

児童の対話活動の指導方法としての教師の指導的参加の開発的研究(Ⅲ) —指導的参加モデルの構築—

假屋園昭彦*・永里智広**・坂上弥里***

(2011年10月25日 受理)

A Developmental Study of Teacher's Leading Participation in Children's Dialogue as a Teaching Method (Ⅲ) — Aiming at Constructing a Model of Teaching Method of Dialogue —

KARIYAZONO Akihiko・NAGASATO Tomohiro・SAKAUE Misato

要約

本研究は児童の対話指導方法として開発された教師の指導的参加についてのモデル作成を目的とする。具体的には教師が指導的参加を行う際の状況を分類し、指導的参加という指導方法の全体像を明らかにする。今後、この指導方法を教師が習得していくためには、まずこの指導方法の全体像を把握する必要がある。そのうえでできるだけ多くの教師に本指導方法を習得してもらい、対話の本質に基づいた、対話指導力を身につけてもらいたい。

キーワード：対話の指導方法・教師の指導的参加・教師の対話指導力

問題と目的

本研究はこれまで假屋園・永田・中村・丸野(2009)、および假屋園・永里・坂上(2010a, 2010b, 2011a, 2011b)によって開発された、教師の指導的参加という児童への対話指導方法の全体像についてのモデルを作成することを目的とする。

本指導法についてのモデルを作成する必然性は以下の諸点にある。平成20年3月告示の学習指導要領のなかで言語活動、表現活動が重点項目とされて以来、小中学校の授業には対話活動が積極的に導入されるようになった。こうした現状のなかで浮上してきた問題点を克服するために

* 鹿児島大学教育学部 教授

** 鹿児島県喜界町立早町小学校 教頭

*** 鹿児島県伊仙町立伊仙中学校 教諭

本研究は日本学術振興会科学研究費補助金(平成21年度～平成23年度 基盤研究(C) 課題番号21530693 研究代表者 假屋園昭彦 研究課題名 対話型授業における児童の学習形態と教師の指導方法に関する学習環境の開発的研究)にもとづく研究の一環として行われた。

假屋園ら(2009, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b)は、教師の対話指導方法の開発研究を実施してきた。そこで假屋園らが実施してきた対話指導方法の開発研究の背景を以下に記したうえで、本研究におけるモデル作成の目的について述べてみたい。

第一に、現在、学習活動として授業のなかに対話を積極的に導入する動きはあるものの、対話をとおして児童にどのような力量を育てようとしているのか、という対話学習の目的が不十分である、という現状がある。現況では、対話活動の目的の多くが「多様な意見や価値にふれる」、「表現し、伝えあう」という皮相な水準に留まっている。しかし対話活動の目的はさらに深い水準にある。対話活動の目的は、対話のやりとりそのもののなか存在する論理を児童が習得することによって、児童が新しい論理を習得し、自らの論理の構築力を高めるという思考力の育成にある。

第二に、対話に対する教師の指導方法が確立されていない、という現状がある。現況では、児童の対話活動の間、教師は傍観していることが多い。また現況の対話指導の多くは、意見の後に理由をつけるといった口上のパターンを教える水準に留まっている。このような状態では対話をとおした論理の構築力の向上は望めない。対話活動の蓄積が児童の思考力の向上に結実しないのである。

上記のような見解を踏まえて筆者は対話の目的を思考力の向上と捉え、新しい対話指導方法の開発に取り組んできた。その際、対話による思考力向上モデルを次のように仮定した。児童は教師との対話のとおして問いの立て方としての論理を習得する。するとそれまで教師が立てていた問いを、今度は児童が独力で立てることが可能になる。そのうえで新たに習得した論理(問いの立て方)を児童は以後の自分達同士の対話で生かせるようになる。こうして児童の対話の質は向上する。この論理習得過程は児童同士の対話にもあてはまる。これらの体験が児童の論理的思考力向上につながる。こうした仮説に立ち、假屋園ら(2009, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b)の研究では、対話指導経験が豊富な小学校教師の協力のもと、教師が各班を巡回しながら児童同士の対話に積極的に参加し、問いを発し、児童とのやりとりをとおして児童同士の対話の質を高めるとい指導方法を提案した。そしてこの方法を対話への指導的参加と命名した。この実践のなかで、児童は教師との対話をとおして最初は教師に立ててもらっていた問いを自分達で立てることができるようになった。さらに教師との対話をもとに、児童は教師が立てた問い以上の高い論理を含む問いを自分達で生成できるようにもなった。これらの実践から対話への指導的参加は、対話型授業の新たな指導方法として有効であることが示された。

そこで次の課題は、いかにしてこの指導方法を対話指導経験が浅い教師に習得してもらうか、という問題になる。現在、対話指導力をどのように習得するか、という教師の対話指導力の習得過程は、曖昧としており、系統的なカリキュラムや習得方法は確立されていない。これは対話指導力に限った問題ではない。教師の指導力の習得過程というテーマそのものがこれまで学術的なテーマとして扱われてこなかったのである。これまで、職業としての教師の力量はあくまで経験則として習得されてきた。そのため、教師の側に体系的に特定の学習形態の指導方法を習得する

という機会や経験および認識が不足している。

指導力を育む主要な機会としては研究授業や各種研修をあげることができる。研究授業はあくまで単発であり、その際の熟達教師からの指導も特定の指導力に絞られたものではなく、系統性に乏しい。また各種研修会は座学が中心であり、指導力や授業技術の伝達に焦点を絞ったものは少ない。

さらに今日的な特徴として、昔ほど世代間による知識や技量の伝達がなされていない、という事情がある。以前は、インフォーマルな形での教育論や授業論が教師間で論議され、そこで知識や技術の伝達が行われていた。しかし昨今はこうした伝統が薄れてきて、経験の浅い教師が知識や技術の伝達を熟練教師から受け継ぐ機会が少なくなってきた。

一方で教師の指導力自体が状況に埋め込まれた暗黙知的な性格をもつという面はもちろんある。また指導力や授業技術は言語化が困難で身体化された実践知である、という見方もあろう。しかしこれはあくまで指導力や授業技術全般を指した場合であって、特定の学習形態に絞った場合、そこで求められる指導力の内容は特定化され、その習得過程も系統化、確立化することが可能なのではなかろうか。

本研究では、特定の学習形態の指導方法に絞った場合、教師の指導力の内容を特定化し、その習得過程を系統化することは可能である、という立場をとる。そして上述のように特定の学習形態の指導力を育成するための機会が弱いという実情を踏まえ、教師の対話指導力の育成を目指した教師用プログラムの開発を目指す。

特定の学習形態としては対話学習を取り上げ、対話指導力をもつ教師の育成に必要な教師訓練用のプログラム開発を目指す。

そして対話学習場面において求められる指導方法としては、これまで假屋園らが開発し、その実効性を検証してきた教師の指導的参加を取り上げる。

指導的参加については、これまで假屋園ら(2009, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b)による実践の蓄積がある。これらの研究では指導的参加場面における教師の発話分析と児童の対話活動の微視的分析が行われ、その有効性が確かめられた。

これらの成果を踏まえ、次にこの指導方法の全体像を明確化しておく必要がある。この指導方法を系統立てて、一定のプログラム化するためには、その全体像を整理、体系化しておく必要がある。そしてこの指導方法を指導力育成のプログラムとして対話指導経験の浅い教師に習得してもらうためには、最初にその全体像を明示すると理解しやすくなる。

そのため本論文では、これまでの假屋園らによる指導的参加の実践をモデル化し、体系化することを目指す。

方法

假屋園ら(2009, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b)によって実践された指導的参加場面での教師行動を分析対象とした。本研究は教師を対象とした指導力育成の試みである。したがって児童ではなく教師行動を対象とする。教師に、指導的参加場面においてどのように動けばよいのかを理解してもらうことが目的である。

モデル化にあたっては、これまでの実践において実際に教師がとった行動だけではなく、生じる可能性のある行動も含めて作成した。

結果と考察

1. モデルの内容

Figure1-1 から Figure 1-3 に3種類のモデル図を示した。実線は假屋園ら(2009, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b)の研究でみられた教師行動であり、点線は生じる可能性のある行動を示す。

モデルは以下の六種類の視点から作成した。すなわち、「参加時の対話状況」、「参加時の意見完成度」、「参加の仕方」、「対話への関わり方」、「指導方法」、「参加後のやりとり」、であった。

教師が児童の対話活動へ指導的参加をする際には、まず児童の対話状況を把握する必要がある。これが参加時の対話状況に相当する。児童の対話状況は大きく二種類に分類できる。方向性が未決定の場合と既に班の結論が成立している場合である。前者の場合を Figure1-1 および Figure1-2 に、後者の場合を Figure1-3 に示す。

指導的参加においては、教師が参加するときの児童同士の対話状況を把握する必要がある。このときの対話状況によってその後の指導的参加の仕方が規定される。モデルでは「参加時の対話状況」および「参加時の意見完成度」がこの対話状況の把握段階に相当する。

対話状況は、児童同士でなんらかの方向性が決まっているかどうかで二種類に分類できる。これは「参加時の対話状況」に示されているとおり、「方向性未決定」および「方向性決定」である。

「方向性未決定」の場合は、進捗状況の程度によってさらに二種類に分類できる。対話が始まされていない場合とすでに開始されている場合である。この部分は「参加時の意見完成度」に示してある。

開始されていない場合は Figure1-1 の「思案中」および「資料読解中」に相当する。開始されていない理由として、課題自体の理解が不十分な場合、および何をどこから考えてよいのかわからない状態になっている場合があげられる。したがって対話が始まされていない場合には、まず教師はワークシートを確認し、授業展開の再確認をとおして対話課題で求められていることの再確認を行う必要がある。そのうえで「課題について考える視点の提供発話」(假屋園・永里・坂上, 2010)を与え、思考の出発点を提示するとよい。

対話がすでに開始されている場合には Figure1-1 の「資料解釈中」、および Figure1-2 の「掘り下げ中」、「意見が出揃った」状況がある。「資料解釈中」とは児童がまだ資料の読み取りから離

れていない段階である。

すでに対話が始まっているときの参加方法としては「既出意見に注目」および「児童による説明」がある。「既出意見に注目」する方法は、教師がワークシートに記されている意見に目をとおり、そのなかから新たな論理構築の糸口となりそうな意見をさがし、そこから新たな命題を生成しうる問いを発する活動をさす。一方の「児童による説明」は教師が対話のなかに参加してきたときに、現在の進捗状況を児童が教師に説明する現象である。すなわちこれまで出された意見や問いを児童が教師に説明するのである。これは頻繁に生じる現象である。

参加時に「児童による説明」現象が生じた場合は、児童からの意見や問いに対応しながら新たな命題を生成する。児童からの働きかけがない場合には「既出意見に注目」する方法をとるとよい。

さて、実際に児童とやりとりする場面は「対話への関わり方」に相当する。この場面では「教師主導」および「児童主導」に分類できる。「教師主導」の場合は教師が積極的に問いを発する活動になる。「児童主導」の場合は、児童が教師に積極的に問いかける活動になる。

モデルの実線に着目すると、「既出意見に注目」の場合は「教師主導」へ、「児童による説明」の場合は「児童主導」につながっている場合が多い。「既出意見に注目」から「教師主導」の場合は教師から児童への働きかけ、「児童による説明」から「児童主導」の場合は児童から教師への働きかけという方向性になる。

指導的参加による指導方法では、教師は児童によって作られた各班を巡回する。教師は一つの班でのやりとりの後、児童に問いかけを発し、次の班に移動する。この際の教師による問いかけは「指導方法」の部分に記されている。ここは、「方向性提示型」および「課題提示型」に分かれる。この二種類の型は抽象度が異なる。「方向性提示型」は話題の方向性を教師が提示する。すなわち「～について考えてみてください。」という型、あるいは「何が美しいのか」といった抽象命題型の問いである。これに対して「課題提示型」は具体的で明確な問いである。たとえば「お別れだったらどうして正直になれるのか」といった思考の筋道が明確な問いである。

モデルの最後には「参加後のやりとり」がある。指導的参加ではこの部分が最も重要である。指導的参加の目的は、教師とのやりとりによって児童の対話の質を向上させることである。したがって、児童が教師とのやりとりをその後の自分達同士の対話に生かす必要がある。「参加後のやりとり」には、児童による教師とのやりとりの生かし方が記してある。

生かし方には、「活用なし」、「指示の範囲内」、「指示以上」、「文脈回帰」に分かれる。「活用なし」は、教師の問いかけをその後の自分達同士の対話に生かしていない現象をさす。「指示の範囲内」は教師からの問いかけに自分達で回答を導出したという現象をさす。「指示以上」は教師とのやりとりを足場にして自分達で新たな問いを生成し、論理を展開させていった現象をさす。「文脈回帰」は、教師が参加した時点で児童はすでに自分達の文脈で対話を進行している最中で、ワンポイント的に教師とかかわり、教師が去った後はまたもとの文脈に戻るといった現象をさす。

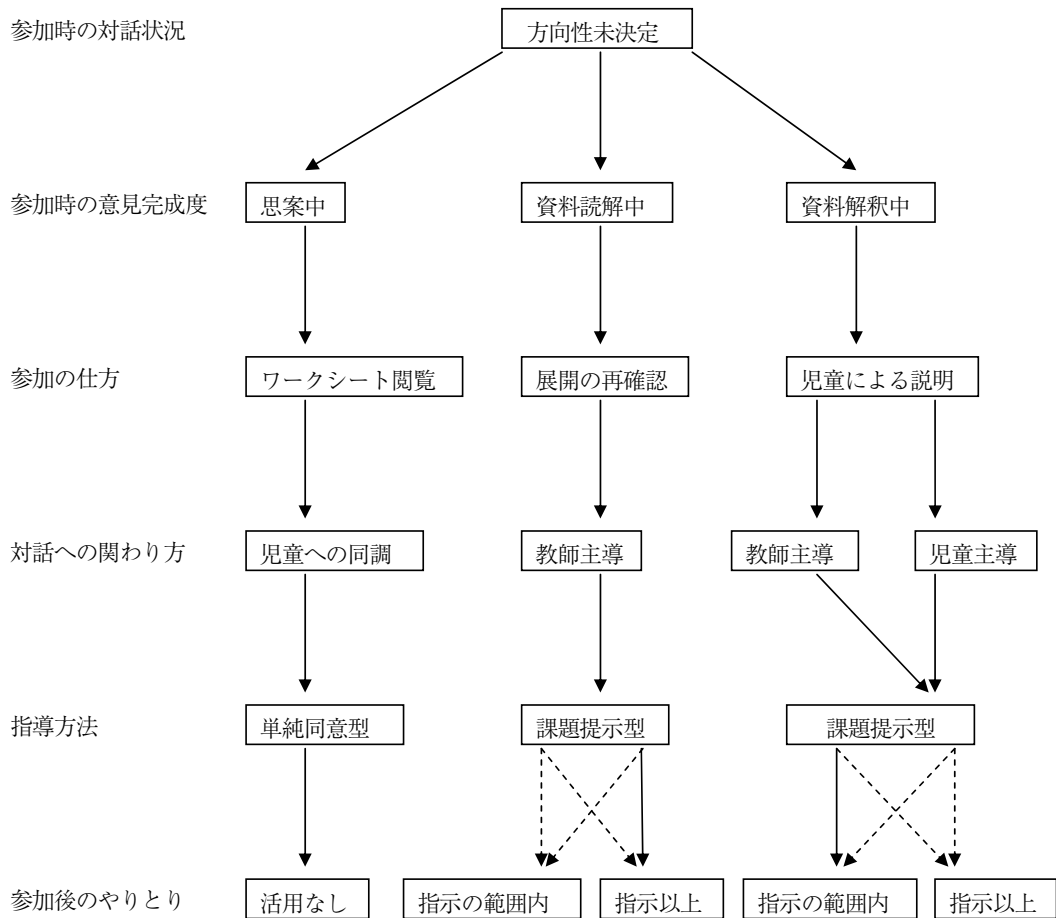


Fig.1-1 指導的参加モデル

本モデルで「活用なし」であったケースは、教師参加時に児童がまだ対話活動に入っておらず、また教師の指導方法も「単純同意型」で問いかけをする段階に至っていなかった。その結果、児童も教師とのやりとりを生かすことができなかったと言える。

指導的参加は、児童が教師とのやりとりそのもののなかに存在する論理を自らのなかに内在化するというメカニズムにもとづいた指導方法である。したがって教師とのやりとりを児童がどのように生かしたかが問題になる。

したがって教師の側はこのことを最も自覚しておく必要がある。自らとのやりとりに存在する論理を児童が習得するのだという点の自覚を教師がもつか否かで児童との対話の質が変わってくるはずである。

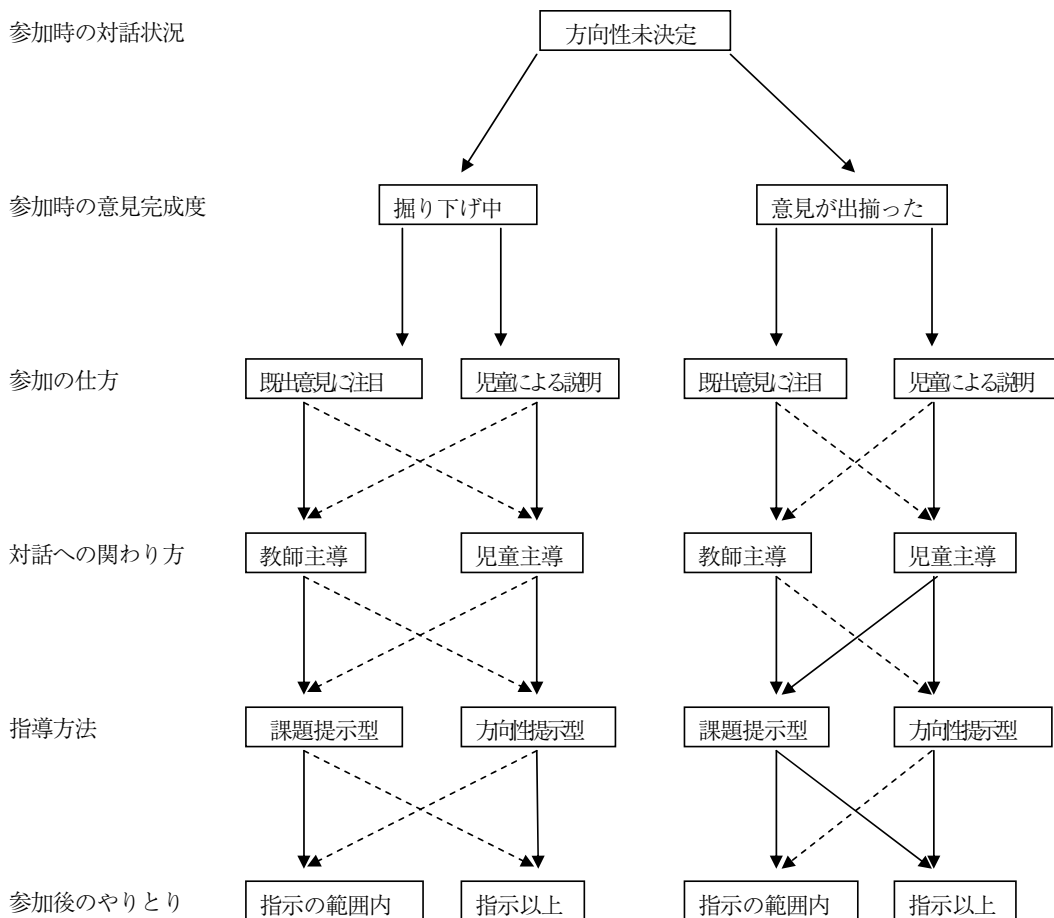


Fig.1-2 指導的参加モデル

2. 今後の実践にあたって - 教師の参加時期の問題 -

指導的参加という指導方法を授業で用いる場合、単に各班を巡回して気づいた点を児童とやりとりする、という捉え方では不十分である。少なくともモデルで示した六種類の視点、「参加時の対話状況」、「参加時の意見完成度」、「参加の仕方」、「対話への関わり方」、「指導方法」、「参加後のやりとり」を明確に自覚し、対話のなかで生じる現象およびその対処法をあらかじめ把握しておく必要がある。

さらにこれまで指導的参加を用いた実践のなかで教師側から出された意見としては中断感の問題がある。児童同士ですでに話が進展している最中に教師が参加すると、どうしても児童の話を中断させてしまう、という問題である。

これは教師の参加時期の問題とみることができる。これまで実践してきた指導的参加では、教

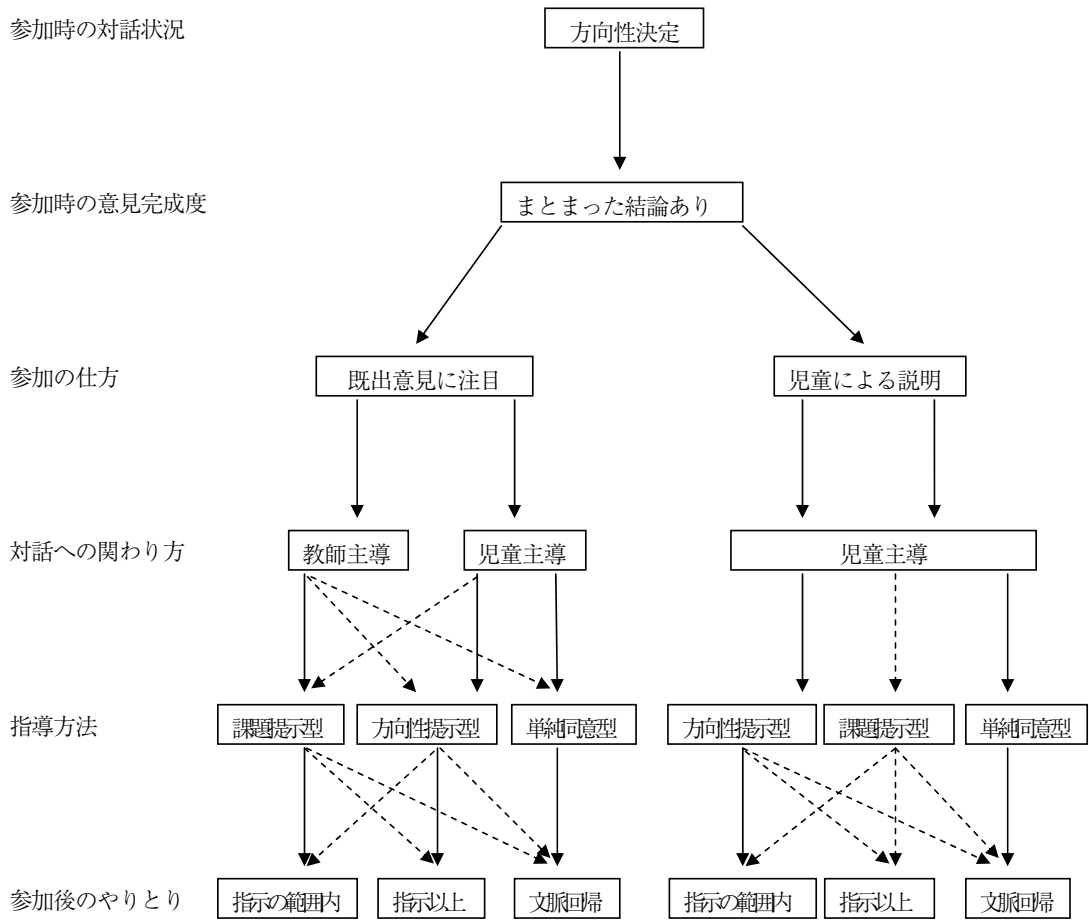


Fig.1-3 指導的参加モデル

師が各班の対話の様子をながめ、順調に進んでいるか、停滞しているか、あるいは班の顔ぶれからどの班に参加するかを判断していた。つまり教師が一人で判断していた。そこで教師の側に中断感が生じてきたのだと言える。

つまりこれまで実践してきた指導的参加は、参加形態が教師側からの一方向的な参加であったと言える。これらの点を改善するために、参加にあたっては双方向的な形態を提唱したい。これは児童から参加要請を出してもらい、という形態である。教師に入ってほしいところはないか、児童に呼びかけ、その要請を受けて教師が参加する。この形態だと中断感は薄らぐ。また指導的参加の効果もこれまでより向上する可能性が高い。

この形態をとるならば、対話が停滞している班は教師に参加要請を出すであろう。この時点で児童の側にこれまで対話の展開を説明してもらい、その説明にもとづき教師は論理の構築力をも

つ発問を行う。児童の側はこれまでの展開を振り返ることで新たな論理の発見につながる可能性もある。

児童同士で対話が進んでいる班は一定の結論が出るまで自分達で対話を継続してもらう。そして結論が出た時点で教師に参加要請を出すのである。これまでの実践から児童同士で導出した結論は荒削りであることが多い。そこで児童が導出した結論を精緻化するような発問を教師が行うのである。そしてその発問にもとづいてさらに対話を継続してもらうとよい。するとおそらく自分達だけで出した結論よりも洗練された結論を児童は自分達で生成することができるであろう。

このような双方向的な参加形態をとることによって、児童が教師とのやりとりをその後の対話に活用する可能性はこれまでより高くなる。そして児童同士の対話へ、教師が一体化するようなかたちで入っていくことができる。

本論文で構築したモデルはあくまでも最初の全体像である。今後は、上述した双方向的形態のように指導的参加の指導方法を現在より洗練した内容にしていく予定である。

引用文献

- 假屋園昭彦 2010a 児童の対話活動に対する教師の指導的参加の分析的研究 (Ⅰ) - 道徳の時間における対話を生かした授業デザインの開発 - 鹿児島大学教育学部研究紀要 (人文・社会科学編), **61**, 83-96.
- 假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2010b 児童の対話活動に対する教師の指導的参加の分析的研究 (Ⅱ) - 対話に対する教師の指導方法の開発をめざして - 鹿児島大学教育学部研究紀要 (教育科学編), **61**, 111-148.
- 假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2011a 児童の対話活動の指導方法としての教師の指導的参加の開発的研究 (Ⅰ) - 教師と児童との相互影響性の分析 - 鹿児島大学教育学部研究紀要 (教育科学編), **62**, 217-240.
- 假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2011b 児童の対話活動の指導方法としての教師の指導的参加の開発的研究 (Ⅱ) - 新命題の発生機序に関する微視的分析 - 鹿児島大学教育学部研究紀要 (人文・社会科学編), **62**, 101-116.
- 假屋園昭彦・永田孝哉・中村太一・丸野俊一 2009 対話を中心とした授業デザインおよび教師の対話指導方法の開発的研究 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, **19**, pp123-163.