

児童－教師間の共演としてのIRE連鎖
 －対話的な学びの具現化に向けて－
IRE sequence as a child-teacher co-acting
 For realizing interactive learning

岡本 恵太
 Keita OKAMOTO

要旨 (Abstract)

教師の“Initiation (開始)”－児童生徒による“Replay (応答)”－教師の“Evaluation (評価)”の連鎖から成る会話構造であるIRE連鎖は、授業成立を支える「文法」ともいえるものである。本研究は、IRE連鎖に焦点をあてて、授業の談話記録を分析した。これは、IRE連鎖が、対話的な学びの促進要因となる条件を探るためである。分析の結果、IRE連鎖において、児童による積極的な参加が不可欠な要素であることが明らかになった。すなわち、第一に、教師とともに一定のリズムを生み出すこと。第二に教師に合わせて発言の形式を調整すること。第三に、教師とともに補い合いながら言葉を生み出していくことである。こうした三つの要素は、児童-教師間の「共演」と呼ぶことができるものである。対話的な学びを具現化するためには、教師と児童の「共演」を成立させていくことが必要である。

キーワード：IRE連鎖 会話構造 共演

1. はじめに

本研究の目的は、授業における相互行為の検討を通して、対話的な学びを具現化するための筋道を探ることである。「主体的・対話的で深い学びの観点からの授業改善」は平成29年度版学習指導要領の大きな柱であり、現在、教育現場において実践事例が蓄積されつつある。本研究は、同観点のうち「対話的な学び」に焦点をあてる。ここでいう「対話的な学び」とは、相互行為を通して、気づきや発見、思考の形成等を達成することである。

授業における相互行為の構造としては、Mehan (1979) のIRE連鎖が知られている。これは教師による“Initiation (開始)”－児童生徒による“Replay (応答)”－教師の“Evaluation (評価)”の連鎖から成る会話構造である。典型的なIRE連鎖は、教師が問い、児童が答え、それについて教師がコメントするという、いわゆる一問一答型の授業場面である。こうした授業場面は、実際に多くの学級で観察することができるだろう。ただし、IRE連鎖は、単なる授業の手法ではない。佐藤 (1996) によれば、IRE連鎖は「一種の文法のようなもの」である。「教師と生徒は、このような会話構造を暗黙の約束事として構成することによって、日常生活における学びとは違って、教室経営や生徒指導の労力を最小限にして授業と学習に専念することができる」。つまり、IRE連鎖は、授業の成立を背後から支える構造なのである。

それでは、IRE連鎖は、対話的な学びの成立に対してどのような影響をもたらすのだろうか。現段階で、IRE連鎖と対話的な学びの関連を明示的に述べた研究はまだない。先行研究におけるIRE連鎖についての評価をもとに考えると、否定的な見解と中立的な見解に整理することができる。

まず、否定的な見解、すなわちIRE連鎖を対話的な学び成立の阻害要因とするものについて述べる。先に引用した佐藤（1996）は、「教師と生徒の関係を権力的に構成する装置」であるとする。さらに「この会話構造が、授業の展開を形式的な手続きへと転落させ、教師の活動と生徒の活動の創造的な性格をうばってしまうことも少なくない」と述べている。IRE連鎖は、授業成立のための「暗黙の約束事」として、有効であるが、学びを形式的なものにしてしまう危険性もはらんでいるのである。稲垣・佐藤（1996）は、IRE連鎖のうちの「E」（評価）が「教室の権力関係をもっとも強く構成している」とする。典型的な事例は「教師が期待する一つの正解が出るまで生徒を指名していく場面」である。こうした「まるで機関銃のように「発問」がうちこまれる授業」では、対話的な学びの成立は不可能であろう。

次に中立的な見解である。これは、一定の条件下においてはIRE連鎖が対話的な学びの促進要因になることを示唆するものである。大辻（2006）は、IRE連鎖における児童の知識状態に目を向ける。「解答を知らない者」に問いかける「typeR」および「解答を知っているもの」に問いかける「typeG」および両者の中間にある「typeM」である。「typeM」は、「中間的な知識状態にある者へ尋ねる実践であり、同研究はここに「学ぶことに夢中になる経験の構造」を見ている。「typeM」を具現化するためには「相手の知識状態にあわせた「高度な技術」が必要であるとされるが、成立の条件が十分に示されたとは言えない。松浦（2015）は、教師ストラテジー研究の観点からIRE連鎖を検討している。授業において課題の組織化が困難になってしまうような場面において、教師は「教授—学習を可能にするためのIRE連鎖を組織し、授業秩序を組織している。」ここでは、IRE連鎖は、教師の権力性を維持するための装置ではなく、「児童間の発話管理の方法」である。ただし、同研究においては、対話的な学び成立のための必要条件である「授業秩序の確立」が示されたのみである。

本研究は、IRE連鎖に着目して授業における相互行為を分析する。これまで見たように、IRE連鎖は、実際の授業でよく見られる会話構造であり、授業成立のために重要な役割を担っていることは確かである。一方で、教師—児童間の権力関係を構成することや、授業が一定の形式にとられることへの危険性も示されてきた（否定的見解）。したがって、こうした危険性を克服し、気づきや発見、思考の形成を可能にするための条件を見出すことができれば、応用範囲の広い知見を得ることが期待できる。この考えから、本研究はIRE連鎖が対話的な学びの促進要因になるための条件を探る。

2. 事例

本研究で取り上げる事例は、2012年6月21日に、兵庫県内の公立小学校において実施された3年生の国語科の授業である。この授業で取り扱われた教材は物語「ゆうすげ村の小さな旅館」（東京書籍3年上所収）である¹⁾。

尚、談話記録中の番号は、授業開始の発言を001としてつけたものである。また「C23」等の記号は、同一の児童に同じ番号を割り振ることで個々の児童を区別できるようにした。また、どの児童かが特定できない場合はCのみとした。

¹⁾ 本事例は、岡本（2019）で取り上げた授業の後半部である。教材や事例の概要、談話記録の記号については、同研究に掲載したため、本稿では割愛した。

- 066 C23: 「とれたての大根を持ってくる美月さん」で-
- 067 T: それは、どの場面ですか？
- 068 C23 (13) ((教科書のページをめくりながら))
- 069 T: 他の人分かる？とれたての大根を持ってきてるよね。どの場面で持ってきてる？ちょっと探してみて。
- 070 C (多数): ((自分の席で口々に答える。「七」「え七?」「三、三」「二、二」))
- 071 C23: () ((児童が口々に答えている時、何かを言うが聞き取れず。指名された時点から立ったまま。))
- 072 T: 二 ((場面)) でまず、一回初めに-
- 073 C24: →持ってきた。
- 074 T: 大根持ってきてるよね、二で、これはとれたてやねんな。とれたて。それから？ ((C23座る))
- 075 C (数名): 三 ((児童口々に答える))
- 076 C25: 「むすめは毎朝」
- 077 C26: °「娘は毎朝-」° ((三場面を小さな声で音読している。))
- 078 T: じゃあ、三 ((場面)) 読んでみてください。どうぞ
- 079 C (全員): ((各自、小さな声で音読する。開始から55秒でほぼ全員読み終える))
- 080 C27: ((C25は読み続け開始から1分15秒まで音読する。他の児童がほぼ読み終わった時点で声が大きくはつきりとしている。)) [二名の児童のみ読み続ける]
- 081 T: 毎朝やな。ということは、ここで一回持ってきて、ここからは何回くらいもって来てる？
- 082 C29: 「毎朝」
- 083 T: °毎朝って、何回?°
- 084 C30: 「毎朝」
- 085 C31: 5日くらい↑ ((指名はなく、その場で答える。))
- 086 T: いや、何日かわかれへんかな？ ((自問するような言い方))
- 087 C32: () は、二週間-
- 088 C33: 二週間
- 089 T: だからこれは-
- 090 C34: →6日くらい。
- 091 T: 6日？
- 092 C35: 7日
- 093 T: 何日だいこん持ってきてる？
- 094 C36: 5か。5や。
- 095 C37: え？
- 096 T: え？
- 097 C (多数): ((着席したまま、「何日だいこんを持ってきたかについて近くの者と話す。))
- 098 C38: 14日？
- 099 C39: 14日。((ここまでのやりとりは、挙手-指名なしですすめられている。))
- 100 T: 14日- Un MNさん。((C39を改めて指名する))
- 101 C39: (3) 14日。

3. 分析

1) 本事例におけるIRE連鎖

本事例の前の場面では、「児童が見つけた美月さん（主人公）」について交流されていた。C66で「とれたての大根を持ってくる美月さん」と発話した児童（C23）は、自身が根拠とする場面を特定できなかった。なぜなら「とれたての大根を持ってくる」のは「毎朝」であり、一定の期間にわたるできごとだからである。

そこで教師は、069で学級全体に、次のように問いかけた。

060 T 他人分かる？とれたての大根を持ってきてるよね。どの場面で持ってきてる？ちょっと探してみて。

069の教師による発話以降の授業は、教師—児童の短い言葉のやりとりによって構成されている。このやりとりは、IRE連鎖だと考えることができる。例えば次のようなやりとりである。

081 T: 毎日、毎朝やな。((C25の読みを訂正))。ということは、ここで一回持ってきて、ここからは何回くらいもって来てる？

082 C29: 「毎朝」

083 T: °毎朝って、何回？°

教師発言（081）が“Initiation（開始）”である。ここでは、「毎朝」というキーワードを確認し、主人公である「美月さん」が何回だいこんを持ってきたことになるかについて問いを出している。C29発言（082）は、それに対する“Replay（応答）”である。ただしC20「毎朝」は、「何回か」という教師の問いに適切に答えていない。それに対する083の教師発言が“Evaluation（評価）”である。「毎朝って、何回？」と問いを重ねることによって、C29が適切に答えていないことを示している。記録からは伝わりにくいですが、083の教師発言は、C29に向けてささやきかけるような調子で（ただし、全員に聞こえる声で）発話されており、ユーモアを含んでいた。誤答を指摘しつつ、児童の気持ちも考慮した働きかけといえる。また、T（083）は、次のIRE連鎖の開始も兼ねている。この発話は、児童への評価であると同時に「何回か」という問いが、未完であることを示し、次の反応をひきおこしているのである。

069以降のIRE連鎖について、整理すると次の【表1】のようになる。

はC29 (082) が、キーワードをそのまま答えてしまったことから明らかである。同様にC31 (085) 「5日くらい」も根拠がない。児童たちは教師とのやりとりを繰り返していきながら、「二週間」というもう一つのキーワードに着目していく (087,088)。最終的に「14日」²⁾ という解答に至るまでに合計8回のIRE連鎖を要している。

したがって、児童たちは、一連のIRE連鎖を通して、未知の事項に対しての解答を形成したのである。本事例のIRE連鎖が、単に既習事項を一問一答で確認するものではないことが明らかである。対話的な学びとは、相互行為を通して、新たな気づきや知識を形成することである。本事例の一連のIRE連鎖も対話的な学びを具現化しつつあるものだと考えていいただろう。

②前の連鎖の「E」(評価)と次の連鎖の「I」(開始)を兼ねる教師の発言

〈「美月さん」は何回大根を持ってきたか?〉について問う場面 (081~101) の教師による発言の特徴を検討してみよう。

重要な点は、教師の発言が、前の連鎖の「E」(評価)と次の連鎖の「I」(開始)を兼ねていることである。例えば、先に検討したT (083) 「毎朝って、何回?」は、適切に答えることができなかったC29 (082) に対する「E」(評価)であると同時に、周囲の児童に対してさらに問いに対して考えるように促す「I」でもあった。次の断片についても同様に考えることができる。

086	T:	いや、何日かわかれへんかな? ((自問するような言い方))
087	C32:	() は、二週間-
088	C33:	二週間
089	T:	だからこれは-
090	C34:	→6日くらい。
091	T:	6日?

T (089) に着目しよう。まず、これは前の連鎖の「E」(評価)である。C32 (087) およびC33は「何日かわかれへんかな?」という問い (086) に適切に答えている。T (086) 「だから」は、まず先行する児童発言に対する肯定の意味を持っている。同時に教師は「二週間」を根拠に 〈「美月さん」は何回大根を持ってきたか?〉について考えるよう促している。したがって、次の連鎖に対する「I」(開始)でもある。

T (091) 「6日?」は、先行するC34への「E」(評価)である。C34は「二週間」というキーワードに反応することができず、根拠なく「6日」と答えてしまった。T (091) は、C34の「R」(反応)を疑問形にして反復することで、適切に答えていないことを示している。同時に、疑問形にすることで周囲の児童に、さらに考えるよう働きかけている。T (091) は〈本当に6日だと言えるの?みなさんも考えてください〉という意図を持つと解釈できる。

以上、前の連鎖の「E」(評価)と次の連鎖の「I」(開始)を兼ねる教師の発言について、検討してきた。このことは、本事例における「E」(評価)が、間接的なものであることも示している。この点について節をあらためて検討する。

²⁾ 正確には「14日」ではなく、「14回」というべきであるが、本事例で修正はなされていなかった。

③間接的な評価

本事例において、問いかけ、反復、自問といった形で、児童への評価は間接的に示されている。例えば、T (083) では、「毎朝って、何回？」では、児童の発言を受けた問いを出すことで、間接的に児童の解答が適切でないことをしめした。一方T (089) では、「だから、これは」では、児童の解答を接続詞によってつなげようとすることで、児童の解答を肯定していた。事例中、直接児童の発言の〈正・誤〉を直接告げたものはない。

児童への評価を間接的にすることによる効果は次のように考えることができる。まず〈誤答〉であった場合の、児童の心理的な負担が軽くなることだ。先にも述べたように、教師の発言は常にユーモアを含んだものであり、児童は楽しんで授業に参加していた。また、IRE連鎖によって授業がテンポよく進んでおり、個々の発言の〈正誤〉は目立たなくなる。むしろ、児童は試行錯誤的に次々と発言をくりだしているのである。これは、誤答であっても〈気にならない〉授業の流れをつくりだしたためである。本事例において、間接的な評価は、児童の学習意欲を高めるために促進的に機能している。

間接的な児童への評価の二つ目は〈前の連鎖の「E」(評価)と次の連鎖の「I」(開始)を兼ねる教師の発言〉が可能になることである。この点については、前節で詳述した。「E」(評価)が、常に次の連鎖に結びつくような形でなされるため、授業の流れがスムーズになり、一定のリズムが生まれる。児童は、教師とのリズムカルなやり取りを楽しみつつ、問いについての解答を形成しているのである。

3) IRE連鎖への児童の自発的な参加

ここまで見てきたように本事例における、教師－児童間のやりとりにはIRE連鎖の構造が見られた。この連鎖により、児童たちは教師からの問いについて解答を形成していくことができていた。このIRE連鎖が成立するにあたっては、教師による間接的な評価をふくむユーモアのある発言が大きな役割を果たしたのは確実である。一方、児童の側の自発的、積極的な参加によってIRE連鎖がつくりだされていることも重要な側面である。本節では、IRE連鎖の成立に児童が果たした役割について述べることにしたい。

①リズムのある授業を生み出すこと

先に述べたように、教師による間接的な評価は、授業の流れを円滑なものにし、一定のリズムを生み出していた。同時に、児童たちも授業の流れに「乗る」ことで、リズムを創り出すことに貢献している。本事例では、徐々に児童の発言が短いものになっている。例えば次の場面を見てみよう

089	T:	だからこれは-
090	C34:	→6日くらい。
091	T:	6日？
092	C35:	7日
093	T:	何日だいこん持ってきてる？
094	C36:	5か。5や。
095	C37:	え？
096	T:	え？

上に掲げた断片は、「美月さん」は何回大根を持ってきたか〉を考える後半部である。教師と児童が短い言葉で

リズムカルなやり取りをしていることがわかる。先に述べたようにT (091)「6日?」は、C34 (090) 発言が適切でないことを、相手の言葉を反復することにより示し、児童たちにさらに考えるよう促したものである。これに対し、C35 (092) は、畳みかけるように「7日」と、次の解答を提示している。同様にC36 (094) の発言「5か。5や」もリズムカルな流れに乗ったものである。C35、C36ともに、教材文中に根拠をもたない。本来であれば「二週間」というキーワードに立ち戻るべきところであるが、児童はリズムカルな流れを形成することを優先させている。こうした流れに対して「おかしいのでは?」という考えを表明したのがC37 (095)「え?」である。これもリズムの中にある発言だといえる。

上の断片において、児童は〈畳みかけるように、反応すること〉および〈一つひとつの発言を短くすること〉によって教師とともに一定のリズムを創り出している。こうした発言の流れを背景にして、児童たちは「14日」という解答を形成している。C35、C36といった根拠を持たない発言も、一定のリズムを生み出し、誤答を出すことへの抵抗感を和らげる機能を有している。

②発言形式を調整すること

本研究では、IRE連鎖が顕著にみられる授業場面を事例として取り上げている。このIRE連鎖が現れた授業場面 (069～101) の児童による発言の形式は、授業の前半部と大きく変化している。つまり、児童はIRE連鎖が可能になるように発言形式を調整しているのである。

例えば授業前半部において、児童は次のように発言している。

023 C09: えーっと、美月- ()「美月さん」の「そろそろ帰る」という行動で、「美月さん」のエプロン
をはずした行動は「そろそろ帰ります」の合図だと思います。

この発言では、〈根拠となる教科書の叙述〉をふまえて〈自分の考え〉を述べている。この場合「エプロンをはずした行動」が根拠となる教科書の叙述で〈「そろそろ帰ります」の合図〉がC09独自の読みである。(前半部分の発言形式に関する詳細な分析については、岡本 (2019) を参照)

一方、これまで見てきたようにIRE連鎖が現れている場面では、児童の発言は〈根拠となる発言のみ〉か、または〈短い答えのみ〉である。この授業場面 (069～101) において、根拠と自分の考えの両方を述べた発言は出されていない。ここから、児童たちはIRE連鎖に合わせて発言形式を調整していることが分かる。すなわち、〈根拠にもとづいた自分の読み〉という形式から〈短答形式〉への調整である。

では、なぜ発言形式の調整が必要なのだろうか。前半部のような〈根拠にもとづいた自分の読み〉は、児童にとって負担が大きく、発言途中に〈言い淀み〉や〈休止〉などが生じてしまうのである。したがって、一人一人の発言に要する時間が長くなる。この形式は、授業に一定のリズム生み出すためには不向きなのである。また、一人一人の読みは多様であり、一つの問いに向かって収束することが難しい。この点も〈「美月さん」は何回大根を持ってきたか〉といった、問いに焦点をあてるIRE連鎖による授業場面と対照的である。つまり、IRE連鎖においては、リズムを生み出すため、及び問いの焦点化のために、発言形式の調整が欠かせないのである。

③教師と補い合いながら言葉を生み出すこと

IRE連鎖の表れている場面では、教師と児童が補い合いながら言葉を生み出している。先に述べたように、児童の発言は〈短答形式〉であり、それだけでは各自の読みを形成したことにはならない。本事例では、IRE連鎖の全体を通して、集団的に読みが産出されているとみるべきである。例えば〈「美月さん」は何回大根を持ってきたか〉

という問いに対しては、IRE連鎖の全体（081～101）を通して「毎朝」「二週間」持ってきたので、14日（分）という読みが産出されているのである。ここでは、個々の児童ではなく集団が、一つの解答を形成している。教師の問いに対して、複数の児童が同時に答えているような場面（097）はこのことを示している。

こうした〈集団的な読みの産出〉のために機能しているのが次にあげる、教師と児童の補い合いである。

072	T:	二（（場面））でまず、 <u>一回初めに-</u>
073	C24:	→持ってきた。
074	T:	大根持ってきてるよね、二で、これはとれたてやねんな。

T（072）の発言は、あえて自分の発話を完成せず、途中でポーズを入れ空白部分を作っている。C24（073）は、その空白を埋めるように発言している。同様にC24の発言もT（074）によって、補完されることにより意味を持つてくる。「持ってきた」という発言だけでは考えを述べたことにはならない。ここでは、持ってきたものが「大根」であること、これが「とれたて」であること、このことが叙述されているのは「二（の場面）で」あることを教師に補われている。このやり取りは〈教師と児童が補い合って言葉を生み出すこと〉であるといえるだろう。IRE連鎖が、集団としての読みを形成できたのは、こうした補い合いがあったからである。

4. 考察とまとめ

以上、本事例におけるIRE連鎖は、児童による自発的な参加によって支えられていることを見てきた。ここでいう、自発的な参加とは次の三項目である。すなわち、①リズムのある授業を生み出すこと、②発言形式の調整を行うこと、③教師と補い合いながら言葉を生み出すこと、の三つである。これらは、IRE連鎖が、対話的学びの具現化に向けての促進要因となるための条件として考えることができる。

本事例でみるかぎり、〈IRE連鎖は〈教師と児童の権力関係〉によって支えられ、権力関係を強化するものだ〉と断定できない。最も教師の権力性が発現されるはずの「E」（評価）が、本事例においては間接的になされているからである。ここでは、発言について〈正答・誤答〉が直接伝えられることはない。児童も（正答・誤答）を強く意識することなく、試行錯誤的に発言に取り組んでいる。

むしろ本事例におけるIRE連鎖は、教師と児童の〈共演〉によって支えられているとみることができるだろう。〈共演〉とは、相手の〈演じ方〉に応じて、自らの〈演じ方〉を変えていくことである。児童たちは、多様な読みを出し合うことを求められた授業の前半部では〈根拠にもとづいた自分の読み〉という形式を使っている。一方、焦点化された問いに応じることを求められるIRE連鎖においては〈短答形式〉が活用されている。こうした発言形式の調整は、相手に応じて自らの〈演じ方〉を変えることだといえる。また、教師と児童で互いに補い合いながら言葉を生み出す姿も〈共演〉と呼ぶことが適切である。

対話的な学びを具現化するためには、IRE連鎖であれ、他の会話構造であれ、一定の形式にとらわれることは逆効果であろう。大事なことは、場面の目的に応じて、発言の形式を調整することなのである。そのためには、児童がいくつかの会話構造を〈レパートリー〉として身につけておくことが大切になる。また、授業における、リズムの産出についても目を向けていくことが必要である。また〈対話とは言葉を補い合って「知」を生み出すことだ〉と考えて、具体的な支援を構築することについても、重視されるべきである。

引用文献

- 稲垣忠彦・佐藤学, 1996 「I-2教室の時間と空間を編み直す」『児童と教育 授業研究入門』岩波書店 pp.58-84
- 松浦加奈子, 2015, 「授業秩序はどのように組織されるのか－児童間の発話管理に着目して－」『教育社会学研究』第96集 pp.219-239
- Meahan, H, 1979, Learning Lessons: Social Organization in the Classroom, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- 岡本恵太, 2019, 「小学校国語科における「わざ言語」を活用した思考力の育成－授業の談話分析からのアプローチ－」『奈良学園大学紀要』第10集 pp.39-48
- 大辻秀樹, 2006, 「TypeM: 「学ぶことに夢中になる経験の構造」に関する会話分析からのアプローチ」『教育社会学研究』第78集 pp.147-168
- 佐藤学, 1996, 「IV教室の会話＝コミュニケーションの構造」『教育方法学』岩波書店, pp.81-103