

一斉授業における「対話」の再考

—聞くことによる授業参加に着目して—

横山 愛*

Rethinking “Dialogue” in the Whole-Class Discussion:

Focusing on Class Participation through Listening

Megumi YOKOYAMA

Abstract

In this study, I discussed the necessity for understanding the complex interactive “dialogue” of listening as an aspect of class participation and what teachers can do to support it. Revision of the Courses of Study initiated the common concept of “dialogue” as a discussion activity and promoted the widespread classroom practice of discussion activities among students in groups or pairs. In contrast, the interaction in the whole-class discussion, which is the main form of class, has been ignored. I pointed out the issues this creates in the evaluation of classroom “dialogue.” Guided by Bakhtin's theory of dialogue, I have examined how to understand class participation through listening. In the classroom's one-to-many form of communication, dialogue is not only established between the teacher and the student who speaks but also with the students who participate by “listening.” We can grasp the “dialogue” by considering the teacher, the specific student speakers in the class, and the existence and interaction of the participating student listeners. To participate in “dialogue” as a listener, the teacher should understand and respond to the student's posture toward class participation; this indicated the possibility of supporting the student's participation in dialogue in the class by listening.

Keywords: Dialogue, Whole-class discussion, Listening, Classroom participation, Bakhtin

1 はじめに

本論文では、学校教育において、「対話」がどのように捉えられてきたかという観点から先行研究を整理し、聞くことによる授業参加に関する議論を行い、対話的な一斉授業に向けた手がかりを得ることを目的とする。

学習指導要領の改訂により、「主体的・対話的で深い学び」（文部科学省, 2018）の実現が重視されるようになった。授業において、他者との対話によって学習を児童主体のものとするのが強調されたことにより、多様な授業形態が広まっている。特に、グループやペアによる話し合いによる活動は広がり、多様な

キーワード：対話、一斉授業、聞くこと、授業参加、バフチン

* お茶の水女子大学大学院博士後期課程

授業の形が工夫されている。他者との対話による学習は、人間の精神が社会的な活動から始まり、次第に個人のものになっていくとしたヴィゴツキーの学習論がその背景にあることが指摘される(佐藤, 2013)。ヴィゴツキー(2005)は、生物学的側面のみに着目し、学習が個人的なものとして進行するという発達観に対し、子どもの発達の文化、歴史的な側面への着目の重要性を指摘し、周りの大人や社会的環境による教育的機能を見出している。学習が個人のものではなく、社会的なものであるという認識の広まりの中で、「対話」という学習の形が強調されてきたと言えよう。児童自らが主体的に授業に参加し、他者と対話し、学び合う授業の重要性は多くの研究によって指摘されている(松尾・丸野, 2008)。教師が学習内容を教授する授業ではなく、児童が主体となり、話し合う過程の社会性にこそ児童の学びがあると考えられるようになった。

しかし、「対話」が重視されている現在の学校教育においても、形式的なやり取りに終始し、深い学びに繋がらない場合もある。「対話的」な話し合い活動を取り入れることが重視されつつも、実際の活動上の課題は多岐に渡る。具体的な実践上の課題として、話し合い活動を取り入れても内容が充実しない場合も報告されており、参加者の1人が積極的に話していても別の参加者は個人での学習を重視し話し合いが平行線になる場合もある(Sfard, 2008)。あるいは、ペアやグループでの意見を取りまとめる際、意見が決裂し、互いの意見の主張ばかりがなされる場合もある(Mercer, 1995)。こうした対話型の学習に当たっては、活発に議論をするために効果的な対案を出すなど、話し合いをするための技術の指導が必要であることも指摘される(佐藤, 2013)。実践において「対話」によって学習がどれだけ深められたかといった点についての評価は難しく、どのような話し合いがなされれば「対話」となるのか、学習へと繋がるのかという議論に関しては不十分な部分が多い。そのため、「対話」による学習に対する評価や振り返りが曖昧なまま、多様な対話の形態による実践が広まっている側面もあると考えられる。しかし、様々な授業形態が取り入れられている現在においても、クラス全員が参加し、話し合う一斉授業は授業運営をする上で中心となる授業形態である。一斉授業は、1人の教師と多数の児童という「一対多」のコミュニケーションをとることによって進行する授業形態である。本研究では、こうした教師が中心となり多くの児童に向けて運営される一斉授業に着目する。この一斉授業においては、教師と児童のやり取りが中心となるという課題も指摘されている。さらに、教師は教育的な意図を持った上で発問することから、やり取りが形式化するという批判もなされている。こうした背景から、一斉授業において、「対話」をどのように捉えるべきであるのかという点についての検討はほとんどなされていない。

特に、「対話」の過程を捉えようとした場合、他者に考えを話し、説得するということが着目される傾向がある。他者に自らの考えを話し、伝えることは、学習指導要領においても重視されている点である。しかし、「対話」は、話し、伝えることだけでは成立しない。他者との相互作用の中では、「聞く」ということも併せて求められる。「対話」から学習の深まりを考慮する際には聞くことと話すこと、双方の相互性について視野に入れる必要があるが、聞くことによる授業参加に関する議論は不足しており、聞くということからどのように一斉授業における対話に参加しうするのか、検討することも必要であろう。

先に述べたように、他者との「対話」は社会的に位置づけられ、参加者個人の内面的な考えのみによっては成り立たない複雑な関係性の中にある。こうした考えに基づき、他者との対話を論じているのがバフチンである。バフチンは、他者との対話的な関係性を前提とし、他者とのコミュニケーション社会的な相互作用の中で位置づけや、「対話」の複雑性を示している。このバフチンによる論考を手掛かりにし、授業の場でのコミュニケーションから学習を捉えた研究はなされているものの(一柳, 2012)、一斉授業における「対話」をどのように捉えていくべきかという議論はほとんどなされていない。そこで本研究では、バフチンによる対話論を手掛かりに、学校教育における「対話」について指摘されている課題の検討を行う。中でも、一斉授業の「対話」における聞くことに着目し、聞くことによる一斉授業への参加という側面から「対話」について検討する。これにより、一斉授業における「対話」において、聞くことから児童の学習を捉えることを提案し、対話的な一斉授業の実践に向けた手がかりを得る。

2 一斉授業における「対話」の捉え方

以下では、学校教育の場において、「対話」がどのような文脈で捉えられてきたのかを整理する。学習指導要領においては、「障害のある人々などとの交流や対話、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を通して、協働することや他者の役に立ったり社会に貢献したりすることの喜びを得られる活動を充実すること」といった、実際的な活動の例として「対話」という言葉が用いられる。学習指導要領改訂に向けて「主体的、対話的で深い学び」を提言する以前には、「アクティブ・ラーニング」を打ち出しており、「学習者の能動的な学修への参加を取り入れる」ことが目指されていた(白水・齊藤, 2018)。こうした学習を行うための具体的な活動例として、「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループワーク等」が学習指導要領において挙げられ、児童、生徒同士による話し合い活動を「対話」として扱っている。実際に、他者との話し合いによって学習が深められることについては様々な研究から明らかになっている(Miyake, 1986; 藤村・太田, 2002)。一方で、先に指摘した通り、他者との話し合い活動を取り入れた場合でも、協同的な学習において有効ではない話し合いがなされる場合があることが示されている(Mercer, 1995; Sfard, 2008)。話し合い学習の成果に対する報告は数多くなされているものの、その過程に着目すると、課題も多岐に渡って見られる。そのため、児童がどのように学習を深めていくのか評価していくためには、教室内での対話の過程に着目する必要があると指摘される(Mercer, 2008)。特に、「対話」として他者との相互作用による学習を捉える際には、その相互作用が社会文脈的なものであることを前提に考えることが求められる(ワーチ, 2004)。以上のことから、話し合いをどのように取り入れるべきか、授業内でどのように運用が可能になるかという点に関して、話し合いの過程に着目した上で議論をさらに進めていくことが求められる。

さらに、一斉授業は現在でも主流となる授業形態であるが、一斉授業における「対話」についての議論はほとんどなされていない。一斉授業は教師の学習者に対する一方的な教授が中心となることが指摘されており(石黒, 2016)、この授業形態における「対話」が捉えにくいことも推察される。一斉授業が一方的とされる背景には、教師による発問が中心となる一斉授業でのコミュニケーションが一定の形式を取り、教師が主導する形を繰り返すという形式がある。具体的には、Mehan (1979) は、一斉授業がどのようなコミュニケーションによって成立しているかを明らかにしている。授業内での教師と児童のやり取りの中では役割が一定のものとなっており、一斉授業は、教師の発問 (initiation)、学習者の応答 (reply)、教師の評価 (evaluation) という IRE 構造を繰り返すことで成立していることが示されている (Mehan, 1979)。この授業形態では、教師は事前に答えを知っており、理解度を確かめるという意味で発問をするという教師主導の学習になることが指摘されてきた (Edwards & Mercer, 1987)。IRE 構造のコミュニケーションによる授業進行は現在でも多くの教室で見られるものであるが、教師からの一方的な学習内容の伝達を行う場として一斉授業を捉えた場合、他者との相互作用は見られず、一斉授業を「対話」の場として捉えることは困難になるだろう。クラス全員が参加する一斉授業において、どのように「対話」を可能にするか検討することが必要となる。

また、一斉授業という授業形態では、教師と特定の指名された児童以外の児童の他にも、多くの参加者が存在する。こうした観点から一斉授業の形を考えると、一斉授業は1人の教師に対し多くの児童が参加する「一对多」の授業形式であり、教師と多くの児童の関係性によって成立すると同時に、指名され発言する児童にとっても多くの聞き手に対して話すという特殊なコミュニケーションの形をとる。だが、聞き手として一斉授業に参加する多くの児童の授業参加は捉えにくく、一部の発言する児童には主体性を認め、それ以外の多くの児童は受動的と捉えられることもあると指摘される(中田, 1996)。つまり、一斉授業において発言をしていない聞き手の児童については、受動的な学習への参加をしていると捉えられる傾向もある。一斉授業において聞くことが受動的と捉えられる背景には、「聞く」という授業参加が、児童自ら発言

せず、静かに聞いているように見えることが考えられる。Sedova & Navratilova (2020) は、授業に参加しているものの発言をしない生徒に着目し、授業への参加度がなぜ見えにくいのか、その背景を明らかにしている。その結果、教師は発言をしない生徒に関してはその生徒の成績を考慮して対応をしていることが示されている。成績の上位層の生徒は発言をしないことによって学級内での立ち位置を向上させ、挙手をしなくても教師によって発言を促され、さらに学習理解を深めていた。一方、成績が下位の生徒は授業内容の理解ができていないからこそ発言することができず、教師もその様子を理解した上で発言の機会を避け、結果として学習理解が一層進まない場合もあることが示されている。生徒が積極的に発言せず、聞くという役割に常に回るという状況は、学年が上がるにつれ生じやすく、発言をしないということで教師の対応も難しくなるからこそ、授業参加が受動的であると捉えられてしまうことが推察される。こうした「静かに」、「黙っている」ように見える児童の授業参加やその学習プロセスは見えにくい側面である。聞くことによる一斉授業への参加については、「対話」を重視する授業実践の中でも議論が不十分な点が多い。

「対話」は参加者の相互作用によって成立するものであるが (バフチン, 1988), 聞くことによって授業参加をする児童からの働きかけが一斉授業特有のコミュニケーションでは捉えにくくなっている。クラス全員が参加する一斉授業においてどのように「対話」を可能にするか、多くの聞き手となる児童の授業参加にも着目して検討していくことが必要となる。

以上のように、「対話」による学習成果については多様な研究が進んでいる一方で、現在でも中心となる授業形態である一斉授業については一方向的であるという指摘に終始しており、そこでの「対話」を深めるための議論はほとんどなされていない。一斉授業においては、挙手や指名によって発言するだけでなく、聞くという参加の形をとる場合も多い。聞くことによってどのように「対話」に参加しているのか、聞くことでどのような「対話」が生じうるのかという点については検討が必要である。生産的な「対話」の特徴だけでなく、学習が深まる「対話」のプロセスを詳細に明らかにしていく必要性が指摘され (Hone, 2017), 「対話」の成果だけでなくその過程を解明していくことも求められる。一斉授業における聞くという授業参加から、どのように「対話」を捉えていくか検討することが必要であろう。

3 「対話」を通した学習の分析

学校教育の現場において、「対話」を通した学習における相互作用の過程をどのように捉えていくかという点については先に述べた通り、重要な課題となっている。中でも、一斉授業に参加する児童の多くが取る聞き手としての授業参加の形によって、一斉授業における「対話」にどのような影響を与えるのかという点については十分に明らかになっていない。実際の授業の場において、「対話」を通して学習を深める過程や、一方向的な授業形態とされる一斉授業の場での聞くということがどのように検討されてきたのかを先行研究から示す。

話し合いを取り入れるのみでは、学習が形骸化したものになってしまう可能性も示唆されている一方、どのような話し合いが有効になりうるかという点については検討がなされている。具体的な例として、他者との意見の相違から生じる葛藤場面から、学習理解に繋がることが示されている。田島・森田 (2009) は、生徒と教師役に役割分担をした上で、生徒がある概念について説明し、教師役の生徒から質問を受けるという説明活動による実践を行った。その結果、他者からの質問によって日常経験知と科学的概念が結びつけられ、聞き手の意見を考慮に入れながら対話が可能になることが明らかにされている。「対話」を深めるためには、多様な形での相互作用が必要とされ、特にどのような質問をするかという聞き手の応答は相互作用において重要な意味を持つことも指摘されている (Chin & Osborne, 2010)。こうした聞き手を念頭に置いた対話は、話し手自身がフィードバックを得られることで学習を深められるだけでなく、聞き手自身の学習に繋がる。聞く活動を意識化させることで学習の効果が上がるとされ、聞き役としてコメントする指導がなされることで、授業の中でも発言が増え、発言内容によって効果的な学習が可能になると明

らかになっている (Herrenkohl & Guerra, 1998)。聞き手が存在し、反応があることによって学習的な深まりが見られることが上記の研究から示されている。しかし、これらの研究において対象としてきたのは、グループや少人数での学習形態の中での話し合いであり、一対多という一斉授業特有の学習形態における「対話」や、その中での聞くことによる授業参加については着目されていない。

では、一斉授業において、聞き手の授業参加とは、授業に参加する児童にとってどのような意味を持つのか。一柳 (2007) は、バフチンの論考をもとに、発話が多いものの深く考えている様子が見られないとされた「聞くことが苦手」な児童の発言や授業中の行動から、一斉授業において求められる聞くことがどのようなことなのか考察を行っている。分析対象となった学級の担任教師にとって、「聞くことが苦手」な児童の様子とは、一斉授業の中では頻繁に発言はするものの、思いついたことをすぐに言うことや、考えているように見えないことであった。こうした「聞くことが苦手」な児童の行為の特徴として、発言の際の宛先が不明瞭になっていること、自らの考えと先行する発言との関連性を考えずに発言することが挙げられた。このように「話す」として「聞く」ことを一体として捉え、児童が話す場面に着目した分析を通し、一斉授業において求められる「聞く」ことによる授業参加とは、「話し合いの流れを考慮し、複数の児童を聞き手にしながら聞き手の応答も想像した上で、自己の言葉を形成すること」であると結論付けられている (一柳, 2007)。ここから、一斉授業では聞き手の児童自身に対して、他の児童の発言の理解だけでなく授業の話し合い全体の文脈についても読み解くことも求められていることがうかがえ、聞くという授業参加の形は受動的なものではなく、参加する児童自身が主体的な聞き手であることが求められるものであると考えられる。

以上の研究から、聞き手が応答することによって学習に繋がることや、一斉授業において発言する上でも先行する発言を聞くこと、それらを深く理解しようとするのが求められることが示されている。一斉授業においても、一方向的な教師による教授ではなく、児童の主体的な参加が求められ、促されていることがうかがえる。このように、教師と特定の発言する児童のやり取りという観点だけでなく、一斉授業における聞くという授業参加を一方向的なものではなくより複雑なコミュニケーションの中で捉えることが可能になれば、「対話」へと繋げていく手がかりにもなると考えられる。また、一斉授業の場において聞くということについて、どのように教師は支援していくべきか検討することも必要である。

4 バフチンの対話論における他者との相互作用

聞くということを通じた授業参加を捉えることで、一斉授業における他者との相互作用を捉えることに繋がると考えられる。一方向的な教師による教授というコミュニケーションの側面ではなく、児童は聞くことからどのように授業に参加しうるのか。「対話」を話し合いとしての形式ではなく、他者との社会的な関係性として捉えたバフチンの論考がここで手がかりとなる。バフチンの示した「対話」について検討することで、一斉授業という多様な児童や教師が参加する場の相互作用を捉えることに繋がるだろう。

バフチンは、他者との関係性について、全ての発話がコミュニケーションの一環となっており、人との関係性の中に個人が存在するという前提に立つ (バフチン, 1988)。これは、直接的に他者と話し合うということだけでなく、人が他者に呼びかけ、それに応答する関係一般のことを指し、身体的行為をも通して他者との相互作用がなされているとされる (桑野, 2021)。このような関係性の中で、バフチンは「声」という概念を重視しており、「文字や話をしている主体のパースペクティブ、概念的な地平、意図、世界観」(ワーチ, 2004) といった、人の意識として「声」を捉えている。つまり、バフチンの「声」の概念は、音声的に表されるものとしてだけでなく、社会的な環境における個人の意識という広い意味を持つものである。「声」の概念の中でも、バフチンは「発話」を「言語コミュニケーションの現実的な単位」(バフチン, 1989) として扱っている。バフチン (1989) の論考における「対話」では、発話を通じた他者との関係性が重要な意味を持ち、どのような発話も、先行する他者の発話に対する応答であるとされる。そのため、発話は仮に

その場に相手がない場合であっても、先行して発話した誰かに向けられたものであり、宛先が存在し、関係性の中で生じるものである。こうしたことから、一斉授業における参加者は教師とその時指名され発言した特定の児童のみではなく、聞き手となる多くの児童との関係にも注目する必要があるだろう。多くの児童が参加する一対多の複雑なコミュニケーションの形を取る中で、そこに参加する児童の様々な発話についても相互に関連するものであることがバフチンの論考から考えられる。教師の発問に答え、教師との関係の中だけで発言しているのではなく、一柳 (2007) が指摘するように、他の多くの児童との関係性から児童の発言はなされており、それによって授業が進行していると考えられる。

以上のような「対話」における発話の相互の関係性より、バフチンの示す「対話」は、聞き手を念頭においた関係全てであると指摘される (桑野, 2021)。発話が宛先を持つということは、宛先となる聞き手が存在することになる。「対話」は、話し手だけで成立することもなく、聞き手だけで成立することもなく、「話し手と聞き手の相互関係の所産」 (バフチン, 1989) であるとされる。さらに、話し手と聞き手の役割は分離したものではなく、両者が一体のものとなっている。他者に自分の意見を伝えるということが授業の中ではしばしば重視されるが、「話す」というコミュニケーションだけでは「対話」としては成立せず、「聞く」という対話への参加も大きな意味を持つ。発言した児童の話聞く聞き手がその次には発言し、相互に話すことと聞くことを繰り返すことで授業での複雑なコミュニケーションが成立していく。

こうした話すことと聞くことの相互作用によって「理解」が生じるとされる (バフチン, 1996)。「対話」においては、話し手を理解する側である聞き手にも能動性が求められる (バフチン, 1988)。話し手について聞き手が理解する際には、他者として異なる視点を持ち、自身の持つ考えと比較し、時には自らの考えを変化させていく必要がある。他者とは異なる意見を持ち、自らの考えの変更を迫られる場合には、葛藤が生じる場合もある。ただし、この葛藤は相互が変化し、豊かになるためのものであり、バフチンの対話論の中で重要な点であると指摘される (桑野, 2021)。授業においてこのような他者との意見の違いを明確にすることで、学習が深まることも指摘される (田島・森田, 2009)。こうした過程を経て、「理解」が生じるとい点がバフチンの対話論における特徴と考えられる。「対話」において葛藤しながらも、自分自身の考えに基づき、話し手に対する「対抗の言葉」を生み出し、再編することで自分自身にとっての新たな意味をもつ言葉を作り出していく。このように自らの言葉を生み出していくことをバフチンは「専有 (収奪)」としている (バフチン, 1996)。これによって、他者との対話の中で葛藤しながらも、自分自身にとって納得できる言葉を作り出し、「理解」に繋がるとバフチンは想定していたと考えられる。つまり、バフチンは「対話」において、異なる他者との間で葛藤が生じ、葛藤の中で自分自身にとって新たな意味を生み出すことで、理解に繋がると考えていた。他者との話し合いによって学習が深まることが先行研究より示されていたが、話し合うという形への着目だけでなく、その中で話し手と聞き手の深い関係性や、それらを通じた相互の違いについての参加者自身の自覚が重要であることがうかがえる。一斉授業において、教師と話し手という二者の関係だけでなく、それを聞くことで参加する聞き手にも着目し、多くの児童の参加による複雑なコミュニケーションを捉えていくことで、一斉授業における児童の「対話」への参加の様相を明らかにすることに繋がると考えられる。

以上のことから、バフチンの対話論において、聞き手を想定したコミュニケーションの中で、異なる視点を持つ他者との複雑な相互作用によって生じる「理解」が、重要な意味を持つと言えよう。多くの児童が参加するコミュニケーションの場として一斉授業を捉え、教師と話し手、聞き手の児童の関係性における相互の違いや葛藤、理解という観点に着目することで、一斉授業を「対話」的なものとしていくための実践的な手がかりにもなるだろう。

5 聞くことを通した「対話」に向けて

5.1 児童の多様な授業参加の様相

上記のように、バフチンはその対話論の中で、他者との複雑な相互作用から生じる「理解」に着目し、対話を捉えていた。一斉授業においては「一对多」の形を取るとされるが(中田, 1996), 多くの児童と教師の間では多様な相互作用が生じる。1人ひとりの児童の授業参加の形, 学習のプロセスも異なり, 多様な児童聞くという授業参加に着目し, 捉えていく必要がある。また, 学校の授業における話し合いにおける教師の関わりについても, 対話的な教師の関わりが有効であると示唆されている一方 (Van der veen & Oers, 2017), 教師が児童の「対話」にどのように関わっていくかという点についてはまだ検討段階であろう。以下では, 児童の多様な授業参加から聞くことをどう捉えていくべきか, また, 教師は聞くことによる授業参加をどのように支援していく必要があるのかを議論する。

児童の一斉授業への参加やそこでのやり取りの形としては, 先の Mehan (1979) が指摘した通り, 教師との IRE 構造の下に進行し, 授業におけるルールに則って参加している部分を中心となるだろう。この形の一斉授業の下では教師が指名し, 指名された児童が発言し, それを多くの児童が聞くという授業運営が中心となる。しかし, IRE 構造を基本とする一斉授業であっても, 児童は多様な授業参加をしており, 聞くということもその中に位置づけられると推察される。児童の一斉授業への授業参加について, 例えば藤江 (1999) は, 小学校5年生の社会科の授業における児童の多様な発話による授業への参入方略や, 多様な発話内容を示している。児童の挙手, 教師の指名という手続きによる発言だけでなく, クラス全体に対する教師の投げかけに対する応答に反応し, あるいは児童が自発的に発話して一斉授業に参加するという, 児童の参加の様相も明らかになっている。形式的な側面だけでなく, 授業内容として教師の授業進行に必ずしも則したものではない場合でも, 児童自身の経験から発言することで授業参加し, 授業展開を作り出す場合もある (藤江, 2000)。学習過程についても, 同じ授業を受けていながら多様な思考プロセスを経て学習していることが示唆されており (白水, 2007), 授業進行の形が一定であると指摘される一斉授業においても多様な授業参加をしている児童の様子がうかがえる。聞き手である教師の指名を受けていない多くの児童も, 実際には多様な授業参加をしている側面もあると推察される。ただし, 授業内での発言をするか否かという点によって学習の深まりに差があるわけではなく, 授業参加に対して, 深く学習しようとする姿勢が重要であることが示されている (O'Connor, Michaels, Chapin & Harbaugh, 2017)。こうしたことから, 聞くという授業参加においても, バフチンが指摘したようにいかに自らの他者に対する「対抗の言葉」を生み出し, 対話に参加しているかという点が重要であることがうかがえる。一斉授業において発言の有無による参加だけでなく, いかに児童が授業参加しているかという側面を捉えることが必要である。

5.2 児童の聞くことによる授業参加に向けた教師の対応

上記のことから, 多くの児童の聞き手としての主体性を重視しながら, 教師が児童の様子を捉え, 参加を促すことが重要になると考えられる。教師が児童の一斉授業への主体的な参加に向けて, どのような関わりができるだろうか。

教師の児童に向けた対応が, 児童の授業参加や学習への深まりについて影響を与えることは様々な研究から指摘されている。児童に対する教師の対応は, バフチンが指摘するように, 児童との関係性の中でなされており, 教師が児童の「声」を聞き, 応答することが児童の学習の深まりに対する一助となる可能性がある。例えば, 一柳 (2009) は, 「他者によってなされる口頭や書き言葉によるある児童の発言の再発話」である教師の「リヴォイシング」に着目し, 「リヴォイシング」という声かけの1つが, 児童の聞くことによる授業参加に与える影響を示している。教師が児童の発話を聞き, 児童の発話への応答となるリヴォイシングの仕方によって, 児童の聞き方が変化し, 暗黙的に話し合いの方向性が決定付けられることが明らかになっている。児童に対する具体的な声かけという観点において, 教師が児童に対して聞くことによる学習を一斉授業の中で支援することは可能であろう。こうした教師の児童への声掛けや対応によって, 一斉授業において聞き手となる児童の反応が授業内で即興的に活かされ, 学習の深まりに繋がることも示唆されている (横山, 2021)。こうした教師の対応は, 実際の授業運営に繋がるだけでなく, 教師自身の信念を表

しており、信念に基づいた児童を育て、学級運営をすることに結びついていることも示唆されている(一柳, 2014)。教師自身が聞くことによってどのように授業を創り出していくかということが対応に現れており、教師自身の教育観によって実際の授業内での対話の成立にも影響があると考えられる。以上の研究から、教師の対応や声掛けは、児童の発話との関連性の中でなされ、教師の柔軟な対応によって児童の学習に繋がれると推察される。教師自身の教育観や信念、願いと関連の中で、児童の発話に対してどのような応答をするかという点が児童の授業参加にも影響を与えられられる。

また、授業における議論をより深くするためには、多様な相互作用が必要であるとされる (Chin & Osborne, 2010)。そのため、一斉授業においても児童同士の相互作用を促すことも重要であると考えられる。教師と発言する児童のやり取りを聞くと同時に、一斉授業でも児童同士での柔軟なやり取りが可能になる場を作り出すことも必要であろう。中田 (1996) は、一斉授業においても聞き手となる多くの児童が発言する児童の意見を確かめることで授業が進行すると指摘する。発言する児童が授業の方向性を変化させるきっかけを与えつつも、聞き手となる多くの児童がその意見を確かめ済みとするからこそ授業は進行するのであり、聞くという授業参加においても児童の反応や意見を捉え、授業進行の際に活かすことが児童同士の相互作用を促すことに繋がると考えられる。先に取り上げた Sedova & Navratilova (2020) は、授業への参加が見えにくい、発言をしない生徒に対する教師の対応について、教師がいかに生徒の様子を捉えるかということの重要性を指摘している。どのような生徒に対しても、教師が生徒の細かな様子をくみ取りながら、生徒の気付きや疑問を学級全体に共有することで学習を共有し、参加を促すことが可能になることが示唆されている (Sedova & Navratilova, 2020)。教師が児童の様子を捉え、聞き、応答していくということが一斉授業において、児童が主体的に聞き、対話的な学習を進めることを支えることに繋がっていくのではないだろうか。

6 結論

本研究では、以上の議論から一斉授業における「対話」について、聞くことを通した授業参加の側面から、授業内の相互作用の複雑性を捉える必要性や、考えられる教師の支援について議論してきた。授業における「対話」を重視する方向性は学習指導要領改訂以降、特に強く進められてきた。こうした中で「対話」という概念は、話し合い活動を指すものとして捉えられ、グループやペアなど児童同士の話し合い活動を通した授業実践が広まってきた。その一方で、授業形態として中心となっている一斉授業については教師による一方向的な授業形態であるという課題もあり、そこで生じる他者との相互作用については着目されておらず、「対話」としての評価に課題があることを指摘した。さらに、一斉授業においては聞くことによる参加形態をとる児童が多くなる。こうした児童は受動的な授業参加をしていると捉えられることもあり、一斉授業の中で「対話」として、児童や教師の相互作用を捉えることには課題が残されている。

本論文では、一斉授業において多くの児童の聞くことを通した授業参加をどのように捉えることが可能かという点について、バフチンの対話論を手掛かりに検討した。従来、教師による教授を中心としたコミュニケーション形態を前提に一斉授業における相互作用が捉えられていたが、バフチンの対話論から話し手と聞き手が参加する複雑な相互作用として捉えることも可能である。一対多というコミュニケーション形態の中で、教師と発言する児童のみによって対話が成立するのではなく、聞き手となる多くの児童を念頭に置き、発言するということが行われている。一斉授業における教師と特定の話し手となる児童だけでなく、そのやり取りを聞く、聞き手の児童の存在を含めた複雑な相互作用の形を捉えることで「対話」を捉えることに繋がると考えられる。さらに、一斉授業においても多様な児童の授業参加があり、特に聞き手となる児童の授業参加をどのように教師は捉え、どのように支援できるのかという点についても検討した。聞き手となる多くの児童の授業参加にも様々なものがあり、指名されていなくても発言する児童や、静かに黙っている児童もいる。どのような参加形態であっても、バフチンの指摘する「対抗の言葉」を自ら作り

出し、主体的に考えることが必要であるが、教師がどのようにそういった授業を支援できるかということについて、先行研究から整理した。声掛けによって考えを深めるきっかけを与えること、また、教師自身が児童の授業参加への姿勢をくみ取り、それらに応答していくことという側面から、児童の聞くことによる一斉授業への対話への参加を支援できる可能性を指摘した。同時に、教師自身も授業内の対話に参加している一員であり、教師自身の教育観や信念との関連の中で児童の発話を聞き、応答するということが児童の聞くことへの支援にも繋がると考えられる。一斉授業という一方的とされてきた授業形態においても、聞くという授業参加を通して複雑な相互作用がなされており、こうした相互作用を教師が捉えることによって、一方的な教授による学習から一斉授業における「対話」へと転換されるのではないだろうか。

最後に、今後の課題として、教師が多くの児童の様子を一斉授業において1人ひとり捉えていくには困難さも生じる。こうしたことから、教師が多くの児童の様子をどのように捉えているのかという点についてはさらに検討を重ね、児童の授業参加を支える授業運営の在り方について議論を深めていく必要があるだろう。

引用文献

- バフチン, M. M. 新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛 (訳) (1988). ことば対話テキスト. 新時代社.
- バフチン, M. M. 桑野隆 (訳) (1989). マルクス主義と言語哲学—言語学における社会学的方法の基本的問題. 未来社.
- バフチン, M. M. 伊藤一郎 (訳) (1996). 小説の言葉—付 小説の言葉の前身より. 平凡社ライブラリー.
- Chin, C., & Osborne, J. (2010). Supporting argumentation through students questions: Case studies in science classroom. *Learning sciences*, 19(2), 230-284.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Routledge.
- 藤江康彦 (1999). 一斉授業における子どもの発話スタイル—小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析. 発達心理学研究, 10(2), 125-135.
- 藤江康彦 (2000). 一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能—小学5年の社会科授業における教室談話の分析. 教育心理学研究, 48(1), 21-31.
- 藤村宣之・太田慶司 (2002). 算数授業は児童の方略をどのように変化させるか—数学的概念に関する方略変化のプロセス. 教育心理学研究, 50(1), 33-42.
- Herrenkohl, L. R., & Guerra, M. R. (1998). Participant structures, scientific discourse, and student engagement in fourth grade. *Cognition and instruction*, 16(4), 431-473.
- Hone, C. (2017). Advances in research on classroom dialogue: Commentary on the articles. *Learning and instruction*, 48, 61-65.
- 一柳智紀 (2007). 「聴くことが苦手」な児童の一斉授業における聴くという行為—「対話」に関するバフチンの考察を手掛かりに. 教育方法学研究, 33, 1-12.
- 一柳智紀 (2009). 児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴—学級と教科による相違の検討. 教育心理学研究, 57(3), 361-372.
- 一柳智紀 (2012). 授業における児童の聴くという行為に関する研究—バフチンの対話論に基づく検討. 風間書房.
- 一柳智紀 (2014). 教師のリヴォイシングにおける即興的思考—話し合いに対する信念に着目した授業談話とインタビューにおける語りの検討. 質的心理学研究, 13, 134-154.
- 石黒広昭 (2016). 子どもたちは教室で何を学ぶのか—教育実践論から学習実践論へ. 東京大学出版会.
- 桑野隆 (2021). 生きることとしてのダイアローグ—バフチン対話思想のエッセンス. 岩波書店.
- 松尾剛・丸野俊一 (2008). 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(2), 245-264.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual matters.
- Mercer, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *Learning sciences*, 17(1), 33-59.
- Miyake, N. (1986). Constructive interaction and the iterative process of understanding. *Cognitive science*, 10(2), 151-177.

- 文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領. 東洋館出版社.
- 中田基昭 (1996). 教育の現象学—授業を育む子どもたち. 川嶋書店.
- O'connor, C., Michaels, S., Chapin, S., & Harbaugh, A.G. (2017). The silent and the vocal: participation and learning in whole-class discussion. *Learning and instruction*, 48, 5-13.
- 佐藤公治 (2013). 学びと教育の世界—教育心理学の新しい展開. あいり出版.
- Sawyer, R. K. (2018). 第12章 協同的談話の分析. 学習科学ハンドブック. (森敏昭・秋田喜代美・大島純・白水始, 監訳) 北大路書房.
- Sfard, A. (2008). *Thinking As Communicating: Human Development, the Growth of Discourse, and Mathematizing*. Cambridge university press.
- Sedova, K., & Navratilova, J. (2020). Silent students and the Patterns of their participation in classroom talk. *Learning sciences*, 29(4-5), 681-716.
- 白水始 (2007). 協調学習における理解深化プロセスをどう捉えるか. 秋田喜代美・藤江康彦 (編) はじめての質的研究法—教育・学習編. 東京図書.
- 白水始・齊藤萌木 (2018). アクティブ・ラーニング 河合優年・内藤美加・齊藤こずゑ・高橋恵子・高橋知音・山裕嗣 (編) 児童心理学の進歩. 金子書房.
- 田島充士・森田和良 (2009). 説明活動が概念理解の促進に及ぼす効果—バフチン理論の「対話」の観点から. 教育心理学研究, 57(4), 478-490.
- Van der veen, C., & Oers, B. (2017). Advances in research on classroom dialogue: Learning outcomes and assessments. *Learning and instruction*, 48, 1-4.
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松 (訳) (2005). 文化—歴史的な精神発達の理論. 学文社.
- ワーチ, J. V. (2004). 心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子, 訳). 福村出版. (Wertsch, J.V. (1991). *Voices of mind: A social approach to mediated action*. Harvard University Press.)
- 横山愛 (2021). 教師は指名されていない児童の発話をどのように授業に活かすのか—授業計画が変更される場面に着目した事例分析. 質的心理学研究, 20(special), S43-S50.