

教室談話研究におけるコミュニケーションの検討

——「静」と「動」に注目して——

黒 田 真由美

1. はじめに

教室での実際のコミュニケーションを対象とした研究から、様々なことが明らかにされてきた。藤江（1999a）は教室談話研究の成果を、子どもの思考過程、教師の働きかけと子どもの反応の因果関係、学級の人間関係や雰囲気、教室での言語的相互作用に制約を与えるコミュニケーション規範、学習活動の社会文化性の5つの領域に分類し、個人に注目した研究とコミュニケーションが行われている状況をふまえ学級集団に注目した研究が行われていることを指摘している。また、教室で教師や子どもが従っているルールや、相互作用を通して行われる学習が取り上げられ、コミュニケーションの形式に注目した研究やコミュニケーションの内容に注目した研究が行われている（藤崎、1986；秋田、1998）。このように様々な点に注目しながら教室談話研究が行われ、教室におけるコミュニケーションの特徴が捉えられてきた。これらの研究は教師が関与して行われる一対多のコミュニケーションや子ども同士の対話を対象として得られた成果であることが多い。そこで、本研究では一対多のコミュニケーションを取り上げて行われてきた教室談話研究を「話す」「聞く」ということに注目して概観した上で、そこから示される課題について述べる。その上で、教室談話研究において扱われていないコミュニケーションの形態について考察する。授業場面において、「静」を発言権の所在が明確な状態、「動」を発言権の所在が不明瞭な状態と定義すると、これまで教室談話研究において対象とされることが多かった一対多のコミュニケーションはどのように位置づけられ、また、見落とされてきたコミュニケーション

の形態としてはどのようなものが挙げられるのか、そしてそこから見えてくる教室談話研究の可能性について検討することを目的とする。そして、「静」と「動」という観点から教室談話研究を行う際の課題について述べる。

2 教室談話研究におけるコミュニケーション

授業は教師と子どもの相互行為によって成り立っており、授業参加者は「教師－生徒」というカテゴリーに従って振るまい、それぞれのカテゴリーに付随する権利と義務を守っている（上田、1997）。つまり、教室に既存の秩序を守りながらコミュニケーションすることによって、教師と子どもの協同で授業が生成され、教師は「教師」となり、子どもは「生徒」となるのである。そして、教室におけるコミュニケーションの特徴として、授業が教師と子ども集団から成ること、その二者間で会話が行われること、発話のターンを管理する権利は参与者の一方に与えられていること、全ての発言が他の人にも利用可能であること、ターンの立候補権は誰にもあること等が指摘されている（McHoul, 1978; Rayne & Husler, 1980）。基本的にこのようなルールに則つとることで可能になる教師と子どものコミュニケーションを対象として以下のことが明らかにされている。

(1) 一対多のコミュニケーションの導入

教室において、子どもは教師と一対多のコミュニケーションをすることを求められる。コミュニケーションにおいて他者の発話を引き受けるかどうかは個人に委ねられているのであるが、一対多のコミュニケーションにおいては、発話は基本的

に教師を介して他の子どもに委ねられ、引き受けられることを想定されている（中田、1996）。そして、小学校入学時から教師はこのようなコミュニケーションの形式が可能となるように子どもを導き、子どもは一对多のコミュニケーションを行うためのルールを習得する。そして、それが教室でのコミュニケーションの制約として機能するようになる。

そのような制約を与える道具の一つとして、二次的ことばが挙げられる。小学校に入学すると、身近な人とコミュニケーションするための一次のことばに加えて、不特定多数の人に考えを伝えるための二次的ことばを習得する（岡本、1984）。一次のことばは、経験や状況を共有してくれる相手に対して具体的状況の文脈に依存しながら相互作用の中で用いられることばであるのに対し、二次的ことばは抽象化された聞き手を想定し、話す言葉だけに依存した一方的な伝達行為として用いられることばである。そして、教室における公式的なコミュニケーションの道具として二次的ことばを取り入れることで、教師は子どもを一对多のコミュニケーションに導くのである。

清水・内田（2001；2003）は、小学校に入学したばかりの子どもが一对多のコミュニケーションに適應する過程について、朝の会におけるコミュニケーションを対象として検討している。そして、子どもの適應過程は教師や他の子どもに支えられており、教師が子どもの適應状態に応じて指導を変えたり、子どもが他の子どもの発話を取り入れることによって、二次的ことばを習得する過程が進む様子を捉えている。また、教師が入学後一貫して「話す」「聞く」ことに関する説明や指示を行い、これらが指導の基礎となることを指摘している。つまり、「話す」「聞く」ということを取り上げ、どのように子どもの話し方が変化するのかということに注目することによって、子どもの一对多がコミュニケーションに参加することが可能になる過程を捉えているのである。

また、磯村（2001）は、道徳の授業における子どもの発話を教師が修正する場面を取り上げ、教

師が「みんな」に向かって話すよう発話の宛名を修正したり、他の子どもに聞こえているかどうかを発言者に意識させることによって、話し手である子どもに一对多のコミュニケーションを行わせようとしていると報告している。また、発言者以外の子どもを発話の聞き手として対話の中に位置づけ、一对多へのコミュニケーションへと子どもを導いていることも示している。つまり、「話す」「聞く」という両方の観点から教師は子どもを指導し、特に、話し手には話す相手を意識させ、聞き手にはそれを引き受ける責任があることを教えることによって、一对多のコミュニケーションが可能な教室空間を形成しようとしているといえる。

本山・無藤（1997）は国語の発表活動を検討し、教師が机の配置や活動の流れを指示することによって子どもが話を聞きやすいよう導いたり、聞いたあとに子どもに何が求められるかを伝えることにより、発表者の話を「聞く」ことの重要性を子どもに示していることを明らかにした。また、声の小さい発表者には言い直させるという点にも注目し、一对多のコミュニケーションを行うよう導いているという。

このように、教師は「話す」「聞く」という観点から子どもを指導し、話し手の話し方や発話の宛先、聞き手の発話の引き受け方等に子どもの意識を向ける。そして、様々な場面で一对多のコミュニケーションを行うよう子どもを導き、「話す」こと、「聞く」ことに関するルールを子どもに明確に説明したり、ルールに従うよう間接的に働きかけ、子どもがルールを習得するよう導いているのである。教師は「話す」ことに関する指導だけではなく、「聞く」ことに関する指導を行うことによって一对多のコミュニケーションが可能な状況を形成しようとしており、教室では静かに聞くということも重視されているのである。

（2）一对多のコミュニケーションによる成果

一对多のコミュニケーションに注目したことによる成果としては次のようなものが挙げられる。

教師と子どものコミュニケーションを対象とすることによって、I (Initiation: 教師の働きかけ) -R (Reply: 子どもの応答) -E (Evaluation: 教師による評価) という構造が存在すること (Mehan, 1979) や、子どもは教師の働きかけに挙手で応えるときと全員で唱和する時を判別すること (Weade & Ewytson, 1986) 等の教師と子どものコミュニケーションのルールが示されている。また、教師が子どもより複雑な発話を用いること (茂呂, 1991; 1997b; 2001) や公式的な発話の時には丁寧体を用い、非公式な発話の時には普通体を用いること (岡本, 1997) 等のように教室における教師や子どもの発話の特徴が指摘されている。このように、教室におけるコミュニケーションのルールや発話の特徴が捉えられている。

授業場面における子どもの参加に関しては、佐藤ら (1986) による国語の授業の分析を通して、その理解過程の複雑さが指摘されるとともに、子どもの授業における役割が比較的安定していることが報告されている。また、子どもの発話スタイルから子どもなりの授業参加の在り方があることが示されたり (藤江, 1999b)、子どもなりの「学習」があることが示されたり (本山, 1999) している。このように、授業の中での「学び」に関しても、授業におけるコミュニケーションに関しても、子どもなりに授業への参加の仕方があることが指摘されている。

さらに、フォーマルでもインフォーマルでもない子どもの両義的発話に対応しながら教師は課題解決や授業進行を導くこと (藤江, 2000) や授業進行から外れた発話に対して子どもが子ども同士の関係や教師との関係を踏まえて反応したり、教師が子どものそれらの反応を取り入れていること (岸野, 2003) を示し、子どもの様々な発話に対応しながら教師が授業を進行する様子が捉えられている。また、教師は子どもの発話を繰り返すことによって、生徒の発話をクラス全体へ媒介して伝え、学習のポイントを整理する (熊谷, 1997) というように、授業進行における教師の対応の機能についても検討されている。授業を進行するな

かでの教師の発話についても検討されている。

前述したように教師と子どものコミュニケーションを取り上げ発話について検討することによって、授業場面における教師と子どものコミュニケーションの特徴、子どもの様子、教師の対応などが明らかにされてきたのである。

また、一対多のコミュニケーションが行われる中で取り上げられるのは、教師が関与しているコミュニケーションだけではない。子ども同士のコミュニケーションに注目した研究も行われている。例えば、佐藤 (1996) は、国語の授業における子ども同士の対話を取り上げ、他者の発話を聞き、それと自分の考えとの対話を通して子どもが理解を深めていく様子を報告している。子ども同士での対話を通して互いの考え方の違いから自分の考えを修正すること (佐藤, 1999) も指摘され、子ども同士でコミュニケーションを行う場面において、他の子どもの発話を聞くことが子どもの理解の深化につながっていることを示している。

これまでに述べてきたように、一対多のコミュニケーションが行われる状況を取り上げ、発話について検討する事を通して様々なことが明らかにされてきた。そして、このように一対多のコミュニケーションが行われる状況で発話を取り上げる際には、授業の中で個々の発話を他の参加者が聞き取ることが前提とされている。子どもは他者の発話を聞き取ることを通して、教室に存在するコミュニケーションのルールから状況に応じて教師と子どもが従うべきものを判断し、ルールに則ったり、逆らったりしながら授業に参加するのである。また、他者の発話を聞くことによって、理解を深めたり、新たな知識を得る。つまり、教室における一多コミュニケーションに注目する上で、「聞く」ことは暗黙の前提であり、子どもの理解や教師の対応や授業進行において発話を聞くということが重要な意味を持つのである。

3. 「聞く」ことへの注目

教師による一対多のコミュニケーションへの誘いを捉える際には、「話す」「聞く」という両方の

観点から研究が行われてきた。通常、教室談話研究においては発話が重視されることが多く、「話す」ことが研究の対象の中心であった。そして、「聞く」ことに関しては、聞いているかどうかだけが問題とされ、聞き手である子どもの様子にはあまり関心が向けられてこなかった。しかし、近年、「聞く」ことにも関心が向けられ、授業場面で子どもがどのように聞くのか、そしてそれが授業理解とどのように関わっているのかということが注目されている。

Hatano & Inagaki (1991) は、理科の話し合い場面を取り上げ、議論に積極的に参加していた者と聞き役にまわっていた子どもの理解について調べた。そして、積極的に発言している子どもの次に、少数派に属し聞き役に徹していた子どもの理解が進んでいると報告している。聞き役の子どもの多数派に属している時には考えの相対化が起こらず、他者の発話を聞くことが理解の促進に繋がっていないことを示し、少数派では多数派の意見との比較によって考えることが促進される可能性が高く、聞く姿勢の重要性を指摘している。

秋田ら (2002) は、子どもが話し合いをしている場面を観察し、その後その場面に関する子どもの記憶を調査した。そして、重要発言をするかどうか、重要発言を再生できるかどうかという観点から、4種類の子どもの授業参加の型を見出し、各型に応じた聞き方、再生の仕方があると指摘している。そして、教師には各型に応じた対応の仕方があることを指摘すると共に、課題の展開が明確な授業を行い、子どもが重要場面を意識しながら聞くよう導くことの重要性を示した。このように、一対多のコミュニケーションが行われる中での子どもの発話を再生させることによって、どのように子どもが他者の発話を聞き、理解を進めていくのかを明らかにしようとする研究も行われている。

このように、「聞く」ことに注目した研究も行われている。そして、コミュニケーションに注目する際に、子どもが聞いているように見えるかどうかだけではなく、子どもがどのような聞く態度

をとっているかを問題とする必要があるといえる。つまり、子どもが表面的に静かにしているかどうかだけではなく、聞いているときの子どもの非言語的行動にも注目し、その子どもの授業との関わりや教師や他の子どもとのコミュニケーションについても検討すべきであろう。

4. 「静」と「動」への注目

教室では一対多のコミュニケーションが行われることが前提とされ、「話す」こと「聞く」ことに注目した研究が行われている。特に「聞く」ことに注目すると、子どもの理解を知る上で聞くことに注目した研究がなされているが、教室談話にみられるコミュニケーションという観点からは、子どもの聞く姿勢についてはあまり研究されていない。つまり、子どもが静かにしているときにどのような振る舞いをし、そしてそれが教師や他の子どもとどのように関わっているのかについては十分には検討されていないのである。

また、実際の授業では、常に一対多のコミュニケーションが行われ、子どもが静かに他者の話を聞いている訳ではない。そこで、子どもが静かに授業参加している「静」の状態だけではなく、「動」の状態にも注目することが求められよう。「動」の状態とは、子どもの活動が活発化している状態を指す。このようなとき、教師は常に子どもが騒いでいると捉えるだけではなく、子どもが教師の働きかけに反応していると捉えることも考えられる。そのため、以下では、「静」の状態、「動」の状態を定義した上で、これまで教室談話研究においてあまり注目されて来なかったコミュニケーションの形態を指摘し、「動」の状態へ注目することへの意義について検討する。

(1) 「静」とは

教室談話研究は、通常、一人一人の発話が明確に聞き取れる状態を取り上げて検討することが多い。そのため、話し手以外の参加者は聞き手として授業に参加することになり、教室空間は「静」の状態が形成されている。ここでいう「静」とは、

発言権を持っている者が話し、他の者は聞くというルールが機能し、発言権の所在が明確になっている状態を指す。そして、教師も子どもも教室で守るべきルールを共有し教師の影響力が子どもに及んでいることが前提となっている。

藤江(1999a)は、教室談話研究の前提として、集団性と発話順行性を指摘している。集団性とは、参加者個人が発話を生成する中で、教室にいる他者を踏まえて葛藤と調整を繰り返すために、教室談話を構成する集団の特徴が個々の発話に表れるということであり、学級集団が教師と子どもの協同的な社会的相互作用によって成立するということである。また、発話順行性とは、集団の中で参加者が話し手と聞き手の役割を交替しながら発話が進行することであり、学級集団では発話順行性によって参加者は話し手が聞き手かという参加構造を意識しているという、このような教室空間では、参加構造が明確になっており、発言権を持つものが集団の影響を受けながら発話を行い、発言権を持たないものは聞き手となる。つまり、「静」とは発言権を持つ者が明確な状態であり、教室談話研究においては「静」が前提となっているのである。

(2)「動」とは

授業場面は、このように発言権が明確で、教師の影響力が子どもに及んでいる状態だけではない。教師の統制が効かず、子どもが騒いでいる場面もある。このような、発言権の所在が不明であり、教師の影響力が十分に及んでいない状態を「動」とする。

茂呂(1997a)は、教師の「言い誤り」によって、子どもがざわついている状態から静かになる場面を取り上げ、談話が私語を使用する局面から公式度の高い局面へ移行することを示している。そして、このような移行は、教師の働きかけによってだけで起こるのではなく、私語が行われている状態で子どもが互いに注意しあい、ある程度静かになったところで教師が働きかけることによって起こるという(茂呂、1997b)。ここでは、私語

の多い場面が「動」であり、これを教師だけでなく子どもも不適切な状況として捉えており、教師と子どもの相互作用を通して公式度の高い「静」の場面へ移行していることがわかる。このように、「動」の場面は授業場面としては不適切として見なされ、一対多のコミュニケーションが行われる状況へ移行する前段階としてあげられてきた。また、発言権の所在が不明確で個々の発話が聞き取りにくいということもあり、「動」の授業場面については十分な検討がなされていない。

(3)「静」の状態のコミュニケーション

通常、教室談話研究において対象とされるコミュニケーションは一対多であり、教師と複数の子どもが参加している。そして、このような場面では、話し手以外は聞き手として授業に参加することが前提となっており、発言権の所在が明確な「静」の状態が取り上げられる。しかし、石井(1997)が指摘しているように、教師と子どもの間でコミュニケーションが行われていても、個々の子どもが教師と一対一でのコミュニケーションを行っており、子どもが他の子どもの発話を参考にして発話の内容を深めることが困難な状況もある。つまり、一見「静か」で一対多のコミュニケーションが行われているように見えても、必ずしもそうとは限らないのである。そのため、一見発言権の所在が明確で、話し手と聞き手という参加構造が明確になっていても、そこで行われているコミュニケーションの形態について検討し、それがその授業場面に置いてどのような意味を持つか検討する必要がある。

一対一のコミュニケーションが行われている場合、通常、子どもは教師と個々に関係を結ぶことを求める。そのため、教師のクラス全員に対する影響力は弱まり、授業の公式度は低下する。そして、個々の子どもは話したいときに教師に向かって話すことが多くなり、発言権の所在が明確ではない「動」の状態となる。しかし、ここで石井(1997)が指摘している様な、一見、一対多のコミュニケーションが行われていながら、実際は一

対一のコミュニケーションが行われている場面は、発言権を持つ子どもだけが教師に向かって話し、他者の発話に他の子どもは関心を示さないということであり、発言権、授業の公式度、教師の影響力という観点から判断すると「静」の状態であるといえよう。

一対多のコミュニケーションは教室談話の特徴の一つであり、それを対象とすることによって、教師や子どもの授業への関与の実態が明らかにされてきた。今後はさらに、コミュニケーションが一対多の形態で機能している状態だけではなく、子どもが教師と個々に関係を結んでいる一対一のコミュニケーションを取り上げることが求められよう。表面的には一対多のコミュニケーションだが、実際には一対一のコミュニケーションが行われている状況が、授業進行や、教師や子どもの授業参加にとってどのような意味があるのかを検討することによって、授業場面の新たな側面を捉えることを可能にするであろう。

一見「静か」な状態での一対一のコミュニケーションを対象として教師や子どもの様子を捉えることによって、その授業を行っている教師の意図について検討したり、子どもが授業の中で求めていることを明らかにすることができよう。その日あった出来事や、それまでにそのクラスで起こってきたことや、教師と子どもの関係、子ども同士の関係や、子どもの抱えている背景など授業には様々な文脈があり、そのような中で子どもは授業に参加し、教師はそれを踏まえながら、その場で教師が適切だと思う対応をすることを迫られる(中田、1997)。一対一のコミュニケーションを取り上げることによって、子どもに対応する際に教師がその時重視している文脈を捉えることができたり、子どもが授業の中で従っている文脈を捉えることができよう。そして、一対多のコミュニケーションを対象とすることによって明らかにされつつある子どもの授業の関与とは異なり、教師との関係だけで進めていく子どもの授業参加の様子を捉えることができよう。そして、このような状態を詳述することが、教師が子どもを一対多へのコ

ミュニケーションへと導く過程を明らかにするうえで意義があろう。

(4) 「動」の状態のコミュニケーション

「動」の状態のコミュニケーションを上記のように定義すると、「動」の状態を対象とした研究はあまり行われてこなかった。取り上げられる場合は、授業場面としては不適切とされる状況から適切とされる状況へ移行する過程を捉えるための研究において、不適切な状態として示されることが多かった。そして、「動」の状態における、教師や子どもの行為の内実や、授業進行における意味は検討されてこなかった。

しかし、「動」には授業場面において肯定的な意味を持つコミュニケーションもある。例えば、本山・無藤(1997)は、国語の教科において、子どもがふざけたり他の活動をしながらか主な作業を行っている様子を取り上げ、この過程が互いに親しみながら課題の活動を進めるということと、国語表現活動を進めるという二重の機能を持っていると指摘している。つまり、「動」は授業場面において常に騒がしさという否定的な意味と結びつくのではなく、授業の進行や子どもの課題の遂行に有効に機能する場合もあるのである。そのため、実際の授業場面を取り上げ、「動」の状態が授業進行や、教師、子どもにとってどのような意味を持っているのかを明らかにすることが求められよう。「動」の積極的な役割を見直すことによって、授業場面において常に一対多のコミュニケーションを行うことを目指すのではなく、授業の流れや子どもの状態に応じて選択できるコミュニケーション形態の幅が広がるであろう。

(5) 「静」と「動」によって開かれる可能性

「静」の状態の教室や「動」の状態の教室を取り上げ、検討することは、教室空間、教師、子どもの3つの点で意味があろう。

教室空間に関しては、これまで述べてきたように、教室談話研究において「静」の状態でも特に一対多のコミュニケーションが主に研究対象とさ

れ、一対一のコミュニケーションや「動」の状態については研究対象とされることはまれであった。これまであまり取り上げられていない教室談話を対象とすることで、教師と子どもが教室で重視される秩序にしたがわないでコミュニケーションするときについても視野に入れることが可能となる。そして、教室において行われるより多様な教師と子どものコミュニケーションを捉えることになり、より実態に即して教室の様子を把握する可能性が高まるであろう。また、「静」の状態だけではなく「動」の状態を取り上げ、教師と子どもの発言をできるだけ記録し、非言語的行動を観察することを通して、教室における教師や子どもの行為の内実に迫ることが可能となろう。

教師に関しては、「静」の状態や「動」の状態における子どもの様子を捉えることによって、活動を組織したり、子どもに対応する際の示唆が得られよう。教師は様々な文脈を踏まえながら子どもに対応しており、そのような状況を踏まえて、様々なあり方をする子どもとそれに対応する教師の様子を捉えることによって、教師の子どもへの接し方をより多彩な視点から振り返ることが可能になろう。そして、子どもに接する際の示唆が得られよう。「動」の状態での子どもの様子は、集団に注目する場合と、個に注目する場合では異なり、教師の対応すべき点も異なろう。そして「動」の状態での子どもの様子を集団として捉えることは困難であろう。しかしながら、「動」の状態における個々の子どもの様子を捉えたり、集団としての子どもに対応する教師の姿を知ることは可能である。このように「動」の状態の教師像を捉えることは、教師の授業実践の様子の把握を促し、「動」の状態の意味や子どもの活動形態のあり方などを意識することにつながるであろう。

様々な状態の子どもの様子について知ることによって、授業に参加する子どもの実態をより詳細に捉えることが可能になろう。これまで、主に一対多のコミュニケーションに参加することを通して得られる子ども像が明らかにされている。一対多のコミュニケーションへの子どもなりの参加の

あり方（藤江、1999b）や、子どもなりに一対多のコミュニケーションへの参加の仕方を習得し、自立する過程（本山、2004）などが明らかにされている。子どもなりの授業への参加のあり方は、このような状況だけではなく、一対一のコミュニケーションにおいて子どもが教師との関与を求めようとするときや、「動」の状態において教師の統制がゆるみ、より自由に活動することが可能なきにも見られよう。教室空間における基本的なコミュニケーションスタイルは一対多であるが、一対一や「動」の状態での子どもの様子を知るとは、一対多のコミュニケーションに参加する子どもの行為の内実によりいっそう迫るために有効であろう。

5. おわりに

本稿では、教室談話研究においては発言権を持つものだけが話し他の者は聞き手となる参加構造が支配的な教室で、一対多のコミュニケーションを行っている状態が取り上げられ、「静か」な授業空間が対象とされていることを指摘した。そして、「静か」な授業空間を形成している子どもが常に授業に関心を向けている訳ではなく、子どもの聞く姿勢に注目すると、教師と子どもは一対一のコミュニケーションを行っている状態があり、そのようなときについてはあまり取り上げられていないことを指摘した。

また、発言権が個人に属さず、明確になっていない状態を「動」とすると、そのような状態については十分検討されておらず、そのような状況における子どもの様子や授業進行や子どもの課題解決における意味について検討することの必要性を指摘した。「動」は常に子どもが騒いでおり、授業において否定的な意味しか持たないというわけではない。子どもが積極的に授業に参加している状態も含み、肯定的な意味を持つ場合もあり、「動」の状態の意味についてさらに検討する必要がある。

このような「静」の状態、「動」の状態を検討することによって、多様な教室空間のあり方、教師

と子どものコミュニケーションの多様性を捉えることになろう。そして、さらに、教師の子どもへの対応についてより様々な角度から検討する研究が可能になるとともに、教師自身の授業実践の捉え方にも変化を与え、授業実践を見直し、改善するための視野を広げる可能性を示すことになろう。また、教室空間における子どもの行為の内実を捉えるためにも有効であろう。

今後は、実際の授業場面を取り上げて、どのような授業場面を「静」といい、「動」というのかについて、より詳細に検討することが求められよう。そして、その上で、それぞれの場面における教師や子どもの発話や非言語的行為を観察し、教師や子どもにとって、それぞれの行為がどのような意味をもっているのか検討する必要があるだろう。

「静」と「動」を捉えることは、集団としての子どもと個々の子どものどちらを重視するかが問題となるであろう。特に、「動」の状態を検討する際には、集団としての「動」の意味、個々の子どもが与える「動」への影響、教師の「動」の捉え方に注目しながら検討する必要があるだろう。実際の授業場面の観察を通して、このような問題点を踏まえながら、「静」と「動」の状態における教師と子どもの行為の意味について検討することを今後の課題としたい。

謝辞

ご多忙中にもかかわらず、適切なご指導をいただきましたやまだようこ教授には、心より感謝申し上げます。

引用文献

- 秋田喜代美 (1998) 談話 児童心理学の進歩1998年版、53-77.
- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明 (2002) 授業における話し合い場面の記憶—参加スタイルと記憶— 東京大学大学院教育学研究科紀要、42、257-273.
- 藤江康彦 (1999a) 教室談話研究における課題としての集団性と発話順行性 広島大学教育学部紀要第一部(心理学)、48、219-228.
- 藤江康彦 (1999b) 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年生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、21-31.
- 藤崎春代 (1986) 教室におけるコミュニケーション 教育心理学研究、34、359-368.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1991) Sharing cognition through collective comprehension activity. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.) Perspectives on socially shared cognition. Washington, D. C.: American Psychological Association. 331-348.
- 石井恵理子 (1997) 教室談話の複数の文脈 日本語学、16(3)、52-63.
- 磯村陸子 (2001) 授業における『みんな』の導入：小学校2年生クラスの道徳授業の観察から Inter-Field、Vol.2、60-78.
- 岸野麻衣 (2003) 授業進行から外れた発話に対する学級の反応—小学2年生の算数と国語における教室談話の分析— 人間文化論叢、6、335-343.
- 熊谷智子 (1997) 教師の発話に見られる繰り返しの機能 日本語学、16(3)、30-38.
- 松川禮子 (1999) 小学校への英語学習導入のカリキュラム構成—その現状と課題— カリキュラム研究、第8号、101-116.
- McHoul, A. (1978) The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. Language in Society, 7, 183-213.
- Mehan, H. (1979) Learning Lessons: social organization in the classroom, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- 文部科学省 (2001) 小学校英語活動実践の手引き 東京：開隆堂.
- 茂呂雄二 (1991) 教室談話の構造 日本語学、10(10)、63-72.
- 茂呂雄二 (1997a) 言語実践の具体性 山崎敬一・西阪仰 (編) 語る身体・見る身体、ハーベスト社、

- 30-58.
- 茂呂祐二 (1997b) 発話の型 茂呂雄二 (編) 対話と知: 対話の認知科学入門、新曜社、47-78.
- 茂呂雄二 (2001) ことばの発達と方言ー心理学からのアプローチー 言語、30 (11)、82-87.
- 本山方子・無藤隆 (1997) 子どもはいかに授業に参加するか お茶の水女子大学人間文化研究年報、20、1-9.
- 本山方子 (1999) 社会的環境との相互作用による「学習」の生成ー総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析ー カリキュラム研究、第8号、101-116.
- 本山方子 (2004) 小学3年生の発表活動における発表者の自立過程ー「声が小さい」ことの問題化と「その子らしさ」の発見を中心に 質的心理学研究 第3号、49-75.
- 中田基昭 (1997) 教育の現象学ー授業をはぐくむ子ども達 東京: 川島書店.
- 岡本夏木 (1984) 言葉と発達 東京: 岩波新書.
- 岡本能里子 (1997) 教室談話における文体シフトの指標的機能: 丁寧体と普通体の使い分け 日本語学、16 (3)、39-51.
- Rayne, G. C. F. & Husler, D. (1980) Teaching the class: The practical management of a cohort. British journal of Sociology of Education, 1, 49-66.
- 佐藤公治・星野明美・竹本美保 (1986) 授業場面における児童の理解過程: Iー授業理解の二つのインタラクションについてー 年報いわみざわ、8、1-12.
- 佐藤公治 (1996) 認知心理学からみた読みの世界: 対話と協同的学習をめざして 北大路書房.
- 佐藤公治 (1999) 対話の中の学びと成長 東京: 金子書房.
- 清水由紀・内田伸子 (2001) 子どもは教育のディスコースにどのように適応するかー小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析よりー 教育心理学研究、49、314-325.
- 清水由紀・内田伸子 (2003) 学校文化への適応過程ー一次的事から二次的事への移行 言語、32 (11)、98-103.
- 上田智子 (1997) 「授業」の相互行為的産出ー授業分析の一視点としてー 日本語学、16 (3)、52-63.
- Weade, R., & Evertson, C. E. (1988) The construction of lessons in effective and less effective classrooms. Teaching & Teacher Education, 4, 189-213.

(修士課程)