

熟練教師と学生の教室談話の違い

—児童への要求と児童の発言に対する応答の談話分析を通して—

水津 昭子 ・ 足立 登志也 ・ 水谷 宗行

(センター研究員) (京都教育大学附属桃山小学校※) (京都教育大学)

The Differences of classroom discussions between experienced teachers and students
: Through discourse analysis of teacher's request and response to children

Akiko SUIZU ・ Toshiya ADACHI ・ Muneyuki MIZUTANI

2012年11月30日受理

抄録: 本論文は、熟練教師と学生の教室談話をカテゴリーに分類して分析し、それぞれの談話は機能の特徴、児童への要求及び児童の発言へのコメントに違いがあることを明らかにしている。学生は授業進行を重視し、児童に解答と準備が完了した状態の報告をよく求め、児童を管理しようとする発言の頻度が高いため、講義形式の授業構造を設定しようとする事が示唆された。熟練教師は、児童の活発な議論を重視し、児童に説明と再思考をよく要求していた。つまり、熟練教師は対話形式の授業を設定しようとし、児童の発言を精緻化し、学習を深めようと試みていることが示唆された。

キーワード: 談話分析、熟練教師、教室談話、意図的応答要求、カテゴリー分析

I. 問 題

学校の授業は、主に教科書と教具と、教師の発問や説明を用いて行われるが、教室談話は、どの教科においても生じる現象である。秋田(2008)によれば「学校の授業では話しことばによるコミュニケーションが圧倒的に重視されている。実際、1時間の授業でも教師と子ども合わせて数百の発話のやりとりがなされている。授業における話しことばを用いたやりとりは、総じて教室談話とよばれている。」

教室談話は、教室で、教師と児童とで交わされる話し言葉を用いるやりとりであるが、教室談話は、日常での談話とは違った、特有なコミュニケーションの型を持つ。例えば、日常生活の中で、「今何時ですか」と聞き、「3時です」と相手が答えたら、自分は「ありがとう」、と答えるのが一般的なコミュニケーションの型であるだろう。しかし、自分が教師であり、答えたのが児童であれば、たいていの場合、「ありがとう」ではなく、「いいですね」とか「違います」という発話が続くだろう。Mehan(1979)は、教室には独特なコミュニケーションの型として「I(Initiation)はたらきかけ」-「R(Reply)応答」-「E(Evaluation)評価」という発話連鎖のパターンが存在し、整然とした相互作用はこのような「発話の順番配置」(turn-allocation)を経て達成されていることを明らかにした。I-R-Eの発話連鎖は、同時に次のような教室におけるコミュニケーションの特質を明らかにする。一つには、教師と児童の役割関係は「教師=はたらきかけ、評価」、「生徒=返答」というように固定されている。二つには、生徒の発話は常に評価の対象となる。さらにそれだけではなく、三つには、はたらきかけ-応答(I-R)の組み合わせ自体も評価の対象となる。つまり、生徒の発話は内容として適切性だけではなく、教師のはたらきかけに対する返答としての適切性についても問われる。四つには、教師は尋ねているにもかかわらず、生徒の応答の適否を判断している。つまり教師は「知らない」から聞いているのではなく、「知っている」ことを「知らない」生徒に聞いているのである。McClain & Cobb(1998)は、集団で課題を共有し具体的状況のイメージを図式化や言語化して共有したり説明したりしあうことで、わかっていると思っていた内容の理解を深め、わかり直す過程を「立ち戻り(folding back)」という語で説明している。行きつ戻りつして立ち戻りながら理解を深めていく。教室談話はその省察的な理解に有効に機能しているのである。教室談話における教師の発話は、学習を進める上で、児童の発話を引き出す重要な要素の1つである。教師の発話は、児童・生

※現在 京都聖母学院短期大学に勤務

徒の思考をより深め、より質の高い気づきを促す上で、大切な役割を持つ。具体的には、a 復唱（リボイシング）をして「つまりあなたの言っていることはこういうことかな？」と繰り返したり、b 生徒にもう一度「彼の言ったことを自分の言葉で言ってみてくれる？」と復唱してもらったり、c 他の人の発言と関連づけて推理するように、「つまりあなたは*さんに賛成なの？反対なの？そのわけをきかせて。」といったり、d さらにその内容について皆に参加して精緻化するように「つけたしする人いない？」といった促しをしたり、e 考えるために待ち時間を活用して「もうちょっとそのことについて考えてみてくれる？」などのことばをかける会話が、生徒の思考を深めるのに生産的な思考のための手だてであるといわれている(Chapin, O'Connor & Anderson(2003))。

授業における教師の発話に関する研究で 1970 年代に主流となったのは Flanders (1972) の相互作用分析であった。Flanders (1972) によれば、授業の雰囲気は、教師の主導的な役割による社会的相互作用の結果であると言う。Flanders は、教師の発言を直接的影響および間接的影響に区分している。教師による直接

表1 社会的相互作用分析のためのカテゴリー

教師の発言	間接的影響	①感情を受け入れること
		②ほめたり、勇気づけること
		③アイデアを受け入れたり、利用すること
		④発問すること
教師の発言	直接的影響	⑤講義すること
		⑥指示すること
		⑦批判したり、正当化すること
生徒の発言		⑧生徒の発言 応答
		⑨生徒の発言 自発性
		⑩沈黙あるいは混乱

的影響および間接的影響に対して、Flanders

は生徒の授業における態度を考えた。教師の影響力と生徒の対応により、次のカテゴリー

が取り出された(表1を参照)。Flanders は

3秒ごとに教室の発言行動を10のカテゴリ

ーに分析して、授業の特徴を数量的、客観

的に分析する方法であった。熟練教師と教育実習未経験の大学1年生とで、得られた数値をマトリックス表にし、その分布を比較すると、熟練教師は広い範囲にわたって教授スキルを用いているのに対して、教育実習未経験者の大学1年生は5の「講義」のセルに集中し、広がりが見られなかった。Flanders は結論として、教授経験の差に応じて、授業において用いることができる教授スキルのレパートリーが決まることを示唆した。しかし、Flanders のように数量的、客観的に分析する方法に対して、佐藤学(1996)において、「表面的で観察可能な行動だけに関心を向け、その背後にある意図を考慮していない」と批判している。

このように、教室談話を分析することは、教師自身が自らの授業を改善するのに役立つだけでなく、児童・生徒の授業への参加や、その思考過程を考察する上でも有効であるだろう。本研究では、熟練教師と教育実習生の授業談話の分析の比較を通して、経験による教師の発話の違いについて質的に分析し、考察する。

II. 方 法

1. 対 象

調査は附属M小学校の2年生の授業を対象とした。インターンシップ研修生である実験者(学生S)と、教育実習生Mの授業と、熟練教師である学級担任(熟練教師A)と、ゲストティーチャーである熟練教師Kの授業を、ビデオカメラとICレコーダーで記録した。教師の発話内容は観察後、録画・録音したデータを文書化し、学生と熟練教師の発話内容の機能から特徴を検討した後、質的なカテゴリー分けをし、出現頻度を比較した。

2. 分析方法

(1) 分析対象：記録した授業のうち、教師の授業開始の声かけがあった時点から、授業終了の声かけがあった時点までの談話記録を作成し、分析対象とした。学生Sは2010年10月25日6校時(14:45~15:30)、学生Mは2010年9月7日5校時(1:55~2:40)、熟練教師Aは2010年10月26日1校時(9:00~9:40)、熟練教師Kは2010年6月24日2校時(9:45~10:20)に行われた授業を記録した。学生Sの授業は45分26秒、学生Mの授業は46分23秒、熟練教師Aの授業は40分25秒、熟練教師Kの授業は49分37秒であった。授業内容の単元は、学生Sと熟練教師Aは共に算数の「水のかさくらべ」の導入部、直接比較と間接比較の学習単元であった。学生Mは算数の「形づくり」、熟練教師Kは国語の「たんぼぼのちえ」であった。これらはすべて同一の学級で行われた。聞き取り可能な発話について、教師をT、児童をCとして、最初の発言を1とし、話者が変わると数字を加算して、発話頻度を算出した。学生Sの授業の発話総数は463(教師:168、児童:297)、熟練教師Aの授業の発話総数は343(教師:133、児童:210)であった。さらに、教師の発話のなかから児童に

対する意図的な反応の要求【意図的反應要求】を取り出し、意図的反應要求で児童にどのような要求をしていたかを分類し、その分類の頻度を調べた。

(2) **意図的反應要求カテゴリー**：教師が意図して児童に反応を要求する内容の発言を意図的反應要求とした。ただし、これには指示（～しましょう等）は含めない。集計に際しては、1度の発言の中に複数の意図的反應要求が出た場合には、平均的にその発言の働きを捉え、最後に発言された要求が児童に最も影響を与えたと考え、最後に発言された意図的反應要求を採用した。意図的反應要求カテゴリーの分類名は、要求された児童の活動を基に全部で10のカテゴリーを作成した。分析に使用した分類について、以下の表2に記す。

(3) **コメントカテゴリー**：授業中の児童の発言に対する教師の応答をコメントとした。コメントは、教師の指名、あるいは発問の後に指名された児童、あるいは複数の児童から自発された発言に対して教師が発言した時の発話を分析対象とした（教師の指名・発問→児童の反応→教師のコメント）。集計には、1度の発言の中に複数のコメントが発話された場合には、児童の発話直後の教師の発話の言いだしが児童に最も影響を与えたと考え、最初に発言されたコメントを採用した。分析に使用された分類について、以下の表3に記す。

表2 意図的反應要求カテゴリー

要求	定義
説明	児童に理由やより具体的に説明することを求める。
再思考	聞き直したり、児童の発言をそのまま疑問の形にして繰り返すことで、児童にその意見が妥当かどうかもう一度考えさせる。
解答	ある問題に対する答えを求める。
発表内容確認	児童が発表した意見の内容を、教師や他の児童が正しく理解したか発表者に確認させる。
理解度報告	教師の指示や、発問の意味を児童が理解できたかを直接的に聞き、聞いていた児童にわかった、わからない等報告を求める。
有志	発表や代表をする児童を有志で求める。
続き	教師の発言の続きを言うことを求める。
準備完了	児童に学習の準備ができているかを確認させる。
特定児の説明	発言した児童に対して発言した事柄を詳しく説明させる。
異なる意見	前に指名した児童の言った意見とは異なる意見を言える人を求める。

表3 児童の発言に対する教師のコメントのカテゴリー

コメント	定義
精緻化	児童の発言にさらに説明を求める。
聞き直し	児童の発言をそのまま疑問形にして返す。
あいづち	あいづちをうつ。
取りあげ	発表や自発で発言した児童の発言を取り上げる。
切りかえ	話の文脈を変えて、次の展開や活動、議題に進める。
復唱	児童の発言をそのままか、類似する形で返す。
回答	与えた課題に対する解答を伝える。
次者の指名	次の発言者を指名する。
代弁	児童の発表が全体に聞こえなかったり、わかりにくかったりしたときに教師が代わりに説明する。
再提示	指示や発問をもう一度伝える。
確認	児童の理解の程度を直接的に確める。
教師の意見	教師はどう感じるかや考えるかなどを伝える。

Ⅲ. 結 果

授業者の教室談話の特徴と考えられる発話内容の箇所を取り上げ、特徴を表4、5、6、7に分類した。また、学生と熟練教師それぞれの特徴は何かを検討するために、表8を作成した。分類にあたっては、松尾剛・丸野俊一(2007)や、Chapin, O'Connor & Anderson(2003)を参考にした。

(1) 学生の教室談話の特徴：学生S(教職経験：教育実習1か月、インターンシップ・ボランティア9か月)と学生M(教職経験：教育実習1か月、インターンシップ3か月)の特徴

表4 学生Sの授業談話の特徴

特徴	定義
解答要求	答えを求める。
反復	自分の言ったことを2回以上言う。
待ち要求	児童に待つことを要求する。
評価要求	児童に評価を求める。
直接的注意	児童のある行動を直接的に非難する。
否定的注意	児童のある行動を否定する形で修正させる。
拾いのがし	児童の自発的な発言を取り上げることなく授業を進行させる。

表5 学生Mの授業談話の特徴

特徴	定義
言い忘れ	先に言っておくべき事柄を言い忘れたため、そのあとに付け足す。
待ち要求	児童に待つことを要求する。
復唱	児童の発言を直後にそのまま繰り返し言う
拾いのがし	児童の自発的な発言を特に取り上げることなく授業を進行させる。
指示語	指示語を多用する。
言い直し	言い直す。
謝り	児童に自分の過失を謝まる。
要求の多さ	一度の指示に2つ以上の質問や発問、要求が盛り込まれている。
反復	自分の言ったことを2回以上言う。

(2) 熟練教師の教室談話の特徴：熟練教師A(教職経験年数27年)と熟練教師K(教職経験年数30年以上)の特徴

表6 熟練教師Aの授業談話の特徴

特徴	定義
ゆさぶり	児童の発言をそのまま聞き直す。
明確化要求	児童の意見をさらに詳しく説明させる。
中途止め	文を最後まで言い切らずに、児童に続きを言わせようとする。
実況中継的注意	児童の今の状況を客観的、あるいはユーモアを含んだ言い方で指摘する。
理由説明要求	児童に意見の理由の説明を求める。
学習環境への配慮	児童の身の回りの学習環境を整える働きのある言葉かけをする。
間接的間違い訂正	児童の発言が間違いであることを、直接違うと指摘するのではなく、例えばユーモアを含んだ説明で間違いだと気付くようにする。
グラウンド・ルールの提示	活発な話し合いにおけるルールを伝える。
あいづち	児童の発表の合間合間にあいづちを打つ。
司会的状況実況	学級全体の状態を伝える。
フォロー	全体に支持されない発言者の意見に共感したり説明を加えたりする。

表7 熟練教師Kの授業談話の特徴

特徴	定義
感想	教師の気付きや受けた感情を児童に伝える
共感的示唆	児童の内面の感情や抱いている思いを表現する。
グラウンド・ルールの提示	活発な話し合いにおけるルールを伝える。
引用	児童の使う言葉を使って話す。
抽出	児童の発言から重要箇所を抜き出し復唱する。
復唱	児童の発言をほとんどそのままの形で直後に言い直す。リボイシング。
フォロー	全体に支持されない発言者の意見に共感したり説明を加えたりする。
明確化要求	児童の意見をさらに詳しく説明させる
多様な意見要求	今出ている意見とは違う意見を求める。
学習環境への配慮	児童の身の回りの学習環境を整える働きのある言葉かけをする。
受容	児童の意見を権威をもって否定するのではなく、一度受け入れる。

表8 学生と熟練教師の特徴

	学生S	学生M	熟練教師A	熟練教師K
特徴	反復	反復	グラウンドルール	グラウンドルール
	待ち要求	待ち要求	明確化要求	明確化要求
	拾い逃し	拾い逃し	学習環境への配慮	学習環境への配慮
	評価要求	復唱	フォロー	フォロー
	直接的注意	指示語	中止止め(続き要求)	共感的示唆
	否定的注意	謝り	実況中継的注意	引用
	解答要求	言い忘れ	理由説明要求	抽出
		要求の多さ	間接的間違い訂正	復唱
			あいづち	多様な意見要求
			司会的実況	受容
		ゆさぶり(聞き直し)	感想	

学生SとMの共通の特徴は、【反復】と【待ち要求】、【拾い逃し】である。それに対して熟練教師AとKは、【グラウンド・ルールの提示】、【明確化要求(精緻化)】、【学習環境への配慮】、【児童の発言に対するフォロー】である。また、児童の注意の仕方も、学生Sは直接的、否定的注意をしているが、熟練教師Aは実況中継的注意をしている。

(2) 熟練教師Aと学生Sの授業中の児童への要求

熟練教師Aと学生Sの算数の授業談話記録のなかで、児童に問いかける形の言葉かけを、児童に何を、あるいは何をすることを要求しているかで分類した。熟練教師Aは、全343のやりとりのうち、113回発言し、その発言のなかで、56回の意図的反応要求が抽出された。学生Sは、全463のやりとりのうち、166回発言し、その発言のなかで、59回の意図的的要求が抽出された。分析の結果、【説明】、【再思考】、【解答】、【発表内容確認】、【理解度報告】などの分類が見出された。見出された分類の項目ごとに出現頻度を調べ、問いかけの発話総数を基にして割合を算出し、表に表した。(表9, 10)

表9 熟練教師Aの授業中の児童への要求

表10 学生S授業中の児童への要求

熟練教師A 児童への要求	割合 (%)	出現頻度	学生S 児童への要求	割合 (%)	出現頻度
説明	32	18	説明	12	7
再思考	13	7	準備完了	15	9
解答	13	7	解答	17	10
発表内容確認	13	7	発表内容確認	7	4
理解度報告	5	3	理解度報告	8	5
有志	4	2	特定児の説明	7	4
続き	4	2	異なる意見	7	4
その他	18	10	その他	27	16
児童への要求発話総数	100	56	児童への要求発話総数	100	59

熟練教師Aは説明要求が最も多い。それに対し、学生Sは解答要求が最も多くなっている。熟練教師Aは、説明要求と再思考でほぼ半数の発話数を占めている。学生Sは準備完了要求も15%を占め、解答要求、説明要求と合わせると全体の4割を占めている。

(3) 熟練教師Aと学生Sの授業中の児童の発表に対するコメント

熟練教師Aと学生Sの算数の授業談話記録のなかで、教師が指名あるいは問いかけた後、児童が発言したことに対して、教師がコメントをする形の言葉かけを、その言葉かけの働きから分類した。熟練教師Aは、全343のやりとりのうち、113回発言し、その発言のなかで、60回のコメントが抽出された。学生Sは、全463のやりとりのうち、166回発言し、その発言のなかで、93回のコメントが抽出された。分析の結果、【精緻化】、【聞き直し】、【あいづち】、【代弁】、【取り上げ】などの分類が見出された。見出された分類の項目ごとに出現頻度を調べ、問いかけの発話総数を基にして割合を算出し、表に表した。(表11, 12)

表11 熟練教師Aの児童の発表に対するコメント 表12 学生Sの授業中の児童の発表に対するコメント

熟練教師Aコメント	割合 (%)	コメント発話頻度
精緻化	11.7	7
聞き直し	11.7	7
あいづち	10	6
取りあげ	8.3	5
切りかえ	8.3	5
復唱	6.7	4
回答	6.7	4
次者の指名	5	3
その他	31.7	19
コメント発話総数	100	60

学生Sコメント	割合 (%)	コメント発話頻度
代弁	12.9	12
聞き直し	6.5	6
あいづち	22.6	21
取りあげ	2.2	2
切りかえ	3.2	3
復唱	5.4	5
再提示	6.5	6
次者の指名	9.7	9
確認	7.5	7
教師の意見	6.5	6
その他	17.2	16
コメント発話総数	100	93

熟練教師Aは精緻化と聞き直しが11.7%で割合が最も高くなっている。学生Sには精緻化の働きを示すコメントは見られず、あいづちのコメントの割合が最も高く見られた。【取りあげ】の категорияは、熟練教師Aでは8.3%であったが、学生Sでは2.2%の割合であった。【あいづち】は、熟練教師は10%、学生は22.6%であった。【代弁】は、学生Sでは12.9%であるが、熟練教師Aでは【代弁】は見られない。

IV. 考 察

本研究では教職経験年数の違う学生と熟練教師の授業談話には、質的な違いがあると仮定し、教室談話の分類から、それぞれのカテゴリにあてはまる発言の頻度を算出し、それぞれの特徴を比較、検討した。

1. 学生と熟練教師の授業談話の特徴について

学生S・Mの共通特徴としては、表8より、3つ見出された。【反復】、【待ち要求】、【拾い逃し】である。学生の共通特徴の1つめである【反復】は、学生が、児童が教師の話の聴く準備ができていないときに、1度では用が足せないと判断して発話したか、児童に話が伝わっているか不安を感じ、発話した可能性が考えられる。しかし、【反復】される児童からすれば、教師の話は1度で聞けなくても、おそらく2回話されるだろう、と思うようになり、注意して聞かなくなると考えられる。熟練教師側にはこの【反復】がほとんど見られなかった。熟練教師は、このことを経験的に知り、話すときはできる限り【反復】のないように話しているのではないかと考えられる。学生の共通特徴の2つめである【待ち要求】は、教師が児童に待つように指示することを指す。【待ち要求】は、教師が授業の道具を用意するときや、板書するとき、児童のやり方を違う方法に訂正するときなどに発話された。【待ち要求】を教師がするとき、児童は、授業における活動や思考の流れを一度止められることになる。自分でしたいと思ったことを止められ、その結果、教師と自分に距離感や、教師へ不満を抱きつけとなる可能性が示唆される。学生の共通特徴の3つめ、【拾い逃し】は、児童の発言を取り上げずに、次の課題へ進めようとしたり、説明を加えたりするものである。これは、教師役をする学生が、児童の発言が聞こえていないか、耳には入っているが、次にすることに気をとられ、児童の声を取り上げて授業に組み入れていくほどの機転をかかせる余裕がないためではないかと考えられる。

学生の共通特徴に対して、熟練教師の共通特徴には、以下の4つの項目が見出された。【グラウンド・ルールの提示】、【明確化要求】、【学習環境への配慮】、【児童の発言に対するフォロー】である。熟練教師の共通特徴の1つめの【グラウンド・ルールの提示】は、数あるうちのグラウンド・ルールからその時々1つ選択し、児童に伝えられる。選択されたグラウンド・ルールは、もし、その学級の児童の実態とかけ離れたものであるならば、いくら教師から伝えられたとしても、児童はその意味や有用性を理解できないだろう。児童が自らすすんでグラウンド・ルールを使っていくためには、学級の児童の様子から、教師がこの学級に必要な共通理解(グラウンド・

ルール)とはなにかを見極める力が求められるだろう。学生に見られなかったのは、教職経験年数が少なく、その能力が熟練教師に比べ未発達であったためと考えられる。同様に、【明確化要求】も、児童の発言を細かいところまでしっかりと耳を傾け、そこから子どもが何を理解し、何の理解が曖昧であるかを教師が思考の網を張り巡らせ、子どもの理解の程度に合わせた発問を組み込んでいくため、それに必要な子ども理解をする力が必要となる。【明確化要求】されることにより、児童はより深く、具体的にその事柄について思考していくことになる。そのため、【明確化要求】は、授業で児童の学びを「精緻化」していく、具体的手立てであると考えられる。熟練教師の共通の特徴の3つめの【学習環境への配慮】は、児童の立場から教室の学習環境に目をやり、児童のニーズを教師が想像していくことからできる発言である。【学習環境への配慮】は、授業の始まり、終わりを問わず、展開の要所で出現していた。このことから、熟練教師は、常に、「児童が学びやすくなるにはどうしたらいいのか」を、意識の内に置き、授業をしているのではないかと考えられる。熟練教師Aは、授業検討の際には、「環境作りこそが、授業づくりにおいて最も大切なことである」と述べていることから、熟練教師が意図的に学習環境には気を配っていることがわかる。熟練教師の共通する特徴の4つめは、【児童の発言に対するフォロー】である。児童の発言のなかには、誤答も含まれる。誤答のとき、学級の他の児童は、その児童に、それは違うといった反感や不満を抱きやすい。発言した児童は、間違えたことに対して、恥ずかしさや、恥をかいてしまった、というような悲しさを感じるだろう。そこで、教師が他の児童と一緒に非難するのではなく、間違いを正当化したり、あるいは良い間違いとしてほめたりするなどのフォローをすることは、学級の雰囲気をつまやましてよいものだと考えられる。ゆえに、フォローは、教師の学級経営という視点からも、意図的になされているのではないかと考えられる。共通の特徴の他にも、学習から逸脱した児童に対する注意の仕方も、学生と熟練教師の間で違いが見られた。学生Sは直接的、否定的注意をしていた。一方熟練教師Aは、実況中継的注意をしていた。これは、権威的学級と、民主的学級という違いを生み出すと考えられる。熟練教師Aは、児童は弱い立場に置かれているとし、児童が主体的に自ら学ぶ学級づくりを心掛けているという。

【直接的、否定的注意】からできる関係は、どこか権威的で、児童らは従の立場に置かれる。児童の行動選択をする権利は教師が握っている。これに対して【実況中継的注意】では、Flandersの間接的影響の分類にあるように、行動選択は児童にゆだねられたままであるため、児童にとって自分の行動選択権は自分にある。しかし、今回の研究で分析対象とした授業外の観察を行っている、必ずしもいつも実況中継的注意がなされているわけではないことがわかる。教師は、その児童の性格特性や、授業の文脈、学級の他の児童の様子など、複合的な要素を瞬時に捉え、注意の型を決定しているのではないかと考えられる。児童の逸脱した発言について、岸野・無藤(2005)は「授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応—小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析—」で分析した。この研究では、教師は児童の発話の種類に応じて対応を使い分けており、特に割り込みという形式面で外れた発話には明確な注意を行い、内容面で外れた発話のうち、連想的発話には無視、無関連発話や拒否には受け入れがなされていた。教師はこれらを授業の構造化や子どもの文脈の許容と活用、学級内の人間関係調整を巡って、それぞれ必要なレベルに応じて意向しながら行うという。また、授業進行から外れた発話は学習指導にも、マネジメントにも関わってくる。教師は両者を明確に区別せず、揺れ動きながら意思決定することが示唆されている。以上のことから、熟練教師は、民主的学級づくりを、注意のしかたから意図的に作り上げているのではないかと考えられる。

2. 熟練教師Aと学生Sの授業中の児童への要求について

児童への【説明要求】が、熟練教師Aは32%、学生Sで11%と、全要求を占める割合に大きな違いが見られた。熟練教師Aは【説明要求】が最も高い割合を示しているのに対し、学生Sは【解答要求】16.9%、【準備完了要求】15%に次ぐ3番目であった。【説明要求】の差は、児童が「わかる」ということを、なにかができることか、という学力の捉え方の違いからも現れているのかもしれない。学生は、それを答えが言えることとし、熟練教師は、答えが言えることにとどまらずに、さらにそこから児童が自分の言葉で説明できることとしていた。学生Sは、【解答要求】や、【準備完了要求】が多かった。【解答要求】や、【準備完了要求】は、講義形式の授業においてよく見られる要求である。講義形式の授業では、授業の進行は教師にすべて任されている。授業を受ける側は、教師にノートをとる時間や、意見を言うタイミングもすべて管理される。学生Sは、今挙げたように、授業において無意識のうちに児童を管理しようとしていたのではないかと示唆される。それに対して、熟練教師

Aは【説明要求】と【再思考要求】で全要求のほぼ半数を占めていたことから、対話形式の授業を構想していたと考えられる。【説明要求】や【再思考要求】は、主に学級会や、係活動等話し合い活動のなかで見られる要求であるからである。

すなわち、学生は児童に対して答えをよく求めており、児童が理解している状態を、答えが言えることと捉えていると考えられる。反対に熟練教師は児童に説明をよく求めており、児童が理解している状態を、その答えはなぜそうなのかといった説明ができることと捉えているようである、ということがわかった。

また、学生は児童を管理しようとする傾向があるのに対し、熟練教師は児童のなかで議論させようとする傾向があることがわかった。

3. 熟練教師Aと学生Sの授業中の児童の発表に対するコメントについて

表10と図3より、熟練教師Aは【精緻化】と【聞き直し】がそれぞれ11.7%で割合が最も高くなっている。だが、それに続く【あいづち】、【取り上げ】、【切りかえ】などもそれぞれほぼ10%ずつである。このことから、熟練教師は、授業中の児童の発表に対するコメントでは、多様なバリエーションをそれぞれ偏ることなく使用していることがわかる。一方学生は、熟練教師で最も高い割合を示していた【精緻化】のコメントは見られず、【あいづち】のコメントの割合が22.6%と高く見られた。他にも、【取り上げ】のカテゴリーは、熟練教師Aでは8.3%であったが、学生Sでは2.2%の割合であった。ゆえに、学生は、児童の発言を、【あいづち】などで受け止めることはしやすいが、【精緻化】や【取り上げ】のように、児童の発言をよく聴き、授業の流れに沿らせて理解を深めていく働きを持ったコメントの型を持っていないのではないかと、ということが示唆される。

反対に、【代弁】は、学生には12.9%見られたが、熟練教師には見られなかった。熟練教師Aは、実習生に対して、「教師は子どもの代弁者になってはならない。それをすると、いつまでも子どもの話す力は伸びない。」と指導していた。このことから、熟練教師Aは、【代弁】をしないように、意図的に心掛けていたことがわかる。熟練教師は、児童の成長を支えるには、教師の言葉は非常に大きな役割を持つととらえている。学生は、授業を進めることに注意のほとんどが向けられるなどの要因から、児童の成長から自己の客観視ができていないことが示唆される。

4. 本研究の課題と今後の展望について

本研究では小学2年生の算数と国語の一斉授業における談話記録を分析し、学生と熟練教師の授業中の児童への要求とコメントの分類から、学生と熟練教師の特徴の違いを検討した。課題と思われるのは、記録方法と分析方法である。今回の教室談話の記録は、ビデオカメラで録画したものと、ICレコーダーで録音したものを、パーソナルコンピュータのエクセルソフトを使用し、打ち込んで作成した。ここでの問題点は、実際の授業という、多種多様な要素が複雑に合わさった状況から、何を、どこまで、どのようにして記録するかである。特に、児童が同時に、多様な発話をするものは、記録が難しかった。また、分析対象についても、低・中・高の児童の、学年における発達の違いや、教師と児童、学生と児童の信頼関係の違い、担任教師では、児童が教師の授業手法に対して事前知識を持っていることなどの、教師の教職経験年数の他の要因についての対策が十分ではなかったと思われる。談話分析の数分析方法も、カテゴリー分けの基準が明確ではなく、また、完全には分けられないものも多々あるため、教師の発話が、児童に何を要求しているのか、あるいは児童の発表に対してどのような働きのあるコメントをしたのかという見方における分類基準の明確化が、今後の課題であるだろう。

結論として、この研究は、教職経験年数の違う学生と熟練教師の授業談話には、共通特徴と、児童への要求と、児童の発言へのコメントにそれぞれ質的な違いがある、ということを明らかにした。

教室談話において、学生には【反復】、【待ち要求】、【拾い逃し】、熟練教師には【グラウンド・ルールの提示】、【明確化要求】、【学習環境への配慮】、【児童の発言に対するフォロー】の共通特徴が見られた。児童への要求では、熟練教師Aは【説明要求】が多くを占めていた。学生Sは、【解答要求】が多くを占めていた。児童の発表へのコメントは、熟練教師Aは【精緻化】と【聞き直し】が多くを占めていた。学生は、【あいづち】が多くを占めていた。

以上の考察から、学生は授業進行を重視し、児童に解答と準備が完了した状態の報告をよく求め、児童を管理しようとする発言の頻度が高いため、講義形式の授業構造を設定しようとすることが示唆された。熟練教師は、児童の活発な議論を重視し、児童に説明と再思考をよく要求し、対話形式の授業を設定しようとし、児童の発言

を精緻化し、学習を深めようと試みていることが示唆される。

謝 辞

この研究をするにあたって、京都教育大学附属桃山小学校の坂東忠司先生、川端建治先生、2年1組の子どもたち、教育学専攻の村上真貴子さんをはじめ、多くの方々に協力していただきました。協力していただいた皆様へ、心より感謝と御礼を申し上げます。

参考・引用文献

- 秋田 喜代美・能智 正博 (2007). 事例から学ぶはじめての質的研究法 東京図書
- 秋田 喜代美 (2008). 授業研究と談話分析 改訂2版 放送大学教育振興会
- 秋田 喜代美 (2010). 教師と言葉とコミュニケーション 教育開発研究所
- Chapin, S. H., O'Connor, C., & Anderson, N. C. (2003). Classroom discussions using math talk to help students learn, grade 1-6. Sausalito, CA: Math Solutions.
- Flanders, N. A. (1972). *Analyzing Teaching Behavior*. Addison-Wesley.
- 平山 満義 (1997). 質的研究法による授業研究—教育学 教育工学 心理学からのアプローチ— 北大路書房
- 斉授業における教室談話の分析— 教育心理学研究 53, 86-97
- 加藤 幸次 (1977). 授業のパターン分析 明治図書
- 岸 俊彦 (1981). 教授学習過程の研究—教師・児童間の発言関連の類型— 教育心理学研究 29, 1-9
- 岸野 麻衣・無藤 隆 (2005). 授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応—小学校2年生の算数と国語の
- 小林 幸子 (1973). 教材の学習に及ぼす教師の発問の効果 教育心理学研究 22, 120-126
- 三島 美砂・宇野 宏幸 (2004). 学級雰囲気と及ぼす教師の影響 教育心理学研究 52, 414-425
- 松尾 剛・丸野 俊一 (2007). 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて— 教育心理学研究 55, 93-105
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 中澤 潤・大野木 裕明・南 博文 (2001). 心理学マニュアル観察法 北大路書房
- 「立命館大学 林研究室」<http://www.hayashitokuji.com/hayashi/learning/flanders/flanders.html>
- 佐藤 学 (1996). 教育方法学 岩波書店
- 高垣 マユミ・中島 朋紀 (2004). 理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析 教育心理学研究 52, 472-484
- 東洋・中島彰夫 (1988). 授業技術講座 基礎技術編_授業を改善する ぎょうせい