、平成17～19年度科学研究費補助金・基盤研究 (A) (2) (研究代表者：丸野俊一、課題番号17203039) の助成を受けて行われたものであり、小澤敬教諭との共同研究で得たデータを分析したものである。研究に協力して頂いた小学校の先生方と児童の皆様には心から感謝します。

進みましょう」などの発言によって、トピックが始まったり切り替わったりするものが挙げられる。後者は、例えば、「昨日はバイトが忙しくてさあ、レポートどころじゃなかったんだよね」「じゃあXにいた？昨日その近くでさ事故があったらしいんだけど、見た？」という2人の発言を挟んで、会話のトピックが「レポート」から「事故」に推移するような場合を指す。この例における後者の発言は、それまでの会話を全く無視したわけではなく、あくまでも前者の発言中にあった「昨日はバイトが忙しくて」を踏まえたものになっている。おしゃべりのような会話ではしばしば切れ目のないトピック推移が見られる(Sacks, 1992)が、だからといって問題はない。しかし、思考を一定時間、あるトピックに集中させることが必要な授業の話し合いの場合、それでは困る。「今ここ」で焦点化されている問題からぶれないように発表をつなぐことが必要になる。

ただし、「つながり」があるだけではよい話し合いにならない。実際、子どもたちの発表が互いにつながっていても、それは単に同じような考えをみんなで繰り返し述べ合っているから、という話し合いも存在する。よい話し合いを実現する上で欠かせないもう1つのポイントは、話し合いの「深まり」であろう(小澤・小林, 2007)。何をもちえて話し合いが深まったと言えるのかを一言で表現するのは難しいが、ここでは、話し合いのトピックを捉える視点が広がったり、論拠の多様性・確実性が増したり、他者の考えと自分の考えをダイナミックに交流させる発表が行われた場合などを「深まり」と考える。例えば、「どうやってゴミを減らすか」についての話し合いで、「一人一人が気をつければいい」「ゴミ問題に対するみんなの意識を変える」という個々人の意識を問題にした発表が続いた後に、「人の意識を変えるのは難しいので、他の方法を考えるべきではないか」という意見が出され、それを巡って議論が行われた場合、「深まり」があったと捉えてよいだろう。あるいは、「ゴミ問題を解決するためには、私たちの生活を江戸時代の水準に戻すべきだ」という考えに対して、ただ賛成・反対の意見を言い合う段階から、自分とは違う立場の意見も取り入れて、「この部分に関しては、～さんが言うように、江戸時代の生活のし方を見倣うべき」というような意見が出される段階に推移したときにも、そこに1つの「深まり」を見ることができよう。

もちろん、例えば、「人の意識を変えるのは難しいので、他の方法を考えるべきではないか」という意見が出されても、その後は相変わらず個々人の意識を変えればいいという発表が続く、というように、深まる契機があったにもかかわらず、それが後の発表につながっていかないということもある。「深まり」においてもやはり、「つながり」が重要と言える。

2. 話し合いにおける教師の役割

「つながり」と「深まり」のある話し合いを実現していく上で、教師は様々な役割を果たしている。そうした教師の役割は、大きく2つに分けることができる。

1つは間接的な役割で、その中には、学級作り、話し合いのルール作り・共有、子どもたちの話す力・聞く力の育成、話し合いのテーマ設定、話し合いに向けた事前の授業活動(例えば、調べ学習や少人数グループでの話し合い)等々が含まれる(Lampert, 2001; 丸野, 2005)。これらは、ある1つの話し合いが始まるまでに、その話し合いを成立させるために教師が果たしている役割と見なすことができよう。

もう1つは直接的な役割であり、これは、話し合いが始まってから終了するまでの間に教師が果たしている役割である。Rittenhous (1998)は、Lampertの授業実践を分析し、彼女が果たしている直接的な役割として、「参加者(participant)」と「論評者(commentator)」を見出している。すなわち、話し合いに自ら参加して子どもたちの意見に耳を傾け、わからないことがあれば質問し、時には自分自身一

人の参加者として意見を述べる。それによって、話し合いを子どもたちと一緒に作りあげていく。これが「参加者」役割である。対して、「論評者」役割をとる場合、教師は、話し合いから一步下がって、子どもたちの発表のし方や発表の聞き方などについてコメントしたり、注意を与えたりする。言わば、話し合いのルールや規範を、その場で作っていくためにとる役割である。この2つの役割は、Lampertに限定されるわけではなく、教師一般の役割を考えていく場合にも有効であろう(小林・小澤, 2007; 松尾・丸野, 2007)。Rittenhousは触れていないが、以上の他に、教師は、話し合いの進行をモニターし必要に応じて軌道修正したり、みんなが自分の意見を発表できるように発表者を指名するといった「運営者(manager)」の役割も果たしている(McHoul, 1979; 佐藤, 1996)。

直接的な役割はいずれも、ディスコースの問題と考えることができる。したがって、教師が、話し合いの中で「つながり」と「深まり」を実現するための役割を果たす場合、それは必ずディスコースを介して行うことになる。教師のディスコース方略が焦点化されるべき理由はそこにある。本論文では、そうしたディスコース方略の1つとして、ある教師の授業実践で見出された「掘り下げて、つなぐ」方略を採り上げる。先の分類に依るなら、この方略は、教師が「参加者」役割を果たしている過程で、「つながり」と「深まり」を実現することを意図してとる方略である。

3. 事例の概要

分析の対象としたのは、「わらぐつの中の神様」を教材にした小学校5年生の国語の授業一時間分である。この授業では特に、おばあちゃんの回想シーンの、おみつさんが市に来るたびに大工さんが(自分の作った不細工な、しかし丈夫でいい) わらぐつを買ってくれたというエピソードから大工さんが突然おみつさんにプロポーズするまでの場面を扱っている。授業を担当した教師は教職歴22年のクラス担任であり、26名の子どもたちが授業に参加した。

授業は大きく5つに区分することができる。すなわち、「話し合いのルールの確認」「教科書の音読」「本時の課題提示」「前時までの学習の確認」「話し合い」である。「話し合いのルールの確認」で確認されたルールは、次の教師の発言に端的に示されている。「いつも言っているように話し合いは? ・ ・ 聞き合いですよー/お友達の/意見に/つなげられると/すばらしいです」。

「本時の課題提示」で教師が(口頭と板書で)提示したのは、「大工さんの仕事に対する考え方とその人がらについて読み取ろう」という課題である。後の授業展開に沿って考えると、この課題は、Table 1に示すように、さらに3つの下位課題(発問)に分けられる。

「前時までの学習の確認」では、エピソード1に例示した、「教師の質問(I)→子ども(たち)の応答(R)→教師のフィードバック(E)」というIREシークエンスの繰り返しを通して、「おみつさんの人がらと仕事ぶり」を確認している。次節で改めて触れるが、この部分は、後の話し合いを深めるための重要な伏線になる。

[エピソード1]²

² エピソード中の記号として、「T」は教師を、「C」は(特定できなかった)1人の子どもを、「Cs」は複数の子どもを、「/」は短い間合を、それぞれ示す。

Table 1 本時の主な課題：下位分類（下線部分は、各課題の中心となる発問）

(a)教師「そして/おみつさんは/いつのまにか/その/大工さんの顔を見るのが/楽しみになって/いました/・・/そのぐらい/大工さんは/何度も何度も足を運んでくれました/だよね/うーん/で/おみつさんがさあ/とうとうある日思いきってたずねてみましただよね/うん/そのあたりで/大工さんの/人柄とか/わかるところありますか？」

(b)教師「はい/えーと/おみつさんが/あのー/いつも買ってもらって/言ってるよね？/思い切ってたずねてみましたよね？/そしたら/大工さんがなんと云ったの？」→子どもたち「いやーとんでもねえ/おまんのわらぐつは/とてもじょうぶだよ」→教師「そうですか/よかった/でも/そんならどうしてあんなにたくさん/なんて云った？」→子どもたち「ああそりゃあじょうぶでいいわらぐつだから/仕事場の仲間や/近所の人たちの分も/買ってやったんだよ」→教師「まあ/そりゃあどうも/だけど/あんな不格好なわらぐつで/棒線/ね/おみつさんがきょうしゅくすると/大工さんは/急にまじめな顔になって言いました/なんて云ったの？」→子どもたち「おれは/わらぐつをこさえたことはないけども/おれだって/職人だから/仕事の/よしあしは/わかるつもりだ/いい仕事ってのは/見かけで決まるもんじゃない/使う人の身になって使いやすく/じょうぶで/長もちするように作るのが/ほんとのいい仕事ってもんだ/おれなんか/まだわかぞうだけど/今にきつと/そんな仕事のできる/いい大工になりたいと思ってるんだ」→教師「さあ/ここからが/大工さんの仕事に対する考え方/わかりそうだね/さあどんなことがわかりますか？」

(c)教師「それから大工さんは/いきなりしゃがみこんで/おみつさんの顔を/見つめながら言いました/どうぞ」→子どもたち「なあ/おれのうちへ/来てくれないかあ/そして/いつまでも/うちにて/おれに/わらぐつを作ってくれないかなあ」→教師「うん/この時の/大工さんの/気持ちってどんなだろうね？/どんな気持ちで云ったんだろうね？」

- 1 T：物ねだりをしたことがないっていうふうにあったね/だから？/いつも欲しい物があっても？
- 2 Cs：我慢する
- 3 T：我慢する/それからまあ/すごい/象徴的な言葉が/あんまりみっともよくねえわらぐつで？
- 4 C：正直者
- 5 T：うーん正直者・・

「話し合い」は、「大工さんが市の日を知っていた理由」をトピックにしたものとTable 1の各下位課題をトピックにしたものの大きく2つに分けられる。前者では、「自分が/書き込みした中から/いろいろ/疑問だとか・・そんなこと見つけながら/ね/書き込みをしたと思います/そ/疑問がある人いますか？/お尋ねがある人/みんなに聞いてみたいよって」という教師の呼びかけに応じて、子どもの1人がクラス全体に「・・その次の市の日にも/またあの大工さんが来てわらぐつを買ってくれましたと書いてありますね？・・どうして大工さんは/市の日を知っているんですか？」という疑問を提示し、その疑問を巡って話し合いがなされた。発表者の決定は教師指名により行われたため、教師の指名を基準に

して話し合い中の発表数を数えると、全部で10あった。また、発表のほとんどで、エピソード2に典型的に表れているような、教師が子どもの発表内容（の一部）を言い換えて、その言い換えの承認をその子どもに求める（3行目）リヴォイシング(O'Connor & Michaels, 1993, 1996)が見られた。話し合いの進め方や教師の関わり方は基本的に、後者も同じである。発表数は、下位課題(a)が2、(b)が19、(c)が11であった。

[エピソード2]

- 1 T: HMさん
- 2 HM: はい/いちおう大工さんは/大工だから/だから大工さんは大工が好きだから/大工をやっている
- 3 T: ああそうか/大工が好きだから/大工をやってるっていうのがわかる/好きってことがわかる?
- 4 (HMうなずく)
- 5 T: うん
- 6 (4秒の間)
- 7 T: ORさん

4. 掘り下げて、つなぐ

4.1. 「掘り下げて、つなぐ」方略とは?

このディスコース方略は、「掘り下げを促す発言」と「関連する意見を募集する発言」という2つのコンポーネントからなる。掘り下げを促す発言では、例えば、「それはどういうことかな?」「そのあたりをもう少し詳しく説明して」のように、発表者である子どもにその発表内容をもっと詳しく説明することを求める質問やリクエストが行われる。一方、関連する意見を募集する発言は、例えば、「それについて他の人はどう思いますか?」「今の意見につながるって人いる?」など、掘り下げた発表内容につながる発表がないかどうか他の子どもたちに尋ね、あれば発表してくれるよう求める発言を指す。したがって、2つのコンポーネントは通常、他の発言と組み合わせ、1つの発表

Table 2 再概念化方略が「深まり」の契機を作り出した例

FJ「はい/えーとやっぱり/わらぐつを作って欲しいから結婚を申し込んだと/思います・・・」→教師「えっとう/こういう言葉が合うかどうかわかんないけども/わらぐつが欲しいから結婚申し込んだっていう/と/言い方を変えるとどちらかというところこういう感じ?」→教師が「わらぐつめあて」と板書する。

解説: 上のやりとりは、別の教師の授業で観察されたものである。それまでの話し合いでは、FJと同じ、「わらぐつを作って欲しいから、大工さんがおみつさんに結婚を申し込んだ」という意見が多く見られ(また、多数の子どもたちがそれに固執し)、話し合いが一種の行き詰まり状態に陥っていた。教師の再概念化方略(板書「わらぐつめあて」)は、その状態を打開するきっかけになっている。

に対する教師の応答群を構成するが、応答群中の順番は常に「掘り下げを促す発言→関連する意見を募集する発言」となる。

「掘り下げて、つなぐ」方略は、話し合いがなかなか深まっていかない中で、話し合いの深まりにとって重要な鍵になることを子どもがその発表の中で触れているにもかかわらず、それを十分に精緻化しない時に、教師がこの方略を用いることにより、話し合いの停滞を打開する糸口を作り出す機能を有する。ただし、教師が子どもにその発表内容を掘り下げようリクエストしても、実際に掘り下げることができるかどうか、また掘り下げた発表につなげるよう子どもたちに求めても、実際にどうつなげるかは、基本的に子どもたちに委ねられるため、方略が使用されたからといって、「つながり」と「深まり」が自動的に保証されるわけではない。

方略の特徴をさらに明確にするために、比較的よく知られたディスコース方略である再概念化方略(Cazden, 1988; Lemke, 1990)やリヴォイシング方略(O'Connor & Michaels, 1993, 1996; Strom, Kemeny, Lehrer, & Forman, 2001)と比較してみよう。再概念化方略とは、子どもがある発表をした後に、教師がその発表内容を概念的に言い換え、子どものアイデアを拡張する方略である。この方略を適切に用いることによって、教師は、後の話し合いが深まる契機を作り出すことができる (Table 2 参照)。ただし、「つながり」に関する手立てが含まれていない点と、発表内容の掘り下げを行う主体が教師であるという点で、「掘り下げて、つなぐ」方略とは異なる。

一方、リヴォイシング方略であるが、この方略には、話し合いのトピックに沿うように発表内容を言い換えたり、発表同士を「賛成」「反対」「つけ足し」という形で結びつけたりすることなどが含まれる。再概念化方略とは対照的に、リヴォイシング方略は、話し合いの中に「つながり」を作り出すための方略と言える。また、言い換える際に、教師は、例えば、「そうすると君は～と考えているわけだね？」といった形式を用いることで、自分が明確化・精緻化しながら言い換えた内容は発表者の考えであることを明示しながら、自分の言い換えが妥当であるかどうかの判断を発表者自身に委ねる。教師の言い換えを発表者が承認するという意味で、「つながり」の生成に子どもが主体的に関与することができる。しかし、つなげてみせるのはあくまでも教師である。

本事例の場合、「掘り下げて、つなぐ」方略は、「大工さんが市の日を知っていた理由」をトピックにした話し合いと、Table 1 の下位課題(b)(c)をトピックにした話し合いにおいて1回ずつ見られた。上に述べた方略の機能から、話し合いの中で多用される（あるいは、多用されれば良いという）ものではないと考えられるので、一授業の中でのこの回数はけっして少ないとは言えない。以下では、そのそれぞれについて詳しく検討する。

4.2. 「大工さんが市の日を知っていた理由」を巡る話し合い

第3節で述べたように、この話し合いは、子どもの一人SSが提示した疑問「どうして大工さんは/市の日を知っているんですか？」を巡って行われたものである。子どもたちの発表内容を時系列に沿ってまとめると、Table 3 のようになる。文章中には、大工さんが市の日を知っていた理由を明示した記述がないため、「仕事の行き帰りに市を通るから」「大工さん自身か大工仲間が市で物を売っているため、市の日がわかる」「市の日が決まっているから」などの発表はいずれも、単なる当て推量である。こうした当て推量の発表が3つ続いたところで、エピソード3に示すINの発表が行われた。

INの発表は当初、大工さんがわざわざ市の日を確かめに行ったということを述べたにすぎない(2行目)。それに対して、教師は、「ああそうか」と認めつつ、「いつやるかわかんないけど/わざわざ行って確かめるっていうのは/どういう/気持ちからかな？」という掘り下げの質問を行っている(3行目)。こ

Table 3 「大工さんが市の日を知っていた理由」を巡る話し合いの要約

-
1. OS：仕事の行き帰りに市を通るから。
 2. MS：大工さん自身か大工仲間が市で物を売っているため、市の日がわかる。
 3. MM：毎日市を通るから。
 4. IN：[エピソード3]
 5. MT：市の日が決まっているから。
 6. MY：おみつさんのことを好きだから市がやっているかどうか見て。←
 7. SA：近くで仕事をしていてたまたま買いに来た。
 8. ME：市の日が決まっているから。
 9. WT：必要な物を買うために、市がやっているか毎日チェックしていたから。
 10. SD：市の日を知っている人に聞いたから。
-

の質問は、単なる当て推量を求めるのではなく、(文章から窺える)大工さんの心情をもとにして推測するよう促すものであることに注意してほしい。実際、INは、しばらく考えてから(4-7行目)、「おみつさんのことが好き/好きだからわざわざ行ったんじゃないかな」と、文章の内容から考えて比較的妥当な大工さんの心情をもとにした答えを述べている(8行目)。単なる当て推量から一步進んだと言えるこのINの発表を、教師はリヴォイシングを通して確認し(9行目)、「うーん/どうですか他の人は/どう思いますか?/たまたまやってたから?」と、掘り下げたINの発表内容を前提にした意見募集を行った(11行目)。こうした一連のやりとりを介して、INの発表以前と以後とでは、質的に異なる話し合いが展開する可能性が拓かれている。

[エピソード3]

- 1 T：INさん
- 2 IN：はい/えっと私はその/えーとたまたまっていうのもあるかもしれないけどお大工さんは一えとこの/市の-/日をわかってなくてえ/と/わざわざその市に行っていっつも/確かめていたんじゃないかなと思います
- 3 T：ああそうか/いつやるかわかんないけど/わざわざ行って確かめるっていうのは/どういう/気持ちからかな?
- 4 IN：えっとー
- 5 (3秒の間)
- 6 IN：おみつさんのーうんと
- 7 (13秒の間)
- 8 IN：おみつさんのことが好き/好きだからわざわざ行ったんじゃないかな
- 9 T：ああそうか/おみつさんのことが好きだからわざわざ行ったんだと思う?
- 10 (INうなずく)
- 11 T：うーん/どうですか他の人は/どう思いますか?/たまたまやってたから?
- 12 (3秒の間)
- 13 T：MTさんどうですか?

ただし、教師の「掘り下げて、つなぐ」方略は、その後の話し合いを深めることに必ずしも成功していない。確かに、6人目の発表者MYが、「ぼくは/INさんと似ていて/同じで」と、INの意見と似た内容の発表をしているが、さらなるTの「つなぐ」試み（「どうですか？/そそれにつながる人」）も、それまで挙手していた子どもたちが手を下ろし、潰えてしまう。「掘り下げて、つなぐ」方略の利用により話し合いが深まる可能性がいったんは拓かれたにも関わらず、MY以外の発表はいずれも当て推量に終始している。

4.3.下位課題(b)を巡る話し合い

大工さんのセリフから、大工さんの仕事に対する考え方についてわかることを読みとるという課題をトピックにして行われた話し合いである。Table 4には、子どもたちの発表内容を時系列に沿ってまとめたものを示す。Tableを見ると、最初から13人目までの発表内容は、大工さんがそのセリフを通して

Table 4 下位課題(b)を巡る話し合いの要約

-
1. HM：大工さんは大工が好き。
 2. OR：おみつさんにももっと自信を持って欲しい。
 3. KY：今にすごい大工になってやるっていう気持ちをおみつさんにぶつけている。
 4. MK：大工さんは優しい人。
 5. OT：いい仕事はどれも一緒だと思っていて、そのことをおみつさんに伝えた。
 6. SS：おみつさんがやっていることは正しいことだから自分に自信を持って欲しいとおみつさんに言いながら、自分にも言い聞かせている。
 7. UU：大工さんは仕事の手を抜かない一生懸命な人。
 8. MS：大工さんは気がいい人。
 9. KA：大工さんは近所の人達に好かれていたと思う。
 10. MT：使う人の身になって使いやすく、丈夫で長持ちするように作るのが本当のいい仕事ってもんだという大工さんの言葉は、おみつさんをすごく元気にさせている言葉だと思う。
 11. OS：大工さんは目標を持ってしっかり仕事に取り組んでいる。
 12. HS：大工という仕事に夢がある。
 13. SA：まじめそうで、将来はすごくいい大工になりそうな感じがする。
 14. IN：[エピソード4]
 15. TM：仕事に対して外見より中身にこだわっているの、おみつさんと大工さんは気が合うと思う。←
 16. OR：大工さんとおみつさんは同じようなことを言っているの、二人はとても気が合うと思う。←
 17. OT：大工さんもおみつさんも人のことを考えて物を作っていると思うから、二人は気が合うと思う。←
 18. SH：大工さんとおみつさんは仕事とかが好きだと思う。←
 19. OR：弱気にならないで一緒に頑張っていこうとおみつさんに言っている。
-

おみつさんに伝えていること (OR, KY, OT, SS, MT)、大工さんの人柄 (MK, MS, KA)、大工さんの仕事ぶりや仕事に対する思い (HM, OT, UU, OS, HS) を述べたものの3つに分けられる。このうち、3つ目の発表内容は課題に即したものになっていると言えるが、おみつさんの仕事ぶりと比較・対照しながら大工さんの仕事に対する考え方を読みとった発表はないことに注意して欲しい。

下のエピソード4に示すように、教師が「掘り下げて、つなぐ」方略を用いているのは、14人目のINの発表においてである。INの発表では、当初、仕事に対する思いが大工さんとおみつさんとで同じであるということが指摘されているが、何が同じであるかについては述べられていない(2行目)。そこで、教師が「どういうところ?/それ」と掘り下げる質問をし(4行目)、INから、「使う人の身になって使いやす/くじょうぶで長もちするように作るのがほんとのいい仕事」という大工さんの仕事に対する思いとおみつさんの仕事ぶりが一緒であるという説明を引き出している(5-7行目)。ここまで掘り下げてから、教師は、「ああ/同じですって言った人の意見聞きたいなあ/どう?/同じですって言ってくれた/つながる?」と、INの発表とつながる意見を募集した(8-10行目)。

[エピソード4]³

- 1 T: INさん
- 2 IN: はい/えっと/大工さんとおみつさんは/仕事に対する思いが同じなんだと思います
- 3 C: 同じです
- 4 T: 同じです/どういうところ?/ [それ
- 5 IN: [なおその/SSさん/が言った通りににかっええと/使う人の身
 になって使いやす/くじょうぶで長もちするように作るのがほんとのいい仕事っていうだっ
 ていうところ/がありますね
- 6 Cs: はい
- 7 IN: んと/ここで/前おみつさんが/わらぐつを作るときに/と/この使う人の身になってえっと/人
 の身になってしっかり/しっかり作っていたので/大工さんと/みんな/仕事に対する思いは一
 緒なんだと思います
- 8 T: そうか/この履く人が履きやすいようにって/いうのが/使う人の身になって/ああ/同じです
 って言った人の意見聞きたいなあ/どう?/同じですって言ってくれた/つながる?
- 9 SM: (うなずきながら)・・
- 10 T: つながる?/たぶんつながる?/それじゃSMさん

「大工さんが市の日を知っていた理由」を巡る話し合いとは対照的に、エピソード3の「掘り下げて、つなぐ」方略は、IN以後の発表内容を、IN以前と比べて、質的に高めることに成功している。すなわち、15人目から19人目の発表のうち、19人目のORを除く4人の発表が、おみつさんの仕事ぶりや仕事に対する思いと大工さんのセリフの共通点を指摘したものになった。

なお、エピソード4の「掘り下げて、つなぐ」方略が機能するに当たっては、INの発表に至るまでの間に教師がとった様々な方略的行動が重要な役割を果たしていたと考えられる。具体的には、(1)話し合いの前に、前時までの学習の確認として、「おみつさんの人がらと仕事ぶり」を子どもたちに確認させたこと(第4節参照)、(2)話し合いの間中、「おみつさんの人がらと仕事ぶり」を表した文章の一部

³ エピソード中の記号として、「[]」は上下の発話とその部分から重なったことを示す。

(模造紙に書いたもの)を黒板に掲示していたこと、(3)2人の発表者UUとKAの発表後にそれぞれ、「これって前にも出てこないっけか/仕事に手を抜かない・・おみつさんのこともみんなそう言ったよねえ」「そう近所の人に/好かれているね/誰かと似ているねえ」と、おみつさんの仕事ぶりや仕事に対する思いと大工さんのセリフの共通点を示唆する応答を行ったこと、の3つである。これらがINを初めとする子どもたちの思考を誘導し、結果としてその発表につながった可能性がある。

4.4. 下位課題(c)を巡る話し合い

最後の話し合いは、「なあ、おれのうちへ来てくれないか。そして、いつまでもうちにいて、おれにわらぐつを作ってくれないかな」という大工さんのセリフから、大工さんの気持ちを読みとる課題をトピックにして始まった。子どもたちの発表内容を時系列でまとめると、Table 5のようになる。最初から3人目までの発表では、課題に沿って大工さんの気持ちを推測して答えたものになっているが、結婚の申し込みであるにも関わらず、どうして「いつまでもうちにいて、おれにわらぐつを作ってくれないかな」というセリフになったのかという理由については触れていない。また、4人目のMYは、「恥ずかしくて/うまくその一/おみつさんに/お嫁に来てくれとか・・言えなかった」と、その理由を述べる発表をしているが、わらぐつを積極的にとらえたものではない。これが大きく転換するのが、エピソード5である。

MCの発表は当初、「言いにくかったから・・わらぐつの/ことを言いながら/お嫁に来てくれっ/ていうことを伝えたんだと思います」と、直前のMYの発表と同じように、「言いにくかった」という大工さんの気持ちを強調した内容になっている(2行目)。これに対して教師は様々な応答をMYに行うが、特に重要なのは、7行目の「でそれは一/MCさんはわらぐつのことを/話しながら/てことなんだよね?/ちょっとその辺もうちょっと詳しく言ってくれないかな」である。この発言では明らかに、MCの発言における「わらぐつの/ことを言いながら」(2行目)が焦点化され、その精緻化が求められている。続くMCの発言は、「今まで・・わらぐつをいっぱい買っていて・・それで/そのわらぐつを/見えて/わらぐつとしゃべっていたというか/そのわらぐつについて慣れてたもんで/おみつさんとも/初め

Table 5 下位課題(c)を巡る話し合いの要約

-
1. HS : ちょっとどきどきしていたと思う。
 2. UU : おみつさんを大事にするよっていう気持ちで言ったと思う。
 3. MS : 告白. 一緒に住んでくださいみたいな。
 4. MY : 恥ずかしくておみつさんにお嫁に来てくれとか言えなかった。
 5. MC : [エピソード5]
 6. OS : その仕事ぶりでおみつさんが好きになった。←
 7. WK : わらぐつに告白の練習をしていた。←
 8. HS : おみつさんの気持ちが伝わってくるわらぐつだから、話したくなった。しかし、口に出してはいないと思う。←
 9. SK : わらぐつに直接しゃべってはいないが、心の中で話していたと思う。←
 10. MS : わらぐつと対話していたと思う。←
 11. SA : わらぐつを心を込めて作ったおみつさんのその心にひかれた。←
-

てなのに・・・お嫁に来てくれと言えたんだと思います」と、精緻化のリクエストに応えたものになっており(8, 10行目)、教師は、このMCの発表内容につながる意見を募集した(15行目)。

[エピソード5]

- 1 T: ああ/MCさん
- 2 MC: 初めてしゃべったもんで/んとお嫁に来てくれとか/そういうふうに言いにくかったから/そういうふうに/わらぐつ/わらぐつの/ことを言いながら/お嫁に来てくれっ/ていうことを伝えたんだと思います
- 3 T: ああ待って/は初めてしゃべったっていうのどういうこと?/今までにも会話は/何回かは交わしてるけど
- 4 MC: けど/ちゃんとしゃべって
- 5 T: あちゃんとしゃべった/うーん/こんなに長くしゃべったのが
- 6 Cs: 初めて
- 7 T: 初めてだねえ初めてぐらいだもんねえ/それで/いきいきなり告白しちゃったんです/でそれは- /MCさんはわらぐつのことを/話しながら/てことなんだよね?/ちょっとその辺もうちよっと詳しく言ってくんないかな
- 8 MC: えっと/今まで/わらぐつ/わら/んとわらぐつをいっぱい買っていて/その
- 9 T: わらぐつを
うん何足も買って
ますよね今までにねえ
- 10 MC: それで/そのわらぐつを/見ている/わらぐつとしゃべっていたというか/そのわらぐつについて慣れてたもんで/おみつさんとも/初めてなのに/初めてしゃべれた/と思います/から/お嫁に来てくれと言えたんだと思います
- 11 T: MCちゃんの言ってることわかった?
- 12 C: うん
- 13 T: わらぐつと/おしゃべりしてて/だと思うんだ/今まで大工さんが
- 14 (3秒の間)
- 15 T: わらぐつと対話してたの/かな/うん/どう?ちょっとそのことについてみんなどう思う?/今MCさんの考えを聞いてどう思います?/今まで何足も買ってるよねえ/そして/そのわらぐつ/と/大工さんのこう/そのわらぐつ見ながらね/対話してたんだ/だからなんか/おみつさんとも/こんなに/長く話すのは初めてなのに/そんなような気がしないで/で/告白までしちゃったと/ああ/OSさんどう?

MCの発表に続く子どもたちの発表はいずれも、おみつさんが作ったわらぐつと大工さんの関係に焦点を当てたものになっている。その意味で、教師の「掘り下げて、つなぐ」は、話し合いを転換させる重要な契機になったと言える。

下位課題(b)を巡る話し合いと同様に、この話し合いでも、エピソード5以前の段階で教師が子どもたちの思考を方向づける働きかけを行っている。すなわち、3人目MSの発表に続けて、子どもたち全体に「大工さん/なんででしょうね?/なんでこういう言い方したの?/だって/その後でさ/おみつさんは/ほかあんとして/大工さんの顔を見ました/ほかあんとしてだから通じてないんじゃないの?おみつさん

に/どうでしょうね?」という質問を投げかけた。この質問が、MYの発表、そしてMCの発表（2行目部分）につながったと考えられる。

5. 終わりに

本研究では、授業の話し合いで教師が用いるディスコース方略の1つである「掘り下げて、つなぐ」方略に焦点を当て、その特徴と具体的な姿を明らかにした。

子どもたちの力だけでは話し合いが深まっていけない状況において、教師が子どもたちに積極的に働きかけ、なんとかその状況を打開しようとする。一方で、教師のそうした働きかけによって、話し合いにおける子どもの主体性が損なわれないようにする必要がある。このジレンマに対する1つの解決法が、「掘り下げて、つなぐ」方略なのであろう。ただし、本事例の分析でも示されたように、この方略を用いれば自動的に話し合いが深まるというわけではない。「掘り下げて、つなぐ」方略がうまく機能した例（下位課題(b)(c)を巡る話し合い）ではいずれも、教師がそのための様々な伏線を敷いていた。また、本事例では、教師がほとんどの発表に対して丁寧にリヴォイシングしていた点にも注目してほしい。これには、（教師がそのために行ったものではないにせよ）「掘り下げて、つなぐ」ための教師の発言群を不必要に浮き出させず、話し合いを導こうとする教師の意図を子どもたちに強く感じさせない（押しつけて、子どもの主体性を損なわない）効果もあったと考えられる。方略の働きを正確に理解しようとする場合、教師が行う他の教授行動との有機的連関を見なければならない。

最後に、「掘り下げて、つなぐ」方略に関する本研究の分析はまだ予備的なものであり、多くの課題が残されていることを指摘する必要がある。例えば、今回の分析は、1人の教師の1つの授業を対象にしたものであり、「掘り下げて、つなぐ」方略がそれらを超えてどのくらい普遍性を持つものなのか明らかでない。もし本事例に限定された方略でないとするなら、どのような教師がどのような授業においてこの方略を用いているのか？また、掘り下げ方やつなぎ方にどのようなバリエーションがあるのだろうか？これらの問題についての検討は、今後の研究に委ねたい。

引用文献

- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 小林敬一・小澤敬 (2007). 相互指名を用いた対話型授業の参加構造 —教師のステップ・インと指名主導権の関係—. 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 13, 287-296.
- 串田秀也 (1997). 会話のトピックはいかに作られていくか. 谷泰(編) コミュニケーションの自然誌. 新曜社, pp.173-212.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. NJ: Ablex.
- Lenski, A. D. (2001). Intertextual connections during discussions about literature. *Reading Psychology*, 22, 313-335.
- 丸野俊一 (2005). 教師の「ディスカッション教育」技能の開発と教育支援システム作り. 平成14~16年度科学研究費補助金 (基盤研究 (A) (2), 課題番号14201016) 研究成果報告書.

- 松尾剛・丸野俊一 (2007). 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて—. *教育心理学研究*, 55, 93-105.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 182-213.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. (1993). Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 318-335.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp.63-103). New York: Cambridge University Press.
- 小澤敬・小林敬一 (2007). 小学校の授業において話し合いを深めるための教師の役割. 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇), 57, 283-293.
- Rittenhouse, P. S. (1998). The teacher's role in mathematical conversation: Stepping in and stepping out. In M. Lampert, & M. L. Blunk (Eds.), *Talking mathematics in school* (pp.163-189). New York: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Oxford, UK: Blackwell.
- 佐藤公治 (1996). 認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして—. 北大路書房.
- Strom, D., Kemeny, V., Lehrer, R., & Forman, E. (2001). Visualizing the emergent structure of children's mathematical argument. *Cognitive Science*, 2, 733-773.