

学習の深化を促進するための教師の談話方略の事例
検討：ベテラン教師の国語科授業を対象として

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 火物, 憲二, 石上, 靖芳 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00009444

学習の深化を促進するための教師の談話方略の事例検討

— ベテラン教師の国語科授業を対象として —

火物 憲二* 石上 靖芳**

A Study of Teacher's Discourse Strategy to Enhance Deeper Learning;
Japanese Class of Veteran Teacher
Kenji HIMONO, Yasuyoshi ISHIGAMI

Abstract

In *A Study of Discourse Rules for Achieving Active Learning in Primary School Japanese Classes* (Himono, Ishigami, 2016), we tried to analysis of a Japanese class by a veteran teacher. As a result, it has proved that the teacher had been using following three teaching strategies, *encouraging students to be aware of the situation, intervention to modify students' progress and promotion of judgment about content understanding*, in order to encourage deeper learning. In this study, we considered comprehensively to the following elements, *learning phase and the contents of the learning, behavior of children*, was organized context. And we analyzed the instruction scenes of the teacher in that context. As a result, it was clarified the basic form of discourse pattern that was necessary to speak from through a voluntary consultation about opinion of the speaker. In addition, we have estimated that the teacher was doing the guidance to make children get the ability to make a fundamental form be chained in developed way.

キーワード：談話ルール、談話方略、国語科授業、学び方

1. 問題と目的

次期学習指導要領の改訂に向けて、児童が主体的に話し合ったり発表したりするなどの能動的な活動の重要性が指摘されている。昨今、単元デザインや授業方法に関する開発研究が盛んに行われてきている。これらの研究成果により、児童にとって魅力的な学習単元や授業方法が得られてきている。それらがより一層効果的に機能するためには、その場に存在する暗黙の談話ルールの活用が必要と考えられる。

Edwards & Mercer(1987)は「学習内容を深める上で有効な授業展開を実現するためには、教師と児童・生徒間で談話のルールが共通理解されている必要がある」とする主張の中で「グラウンド・ルール」の概念を示した。松尾・丸野(2007)は、児童が主体的な学び合いを展開した15時間の授業におけるベテラン教師の働きかけと発話内容からグラウンド・ルールの抽出と整理を行い、共有過程における文脈や状況に応じた即興的な働きかけが重要であることを示した。同時に、授業におけるグラウンド・ル

ルは暗黙のルールであり、実践者自身にも言語化することが困難で、教師間での共有も容易ではないことを明らかにした。松尾・丸野(2010)は、同一の教師を分析対象として、授業の文脈に応じた即興的な働きかけを分析し、教師は個々の発言で新たに提案されていることは何かという点に注目しながら発言を聴くことで、即興的思考を身につけていることを示した。

さらに尾之上・丸野・松尾(2011)では、学び合う授業の実現に向けて熟練教師がいかに関話方略を運用しているかを検討し、学級児童に対する教師の認識の変化が、学び合いを意図した働きかけ方への変化となったことを示した。これらの研究から、児童主体の学び合いを成立させるためにベテラン教師は深い児童理解をした上で、即興的な働きかけを行っていることが明らかにされてきた。このような授業を支える談話ルールを構築するための談話方略を明らかにするためには、さらなる事例研究の蓄積や、授業の文脈に分け入った分析が必要である。

* 大学院教育実践高度化専攻大学院生

** 大学院教育実践高度化専攻

火物・石上 (2016) は、児童たち自身が主体的な学び合いを成立させている学級におけるベテラン教師 U による国語の授業ビデオを分析対象とし、「基盤となっている授業ルール」、「発言に関するルール」、「指名なし発言のルール」、「学習の深化を促すルールの働きかけ」の4カテゴリから成るルールを抽出した。「基盤となっている授業ルール」、「発言に関するルール」、「指名なし発言のルール」の3カテゴリは、児童によってすでに獲得され、運用されているルールである。さらに教師は、「学習の深化を促すルールの働きかけ」として、国語科としての内容をより深めるために、「状況の自覚化への促し」、「進行を修正するための介入」、「内容理解に関する判断の促進」という3つの内容の談話方略を児童に働きかけていたことを明らかにした。この3つの談話方略は、主体的な学び合いを実現するために、児童たち自身が話し合いの状況を把握し、留まって意見を深める場合と新たな意見を展開する場合を判断する力を育てようとし、その基準を示そうとして介入していると考察された。残された課題は、抽出されたルール群が実際の授業でどのように教師によって働きかけられているかを明らかにすることであった。

具体的に本研究では、火物・石上 (2016) の研究を踏まえ、授業全体の展開を整理した上で、教師による特徴的な介入を中心とした児童への働きかけと児童の行為を分析することを通して、ベテラン教師がどのような状況や場面において談話方略を用いて児童たち自身が主体的に学びを深められるような働きかけを行っているのかを明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

2.1. 分析対象

静岡県内の公立 A 小学校で行われた U 教諭の国語科の公開授業 (2009 年 6 月 4 日) のビデオ映像 47 分間を分析対象とした。A 小学校は、児童主体の授業づくりという視点で校内研修に力を入れ、毎年開催される公開研究会によって研修の成果を全国規模で発信し続けており、静岡県内でも有数の研修校として位置付けている。U 教諭は、平成 14 年度から平成 21 年度の 7 年間にわたって研修主任を務め、「生きる力がみなぎる子の育成」の研究テーマの下、児童に学び方の基礎・基本を身につけさせることと教材研究を充実させることの両面から、A 小学校が全

校体制で取り組んでいる授業改善の中心となった教師である (内山・石上, 2006; 内山・石上, 2007; 高木, 2015)。

なお、この授業ビデオを分析対象とした理由は次の2点である。1点目として、昨今の教育現場では、個人情報保護の観点等から映像記録を撮ることが困難であり、当該校においてもビデオ撮影は制限されてしまっていること。2点目は、A 小学校では全校体制で、ほぼ同一の授業形態の児童主体の授業づくりを志向しており、U 教諭が研修主任として公開した今回の分析対象とする授業は、教師の談話方略や児童が獲得した談話ルールが内在し、事例としての分析対象に適していると考えられるからである。

2.2. 授業の概要

分析対象とした国語科授業の概要は、下記(1)~(7)に示した通りである。

- (1)日時 2009年6月4日(木)第3校時
- (2)授業者 U教諭
- (3)科目 国語科
- (4)学級 A小学校 5年
- (5)教材名 五月になれば(文学教材/教育出版)
- (6)目標 (教科書の「学習のとびら」より)

表現と関連づけて、大樹の気持ちの移り変わりを読み取ろう。

(7)授業の概要

本教材は、父親の突然の転勤によって転校を余儀なくされた主人公の心情の変化を通して、少年の成長を描いている文学教材である。

授業は、代表児童による音読を導入として、その音読への評価を出し合う活動を序盤に行い、徐々に主人公の心情を理解しようとする読みの交流を中心とした学習活動に展開していった。主人公が転校したくない理由について文章表現を根拠にして多様な視点から検討し合い、最も重要な理由を明らかにしていこうとするための焦点化が行われた。

2.3. 収集データ及び収集方法

授業を記録した47分間のビデオから、トランスクリプトを作成した。各発言について、授業開始からの経過時間及び、可能な限り発言者を併記した。

2.4. 分析方法

まず、本授業の展開の構造を明らかにするために、トランスクリプトを繰り返し読み、授業を5つの段階と段階内の意味のまとまりとしてとらえ、「意味内

容ターン」にカテゴリー化した。そして、火物・石上(2016)で抽出された談話ルールがどのような状況の時に出現するのかを検討した。

さらに児童たち自身で学び合いを深めるために教師が「学習の深化を促すルールの働きかけ」として働きかけていた談話方略を表1に示した。「学習の深化を促すルールの働きかけ」は、「3-1:状況の自覚化への促し」、「3-2:進行を修正するための介入」、「3-3:内容理解に関する判断の促進」という3つの具体的談話方略で構成されている。

「3-1:状況の自覚化への促し」は、授業の段階や進行状況を明確に位置付けるための教師の働きかけに関する談話方略である。児童の発言内容が友達の音読に対する評価から本時の課題に関係する内容へ移り始めた機会を捉えて、「それね、実はね、それ内容に入っているんですよ(14'11)」と、授業の中心的な課題に段階が移ったことを示した。そうすることで、児童にとって本時に追求すべき課題が明らかになり、適切な発言内容へと展開した。

「3-2:進行を修正するための介入」は、基本的に児童に委ねている進行を、授業者が設定した本時の目標に向かうために修正する働きかけである。この

談話方略は、2つの場面において異なる側面で現れた。1つ目の場面は、数人の児童が「自発的な相談」を経ずに発言しようとした場面である。「自発的な相談」は、本学級における基本的な約束事である、相手を意識して聴くこと・話すことや学習への主体性に関する「基盤となっている授業ルール」の一つである。教師はそうした状況を見とり、児童同士の主体的な学び合いの最中に教師が介入して「早い、早い。りょうくんの言いたいことってのはこういうことなんだよね〜って…(21'54)」と、児童同士の相談を要求した。2つ目の場面は、主人公が転校したくない理由として、野球のレギュラーになれないという内容の発言が連続した際に、「だから、ここは、サラッと相談して次言わないと(24'02)」と児童同士の学び合いに介入して、課題を深めるための新たな鍵となる文章を見つけて話し合いの展開をするよう要求した。

これらの2つの介入は、現在話し合っている話題について立ち止まり深く考えることを要求するものと、相談よりも先に進む展開を優先するものという、一見相反する教師の介入の方略として存在するが、状況に応じて教師が瞬時に判断して暗黙的に適用し

表1 学習の深化を促す談話方略

談話方略	方略の説明	教師の発話
3-1 状況の自覚化への促し	<ul style="list-style-type: none"> 授業の段階や進行を意識させることで、主体性や見通しの伸長を図る。また、前時・本時・次時のつながりを意識させることで、学習内容の深い理解につなげる。 	<p>14'11 T: (友達の音読を評価する学習活動をしているうちに文章表現の解釈の領域に入りかけた局面で、状況を児童に解説している。)「それね、実はね、それ内容に入っているんですよ」</p> <p>47'20 T: (次時の国語で何を扱うべきかということを児童に問うて)「違うの、だから次の国語で、何、どういう内容を話し合いたいかっていう」</p>
3-2 進行を修正するための介入	<ul style="list-style-type: none"> 本文の新たな部分を根拠にした発言や、新しい視点からの発言が出された際には、発言内容を共通理解させるために「自発的な相談(1-3)」を要求する介入を行う。 1つの話題について十分な検討がなされたと判断した場合は、新たな話題へ展開させる介入を行う。 	<p>21'54 T: 「早い、早い。りょうくんの言いたいことってのはこういうことなんだよね〜って…」</p> <p>24'02 T: 「だから、ここは、サラッと相談して次言わないと」</p>
3-3 内容理解に関する判断の促進	<ul style="list-style-type: none"> 内容を深く理解するために立ち止まって深く検討することを促したり、充分な理解が得られたら次の話題へ進んだりするという判断を、教師の介入によらず、児童自身が主体的に判断する力を育てる。 「わからない」「困った」という表れには価値があるという共通認識をもたせる。 	<p>26'33 T: 「そしたら、じゃあ、これ覚えて。ある程度、もうこれ以上この文章から宝物が見つからないなと思ったら、他の宝物を出してみよう」</p> <p>27'09 T: 『今年こそレギュラー』というこの文から、こーんな太樹の気持ちがわかるよって出尽くしたとしたら…(中略) …それ先生いちいち言わなきゃダメ?」</p> <p>16'43 T: 「ちよつと読み取れなかったな〜って…、わかんなかったよ〜って…」</p>

運用されるものである。

また、この方略と関連が深い談話ルールとして「自発的な相談」及び「指名なし発言」が存在する。「自発的な相談」は、席が近い児童同士で友達の発言内容を確認したり、その発言についてのコメントを述べ合ったりする自由な意見交換である。「指名なし発言」は、教師の指名や児童の相互指名ではなく、発言したい児童が自由に起立し、話し合いの文脈への関連度や発言回数などの要素を元に、学級全体の総意として瞬時に発言者を決定するという、極めて高度なルールが獲得され、運用されている(火物・石上, 2016)。

「3-3:内容理解に関する判断の促進」は、「3-2:進行を修正するための介入」においては教師の介入によって為された進行修正を、児童自身の判断によって運営できるようになることを意図した談話方略である。具体的には、「そしたら、じゃあ、これ覚えて。ある程度、もうこれ以上この文章から宝物が見つからないなと思ったら、他の宝物を出してみよう。(26'33)」、「それ先生いちいち言わなきゃダメ?(27'09)」のように、さらに自分たちで授業を運営していくことの価値付けをすることで、児童の自覚を促している働きかけである。

なお、本研究は学級全体での話し合いの場面を検討するものであるため、教師によって「3-1:状況の自覚化への促し」が為された後の内容理解の部分を取り上げて、「3-2:進行を修正するための介入」、「3-3:内容理解に関する判断の促進」の2つの談話方略を対象として分析を行う。

3. 結果と考察

3.1. 授業の段階及び意味内容ターンによる分類

「3-2:進行を修正するための介入」、「3-3:内容理解に関する判断の促進」の2つの談話方略が、実際の授業のどのような状況において出現するのか、その文脈を検討するために、授業全体を意味内容ターンに細分化して分析を行った。意味内容ターンとは、本研究では、行われている活動内容、発言者、話題の内容等、授業内での意味のまとまりを指す。授業の段階と意味内容ターンを示したものを図1に示した。図の縦方向は授業の段階を、横方向は各段階内の進行の概要を示している。

分析の結果、活動の段階は「導入:代表児童の音読」、「音読評価:文章上の根拠をもって音読を評価する」、

「内容理解:評価の根拠となる文章表現をきっかけに主人公の心情解釈をする」、「焦点化:心情解釈の根拠となる文章表現を特定しようとする」、「終末:本時で明らかになったことの確認と次時の見通しをもつ」という5段階に分類された。

「導入」は3ターンからなり、授業の見通しが示された後に、全員の音読、さらに教師によって指名された2名の代表児童が音読する活動が行われた。

「音読評価」は12ターンからなり、代表児童の音読に対する評価を話し合う活動が行われた。この段階での児童の発言内容は、教材文に根拠を置きつつも、音読に関して自分が感じた点を散発的に指摘しているもので、発言同士の関連は弱い。教師は基本的に進行を任せていることがわかる。

「内容理解」段階は14ターンからなり、U教諭が児童への働きかけを積極的に行っている段階である。冒頭のターン16で、それまでの話題であった代表児童の音読に対する評価から、主人公の気持ちを話し合わせるという転換が行われた。主人公が転校したくない理由について、多様な視点から意見が出され、内容理解が深まった部分である。特徴的な働きかけとして、ターン20からターン22の場面で、表1で示した「学習の深化を促すルールの働きかけ」の「3-2:進行を修正するための介入」及び「3-3:内容理解に関する判断の促進」に該当する介入による談話方略が抽出された。ターン20では前者の発言に続けようとする児童を止めて相談を要求している。しかし、直後のターン21ではすぐに次の発言を要求するという、一見矛盾している指導を行った。これらの指導は「3-2:進行を修正するための介入」である。さらに続くターン22では進行の判断基準を示している。この介入は「3-3:内容理解に関する判断の促進」である。

「焦点化」は6ターンからなる。前段階の深まりをふまえて、最も重要な理由を検討させることを教師が試みたが、児童の発言意図を教師が誤解していたことで、焦点化には至らなかった。最後の「終末」段階で、次時の見通しをもたせてから授業を終えた。授業は以上の計36ターンに分類された。

導入 0430	音読評価 1130	内容理解 2300	焦点化 0700	終末 0100
01 Cs 全員音読	04 C3 C1 への評価：「更紗について」	16 T 音読評価から内容理解へ展開したことを明示	30 T 整理を試みる	35 T 確認
02 T 代表指名	05 C4 C1 への評価：「毎日」の読み方	17 C15 転校したくない理由（レギュラーになれない）	30 T C21 への確認	35 T 次時目標
03 C1 音読	06 C6 C1 への評価：「そんなの嫌だ」の読み方	18 C13 転校したくない理由（レギュラーになれない）	30 T C20 の問いを検討	35 C22 次時
03 C2 音読	07 C7 C1 への評価：「意気は上手い」	19 C16 転校したくない理由（「そろそろ始まる」から、レギュラーになれない悔しさを精緻化）	31 C3 C21 への反論	
	08 C8 C1 へのアドバイス：「一定速度で読む」	20 C17 C15 の意見を「この町で」という語句で精緻化	32 Cs 教師の誤解を指摘	
	08 T 評価からアドバイスへの展開指示	21 T 相談を要求したものの、C17 もまた C15 の続きであったため、展開を要求	32 T 論点確認	
	09 C9 C1 へのアドバイス：「うたえない」	22 T 相談を修正するための介入（展開の要求）	33 T 論点再確認	
	10 T 皆の発言をまとめ、C2 へのアドバイス（展開指示）	23 C19 野球から釣りへ話題を展開	34 T 論点整理	
	11 C10 C2 へのアドバイス：「間をとって読む」	24 C17 C19 の意見を「大事な」という語句で精緻化	35 C9 C21 への反論	
	11 C11 C2 へのアドバイス：「間をとって読む」	25 C16 「ちよつと自転車で走ればやまべがびゅつと釣れる」という記述で C19 の意見を精緻化		
	12 C12 C2 へのアドバイス：「強弱や速度の変化」	26 C11 「そさではなく毛ばりを使うやり方を教えてくれる約束」という記述で C19 の意見を精緻化		
	13 C13 C2 への評価：「今年こそ」の読み方	27 C14 毎日でも釣りたい」という記述で C19 の意見を精緻化		
	13 C12 C2 への評価：「今年こそ」の読み方	28 C12 C11 の発言に、約束が破られる気持ちを追加		
	14 T 音読評価から内容理解への転換を示唆	29 C20 単に釣りをしたいのではなく、サクルー川という場所が重要ではないかという問いかけ		
	15 C14 C2 への評価：「ここに残りたいな」の読み方			
	16 T 音読評価から内容理解への促進			
	17 C15 転校したくない理由（レギュラーになれない）			
	18 C13 転校したくない理由（レギュラーになれない）			
	19 C16 転校したくない理由（「そろそろ始まる」から、レギュラーになれない悔しさを精緻化）			
	20 C17 C15 の意見を「この町で」という語句で精緻化			
	21 T 相談を要求したものの、C17 もまた C15 の続きであったため、展開を要求			
	22 T 相談を修正するための介入（展開の要求）			
	23 C19 野球から釣りへ話題を展開			
	24 C17 C19 の意見を「大事な」という語句で精緻化			
	25 C16 「ちよつと自転車で走ればやまべがびゅつと釣れる」という記述で C19 の意見を精緻化			
	26 C11 「そさではなく毛ばりを使うやり方を教えてくれる約束」という記述で C19 の意見を精緻化			
	27 C14 毎日でも釣りたい」という記述で C19 の意見を精緻化			
	28 C12 C11 の発言に、約束が破られる気持ちを追加			
	29 C20 単に釣りをしたいのではなく、サクルー川という場所が重要ではないかという問いかけ			

図 1 授業の段階及び意味内容ターン一覧

3.2. 相談を要求する場面の談話方略

表 2 は、「3-2:進行を修正するための介入」に関する、児童同士の相談を要求する場面の談話方略の例である。

ターン 19-4(以降「ターン」は省略して表記する)のC₁₆の発言以前に、2名の児童が、転校のせいでレギュラーになれないという趣旨の意見を述べた。その意見は、本文の記述「雪が解けて、町の少年野球の練習がそろそろ始まる。今年こそレギュラーになれそうだった。」という部分から推定できる発言としては妥当性があったが、主人公の心情を表層的に捉えた発言であった。そこで、C₁₆は 19-4 で「そろそろ始まる」という記述から、「今はまだ始まってないわけじゃん」という「時間」の視点を導き出し(19-6)、その時間にこだわる理由として「今はこっちの町でレギュラーを目指してる」という「場所」の視点も示した(19-13)。それらの新たな解釈の視点が示されたことに触発され、19-15 の「太樹は転校したくないんじゃないの?」というC₁₆の発言後、「うん」「あ〜」「オレが言いたい」等つぶやきながら、即座に一部の児童が発言をしようとする雰囲気が生じた(19-16)。想像の読みから本文の記述を根拠にした読

みへと児童同士の発言が発展的に連続しており、さらに授業が活性化していくと思われる部分であるが、教師が「早い、早い。」「C₁₆の言いたいことってのは、こういうことなんだよね〜って…」と児童の発言を制止し、C₁₆の発言内容を検討するための児童同士の相談を要求する介入を行っている(20-1 及び 20-2)。

この場面での教師の介入の意図は、「時間」と「場所」という視点を学級の全員が共有するには、C₁₆の発言だけではまだ不十分だと判断したものと考えられる。つまり、まだ十分に話し合いが深まっていないのに、次の新たな発言を展開しようとした児童の判断を制止し、転校したくない理由を児童同士の相談で深めるために介入を行った。

3.3. 話の展開を要求する場面の談話方略

表 3 は、「3-2:進行を修正するための介入」に関する、話の展開を要求する談話方略の例である。

前節で示した 20-1 及び 20-2 の教師の介入によって引き起こされた相談を経て、C₁₇が発言した部分である。「生まれ育ったこの町」と「今年こそレギュラーになれそうだった」という本文の記述を根拠として、20-13 の「長年この町で頑張ってきた」、20-15

表 2 相談を要求する介入に関する談話方略

ターン	発言者	発言内容	進行の概要
19-4	C ₁₆	んと、なんか太樹は、んと、7文に、えっと、「町の少年野球の練習がそろそろ始まる」って書いてあるじゃん。	C ₁₆ が意見の根拠となる文を示し、承認された。
19-5	Cs	「うん」「書いてあるよ」等の声。	
19-6	C ₁₆	え〜と、だから〜、今はまだ始まってないわけじゃん。	その文から導かれる事実を述べ、承認された。
19-7	C ₁₆	「うん」「あ〜」「始まってないね」等の声。	
19-8	C ₁₆	で、それで、なんて言うんだろ。んと〜、始まる前に、他の町に行っちゃうとなんか、一回もレギュラーになれないわけじゃん。	その事実から論理的展開を述べ、承認された。
19-9	Cs	(強めの納得する反応)「う〜ん」「あ〜」	
19-10	C ₁₆	で〜、その、向こうの町でも一応野球は多分できると思うんだよ。	さらに、次に述べたいことの反証となり得る想像をあらかじめ述べ、承認された。
19-11	Cs	「うん」「あ〜」等の声。	
19-12	T	(強めに) あ〜。	
19-13	C ₁₆	でも、次もこっ、今はこっちの町でレギュラーを目指してるから、あの〜、なんて言うんだろ、(言葉を探す) だから…、だから、	ここまでで述べたことを総合して、自分の意見を主張した。
19-14	T	(小さく) うん。	
19-15	C ₁₆	太樹は転校したくないんじゃないの?	
19-16	Cs	「うん」「あ〜」「オレが言いたい」等の声。(立って発言しようとする児童もいる。)	C ₁₆ の意見に触発されて、即座に発言しようとする雰囲気が生じた。
20-1	T	(教室の後ろに歩み寄りながら) 早い、早い。	即座に発言しようとする雰囲気に介入して、C ₁₆ の意見を検討する相談を要求した。
20-2	T	C ₁₆ の言いたいことってのは、こういうことなんだよね〜って…。	
20-3	Cs	(近くの児童同士で活発に相談が始まる。)	
20-4	T	(先ほどから注目していたと思われるグループの相談に入る。)	普段は自発的に行っている相談を、教師の働きかけに応じて実行した。
20-5	Cs	(相談が自然に沈静化し始める。)	
20-6	T	(前に戻りながら) ハイ、じゃあ、りょう、おい、C ₁₆ の言いたいことって何?	自らが介入したため、進行を児童へ返す許可を出した。
20-7	Cs	(口々に意見を言う。)	指名なし発言の進行に戻った。

の「一回もレギュラーになれなかった」、20-17の「だからこの町で、せめて一回でもレギュラーになりたい」、20-19「レギュラーになりたいから、転校したくない」という発言をした。その発言を受け、20-20で児童たちは前節で示した介入指導に沿って相談を行った。12秒経過した時点の21-1で、教師が「ハイ、やめ。やめ。だから、だからここは、サラッと相談して次言わないと。そこはもう段々わかってきてるんだから。つまりこういうことじゃんって。」と、話を次へと展開させることを要求した。C₁₇による20-13から20-19の一連の発言は、主人公の心情をそれなりに読み取った物語の解釈としては大きく外れてはいないのだが、文章を根拠として意見を深めているものではない。結果としてターン17～ターン20にわたって読みが表層的で浅い解釈にとどまっていると判断した教師は、他の鍵となる文章や言葉に着目することにより、主人公が転校したくない他の理由に気付かせるために介入を行った。

3.4. 進行の判断基準を与える談話方略

表4は、3.2.及び3.3.のように、児童主体の学び合いが上手く持続しなかったことを受け、国語科の学び方を含め、説話的に介入した談話方略の場面である。

教師はこれまでに児童が展開してきた解釈を確認した後で、22-9で「で、ここでずうっと話し合せて、面白い？」と読みが深まっていかない現状をやや挑発的に示した。さらに22-14では、「そしたら、

じゃあ、これ覚えて。ある程度、もうこれ以上この文章から宝物が見つからないと思ったら、他の宝物を出してみよう。」と、次の鍵となる文章や言葉を発見し、話題を展開して読解を深めるための方略を示している。さらに、22-14では「宝物」というキーワードを用いて児童に投げかけていた内容を、22-23では本文の記述を用いて、「いい？あなたたちがもうここで、『今年こそレギュラー』というこの文から、こ～んな太樹の気持ちがわかるよって出尽くしたとしたら、この中から、そろそろね、皆、他の宝物見つけに…」と、読解を深めるための具体的な方略について繰り返し説いている。

この学級では、「指名なし発言」及び「自発的相談」の複数の談話ルールを組み合わせによって、一つの話題を深めようとする児童の発言の連鎖が自動化されているという、高度なルールが成立している。しかし、児童だけに任せておいたのでは、深まりのない発言がループ状に延々と繰り返されてしまう場合もある。そこで教師は、談話ルールに基づいた枠組みを基本としながらも、児童自らが判断基準を持ち、主体的に文章読解を深めていくことができるような手続きの発展を意図していると推察される。

つまりこの場面で教師は児童に対して、文章を解釈するためには、教材文にある一つの記述を充分検討した後で、新たな解釈の鍵となる他の記述を求めるといふ、国語科の読みを深めるための方法の一つを示している。さらに、その方法を活用して児童が談話ルールの自動化を主体的に運営していくことが

表3 話を展開するための介入に関する談話方略

ターン	発話	発話内容	進行の概要
20-13	C ₁₇	長年この町で頑張ってきたから、	
20-14	Cs	「あ〜。」等の声。	
20-15	C ₁₇	一回もレギュラーになれなかったから…	
20-16	Cs	(小さく)うん。	
20-17	C ₁₇	…だからこの町で、せめて一回でもレギュラーになりたいと思って…	C ₁₇ が、転校したくない理由は野球のレギュラーになれないためであるという主張をした。
20-18	Cs	「あ〜。」等の声。	
20-19	C ₁₇	レギュラーになりたいから、転校したくないと思ってると思う。	
20-20	Cs	「うん。」「あ〜。」等の声。(近くの児童同士で活発にディスカッションする。)	
21-1	T	ハイ、やめ。やめ。だから、だからここは、サラッと相談して次言わないと。そこはもう段々わかってきてるんだから。つまりこういうことじゃんって。め、これ以上の発展は望めないと判断し、別の論点へ展開する。うん。	C ₁₇ が、転校したくない理由が野球のレギュラーになれないためであるという主張をした。
21-2	Cs	(発言するために児童が数人立つ。)	
21-3	T	(発言者が決まる様子を見て) うん。ハイ、うん。	指名なし発言によって決定した発言者が、話の展開を試みた。
21-4	C ₁₈	えっと〜、こっちの手の方が、今の引越してない町なんだよ。(手を使った表現)	

できるような判断基準を示す談話方略が用いられているのである。

4. 総合考察

火物・石上(2016)の研究を踏まえ、U教諭の目指すべき児童主体の学び合いの手続きは図2のように整理することが可能となった。U教諭は、教師による働きかけがなくても、児童自身の判断で適切に基本形を連鎖させて話し合いを深めていけるような授業を構築しようとしていた。

図2に示したように、児童は、友達の「a1:新規発言」に対して必ず「b1:自発的相談」を経てから、「c1:自発的相談をふまえた発言」をする。さらにその発言に対しても「b2:自発的相談」が行われるので、発言と相談は、a1→b1→c1→b2→c2→...のようにループ状に繰り返されることになる。この過程は、「指名なし発言」に則って児童だけで進行していく。これがU学級の「基本形」として存在している。

教師は、直接的な指導として、児童がつい「b1:自発的相談」を省いてしまった場合には、介入指導による「必要に応じた相談の要求」によって基本形の基準を示そうとしている。例えば表2で示したように、C16の発言内容に触発された児童が相談を経ずに発言しようとした場合には、「早い、早い。」C16の言いたいことってのは、こういうことなんだよね〜って…」と介入して「b:自発的相談」を要求している。また、発言と相談のループに深まりが見られない場合には、「d:必要に応じた展開の要求」によって、ある話題について話し合っている現在の基本形のループから抜け出して別の話題の基本形a'1→b'1→c'1→b'2→c'2→...へと展開することを促している。

表4 進行の判断基準を与えるための介入に関する談話方略

ター	番	発言内容	進行の概要
2-9	T	それできないから、転校したくない。(聞) っていうじゃんね。(教室の中ほどに歩きながら) で、いいかい、今からちょっと先生ね、やっぱね、国語のね、あのー、うーんとね、皆ね、まだね、ま、物語文の中入って間もないってのもあるんだけど、授業を進める時に、(黒板に戻りながら) 今ね、転校したくないっていうのはレギュラー取れないからっていうふうに出てたよね。	ターン21で話の展開を要求したのだが、実質的に話題が変化していないことを教師が見取った。そこで、「野球のレギュラーを逃してしまうから転校したくない」という理由は既に合意されたことを明示した。
	Cs	うん。	
2-10	T	<u>で、ここで(板書を指し) ずうっと話し合ってる、面白い?</u>	<u>内容とは別に、話し合いの現状をメタ的に語り、状況の自覚化を促した。</u>
2-11	Cs	うーん。(困惑)	
2-12	T	面白いっていうかこれだけかい? 転校したくない理由って。	再度内容に戻り、展開の要素が不足しているという具体的な状況の自覚化を促した。
2-13	Cs	違う。	
2-14	T	<u>そしたら、じゃあ、これ覚えて。ある程度、もうこれ以上の文章から宝物が見つからないと思ったら、他の宝物を出してみよう。</u>	<u>「宝物」というクラス特有のメタキーワードを用いて、話し合いを展開させる際の基準を示した。</u>
2-15	Cs	(Tの話に集中している様子。)	
2-16	T	全部、あれだよ。全然つながらなきゃ問題外だけど、少なくとも今何を話しているかって言ったら、何を話している?...	
2-17	Cs	「引越したくない理由。」「転校したくない理由。」等々。	
2-18	T	転校...、そう、そうだよ。その通りです。転校したくない理由をずうっと今言ってるんじゃないの?	再々度内容に戻り、現時点での学習問題を確認した。話し合いの方向は肯定しながらも、より多くの視点を出し合うことの必要性を示唆した。
2-19	Cs	(小さく) うん。	
2-20	T	僕だけここに残りたいっていうその理由を、皆で考えてるんじゃないの?	
2-21	Cs	(小さく) うん。	
2-22	T	それ、わかるよね?	
	Cs	(小さく) うん。	
2-23	T	<u>ねえ。相談してあげばそれ、絶対外さないはず。ね。そこで変な、変な突拍子もないこと言うんだよね。やっぱね、どっか抜けてる。聞いてないんだよ。いい? あなあなたたちがもうここで、「今年こそレギュラー」というこの文から、ごんな本意の気持ちが分かるよって出尽くしたとしたら、この中から、そろそろね、皆、他の宝物見つけに...。そういう、これだけ、ね、発表があつていいよ。いい? いい? それ先生いちいち言わなきゃダメ?</u>	<u>ターン22-9から始まった指導のまとめとして、具体的な現状とメタ的な認知を統合させて話し合いの展開を判断するよう指導した。同時に、その判断を教師の介入なしで行うという目標を示した。</u>
2-24	Cs	(首を振りながら) ううん。	
	T	<u>ハイじゃあ次行くよ、ハイ次、ハイここ、ハイここって。言わなきゃダメ?</u>	
2-25	Cs	(笑いながら首を振る。)	
2-26	T	ね。そういう授業にするかい?	
2-27	Cs	「やだ〜」「自分ちで...」等の声。	
2-28	T	じゃあやっごらんよ。ハイ、よういドン。	

例えば表 3 に示したように、野球のレギュラーになれないという視点のみの話し合いによって転校したくない理由の解釈が続いた場面では、「ハイ、やめ。やめ。だから、だからここは、サラッと相談して次言わないと。そこはもう段々わかってきてるんだから。つまりこういうことじゃんって。」と、話を次へと展開させることを要求した。

さらに、「f 基本形にとどまるのか、展開するのかを判断する基準を示す」ことによって、児童自らが判断できるような基準を与えるという間接的な介入指導を行っている。例えば表 4 に示したように、要求した展開が充分でなかったことを見とり、「そしたら、じゃあ、これ覚えて。ある程度、もうこれ以上

この文章から宝物が見つからないなと思ったら、他の宝物を出してみよう。」と、次の話題への展開を児童自身が判断する基準を示している。

以上のことから、U 教諭によって、国語科における高度な談話ルールに基づく主体的な学び合いを深めるための談話ルールの判断基準の獲得に向け、その状況に応じて介入指導による談話方略が駆使されていたことを本研究では示すことができた。

5. 今後の課題

本研究によって、児童同士による主体的な学びを深めるためのベテラン教師の談話方略の介入指導場面を具体的に示すことができた。

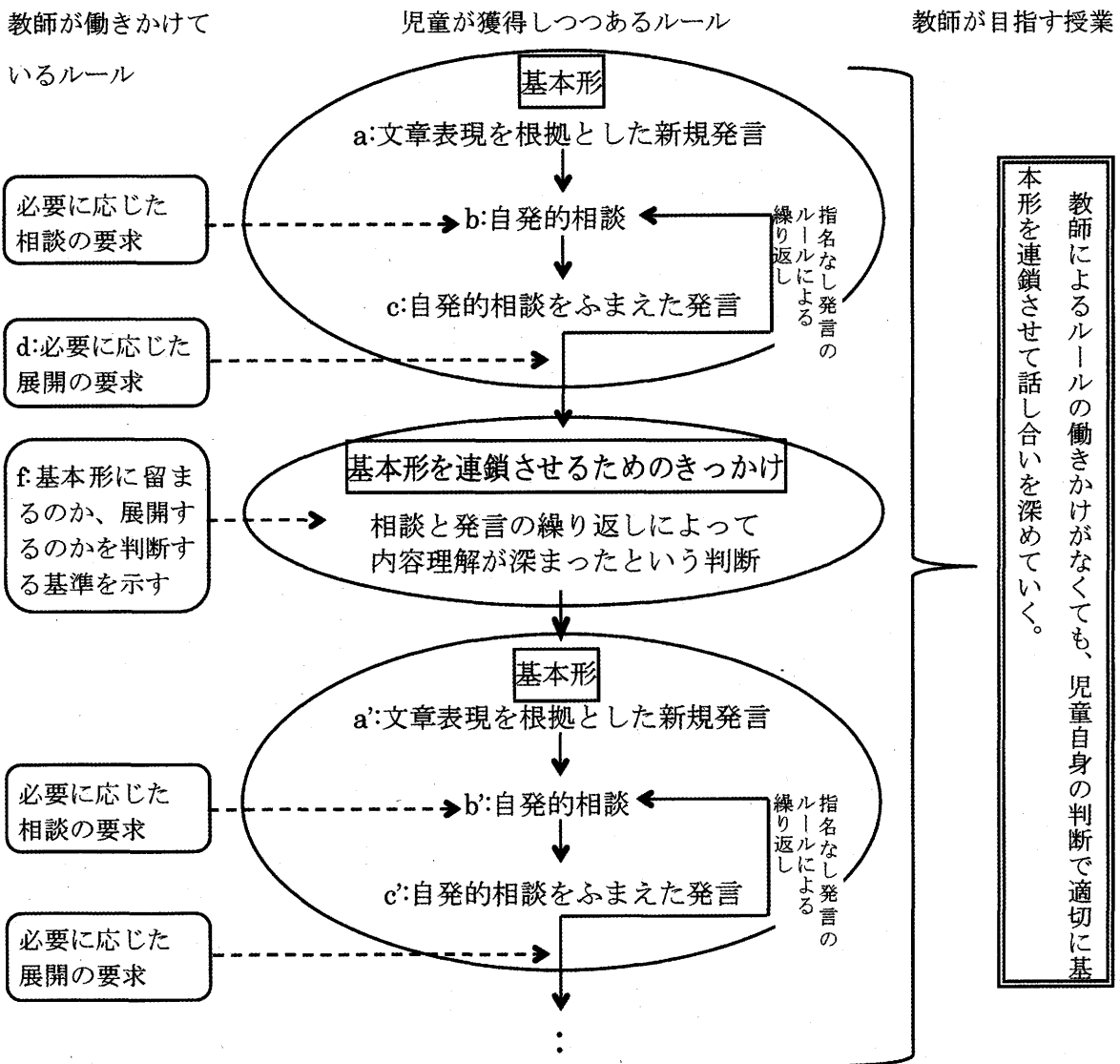


図 2 U 教諭が構築しようとしている児童主体の授業モデル

今後の課題として、既に児童に獲得され運用されている談話ルールがどのような教師の介入過程を経て獲得されていくかを、長期的な展望のもと解明していく必要がある。

また、本研究は国語科の授業実践を分析対象としたものである。さらに社会科等、他教科においてどのような教科特有の談話ルールが存在し、教師はどのような談話方略を用いて児童の主体的な学びを深めようとしているのかについて、本研究で得られた分析の枠組みや知見を援用して明らかにしていく必要がある。

謝辞

本研究をまとめるにあたり、貴重な授業記録を提供していただいた U 先生にこの場を借りてお礼を申し上げます。

引用及び参考文献

- Edwards, D. and Mercer, N. (1987) *Common Knowledge: the development of joint understanding in the classroom*, London: Methuen/Routledge
- 五十嵐亮、丸野俊一 (2009) 「子ども主体の学び合い」を支える教師の働きかけに関するモデルの検討 日本教育工学会研究報告集 2009(5), pp.223-226
- 火物憲二、石上靖芳 (2016) 小学校国語科授業における主体的な学びを実現する談話ルールの検討, 静岡大学教育学部研究報告 人文・社会・自然科学篇, 第 66 号, pp. 121-134
- 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(1), pp.93-105
- 松尾剛、丸野俊一 (2009) 学び合う授業を支える談話ルールをいかに共有するか 心理学評論 52 巻 2 号, pp.245-264
- 松尾剛、丸野俊一 (2010) 熟練教師は児童の発言をいかに聴いているか 福岡教育大学紀要 第 4 分冊 教職科編(59), pp.71-78
- 尾之上高哉、丸野俊一、松尾剛(2011) 学び合う授業の実現に向けて、教師は如何に談話方略を運用し

ているのか 教授学習心理学研究, 7 (2), pp.39-55

- 佐藤学、岩川直樹、秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究(1) -熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に- 東京大学教育学部紀要 第 30 巻, pp.177-198
- 佐藤学、秋田喜代美、岩川直樹、吉村敏之 (1991) 教師の実践的思考様式に関する研究(2) -思考過程の質的検討を中心に- 東京大学教育学部紀要 第 31 巻, pp.183-200
- 高木展郎, 2015: 変わる学力、変える授業。21 世紀を生き抜く力とは, 三省堂
- 高橋文彦 (2011) 法的議論における発見の論理・序説 -法解釈論争が残した知的遺産の継承と発展に向けて- 明治学院大学紀要 法学研究 91 号, pp.1-44
- 内山幹生・石上靖芳, 2006: 教師の力量形成を図る校内研修の構築について -静岡県藤枝市立青島東小学校の実践から-, 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 第 12 巻, pp. 223-243
- 内山幹生・石上靖芳, 2007: 研究授業を基盤にした教師の力量形成に関する事例研究 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 第 13 巻, pp.371-382