

教師発言の分析による国語科授業研究試論

高 森 邦 明

はじめに

教師が教室において学習指導という役目を果たそうとすれば、それに必要な一定の言葉を発しなくてはならない。その言葉は、多くは発問という形で発せられるが、しかし、それだけではない。授業への導入のための気分ほぐし・雰囲気づくりの発言、教材や課題についての説明、生徒の学習活動の誘導、追求のための問答、その結果についての評価など、授業過程には、さまざまな発言がなされている。

ここでは、このような教師による発問発言を、いくつかの関連面からとりあげ、その類型を明らかにし、実際の授業における教師の発言を分析する。さらにこれによって、授業における教師の発言のうち望ましいものと問題をもつものを見分ける足がかりを得ることが、この試論の目標である。

一、授業における教師の役割と発言

教師を授業の構成要素の一つとしてとらえると、教師の役割は、まず「生徒への働きかけ」という面と、その結果としての「生徒の反応への対処」という面との二つの面において見られる。すなわち、

ア 教師の働きかけ——指示、発問、説明、総括、解答
 イ 生徒の反応——質問、追求、答、作業、表情、態度
 ウ 生徒の反応への教師の対処——評価、再問、再説明
 これらのうち、アとウが、これである。これらが授業においてどのように現れるかを、表にまとめて単純化してみるならば、次のようになるだろう。

〔各教科の授業構成要素〕

| | ①指導内容の提示と説明 | ②学習・ドリルの要求 | ③評価 |
|----|-------------------|--------------|-----|
| 社会 | 事実・知識の説明 | 追求課題 | |
| 理科 | 事実・知識の説明 | 練習問題 | |
| 国工 | 模型・模範（事実・知識）の提示 | 作業課題 | |
| 国英 | 例文・学習事項（事実・知識）の提示 | 追求課題 練習問題 | |

ここでいう「説明」は、ときによっては「解釈」ということにもなり、「提示」もまた教師による補足的な説明を伴うことが多い。

また事実・知識を直接的に扱わない教科であっても間接的にはそれらを扱うのがふつうであり、その場合、説明を必要とする。

国語科でいうと、学習事項を含む例文を教材として提示するが、学習事項を明示して、教材から抽出し、そのみを中心的に練習させる場合と、追求課題にとり組ませる過程で間接的にそれにふれさせる場合とがありうる。けれども、国語科の教科的特色として学習事項があまりまいであり、追求課題、練習問題等のドリル要求がはっきりと生徒たちに投下されないことが多いように思われる。いわゆる学習目標が授業時間ごとに明確に示されないで、何となしに読ませたり書かせたりしているだけの授業におち入りやすいということである。そういう国語科の授業の傾向は、一つには教科書の構成がこの①の提示と、②の要求とを表現するものになっていないということにも原因がある。教科書にみられる教材の学習手引きの類にも例えば「この文章を読みなさい」という程度の「要求」が掲げられていることがあるが、これではドリル要求というには、あまりに軽いついわなくてはならない。

ところで、①の内容提示、②のドリル要求、③の評価とは、それぞれ次のような教師の発言の根拠となると考えられる。

① 内容提示⇨説明・解釈型発言

② ドリル要求⇨要求・質問型発言

③ 評価⇨評価・感想型発言

次に、先述したような①→②→③という展開と、その過程に現れる指導の方法、学習活動の型とを関連させてみる。なお、「例文・指導事項」の内容をも細分して示すことにする。

例文
(知識・
事実) 媒体⇨語・文・文章の意味
作者⇨意図・思想・感情
客観的事実⇨内容的価値

の提示⇨要求⇨評価
教師⇨生徒⇨相互
中心⇨生徒⇨媒介
指導の方法

この「指導の方法」としての現れ方を、学習活動の型においてみるなら、

ア 教師中心型(説明型)——講義法、説明法(知識重視型)

イ 生徒中心型(練習型)——自発学習、調査研究学習(態度重視型)

ウ 相互媒介型(評価型)——問答法、集団法(技能重視型)

ここで注意しておかなくてはならないことは、①の提示の段階においては教師の説明と解釈、生徒の受容と理解だけが行われて、その他の型の発言は全くみられない、というわけではないということである。むしろ、教師の一方的な説明によるだけの提示も可能であるが、そのさいの受容だけの学習活動では興味がかかないということから、例えば問答の中で説明したり、さらに問答を説明・質問・評価などで構成したりするような工夫がなされる。以下に、このような教師の発言を分類整理してみる。

二、教師の発言の類型

まず、図画の授業で行われた「提示」段階での教師の発言をとり上げる。問答法によるもので、これをとり上げるのは、教師の発言の諸型が現れるのが問答法と考えられるからである。

テーマ「花の写生」

型

T これは何の花ですか。

〔 答要求

2

C コスモスです。

〔 答要求

2

T どこに咲いていたと思いますか。

〔 答要求

2

C 校庭のすみです。

〔 答要求

2

C 道ばたです。

〔 答要求

2

T ちがう。

〔 評価

3

S さんがもってきたものだから

〔 事実説明

1

S さんのうちの庭だと思います。

〔 事実説明

1

そうだね、Sさん。

〔 同意要求

1

C はい。

〔 同意要求

1

T この花をみて、どう思う。

〔 答要求

2

C きれいです。

〔 答要求

2

T そうだね。きれいだね。

〔 評価同感

3

ほかには？

〔 転換要求

2

C 写生したいと思います。

〔 転換要求

2

T そうか、写生したいか。

〔 評価同感

3

C はい。

〔 評価同感

3

T きれいだと思う。そして、描きたいと

〔 事実説明

1

思う。そういう気持ちが大切だね。

〔 事実説明

1

さあ、描いてみよう。

〔 作業要求

2

以上の発言のうち「そうか、写生したいか」という発言について

は、これが答あるいは同意を要求しているものと考えたと、要求型に入るが、これを「写生したいと思います」という答えに対する同

感を表現しているものとすれば、評価型に入れてよいだろう。

この問答法による提示段階の発言には、要求型に入れられるもので、答、同意、作業、転換など四つの種類が現れている。ただし、最後の作業要求「さあ、描いてみよう」からは、ドリル要求の段階に移っているとみることが出来る。

要求型の発言のほか、この例には、説明型と評価型と合わせて三つの型が認められる。問答法による展開のため、答に対する評価が多く現れるのは当然である。しかし、この例には、指導事項に関係しないが、授業にのぞむ態度にかかわるような発言が現れていない。そこで、次に、そういう型が多くみられる例を引くことにする。

テーマ「中学文法」

型

T えーと、今日は特別の教室だから、君

〔 感想

4

たちいやに静かだな。

〔 感想

4

C (笑い)

〔 誘導

4

T 普通のとおりでいいですよ。

〔 誘導

4

はい、今日は文法をやりますからね。〔 目標提示

〔 目標提示

1

えーと、どんどん立たせますよ。〔 冗談

〔 冗談

4

C えーッ(騒ぎ)

〔 冗談

4

T だれが立つか楽しみだな、適当に指す

〔 冗談

4

から。えーと、この前の感想ですね、楽しみ

〔 注意要求

2

に。ウシク、ウシクの感想「ふだんのノ

〔 注意要求

2

トをきれいに(略)」と書いてある。〔 事実説明

〔 事実説明

1

文法の方は全部あれか、暗記のような感じ持ってるのかな。

評価理解 3

今日は、暗記じゃない内容をやりま
すよ。

目標説明 1

それじゃ、えー、今日の記録

小川

作業要求 2

はい。

はい、小川の列。

作業要求 2

(受けとる)

助動詞、付属語で活用のあるのは助動詞である。

事実説明 1

さて、その助動詞については、たいいて君たち、おおよその数は、わかっているはずですね。

同意要求 2

今日はその助動詞のうち、まず動詞のような活用をするもの、動詞活用型の助動詞ね、それをもう少し詳しく考えてみたい。

目標説明 1

(板書「動詞活用型の助動詞」)

動詞活用型の助動詞ね。(読む)

まず、その前に、ちょっと言葉をおげましたね。えー「せる」「させる」「れる」「られる」わかっているだろうか。

同意要求 2

(板書「せる させる」)

T 今日「せる」「させる」これについて少し、もう少し具体的に考えてみたいのです。

目標説明 1

えー、「せる」というのは、今いったように助動詞ですから、活用がありますね。

同意要求 2

活用は、六つの形に整理されているのわかるね。

同意要求 2

横山ね、はい、何形か、最初からいつてごらん。

作業要求 2

C 動詞活用形。

T 大きい声で。

作業要求 2

いやいや、活用形。

評価 3

C 動詞活用形。

T ちがう。

評価 3

C ああ、未然――

T そう。

評価 3

C 未然、未然形。未然、連用、連用形。終止形。連体形。仮定形。命令形。

T はい。というような形で文章の中には変化して出てくるわけですね。(下略)

この例は、先の例と同様に、指導事項の提示段階の発言であるために、特に授業目標の提示、既習内容の確認のほかに、感想や冗談が多く現れている。型の4で示したものが、それである。

これらはすべて、文法の指導事項には関係していない。いわゆる教室の雰囲気づくり、生徒の気分の調整などを意図しているともみることが出来る。これが多く現れているのは、教室が日常のものでなく特別な教室であるために、生徒たちが、やや緊張きみであることによるだろう。「普通のとおりでいいんですよ」という発言が、その意図を端的に示している。このほかに、時には、教師の性格によっても、多く表れることがある。

次に、上述した四つの発言の類型について、その概略を説明する。

第一型(説明型)

ア 事実・意義の説明

～は～である。

何かの事実を提示したり、その意義を明らかに示したりして説明する。先の「花の写生」では、「そういう気持ち(写生には)大切だね」という発言がみられる。

イ 言語・概念の説明

これは～という意味である。

私は～と思う。

ウ 目標・課題の説明

今日は～の勉強をします。

～について考えてみよう。

これは、アとイが指導内容についての説明であるのに対して、授業そのものの目標や課題を授業の初めに徹底させておこうという意図から現れるものである。「中学文法」の授業では、「今日は文法をやりませう」「今日は暗記じゃない内容をやりませう」と、くりかえし

発言されている。

第二型(要求型)

ア 答要求

これは何ですか。

どう思うか。

どういう意味か。など。

イ 作業・注意要求

～しなさい。

～しましょう。

～してみよう。など。

以上のア、イは、ドリル要求をになう発言である。この発言によって学習者は課題にとり組んだり問題を解いたりという学習活動に入る。ただし、問題が簡単に解けるような要求であれば、問と答を細かくくりかえしながら理解を深めさせる方法が成立する。いわゆる問答法である。

ウ 同意・確認要求

～だったね。

～わかったね。

～まがいね。など。

これは、ドリル要求ではなく、説明型発言のあとに、十分に理解されたかどうかを確認するために発せられる。その意味では第三型の評価型に入れることも可能かもしれない。しかし、評価型は教師の発言自体が生徒の反応の評価になっていなくてはならないので、ここに入れる。

エ 転換・集中の要求

これだけか。

ほかにはないか。

この点はどうか。など。

これも、同様に第三型に入れることが可能であろう。ただ、ここにはドリル要求があり、これによって、停滞あるいは満足しているドリルを、さらに促進させようという意味がみられる。一種の「ゆさぶり」(刺激)的発言ともいえる。

第三型(評価型)

ア 肯定、否定、判断

そのとおりです。

ちがいます。など。

イ 賞賛、鼓舞

これはすばらしい考えだ。

よくがんばったね。

うんうん、もう少しだよ。など。

ウ 共感、認定

なるほど、そうだね。

よしよし、分かってきたよ。

エ 皮肉、非難

これはだれのを見たんだ。

こんなことができないのか。

もうおそいよ。など。

これらの評価型の発言は、いうまでもなく生徒の反応に対する教師の側の対応として生じるものである。その点、教師の一方的な冗談や脱線とは違っている。これらのうち、アの肯定や否定は、生徒の反応への理性的、中立的立場に立った発言であるが、エは問題を含む発言である。

第四型(調整型)

ア あいさつ、感想、誘導

みんな元気そうだね。

いつものようにやろう。

イ 注意

よく聞きなさい。

ウ 冗談、脱線

今日はみんなを立たせるからな。

こちらを向いてハンサムな顔をみないと損だよ。

これらの発言は、日常の授業ではかなりの頻度で現れていると考えられるが、授業記録や公開授業など構えたものには意図的に欠落させられることがほとんどである。というのは、それらでは態度的、情意的な面はつとめて表面に出すまいとするからである。しかしこれらの発言が、授業の雰囲気をもり上げたり沈降させたりする契機となるものである点では、重視されなくてはならない。

三、発言分析による授業研究

「中学作文」の場合

| | | | | | | |
|------|---|---|---|------|--|---|
| T 1 | 前の時間に、自分たちの親の意見を聞いたり新聞をも う一度見るなどして資料を集めるようにと話しました。 | 1 | 型 | P B | 親とけんかして……。 | 2 |
| T 2 | エー、実際に新聞の記事などにもう一度当たってみた 人、いますか。 | 2 | | T 15 | え、親とけんかして？ | 2 |
| P | (手をあげる) | 2 | | T 16 | はつきりしないの？ | 2 |
| T 3 | 他の人はどうしたかな。 | 2 | | T 17 | 誰かはつきりしたのありませんか、例えば……あ、C さん。 | 2 |
| T 4 | では、具体的に調べた人で、九月中にどのくらいの人 が自殺したか、わかりますか、小中高だけで…… | 2 | | P C | エート、おばあちゃんの後を追ってガスで死んだとか。 | |
| T 5 | ア、A君が教えていますね。 | 3 | | T 18 | 後追い自殺っていうのね、こういうの。 | 1 |
| T 6 | A君どう？ | 2 | | T 19 | それから、C子さん。 | 2 |
| P A | 24名です。 | 2 | | P C | 小6の女の子で死にそこがれて首つり…… | 2 |
| T 7 | A君の調べでは24名だそうです | 1 | | T 20 | 死にそこがれる、そういう気持ちわかる？ | 2 |
| T 8 | 他に調べた人は、いませんか。 | 2 | | P | わかんない。 | |
| T 9 | 調べた人いない？ | 2 | | P | わかる。 | 3 |
| T 10 | そう、先生の調べでは27名だけど……。 | 1 | | T 21 | わかる？！ ふーん。 | 2 |
| P | 少し違うみたい。 | 1 | | T 22 | はい、まだほかにはありませんか。 | 3 |
| T 11 | まあ24名でも27名でもあまり違いはないね。 | 1 | | P C | 中2の男の子が文化祭の作品が出来で首つり……。 | |
| T 12 | だいたい一日に一人ぐらいの割合で自殺したんだね。 | 1 | | T 23 | それから就職できなくて自殺。それから、小4の男の 子、こづかいがもらえなくて……。 | 2 |
| T 13 | それじゃどんな原因かは調べたでしょう、どうですか。 | 2 | | P | 受験はなかった？ | 2 |
| P B | 一応、新聞読んだけど……。 | 2 | | T 24 | 受験、あ、受験勉強に疲れてっていうのがあったかな。 | 1 |
| T 14 | え、B君、なに？ | 2 | | P | 受験はありますね。 | 3 |
| | | | | T 25 | はい、Cさんはよく調べてきました。 | 3 |
| | | | | T 26 | まあ、他にも調べた人はあるでしょうが、このくらい にしておこう。 | 3 |
| | | | | T 27 | で、原因というのはこのようにいろいろあるんです。 | 1 |

T 28 こういう原因から何か考えることはありませんか、あるいは気づいたことか……。

P D エー、なんだかずいぶん簡単な原因で死ぬみたい。

T 29 うん、そうね、確かに簡単な原因のように思えますね。

T 30 他の人はどう、やはりDさんのように思う人……、手を上げて。(生徒挙手)

T 31 あ、そう、はいおろして。

T 32 そう思う人はかなりいますね。

T 33 でも、本人にしたら深刻な問題だったと思うね、なにしろ死んでしまうくらいだから……。

T 34 他にどんなふうと思うかな。

P E 原因じゃないんですけど、さっき一日に一人ずつくらい死ぬっていったでしょう。あれ、ずいぶん異常でしょう。——略

T 35 なるほどね。

T 36 異常なだけに真剣に考えるんだね。

T 38 これだけあると、ひよっとすると自分も……という気がするんだね、そうだろう、E君。

P E 自分が、とは思わないけど、まわりの人で考える人がいるかもしれないって思う……。

T 38 あ、そう、じゃ、ひとりひとりが真剣に考えてもらおうね。

T 39 とところで、こういう原因で、たくさんの人が自殺したことについて、大人の人はどう思っているだろうね、家

の人の意見を聞いた人いますか。
T 40 どんどん発表してもらおう。

P F わたしのお父さん……父は「略」って……。

T 41 だからお前もそうしなさいって、言われたの(板書しながら)。

P F そう。

T 42 はい。それじゃA君。

P A 姉に聞いたんですけど「やっぱり死ぬのは卑怯だ」っていました。

T 43 (板書)なるほど。

P G 死ぬくらいならなんでもできる。死にたければ死んでもいいけど、今の子供はだらしがないって。(以下略)

この後、授業は大人の意見をつぎつぎに出させ、それに対する生徒の感想を聞き、それらを参考としていくように指示している。授業のパタンとしては、問答法によって書くべきことがらをつかませる取材指導の一つのパタンを示していると考えられる。これを教師の発言の型からみると、全四三発言の内わけは、

一型 9

二型 23

三型 11

四型 0

となっている。四型の0というのは、この例が、実践者による実践報告によっているからであろう。報告にまとめられるさいに削除さ

れたものとみられる。他の三つの型は、問答法においては、ほぼバランスのとれたものといつてよいかもしれない。ただ二型が多いのは、答要求の質問が、細分化される、多勢に向けられるということを示している。例えば、T 8、T 9は、答が出ないための全くなりかえしであり、T 14とT 17の二型の連続も答が出されないための展開の渋滞といえるところである。

さらに、T 2とT 3、T 30とT 31というように、手を挙げることを要求しているものもある。これは、生徒たちの実態を調査するだけのもので、内容的な探求や作業を要求しているものではない。

したがって、これらのことからいえることは、教師の発言のうち要求型が多くなるのは問答法においてはさけられない——それが問答の特色の一つであろうが、それが多いことが、必ずしも授業が活発であるとか、成功しているとかいえない、ということである。質問を二回以上くりかえして答を強要しなければならなかったり、一つの答に同感するものを調査しなければ十分でないと思ったりすることは、その展開が問題を内包していることを表している。

次に一型の九例は、事実の提示・説明の数としては、多くはないといつてよいだろう。その内容をみると、T 1は既習事項の確認、T 7は、生徒の答の確認、T 10、11、12は事実の提示と説明、T 18は生徒の答の説明、T 24は事実の提示、T 27は生徒の発表の説明、T 33は生徒の反応の説明、というようになっていいる。すなわち、教師が提示したことがらの説明、生徒より出されたことから説明などの説明的発言は多くはない。全部で五例が説明であり、それも、ごく単純な内容の説明といつてよい。

これは、この授業が、教師の主導による説明を主にしたものでなく、生徒が調べてきたことを発表することをもって構成されているためでもあろう。しかし、もし発表をもって構成することを意図すれば、問答法によるのでなくて、発表法を採用してもっと生徒中心の展開を計画することが可能であった。その方が、生徒たちは十分に責任を持って調べてくるはずである。この授業例では、かれらは教師の前の時間に与えられた「資料を集める」という課題を、かなりいいかげんに聞いていたように思われるが、それは生徒のみの無責任に帰せられるものではない。

三型については、T 5が生徒の様態の認定、T 21が生徒の答への驚きと疑問、T 25は賞賛、T 26は様態の認定、T 29、32は肯定の判断、T 35は共感、T 36も「真剣に考えなくてはいけない」という生徒の答への共感、T 38も同様で、T 41は生徒の答の補足と確認、となっている。

このうち判定に問題が残るのは、T 29「うん、そうね、確かに簡単な原因のように思えますね」と、T 32「そう思う人はかなりいますね」とが評価型でなく、事実についての説明として説明型に入らないか、ということであろう。また、T 36、38において「真剣に考えるように」と要求しているのは要求型ではないかとも考えられる。

しかし、これらは、T 29、32が生徒の反応に対する感想であり、自分が提示し、もしくは提示しようとした事実についての説明とはなっていないということ、T 36、38も評価に付随して出されていることなどからして、いずれも評価型の発言としておきたい。

このような判定の困難さは、評価型、調整型の発言については、

つきまとうと考えられるが、とくに問答法においては、評価的言辭によって指導事項を明らかにする傾向があるというようにもいえるかもしれない。T38「あ、そう、じゃ、ひとりひとりが真剣に考えてもらおうね」という発言において、T36の「真剣に考える」をくりかえしながら、あたかもそれが生徒の偶然的発言を機として出たことからのように見せかけてさえいる。むしろこの方が、明らかに「真剣に考えなさい」というよりは効果的であろう。

この三型の発言のうち、T21「わかる?! ふーん」については、特に注目する価値があるだろう。この発言の「?!」は記録者、すなわち実践者がつけたものであり、実践者自身が発言の意味を表した符号である。そこに驚きと疑問が表されているが、問題は「死にაცოგれる気持ちがかかる」という生徒の答えに対して、T21のような対応で終わっていることである。この点について、授業内容の評者はおそらく「もっと追求があつてよいところ」と評するに違いない。というのは、その追求によって授業者が期待したような「自殺について真剣に考える」ということが行われる可能性があるからで、それによって作文の題材への理解が深まったと考えられる。しかし、こういう追求は、授業者は予定していなかったわけで、したがってT20「死にあつこされる、そういう気持ちわかる?」という発問も偶発的なものといつてよいだろう。指導の機会を十分補えきれなかったのである。

全体的に見て、例えばT30からT33に終わる部分、あるいはT34からT36に至る部分に表れている、質問(答要求)↓答↓評価↓事実の説明あるいは評価の説明は、一つの展開法として認められる。

すなわち、二型↓生徒の反応↓三型↓一型(あるいは三型)という流れである。この最後の一型は転換をさそつて、さらに一型↓二型↓三型というように流れさせる。T33から34↓35への流れにみられるとおりである。

以上のように、教師の発言について四つの型を設定し、それによつて「中学作文」の取材指導における発言を分析してみた。ここで用いたのは、すでに整理されている公表済みの記録であり、そのためには第四型に属する発言が削除されていた。整理された記録は十分に伝えないという欠点がある。しかし、逆に実際の授業の客観的な記録については、記録すること自体、不可能に近い点を含み、その分析もきわめて困難になるはずである。

なお、第三型、第四型に属する発言の位置づけについては、さらに検討されなくてはならないと考えられる。

第三節の発言分析に用いた「中学作文」の授業例は、東京都北野中学校教諭齋藤勝利氏による「表現意欲を高めるための作文指導の研究」題を課せられて意見を書く場合(一)(昭52)所収の同氏の記録によつてゐる。

(筑波大学教育学系教授)

(55・1・30)