

子ども主体の学び合いを実現するために教師が運用
する談話方略に関する研究：
小学校ベテラン教師を対象とした分析

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 火物, 憲二 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00009554

子ども主体の学び合いを実現するために教師が運用する談話方略に関する研究

—小学校ベテラン教師を対象とした分析—

火物 憲二

Discourse Strategies for Active Learning :
An Analysis of Veteran Elementary School Teachers
Kenji HIMONO

1. 問題の所在と目的

学級で話し合うなどの言語活動や探究的な学習活動等への取り組みが、児童生徒の学力の定着に寄与していることが示唆されている(中央教育審議会,2015)。その一方で、明確な意図がないため単なる話し合いにとどまっている例や、言語活動を行うこと自体が目的化してしまっている例、発表や討論の前段階として自分の考えを十分検討させていない例などの課題が挙げられている。児童達が話し合いによって考えを深めていく主体的・能動的な学習活動を確立することは、重要な課題であると考えられる。

そこで本研究は、ベテラン小学校教諭による授業実践を対象に、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教師の談話方略を明らかにすることを目的とする。その目的を達成するために、国語科の授業及び社会科の単元群を対象とした研究を行った

研究Ⅰでは、静岡県内の公立 H 小学校 U 教諭の国語科授業 1 時間分のビデオ記録を分析し、ベテラン教師によって構築されつつある、国語科授業における談話ルールおよび教師の指導方略を明らかにする。研究Ⅱでは、静岡県内の公立 A 小学校 T 教諭の 1 学期間の社会科授業を分析対象として、ベテラン教師がいかにして社会科授業を立ち上げていくかという指導方略と同時に、児童が社会科の学習技能を習得し活用していく過程を明らかにする。

2. 研究Ⅰ：小学校国語科授業における主体的な学びと深化を実現する談話ルールの指導方略

2.1. 研究の方法

静岡県内の公立 H 小学校において 2009 年に公開研究授業として行われた 5 年生国語科の文学教材の授業(「五月になれば」:教育出版)のビデオ映像 47 分間を分析対象とする。本授業は、H 小学校の児童主体の授業づくりの中心となった U 教諭による、児童自身が学び合いを深めようとしている主体的な授業である。授業の発話記録の解釈を繰り返し検討して授業構造の分析及び発話の分類を行い、授業を支える基盤となる談話ルールの抽出および整理を行った。

2.2. 研究の結果

分析の結果、図 1 に示したように「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」、「発言に関するルール」、「指名なし発言のルール」の 3 つに分類された。「基盤となっている授業ルール」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に関する 3 つのルールから構成されている。その「基盤となっている授業ルール」を踏まえて、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

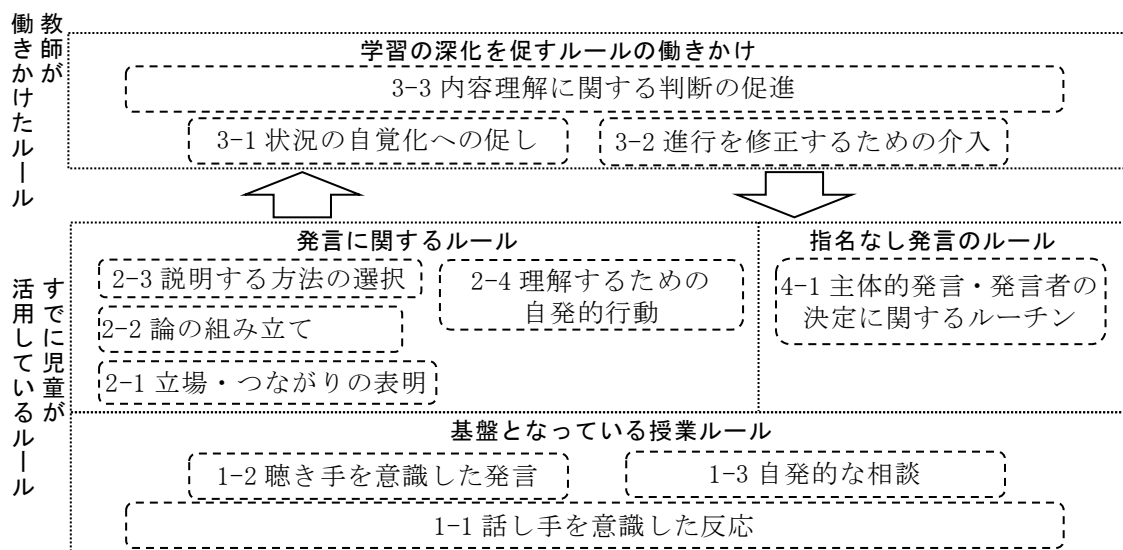


図 1 U 学級の談話ルール構成

ど、より深い学び合いを実現するために技術的な観点から具体化した 4 つのルールから構成されているルールが「発言に関するルール」である。「指名なし発言のルール」は、広義には「発言に関するルール」に含まれるものであるが、児童たちが自発的に発言者を決定しながら主体的に授業を進行させるという一連のルーチンが本授業の展開の特徴であるため、独立したルールとして位置付けた。

さらに教師は、「すでに児童に活用されているルール」の各ルールが充分児童に活用されている状況を見とり、本授業内で学習内容の理解を促進し、児童自身がその過程を身につけることを意図した働きかけを行っていた。その「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 つの具体的ルールの談話方略から構成されていた。表 1 に示した発話例のように、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の働きかけを行っていた。

さらに、抽出・整理した談話ルールが、実際の授業のどのような展開場面で現れているのかを検討するために、授業全体を、「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 つの段階に整理した上で検討を試みた。

U 教諭は指名なし発言によって進行する児童主体の授業を行っていたが、「3-1:状況の自覚化への促し」の介入によって、授業の段階を「音読評価」から「内容理解」へ移行させた。その「内容理解」段階では、児童主体で展開している授業の進行を止めて介入指導を行った場面が 3 か所で見られた。まず、自発的相談を経ないで児童同士の発言が連続しそうになった場面では、「3-2:進行を修正するための介入」として、とどまって相談することを要求した。また、「3-2:進行を修正するための介入」のもう一つの側面として、叙述を根拠としない表層的な解釈による発言が続いた場面で、相談を短く切り上げて話題を展開することを要求した。さらに、その要求に応える

表 1 「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	発話例
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。 	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場面で、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ったんですよ」
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。 	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"> 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。 	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？」

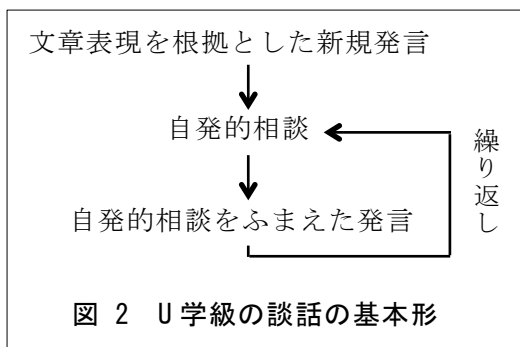
十分な展開がなされなかったため、「3-3:内容理解に関する判断の促進」として、とどまって相談する場合と話題を展開する場合を判断する基準を与える働きかけを行っていた。

2.3. 考察

U 教諭は、国語科授業における文章理解を深めるための談話方略の一つとして、前項で示したような介入指導を行っていた。U 教諭が意図する授業展開は、図 2 に示した U 学級の談話の基本形に基づいていると推察される。

児童は、友達の「文章表現を根拠とした新規発言」に対して、必ず「自発的相談」を経てから「自発的相談を踏まえた発言」を行う。さらにその新しい発言に対しても相談が行われるので、一つの話題に対する発言と相談が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」のルールに即して児童だけで進行していく自動的なルーチンとなっている。これが「U 学級の談話の基本形」である。教師は、児童がつい相談過程を省いてしまった場合には、自発的相談を要求することで児童をこの基本形に立ち返らせている。しかし、発言と相談の繰り返しが深まりが見られない場合には、相談を短く切り上げて別の話題へ展開することを促している。さらに、現在話し合っている話題にとどまるのか、次の話題へ展開するのかを判断する基準を示すことによって、今後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ると推察される。

以上のように、研究 I は 1 時間の国語科授業を分析対象としたものである。本研究で得られた分析の枠組みや知見を援用して、さらに長期的な視点や他教科の特性という視点から検討する課題が生じた。そこで、研究 II では、4 月からの授業作りの中で教師がどのような談話方略を用いて談話ルールを示し、児童の活用に結びつけていくのかという過程を明らかにする。



3. 研究Ⅱ：小学校社会会における主体的な学習を深化・促進させるためのベテラン教師の談話方略の抽出

3.1. 研究の方法

静岡県内の公立 A 小学校の 5 年生、教職 24 年目の T 教諭の学級に調査協力を得た。T 教諭は、A 小学校が今日的課題に対応するための授業改善に向けて研修体制を一新していった際に、研修主任としてリーダーシップを発揮してきた人物である。また、報告者による昨年度の授業観察において、教師による整理は要所のみ限定された児童主体の学び合いが展開されていた。そのような視点から、本研究では T 教諭を学び合う授業づくりに熟練した教師であると総合的に判断し、調査協力を得ることとした。T 学級の 1 学期間の社会科授業を観察して文字化した 24 本の授業記録を、第 1 ピリオド～第 3 ピリオドまでの 3 期に区切って分析対象とした。

分析にあたっては、まず、社会科授業に関する先行研究から社会科の学習過程及び習得すべき技能の領域の枠組みを整理した。次に、それらを援用して授業記録の分析を行ない、T 学級の社会科授業の構成を明らかにすると同時に、その学習過程の各段階で教師が指導していた学習技能を抽出・整理した。それらの学習技能を解釈コードとして、教師による学習技能の指導と児童による学習技能の活用の両面から、発話記録の検討を行った。

3.2. 研究の結果

T 学級の社会科授業の構成は、図 3 に示した「考える」、「わかる」、「使う」の 3 段階から構成された問題解決的な学習過程となっていた。T 教諭は授業の冒頭で本時の段階を明示することで、児童が本時の最後までに習得すべき知識や技能を明確にしなが、児童主体の学習を展開しようとしていた。

この学習過程を支える学習技能として教師が働きかけていた社会科学習技能を表 2 に示した。「個人の知識・思考」段階で働きかけられていた学習の技能は、「情報の提示」、「資料の活用」、「情報の解釈」、「意見づくり」、「結論づくり」が抽出され、「集団の思考」段階で働きかけられていた学習の技能は、「能動的傾聴」、「事実の吟味」、「意見の焦点化」、「整理・統合」、学習状況の認識」が抽出され、5 つのカテゴリーに整理が可能となった。

また、教師によるそれらの学習技能の働きかけ方は、一方的な説明や指導を行う「直接指導」と、示唆にとどめたり問答を通したりして児童の行為につなげる「間接指導」の 2 種類から成っていた。「情報活用」、「思考」、「傾聴」、「思考の深化」、「状況認識」の各学習技能カテゴリーについて、同一の学習技能であっても、場面によ

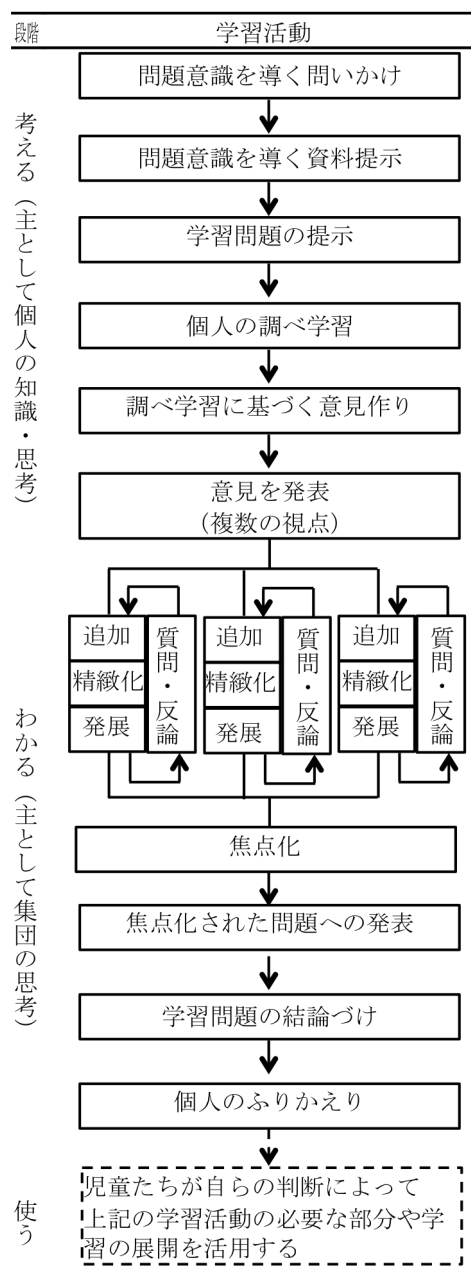


図 3 T 学級の社会科授業の構成

表 2 教師が働きかけていた社会科学習技能

段階	分類	学習技能	内容	発話例(◇は直接指導、○は間接指導)
個人の知識・思考	情報活用	情報の提示	必要な情報を得る	◇昨日の給食の献立について、先生が食材を調べてきました(資料を提示)。
		資料の活用	図表やグラフの読み取り方	○どうやら地図帳には「地形の様子」などの特集ページがあるみたいだね。
		情報の解釈	資料から課題に即した事実を抽出する	◇社会は「多分」はダメだよ。この資料から僕は見つけたよ」って言えない。
	思考	意見づくり	事実から自分の意見をつくる	○静岡は沖縄より台風が少ない…だから静岡は何だと言えるの？
		結論づくり	話し合いを踏まえて、授業終盤に再度自分の意見をつくる	◇振り返りをノートに書きましょう。予想と結果から、気付いたことでも感じたことでも。
集団の思考	傾聴	能動的傾聴	自分の立場を明確にし、反応しながら聞く	◇皆分かった？先生は今の発表についていけなかった。確実に分かりながら進もう。
	思考の深化	事実の吟味	発言内容の事実関係を検討する	○地図帳では「3分の2が山がち」と書いてあるんだって。「山がち」って何？
		意見の焦点化	発言内容の論理の妥当性を検討する	○「精米年月日」を見て買う…。なぜそれを意識して買うわけ？
		整理・統合	発言や情報を関連づける	◇野菜作りは、米作りで出てきた課題点とやっぱり似ているところがあるね。
	状況認識	学習状況の認識	学習状況や意義を認識する	○自給率の優等生であるお米の秘密解けた？(C:いいえ。)うん、むしろ謎が深まったよね。

って働きかけ方が直接的であったり間接的であったりすることが明らかになった。

T 教諭がそのように使い分けている社会科学習技能の働きかけ方を一種の談話方略と捉え、どのような場面でどのように児童に働きかけているかを発話の頻度で分析したところ、第1ピリオドと第2ピリオド間で、個人学習の場面での直接指導が減少し、集団の話し合い場面での「思考の深化」カテゴリーに関する間接指導が増加している傾向にあった。

一方、児童が身につけた社会科学習技能について授業記録の児童の発話を検討した結果、表3に示した情報活用技能が抽出された。「情報活用」技能は、教師が働きかけていた「資料の活用」、「情報の解釈」、「意見づくり」の主に3つを集約した個人の発言内で発揮される技能である。「情報の統合」は、集団思考の場で友達の意見との関連付けとして発揮される技能で、教師が働きかけていた「整理・統合」に該当する。これらの技能を分析したところ、第1ピリオドから第3ピリオドの期間内で発話の頻度が増加していた。

図4及び図5は、これまでに述べた「教師が働きかけた社会科学習技能」と「児童が活用していた社会科学習技能」の変化を表したグラフである。第1ピリオドから第2ピリオドにかけての教師の働きかけは、個人の思考場面よりも集団の思考場面が重視されており、その中で最も増加

表 3 児童が活用していた社会科学習技能

情報活用技	説明	発話例
資料活用	資料や共通理解されている既有知識を根拠として自分の意見を述べる。	F児:私は教科書の19ページの「6月から7月にかけて、主に北海道以外の地域では梅雨があり」って書いてるので、北海道では梅雨が無ってことなので、他のグラフでは6月7月は雨の量が多いけど、Cは少ないからCだと思います。
情報の統合	複数の情報や意見、社会の実情などを分析し、関連付けた意見を述べる。	S児:Tさんに付け足して、「雪は土の中の菌を無くす」のもそうなんですけど、「春こなっで流れ出る、豊かな雪解け水は、米作りに適している」ので、北海道に最適なので…北海道は雪が降るので、育てやすいんだと思います。 U児:今Sさんが言ったことにちょっと反対なんですけど…お米が寒い所に適しているって言ってたんですけど、資料集の48ページを見てください。48ページの「これは知ってク！」ってところで、主にアメリカ・タイ・オーストラリア・中国・ミャンマーなどから輸入しているって書いてあるんですけど、地図帳の世界地図などを見ると、南にある国というのが多いので、寒いのが適してるってのは間違っていると思います。

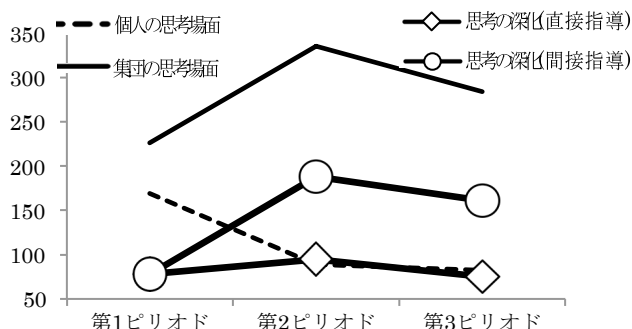


図4 教師が働きかけていた社会科学習技能の変化

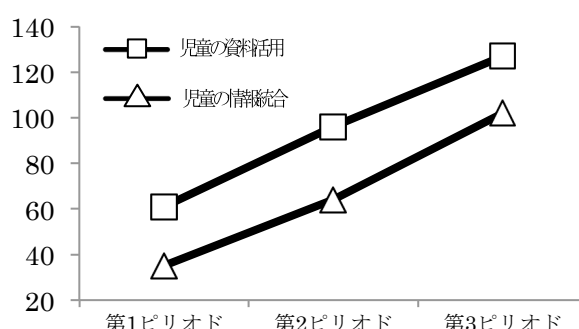


図5 児童が活用していた社会科学習技能の変化

が顕著であった「思考の深化」カテゴリーの内訳を見ると、間接的な働きかけが多用されていたことが分かる。第3ピリオドでの教師の働きかけ全体は減少傾向にあるが、児童による社会科学習技能の活用は、第1～第3ピリオドにかけて伸び続けていたことが分かる。

3.3. 考察

T 教諭は、児童が主体的に問題解決的な学習過程を展開していくために、直接的な指導と間接的な働きかけを巧みに使い分けていた。第1ピリオドの期間では個人への直接的な指導を多用することで、図表やグラフ、非連続テキスト等の読み取り方等、社会科特有の基盤となる学習技能を児童に習得させようとしていた。さらに第2ピリオド以降で、児童が習得した学習技能を活用できるようになっていく実態を見とり、間接的な働きかけによって主体的な学び合いを伸ばす部分と、直接的な指導によって確実に知識を定着させていく部分を明確に整理した授業づくりを行っていた。つまり、夏休み前までの第1ステージの期間を通して、「集団思考を深めるための間接的な働きかけ」へ談話方略が変化していた。

この研究Ⅱによって、児童が主体的に問題解決的な学習を展開していくための学習技能を習得、活用させるためのベテラン教師の談話方略の場面を具体的に示すことができた。本研究では5年生の地理及び産業分野の単元を検討したが、公民的資質の要素が大きい通信・情報や環境などの単元、さらには6年生の歴史及び公民分野ではどのような学習技能の習得を意図した談話方略に基づいた指導が行われるのか、長期的な展望のもと解明していく必要がある。

4. 終わりに

ベテラン教師に共通していたのは、教科特有の付けるべき力を明確に意図した談話ルールを構築していることと、深い教材研究と児童理解に基づいた実践知を駆使した談話方略によって、学習状況を瞬時に見とった介入指導を行っていることであった。教師による網羅的で一方的な提示が行われがちな学習ルールであるが、授業者自身が構造的にとらえ、授業の文脈上で適時的に働きかけることが必要であることが示唆される。これらの知見を生かし、自らのクラスをはじめとした勤務校の授業改善に役立てたり、授業検討の視点を提供したりすることで貢献していきたい。

主要参考文献

- 岩田一彦 (2000) 構造的知識の学習, 社会科教育, 明治図書, No.489, pp.106-111
 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
 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