

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 28 年 6 月 16 日現在

機関番号：17201

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2013～2015

課題番号：25370483

研究課題名(和文) 教室談話における「発問 - 指名行為」の社会言語学的研究

研究課題名(英文) Sociolinguistic Study of 'Ask Question-Select Student' Acts in a Japanese Classroom Discourse

研究代表者

達富 洋二 (Tatsutomi, Yohji)

佐賀大学・文化教育学部・教授

研究者番号：40367983

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,100,000円

研究成果の概要(和文)：教師の「発問 - 指名行為」と指名を中心とした子どもへの発話機会の提供は、学級で発話内容を共有することには有効に機能しているが、自ら学習の文脈を自律的につくれるような学習の成立のためには必ずしも有効ではない。

教師の「発問 - 指名行為」と発問を中心とした形態だけでは多様な意見をすりあわせて学習の文脈を自律的に作る力を育てることは難しく、学習形態や学習展開そのものを見直していく必要がある。教師が子どもに発話機会を提供するという方法ではなく、子どもが自ら発話機会を獲得し、互いに発話機会を共有し、互いの発話機会を尊重することで、創造的な教室談話を成立させることができると考えられる。

研究成果の概要(英文)：Lessons in which the teacher asks a question, students raise their hands, and the teacher elicits a response by selecting a student are effective when discussing a single topic with the entire class. However, such methods may not necessarily be effective in helping students develop the ability to learn by themselves. Accordingly, there is a need to rethink the modes of learning that have dominated so far. In my view, creative classroom discourse does not arise from this method of selecting students; instead, it can be engineered by securing, sharing, and respecting opportunities for the students to voluntarily speak in class.

研究分野：国語科教育学

キーワード：教室談話 発問 指名 教師の授業コミュニケーション力

1. 研究開始当初の背景

これまで、教室談話における教師の授業コミュニケーション力、とりわけ「教師が教室の声を聞くこと」を中心に教室の事実を省察してきた。子どもが互いに発話内容を共有し、自ら学習の文脈を自律的につくれるような学習を成立させるために教師にできることを明らかにしたいと考えるからである。そのために教師にできること、つまり学習への教師の関与は、どのような内容について、いつ、どのようなことを、どの程度、どのような声で、だれに、行うのがいいのか、あるいはよくないのか、そのようなことについて検討を続けてきた。

これからの時代に期待される学習像（授業像といってもいい）は、子どもが自らの課題をもち、その解決に向けて自ら学習をデザインし、主体的にすすめていくことができる学習である。その過程で目標を達成し、学習の成果を自覚し、自分にある力を的確に実感し、さまざまな機会に習得した力を習熟し、関連づけて活用していくのである。誰もが、生涯、互いの声を尊び、書くことに楽しみ、読書に身を置き、学び続け、学び合える人になれることをめざし、それを具現化できるような営みとしての学習が連続していくことが期待される。

このような学習をめざすとともに、新しい社会に向けて子どもが自ら学習の文脈を自律的につくっていきけるようになることを求めて学習観（授業観）や指導観が変わっていく中では、教師の関与についての考え方もパラダイムの変換が必要であろう。少なくとも、発問を繰り返すことだけで展開されるような子どもが受け身になってしまう学習と、子どもが主体的な学び手となって課題解決に向けて自ら学びを切り拓いていく学習とでは、教師の関与の仕方は同じであるはずがない。

これからの授業においては、どのような関与がふさわしいのであろうか。これまで行われてきた教師の関与の方法の研究に学びつつ、子ども主体の学習観（授業観）や指導観への転換を目指して改善していきたい。現状としての教室を知るために、最も日常的な教師の関与の一つとして行われている「発問 - 挙手 - 指名」という方法の授業を取り上げる。そして、その授業において教師の「発問 - 指名行為」と指名を中心とした子どもへの発話機会の提供が、学級での発話内容の共有や、学習の文脈を自律的につくれるような学習の成立のためにどのように機能しているのか、あるいはしていないのかについて、教室の事実から省察する。

2. 研究の目的

本研究の目的は、教師の授業コミュニケーション力を向上させるための具体的な方法を明らかにすることである。

3. 研究の方法

本研究では、文献による基礎研究と小学校における実証研究を行う。

(1) 文献による基礎研究

- ・音声言語研究
- ・社会言語学
- ・談話分析
- ・応用言語学
- ・談話文法
- ・日本語学
- ・国語科教育

以上の基本論文を参考に基礎研究を行った。

(2) 実証研究

- ・実際の教室談話の採録（VTR 撮影）
- ・談話のトランスクリプションの作成（映像からの文字化）
- ・授業者及び児童へのインタビュー（VTR 撮影）
- ・インタビューのプロトコルの作成（映像からの文字化）
- ・授業者及び児童の内観報告
- ・児童による教室談話の参加者としての意識調査（双方向リアルタイムなコミュニケーション機器を用いたリアルタイムの調査）
- ・各データの詳細な分析

以上の調査、分析を通して、「発問 - 指名行為」の研究、及び「発話機会提供 - 談話編集」について考察し、教師の授業コミュニケーション力を向上させるための具体的な方法を明らかにした。

4. 研究成果

教室談話における「発問 - 指名行為」の社会言語学的研究として、教師の「発問 - 指名行為」、つまり、教師が誰に発話機会を提供するか（誰を指名するか）、教師がどの順序で発話機会を提供するか（指名する順序をどうするか）、実際の発話をどのように取り上げ、それ以降の発話をどのように編集していくかについて詳細な分析を行った。その結果、教師の授業コミュニケーション力を向上させるための具体的な方略として次のことを明らかにすることができた。

(1) 発話内容の共有化

教師が児童の発話内容をある程度予想することは可能である。児童の思考の傾向や教室談話の文脈を手がかりにして推理することができるからである。しかし、本研究の調査事例の児童の内観報告（プロトコルにその談話中に考えていたことを書き込んだもの）には、教師の予想と重ならないものも少なかつた。おそらく教師の推理に加えて、児童は、挙手しながら考えを変更したり、発話しながら考えを修正したりしているからであろう。このことは、挙手していない児童にもあてはまる。児童は教室談話の進行とともに、考えを変容させていると考えられる。

それにもかかわらず、教師が計画通り教室

談話を進めていこうとする授業がある。児童の発話内容が教師の予想したものと異なっているにもかかわらず、教師が誘導して教室談話を展開したり、異なる考えを強引に曲げて解釈したりすると、談話の展開は教師の恣意的なものになってしまう。そこには本当の意味での児童は存在しない。

教師は、児童の発話を選択しながらつないで学習目標に最短距離でたどり着くことが必要だと思いがちであるが、この思いを改めることが必要である。教室談話のすべての参加者がどのように内容を理解し合うか（発話内容の共有）によって教室談話の展開は大きく異なり、学習の質も変わるからである。

教師が予想した内容や、やや強引に解釈したものを都合よくつないで、最短距離で談話を連続させていくのではなく、事実として発話された発話内容を談話の参加者（児童や教師）で共有していこうとすることが肝要である。

教師が児童の発話内容を十分に予想したり、理解したりし切れていないのであれば、児童間での予想や理解はなお不確かであろう。共有できない声が存在する教室談話において、その声を全体で共有するためには二つの方法が考えられる。教師の指名を中心とするならば、考えをもっている児童には必ず挙手することを徹底し、かつ教師はその全員に発話機会を与えることである。児童が自ら理解し合う方法をとるならば、教師の指名だけで談話を進めるのではなく、児童が指名だけに頼らないで発話し合い、談話の中で考えを共有しようとすることである。児童の主体的・協働的な学習においては、当然、後者への期待が大きい。

教師の授業コミュニケーション力を向上させるための具体的な方略として、発話内容を共有化することがあげられる。

(2) 発話機会の複線化

本研究の調査事例から、教師が指名をした時点で、教室には同時に複数の考えが存在していることが分かった。異なる複数の考えがどの順序で発話されるか（発話機会の提供の順序の決定）によって教室談話の展開は異なるであろう。しかし、発話内容を予想することが困難であるかぎり、有効な指名順序をあらかじめ決定しておくことは不可能であり、発話機会の提供の順序は、教師の瞬時の判断に頼るしかない。

この瞬時の判断が授業の目標の成否に影響を与えるという考えが教師には無意識のうちにできあがっているように感じるが、この考えを改めることが必要である。教師が発話を単線につないで授業を展開することは必ずしも児童の理解を深めることにはなっていないからである。

教師の瞬時の判断による発話順序の決定だけでその後の談話の文脈を作っていくのではなく、談話の参加者たちが発話機会を譲ったり獲得したりすることで、談話の文脈を

確認し、整理して展開していくように、発話機会を複線化していこうとすることが肝要である。

教師による単線化された発話機会の提供ではなく、児童の主体的な複線化した教室談話を実現するには、教師の権威性による指名中心の談話の展開方法の見直しが必要である。

教師の授業コミュニケーション力を向上させるための具体的な方略として、発話機会を複線化することがあげられる。

(3) 談話編集の主体化

本研究の調査事例には、教師が談話の文脈を誘導しているように感じられるところもあった。誘導していることを教師が意識せず、談話編集を行ってしまっているように感じられる。

教師が一人で行う談話編集は、その教師の授業観やコミュニケーション観によって進められるため、自覚的かつ反省的に検討しなければならない。

教室談話は教師だけで編集できるという感覚が教師には無意識のうちにできあがっているのであろうが、この感覚を改めることが必要である。談話は協働の営みであるからである。

このことは、教師が談話を編集することを否定することではなく、教師の権威性による編集行為だけで談話を成立させることができるといった感覚を改めるということである。教師の権威性による編集行為によって談話が創造的になっていくこともあれば、教師の強い権威性によって談話が断片的になっていくこともある。一方で、教師の関与がほとんどないにもかかわらず談話が創造的になることもあれば、教師の声がないために談話がまとまらないままになることもある。

教師の関与の程度は、児童の主体的な活動を阻まない程度にするのがよいと考えられる。談話編集は教師と児童とで行うものであり、談話を作り上げていく主体はあくまでも談話の参加者全体であるということを確認することが肝要である。

教師の授業コミュニケーション力を向上させるための具体的な方略として、談話の参加者全体が談話編集を自分たちの行為として主体化することがあげられる。

(4) 今後の展望

本研究では、教室談話における「発問 - 指名行為」を社会言語学的に検討した。

本研究を通して、教師の「発問 - 指名行為」と発問を中心とした形態だけでは、多様な意見をすりあわせて学習の文脈を自律的に作る力を育てることは難しく、学習形態や学習展開そのものを見直していく必要があることが明らかになった。

ではどう見直すか、が今後の研究の課題として残る。

児童は十分に発話できる状態で挙手しているわけではない。考えながら、今まさに分

かりつつある状況で挙手するのが児童の特徴でもある。そのような特徴をもっている児童の教室談話である限り、教師の指名行為だけでは、教室談話を創造的なものにするにはできない。

旧態依然とした学習像としての教師による「発問 - 指名行為」と指名を中心とした児童への発話機会の提供は、教師の計画通りの発話内容をつないでいくには有効に機能している。しかし、それは、児童自らが学習の文脈を自律的につくれるような学習を成立させていくためのものではない。これからの社会に求められる学習像を具現化するために、教師主体ではない教室談話を求めなければならない。

そもそも主体的な学習を実現するには、教師が一部の児童に発話機会を与え、その児童だけが発話するスタイルではなく、教室談話のすべての参加者が互いに発話機会を得たり譲ったりして、だれもが発話できるスタイルであることが望ましい。このようなスタイルだからこそ創造的な談話が可能になる。

これから必要とされるのは、教師が児童に発話機会を提供するというスタイルと、児童が自ら発話機会を獲得し、互いに発話内容を共有し、互いの発話機会を尊重することで、創造的な教室談話を成立させるスタイルとの共存である。発話内容の理解、発話機会の提供、談話編集の技術などは、教師の授業コミュニケーション力として重要なものである。しかし、これからの時代に期待される学習像を考えたとき、これらの技能は教師固有のものであってはいけなことは明らかである。教師が教室にいるから教室談話が成立するというのではなく、児童自らが主体的に教室談話を創造していく存在になるべきであろう。

そのためには、次のような資質や能力が児童に必要と考えられる。一つは、児童が教師に向かって発話するだけでなく、教室談話の参加者として互いに個々の発話の内容を共有できる資質や能力である。また、児童が教師からの指名を待つだけでなく、自ら発話する機会を獲得したり、互いに発話する機会を譲ったりして、互いの発話機会を尊重して発話機会を共有できる資質や能力である。そして、児童が教室談話の参加者として主体的に教室談話を編集できる資質や能力である。

今後は、児童が発話内容を共有し、自ら学習の文脈を自律的につくれるような学習の成立のために、児童が自ら発話機会を得ることや、発話機会を提供し合えるような複線化した発話機会の中で主体的に談話を編集していく協働的な学習を可能にするグループ談話について検討したい。

教室における児童のグループ学習でのコミュニケーション力を向上させる具体的な方法を明らかにするためには、「グループ談話では何が起きているか」「児童は自身の

談話をどう見ているか」についての社会言語学的アプローチによる談話研究が必要であると考えている。

5. 主な発表論文等

[雑誌論文] (計 8 件)

達富洋二, 「国語科単元学習を創造するための検討カテゴリ - 国語科授業における行為の「ふさわしさ」の検討カテゴリの再考 - 」, 『佐賀大國文』第 44 号, 佐賀大学国語国文学会, 45-50, 査読無, 2016

達富洋二, 「教室談話における「発問 - 指名行為」と発話機会の提供の検討」, 『九州国語教育学会紀要』第 5 号, 九州国語教育学会, 54-65, 査読有, 2016

田崎信子, 達富洋二, 「中学校国語科単元学習におけるグループ学習の対話性の促進」, 『九州国語教育学会紀要』第 5 号, 九州国語教育学会, 23-32, 査読有, 2016

達富洋二, 「学習者の自覚的な学びを創造する国語科授業—三つの検討カテゴリからのリフレクション—」, 『佐賀大國文』第 43 号, 佐賀大学国語国文学会, 14-28, 査読無, 2015

達富洋二, 「教室談話分析による「挙手 - 指名行為」の検討」, 『九州国語教育学会紀要』第 4 号, 九州国語教育学会, 55-65, 査読有, 2015

[学会発表] (計 3 件)

達富洋二, 多義表現の解釈の共有と教室談話, 第 43 回 佐賀大学国語国文学会, 佐賀大学, 佐賀大学国語国文学会, 2016.03.19

達富洋二, 教室談話における教師の「発問 - 指名行為」と学習者の発話機会の検討, 第 6 回 九州国語教育学会 鹿児島大会, 鹿児島大学, 九州国語教育学会, 2015.09.05

達富洋二, 教室談話分析による「発問 - 指名行為」の検討, 第 5 回 九州国語教育学会 熊本大会, 熊本大学, 九州国語教育学会, 2014.09.13

6. 研究組織

(1) 研究代表者

達富 洋二 (TATSUTOMI Yohji)
佐賀大学文化教育学部教授
研究者番号: 40367983