

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

丸野, 俊一
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://hdl.handle.net/2324/13253>

出版情報 : 2005-05
バージョン :
権利関係 :

研究者と実践家のコラボレーションによる「対話型授業作り」研究会と、それを通してのある教師の「実践場面での子どもへの関わり方」の変化

丸野 俊一¹ ・ 松尾 剛²

(¹九州大学大学院人間環境学研究院・²九州大学大学院人間環境学府)

1. はじめに

教師がどのような授業を営むかによって、子どもが何を学ぶか、その学びの質が大きく異なることは言うまでもない。学ぶということは、いろいろな知識や情報を単に頭の中に蓄積することではなく、新しい出来事や事物や人との出会いを通して、自分のものの見方や考え方が揺さぶられ、修正され、新たな枠組みが作られていく自分作りの主体的な活動である。この主体的な活動が生成されやすい学びの状況の一つに対話型授業がある。対話型授業の中では、子どもは、ある教材を介して、自分の考えや意見とは異なる人（他の子どもや教師）に出会い、その出会いによって引き起こされる一種の知的戦いの場（アリーナ：例：葛藤や衝突や抵抗）の中に自分を浸し、他者との間で納得するまで対話を繰り返しながら一つの意味世界を創出していかねばならない。しかし、子どもにとっても、教師にとっても、どのような異なる考えに出会うか、どのような知的アリーナが生成されるかは、状況依存적であり、偶然性に左右され易く、まったく予想し難い。それだけに、教師にとっては、対話型授業をどう構成し実践したらよいか非常に難しい。

非常に難しいけど、図1に示すように、対話型授業が子どもにもたらすさまざまな長所を認識している教師は多い。できれば、「自分も実践したいけど、どう実践したらよいか分からない」という悩みの声も大きい。こうした現場の声に、少しでも答え、現場の実践力向上に役立つことができればという精神のもとにはじめたのが、筑紫野市立阿志岐小学校（黒岩校長）との間での、研究者と実践家のコラボレーションによる「対話型授業作り」研究会である。

2. 対話型授業実践に向けての教師の意識改革を図る

対話型授業の長所を理解できているにも関わらず、なぜ対話型授業を営むことができないのか。その困難な原因／理由を探るために、教師側／子ども側の問題について、小／中学校教師約200名を対象に質問した丸野（2002）の調査によると、教師側の問題として「教授法についての知識やスキルの欠如」「授業中での柔軟性のある対応能力の欠如」、子ども側の問題として「自己表現スキルの欠如」「意見表出に対する消極的態度」を強く指摘する者が多かった。さらに、対話型授業を営むにあたっては、「どんな発言をも許容することが大事」「正解でなくてよい」「対立的意見を重視する」ことが大切であると答えている。この中で、子どもの側にある問題として教師が指摘している問題は、子どもの中にその主な原因があるというよりも、むしろ、子どもに関わる親や教師との関係性の中で培われてきた問題である。それだけに、教師の子どもに対する関わり方や関係性の取り方が改善されることによって、子どもの「自己表現スキルの欠如や対話状況への消極的態度」も同時に改善されていく可能性は大である。ということは、子どもの側の問題として教師が指摘している問題も、究極的には、教師の問題であるということになる。

もし、教師が、一人ひとりの子どもの異なる考えを認め、子どもの声や意見を授業の中に活かしながら、子どもと一緒に授業構成していくような子どもへの関わり方ができるならば、そうした子どものスキルや態度は改善されていくに違いない。そのためには、何よりも先ず、一人ひとりの教師が、自分の授業作りや教室作りの実践の在り方を反省すると同時に、同僚と一緒に、新たな方向性を求めての意識改革と努力を積み重ねていくための“学びの場”を作っていく必要がある。なぜなら、自分単独の場合では、その改善策を図るにも自分の持つ思考範囲の中に制約され易く、また大きな問題点におつかったときに泥沼に陥りやすく堂々巡りの世界から抜け出し

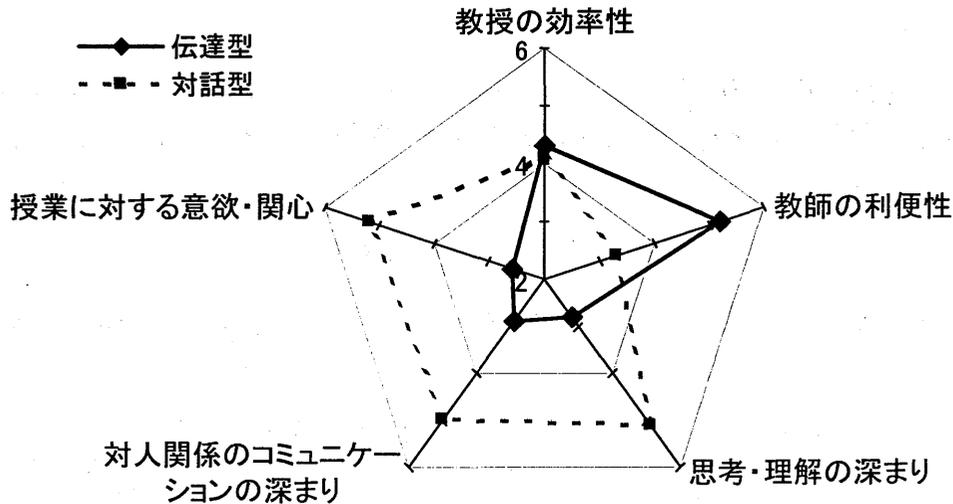


図1 伝達型授業と対話型授業の利点に対する教師の認識

注) 知識伝達型授業と対話型授業を比較した時に、それぞれの授業スタイルの長所/短所をどのように認識し評価しているかについて、小中学校教師約200名を対象に、5つのカテゴリーの観点から評定(7段階評定)させた結果の一部が図1である(丸野, 2002: 科研報告書)。5つのカテゴリーとは、「教授の効率性」(例:「子ども全員に一律に学ばせることができる」)、「教師の利便性」(例:「予め立てた指導案通りに進めることができる」)、「思考/理解の深まり」(例:「子どもが他者とのやり取りの中で、筋道を立てて考える力を身につけることができる」)、「対人関係コミュニケーションの深まり」(例:「他者とのやり取りを通してお互いを認め合う、尊重し合う」)、「意欲/関心の高まり」(例:「課題や他者の考えに関心や興味を示す」)である。予想されたことではあるが、「教師の利便性」は教師主導の知識伝達型授業で高く、「思考/理解の深まり」「意欲/関心の高まり」「対人関係コミュニケーションの深まり」は対話型授業で高く評価されている。多くの教師が、伝達型授業は教師にとって効率的ではあるが、子どもにとっては対話型授業が効果的であり、そこでは「主体的な学びの姿勢」や「問題探求的な学び方」や「異なる相互の考えを認め合う互恵性」が育つと認識していることが分かる。

がたい。それに対して、同僚と一緒に問題に取り組む時には、異なる視点から改善策を練ることもできるし、相互に比較検討しあうことで堂々巡りを避けることも出来やすいし、それ以上に互いに励ましあうことで、問題克服に向けての動機を維持しやすいからである。そうした学びの場を、阿志岐小学校で、実際にはどのように展開していったかについて、以下に述べることにする。

2.1. なぜ研究者と実践家によるコラボレーションか 学校全体の実践力、教育力を向上させていくには、個々バラバラな努力ではなく、教師がスクラムを組み、一緒になって、子どものために、よりよい授業実践作りへ恒常的に努力する/刺激する/励ましあう、いわゆる、「互いに学びあう学びの場(同僚性による学びの場)」を作ることが大切ではないかと述べた。しかし、その「学びの場」は、異なる領域に身を置いてはいるが同じような問題意識を持った異なる考え方/見方をする者の集まりによる「知の交流の場」が理想的である。

なぜなら、同じ領域に生きていて、同じよ

うな考えを持つ同じような状況を体験する者同士による集まりでは、「暗黙の前提になっている部分」を見過ごしたり、新たな方向性を探索するときに「既成の枠組みを破る/離れる」という発想が起こり難い。ところが、異質な領域に生きている異なる考えや体験している者は、その「暗黙の前提になっている部分」から問い直し、「当たり前と思っている所が当たり前でない」ことに気づかせてくれたり、異なる視点から既成の枠組みを壊す/離れるような問題提起を、しばしば指摘してくれるからである。異なる分野や領域に生きている異なる考え方やものさしを持った者が、一堂に会して同じ問題を巡り、しかも同じ土俵に立ち、異質な考え方や見方を前向きに真剣にぶつけ合う知的アリーナは、新たな視点が芽生えるまさに「創造の泉」であるということだ。

これまでの数年に渡る文部科学省からの援助による科研を通して、「21世紀の明日を生きる子どもたちが、異なる考え方や見方の人々に心を開き、相互互恵的な精神を育み、異文化の人との間でも創造的に対話できるディスカッション能力やコミュニケーション能力を

表1. 「教師が獲得したいと思っている教授・実践スキルとその理由」

| 獲得したい教授・実践スキル | スキルを獲得したい理由 |
|--|---|
| (1)学習指導一般 | |
| ・学習指導力(=話し方, 教材分析, 展開, 発想力など). | わかりやすく教えたい. 進んで学ぶ態度を育てたい. |
| ・具体物や活動や体験を取り入れながらの学習指導 | 具体物を操作したり, 活動を仕組んだ学習の方が, より子どもたちが理解できると思うから/知識の基本であるため |
| ・指示を出せるようにしたい | 指示を出しながら何を指示したいのか分からなくなる時がある |
| (2)子どもの思考を深める発問スキル | |
| ・子どもの思考を深める発問や学習構成の技術 | 子どもの思考がその場限りで, 連続的に発展しにくく, 軽薄貧相な思考になりがちであるため. |
| (3)子どもの考えを授業の流れの中で活かすスキル | |
| ・子どもの発言を系統付けながらまとめ, 板書に表せる能力. | 子ども達の次々に出てくる考えをこちらがしっかりと受け止めて, それをまた子ども達に返していく為. |
| ・子どもたちの考えを引き出ししたり, 取りあげたりすること. | 子どもたちの考えや意見にはとてもいいものがあるが, それをうまく生かしきれない. |
| ・児童の特性, 考えをうまく引き出ししたり, 生かしたりする能力, 技術 | 他の意見を尊重しながら, 建設的, 前向きな自己主張のできる子どもを育てたい |
| ・子どもからの突然の質問に即時に答える技術 | |
| ・教師があまり発問しなくても子ども同士で考えを深めていくスキル. | 授業中に教師がしゃべりすぎる |
| (4)コミュニケーションスキル | |
| ・コミュニケーションスキル | 子どもが心を開き, 何でも相談できる教師になりたいから/子ども一人一人の力を伸ばし, 基礎学力をつけたい. |
| ・情報を収集, 選択, 発信するような, 情報活用スキル. 協働するためのコミュニケーションスキル. | 友だちと共に学び, 協力して調査したり, 発達できるような共同での学びがこれから必要と感じているから. |
| ・話術 | 親や子どもの心をつかみ, 信頼つなげたいから |
| (5)学級経営スキル | |
| ・学級経営力(=指導力, 児童理解, 状況に対応する力). 生徒指導 | 子どもが考え, 話し合い, 学研する授業をしたいから/子どもの変化に対して対応できない自分があるから/楽しい授業, 面白い授業. だが, 学びがある授業を作りたいから |
| ・カウンセリング | 子ども達の心がわかるように. |

習得していくためには, 教育現場に, 対話型授業がしっかりと根づくことが大切ではないか. その具体策を, どこにどのように求めたらよいか」という考えが, 私の頭の中を駆け巡っていた. そのためには, 上述した考えに依拠しながら, 研究者と実践家のコラボレーションによる「対話型授業」作りに向けての“学びの場”を立ち上げることが, 第一歩ではないかと考えた次第である.

2.2. 現場教師の悩みに応えることから ある一つの目的に向って, 研究者が実践家とコラボレーションしていくときに, 研究者の私がか大切にしている関わりの姿勢は, 「自分のものの見方/考え方や価値判断評価するときの“ものさし”を先行させるのではなく, それらはひとまず横におき, まずは実践の場においでいる実践家が感じ/考え/悩んでいる問題に耳を傾けよう. そこから問題を見つ

けよう」という, まさに“現場教師に学ぶ, 現場教師の目線に限りなく近づこう”という志向性である. なぜなら, 大学教育という実践の場の中から感じ取っている私のものの見方や考え方や“ものさし”, あるいは理論研究の中で明らかにされてきている知見を先行させ, その認知的な枠組みで小学校現場の実践の様相を覗いて見ても, せいぜい, そこに描き出されるもの/見出されるものは, 日頃の大学教育での授業実践で感じているものと類似した側面(類似性)や異なる側面(差異性)である. 差異性を描き出すと行っても, “ものさし”が違えば, また異なるものが見出されるのもあたりまえではあるが, その差異性や類似性は小学校現場の実践家の心を悩ませている本質的なものとはほど遠いかもしれない. その意味では, 私の認知的枠組みとしての“ものさし”と小学校教師が使う“ものさし”とが同じなのか否かを問わなければならない.

表2. 「対話型授業が必要だと考える理由」

話し合いを中心とした授業はなぜ必要だと考えるか

(1) 他者との相互理解, コミュニケーション能力の育成

- ・子ども同士や教師も含めて, 理解し合うため, 相互啓発。
- ・自分の考えを相手に伝えたり, 相手の考えを聞いたりすることでコミュニケーション能力を培う。
- ・自分の考えをきちんと相手に伝え相手の考えも, しっかり聞く力(コミュニケーション能力)が生きていくうえで, 大切だと考えるから。
- ・対教師ではなく, 学級集団の中で授業は行われるものであり, 発表ができなくとも自分の考えを発言できる機会が与えられるし小集団の中で意見交流が行えるから
- ・変化が激しい状況(学んだ事がいつまでも使えず, 常に更新しなければならない世の中)に対応するためには, 自分から他に働きかける必要があるから。

(2) 各生徒の思考の深まり

- ・子ども達一人一人の考えを高めたり, 深めたりするため。
- ・話し合い(交流)は, 出し合うー比べあうー高め合うことで子どもたちの考えが練り上げられていく。
- ・参加している子ども全員を考えを引き出し, 新たな考えをつくり出していくためには一部の意見で進むことや教え込みより話し合いが有効だと思う。
- ・思考力を高めることにつながるから。
- ・教材のもつ価値を深め, 広げるため

(3) 子どもを主体とする授業の実現

- ・授業の主役は子どもだから
- ・子どもの受動的な学習から能動的な学習へと転換できる。
- ・トップダウンではなく, ボトムアップの授業だから

が, その前に, 実践の文脈の中に見え隠れする現場教師の“ものさし”を肌で感じたり, 実践上の悩みに耳を傾け現場教師と同じ眼差しで思考していく過程の中で, その違いを浮き彫りにしていくことが大切であると考えているからである。現場教師が実践している現実の文脈の中に立ち現れてくる“ものさし”でないと, その現実の文脈のから遊離した所で勝手に頭の中で作り上げた“ものさし”をいくら真摯な気持ちで当てはめる努力をしても, 「何が問題の本質であるか」のベールを剥がすことはできない。

こうした志向性のもとに, 私は, まず, 対話型授業を実践するうえで, どのような側面に阿志岐小学校の教師が悩みを抱えているかを探りそれに応えることから, 「対話型授業作り」に向けての“学びの場”を開始していくことにした。最初に, 教師に, (1) 一般的な教授・実践スキルに関する質問として, 「教師として獲得したいと思っているスキルとその理由」, 「子どもたちが求めていると思う教師像と, それが求められ理由」, (2) 対話型授業(話し合いを中心とした授業)に関する質問として, 「なぜ必要であると考えるか」, 「子どもたちにとってはどのような側面に効果的か」「教師にとってはどのような側面に効果的か」「対話型授業実践はどうしたら実現可能か」「対話型授業が巧くいかない原因(教師の側面, 子どもの側面, 制度上の側面)について質問を行った。そこに見出された全体的な反応の傾向は, 図1に示した丸野(2002)とほぼ同じ

傾向であったが, ここでは, その中のいくつかについて, 具体的な声を上げておく。

表1の結果は「教師として獲得したいと思っている教授/実践スキルとその理由」, 表2の結果は「対話型授業が必要だと考える理由」, 表3の結果は「子どもたちにとって対話型授業が効果的であると考えられる理由」, 表4の結果は「対話型授業が巧くいかない教師側の原因」, 表5の結果は「どうしたら対話型授業が実現可能か」である。表1から表5に示されている結果は, 教師の生の声を, 私たちの方で, 理解しやすいようにカテゴリー別に整理したものである。

2.3. “学びの場”で目指した「対話型授業を支える土俵作り」 表1から表5の結果をみると, 阿志岐小学校の教師の多くが, 少なくとも, 一般的には「子どもが活き活きと主体的な学びができるような技量」「子どもの可能性を引出すような技量」「即興的な対応が可能な柔軟性のある技量」を習得したいと認識していることが分る。また, 対話型授業は子どもどのどのような側面に効果的かについては, 図1に示した結果とほぼ同じように認識している。しかもその対話型授業を営むためには, 対話が生まれるような「豊かな教材の準備」「必然性のある場の設定」「活動形態の工夫」「子どもからの問いの活用」などに教師が心掛けていかねばならないことをよく認識していることが読み取れる。対話型授業を実践するには, どのような側面が重要であるかはよく

表3. 「子ども達にとって対話型授業が効果的であるとする理由」

| |
|---|
| <p>(1) 授業への積極的な参加</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全員が参加できる（自分の考えを出さなければならない） ・授業に参加しやすい ・全体の場で自分の考えを発言するのに自信がない子どもが、小集団での話し合い活動では積極的に発言できているので、そういう子ども達にとって、小集団の話し合いは効果的。 <p>(2) コミュニケーション能力の育成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えを表現する伝える力、相手の考えを尊重して聞く力が育成される。 ・話し合いを通して、話し合う力を得て、コミュニケーション能力を身につけていくことができる ・自分の考えを作る機会が与えられるわけだから、表現力がつく上で効果的。 <p>(3) 考えの深まりや広がり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えと人の考えを比べ、深めたり広げたりすることができる。 ・自分の考えを広げたり、深めたり、明確化する時。 ・他の考えを知り、自分の考えをふかしたり、修正したりして、練り上げることができ、学習でねらう目標や価値に接近できる。 ・友達の考えを刺激にして、自分の新たな考えをつくり出せること。 ・一つの価値、答えを出していくときに効果的 <p>(4) 主体的な参加や学び</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師中心の一斉学習ではなく、子どもたち中心の自主的・主体的な学習活動に繋がる ・学習を”考える”という学び方に変えることができる。 ・全体の場で自分の考えを発言するのに自信がない子どもが、小集団での話し合い活動では積極的に発言できているので、そういう子ども達にとって、小集団の話し合いは効果的。 |
|---|

表4. 「対話型授業が巧いかない教師側の原因」

| |
|--|
| <p>(1) 話し合いの目的が明確になっていない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話し合いのテーマなり、解決すべきことについてつまづきそうな予想をもって指導していない ・話し合いをさせることで、なにをねらっているかがはっきりしていない ・教科解釈が不十分で話しあわせるべき内容（話し合うに値する内容）を教師が理解できていない。 ・相互に聞き合うことを狙っているのか、討議して、相互の考えを創っていくことを狙っているのか ・教材の価値をつかめていないため、内容のある話し合いができていない。 <p>(2) 十分な時間を子どもに与える余裕がない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・限られた時間の中でうまくいかず、ついつい教師が話してしまう（教師が待ちきれない） ・話し合いをさせることで理解は深まるが時間がかかってしまう ・話し合いのパターンを徹底して指導できる時間と気持ちのゆとりがない。 ・子どもに考えを持たせる時間を保証していない <p>(3) 適切な助言や誘導ができない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どう切り込んだり助言を与えたりすればよいかわからない。 ・生徒にまかせすぎて収束できない。 <p>(4) 生徒の予想外の考えへの臨機応変な対応が出来ない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童がよい意見を出しても、教師の予想外のものであると、教師がそれを採り上げる余裕（力量）がない。 ・生徒の考えを把握できていない。 |
|--|

認識できているが、“認識に留まり、実践が伴っていない現状の自分であることを認識している自分がある”ということになろうか。

対話型授業を実践するためには、確かに上述の諸側面が重要ではあるが、この中で私が最も重視したいことは、対話が生成する基本的な態度作りや対話空間作りである。そのために、まず教師全員の間に、「対話型授業を支える土俵作りの共有化を図る」という大きな目標を掲げた。その土俵作りの一つが、対話を基底で支える「談話的な風土の共有化」を

各教師が自分のクラスの中に図ることであり、二つは、「対話空間を支えるリボイシングの活用を図る」ことであった。

なぜ、第一に「対話を支える談話的風土の共有化を図る」に注目したかの理由は、“対話は、本来、他者との関係の中で拓かれるものであるが、子どもと教師あるいは子ども同士の間、相互の心を開き自由に発言できるような信頼関係がないと、生き活きた対話は生まれない”と考えたからである。そのためには、例えば、(1) 正解を気にせず、自由に発

表5. 「どうしたら対話型授業が実現可能か」

(1) 子どもへの事前指導（訓練に）よって可能

- ・教科にもよるだろうが、5～6割は可能だと思う。しかし、それを実現するためには、そのことを一学期中、きちんと指導しなければ無理。
- ・話し合いの仕方やルールなどを子どもたちにしっかりつかませる事ができれば、課題を与えるだけで子どもたちが自分で進めていく。

(2) 学習内容・授業形態によっては可能

- ・学習内容や形態に合わせて、効果的に取り入れていくことがよいと思う。
- ・授業の内容によって程度は異なるが、基本的にはどのような教科、学習でも話し合いを仕組むことができると思う。個は他と交流することで伸びていくものである。
- ・教材、題材、さらには学習のねらいとの関わりから、どの程度かは、予想できないが、かなり多くの学習場面で構成可能ではないかと思っている。
- ・場の設定
- ・毎時間1つのことでじっくり話し合いを中心とした授業を実践できればいいと思うけど、時間が限られているので、なかなか難しい。教科にもよるが、1日に1時間はできると思う。
- ・教師が発問を精選して、授業の「初め・中・まとめ」ぐらいで話せば、後は子ども達が自主的に話し合っていけるというような授業

言する、(2) どんな発言をも認め合う、(3) 考え方や意見の違いを大切にする、(4) 質問や発言をする時には、必ず、理由や根拠を述べる、(5) 互いに助け合い（補う、繋げる、支える）励まし合う、(6) 質問や反論を積極的に行う（受け入れる）、(7) 分かる／納得できるまで話し合う、(8) 話す前によく考える、(9) ときには自分の考えにこだわってみる、(10) 誤りに気づいたら素直に認める、(11) 他者の考えに感心／感動するのみでなく、新たな視点から挑戦してみる、といった側面からなる「心と心が絡み合う談話的風土」作りには、教師が自らの心を開き、その共有化を教師と子どもとの間、子ども同士の間で図っていかねばなるまい。この「心と心が絡み合う談話的風土」作りが巧くいくと、少なくとも、子どもたちの「話し合い活動への消極的態度」は解消され、相互に心を開き、授業作りに参加できるようになると思った次第である。

この談話的風土作りにおいて、特に、各教師に注意を喚起したのは、次のようなことであった：「一つ一つの側面を取り上げての技術指導に、談話的風土作りが陥ってはならない。ある学習課題である学習内容場面の中で生じる機会を巧く活かしながら、上述した側面の共有化を図らないと、子どもの心、頭には、対話を生成する上でそれぞれの側面が如何に大切であるか、その意義や重要性が実感として響かないし届かない。もし、教師が“〇〇さんの反対意見があったからこそ、違った方向から皆が考えるようになり、理解が深まったよね”とか“〇〇さんの、自分の考えのこだわりがあったからこそ、なぜ〇〇さんはそこまでしつこく考えるのだろうと、皆が真剣に問題に取り組むようになったよね”という

ように、ある学習場面でのある子どもの発言をタイミングよく巧く取り上げるならば、発言した子ども自身はもちろんのこと周囲の子どもたちも、その「反論」や「こだわり」が自分達の話し合いの場の大きな“よどみ”を解き、新たな方向への流れや動きを生み出すことに大きな役割を果たしたと、実感できるにちがいない。“心を注ぐ、頭を使う”必然性のある活動の文脈の中でこそ、一つ一つの側面が子どもの血となり肉となり、その後の対話活動を支える道具となっていくのだ」と。

第二に、なぜ「対話空間を支えるリボイシング(復唱)の活用を図る」に注目したかの理由はこうである。「対話型授業は、予め教師がプランした通りには授業が流れない、ときには大きな“よどみ”の中を揺れ動いたり、横道へ逸れたりしながら、一つのストーリーが文脈の中で立ち現れてくる創造的な営みであり、生き物である。それだけに、多くの現場教師が「柔軟性のある対応能力」が対話型授業実践には不可欠であると認識しているのには、納得できる。その柔軟な対応の仕方の一つに、子どもの“つぶやき”や“小さな疑問”を巧く対話空間の中に拾い上げ、それを全員でまた考えさせるといったような教師の関わり方がある。具体的には、ある子どものつぶやきや発言の内容を取り上げ、繰り返す（リボイシング：復唱する）中で、その意味を明確にしたり、広げたり、全体の流れの中に位置づけたり、さらには深く考えさせるために、あえて反対からの問題をその子どもやクラス全体に投げかけたり突きつけたりする。このリボイシングは、話し合い活動において教師だけでなく、子どもによっても行われる。もし、教師や子どもが、タイミングよく、リボイシ

表6. 教師のニーズに応じて“学びの場”で話題にしたテーマと主な内容

| 実施月 | タイトル | 活動の概要 |
|-----|----------------------------|---|
| 2月 | 「コミュニケーションを中心とした授業作りを目指して」 | 教師が持っている話し合いについての認識に関する調査結果を踏まえながらの講話 1) 今回の研究の目的「話し合いを中心とした授業づくり」という枠組みの説明 2) 対話型授業に対する教師の認識（過去の調査データ）についての説明 |
| 3月 | 「子どもに対する視座は？」 | 子どもの間違いをどのように捉えるかなどについての講話 1) ウサギとカメの話から何を読みとるか？ 2) 子どもへの関わり 3) 子どもの主体の学習活動とは 4) 学習スタイルと目標の持ち方 |
| 4月 | 「子どもの読みの過程を探る」 | どのようにすれば、子どもの読みの理解が促進するか。要約や挿絵が持つ意味などについての講話。 1) 先行オーガナイザーの説明 2) 比較オーガナイザーの説明 |
| 5月 | 「子どもの対話を支える活動」 | 対話を支える談話的風土作り及び他者と自分の発話を繋ぐ言葉の使用と話し合い活動との関係などについての講話。 1) 山本俊輔氏の昨年の授業分析の中で見出された対話型授業作りの構造 2) 独話活動の説明とつなぎことばの使用の変化 3) 対話を支える談話的風土（グランドルール）作り |
| 6月 | 「対話を支える質問や発問の種類と機能的役割」 | 対話を生成する上で重要な質問や発問の取り上げ方や繋げ方についての講話 1) 発問や質問の機能的役割 2) 伝達型授業と対話型授業での発問の比較 3) 創造的な対話活動を生成するための「発話」と発問 4) Revoicing（リボイシング）の説明 |
| 11月 | 他者の実践に学ぶ | 愛媛大学付属小学校の先生の国語実践（『ちいちゃんのかげおくり』）の様子をビデオで見て話し合う 1) 教師のどのような働き掛けが対話を生成しているか 2) 対話を生成する必然性のある豊かな教材分析 3) 対話を生成する必然性のある文脈作り（授業構造） |
| 12月 | 他者の実践に学ぶ | 山本俊輔先生の国語実践（『海のいのち』）の様子をビデオで見て話し合う。 1) 教師のどのような働き掛けが対話を生成しているか 2) 対話を生成する必然性のある豊かな教材分析 3) 対話を生成する必然性のある文脈作り（独話活動、班活動、班日誌） 4) 対話を生成するいろいろな仕掛け作り（教室の内と外を繋ぐ、過去－現在－未来を繋ぐ） |
| 2月 | 対話を育む学習／教育環境を作るには | 丸野が愛媛大学付属小学校での公開研究会に招かれた時の講演内容をベースにしなが、対話を育む学習／教育環境作りあたって、理論的知見と実践データをいかに絡めていくかの講話 |

ングを使い分けることができるならば、沈黙したあるいはよどんだ対話空間が生き返り、活発になり、“よどみ”が解け、新たな知の地平線が広がり、流れ出し、知的興奮を子ども

も教師も体験できる授業展開が生成されるようになるのではないかと考えたのである。

この「対話空間を支えるリボイシング(復唱)の活用を図る」において、特に、各教師に注

意を換気したのは、次のようなことであった：「いまこの瞬間を自分なりに生きる、考える”学習課題を前にして、教師も子どもも、他者に聴く、自分に聴く、「聴き合う」「響き合う」「絡み合う」関わりの姿勢で授業に参加することが重要であると。なぜなら、リボイシングが生起する場合は、予定調和的ではなく、課題を介して教師と子どもとが関わり合う文脈の中で、偶然に、立ち現れてくるからである」。

2.4. 教師のニーズに応じて“学びの場”で話題にしたテーマと内容 阿志岐小学校での「対話型授業作り」研究会は、月1回、1時間半位の時間をとって行われていった。私自身としては、「いかにしたら授業実践の場に対話を生成させることができるか」「いかにしたら、少しでも多くの教師が対話型授業実践に興味を示し、実践に取り組むようになるか」という教師の意識改革を図ることを、この研究会での主な目的にしていた。また国語教育というように特定の教科ではなく、「教科を超えての対話型授業作りの大切さ」を認識して欲しいという思いがあった。しかし、「コミュニケーションを中心にした授業作り」の大切さには気付いていたものの、最初から、全員の教師に「是非とも対話型授業作りを行っていきいたい」という明確な強い動機があったわけではない。

現場教師の認識の間には、“大きな温度差があった”ことは事実である。いやそうした認識の温度差があるのは当然だ。なぜなら、それぞれの教師は、長年かけて作り上げてきている自分なりの教授スタイルを持ち、真剣に、その教授スタイルで、秒単位、分単位で毎日、子どもに関わっている訳だから、それを、現場の実践のダイナミズムや複雑さをも知らない、実践家としては全くの素人である他者(丸野)から、「その今までの教授スタイルを少し変えてみてはいかがですか」と進められても、直ぐにその話しに飛びつくはずがないではないか。「自分崩し」に繋がらないとも限らないのだから。

それだけに、真に現場教師の「対話型授業作り」に向けての意識改革を図るためには、“私の思いを強く押し付けてはならない。現場教師一人ひとりが主体的にそうした意識を持つためには、まず現場教師の、「いま」「ここ」から出発しなければならない”と、強く私は肝に命じていた。そのため、研究会でのテーマ設定も、私が設定したわけではない。現場教師が、「いま」「ここ」での自分の日頃の実践を振り返り、“聞いてみたい、知りたい、分

かりたい”と考えているテーマを、毎回、出してもらい、相談して決めていたというわけである。しかし、毎回、研究会の場で私が講話するときには、上述した対話型授業作りの上で極めて基本的な二つの「土俵作り」は、常に心に留めていたので、何処かで話題にするようにしていた。テーマとの絡みの中で常に話題に取り上げることで、“その土俵作りの重要性に対する認識が、一人ひとりの教師の心の中に／頭の中に、次第に浸透していければいいな”という淡い期待があったからである。いや、談話の表面上では淡い期待を持って話題に取り上げていたかもしれないが、その基底には、“一人でも多くの教師が、自信を持って対話型授業を実践できるようになって欲しい!”と強い期待がうごめいていたことは偽らない心境である。

表6は、私と現場教師との話し合いの中から取り上げた、いや教師が希望したテーマとその概要である。“学びの場”で取り上げたテーマには一見すると一貫性が無いようにも見えるが、一歩深く踏み込んでテーマごとの意味や意義を考えてみると、そこには「いかにしたら、子どもを学びの主体にできるか、創造的な学びのスタイルを育むことができるか」という精神／思想が脈々と流れているように、私には思える。ということは、ここに取り上げられたテーマの中には、表1から表5までの結果とを重ね合わせてみると、阿志岐小学校の教師が日頃の自分の実践に対する“もがき、苦しみ”や反省の心、すなわち、「子ども(児童)に対して、何とかしてあげたいけどできない現状の自分に対する、それぞれの教師の心の叫びや語り」が浮上してきているとも読み取れて、非常に興味深い。

2.5. “学びの場”を通して教師の認識や実践にどのような変化が見られたか そうした各教師の“心のもがきや叫び”が、一年間の“学びの場”を通して、どのように解消されていったか、具体的には各教師の授業の受け止め方や実践上の工夫にどのような変化が見られるようになったか、延いてはその認識の変化が各自の授業実践にどのように活かされるようになったか、非常に興味を持たれる所である。そこで、最後の研究会の後に、研究会に参加した全員を対象に、一年を振り返っての、次のような質問調査を行った：(1)「年間を通じて興味深かったテーマ及び内容とその理由」、(2)「授業に対する見方や考え方に変化が見られたか」、(3)「実際に、授業を営む上でどのような変化があったか」(4)「自分の授業を振り返る上でどのような変化があった

表7. 年間の研究会の中で興味深かった話の内容、興味深いと感じた理由。

| |
|--|
| <p>テーマ1. コミュニケーションを中心とした授業作りを目指して/教師が持っている話し合いについての認識に関する調査結果の紹介</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分だけでなく、多くの教師が陥ったり悩んだりしているところが同じだとわかったから。 |
| <p>テーマ2. 子どもに対する視座は？/子どもの間違いをどのように捉えるかなど</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業実践をする中で、子どもがまちがえたことを言ったとき、どう切りかえしていいかわからなかったが、その手がかりないしは子どもへの関わり方が分ったから |
| <p>テーマ3. 子どもの読みの過程をさぐる/どのようにすれば、子どもの読みの理解が促進するか。要約や挿絵が持つ意味などに関して。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・説明文でも物語文でも、絵や図を描くことで、読みを深めることができることが改めて分かったから。 |
| <p>テーマ4. 子どもの対話を支える活動/独話活動の紹介。他者と自分の発話をつなぐ言葉の使用と独話活動の関係など。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師が対話をつなぐ時のパターンをきちんと分類できるから。 ・他者の考えをつないでいける子どもを育てて行きたい。 ・子どもの対話を支えるために、リボイシングなど教師がすることが具体的にわかったから ・授業中の話し合い活動をさせるときの具体的な道具になる。 |
| <p>テーマ5. 発問の機能</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実際の授業のことで経験と重なる部分が多く、理解しやすかったから。 ・発問や質問の使い方対話の場が活性化したり沈んだりすることが改めは実感できた ・伝達型授業と対話型授業の中での質問や発問が果たす機能の違いが分った |
| <p>テーマ6. 愛媛大学付属小学校のある教師の国語実践（『ちいちゃんのかげおくり』）の様子をビデオで見て話し合う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・映像として、教師や児童の姿が具体的に理解できた。 ・自分の実践と具体的に比較しながら、問題点を整理できた ・授業の流れを第三者的に見ることができ、じっくりと授業の流れについて反省できるから |
| <p>テーマ7. 阿志岐小学校の山本俊輔氏の国語実践（『海のいのち』）の様子をビデオで見て話し合う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・細かく分析してあって、どんなときにどんな言葉かけや指示を与えると効果的なのか参考になった。 ・子どもの質問や曖昧な部分を整理したり新たな視点から切り返していくリボイシングの活用の仕方 ・子どもの思考を深め話し合いを活性化させる発問のあり方が具体的に分かりやすかった。 ・対話を支えるグラドルールの大切さ ・子ども達の自然な話し合い方、話し合い活動を生成するいろいろな仕掛け作り。 ・自分の今の実践と過去の実践の違いや足りなさを自覚できたから。 ・ビデオを通したため、参加者の共通理解を得やすい。 |
| <p>テーマ8. 対話を育む学習/教育環境作り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーション能力の育成に関わる実践に基づく理論の構築が新鮮でした。 ・これからの研究のあり方を考える知的材料となった ・コミュニケーションが技術指導だけに陥ってはならないことが実感できたから ・対話を生成する授業作りのためには、実践過程での反省的思考が大切であることに気付かされた ・子どもの発言を巧く利用しながら授業を立て直す、軌道修正する柔軟な対応能力の重要性に気づく |

か」、(5)「今後の研究会の在り方や取り上げて欲しいテーマ」。

表7から表11は、その結果を整理して示したものである。まず表7を見てみると、一つには、どのテーマに興味を抱いたかは教師によって異なり、一人ひとりの教師が自分なりの課題（自己内課題）を抱えて研究会に参加していたことが分る。二つには、対話を支える土俵作りに興味を示し、その重要性を強く

認識するようになっている。三つには、テーマ6、7のように同僚が行った授業録画を参考にした講話に興味を示すと同時に分かりやすさを述べていた。

「対話型授業作り」研究会での在り方を考える上で、特に注目すべきことは第三の結果である。授業のダイナミズムを考えると、抽象的な原理や概念レベルで整理した知見をいくら話題に取り上げた所で、学び手としての

表 8. 授業に対する見方や考え方にどのような変化があったか。

| |
|--|
| (1) 子どもの発言のつながり、対話への注目 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・教師の発問や教材理解に目がいきがちだったが、子どもの発言のつながりや教師のこどもの意見の取りあげ方にも目が向くようになった。 ・教師の発問や、子ども同士のコミュニケーションに目が向くようになった。 |
| (2) 話し合い活動の重要性への注目 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・国語以外の教科でも話し合いを意識するようになった。 ・話し合い活動を意識的に取り入れようとしている。 |
| (3) 子どもの発言内容の理解、それに対する応答への注目 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの発問をどう受け止め、どう返すのかという基本的な教師の関わり方を意識するようになった ・子どもの考えを1つ1つていねいにきくことができた(教師が) ・子どもの立場や目線に立つように努めようとした。 |
| (4) 話し合いをする状況づくりへの注目(発問、教材) |
| <ul style="list-style-type: none"> ・話し合いをする時や場面について、これでいいかという“こだわり”。そして、発言内容を注意深く聞くようになった。 ・豊かな教材の準備や深く教材解釈出来ているか否かに、気を配るようになった |

表 9. 実際に授業を行う上でどのような変化があったか。

| |
|--|
| (1) 教師の言葉賭け・発問への注意 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・言葉かけや指示(発問)をどのようにするか、強く意識するようになったが、巧くいかない。 ・子ども同士のコミュニケーションが続くように助言するようになった。 ・リボイシング等を意識的に行うようになった。 |
| (2) 子どもの発言の仕方・聞き方への注意 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・発言の仕方、聞き方のよい子をほめることが増えた ・話し方、聞き方、等の指導を意識的にするようになった。 |
| (3) 話し合い活動の意義への注目や実際の頻度の増加 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・小グループでの話し合いの回数は増えた。 ・国語の研究から得たものを算数の授業の中にもとり入れてみている ・話し合いが必要かどうか考えるようになった。 |

教師の頭の中／心の中にはしっかりと届かないし、実感を持って理解することは困難である。それに対し、他者の授業録画を取り上げての学びの場では、自分の実践とを重ね合わせることにより、両者の差異や類似性を比較検討しながら、自分の実践の中で工夫すべきことや他者の実践の素晴らしい所を身体で感じ取ることができるだけに、言語レベルよりは比較的ましである。換言するならば、授業のダイナミズムを生成している重要な原因の中には、言語レベルでは十分に伝えきれない重要な情報や関わり方があるということであり、実は多くの教師が探し求めている情報はその言語レベル、概念レベルでは表現し難いものであるということだ。

では、その言語レベルでは十分に表現し難いものとは何か。それは、一つには、身体化された実践知である。対話型授業実践のなかでは(いや一般的にも言えることであるが)、ことばを介して子どもの考えや意見を絡め合

う、繋げ合うことも大切ではあるが、それ以上に、子どもの身体が語っている子どもの気持ちや考えを授業の場に拾い上げそれらを繋ぎあわせたり、ときには授業の流れを止めて、「いま」「ここ」に立ち止まり、分りあうまで話し合うことが極めて大切である。ときには、子どもの身体は、授業の流れを逆戻りすることの必要性を語っていることもある。その子どもの身体が語る、あるいは場全体が語る沈黙の意味に、教師が敏感にタイミングよく反応するか否かは、ことばのレベルではなく、その教師の身体全体に染み込んだまさに身体化された実践知となっているものである。しかもその身体化された知は、当事者には「暗黙の知」と化しており、具体的に意識することさえも難しく、あたりまえになっている代物である。

もう一つは、他者との関係性の中に立ち現れてくる関係知としての実践知である。対話型授業の中での子ども一人ひとりの考えや意

表 10. 自分の授業を振り返る上でどのような変化があったか

| |
|---|
| (1) 話し合い活動の導入や話し合いの進め方 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの意見の取りあげ方や、二人組や班活動のタイミングなどを振り返るようになった。 ・形式張った話し合いではなく、普段の会話のように自然に意見を出し合えるよう意識した。 ・話し合いを進める上で大切なこと。 ・班を生かした話し合い活動を多く取り入れることができた。 |
| (2) 上手くいかなかった時に原因を考える |
| <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ「あの時はこうできて」、「今はなぜできないのか」を考えるようになった。 ・話し合い活動を仕組んだ時は、うまくいかなかった時、原因を考えるようになった。 ・実際に授業しているときはうまくいかないことが多いが、後で気づくことが多々あった。 |
| (3) 言葉や話すことを重視 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・すべての授業の基本は国語なので、ことばや話すということに重みをおくようになった |

表 11. 今後の研究会の在り方や取り上げて欲しいテーマ

| |
|--|
| (1) 話し合いを中心とした授業作りのための働きかけ |
| <ul style="list-style-type: none"> ・発問のしかた。話し合いの深め方(各学年の発達段階に応じた)。 ・どんな時に話し合い活動が有効に働くか。 ・対話をベースにした授業作りのありようについてさらに研修を深めたい。 ・話し合い活動を取り入れた所で子どもたちの意見から授業がくり広げられるような雰囲気を作るために教師側は、どんなことをすればいいのか |
| (2) ビデオなどを利用した、実践をベースにした研究会 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・具体的に実践などを話し合う方が、抽象的でなく分かりやすい ・ビデオによる全体討議で、実践的研修を積んでいきたい。 ・ビデオ分析などがとても良かったので、実践を元にした内容だったらいい。 ・ビデオ視聴はとても分かりやすかった |
| (3) 対話を育む際の留意点 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・新学期をスタートさせるにあたって、子どもたちの対話を育む上での留意点等。 ・談話的風土作りにあたっての具体策 |

見は他者との関係の中で生成されてくるものが大部分である。その意見や考えを何処まで深めるか／広めるかも、子ども同士や子どもと教師との関係性によって決まる。上述した対話を支える談話的風土や対話空間を支えるリボイシングは、関係性の中から立ち現れてくるものであり、決して予定調和的に作りだすことができる代物ではない。従って、例えば、対話空間を支えるリボイシングには、このような種類や機能がありますよといくら伝えたところで、それをどのような文脈の中で、しかもどのようなタイミングで使ったらよいか分からない。その使い方を理解するには、ことばのレベルではなく、録画された授業実践者に学び手としての自分を重ね合わせ、その実践者が行っている授業を自分の身体を通して型取る、語り直すといったような学びの姿勢で、学び手が関わらないと、その本質には迫ることができない。

三つ目は、いろいろな要因が複雑に絡む文脈に埋め込まれた知としての実践知である。対話型授業の営みは、対話が生成するような「豊かな教材の準備」、「必然性のある文脈」、「談話的風土」、「子どもたちの知的化水準」、

「教師の心の開きや関わり方」などが重層的に絡み合う中で創出されていくものである。その重層的な絡み合いを一つ一つひも解いて、このような要因が関係していますと述べることはできても、その重層的な絡み合いをまるごと手に取るように、ことばのレベルで表現することはできない。学び手が、その文脈の中に埋め込まれた重層的な絡み合いからなる実践知を理解するためには、一つ一つひも解いた要因を、再び、自分で再構成／再体制化し直すような操作が必要である。その再構成／再体制化にあたっては、頭で考えるのではなく、二つ目の所で述べたように、録画されている授業実践者に学び手としての自分を重ね合わせ、その実践者が行っている授業を自分の身体を通して型取る、語り直すといったような「動きの中で考える」「身体で考える」という学びの姿勢で、学び手が関わらないと、その本質には迫ることができない。

一人ひとりの教師が、ことばのレベルだけではどうしても伝わり難い、こうした3つの実践知の特徴に少なくとも気づいているからこそ、表11での結果にも示されているように、今後の研究会の進め方として、第三者の実践

を対象化したビデオ録画による研究会の大切さを希望しているのであろう。

表8から表9までの結果を総称すると、一年間の研究会を通して、従前に比べ、多くの教師に次のような認識の変化が見られる：(1)対話を支える談話的風土作りに気を配るようになった、(2)対話空間を支えるリボイシングを活用するようになった、(3)班(グループ)活動による話し合いを取り入れるようになった、(4)子ども同士の発言を繋げようと気を配るようになった、(5)話し方や聞き方や繋ぎことばやリボイシングを内容との絡みの中で使うことに心がけた、(6)自分の授業を反省し、原因究明に心がけるようになった。そこには、「授業での実際の子どもへの関わり方」や「自分の授業に対する取り組み方」の認識の変化が語られているが、少なくとも、私が最初に目指した「対話型授業を支える土俵作り」の共有化が、意識レベルでは浸透しつつあるということが出来る。

しかし、対話型授業が現場に根づいていくためには、意識改革のレベルに留まることなく、最終的には、一つ一つの気づき実践の中に積極的に取り入れられていかねばならない。そのためには、上述した3つの実践知の特徴を踏まえながら、具体的に、どのように実践レベルに移していくか、取り入れていったらよいかといった、新たな働きかけないしは学びを相互に続けていかねばなるまい。今後に残された重要な検討課題の一つであるが、今、ようやく、そのスタートラインに立ったということだけはできよう。

3. 「対話型授業作り」研究会を通してのある教師の実践レベルでの変化

阿志岐小学校との間で「対話型授業作り」研究会を開始した当初から、対話型授業実践に興味を抱き、自分なりのスタイルで、話し合い活動を授業の中に取り入れていた一人の教師がいた。その教師が、一年間の研究会を通して、認識レベルに留まることなく実践レベルにも大きな変化を示された植木氏(現在：大野城市立大和小学校勤務)である。植木氏は、3年生を担当することになった国語を専科とする教師であり、当時、自分の授業実践力を改善したいという動機を持っておられた。新しく担任する学級の中で、どのような談話的風土を作り上げて行かれるのか、授業の中ではどのような関わり方を子どもに示しながら対話型授業を営まれていくのか、私には非常に興味があったので、少なくとも数回(学期毎に一回は)、授業を録画させて欲

しいと申し出た。「公開授業のように、見せるための授業ではなく、特別に構えず、また特別な指導案を準備することなく、植木氏が日頃、実践されるあるがままの姿を見せて欲しい」というお願いをして、授業の録画取りを下承してもらった次第である。

ここでは、その授業録画の中に見る、植木氏の実践レベルでの変化過程を見ていくことにする。

3.1. 授業観察の視点 対話を生成する子どもへの関わり方、その中でも特に、子どもの考えや意見を授業の場の中に拾い上げ、それらを巧く絡め合いながらの授業作りにどのような変化が見られるかを主な目的にした。従って、どのような指導案のもとに、どのようなことをそれぞれの単元の中で目標にされているかの詳細は、あまり問わないし、触れないことにした。実際に、植木氏に、事前に指導案を見せて欲しいと要求することもまったくなく、観察当日、飛び込みで授業を観察した次第である。その意味では、観察する側の私たちが、植木氏の指導方針や指導案に縛られた形で、その認知的な枠組みに支配されながら授業を観察していった訳ではなく、まさに、私たち観察する側の目に自然に入ってくる授業観察であったといえる。ここで報告する授業観察は、一学期(5月、7月の段階)と三学期(2月)のものを取り上げる。3回の授業単元内容と進め方は以下の通りである。

3.2. 5月の段階 初めて植木氏の授業を観察した5月の授業単元は「手紙をください」という単元で、ここでの<単元目標>は、(1)物語の面白さに気づき、楽しんで読む、(2)時間や事柄の順序に気をつけて読んだり、場面の様子や登場人物の気持ちについて想像を広げながら読んだりする、である。<単元の活動の流れ>は(1)音読練習をする、(2)読書ゲームをし、あら筋をつかむ。(※分析の対象とした授業)、(3)「ぼく」と「かえる」の言動に注意しながら、場面の様子や登場人物の気持ちについて想像を広げながら読む、(4)出て行った「かえる」に手紙を書く、という活動から成り立っている。<分析対象とした授業の概要>この授業での目標としては、(1)読書ゲームを楽しんで行くことを通して、教材文への興味・関心を高め、あら筋をつかむ、(2)「つぎの日」「またつぎの日」などの接続詞に気をつけて、何日の話かを読み取る、(3)読書ゲームを通して、友達の話を最後まで聞いたり、自分の考えを話したりすることができる、と3つの目標が掲げられていたが、我々が特に

注目した部分は、3つ目の目標の下線を引いた部分である。

①授業展開の特徴：

この時期の授業の進行上の特徴として、教師の発問(Initiation)に対して、子どもが回答(Response)を行い、それに対して教師が評価(Evaluation)を行うというIRE連鎖(Mehan, 1979)を特徴とする談話パターンが中心であり、子ども同士が話し合うことによってあるいは子どもの疑問を拾い上げながら子どもと教師とが一緒になって話しあう中で動いていく、深まっていく授業の流れは見られなかった。

だが、話し合いが繋がっていく、高まっていく可能性のある子どもの小さな“つぶやき”や小さな疑問が、授業の中でまったく生じていなかった訳ではない。植木氏の質問に対して、ある子どもは自分なりの小さな“つぶやき”や疑問や考えを述べているのであるが、それが教師の期待にそぐわないものだったのか、全体の流れの中に取り上げられずに、埋没してしまっている所がある。この子どもの小さな“つぶやき”や疑問を全体の対話空間ないしは話し合いの場としての「土俵」にいかに乗せるかということが、対話が生成する授業作りには極めて重要であるが、一般的に、教師にとっては非常に難しい課題でもある。なぜなら、そうした授業を営むためには、教師は自分の教授プランを先行させ、そのプラン通りに授業を営むのではなく、子どもの動きに心を開き、状況の展開の中に立ち現れてくる子どもの考えに委ねながら授業を練り上げていかねばならない。そのためには、何時出会うかもしれない子どもの小さな“つぶやき”や“疑問”の意味の意義や重要性を即興的に判断評価し、授業の展開を組み直していくといった、状況に開かれた柔軟な関わりの姿勢や関わり方ができなければならないからである。

談話例1は、授業の冒頭の部分で見られた登場人物の確認に関するやり取りである。そこには、植木氏からの質問に対し、子どもが登場人物を考え、さらにその登場人物を教材の中に書かれている言葉を使用して、適切に答えるという、典型的なIRE連鎖が見られる。すなわち、このやり取りの中で、植木氏は「登場人物は誰か」(turn1)、「かえるは教科書の中では、なんと書いてあるか」(turn10)、「男の子は、教科書の中ではなんと書いてあるか」(turn14)という三つの発問を行っており、それぞれに対して、子どもが回答を行い(turn3,6,12,16)、その回答に対して植木氏が解説を行っている(turn20)。

談話例2は、授業の後半部で行われたやり

取りである。この部分は、黒板に貼られた教科書の挿絵を物語の順番通りに並び替え、各挿絵がどのような場面であるのかを説明している場面である。談話例2においても同様に、植木氏は各場面の説明を求める発問(turn1,8,11,13,15,17,19)と、各場面の内容を詳細にするための補足的な質問を行っている。そして各発問に対する子どもの回答(turn5,7,9,12,14,16,18,20)によって談話が成立している。

②子ども同士／子どもと教師の発言の繋がり：

この段階での発言の繋がりに関しては、以下のような特徴をあげることができる。まず、子ども自身の発言のつなげ方に関して、談話例1、2からも分るように、発言の繋がりを子ども自らが示すような表現(例：「～さんに付け加えます」)などは見られない。また、そうした繋ぎことばの表現が見られないというだけでなく、発言の内容としても、他者の発言を受けてなされている発言(他者の発言内容の矛盾を指摘、他者の発言の不明な点の確認など)はまったく見られず、子ども同士の間での発言の繋がりは、この時点ではほとんど出てきていない。また、発問や教科書の言葉を使って説明をするようにという指導が植木氏の発話の大半であり、お互いの発言を繋げながら考えていくという側面に関して、植木氏が授業の中で働きかけることはほとんど見られない。

そのために、多くの子どもが、授業の中で感じた小さな“つぶやき”や疑問が十分に解消されず、不善感を抱きながら授業が終わっていた可能性が至る所に見られる。例えば、談話例1とみてみよう。話し合いながら授業の深まり／高まりが起こる可能性が、植木氏の質問に対するBの子どものturn7での回答には見られる。児童Bは「本に書いてある“緑がえる”と自分の過去の知識や経験を重ね合わせて、“雨蛙”です」と具体的な名前を挙げている。その発言をきっかけに、教室のあちらこちらでは、「同じ」「同じではない」「いぼ蛙」という子どもたちの小さな“つぶやき”や疑問が起こっている。しかし、そのつぶやきや疑問は、対話という土俵の中に取り上げられないまま消えようとしている。

Bくんが具体的に述べた名前「雨ガエル」ではなく、それを抽象化して「蛙」というように、植木氏はturn9では「いま、蛙といったけど、Bくんは」と、自分が回答してもらいたいと想定している(?)方向へ導こうとしている。それに対し、子ども達は、十分に納得しない／できないのか、自分の考えや思いを小さな“つぶやき”や疑問の声として、

談話例 1. 「手紙をください」(5月学習)の冒頭部のやり取り

【やり取りの文脈】登場人物の確認に関するやり取り。各自がノートに登場人物を書いた後、全体に発表する。

| turn | 発話者 | 発話内容 | 談話構造 | | |
|------|------|--|--|---|--|
| 1 | 先生 | じゃあね、登場人物だれだったかな。さあ、1分でノートに書いてください。 ※一斉にノートに書き始める | <p><先生の発話></p> <p>登場人物をノートに書いてください。</p> <p>じゃあやめます。Aさん。</p> <p>待ってね。はいBさん。</p> <p>緑色のかえるって書いてあるんですか？じゃあ教科書を見てください。なんて書いてある？教科書の言葉を使って。</p> <p>もう一つ、(板書を指して)これも、こんな風書いてありますか？</p> <p>男の子って書いてある？</p> <p>登場人物っていうときには本の中の言葉で答える。だから男の子ではなく、僕の方がいいです。こっち(かえる)は、緑のってちょっと詳しく書いてくれたけど、カエルでも良いです。</p> | <p><生徒の発話></p> <p>※子ども達が各自、自分のノートに登場人物を書く。</p> <p>男の子とかえるです。</p> <p>緑って書いてあったから、あまがえる。</p> <p>緑色のカエル。</p> <p>僕です。</p> <p>書いてない。</p> | |
| 2 | 先生 | じゃ、やめます。Aさん。さーっとAくんのほうを向いて | | | |
| 3 | 生徒 A | 男の子とかえるです。 | | | |
| 4 | 生徒 | 同じです。 | | | |
| 5 | 先生 | 今きづいた。 | | | |
| 6 | 先生 | 待ってね。はいBさん | | | |
| 7 | 生徒 B | カエルっていったけど、緑かえるって本に書いてあったから、あまがえるです。 ※同じ、同じじゃない、いほがえるなど口々に言う。 | | | |
| 8 | 先生 | どうですか。(子どもを指して。) 「立って言ってください。」「今ぐちゃぐちゃいってたけど、言いたくないの。言いたくないなら黙って置いてください。」「はいごちゃごちゃ言ったC君、手を挙げていってください。」「さあ、」 | | | |
| 9 | 先生 | 今かえるっていったけど、Bくんは。 ※あまがえる。みどりかえるなど、口々に言う | | | |
| 10 | 先生 | みどりいろのかえるって書いてあるんですか。はい じゃあ、教科書を見てみてください。なんて書いてあるかな。わかったらさーっと手を挙げてください。 ※手が挙がる | | | |
| 11 | 先生 | 教科書のことばを使って言います。はいCさん | | | |
| 12 | 生徒 C | はい緑色のかえるです。 | | | |
| 13 | 生徒 | 同じです。 | | | |
| 14 | 先生 | じゃあ、もう1つ言うけど、これもこんなふう書いてありますか。(黒板の言葉を指して)はい ※板書する ※手を挙げる | | | |
| 15 | 先生 | Dさん | | | |
| 16 | 生徒 D | はい、僕です | | | |
| 17 | 生徒 | 同じです。 | | | |
| 18 | 先生 | 男の子ってかいてあるかな。 | | | |
| 19 | 生徒 | 書いてない。 | | | |
| 20 | 先生 | ぼくって書いてあるね。だから、みんなおぼえておいてください。今、教科書ふせていから、男の子ってかいたけど、登場人物って言われた時は、本の中の言葉で答えます。だから、男の子ではなく、ぼくのほうがいい。ぼくです。で、こっちは、緑色のってちょっと詳しく書いてくれたけど、かえるでもいいです。緑色のってもちろんつけてもいいです。 | | | |
| 21 | 生徒 E | ぼくは、あまがえるって書いた。 | | | |
| 22 | 先生 | あまがえるかどうかはわかりますか。 | | | |
| 23 | 生徒 E | 分かん。だって、まだ、おるけん、みどりいろのかえる。 | | | |
| 24 | 先生 | それは、さっきBくんが、言ってくれたように、緑色のかえるって書いてたから、ぼくは、あまがえるじゃあないかなっておもいますっていったよ。読む人がこう、頭の中で考える。だから、ぼくとかえるか、ぼくと緑色のかえるとかきます。 | | | |

談話例 2. 「手紙をください」(05月学習)の後半部のやり取り

【やり取りの文脈】 黒板に貼られた教科書の挿絵を物語の順番通りに並び替え、各挿絵がどのような場面であるのかを説明する活動。

| turn | 発話者 | 発話内容 | 談話構造 | |
|------|------|---|-------------------------------------|--|
| 1 | 先生 | どんなところか言えるかな? | <先生の発話> | <生徒の発話> |
| 2 | 先生 | これが?これ何? | どんなところか言えるかな?これが?何?赤い郵便箱ですね。誰が作ったの? | |
| 3 | 先生 | そう, 赤い郵便箱ですね。 | | 僕とお父さんが作った。 |
| 4 | 先生 | F君, 誰が作ったと?誰が作ったの? | 誰の郵便箱でした? | 僕の郵便箱。 |
| 5 | 生徒 F | 僕とお父さんが作った | | |
| 6 | 先生 | 誰の?郵便箱でした? | これは何をしています?Fさん。 | 郵便箱にカエルは飛び込んで、白いペンキを内側に塗っているところ。 |
| 7 | 生徒 F | 僕の郵便箱。 | | |
| 8 | 先生 | これは何をしています?Fさん。 | | |
| 9 | 生徒 F | 郵便箱にカエルは飛び込んで白いペンキを内側に塗っているところです。 | (3枚目の挿絵を指差して)これは何? | 僕の手紙をカエルが読んでいるところ。 |
| 10 | 生徒 | 同じです。 | | |
| 11 | 先生 | じゃあ, Fさんそのまま話してくれるかな。これは何?(3枚目を指差す) | (4枚目の挿絵を指して)そうだね。そして? | カエルが手紙を書き終わったところ。 |
| 12 | 生徒 F | 僕の手紙をカエルが読んでいるところです。 | | |
| 13 | 先生 | そうだね。そして?(4枚目を指差す) | 次は? | 次の場面はカエルが木で坂上がりをしている |
| 14 | 生徒 F | それはカエルが手紙を書き終わったところです。 | | |
| 15 | 先生 | 次は? | そして? | カエルが僕のポストから出てきたところ。 |
| 16 | 生徒 F | 次は, 次の場面の絵はカエルが木の上, 間違えました。木で逆上がりをしているところです。 | | |
| 17 | 先生 | そして? | そして? | 最後は, 僕が郵便箱をきれいにし、カエルが手紙を下さいとイチジクの葉っぱに書いて～～ところです。 |
| 18 | 生徒 F | 次は, カエルが僕のポスト, 郵便箱から出てきたところです。 | | |
| 19 | 先生 | そして? | | |
| 20 | 生徒 F | そして, 最後は, 「僕」が郵便箱をきれいにし、手紙をくださいってカエルがいちじくの葉っぱに書いて～～ところです。 | | |

再び「雨蛙」「緑ガエル」と、口々に言い合っている。すると、その小さな“つぶやき”の中にあつた「緑ガエル」の音が、植木氏が想定していた答えと符合したのか、植木氏は turn 10 で「緑色のかえると書いてあるんですか、じゃあ、教科書を見てみてください」と、子どもたちの水面下の意見の衝突を十分に解消しないまま、植木氏の想定している方向に導き、終結させている。

せっかく、子ども同士の間で生じた小さな“つぶやき”や疑問が、この段階では、植木氏に拾い上げられずに、浮上して消えかかっている。一人ひとりの子どもの頭の中では、あるいは子ども同士の間では、浮上しかかつたつぶやきや疑問は非常に大きく心に残っているだけに、消化不良の状態であるにちがいない。子どもたちの心や頭の中を占有している蛙は、植木氏が想定している蛙とは全く異なる蛙であるにちがいない。だからこそ、植木氏が turn 20 で「蛙でもいいし、緑色の蛙でもよい」とまとめようとしているのに対し、直ぐに turn 21 で、ある子ども (E) が「ぼくは、雨蛙と書いた」と発言している。それを受けて、植木氏が turn 22 で「あまがえるかどうか分りますか」と問い返している。すると、E は「分らん、だって、まだおるけん、緑色のかえると回答している。ここには、「緑色の蛙」というだけでは納得できない子どもたちの思いと、植木氏の思いとが葛藤している、まさに対話が生成される可能性が渦巻いている。もし、turn 7 での B 君の発言を巡って、教室の隅々から生じてきた子どもたちの小さな“つぶやき”や疑問を、植木氏が全体の対話の場 (土俵) に取り上げて、子どもたちが納得するまで話しあわせていたとしたら、E の子どもも turn 21 の段階まで、その“もやもや”とした不善感を引きずらなくてもよかつたかもしれない。

3.3. 7月の段階 7月の段階で取り上げる植木氏の授業単元は「ニャーゴ」という単元で、ここでの〈単元目標〉は、(1) 登場人物の様子や気持ちを想像し、作品のおもしろさを味わう、(2) 様子を表す言葉に気をつけながら、登場人物の気持ちの変化を捉えることができる、である。〈単元の活動の流れ〉は(1)音読練習をする、(2)読書ゲームをし、あら筋をつかむ、(3) ねこと子ねずみの言動に注意しながら、ねこの気持ちについて考え、想像を広げながら読む。(場面毎)(※分析の対象とした授業)、(4) 音読劇をする、という活動から成り立っている。〈分析対象とした授業の概要〉この授業での目標としては、(1) ねこや子ね

ずみの言動や様子を表す言葉から、ねこの気持ちを想像することができる、(2)、ねこの表情図や書き込みの交流を通して、友達の話に興味を持ちながら最後まで聞き、自分の考えを作ることができる、と2つの目標が掲げられていたが、我々が特に注目した部分は、2つ目の目標の下線を引いた部分である。

①授業展開の特徴：

この段階の授業においても、5月の段階と同様に、植木氏の発問に対して、子どもが応答を行い、それに対して植木氏が評価を行うという談話パターンが中心であり、子どもからの発問が中心になって授業が展開していくというパターンにまでには至っていない、といえる。しかし、5月の段階とは大きく異なり、植木氏が子どものある文脈の中での発言が持つ意味や意義の大切さを実感し、それを文脈の中で広げ、深めようとするような植木氏の関わり方が芽生え始めている。その植木氏の関わり方に、子ども達も答えようとして、自分なりの思いや考えを表出し始めている。5月の段階では、植木氏の質問に対して、子どもが答えるという(“教師の質問-児童の答え”)一対一の直接的対話による連鎖がただ繰り返されていく授業の展開であったのに対し、この段階では“教師の質問-児童の答え-異なる児童の答え-児童の答え”といったように、植木氏の質問に対していろいろな答えが生起するという一対多の連鎖の膨らみ(異なる考え)が、時には、見られるようになり、授業展開の膨らみや深まりを感じ取れるようになりつつある。一つの大きな植木氏の成長の歩みをそこに読み取ることができる。いや植木氏単独の成長の歩みというよりはむしろ、植木氏と子ども達との関係性の中に、膨らみや深まりのある授業展開の萌芽が育まれつつあるといったほうが正しいかもしれない。

例えば、談話例 3 は、猫が最初にネズミに出会った場面について、その時の猫の様子がどんなものだったのかを考える活動におけるやり取りの場面である。「ねこが最初にねずみに会ったのはどこか」という植木氏の発問(turn1)に対して、子どもがそれぞれ自分の意見を回答として述べて(turn4,5,7)いたり、その回答を受けてさらに「その場面で猫は何をしているのか」という植木氏の発問(turn3)に対して、子どもがそれぞれ自分の意見を回答として述べている(turn9,10,11)。教師の一つの質問に対して、それぞれの子が自分なりの考えをそれぞれの視点から表出するという一対多の回答連鎖が生じて来ている。

こうした膨らみのある対応が子ども達の中に見られるようになったということは、一つ

には、植木氏の質問を子どもたちが次のように受け止め、引き受けるようになったということである。つまり、教師の質問は、特定の他者に向けられたものではなく、クラス全体に投げ掛けられたものであるから、それを一人ひとりが受け止め、自分なりに引き受けなければならないという認識が芽生え、一対多に向けられた植木氏からの質問構造の輪の中に、子ども達が参加できるようになったという子どもの成長が自発的に大きく関係しているに違いない。いや、それだけでなく、もう一つには、いろいろな子どもの異なる考えに耳を傾け、引出そうとする植木氏の関わり方の成長とその成長を肌で感じとるようになった子ども達との関係性の芽生えが、そこにはあるに違いない。5月の段階では、植木氏の質問に対し、ある一つの答えが子どもから返ってくると、直ぐに次のステップに、植木氏は移っていったのであるが、この7月の段階では、一つの質問に対していろいろな異なる考えが児童から出されることを“待つ姿勢”、“待つゆとり”が芽生え始めている。

そうした一対多の質問構造の輪の中に、子どもたちが積極的に参加し、いろいろ異なる考えを表出している場面は、談話例4の植木氏の質問1 (turn1) に対する子ども達のさまざまな反応 (turn2,3,4,5) にもみられる。それだけでなく、談話例4の中には、5月の段階ではまったく観察されなかった植木氏主導による談話パターンとは異なるパターン、すなわち、ある児童が他の児童に向けた子ども同士の絡み合いが一度だけ見られた。

談話例4は、猫がねずみに対して手を振り上げた理由を考える活動におけるやり取りの場面であるが、「ねずみを呼んでいる」と述べた児童Q(turn4)に対して、児童Rは「呼んでいるのではなく、手を振り上げて怖そうにしているだけだ」と述べている(turn5,7)。ただし、ここでは、何らかの根拠をもとに、相手の意見に反論するというよりも、単に異なる自分の考えを述べているだけに留まっている。なぜ自分はそのように考えたのか、根拠や理由を持って自分の意見を主張するという表現の仕方は、まだ十分に、子ども達の頭の中に、一つのスタイルとして内在化していないようだ。また、自分とは異なる意見に出会ったとしても、その出会った異なる意見をもとに、全体でとことんまで話し合うという子ども同士の展開はみられず、植木氏の問いかけのもとに、もう一度、児童Qと児童Rとの間で、それぞれの自分の意見を述べる、というやり取りに留まっている(turn10～18)。

とはいっても、対話を生成させ思考の深ま

り／広がりのある授業の営みを求めて、子どもが主張する異なる意見を教師が積極的に授業の中に取り入れながら、「話し合いの場を盛り上げて行こう」、「子ども同士の考えを繋いで／繋ぎ合わせて行こう」という、植木氏の子どもへの関わり方の姿勢には、5月とは比較にならないほど、大きな成長が見られるといえる。その成長は、次に示す子ども同士の発言の繋がりや、子どもと教師との発言の繋がり方の変化にも大きく反映されている。

②子ども同士／子どもと教師の発言の繋がり (6月のインタビューと対応づけて)：

発話の繋がりという点に関して、7月の段階における大きな特徴として、子ども達の発言の中に、他者との考えや意見に繋げようとする意図を表す、繋がり表現のことがばが現れはじめたということである。例えば、談話例3において、子どもが挙手しながら述べている「似ています」や「付け加えます」などである。ただし、「付け加えます」といって挙手していても、“実際の発話の内容には、前者の発言のどこに何が付け加わっているのか”などは明確に示されていなかったり、単に新たな自分の意見を述べているだけであったり(turn7)と、実際に、内容を繋げながら発言できているわけではない。しかし、子どもたちが、積極的に繋がりを示すような表現を使いながら挙手するようになったことから、自分の意見をただ述べるだけではなく、他者の発言を聞いて、繋げながら話そうとする姿勢は、子どもたちの間に芽生えはじめていたのではないかと考えられる。

また、このような表現の使用に関して、植木氏の対応の仕方にも、特徴的な変化が見られ始めている。複数の子どもが挙手している場合でも、繋がりを示す表現を用いた児童を積極的に指名し、その際にも単に指名するだけではなく、繋げて話そうとしているから指名しているということを伝えている(turn6,8)。このように、児童が話を繋げようとする姿勢に注目して、タイミングよくしかも必然性のある文脈の中で、積極的に拾いあげて授業に生かそうとする働きかけは、5月の段階では見られなかったものである。このような姿勢が偶然のものではなく、植木氏自身が子どもの発言の繋がりに対して積極的に注目するようになった結果の反映であることは、以下に示す前回の授業と今回の授業の間(6月)に実施したインタビュー調査の内容の一部からもわかる。

【インタビュー調査の内容(※一部を抜粋)】
丸野：あの一、子どもたちが話をつなげてい

談話例 3. 「ニャーゴ」(7月学習)の冒頭部のやり取り

【やり取りの文脈】ねこが最初にねずみに会った場面について、猫はどんな様子だったのか、という発問に関するやり取り。

| turn | 発話者 | 発話内容 | 談話構造 | |
|------|-----|---|------------------------|-----------------------------------|
| 1 | 先生 | じゃGさん、どこですか、猫が最初にねずみに会ったのは? | <先生の発話> | <生徒の発話> |
| 2 | 生徒G | (小走りで絵に向かい、指差しながら)ここ! | | |
| 3 | 先生 | そうよねえ...ここだねえ?猫...これ猫は何をしているところ? | 猫が最初にネズミにあったのはどこ? | ここ。(黒板に張られた絵の一枚をさす) |
| 4 | 生徒H | はい。(立つ)その場面は、えと、猫がねずみを食べようとしたところ。 | | |
| | 挙手 | Hさんに似ています。 | そうだね、これ猫は何をしているところ? | 猫がネズミを食べようとしたところ |
| 5 | 生徒I | 僕は、猫がねずみを食べようとして、猫が我慢しているところだと思います。 | | 「似ています」 |
| | 挙手 | 付け加えがあります | | 猫がネズミを食べようとして、猫が我慢しているところ |
| 6 | 先生 | 付け加えがある。はい、Jさん。 | | |
| 7 | 生徒J | はい。猫が.....間違いました。猫が、手を振り上げているところだと思います。 | 付け加えがある。はいJさん | 「付け加えがあります」 |
| | 挙手 | 意見があります | | 猫が手を振り上げているところ |
| 8 | 先生 | 意見がある人(挙手している女生徒を指名する) | 意見があるひと。はい。 | 「意見があります」 |
| 9 | 生徒K | はい(立つ)ねずみを呼んでいるところです。 | | ネズミを呼んでいるところだと思います |
| 10 | 生徒L | 猫...(先生が他の生徒に、発言者のほうを見るよう注意する)猫が、手を振り上げて立っているところです。 | | 猫が手を振り上げて立っているところ |
| 11 | 生徒M | (立って)猫が、出てきて、手を振り上げています。 | | 猫が出てきて手を振り上げているところ |
| 12 | 先生 | すごいねー、教科書のここに書いてあるよーって言ってる。(プリントをみんなに見せながら)じゃみんなのプリントの中にそういう言葉が入ってるかな?猫の様子が書いてある... | | |
| 13 | 生徒N | 3匹の前にひげをピンとさせた大きな猫が手を振り上げて立っていました | プリントの中に猫の様子が書いてる言葉がある? | 3匹の前にひげをピンとさせた大きな猫が手を振り上げて立っていました |
| 14 | 先生 | 見つけました?こういう文があるね(黒板に文章を書いた紙を貼りながら)ひげをピンとさせて、大きな猫が手を振り上げて立っていました。 | 見つけました?こういう文があるね。 | |

※発話者の欄に「挙手」とあるものは、挙手しながら生徒が述べた発話

談話例 4. 「ニャーゴ」(7月学習)の中盤部のやりとり

【やりとりの文脈】ネズミに会って「ニャーゴ」といった時の猫の具体的な様子を考える活動。まず猫の表情を想像して書いた後に、猫の動作に関して考えている場面。手を振り上げているという猫の動作に関して、何のために手を振り上げているのかという発問に関するやりとり。ネズミを呼ぶために手を振り上げているという意見と、怖そうにしているだけだという意見が述べられる。

| turn | 発話者 | 発話内容 | 談話構造 | |
|------|------|--|-------------------------------------|-----------------------------|
| 1 | 先生 | 手を振り上げるっていったら・・・猫の手どうなってる？みんな、(児童の真似をして)こうしてるよね。振り上げる。(手を振り上げながら)手を振り上げる。(手を振り上げる動作を繰り返す)こうあげてる(両手をあげながら)よね。これ、何のためにあげてるの？何ためにあげてるのかな？ | <先生の発話> | <生徒の発話> |
| 2 | 生徒 O | はい(立ち上がる)。3匹のねずみ、子ねずみたちを食べようとしている。(着席) | 手を振り上げているんだよね。これは何のために挙げてるんだろう？ | 3匹のネズミ、子ネズミたちを食べようとしている |
| 3 | 生徒 P | はい(立ち上がる)。ねずみを捕まえようとしている。(着席) | | ネズミを捕まえようとしている |
| 4 | 生徒 Q | (立ち上がって)ねずみを呼んでいる。 | | ネズミを呼ぼうとしている |
| 5 | 生徒 R | 呼んでないよ。だって、手を振り上げるのは、呼んでるか・・・ | 手を挙げて言っして下さい。何か言いたいことがありますか | |
| 6 | 先生 | Rくん、(手をあげながら)手をあげて言ってください。何か言いたいことがありますか。 | | 【生徒 R】 |
| 7 | 生徒 R | 手を振り上げて、呼んでるんじゃないと思います。 | 違うとおもうのね。あなたはど う思うの？ | 手を振り上げて呼んでるんじゃないと思います。 |
| 8 | 先生 | 違うと思うのね。あなたはど う思うの？ | | 手を振り上げて怖そうにしているだけ。 |
| 9 | 生徒 R | 手を振り上げて、怖そうにしているだけ。 ※教室がざわつく | | |
| 10 | 先生 | Qさん、呼んでいるってどう？あなたはど う思う？ | Qさん、呼んでいるってどう？あなたはど う思う？ | 【生徒 Q】 |
| 11 | 生徒 Q | 手を振り上げて、(手をあげながら)こうやって呼んでいる。 | | 手を振りあげて、こうやって呼んでいる。 |
| 12 | 先生 | 呼んでるって誰を呼んでるの？ | 何てよんでるの？ | 心のなかで「こっち」 |
| 13 | 生徒 Q | 子ねずみ。 | | 食べたいなあ |
| 14 | 先生 | 何てい、何て呼んでるの？ | それは何のために呼んでるの？こっちに | |
| 15 | 生徒 Q | ・・・しゃべってはないけど、心では(手をあげながら)こっち | | |
| 16 | 先生 | それは何のために呼びよると？こっちにおいで(手招きしながら)って | R君、それだったらどう？食べたいからこっちに来て呼んでいる。 | |
| 17 | 生徒 Q | 食べたいなあ。 | | でも、おいでって呼んでいるって書いてないからわからない |
| 18 | 先生 | 食べたいなあっていう・・・Rくん、それだったらどうですか？食べたいからこっちにこい(手招きしながら)って呼んでいる。それだったら分かる？ | でも、二人は食べたいなあって思っているのは一緒。食べようと思っている。 | |
| 19 | 生徒 R | うん・・・でも何か、(立ち上がって)おいでって呼んでいるって書いてないから、何だか分からない。(着席) | | |
| 20 | 先生 | でも二人は、このときこんな顔で(黒板を指しながら)食べたいなあって言っているのは一緒。おんなじ。食べようと思っているね。 | | |

※発話者の欄に「挙手」とあるものは、挙手しながら生徒が述べた発話

くときの「つなぎ言葉」

植木：つなぎ言葉。

丸野：はい。先生は意図的に何かこの一週間、いや、一ヶ月の間、以前に比べて、指導されましたか、それもそれを使用する必然性のある文脈や場面を巧く取り上げながら……

植木：子どもの発言が出ない時には、「〇〇さんと似たようなことない？とかいいながら、「似ています」と言わせたり……

丸野：ああ、「似たことはない？」という形で、意図的に指導された？

植木：そう、はい。そのような繋げことばが出たら、だから、褒めたりはしますね。

丸野：うーん。5月の段階では見られなかったのに、今日見た授業の中では「付け加える」といった繋ぎことばが出てきていますね。いろんな状況状況で先生が意図的に仕組んでこられたのかなという気がするのですが。

植木：仕組む。あのー、そうですね。グループで話すとかいう所があるから、似てる所から言ったりとか、

丸野：そうですね。

植木：そういう、あの、「付け加えとかできるのは、お友達のことよく聞いている証拠だね」とか、そういうようなことは極力言うように努力はしています、はい。

丸野：そういう繋ぎことばが出たときに、タイミングよく褒めてあげる。すると、他の子どもも褒められることによって、私たちも使おうという形になっていくんですね。子どもたちは、やはり、先生の意識的な意図的な働きかけがあったんですね。そうですね。そうですね。

このように、植木氏は5月から7月の間に、話し合い活動の中では、相互の意見や考えを繋げたり、情報が足りない部分を補完したりすることが大切であり、その役割を果たすのが「似ている」「付け加える」などの繋ぎことばであり、それを子どもたちに積極的に使用させるように求めている。また、繋げようとする姿勢が、子どもから自主的に生じた際には、やり取りの流れの中で反応して、優先して指名したり誉めたりするということを授業の中で意識的に行うようになったと述べている。子どものやり取りの内容自体には、先ほども述べたように、“繋げながら考えを深めていく”という水準にはまだ達していないが、植木氏のこのような働きかけを通じて、子どもたちは徐々に、他者の意見には関係なく自

分の意見を述べている段階から、他者の発言を聞いて繋げて行こうとする姿勢や“繋がり感覚”の大切さを身につけていこうとしていると考えられる。

5月から7月の段階にかけて、子どもとの関わり方の指導の中に大きな変化が見られているものの中に、もう一つ特記すべき変化がある。それは、対話を支える談話的風土(グランドルール)作りに関するもので、談話例3の植木氏の褒めことば(turn12)に見られる「発言するときには根拠を持って発言すること」の大切さや「他者の意見と自分の意見の違いを明確にすること」(談話例4植木氏の質問 turn8)の大切さやを、やり取りの流れの中で、子どもたちにしっかりと認識させようとする関わり方の姿勢である。こうした植木氏の関わり方の姿勢が、談話例4の中では、子どもたちの話し合いの場に“知の地平線の広がり/深まり”を生み出すきっかけを作りだしている。それは、植木氏が子どもR(turn7)の発言を取り上げ、自分の考えと他者の意見の違いを明確にするように子どもRに詰め寄ることから端を発している。その後続く子どもQ(turn10)に対しても同じ姿勢で詰め寄りながら、turn10からturn17までの間に、「正確に他者に理解してもらえるためには、誰に(who)、何を(what)、何故(why)、どのように(how)にしっかりと述べること」をやり取りの中で明確にさせようと働き掛けている。そうした植木氏と子どもQとの間での徹底したやり取りや関わり方の姿勢によって、子どもRが始め何となく発言したことの背景にある意味がもっと深まり、子どもRもQも一定の共通した理解にたどり着いている。この理解の到着点は、植木氏が、2ヶ月をかけて、子どもとの間に作り上げてきた、関わり方の関係性の中から生み出されてきた知の創出であるといえるのではあるまいか。

3.4. 2月の段階 ここに報告する植木氏の3学期(2月)に観察した授業の授業単元は「タイの小学生マナのくらし」という単元で、ここでの<単元目標>は、(1)書かれている事柄の順序を考えながら読む、(2)分らないことを尋ねたり、前の発言を受けて話すことができる、である。<単元の活動の流れ>は、(1)音読練習をする、(2)文章並び替えゲームをし、形式段落の内容を読み取る。(※分析の対象とした授業)、(3)「マナ」と自分の生活について、比べながら読む、(4)「日本の小学生〇〇のくらし」を書く、という活動から成り立っている。<分析対象とした授業の概要>この授業での目標としては、(1)グループ学習の仕方を

つかむ、(2)文章並び替えゲームをし、形式段落の内容を読み取る、である。

①授業展開の特徴：

2月の授業の展開の特徴として、5月や7月の授業で大半を占めていた発問-応答-評価からなる教師主導のやり取り(IRE構造)に加え、後半では子ども同士のやり取りを中心として授業が展開していくというパターンが見られている。談話例5は、教材文の内容を形式段落ごとにバラバラの紙に書き、それを子ども達が黒板に順番どおりに並び替えた後、各場面についてどのような内容が含まれているのかを答える場面におけるやり取りである。このやり取りは、児童Sが「学校から帰っての生活」の事が書かれていると答えた場面の中に、「タイは緑が豊かな暑い国です」という文章が含まれているのはおかしいのではないかという児童Tの指摘から始まる。そして、その反論が全体で考えるきっかけとなり、最終的に「暑い国だから、一日中水浴びができる」ということで、文章はタイの説明ではあるけれど生活を説明するものでもあるというように、この一文が段落のまとまりの中で担っている論理展開上の役割に気づいている。この一連のやり取りのきっかけとなったのは、児童Tの質問による反論である(turn3)。この質問は児童Sの主張(turn2)の内容と教科書の記述が合わないという指摘を含んでおり、5月や7月までのように違う意見を主張するだけのものではなく、他者の発言を受けてなされた、繋がりのある発言であるといえる。すなわち、子どもたちが、相互に異なる自分たちの考えや発言や疑問を繋ぎ合わせて、一つ一つ吟味検討する中で、話し合いの内容が深めながら、新たな意味を一緒に創出し、相互に納得し合うという営みが、そこには展開している。また、子どもたちのそうした発言や疑問に対する植木氏の対応もこれまでとは異なっている。上述したように、7月までの段階では、異なる立場からの主張がなされた時には、主張が向けられた児童と、異なる主張を行った児童との間のみ、そのやり取りが閉じていた。ところが、2月の段階では、反論が出された際に、「これ、どう?」という形で全体の問題として子どもたち全員に投げ返し、考える時間を与えている(turn4)。ある特定の子ども同士のやり取りの中に生じた疑問や、反論を、学級全体という対話の場を開き、一つの問題を全員で考えるような対話空間を作りだしている。個人の考えが、対話空間という全体の場にかかれることにより、新たな知や考えが芽生える可能性が広がると同時に、一緒に考えることによってたどり着い

た意味内容をも互いに共有されるようになる。クラス全体を対話空間に乗せていく、一種のリボイシングを巧くタイミングよく活用されている。

そうした、子どもの質問や反論から展開するやり取りは、この他の場面においても見られた。談話例6は、教材文を読んで思ったこと(分らないこと、自分と違うことなど)を考えて意見を交流する場面におけるやりとりである。数名の子どもがマナ(主人公)と自分の違いを述べたあと、児童Zが自分とマナの違いをいくつか述べている場面である。一連のやり取りを通じて、児童Zの考えが子ども達の間で共有されていくのであるが、その共有の過程を支えているのは植木氏の発話ではなく、数名の児童による質問(turn2,6,8,9)である。このように、談話例6においても、他者の発言の不明な点について植木氏ではなく他の子どもが質問を行うことでやりとりが展開している。

いまや、子どもたちは、ある子どもが発した疑問や異なる考えに対し、それを特定の子どもの同士のやり取りに閉じることなく、一人ひとりがそのやり取りの対話空間の中に主体的に参加し、その対話の輪を結果的に広げていっている。ここには、ある子ども同士の間で疑問や反論がやり取りされているときには、静かにその直接的対話の内容を聴衆者として聴き取り(間接的対話者として参加している)ながら、タイミングを図り、今度は、自分が異なる視点から、その対話の中に発言しながら参加するという関わり方が見られる。一人ひとりの子どもの中に、“発言する私(話し手としての私)”と“全体の流れを読み取る私(聞き手としての私)”が生まれ、状況に応じて、今自分はどの役割を果たすべきかをモニターできるようになっているともいえる。活き活きとした創造的な対話が生成するためには、参加者ひとりひとりが適切に状況をモニタリングしながら、話し手としての私の機能や役割と聞き手としての私の機能や役割を巧く車の両輪のごとく果たすことが必要であるが、そのひな型を談話例6の中には読み取ることが出来る。

このように、2月の段階においては、子ども同士の反論や質問という、他者の発言を受けた発言が可能になっている事がわかる。そして、その特定の子どもたちの中で展開する反論や質問は、特定の子ども同士の間で閉じられるのではなく、植木氏によってクラス全体に開かれ、全体の問題として、皆が考えるように投げ返えされ、それによって、また子ども同士による対話の地平線に広まりと深ま

談話例5. 「タイの小学生マナの暮らし」(2月学習)におけるやりとり

【やりとりの文脈】教材文の内容を形式段落ごとにバラバラの紙に書き、それを生徒が黒板に順番どおりに並び替えた後、各場面についてどのような内容が含まれているのかを答える場面におけるやりとり。生徒が「学校から帰っての生活」の事が書かれていると答えた場面の中に、「タイは緑が豊かな暑い国です」という文章が含まれているのはおかしいという生徒の指摘から展開する。

| turn | 発話者 | 発話内容 | 談話構造 | |
|------|------|--|---|---|
| 1 | 先生 | そして? | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%; text-align: center;"> <p><先生の発話></p> </div> <div style="width: 45%; text-align: center;"> <p><生徒の発話></p> </div> </div> | |
| 2 | 生徒 S | はい、学校から帰っての生活です | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;">そして?</div> | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content;">学校から帰っての生活。(含まれる文章を示す)</div> |
| | 挙手 | き、き、き、聞きたい、あれ、言いたいことと聞きたいことがあります。 | | <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">↑</div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">↓</div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">↕</div> </div> |
| 3 | 生徒 T | はい、なんで生活なのに、タイは緑が豊かな暑い国ですがはいるんですか? | | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content;">「聞きたいことがあります」</div> |
| 4 | 先生 | これ、どう? ※子どもたちがざわざわしている | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;">これ、どう?</div> | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content;">生活の事なのに、何で「タイは緑が豊かな暑い国です」が入るんですか?</div> |
| 5 | 先生 | お、考えてるね、なんでかなってT君のことを。いいね、Hくん。これどういうことかいな?ん? ちょっと聞いてみようかいな.Uさん | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;">お、考えてるね何でかなってT君のことを。いいね H君</div> | <div style="border: 1px dashed black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;">※子どもたちがざわざわしている。</div> |
| 6 | 生徒 U | はい、私は、その三つの文の一番最初にある、家に帰ると河で遊びます、の、その、河で遊んでいるときに、その緑が豊かな樹が見えてるんじゃないかなと思います。 | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;">ちょっと聞いてみようか</div> | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content;">三つの文の一番最初にある、家に帰ると河であそびます。の河で遊んでいるときに緑が豊かな樹が見えている</div> |
| 7 | 生徒 V | あ、ほんとやん、絵に描いてある。 | | |
| 8 | 先生 | あ、ほんとね、絵。みんなそうやった?昨日はここに写真が出てたね。先生写真今日是用意してないね。何ページになってる写真。 | | |
| 9 | 生徒 W | この写真と、この写真と思います。 | | |
| 10 | 先生 | この写真を見たら何がわかる? | | |
| 11 | 生徒 X | 緑が豊か | | |
| 12 | 先生 | うん?うん?そこでSさんが、そのことについて、この周りがこうじゃないかなって言うてくれたんだよね。ね、この写真から緑が豊かはわかるけど。いま調べたい、みんなが、れいじくんの疑問をいまみんなで解決してるんだよ。ね、うなづいてるね。生活なのについていうこと。 | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;">ほんとだね。どの写真?</div> | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;">ほんとやん、絵に描いてある</div> |
| | 挙手 | Sさんに似ています (挙手) | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;">写真から何がわかる?</div> | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;">この写真とこの写真だと思います</div> |
| | 先生 | Sさんに似ている?はいどうぞ。 | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;">写真から緑が豊かなのはわかるけど。いまは、RE君の疑問をみんなで解決してるんだよ。</div> | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;">緑が豊か</div> |
| 13 | 先生 | Sさんに似ている?はいどうぞ。 | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;">似ている?はいどうぞ</div> | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content;">「Sさんと似ています」</div> |
| 14 | 生徒 Y | はい。私は暑い国です。に、で、国で思いました。暑い国だから水遊びができるっていう、ことだ、ことじゃないかなと思って、それもこうやって暑い、暑いから、一年中水遊びもできるから、水浴びもできるから、だから、生活のことを教えていることだからそれも生活に、は、生活のものに入ると思っています。 | | <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content;">暑い国だから、一年中水浴びができるということ。だから生活の事を教えていると思う。</div> |

※発話者の欄に「挙手」とあるものは、挙手しながら生徒が述べた発話

談話例 6. 「タイの小学生マナの暮らし」(2月学習)におけるやりとり

【やりとりの文脈】教材文を読んで思ったこと(わからないこと、自分と違うことなど)を考えて意見を交流する場面におけるやりとり。数名の生徒がマナ(主人公)と自分の違いを述べたあと、生徒 Z が自分とマナの違いをいくつか述べている場面。生徒 Z の発言に対する質問を中心に生徒 Z の意見が確認され共有されていく。

| turn | 発話者 | 発話内容 | 談話構造 |
|------|------|---|---|
| 1 | 生徒 Z | 二つ目は、バレーボールも卓球もサッカーも学校で習いますで、えーっと、おぼえたって書きました。 | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p><教師の発話></p> <p>聞きたいことを先に言うね。はい。</p> <p>誰が、誰がが抜けてる。「誰が」家で習ったんですか？</p> <p>いいねー。僕はじいちゃんから習った。</p> </div> <div style="width: 50%;"> <p><生徒の発話></p> <p>バレーボールや卓球やサッカーも学校で習います。で、僕は家でおぼえた</p> <p>↑ 「聞きたいことがあります」</p> <p>家でおぼえたというのはどういう意味？</p> <p>家で教えてもらった</p> <p>あ、家で教えてもらった</p> <p>※「言いたい事があります」「聞きたい事があります」と言いながら挙手</p> <p>誰に教えてもらうんですか？</p> <p>じいちゃん</p> <p>↑ 「聞きたいことと言いたいことがあります」</p> <p>聞きたいことは、何でおじいさんに教えてもらったんですか？</p> <p>言いたいことは、「タイではバレーボールも卓球もサッカーも学校で習います」だから、家で憶えたんじゃないと思う。</p> <p>家で憶えました</p> <p>僕がじいちゃんから</p> </div> </div> |
| | 挙手 | 聞きたいことがあります。 | |
| 2 | 生徒 a | はい。家で、家で、…、家で、…あ、憶えたって、どういう意味… | |
| 3 | 生徒 Z | 家で教えてもらった | |
| 4 | 生徒 a | あ、家で教えてもらった。 | |
| | 挙手 | 言いたいことがあります(挙手)。／聞きたいことがあります。(挙手) | |
| 5 | 先生 | 聞きたいことを先にいうね。はい生徒 b さん。 | |
| 6 | 生徒 b | 誰に教えてもらうんですか？ | |
| 7 | 生徒 Z | じいちゃん。 | |
| | 挙手 | 聞きたいことと、言いたいことがあります。 | |
| 8 | 生徒 c | えっと、聞きたいことは、おじいちゃんって、なんでおじいさんに教えてもらったんですか | |
| 9 | 生徒 c | で、あの、えっと、言いたいことは、タイではバレーボールも卓球もサッカーも学校で習いますだから、家で憶えたんじゃないと思います。 | |
| 10 | 生徒 Z | 家で憶えました。 | |
| 11 | 先生 | 誰が、誰ががぬけてる。誰が家で習ったんですか？ | |
| 12 | 生徒 Z | 僕が、じいちゃんから | |
| 13 | 先生 | いいねー。僕はじいちゃんから習った。 | |

※発話者の欄に「挙手」とあるものは、挙手しながら生徒が述べた発話

りが展開していくことがわかる。ここでは対話の表舞台での主人公は子どもたちであり、植木氏は、裏方さんのような役割を演じながら、対話の流れを見守っている。

②子ども同士／子どもと教師の発言の繋がり：

7月の段階では「付け加えがあります」などのような、繋ぎことばの表現が見られたものの、実際になされる発言の内容は単に個人の意見を述べただけであり、他者の発言の内容を受けてなされているものではなかった。つまり、繋ぎことばの機能が形式的なレベルに留まり、内容を伴ったレベルには達していなかった。が、2月の段階では、他の子どもの発言内容と教科書の記述の間の食い違いや、発言内容の不明な点に関する反論や質問というように、繋ぎことばが、相互の考えを繋ぎ、深めていくような、対話を高め／思考を深める本来の機能を果たすようになってきている。例えば、談話例5における児童Tの質問による反論であるturn3や、談話例6における児童Zに対する質問(turn2,6,8,9)には、それが見事に現れている。また、このような、子どもの質問や反論の出現に対応する形で、植木氏の子どもたちに対する関わり方／働きかけ方も変化している。7月までは、子どもの発言の中に不明な点があった場合には、すぐに植木氏が追加質問を行うことで、子どもの発言を明確化するというような関わり方であった。そこには、子どもに考えさせる“間”の取り方／作り方がなかった。そのため、子どもが自分で不明な部分を自分なりに考え直す時間的余裕がないまま、子どもの考えは植木氏によって正され、修正されていた。これでは、“何とか自分なりに考えて見ようとする、考える主体としての子どもの目覚め”は生じ難い。

ところが、2月の段階になると、子どもたちの質問や不明な発言があっても、植木氏が直ぐに応えるとか追加質問をするようなことはなく、そうした状況での責任性の発揮を子どもたちに任せる事が多くなっている。子ども達の間から生じた疑問や反論を解消する対話の場の責任性を子どもに任せるようになった植木氏は、こどもたちの話し合いの方向性が本題からズレてしまった際の軌道修正(談話例5：turn12)や、発言の仕方が良い子どもを誉めるといった、まさに対話の場を支えるサポーター的な役割を中心に担うようになってきている。植木氏が対話空間を動かさなくても子ども達が主体的に動かしていく。その背景には、植木氏とクラスの子どもたちとの間に対話を支える談話的風土が共有され、植木氏が対話の場の責任性を表立って果たさなくても、植木氏のある発言を機に対話の場が動

き始めると、その後は子どもたち同士で展開していけるという関わりとの関係性が十分に形成されているからであろう。

また、発言の繋がりに関して、植木氏が、拾い上げて意味づけるポイントに関しても広がりが見られる。7月の段階では、「付け加えます」や「聞きたい事があります」といった、意思表示が明らかなものだけを拾い挙げ、優先的に、その子どもに指名されていた。ところが、2月の段階では、そのような明確な意思表示による発話だけでなく、児童Tの発言を受けて生じた学級のざわめきについても敏感に注目するようになってきている。注目するだけでなく、そのざわめきの内容や意味を捉えて、「お、考えてるね、なんでかなってT君のことを、いいね、」という形で、他者の発言を聞いてクラス全体がいろいろ考えを巡らせる中から生じた“考える雰囲気”、“知のざわめき(いろいろな考えのささやき)”を取り上げて、評価している(談話例5：turn5)。ある児童の発言の後に生じるクラスのざわめきは、それに応える一人ひとりの子どもの小さな“つぶやき”や“疑問”であったりすることが多いのであるが、授業を営む教師の側に“精神的余裕”や“その意味や意義の重要性を敏感に感じ取る身体化された実践知”がないと、「静かにしなさい!」という発言で、せっかく沸き起こった“知のざわめき”が打ち消されてしまいかねない。

植木氏が、その“知のざわめき”を打ち消さずに、むしろ、“クラス全体が考えているね”と高く評価されたということは、植木氏の中に、小さな“つぶやき”や“疑問”を巧く拾い上げていく研ぎ澄まされた感覚と、その子ども達の考えを巧く授業の中に取り入れながら授業を一緒に構成していく、編み直していく対話型授業実践力が身につけてきているということを物語っていると読み解くことができよう。

3.5. まとめ：5月～2月にかけての変化

5月から2月の間で見られた授業中の子ども同士のやり取りや植木氏の子どもへの関わり方／働きかけ方の変化の主なものをまとめると、次のように整理できる。子ども達の変化としては、(1)積極的に話し合い活動の場に参加できるようになった。(2)繋がりことば(「付け加えます」「意見があります」など)を用いながら、他の子どもの発言を受けて、質問や反論を返すことができるようになった。(3)他者の意見や考えを聞けるようになった。(4)自分の意見や考えと他者の意見や考えの違いに気づけるようになった。(5)根拠や理由を持っ

て意見をいえるようになった、(6)協力しあいながら対話の場を盛り上げていく談話的風土が出来てきた。

植木氏の変化としては、(1)発問中心の教師主導の談話に加えて、子どもたちの質問や反論を生かした子ども中心の談話形式を取り入れた対話型授業が見られるようになった、(2)一方的に発問を行って行くのではなく、子どもの動きを見ながら“考えさせる”間の取り方や“待つ”姿勢が出来てきた。(3)発問などのような授業を進めるための発話に加えて、子どもの発言の仕方や話の繋ぎ方、他者の話を受けて考えている様子など、対話を支える談話的風土作りを授業の中で言及することが増えた。換言するならば、授業内容から遊離した所での技術的な型だけの談話的風土作りではなく、必然性のある文脈の中で内容を伴って談話的風土作りがなされるようになった。(4)特定の子ども同士のやり取りに閉じることなく、必要性に応じて、そのやり取りをクラス全体に開く／投げ返し、考えさせるような関わり方ができるようになった。また対話を支えるリボイシングによって、クラス全体を対話の輪の中に参加させるような技法も見られるようになった。(5)一般的に、一対多の一斉授業の中では、出ては消えてしまうような子どもの小さな“つぶやき”や“疑問”にも敏感に反応し、必要であれば、それを授業全体の場の中に拾い上げていくという研ぎ澄まされた感覚と柔軟性のある授業の編み直しができるようになった。(6)状況に応じて、話し合い活動の場の責任性を子どもに任せ、自分は子どもたちの話し合い活動の流れをモニターするサポーター的な役割を果たすことができるようになった。

このような植木氏の子どもへの関わり方や授業実践の変化を引き起こしてきた原因としては、実践の営みの内・外において、自分自身の実践を反省的に振り返る際の視点が、発問や授業の進め方に加えて、子どもとの話し合い活動を支える土俵作りへと広がったことが大きく関係していると考えられる。そのような視点の広がりを支えた要因の一つに、対話型授業作りに向けての研究会の中での“学びの場”が果たす役割は大きい。実際に、植木氏は、一年間の研究会を通じての感想を尋ねた質問紙に対して、以下のように述懐されている。

その一部を抜粋してみる。「話し合いを中心とした授業作りがうまくいかない原因は何だと思うか」という質問に対し、<教師の側面>としては、(1)限られた時間の中でうまくいかず、ついつい教師が話してしまう(教師が

待ちきれない)、(2)子どものレベルとかけ離れた話題提示(自分自身を重ね合わせての回答)、<子どもの側面>としては、(1)話し合いの仕方がわかっていない、(2)自分の考えを出すことをはずかしがっている、と応えていた。ところが、一年間の研究会を経験して、「授業に対する見方や考え方にどのような変化がありましたか」という質問に対して、“教師の発問や教材理解に目がいきがちだったが、子どもの発言のつながりや教師のこどもの意見の取りあげ方にも目が向くようになった。”と、また「実際に話し合いを行う上でどのような変化がありましたか」という質問に対しては、“発言の仕方、聞き方のよい子をほめることが増えた”と、さらに「自分自身の実践を振り返る上でどのような変化がありましたか」という質問に対しては、“子どもの意見の取りあげ方や、二人組や班活動のタイミングなどを振り返るようになった”と。

この植木氏の質問回答と我々が観察した授業実践の中に見出された変化とを重ね合わせて考察してみると、植木氏は、子どもを学びの主体とした対話型授業作りという研究会への定期的な参加を通じて、発問や教材理解だけではなく、“子ども同士の話し合い／子どもと教師との話し合い”という側面からも、自分自身の実践を反省的に振り返るようになっていった。そして、その反省的自己省察による子どもへの関わり方の変化の一つ一つが、授業実践の中で具体的には、「子どもたちの繋がりを示す表現に反応して優先的に指名したり、子どもの反論や質問を全体に返して話し合わせたり、ある子どもの発言の後に生じた教室全体の“ざわつき”を意味づけたり」、といった形で行動に現れてきたものと考えられる。自己反省を通して、そうした一つ一つの子どもへの関わり方が対話型授業を営んでいくうえでは大切であると認識できても、直ぐに実践に移せるわけではない。授業実践を営んでいる行為の中、あるいは実践後の反省を絶えず行うとともに、少しでも改善するという意図的な努力の積み重ねがないと、うまくいかない。5月から7月にかけての変化、7月から2月にかけての植木氏の授業の営みの変化を比較してみるとそのことはよく分ると思うが、一年かけての反省と努力の変化が、ようやく、2月になって、子どもを学びの主体に対話型授業の展開が開花したといえる。

ただし、それは植木氏一人の力ではない。植木氏と子どもとの関係性が作りだした知の創造物だ。しかし、これだけは強く言えよう。“教師が変われば、子どもは変わる。教師が学べば子どもは学ぶ。するとそこに新たな動

き、学びの世界が広がる。教師の成長と子どもの成長との間には切るに切れない相補的な関係があり、両者は螺旋状を描きながらともに成長、発達していく。つまり植木氏の成長変化によって子どもが成長し、その両者の成長が新たな関係性を作り出した”と。

その意味では、「子どもの可能性を引出したい、創造的なものの見方や考え方を育ててあげたい」と子どものことを思うならば、まずは教師自らが学びの場に見を投げ出し、日々努力していかなければなるまい。植木氏の実践の足跡は、子どもを教育する私たち一人ひとりに、その姿勢の大切さを強く語りかけ、問いかけている。

引用文献

丸野俊一 1995 なぜいま「ディスカッション」研究か 平成8年度～平成10年度科学研究費補助金（基盤研究 A(1)）研究成

果報告書「ディスカッション技能・態度の育成・開発に関する理論的・実践的研究」

Mehan, H. 1979 *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Mercer, N. 1996 The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 359-377.

Mercer, N., Wegerif, R., and Dawes, L. 1999 Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25, 95-111.

O'Connor, M. C., and Michaels, S. 1993 Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 318-335.