

2013 年度 森泰吉郎記念研究振興基金 成果報告

児童のことばと学びを生み出す教師のことば

渡慶次 りさ

政策・メディア研究科・修士課程1年・81324813

1 章. はじめに

小学校において、教師が児童を惹きつけ、児童のことばと学びを引き出す「教師のことば」に注目する。2013 年度春学期は、世界に開かれた教育環境について考えるため、世界を学ぶ中学校「地理」の授業の課題とその可能性を探った。なぜなら、生徒がグローバル社会の中で「世界に目を向ける授業」を展開するには、これまでの授業のように“知る”だけでは足りず、自分で“考え、発信する”ことが必要だと考えたからだ。そこで筆者は 2013 年 6 月に、江東区立の小中学校の授業を 6 校（小学校 3 校、中学校 3 校）観察した。すると中学校では、教師による発問が少なく、生徒が教師に問いかけられたときには、文章ではなく国名や人物名などの固有名詞をただ単語で答えることが多かった。それに対し小学校の授業では、教師が「なぜ」「どうして」といった、たくさんの問いを児童に投げかけ、児童は生き生きとその問いに答えていた。このことから筆者は、小学校では児童が発言する機会と時間が多いことにより、秋元康がよく言っている「予定調和」が崩れるからこそ、授業の面白さが見られるのではないかと考え、小学校の授業に興味を持った。

そこで本研究は、「小学校の教師は、どのように児童のことばと学びを引き出しているのだろうか。」というリサーチ・クエスチョンを解く修士論文を書く上での導入とし、また本研究のリサーチ・クエスチョン「学びとは何か」、「教室におけることばとは何か」を明らかにするため、小学校の授業における教師と児童を対象に、児童のことばを引き出す教師のことばに注目する。なお先行研究では、小学校の“授業”の分析が多いが、本研究では小学校の“朝の会”を取り上げた。

これらのことから本報告書では、まず 2 章で「学び」に関する先行研究から、学びとは何かについて考える。次に 3 章では「ことば」に関する先行研究から、教室におけることばの重要性について述べる。4 章では小学校の朝の会を取り上げ、その中で行われることばのやりとりから気づきと疑問点を挙げる。

そして本研究で学びとことばに関する先行研究の調査、小学校の朝の会の観察と分析を行ったことにより、学びは他者のことばと自分のことばとの出会いによって生まれること、また教師のことばにより、子どもたちは対象と自分（および自分たち、相手）との関係を把握し理解できるようになることが分かった。

2章. 「学び」とは何か

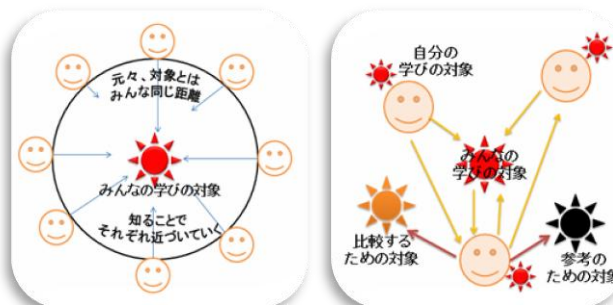
2.1. 学びについて考える

ヴィゴツキーは、発達と学習は教育の力に支えられていることを強調したが、それはただ教えることだけを重視したのではなく、学習する者が大切なことを自分で納得し、自分のものにしていく活動が同時に起きなければ、学びは成立しないと考えた¹。筆者も、「そうか!」というような“気づき”が起こり、「なんで～～なのだろう」というような“問い”が生まれたときなど、自分の頭の中で対象について考えられるようになった時に、学びになると考える。例えば算数・数学で、ただ公式を覚えただけでは、それをいつ、どのようなときに、どのように使えるのかは分からない。この時点では学びは起きていないと考える。しかし、どのようにしてその公式ができ、どのような場合に、どのようにして使えるのかを知っていれば、基礎から応用問題まで、さまざまな問題を解くことができるようになるだろう。このように、学びが起きるためには、その背景とその学びに関係する時と場合、場所についての情報が必要となる。

ヴィゴツキーは、人間の活動を支えているものは社会や文化の中に存在する文化物（言語や芸術文化・技術等々）で、それを自分のものにしていくことが発達であると考えた。だから、人間の精神活動を支えているものは自分の外に在り、自分もそこに参加している社会的活動にその起源を求めた。さらに彼は学びの活動は個人を単位にしたものではなく、他者との相互的な関わりの中で展開される共同的な活動である¹と言った。そのように、学びは他者（人・もの・文章など）との出会いによって生まれるものであり、それによって他者の考え方（自分と違う意見や、同じ意見だとしても自分と違う過程）を通して、知らなかった考え方や方法を発見することができる。またバフチンは、「自分とは異なる他者の存在を認めること、違う他者との間の交流が新しいものをお互いの中に生み出す。」と言い¹、假屋園昭彦、永田孝哉、中村太一、丸野俊一（2009）は、「学びとは人間同士の協同的な営みであり、あくまで対話的關係の中で成立する、という心理学、認知科学における学習観の変換と再定義がある。」と述べている。

2.2. 学びの対象と児童の関係

次に、学びの対象と児童の位置関係について考える。最初の時点ではどの児童も学びの対象とほぼ同じ距離にいる。しかしその対象を知ることにより、それぞれの距離で近づいて行くことになる。またそれぞれの問いが生まれたときには、“みんなの”



学びの対象と児童の関係(イメージ図)

¹佐藤公治（2013）『学びと教育の世界 教育心理学の新しい展開』

学びの対象だったものが、“自分の”学びの対象となる。すると対象について一方向で見るだけでなく、対象から自分を見ることもできるようになる。さらに各自の学びの対象になったことから、他者との捉え方や考え方の違いも生じるため、元々は同じ対象について見ていたとしても、他者の持っている自分とは異なる対象や、他者から見た自分の対象を見ることも可能となる。また新たな問いが生じることにより、比較や参考にするための対象も必要となり、さらに自分から向かっていく対象が増えて行くと考えられる。

小林健太郎（2012）が「学び合いのある授業とは、子ども達が『自らの課題を解決するために、互いにかかわり合いながら、考えを深めていくことにより、より豊かな学びが生まれる』こと」だと述べているように、他者と交流し、互いの考えに出会い、深めるには、自分の中に秘めているだけでは実現できない。そのためには、まずそれらをことばにしないと伝えることはできないだろう。次の章ではことばに注目して考えて行く。

3章. 教室における「ことば」

3.1. ことばの重要性

筆者は、教室において「ことば」による表現が重要であると考えている。なぜなら、ことばによって対象を知ることができ、それによって自ら考えるようになる。そして気づきや問いが生じ、自分を知る、他者を知る、他者からみた自分を知ることが可能となるからだ。一方教室において、ことばにするのが苦手な児童の存在や、ことばで表せないこともあるという指摘が予想される。しかし2011年度から完全実施されている小学校学習指導要領は、授業時間数の増加²に伴い、以下の学習内容が変わったと言われている。それは「言語的表現活動の重視」、「スパイラル（反復）学習」、「活用力」である。その中の「言語活動」は、「言語の力を使って思考力・判断力・表現力を育てることを目標として設定する。そしてこの言語活動はすべての教科を通して行われる」と文部科学省のホームページで述べられている¹。また多くの企業でコミュニケーション能力のある学生が求められていると謳われていることから、自分の考えていることをことばで表現し、また他者のことばを読みとる力を育てる必要がある。

ピアジェは、7、8歳から11、12歳頃までの間は、知識構造の発達段階における「具体的操作期」であり、具体的なものに対して、客観的、論理的に考えることができるようになる¹と述べている。これはまさに、小学生の年齢の時期である。だからこそ、「児童の想いをことばにする」ことが、初等教育の重要な役割であると考えられる。

3.2. ことばを生み出すために必要なこと

また、教師のことばにより子どもの気づきが導かれると、その気づきによって子どもの想いは動かされ、その動かされた先に学びがあるのではないかと考える。その「こと

²低学年の時期の国語、算数の基礎学力の定着を重視したことにより、前回の学習指導要領と比べ、6年間の総授業時間数が278時間増加した。

ばと気づきの生まれる教室空間」の中で、動かす⇔動かされる、また動かされる⇔動かす関係の教師と児童が存在し、そこには教師と児童のことばが響き合っていることから、本研究ではきっかけを生み出す教師のことばに注目した。

なお発問する際に、教師は自らの持っている文脈を生徒に共有させようとしないうちに、生徒の答えが的外れであったり生徒が答えられないことが多い³ため、教師はただ児童に問いかけるだけでは効果はないと言える。小林健太郎（2013）は、『ゆさぶり⁴』は、子ども達が自発的に学ぼうとする意欲を高めるために、有効な手段であると考えている。「授業内での教師の発問の中でも『ゆさぶり』を取り入れることにより、より学びが深まり、そのためにはゆさぶる際の素材や方法、発問が重要であることが多くの研究で示されている。」と述べている。

さらに、子どもの批判的思考力を育てることが重要となる。「これは何だ」「これはどうして」といった問いが子どもに生まれ、ますます発展するような授業が成立するためには、少なくともつぎのような基本的条件が満たされることが必要であると柴田義松（2006）は言う。それは、1. 師問児答から児問児答への授業の転換、2. 学習題材を現実性のあるものにする、3. 対立意見をたたかわせる討論学習の重視、4. 子どもたちがお互いのよさを認め合い、助け合う学習集団づくり、である。

これらのことを考慮した上で学習空間を形成するためには、教師の批判的思考力も育てて行く必要があるだろう。以下ではこれらのことを踏まえて、実際に小学校の教室の中を見て行く。

4章. 小学校「朝の会」の分析

4.1. 研究対象

研究対象は、小学校における教師と児童である。特に児童のことばを引き出す教師のことばに注目した。調査校は公立小学校で、週に1回、4年生もしくは5年生のどちらかの授業1コマ（45分）を観察している。観察方法は、教室の後方または教室の横から、45分間の授業をビデオカメラで録画、ボイスレコーダーで録音し、ノートに補足事項をメモした。

記録した授業の中で今回取り上げたのは、11月に行われた4年生の朝の会である。議題は、「全校児童から調理員さんに送るプレゼントについて」だ（なお本報告書はWebで公開されることから、児童と教員による発言の記述を控えた）。

4.2 朝の会のことば

齊木裕、藤原孝章、佐伯真人（2004）は、「子どもが意欲を持って、本気になって取

³藤川大祐（1992）「教師の発問方略の研究」『東京大学教育学部紀要』

⁴文部科学省は“ゆさぶる発問”として、「①広義には、子ども達の学習に変化をもたらす緊張を誘う発問のこと。②狭義には、子ども達の思考や認識に疑念を呈したり混乱を引き起こすことによってより確かな見方へと導く発問のこと。」と述べている（小林健太郎）。

り組もうとするのは、どんなときであろうか。それは、どうしても解決しなければいけない、今まで考えてきたこととちがっている、なぜだろうかというような状況に陥ったときである。自分の生活に根ざした問題でなければ、どうしても解決しなければならないと思うことはないと考える。」と述べているが、この朝の会での議題は児童、教師の生活に密着したものである。そのため、全員が議題を共有していることにより、話し合う動機づけが高い。また本調査から、小学校は学級担任制であるため、児童と教師が問題を共有していることが多く、また学級問題について話し合えるのは、担任教師の役割が大きいということが分かった。ここで児童の気づきが起きた3つの場面を取り上げ、見ていく。

●児童 M→複数児童の気づきへ

1つ目に取り上げた場面では、教師の「なんでだと思う？」という問いに、子どもたちは即答せずに悩んでいた。その後、教師は前日に行われた代表委員会での出来事を振り返り、事実を提示した。そこから児童の視点が広がり、他者の考えも含めて考えるようになった。ここで児童 M が発言したことにより、M の気づきから複数の児童の気づきになったと考えられる。

●児童 A→複数児童の気づきへ

2つ目に取り上げた場面では、教師は児童に問いかけてはいなかった。しかし児童 A は教師との会話の中から、自ら気づきを得た。この気づきの生まれ方は、通常の会話の中での気づきの発生に似ている。このことから、通常、教室で行われるような、「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⁵」発問は、日常の中では不自然であることが分かる。

●教室のざわつき

3つ目に、教室で複数児童が同時に発言している部分を取り上げた。この時児童たちは、「聞く」活動よりも自分が「話す」活動の方が先行していて、多くの児童の意見が教室内で交差していた場面である。この時、子どもたちにどのような変化が起きていたのだろうか。またその中から、どの児童の声を取り上げるかも教師次第である。

4.3 教師のことば

授業を観察している中で、この学級の担任教師は児童による信頼が厚い印象を受けた。それは筆者の受けた印象になってはしまいが、教師も真剣に問題について考え、更に教師が子どもたちを大人扱いして児童と同じ目線で語りかけていることが理由なのだろうと感じた。

⁵秋田喜代美編（2006）『授業研究と談話分析』

またこの話し合いの全体の流れは、最初に事実を振り返り、クラス全体で情報を共有した。次に他者（他クラス）の考えについて考え、自分たちの本来の考えを思い出し、最後に教師が話し合いのまとめを行った。このように教師が議題を提示し、児童の置かれている状況や考えをまとめ言語化することで、学級の想いを共有した。これが学級経営であり、この学級経営が授業内外での話し合いに大きな影響を与えていると考えられる。

また本研究を通して、教師が児童に向けて話している時の二人称複数名詞の変化に興味を持った。今回の朝の会で教師は、みんな（9回）、君たち（5回）、あなたたち（2回）、4年〇組（2回）を使用していた。無意識なのか意識的に使い分けているのか、また使い分けている場合、どのように使い分けているのか今後の調査で明らかにしたいと思う。

そして今後は、教師の「なぜ」「どのように」という疑問詞を使った発問に注目し、教室談話⁶を分析したいと思う。なぜなら、なぜ・どのようにという発問に対する答えは、一つとは限らないからである。そのため児童にとって、これらの疑問詞に答えるのは難しいことである。教師はどのように疑問詞を使用しているのか、また児童はそれに対してどのように答えているのか／答えられるのか、また児童が発問に対して上手く答えられない場合、教師はどのようにフォローしているのか調査していきたい。

5章. おわりに

本研究では、学びとは何か、教室におけることばとは何かという疑問から、先行研究と小学校の朝の会を観察し分析して、学びと教室におけることばについて考えた。

本研究から、1. 学びは、他者のことば、自分のことばとの出会いによって生まれる。また他者のことばが自分のことばを整理し、自分のことばが、自らの学びを明確にする。ということ、2. 教師のことばにより、子どもたちは、対象と自分（および自分たち、相手）との関係を把握し理解することができる。そのためには、教師は子どもと問題を共有し、問題を設定する必要がある。ということが分かった。

今後は引き続き、先行研究（学び、教室談話、発問、対話、批判的思考力、教員養成など）の調査を行い、本研究の目的を明確にする。そして小学校の授業観察と記録を継続し、分析方法と表記法を設定した上で、教室談話の分析を行う。

⁶ 秋田喜代美（2006）らは、教室談話とは、「『教室』という教育実践の場において現実に使用されている文脈化された話しことばによる相互作用」とであると定義している。また教室談話研究の目的は、1.子どもや教師の現実の発話を対象とし、発話が生成された授業進行や課題解決の文脈、活動の形態、学習者集団としての学級の文化や関係性までを視野に入れて、「今—ここ」で生成される言語的相互作用によって成立する授業のありようを明らかにすること、2.個別の学級や授業を超えて、学校教育ならではの談話の構成がみられることを示し、「教師—生徒」という社会的関係や、秩序に基づく制度的状況、学校でしか通用しない文化の存在を明らかにすること、だと述べている。

そして昨年度の秋学期に、教職課程の「教職総合ゼミナール」という授業で、具体的な授業実践を取り上げ議論した際に、「教師の数だけ子どもたちに提示される考えや問題が異なるため、子どもの選択肢が増え視野が広がる」という意見が出て来た。本研究からは、教師の数だけことばがあり、また子どもの数だけことばがあるため、「教師×子ども＝無限の学び」が生じる、という可能性を見ることができた。

本研究を進めるにあたり、森泰吉郎記念研究振興基金（研究者育成費）で、小学校の授業観察のための研究用器具を購入させていただきました。ありがとうございました。

■ 参考資料

- ・ 秋田喜代美編（2006）『授業研究と談話分析』、放送大学教育振興会。
- ・ 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号、12月、pp. 123-163。
- ・ 小林健太郎（2012）「学びあいのある授業づくり：かかわり合いを大切にする実践」『山形大学大学院教育実践研究科年報』、3号、2月、pp. 238-241。
- ・ 小林健太郎（2013）「授業形態を有効に機能させるための授業づくり：小学校算数科の授業実践を通して」『山形大学大学院教育実践研究科年報』、4号、2月、pp. 66-73。
- ・ 齊木裕、藤原孝章、佐伯真人、齊木裕（2004）「子どもの学びを育てる小学校社会科の授業開発：問題解決的な学習に焦点をあてて」『富山大学教育実践総合センター紀要』、5号、12月、pp. 131-143。
- ・ 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。
- ・ 柴田義松（2006）『批判的思考力を育てる 授業と学習集団の実践』、日本標準。
- ・ 藤川大祐（1992）「教師の発問方略の研究」『東京大学教育学部紀要』、31巻、3月、pp. 201-207。
- ・ 「Aug Nishizaka」 <http://www.meijigakuin.ac.jp/~aug/index.html>
最終アクセス 2014年1月31日