

子どもの発達に応じた創造的ディスカッション技能 を育む学習／教育環境作り

丸野, 俊一
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://hdl.handle.net/2324/13254>

出版情報 : 2008-03
バージョン :
権利関係 :

小学校の授業において話し合いを深めるための教師の役割¹

The Role of Teacher in Leading a Deeper Whole-Class Discussion
in Elementary School Lessons.

小澤 敬・小林 敬一

Takashi OZAWA, Keiichi KOBAYASHI

（平成18年10月2日受理）

This study examined the role of teacher in leading a deeper whole-class discussion in elementary school lessons. Twenty lessons from ten 5th-grade classes (two lessons per class) were observed. The whole-class discussions, including verbal and nonverbal behaviors, were transcribed and analyzed. The results indicated that the proportion of response patterns (the three-part sequence of child talk, teacher question or confirmation, child reply) to other sequences was positively and relatively highly related to the depth of whole-class discussion, whereas either the level of discussion theme or the proportion of teacher's eyes (on a child who was talking at that time) to non-eyes were not. In addition, only for the proportion of teacher's eyes, a significant positive correlation was found between first and second lessons.

1. 問題と目的

学び合いの場の1つに「話し合い」があると捉え、授業の中にそれを位置付ける教師や研究者は多い（e.g., 秋田, 2000; Lampert, 2001; 丸野, 2005a; 齋藤, 1992）。もちろん、話し合いでありさえすれば何でもよいというわけではない。話し合いが深まっていく過程があってはじめて、話し合いが学び合いになると考えられる。

しかしながら、一般に、子どもたちだけで話し合いを深めるのは困難である。例えば、秋田（2000）によると、話し合いを深めていくためには、根拠にもとづく推論や反駁などの基本的な推理・ディスカッションのスキルを子どもたちが身につけていることが必要になるという。とはいえ、子どもたちの多くはそうしたスキルをあらかじめ十分に身につけた上で授業の話し合いに臨むわけではないだろう。むしろ、授業の話し合いこそが子どもたちに必要なスキルを身につけさせる教育の場になっていることの方が多いのではないか（丸野, 2005b）。あるいは、子どもたちは往々にして、発表すること自体に関心があり、発表したという事実だけで満足してしまう傾向が見られる。その場合、子どもたちが次々に発表していても、一人一人の発表の間につながりがなく、ディスカッションが成立していないということにもなりかねない（O'Connor & Michaels, 1996）。以上のような問題に対処し、話し合いを深めるためには、その話し合いにおいて教師が積極的な役割をとることも必要であろう。例えば、O'Connor & Michaels（1996）は、子どもたちがお互いのつながりをほとんど意識しないで行う発表に対して、教師が、「君の意見は～だね、そうすると、君の意見はさっき～さんが言った～という意見とは反対の意

見と考えていい？」というように、発表（者）相互の関係を事後的に（再）構成し、子どもたちに投げかける言語方略（リヴォイシング）に焦点を当て、その有効性を検討している。また、佐藤（1996）は、国語の授業中に行われた話し合いの事例を分析し、子ども同士の話し合いが堂々巡りや袋小路に陥ったときに、その話し合いを打ち切って次に進めたり、子どもたちの意見がどこで対立しているかを明確にするなど、話し合いが深まる過程において教師が積極的な役割を果たしていたことを指摘している。しかし、話し合いの深まりと教師の行動の間にどのような関係があるのかについて、事例的記述を超えた実証的検討を行っている研究はほとんどない。本研究はこの問題にアプローチしようとするものである。

具体的には、教師の役割を反映する行動として、「話し合いのテーマ設定」「発表者への視線」「応答パターン」の3つに注目し、それらが話し合いの深まりとどのように関係しているのかを検討する。本論文で言う「話し合いの深まり」とは、「各発表者が、他の発表者の発表内容を受け止めて、それを自分の考えに付加したり、新たな視点から思考して生まれた考えを発表し合うことによって、話し合いのテーマに関する考えが学級全体として高まること」である。これが個々の子どもたちの理解や考えの深まりと連動していることは間違いないだろうが、両者はイコールではないことに注意してほしい。一方、「話し合いのテーマ設定」「発表者への視線」「応答パターン」は、データの予備的分析からあたりをつけたものである。その具体的な中身や理論的な位置づけ、話し合いの深まりに及ぼす影響可能性については、以下で詳しく説明する。

1.1. 話し合いのテーマ設定

自由奔放に話題が変化する「おしゃべり」ではない以上、話し合いには、子どもたちや教師が何を話し合うかを制約するテーマがなければならない。その意味で、話し合いのテーマは話し合いの必要条件と言える。

話し合いのテーマを設定する際に、子どもたちが主導する場合もないわけではないが、教師が主導する場合の方が普通であろう。後者の場合、教師は、「～なのはどうしてなのだろうか？」や「～について考えよう」などの形式で話し合いのテーマを設定し、子どもたちに呈示する。ただし、話し合いのテーマであれば、どのようなテーマであってもよいというわけではない。例えば、子どもたちにとってあまり馴染みのないテーマでは、その話し合いへの参加を抑制してしまうこともあり得る（Wong, 1991）。本研究では特に、話し合いのテーマの質を左右する次元として、「自己関与のし易さ」と「難易度の適切さ」を取り上げる。「自己関与のし易さ」とは、考えるための拠り所（自分の経験や調べたことなど）と明確につながっていたり、自分の立場を鮮明にできるなど、子どもたちがそれぞれに自分の思いを込めることができるテーマになっているかどうかを指す。一方、「難易度の適切さ」とは、子どもたちが考える上で易しすぎ（例えば、気づきや発見したことの出し合いだけで済む、など）もせず、かといって、難しすぎ（例えば、何を言ってよいのかははっきりしない、話し合っても解決できない、など）もしないテーマのことである。自己関与しにくいテーマや難易度の不適切なテーマでは、話し合いに対して子どもたちが必要感や切実感を覚えない、自分の考えを持ちにくいという問題点が考えられ、そのことが話し合いの深まりにマイナスに作用することもあり得る。

1.2. 発表者への視線

会話において視線は多くの機能を果たす。例えば、会話中の相手に向けた視線が、その相手に対する関心や好意を表していると（その相手に）受けとめられ、両者の相互作用を促進する、など（大坊, 1998）。授業場面においてもやはり、視線は重要である。片岡（1995）は、授業中に教師が子どもたち

に向ける視線の量と子どもたちが授業内容に対して抱く印象の関係を調べ、視線の量が多い方が、授業内容に対する印象がより肯定的になることを示した。また、山下(1996)によると、授業の中で子どもを評価し、受容し、子どもに共感を示す上で、教師の視線(表情、手振り、身振りなども含めて)はしばしば、言語以上の力を持つという。

ところが、授業の話し合い場面においては、教師が発表者にあえて視線を向けない場合もある。これは、「みんな」に向けるべき発表者の視線が教師のみに向いていることが少なくないためであり(磯村・町田・無藤, 2005)、発表者に背を向けることで、発表者の視線が他の子どもたちに向くようにすることを狙ったものと考えられる。しかし、先に挙げた会話における視線の機能を考えると、教師が発表者に視線を向けながらその発表を聞かないということは、例えば、「先生は自分たちの発表をちゃんと受けとめてくれないのではないか」という疑念を子どもたちに抱かせるかもしれない。特に、発表者の発表を真剣に聞き、何らかの応答を返そうとする姿勢が学級全体に共有されていない場合、この問題はより深刻なものになるだろう。発表者への(教師の)視線は、子どもたちの話し合いへの参加のし方、引いては話し合いの深まりにも影響を与える可能性がある。

1.3. 応答パターン

子どもの発表・発言に対する教師の応答のし方が授業の過程・所産に強い影響を与える要因になることは、これまで、多くの研究が示してきたことである(e.g., 藤江, 2000; 鹿毛・上淵・大家, 1997; Lemke, 1990; Mehan, 1979; O'Connor & Michaels, 1996)。ここで言う教師の応答には、「んん」「はい」などの発声による相づち、顔を上下させるうなずき、言い直しの要求、発表内容の復唱などが含まれる。

本研究では、データの予備的分析の結果を踏まえて、「子どもの発表—その子どもに対する教師の質問・確認—それに対する子どもの応答」というシーケンスで特徴づけられる応答パターンを取り上げる。シーケンス中の「質問・確認」は、子どもの発表内容を精緻化したり、考えの根拠をより明確にすることになるかもしれない(貫井・星野・吉田・川村, 1992)。これは、他の子どもたちがその発表者の考えを正確に理解することを手助けするだろう。あるいは、質問・確認が発表(者)相互の関係を事後的に(再)構成するリヴォイシングになっていれば、他の発表者との考えの類似・相違や話し合いのテーマとの関係がより鮮明になり、発表者自身も含めて、子どもたちがそれまでの話し合いの流れを正確につかんだり、「今ここ」で何が論点になっているかを理解することが容易になろう(O'Connor & Michaels, 1996)。以上のことから、応答パターンは話し合いの深まりにプラスの貢献をすると期待される。

2. 方法

2.1. 対象

分析の対象は、公立小学校第5学年10学級(各学級の担任教師は、以下、T1~T10と略す)における各2回の授業の話し合い場面である。授業の第1回目は9月中旬から10月中旬にかけて、第2回目は11月中旬から12月中旬にかけて実施された。各授業の特徴は表1に示すとおりである。本人ができるだけ普段通りに行えるようにという理由から、授業の教科・内容は各授業者の選定に委ねた。

表1 各授業の特徴

授業者	教職歴 (年)	1回目			2回目		
		教科	参加人数	総発表数	教科	参加人数	総発表数
T1	22	国語	26	43	国語	26	36
T2	19	国語	27	45	国語	28	38
T3	16	国語	38	28, 9	国語	39	44
T4	32	社会	32	8	社会	32	13
T5	24	理科	34	13, 9	理科	34	11
T6	22	国語	28	30	国語	28	26
T7	9	国語	32	23	国語	32	28
T8	6	社会	33	36	理科	29	18
T9	13	算数	35	20	算数	35	29
T10	17	社会	32	12	社会	32	30

(注) T3とT5は、話し合いが2回あったため、総発表数を分けて示した。

2.2. 手続き

各授業は、ビデオカメラ2台とICレコーダー1台により記録された。ビデオカメラのうち、1台は教室後方に固定して主に教師を撮影し、もう1台は第一著者が教室前方より主に子どもたちを撮影した。分析では、ビデオ記録と音声記録から教師・子どもの発話や行為を書き起こした逐語記録を用いた。

2.3. 分析

(1) 話し合いの深まり

話し合いの深まりは、以下のように分析した。まず、授業者・子どもの発話のうち、発表者が自分の考えを述べた発話を「発表」として取り出した。ここでいう「発表者」とは、授業者や他の子どもたちからの指名・承認により発表の権利を得た子どもを指す。次に、各発表者の発表内容をそれ以前の発表内容と比較し、前者が後者よりも深まっている場合を「+」とした。例えば、表2の場合、STとBAの発表内容はそれぞれ「+」と判断された。なぜなら、STの発表は、MS、IM、ACの発表内容に対して新たな視点から考えを述べた内容であり、BAの発表は、STの発表内容を受けとめ（「わたしもなれると思います」）、さらに具体的な手だてを述べた内容になっている（「んと・自分が作ればいいと思う」）ためである。一方、IMとACの発表内容は「+」と判断されなかった。これは、IMの発表の場合、それ以前の発表内容とは無関係に自分の考えをただ主張しているだけであり、ACの発表の場合、以前の発表の根拠を教科書の「一人一日1kg」という数値をあげて補足説明しているが、以前の内容を深めているとは言えないためである。最後に、各話し合いごとに得られた「+」の数を総発表者数で割った値を、「話し合いの深まりの指標」とした。発表内容の分類は全て第一著者が行った。なお、全データの18%を小学校教員（教職歴15年）1名が独立して評定したところ、両者の一致率は81.8%であった（信頼性の評価についての手続きは、以降の分析も同様である）。

表2 発表内容の例 (T6 [1回目] の授業記録からの抜粋)

-
- 1 MS 「んと、ぼくはなれないと思うんだけど。んと、今の生活を、見ていると、うんと、マラウイの子ども達、はこうやって物をうまく利用して作っているけど、今はもう壊れ、たら買うとかそういう一社会になっているから、ぼくは必要ないと思います」
 - 2 IM 「はいえっと私もなれないと思います。えっと、それは、今まで住んでいる人が、ごみを捨ててきて、今から急にごみを捨てないと言われると、今までごみを捨ててきたから、それは、ちょっと無理だと思います」
 - 3 AC 「はい、えと一ぼくもなれないで。あの一今は一人、一日の平均が、1kg にもなっちゃってるから」
 - 4 ST 「はい、ぼくはなれると思います。なぜなら、えーどんどん進歩していく、からまあできるんだけど。あれ、不便にすることだったらいくらでもできるし。今やっている、る一ことを、不便に・・して、江戸時代のようにはなれなくてもどんどん、いい、あれそういう社会になっていくんじゃないかなあとと思います」(+)
 - 5 BA 「わたしもなれると思います。んと、リサイクルできるごみとかは、リサイクルしたり、マラウイの子、みたいに一、そんな、に、自分が作ればいいと思う」(+)
-

(2) 話し合いのテーマ

話し合いのテーマについては、「問題と目的」で述べたように、自己関与のし易さと難易度の適切さという2つの観点から、3「自己関与し易く難易度適切」、2「自己関与し易く難易度不適切、または自己関与し難く難易度適切」、1「自己関与し難く難易度不適切」の3段階で評定した。評定に関して、独立した評定者と第一著者の一致率(全データを評定した)は86.4%であった。

(3) 発表者への視線

子どもの発表に際し、教師が、部分的にであれ、その子どもに視線を向けながら話を聞いている場合を、「発表者への視線」があると判断した。この判断に関して、独立した評定者と第一著者の一致率は100.0%であった。

(4) 応答パターン

本研究では、ある子ども(C)の発表に対して、教師(T)が質問・確認をし、同じ子ども(C)がそれに答えたりうなずいたりする(時にはさらに、教師が質問・確認をし、同じ子どもがそれに答えたりうなずいたりするパターンが続くこともある)、いわゆる「発表(C)ー質問・確認(T)ー応答(C) (ー質問・確認(T)ー応答(C)ー…)」というシーケンスのパターンを数えた。下に示すエピソード1(T6の1回目)のやりとりはその典型例である(「KS」は発表者)。

[エピソード1]

- 1 KS: ・・(省略) ・・無理だと思う
- 2 T6: 無理だと思う?あー/そうか/でも/それが/問題を呼んでるから/こういう社会に戻そうって言っていることは/無理だよってKSは言うんだな?

- 3 KS: 戻そう/戻そうっていう/心がけする人もいれば/なんていう/しない人もいると思うから無理
- 4 T6: する人もいてしない人もいるから無理ってどういうこと?
- 5 KS: 全員がするわけじゃないってこと

このエピソードの場合、発表 (KS, 1 行目)、確認 (T, 2 行目)、応答 (KS, 3 行目)、質問 (T, 4 行目)、応答 (KS, 5 行目) という流れでやりとりが進んでいる。評定に関して、独立した評定者と第一著者の一致率は96.6%であった。

3. 結果

3.1. 話し合いの深まり

話し合いの深まりは、平均0.17 ($SD=0.13$, $Range=0.43-0.00$) となった。興味深いことに、同じ教師であっても、話し合いの深まりは1回目と2回目とで大きくずれている場合が少なくなかった。例えば、T4の授業では、1回目の授業における話し合いの深まりが0.00であるのに対して、2回目の授業における話し合いの深まりは0.23であった。実際、1回目の話し合いの深まりと2回目の話し合いの深まりの相関を求めたところ、 $r=.32$ で、検定結果は無相関という帰無仮説を棄却できなかった。

3.2. 話し合いのテーマ

各話し合いのテーマは、表3に示すとおりである。評定の平均値は2.0 ($SD=0.64$) であった。1回目と2回目の評定値 (話し合いが2つある場合にはそれを平均した値) の相関は $r=-.49$ であるが、有意ではなかった。

3.3. 発表者への視線

各話し合いごとに、教師による発表者への視線が認められた発表者数を総発表者数で割った値を求めたところ、平均0.51 ($SD=0.26$, $Range=1.00-0.13$) となった。この値が低いということは、その話し合いにおいて、教師から全く視線を向けられることなく発表を始め、そしてその発表を終えた子どもの数が多いということの意味する。また、1回目と2回目の値 (話し合いが2つある場合にはそれを平均した値) の相関を求めたところ、 $r=.74$, $p<.05$ であった。

3.4. 応答パターン

各話し合いごとに、「発表 (C) - 質問・確認 (T) - 応答 (C)」というパターンが見られた発表者数を総発表者数で割った値を求めたところ、平均0.24 ($SD=0.16$, $Range=0.60-0.00$) となった。1回目と2回目の値 (話し合いが2つある場合にはそれを平均した値) の相関は $r=.43$ であるが、有意ではなかった。

3.5. 変数間の関係

「話し合いの深まり」「話し合いのテーマ」「発表者への視線」「応答パターン」の相互関係を調べるために、1回目、2回目の話し合いを全て込みにして偏相関分析を行った (したがって、 $N=22$)。なお、分析にあたっては、相関を求めた2つの変数以外を統制変数とした。その結果を図1に示す。「話

表3 各話し合いのテーマ（括弧の中の数字は評定値）

T1-1	: 大工さんの仕事に対する考えとその人がらについて読み取る (3)
T1-2	: 「ニュース番組作りの現場から」(教科書)と「みんなの放送局」(ビデオ)の似ている点と違っている点を出し合う (1)
T2-1	: 大工さんの仕事に対する考え方, 大工さんの気持ちを読みとる (2)
T2-2	: 教科書を読んでニュース番組を作るまで何段階あるか考える (1)
T3-1a	: おみつさんが雪下駄が欲しくてたまらないとわかるところを出し合う (2)
T3-1b	: 友だちが作った感情曲線について意見を出し合う (3)
T3-2	: 各グループ発表の良かった点やアドバイスしたいことを出し合う (1)
T4-1	: 車のことについて調べてきたことを出し合う (1)
T4-2	: 湖西工場ではなぜ1日2,759台も自動車を作ることができるのか考える (3)
T5-1a	: 2種類の連続天気図を見て気がついたことを出し合う (1)
T5-1b	: 地図上で風はどのように動いているのか考える (1)
T5-2	: 食塩は水にどのくらいとけるのか考える (2)
T6-1	: 私たちは江戸時代の人たちになれるか考える (3)
T6-2	: ○○ニュースを作るとしたらまず何を決めるのか考える (1)
T7-1	: 本当にごみは減らせるのか考える (3)
T7-2	: 大工さんがおみつさんに結婚を申し込んだわけを考える (2)
T8-1	: 1日に1500台作れる秘密を考える (3)
T8-2	: てこの実験を通してわかったことを出し合う (2)
T9-1	: 「整数÷小数」の計算のし方について考える (2)
T9-2	: 三角形の面積の求め方について考える (2)
T10-1	: 自動車を本社工場だけで作らない理由について考える (3)
T10-2	: 天気予報が教えてくれること, あらかじめわかってよかったこと, 天気予報を仕事に生かしている人を出し合う (2)

(注) 「T数字-1 or 2・a or b」は、「T数字」の1ないし2回目の授業における1つ目(a)ないし2つ目(b)の話し合いを指す。例えば、「T3-1a」は、T3の1回目の授業における1つ目の話し合いのことである。

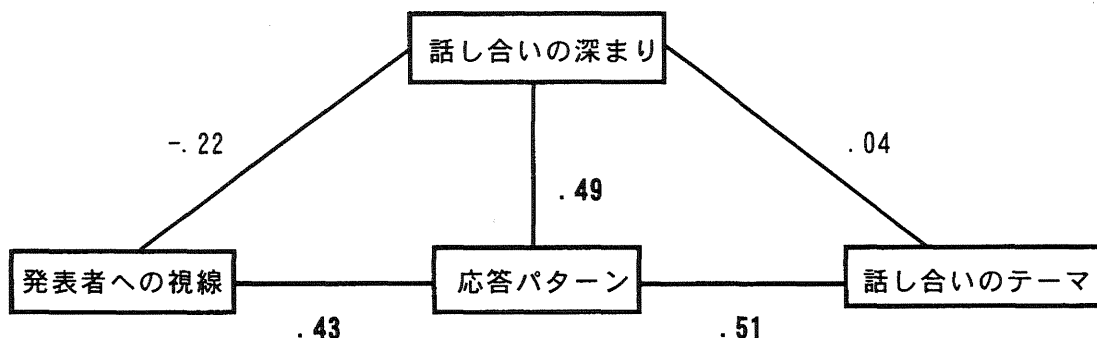


図1 変数間の関係（数字は偏相関係数）

し合いの深まり」と「応答パターン」の間には、中程度の正の相関 ($r=.49$) が認められた。一方、「話し合いの深まり」と「話し合いのテーマ」「発表者への視線」の間には、ほとんど相関が認められない ($r=.04$) か、弱い負の相関しか認められなかった ($r=-.22$)。また、「応答パターン」と「発表者への視線」「話し合いのテーマ」の間に、中程度の正の相関が認められた (それぞれ, $r=.43$, $r=.51$)。

4. 考察

本研究では、授業の話し合いにおける教師の役割を反映する変数として、「(教師により設定された)話し合いのテーマ」「発表者への(教師の)視線」「(発表者と教師の間での)応答パターン」に注目し、それらが「話し合いの深まり」とどのように関係しているのかを数量的に分析した。その結果、他の変数を統制した場合、「話し合いの深まり」は、「応答パターン」と密接に関係していたが、「話し合いのテーマ」や「発表者への視線」とはほとんど関係がなかった。ただし、「話し合いのテーマ」と「発表者への視線」はそれぞれ、「応答パターン」と密接に関係していた。

偏相関分析を用いて得られた結果である以上、この結果から変数間の因果関係を考察することには慎重でなければならないが、「発表 (C)－質問・確認 (T)－応答 (C)」というシーケンス・パターンが多い授業ほど話し合いが深まった理由の1つとして、教師の質問・確認が話し合いの深まりを助ける足場 (scaffolds; Wood, Bruner, & Ross, 1976) として機能した可能性が考えられる。ここで言う「足場」の機能には、(a) 話し合いの前提となるポイントを明確化する (エピソード2:ここでは、「しゃべった」ということの意味を教科書の記述に照らして明確化している)、(b) 立場や根拠を明確化する (エピソード3:ここでは、「江戸時代の人たちのようになれるかなれないか」というテーマに対する発表者の立場「なれない」を明確化している)、などが含まれる。こうした機能は、発表する際に何に注意しなければならないかを子どもたちに意識させたり、個々の発表内容を他の子どもたちにも分かるように伝えることにつながるだろう。その積み重ねが話し合いの深まりを作っていくのかもしれない。

[エピソード2]

- 1 MT: はじめてしゃべったもので/んとお嫁に来てくれとか/そういうふう言いにくかったから/
そういうふう/わらぐつ/わらぐつの/ことを言いながら/お嫁に来てくれっ/ていうことを
/伝えたんだと思います
- 2 T1: あー待って/は初めてしゃべったっていうのどういこと/今までにも会話は/何回かはかわ
してるけど
- 3 MT: けど/ちゃんとしゃべって
- 4 T1: あちゃんとしゃべった/うーん/こんなに長くしゃべったのが

[エピソード3]

- 1 HK: はい/んと/今の時代はごみ問題ってなあにさ/最後のページの/写真にも載っているだけ
ど/すごいなんかごみが出ているんだよ/だもんでここまで進んでいるから/江戸時代の人達
/にまでには/追いつけないけど/でも/リサイクルとか/は/今でもできると思う

- 2 T6: うーんーなるほど/じゃあ/HKはどっちなの?
 3 HK: なれない

一方、「話し合いのテーマ」や「発表者への視線」は、「話し合いの深まり」とではなく、「応答パターン」との間に中程度の正の相関が認められた。そこでまず、「話し合いのテーマ」と「応答パターン」の関係についてであるが、両者に正の相関が見られた1つの理由として、「話し合いのテーマ」が子どもたちの発表に影響し、そのことがさらに「応答パターン」に影響した可能性が考えられる。本論文の「問題と目的」で、子どもが自己関与し難い、あるいは子どもにとっての難易度が不適切なテーマでは、子どもが自分の考えを持ちにくくなるかもしれないと述べた。もしそれが正しいとすると、そうしたテーマの下で子どもが何か発表しても、子どもの思考が浅く、「質問・確認 (T)－応答 (C)」を介してそれを拡張していく余地を教師が見出すのが困難になるということも起こり得る。逆に、自己関与しやすく難易度が適切なテーマでは、子どもが自分の考えをしっかり持つことができるため、「質問・確認 (T)－応答 (C)」を重ねて、その子どもの考えを掘り下げていく余地が生まれやすくなるということがあるかもしれない。

「発表者への視線」と「応答パターン」についてはどうか。授業の観察データから、教師が発表者に視線を向けない理由として、次の2点が考えられる。1つは、教師が板書にかかり切りになっているために、発表者に視線を向けられないという場合である。この場合、板書することに意識や注意を取られてしまって、子どもの発表に迅速・的確に対応する余裕がなかったため、「発表 (C)－質問・確認 (T)－応答 (C)」というシーケンス・パターンが少なくなったのかもしれない。もう1つは、子ども同士の直接的な相互作用を促進するために、教師があえて発表者と視線を合わせないようにしている場合である。この場合、教師にはもともと、子どもの発表に積極的に応答する意図がなく、その結果として、「発表者への視線」も「応答パターン」も共に少なくなったということが考えられる。

もちろん、以上の4変数の関係についての考察は、あくまでも現時点で考えられる可能性を述べたに過ぎない。それらの可能性が妥当かどうか、もし妥当でないとしたら、他にどのような原因で各変数間に正の相関が見られたのか。今後、さらに検討を重ねる必要がある。

本研究ではまた、「話し合いの深まり」「話し合いのテーマ」「応答パターン」について、1回目と2回目の授業の間で有意な相関が認められないという結果が示された。有意な相関が認められなかったということは、「話し合いの深まり」「話し合いのテーマ」「応答パターン」に見られた教師・学級間のバラツキが、教師・学級の特性に単純に帰属できるものではないことを示唆する。授業の中での話し合いの位置づけのような、状況的な要因がそれらの変数にはより強く影響するのかもしれない。例えば、子どもたちに問題意識を持たせるために行われる話し合いと単元のまとめとして行われる話し合いとでは、話し合いの深まりやテーマの設定のし方も異なるだろう。一方、「発表者への視線」については、「話し合いの深まり」との間に有意で高い正の相関が認められた。先に述べたような、教師の板書スタイルや話し合いへの参加のし方についての教師の方針（教育的意図）が、その教師が発表者にどのように視線を向けるかには関係していると考えられ、これらは比較的、個々の授業を超えて安定している可能性がある。

最後に、今後の課題について述べる。まず、授業の話し合いを深めるための教師の役割として本研究で検討したのは、3つの側面に過ぎない。それら以外にも、「話し合いの深まり」やそこに直接関係する「応答パターン」に影響する教師の行動があるだろう。例えば、小林・小澤（投稿中）は、教師が話し合いに相互指名法を導入したことにより、子どもが指名の主導権を握っている授業の場合、「発表

(C)－質問・確認 (T)－応答 (C)」というシーケンスが起こりにくくなることを明らかにしている。また、本研究では、小学校5年生に焦点を当てたが、子どもたちのディスカッション・スキルは学年が上がるにつれてレベル・アップしており (丸野, 2005b), 教師が果たすべき役割も学年とともに変化する可能性がある。これらの問題の検討は今後委ねたい。

引用文献

- 秋田喜代美 (2000). 子どもをはぐくむ授業作り. 岩波書店.
- 大坊郁夫 (1998). しぐさのコミュニケーション－人は親しみをどう伝えあうか－. サイエンス社.
- 藤江康彦 (2000). 一斉学習における教師の「復唱」の機能－小学5年の社会科授業における教室談話の分析－. 日本教育工学雑誌, 23, 201-212.
- 磯村睦子・町田利章・無藤隆 (2005). 小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション：参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味. 発達心理学研究, 16, 1-14.
- 鹿毛雅治・上淵寿・大家まゆみ (1997). 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響. 教育心理学研究, 45, 192-202.
- 片岡由佳 (1995). 教授者の視線が学習者の記憶と教授者に対する印象に及ぼす影響. 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 137.
- 小林敬一・小澤敬 (投稿中). 相互指名を用いた対話型授業の参加構造－教師のステップ・インと指名主導権の関係－.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. NJ: Ablex.
- 丸野俊一 (2005a). 授業の効果を上げる. 高垣マユミ (編著) 授業デザインの最前線 (pp.123-157). 北大路書房.
- 丸野俊一 (2005b). 教師の「ディスカッション教育」技能の開発と教育支援システム作り. 平成14～16年度科学研究費補助金 (基盤研究 (A)(2), 課題番号14201016) 研究成果報告書.
- Mehan, L. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. London: Harvard University Press.
- 貫井正納・星野昭彦・吉田雅巳・川村喜志子 (1992). 小学校理科の授業分析 (2)－教師の発問と児童の応答とその対応行動－. 千葉大学教育学部研究紀要, 40, 35-45.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp.63-103). New York: Cambridge University Press.
- 齋藤喜博 (1992). 授業の展開. 国土社.
- 佐藤公治 (1996). 認知心理学からみた読みの世界－対話と協同的学習をめざして－. 北大路書房.
- Wong, E. D. (1991). Beyond the question/nonquestion alternative in classroom discussion. *Journal of Educational Psychology*, 83, 159-162.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- 山下正俊 (1996). 評価言の人間化－自律を促す理論と方法－. 明治図書.

注

- 1 本研究は、平成17～19年度科学研究費補助金・基盤研究（A）(2)（研究代表者：丸野俊一，課題番号17203039）の助成を受けて行われたものである。また、本研究は、日本教育心理学会第48回総会（岡山，2006年9月）において発表された。

