

## 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

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-10 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	<a href="https://doi.org/10.14945/00009524">https://doi.org/10.14945/00009524</a>

## 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

A Study of Discourse Rules for Achieving Active Learning in Primary School Japanese Classes

火物憲二\*・石上靖芳\*\*

Kenji HIMONO, Yasuyoshi ISHIGAMI

（平成27年10月1日受理）

### 要約

本研究の目的は、児童自身による学び合いが行われている授業における、話し合いを支える談話ルールを明らかにすることである。この目的を達成するために、児童が主体的に学び合いを展開する授業を実践しているベテラン小学校教師の授業を対象に分析を試みた。その結果、「基盤となっている授業ルール」、「発言に関するルール」などの談話ルールが児童によってすでに活用されていたルールとして抽出された。さらに、教師は国語科としての内容をより深めるために「学習の深化を促すルールの働きかけ」を行っており、具体的には、「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つの内容の指導方略を、児童に働きかけていたことが明らかになった。

### キーワード

談話ルール、指導方略、国語科授業、学び方

## 1 はじめに

### 1-1 問題の所在と目的

次期学習指導要領の改訂に向けて、初等・中等教育において、「アクティブ・ラーニング」が、新しい時代に必要となる資質・能力の育成のために推進され始めている（中教審諮問,2014）。しかし、アクティブ・ラーニングは特に小学校教員にとって新しい概念というわけではなく、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、これまでも多くの学校で取り組まれてきている。例えば、平成26年度の静岡市小学校の研修テーマまたは重点項目に「学び合い」「話し合い」関連の文言を掲げている学校は、全86校中の69校であり、80%に達している。このことから、特に児童主体の学び合いや話し合い学習は、教育現場において日々の授業改善の視点となっていると考えることができる。

今日求められている、課題の発見と解決に繋げるための主体的・協働的な学びを保証することを目指して、「単元を貫く言語活動」のような単元開発からの視点や、「教室ダイアログ」「ジグソー法」「LTD」などの方法論的アプローチによる研究が盛んに行われてきている。しかし、それらの研究の成果が授業で実践される際に重要なのは、児童同士の話し合いや協働の質であ

\* 教育学研究科教育実践高度化専攻（静岡市立安東小学校教諭）

\*\* 教職大学院系列

る。ある集団が共通の目的意識をもって課題解決を図る場には、暗黙の談話ルールが存在することが考えられるが、これまでにそこに焦点があてられた研究はあまりなされてこなかった。

そこで本研究では、ベテラン小学校教諭の授業実践を対象に、児童自身による学び合いが行われている授業における話し合いを支える談話ルールの構造、さらに高度な話し合いを展開する上で必要な新たな談話ルールを獲得させるための、授業内での教師の働きかけを明らかにすることを目的とする。

## 1-2 先行研究の概観

授業における談話ルールの先行研究を概観すると、(A) 授業における教師と生徒の応答の質を改善するための「教師の談話方略」に関する研究、(B) 授業を機能させる場作りとしての「グラウンド・ルール」に関する研究、(C) 授業の進行を俯瞰して捉えた「授業ルーチン」に関する研究の3つの分野に整理できる。

(A)「教師の談話方略」は、教師と生徒間の応答の質を向上させるという古典的な授業観から、学習内容を深めるために生徒同士の意見交流を促進する意図的な教師の手立ての分析へと展開してきている。生徒の意見を教師が明確化して問い返すリヴォイシング (O'Connor & Michaels, 1993) や、ある生徒の意見について教師が他の生徒に発問を追加するリフレクティブ・トス (van Zee & Minstrell, 1997) などは、教師が発した問いに対する生徒の反応をマンツーマンの対話で終わらせないための有効な手立てとして広く知られている。小林 (2008) は、話し合いが深まる過程に注目し、リヴォイシングとリフレクティブ・トスの両方を統合した「掘り下げて、つなぐ」という談話方略が有効に働く文脈を事例研究の中で明らかにした。五十嵐・丸野 (2010) は、熟達教師が児童のコミュニケーションを促進するために行っている談話方略が、「発話行為の誘導/評価」、「発話連鎖の誘導/評価」であり、児童の発話頻度は、熟達教師によるそれらの談話方略に支えられていることを明らかにした。尾之上・丸野・松尾 (2011) は、国語科授業4単元に渡る授業分析とインタビューにより、教師が(1)単純化、(2)精緻化の要求、(3)明確化・関連づけ、(4)関連発言の要求・関係性精緻化発言の要求という談話方略を児童の成長の実態に合わせて働きかけていることを明らかにした。

(B)「グラウンド・ルール」の概念は、Edwards & Mercer (1987) が示した、「相互の主張や発話内容、発話の意図を正確に理解するために、厳密な言語学的知識に加えて、会話の参加者が保持している事が必要となる、ひと揃いの暗黙の理解」が基になっている。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。具体的なグラウンド・ルールを解明しようとした研究に松尾・丸野 (2007) がある。松尾らは15時間の授業における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った。学び合う授業の実現のためにはグラウンド・ルールの共有が前提であるが、実践者自身にも言語化することが困難であることと、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。

(C) 談話方略やグラウンド・ルールを含んだ授業過程全体を包括的枠組みから図式化し、一連のルーチンとして捉えた「授業ルーチン」の研究に吉崎 (1988) がある。吉崎は、Peterson & Clark (1978) および Shavelson & Stern (1981) が示した「教師の相互作用的意思決定に関するモデル」における判断基準となる生徒の言動を、「マネージメントによるズレ」、「授業内容によるズレ」という複線的な観点へ発展させたものを「授業過程における教師の意思決定

モデル」として示した。さらに香川・吉崎（1990）では、授業ルーチンの導入と維持に着目し、4月は授業成立のための教科を越えた基礎的ルーチンが、5月頃からは集団で意見を交流させるためのルーチンや、特定教科でのルーチンが導入されているなど、教師の指導方略によって、新たな授業ルーチンが児童に獲得されていく過程を明らかにした。

本研究は、(A)～(C)での研究の知見をもとに、児童による主体的な学びが成立している学級における談話ルールを検討するものである。

## 2 研究方法

### 2-1 分析対象

静岡県内の公立A小学校において公開研究授業として行われたU教諭の国語科の授業（2009年6月4日）のビデオ映像47分間を分析対象とする。U教諭は7年間にわたって研修主任を務め、「聞いて、考えて、つなげる」を目標に、A小学校の児童主体の授業づくりの中心となった人物である。本授業は、公開授業研究会で実施された、児童自身によって学び合いを深めようとしている主体的な授業である。A小学校は、「A小ならではの授業」を合言葉に、日々の授業改善を主体とした校内研修に力を入れてきた学校である。平成15,16年には文部科学省から「学力向上フロンティアスクール」の指定を受け、「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、教材研究を充実させることの両面から授業研究を進めてきている（内山・石上, 2006;内山・石上, 2007;高木, 2015）。

### 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」より引用）

「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

教材文の「五月になれば」は、主人公の大樹少年が、父親の急な転勤によって、生まれ育った自然豊かな町から都会に引っ越さざるをえなくなった状況を背景にしている。大樹は「サクルー川」でやまべ（ヤマメ）を釣り上げることに強くこだわっており、転校を夏休みまで引き延ばすことになった。漁が解禁される6月に向けて「川がもっと元気になる」5月を待ち望んでいる心情が題名に繋がっている。自然を愛する少年が周囲の状況と折り合いをつけて成長していく物語である。

分析対象とする授業では、代表児童による音読の表現を他の児童が評価する活動から、評価のための根拠となる文章表現の指摘につなげ、さらにその部分の主人公の心情について話し合う学習活動が展開された。

導入では、教材文を句点ごとに通し番号をつけたもの（以降、「文番号8」や「8文」と表記）から文番号1～8または9～20のいずれかを児童が選択し、一斉に音読を行った。次に、文番号1

～8と9～20の2つの部分をそれぞれ一人ずつ挙手児童から教師が指名し、音読させた。

そして、その代表者の読みについて、「良いところ」や「アドバイス」を児童が次々に発言した。児童の発言は、皆の前で読む勇気などの態度面、ゆっくり読むことによる聴きやすさなどの話題が続いたが、内容解釈に関わる読み方の指摘が児童から出されたことを教師が明示的に価値付け、主人公の心情を理解する段階へ授業をシフトさせた。

本時の中心となる全体での読解場面においては、転校したくないという主人公の心情を裏付ける文章表現を挙げる発言が続き、「野球のレギュラー」、「サクルー川での『やまべ』釣り」、「毛針釣りを教わる父との約束」という3つの観点が出された。検討を重ねることで、本文の「いちばん大事なこと」という部分から、野球よりも釣りが重要な理由であることが確認されていった。

転校したくない最大の理由が教師によって「やまべ釣り」、「父との約束」、「サクルー川への愛着」の3つへ整理され、焦点化が図られた授業展開となった。

### 2-3 収集データおよび収集方法

授業を記録したビデオから、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および、可能な限り発言者を併記した。

### 2-4 分析方法

本授業における談話ルールの整理・抽出を行なうため、以下の手順で授業構造の分析および発話の分類を行った。まず、授業記録ビデオを視聴し、可能な限り発話者を特定したトランスクリプトを作成した。次に、U教論と児童の発話内容から、授業を支える基盤となる談話ルールを抽出し、カテゴリー化を図った。分析にあたっては、筆者らが解釈と検討を繰り返した。

談話ルールに関して、マーサーら (Neil Mercer & Lyn Dawes, 2008) は以下のように示している。

参加者に依存している会話の一連のルール - 彼らの状況に固有のものであり、通常はかなり暗黙であるこれらの「グラウンド・ルール」 - 「教師だけが話すべき者を指名することができる。」「教師だけが許可を求めることなく質問をすることができる。」「教師だけが参加者のコメントを評価することができる。」「生徒は教師の質問に対して、可能な限り関連し端的な答えを提供しようとするべきである。」そして、「生徒は教師が問いを発した時に自由に話すのではなく、挙手をして指名されるのを待つべきである。」

つまり、授業を展開する上で行われる教師と生徒のやりとりを支える暗黙のルールが存在しているのである。

また、松尾・丸野 (2007) は、授業分析から抽出されたグラウンド・ルールの中から特に「話し合いのグラウンド・ルール」に着目したカテゴリー化を行い、「お互いの考えとの向き合い方」、「他者との関わり方 (発話の機能)」、「活動主体としての責任」の3側面を示した。本研究では特に、マーサー・ドーズ (2008)、松尾・丸野 (2007) のグラウンド・ルールを参考に、指名方法や発言の主体者、また授業を支える価値観などに関する共通理解事項を「談話ルール」として抽出および整理を行う。

### 3 結果と考察

U教諭の意図する授業づくりを支える基盤となる談話ルールを明らかにするために、教師と児童の発話内容のトランスクリプトを繰り返し検討した結果、「すでに児童が活用しているルール」と、「教師が働きかけているルール」の2つの内容でルールの分類が可能となった。

「すでに児童に活用されているルール」は、「基盤となっている授業ルール」(表 3-1)と「発言に関するルール」(表 3-2)の2つに分類された。「基盤となっている授業ルール」は「1-1:話し手を意識した反応」「1-2:聴き手を意識した発言」「1-3:自発的な相談」の3つの具体的ルールからなり、後者の「発言に関するルール」は「2-1:立場・つながりの表明」「2-2:論の組み立て」「2-3:説明する方法の選択」「2-4:理解するための自発的行動」の4つの具体的ルールから構成されている。また、本授業は自発的に発言者を決定するというルールが児童によって主体的に運営されている。それは「発言に関するルール」に含まれるものであるが、発言の手続きとして複数のルールが一連の手続きとして機能しているため、「指名なし発言のルール」(表 3-3)として位置付けられた。

それらのルールを前提に、本授業内で学習内容の理解を促進し、さらに児童がその過程を身につけることを意図して教師が働きかけているルールとして、「学習の深化を促すルールの働きかけ」が抽出され、「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つの具体的ルールから構成されていた(表 3-4)。

#### 3-1 基盤となっている授業ルール

「基盤となっている授業ルール」(表 3-1)は、「1-1:話し手を意識した反応」「1-2:聴き手を意識した発言」「1-3:自発的な相談」の3つの具体的ルールから構成されている。

「1-1:話し手を意識した反応」は、授業全体にわたって見られる。発言者が「○ページに書いてありますね。」のように、自分の意見の前提や根拠となる文章表現について述べると、聞き手の児童が、聴いて承認したことを示す「うん。」「書いてあるね。」等の反応を返す。その反応に続けて発言者は意見や主張を述べるというルールである。

「1-2:聴き手を意識した発言」は、上述のルールと対になるものである。例えば「7・8文の『今年こそレギュラーになれそうだった。』って書いてあるじゃん。」のように、意見の前提や根拠となる文章表現を挙げた際には、聞き手の児童がその部分を参照したことを示す発言を待つために、一旦間をとってから続きを述べている。

「1-3:自発的な相談」は、単に聴けばよい発言内容ではなく、発言者の意図を確認したり、話し合いの文脈上の位置付けを検討したりする必要がある場合、席が近い児童同士で意見交換をするというルールを示している。本時の中心となる全体での読解場面においては、問いかけのために教師が制した1回を除き、延べ16名の発言について、すべて自発的な相談が行われていた。

表3-1 基盤となっている授業ルール

ルール	ルールの説明	授業での表れ
1-1 話し手を意識した反応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 友達や教師の発言に対して、傾聴しているアピールをする反応を返す。</li> <li>・ 友達の困り感を察して支援したり励ましたりする。</li> <li>・ 発言の仕方に対して、聞き手としての要求を出す。</li> </ul>	06' 04 C: (「〇ページに書いてありますね」という発言に対して)「うん」「書いてあるね」などの声。(授業全体に渡って見られる。) 04' 16 C: (音読でミスした子に対して)周りの子の「いいよ、いいよ」の声。 12' 59 C: (発言者に対して)「大きい声で言って」という声。
1-2 聴き手を意識した発言	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 発言の目的に応じて、特定の相手に対して発言する。</li> <li>・ 教師ではなく、友達の反応を見ながら発言する</li> </ul>	09' 30 C: (友達に対するアドバイスで)あの、「えっ、えっ」とか、そういうことは言わない方がいいと思う。 13' 01 C: 「7・8文の『今年こそレギュラーになれそうだった。』って書いてあるじゃん」(一旦間をとり、「うん」「あるよ」等の声の後に話を続ける。)
1-3 自発的な相談	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 必要に応じて周りの児童同士の相談で意見交換する。</li> </ul>	23' 42 C: (「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」という発言に対して)「うん」「あ〜」等の反応に続いて近くの児童同士で相談が始まる。

### 3-2 発言に関するルール

「発言に関するルール」(表3-2)は、「2-1:立場・つながりの表明」「2-2:論の組み立て」「2-3:説明する方法の選択」「2-4:理解するための自発的行動」の4つの具体的なルールから構成されている。

「2-1:立場・つながりの表明」は、「私は反対なんだけど、くにちゃんと同じで…」のように、話し合いの文脈や既出發言に対する立場を明確に宣言してから自分の意見を述べるというルールである。

「2-2:論の組み立て」は、U学級の児童が各自の主張を発言する際の「根拠、客観的事実、主張」という一連の内容で構成されているルールである。例えば、まず最初に、「19ページの12文見てください。」「見たよ。」「ここには『つりはどうなる』って書いてあるじゃん。」「うん。」(28'34)というやりとりで、発言内容の根拠となる文章表現を示し、学級全体から承認を得ている。次に、「転校って聞いたのに、釣りのことを言ってんじゃん。」「うん。」のように、参照した文章表現から導かれる客観的な事実を説明し、承認を得ている。この後に初めて「大樹は釣りのことでも転校したくないって思ってると思うよ。」と、自分の解釈を含めた主張を述べている。このように、根拠、客観的事実、主張という順で展開されている発言に関するルールである。この発言のルールによって、表層的な思いつき意見の応酬になることなく、文章を根拠とした深い検討が可能となっていると推察される。

「2-3:説明する方法の選択」は、分析対象とする授業では1事例ではあったが、身振りで説明しようとした児童に対して他の児童が口々に「前でやって」「書いてやればいい」(24'38)等の要求を出す発言が見られた。その要求を受けた児童が躊躇することなく教室の前面へ進み自分の主張を述べていることから、必要に応じて教室の前に出たり黒板に書いて表現したりするなどの説明方法が日常的に取り入れられていることが推察される。

表3-2 発言に関するルール

ルール	ルールの説明	授業での表れ
2-1 立場・つながりの表明	<ul style="list-style-type: none"> <li>既出の発言（者）に対する自分の立場を宣言してから意見を述べる。</li> <li>友達の意見を要約し、代弁したり引用したりすることができる。</li> </ul>	05' 07 C: 「え〜と私はかんなちゃんに似て、いいとこなんだけど、」 45' 17 C: 「えっと、私はちょっと、反対なんだけど、くにちゃんと同じで（略）」 43' 39 C: (児童の発言内容を教師が誤解していたことが明らかになり、教師から説明を「まいちゃんが言いたいことは、えっと、ただ、なんか、太樹は、えっと、このサクルー川でしか、やまべはびゅっと釣れないって思ってると…」
2-2 論の組み立て	<ul style="list-style-type: none"> <li>根拠、客観的事実、主張という順で展開される発言</li> </ul>	28' 34 C: 「19ページの12文見てください」「見たよ」「ここには『つりはどうなる』って書いてあるじゃん」「うん」「転校って聞いたのに、釣りのことを言ってるじゃん」「うん」（中略）「太樹は釣りのことでも転校したくないって思ってると思うよ」
2-3 説明する方法の選択	<ul style="list-style-type: none"> <li>話し手が、自分の考えを適切に表現するために、身振りや板書などの説明方法を選択して用いる。</li> </ul>	24' 22 C: 「こっちの手の方が、今の引っ越してない町なんだよ」（主人公の心情を、手の高低差で表現しようとしている。）また、児童が口々に「前でやって」「書いてやればいい」等の要求を出していることから、日常的に説明方法が工夫されていることが推察される。
2-4 理解するための自発的行動	<ul style="list-style-type: none"> <li>聴き手が、話し手の発言内容をより確実に理解するために、自ら行動したり、話し手に要求したりする。</li> </ul>	12' 54 C: (発言者の口調に対して児童が)「速い」と指摘する。 12' 59 C: 「大きい声で言って」という要求の声が出る。 24' 35 C: 上記事例の身振りを見るために、離席して発言者の前方に回り込んだり、身を乗り出したりする児童の姿が見られる。 24' 38 C: 児童が口々に「前でやって」「書いてやればいい」等の要求を出す。

「2-4:理解するための自発的行動」は、上述のルールと関連性が高いルールである。話し手自身がより良い説明方法を工夫することはもちろん、聞き手からも説明方法に対して「大きい声で言って」（12'59）などの要求を出したり、見やすい・聞きやすい場所に移動したりするなどの行為を自発的に行っている。

### 3-3 指名なし発言のルール

これまでに、「基盤となっている授業ルール」および「発言に関するルール」について検討してきた。これらは、授業へ参加するための基盤的な談話ルールや、解決すべき話題を話し合いで深めていくための、主として技術的な談話ルールに関するものであった。ここで示す「指名なし発言のルール」（表3-3）は、主に発言者を決める機能をもつものであり、複数のルールが一連の手続きとして機能しているものである。

例えば、授業序盤の代表者の音読に対する評価として、ある児童が、「『毎日』ってところを、本当に毎日釣りたいような言い方で言っていたような気がしたから、良いと思います。」という、語句に応じた表現方法の良さを認める発言をし終える。即座に発言権が発言者以外の学級全員



に移り、「ああ〜」「う〜ん」「ちょっと違う」等々、つぶやくことで自分の立場を明らかにしながら (①)、発言したい数名が自ら立つ (②)。つぶやきの内容から、児童たちは、候補者のほとんどが話題を変えるつもりであることを察知する。学習を深めるためには、一つの話題について充分吟味し尽くすことが望ましいので、付け足しを優先して発言者を決定する原則を適用することを瞬時に判断し、児童は自分たちで発言者を決める (③)。その結果、話題を変えるつもりで起立した児童は、「付け足しいる?」「付け足しじゃない?」と声を掛け合いながら出番を判断し、自ら発言を辞退するように着席する (④)。しかし、この場面では結局全員が着席することとなったため、再び発言者を決定する一連の手続きが繰り返される。「じゃあ他のことで…」という新たな立場表明のつぶやき (①') とともに、再び数名が自ら立つ (②')。若干混乱した状況であったため、発言者が決まった (③', ④') ことに気づいていない児童も多く、皆に知らせるために「あやかちゃんになったよ。」の声が上がる (⑤')。

以上の発言者決定の一連の手続きからわかるように、単に機械的な順序や人間関係で発言者を決めるのではなく、授業の状況や文脈に則して児童たちが自主的に発言者を決定するという点において、複数のルールを一連の手続きとし、極めて高度なルールが運営されている。

このルールの最大の特徴は、教師や児童同士での指名が行われず、発言したい者が自由に起立することである。具体的には、前者の発言が終わった時点で、学級全員に発言権が移り、発言したい者が起立する。その際、発言候補者たちの優先度を判断するための情報として、「ちょっと違う」「付け足しです」のように自分の立場を明らかにしながら起立している。ほとんどの場合は複数名が起立するが、付け足しを優先したり、まだ発言していない者を優先させたりするために声を掛け合いながら、即座に状況に反応しながら学級の合意によって1名の発言者に絞り込まれていく。ほんの数秒間でこの発言者を決定する手続きは終了し、授業の進行上においては、ほぼ途切れることなく児童の発言が連続して運営されていく。

このルールは前述の通り、授業を進行させる発言者決定機能としての役割が大きいだが、同時に児童の主体性や、話題の文脈を判断したりするメタ的認知能力の育成にも寄与していると推察される。

表 3-3 指名なし発言のルール

ルール	ルールの説明	授業での表れ
4-1 主体的発言・発言者の決定に関する基本ルール	①自分の立場を明らかにしながら立つ。	06' 18 C:①②が同時に進行 (「ああ〜」「う〜ん」「ちょっと違う」等々つぶやきながら数名が立つ。)
	②発言したい者が自ら立つ。 ・自ら出番を判断する。	06' 26 C:③④が同時に進行 (「付け足しいる?」「付け足しじゃない?」と声を掛け合いながら座っていく。結局全員座りそうなので、①②「じゃあ他のことで…」と言いながら再び数名が立つ。)
	※①と②はほぼ同時に進行している。	06' 36 C:⑤ (「あやかちゃんになったよ。」の声が出て発言者が確定。
	③自分たちで発言者を決める。 ・複数名が立った際は、付け足しの者が優先される。さらに絞り込む必要があれば、未発言者や発言が苦手な者が優先される。	
	④発言者が決まったら、他の者は着席する。	
	※③と④はほぼ同時に進行している。 ⑤必要に応じて、発言者を皆に知らせる。	

### 3-4 学習の深化を促すルールの働きかけ

前節までに述べた「基盤となっている授業ルール」は授業作りの基盤的ルールとして、「発言に関するルール」は学習を深めるための技術的ルールとして、それぞれ児童によって活用されている。さらに、国語科の読みを深めるためのルールとして、教師が適宜介入して働きかけるルールが「学習の深化を促すルールの働きかけ」(表3-4)として抽出された。このルールは、「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つの具体的ルールで構成されている。

「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ルールである。例えば、導入で扱われた代表児童の音読の表現方法について評価する学習活動を行っているうちに、「今年こそレギュラーになれそうだった。」という部分で「こそ」という語句を強く読んでいることが良いという意見が出されたことで、登場人物の心情解釈へ踏み込んだ場面で見られたルールである。児童にとっては自然になされた移行であったが、教師は発言内容が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、それまでは「文章表現と音読の整合性」が中心であった話し合いの内容が、「文章表現から想像した登場人物の心情の妥当性」へシフトしたことが児童にとって明らかになり、適切な発言内容へと展開した。

表3-4 学習の深化を促すルールの働きかけ

ルール	ルールの説明	授業での表れ
3-1 状況の自覚化への促し	<ul style="list-style-type: none"> <li>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。</li> </ul>	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」 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」
3-2 進行を修正するための介入	<ul style="list-style-type: none"> <li>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。</li> <li>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。</li> </ul>	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…」 24' 02 T:「だから、ここは、サラッと相談して次言わないと」
3-3 内容理解に関する判断の促進	<ul style="list-style-type: none"> <li>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、十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。</li> <li>「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。</li> </ul>	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」 27' 09 T:「『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…(中略)…それ先生いちいち言わなきゃダメ？」 16' 43 T:「ちょっと読み取れなかったな〜って…、わかんなかったよ〜って…」

「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。このルールには、2つの側面がある。1つ目は、数人の児童が「1-3:自発的な相談」を経ずに発言しようとした状況を見とって、「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するものである。2つ目は、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ものが連続した際に、「だから、ここは、サラッと相談して次言わないと (24'02)」と働きかけ、新たな話題への展開を要求するものである。上述2つの側面は、今討議し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働きかけのルールとして存在するが、状況に応じて教師が瞬時に判断して暗黙的に適用し運用されるものであると考えられる。

「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なされた進行修正を、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ルールである。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、教師が介入していた基準を示し、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。

以上のように、「学習の進化を促すルールの働きかけ」は、分析対象の授業の時点では、まだ「談話ルール」として児童に獲得されたものではなく、教師の談話方略の一つとして位置づけられる。授業における教師の働きかけに関する研究として、小林(2008)は、学習を深化させるための教師のディスコース方略の1つを、「掘り下げることを促す発言」および「関連する意見を募集する発言」の応答群に整理し、「掘り下げて、つなぐ方略」として示した。U教諭の働きかけもまた、先走ったり停滞したりした話し合いを、掘り下げたり展開させたりする目的に基づいているという点においては類似性が見られる。しかし、「学習の深化を促すルールの働きかけ」は教師のディスコース方略にとどまらず、児童が談話ルールの主体者として活用し、さらに発展させるといふ、成長を意図して働きかけられている談話ルールとして捉えることができ、本研究で新たに明らかになったルールである。

### 3-5 総合考察

これまでに示した「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」、「学習の深化を促すルールの働きかけ」と抽出された4つのカテゴリーからなる談話ルールについて、さらに個々のルール相互の関連を示した(図3-1)。4つのカテゴリーは、「すでに児童が活用しているルール」と、「教師が働きかけているルール」の2つのレベルに分けることができる。

「すでに児童が活用しているルール」では、一斉授業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が、「基盤となっている授業ルール」として機能している。集団の学び合いを支えるのは、聴き手と話し手の間に生じる、「理解したい、理解してもらおう」という反応である。単に音声として聞くのではなく、傾聴していることを具体的な行動で表すこと、またそれを前提とした話し方をすることが本ルールの特徴である。その「基盤となっている授業ルール」を、より広い意見交換を促進したり、意見同士の関連付

けを促進したりするための技術的な観点から具現化した談話ルールが、「発言に関するルール」と「指名なし発言のルール」である。「発言に関するルール」は、立場を明らかにしてから話すことで話し合いの文脈を明確にしたり、論の組み立てを共通化することで意見同士が適切にかみ合ったりするなど、より深い学び合いを実現するための談話ルールである。また、指名なし発言は、児童だけで授業を進行させる実用的な談話ルールであるだけでなく、自発性や状況認知能力を鍛える機能を果たしていると推察される。

教師は、それらの「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」が充分児童に活用されている状況を見とり、さらに国語科として学習内容の理解をより深めていくことを意図し、児童たち自身が話し合いの状況を把握し、話し合わなければならない協議内容に関して、とどまって意見を深める場合と新たな意見を展開していく場合を判断する力を育てるために、「教師が働きかけているルール」を随時児童に対して働きかけていた。

本研究で明らかになったのは、単にU学級において多種多様な談話ルール群が存在したことにとどまらず、それらのルールが、「聴く・話す」という授業の基盤的態度から、意見交流のための技術・手続きへつなげるという階層構造で成り立っていることを示すことができたことである。さらにU教諭は、単に授業で生じた計画と実態のずれに対処しているのではなく、児童自身が獲得した技術・手続きを活用して主体的、自律的に授業を運営するための視点を与えるという方略に基づいた指導を行っていることが確認できた。

またこのことから、学級担任が自らの価値観に基づいて談話ルールを構造化して捉え、児童の実態や学習内容に応じて適時的かつ授業の文脈の中で指導していくことが、談話ルールの定着につながることを示唆される。例えば小学校では、「話し方・聞き方の約束」に類する掲示物のような網羅的な談話ルールを一度に示すことが散見されるが、そうしたルールの方略を中長期的な展望のもと見直していくことが、話し合いを中核とする子ども主体の学び合いの授業を構築していく上で有効であると考えられる。

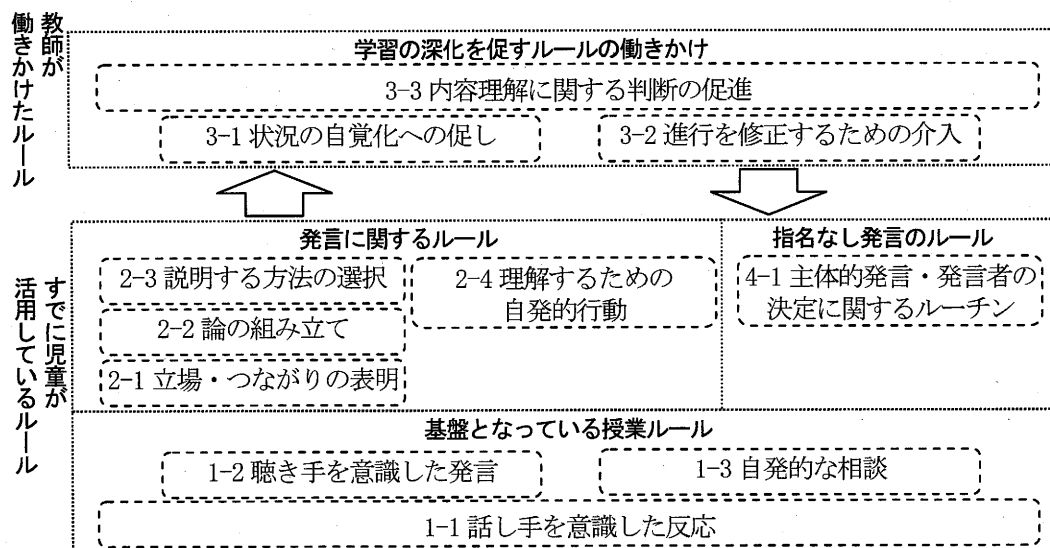


図3-1 U教諭の談話ルール間の関係

#### 4 今後の課題

本研究の課題として以下の2点を挙げるができる。本研究で示した談話ルールは、授業の中で展開される児童の発話と教師の発話から特定され抽出されたものであるが、実際の授業は、常に児童と教師の相互作用によって進展する動的な行為である。したがって、教師の談話ルールを解明するためには、分析対象となった授業の文脈の中で、談話ルールがどのように児童に活用されていたり、教師に働きかけられたりしているのかということを検討する必要がある。

また、本研究は1時間の国語科授業を分析対象としたものである。長期的な視点で、4月からの授業作りの中で教師がどのように談話ルールを示し、児童が活用していくのかという過程や、国語科以外の教科の特性に応じた談話ルールの存在を、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かなければならない。

#### 引用文献・参考資料

- 中央教育審議会, 2014: 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問) 26文科初第852号
- Edwards, D. and Mercer, N., 1987: Common Knowledge: the development of joint understanding in the classroom, London: Methuen/Routledge
- Emily H.van Zee & James Minstrell, 1997: Reflective discourse:developing shared understandings in a physics classroom, International Journal of Science Education, Volume19, Issue2, pp.209-228
- 五十嵐亮・丸野俊一, 2010:「子ども主体の学び合い」を支える発話行為を促す教師の働きかけに関する検討, 日本教育工学会研究報告集, 10(1), pp.283-286
- 香川文治・吉崎静夫, 1990:授業ルーチンの導入と維持, 日本教育工学雑誌, 14(3), pp.111-11
- 小林敬一, 2008: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, 静岡大学教育学部研究報告, 教科教育学篇39号, pp.223-236
- 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ー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ー, 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
- Neil Mercer and Lyn Dawes, 2008: The value of exploratory talk Exploring Talk in School : Inspired by the Work of Douglas Barnes chapter4,pp.1-17
- O'Connor, M. C., & Michaels, S., 1993: Aligning academic task and participation status through revoicing: analysis of a classroom discourse strategy., Anthropology & Education Quarterly, 24(4),pp.318-335
- 岡田健治・小林幸雄, 1999:だれでもできる指名なし討論の授業, 明治図書出版
- 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

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

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

吉崎静夫, 1988:授業における教師の意志決定モデルの開発, 日本教育工学雑誌, 12(2), pp.51-

## A Study of Discourse Rules for Achieving Active Learning in Primary School Japanese Classes

Kenji HIMONO, Yasuyoshi ISHIGAMI

### Abstract

The object of this study was to clarify the discourse rules to support discussion in class that achieves active learning. To achieve this, we tried to analysis of a Japanese class by a veteran teacher. As a result, discourse rules such as *foundation class rules* and *rules about remarks have been extracted* as rules that already had been utilized by the students. In addition, it was shown 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.

Keywords : discourse rules, instruction strategy, Japanese class, how to learn