

子どもの思考を助ける教師の働きかけ

学習開発分野 (15220901) 植 松 詩 織

授業において、教師の発話は子どもの学びを促すのに欠かせない。本研究では、子どもの思考を助けるようになされた発話を教師の「働きかけ発話」と定義し、子どもの思考を実際に促すのか検討した。結果、教師の【情報要求】的発話が子どもの思考を助けることが明らかになった。一方で、思考を邪魔する発話も明らかになった。働きかけ発話は、学びを促す手段の1つであることを踏まえ、この発話から授業を改善する必要がある。

[キーワード] 教師発話、働きかけ、子どもの思考、教室談話

1 問題の所在と方法

(1) 問題の所在及び研究の背景

現在、教育において協同的学びやアクティブラーニングなどが注目を集めている。例えば、石井(2012)は、学び合う授業を目指すために一斉授業から脱却することと、グループによる協同的な学びの重要性を説いている。今後求められる教育の実現に向けて、現在、指針となっている授業の形が協同的な学びやアクティブラーニングであると述べができるだろう。これらの授業形態はそもそも、子どもたちの思考を助け、子どもたちが今現在求められる「思考力・判断力・表現力」等を身につけていけるようにという願いのもとで注目されている。子どもの思考を助けていくための授業形態の改善が求められる時代だと言える。

しかし、授業形態が変化したとしても、授業においては教師の子どもへの働きかけが重要な役割を持つ。秋田(2014)は、教師の発問が子どもの学び合いを引き起こすと言っている。落合(2006)は、教師の「話し方」を重要視する指導行為は、子どもの学習時の思考に影響を及ぼし、影響を受けた学習時の思考が学習成果に影響すると述べている。子どもが学びを得るために、授業形態に関わらず教師の関わりが欠かせないと見える。

授業における教師の子どもへの関わりについては従来、教師の発話に着目した研究が多くなされてきた。藤江(2000)は、教師の発話に対する、子どもおよび教師の後続発話の出現頻度や特徴によって、復唱の教授行為としての意味を明らかにしている。岸・澤邊・野嶋(2007)は、授業記録から「教師の発問—児童の応答—教師の評価」という

流れを持つ場面を抽出し、教師の児童に対するフィードバックに関して実態を明らかにした。これら教師の関わりに関する研究は、Mehan(1979)の考えに則っていることが多い。その観点に立ち、岸・松尾・野嶋(2008)は、教師が児童に対して何かしらの反応を期待してなされた発問を、「働きかけ発話」として定義している。この教師の働きかけ発話は、教師の発話の中でも多くの割合を占めていた。教師の発話分析として着目すべき観点だと言える。しかし、岸ら(2008)は、教師の働きかけ発話に対応する子どもの反応について扱っていない。今後の授業改善を見据えた場合、働きかけが子どもの思考にどのような影響を与えているかを明らかにする必要がある。

(2) 研究の目的

教師の子どもへの働きかけが子どもの思考を助ける際に重要なと考えられる。子どもへの作用として発話に着目した場合、児童に反応を期待する働きかけが授業内発話の多くを占めている。よって本研究では、教師の働きかけ発話と、その働きかけ発話に対する子どもの思考の変化を検討する。なお、本研究では岸ら(2008)が定義した教師の働きかけ発話を主な教師の働きかけとして扱う。つまり、ここでは、働きかけとは、子どもが思考することを期待してなされた発話である。

(3) 方法

岸ら(2008)に基づいて、教職専門実習Ⅱにおける筆者の授業実践から教師の発話を「働きかけ発話」と「それ以外の発話」に大きく分ける。その上で働きかけ発話のみを分析対象として、コーディングを行う。コーディングは、岸ら(2008)に則

り、「表現的機能」、「技術的機能」、「発話対象者」の3点で行う。

働きかけに対する子どもの反応は、三宅(2012)の社会的理解モデルのステップに当たる。その段階によって思考の様子を分析、考察する。

2 先行研究の検討

(1)教師の働きかけについて

岸ら(2008)は、Mehan(1979)が指摘する「設問一応答一評価」という流れが授業の根幹をなすと考えた。よって、言語的相互作用の契機となりうる発話が授業内の大多数であるとし、教師が児童に何かしらの反応を期待する発話を「教師の働きかけ発話」とした。そのため「教師の働きかけ」は児童への指示や確認のほか、促しなどの意図が含まれる。

働きかけ発話について、岸ら(2008)は、Bourdieu(1999)の考えを基に「表現的機能」と

「技術的機能」で捉えている。表現的機能とは発話に付与される意味であり、児童へのメタ情報である。カテゴリとしては【進行】【統制】【緩和(中和)】が設定されている。【進行】は授業を円滑に遂行するためのもの、【統制】はざわつきをなだめたり、注目を集めたりするためのものである。【緩和(中和)】は【進行】【統制】状態の緊張を和らげるためのものである。一方、技術的機能は一般的なコミュニケーションでも用いられる社会的な相互作用としての捉え方である。カテゴリとしては教師が児童に何かしらの行為を求めていることから、【情報要求】【注目要求】【行為要求】【確認要求】とした。

一斉授業における発話対象者は一対多だけでなく一対一のものもあることも指摘し、「発話対象者」に関して全体を含む【集団】と【個人】というカテゴリを設定した。

(2)子どもの思考について

三宅(2012)は複数人で話すことによってひとりひとりの理解が深まる相互作用を「建設的相互作用」と呼んでいる。落合(2006)の教師の指導と子どもの思考影響の関係は、建設的相互作用が教師一子ども間で起こっているものと捉えることができると考えた。よって、三宅(1985)が作成した「理解の進み方」の枠組みである理解の過程は、思考内容の過程と位置づけることができる。

三宅(2012)は、理解の過程について以下の6つ

のステップを明示している。①ある事物や物事が果たしている機能のひとつを「同定」する。②同定した機能について、その仕組みを「疑問視」する。③仕組みの説明としてより詳しいレベルでの機能のつながりを「探索」する。④説明の候補になる機能のつながりを「提案」する。⑤提案した説明が十分正しいかどうか「確認」する。そして、相手の考えが納得できない場合は⑥「質問」や「批判」が起き得るとしている。「分からない」状態から「分かる」状態に移る間にひとりひとりが上記のステップを踏むとした。

理解の過程が移り変われば、子どもたちはより「分かった」というレベルに近くなると言える。三宅(2012)は理解の過程では「分かる」で終わるのではなく、むしろ「分かる」状態から次の「分からない」状態に遷移することで理解が深くなるとしている。理解過程の変化はまさに思考している状態を指すと言えるだろう。

(3)先行研究から導かれる仮説

子どもの思考を助ける教師の働きかけ発話として予想されるのは、「表現的機能」の【進行】、「技術的機能」の【情報要求】である。これらの働きかけは子どもの学習をある情報に焦点化し、事柄の「探索」や「提案」を促すと予想する。

3 実践と結果および考察

(1)実践について

①実施年月日

平成27年11月16日～11月24日

②対象児童

山形市内A小学校4年X組 24名(男15名、女9名)。

③実践内容

教科は算数科、単元は面積について扱った。全11時間のうち、筆者が授業を行ったのは第1～5時である。

②授業記録

第5時の複雑な図形の面積を求める場面から取り上げる。Tの太字部分が働きかけ発話である。働きかけ発話に対する子どもの思考場面は下線部である。

①働きかけが思考を助けた場面

事例1について、教師は、面積を答えさせた後にあえて式を求めている(※1)。児童は式を求められることで、面積だけでなく、面積の求め方に

焦点を当てる事になる。課題を焦点化したことによって、A児とC児は 1cm^2 の求め方を「探索」していると考えられる。A児に関しては、事柄を「確認」する段階まで至っている可能性もある。

事例1

T: 1辺が 1cm の正方形、これは、何 cm^2 ?	【進行・情報要求・集団】
C: 1cm^2	「同定」
T: ※ ₁ 式は言える?	【進行・情報要求・集団】
A児: $1 \times 1 \dots$	「探索／確認」
D児: $1 \times \dots$	「探索」

事例2

B児: まずは単純な形にする	「同定」
T: どういうことですかBくん	【進行・情報要求・個人】
B児: 単純な形とはつまり四角や三角にする	「同定」
T: はあ～	
C児: あー。Bくんの言いたいこと分かる	「同定」
T: 付け足してお願いします。	【進行・情報要求・個人】
C児: Bくんの言いたいことはなんか、ん…	
T: はい	
<C児: 前に出てくる>	
C児: この部分	
T: ここ	
C児: この、この部分。ここから動かしたりして	「同定」
T: 動かすの?	【進行・情報要求・個人】
B児: 動かすではないかな	「同定」
C児: 動かすんじゃないの?	「疑問視」
D児: 動かすんだよ	「同定」
<教室内がざわつく、クラスのほとんどが黒板の課題となる图形を眺めている>	
E児: 教科書は…	
D児: 知ってるよ	
B児: 左と右にわけて計算するんだ	「同定」
T: ※ ₂ こっから…どうするの?	【進行・情報要求・個人】
C児: ここを…ここをなんか…ここまで…この前勉強した…切つたりなんかして…別に計算して…別々…	「探索／提案」

事例2では、教師の働きかけ発話(※2)がC児の思考を促している。C児はB児の考えを補足しようとした。しかしB児から否定されることで「疑問視」段階にいたと考えられる。その状態のまま、教室はややざわつく。ここで教師は働きかけを行う(※2)。C児の説明が途中で遮られていたこと、授業の進行を配慮しての発話であった。しかし、「疑問視」状態であったC児にとっては、教師の働きかけによって自分の考えに焦点化することに迫られた。よって「探索」もしくは「提案」までステップアップしたと考えられる。両事例とも教師の【進行】【情報要求】的発話が

思考を促している。視点が焦点化されことで、思考が促されたと言えるだろう。よって、仮説が支持されたと言える。

事例3

F児: なんと、みんなはこの全体を見ていて、そしてここ…この… この… 3cm^2 と、ここを合わせると難しいので、分かりやすくここを…ここをきって、そこをCくんが言ってくれたように切る…切って分けて…ここを計算してここ…切り分けたところを計算して、そこを足すと、答えが出る	【進行・確認要求・集団】
G児: 分かった。	
T: ※ ₃ みんな今Fくんが言いたいこと分かった?	【進行・確認要求・集団】
<うなずく子、首をかしげる子、前を見つめ続ける子様々>	
G児: はい、でも言いたい	
T: はい(笑)	【統制・行為要求・個人】
T: Fくんありがとうございます	
T: Gくんなんですか?	
G児: たぶんBくんが言っているのは…切り、切るとかじゃなくて	【進行・情報要求・個人】
T: 切るとかじゃなくて?	【進行・情報要求・個人】
G児: うん。え、ここを増やす	【同定】
T: うん	
C児: あーそっちもありか	
T: これもあるか。	【進行・確認要求・集団】
D児: はあー	
T: ※ ₄ なんか色々な考え方ができそうだね	【緩和・確認要求・集団】
D児: それもできるし…足し算もできる	【同定】
A児: 足し算もできる	【同定】
<多くの子どもたちが前を見つめている>	

②働きかけが思考の邪魔をした場面

今回の実践では、教師の働きかけ発話が子どもの思考を阻害している場面も散見された。事例3において、教師の働きかけ発話(※3)に対してうなずきを返していたのが3分の1程度の子どもたちであった。うなずきは肯定的な行動と見て取れる。よって、うなずいていた子どもたちはF児の考えを「同定」したと分かる。他の3分の1程度の子どもたちは首をかしげている。これは、F児の「同定」に対して「疑問視」段階にいる子もいると考えられる。しかし、それ以外に、教師の働きかけ発話によって、思考が阻害されているとも読み取れる。F児はF児自身が「同定」と「疑問視」を繰り返しながら説明しているように見て取れる。よって、説明としては少々分かりづらい点も多かった。そのため、子どもたちはF児の発話を理解するのに少々時間が必要だったと推測する。しかし、子どもたちが理解する間を与えず教師は「分かった?」と【進行】、【確認要求】、【集団】的な働きかけを行っている。「同定」する前に確認を求められ、子どもたちは思考を止められてしまったのではないだろうか。「待ってほしい」と思っていても、3分の1がうなずいている

状況があった。自分が「分からない」ということを示すのをためらい、首をかしげるという行動をとったのではないだろうか。

残りの3分の1は前を見つめていた。この子たちの思考は人によって様々だろう。うなずかずに「同定」していた子、首をかしげずにF児の「同定」を「疑問視」した子、思考が阻害された子などである。その他に、分かろうとしないふりをしている子もいると考えられる。佐伯(1995)は、子どもたちは能力がないことを認めたくないと考えている。自分に能力がないと分かる状況を恐れて、分かろうとしないふりをするのである。教師が【確認要求】したため、子どもたちの中には自分には「能力がない」ような状況に陥りそうな子もいただろう。「分かろう」としていたにも関わらず、能力がないと証明されることを恐れ、「分かろうとしないふり」をしていたとも言える。

※₄に関しても、同様のことが言える。D児やA児以外のほとんどの子は黙って前に向いている。その子たちは様々な思考過程にいたにも関わらず、教師の【緩和】、【確認要求】、【集団】的な働きかけによって、「分からない」で止まってしまったり、「分かろうとしないふり」をしたりする子もいたのではないだろうか。

以上のことから、教師の【確認要求】【集団】的な働きかけ発話は子どもの思考を阻害し、「分かろう」とする態度まで変化させてしまうことが示唆された。しかし、【確認要求】【集団】的働きかけ発話すべてが思考を阻害するわけではない。子どもを急がせた【確認要求】的働きかけが思考を邪魔していた。働きかけをする前に、教師が子どもの思考変化を待つ必要があったと言える。

4 到達点と課題

子どもの思考を促すためには【情報要求】的働きかけ発話が必要であることが支持された。一方【確認要求】【集団】的働きかけ発話は、子どもの思考を邪魔する危険性があることが示唆された。今後の授業改善の視点として、子どもが課題を焦点化できる【情報要求】的働きかけ発話の検討が挙げられる。

課題は2点挙げられる。1点目は本研究の限界点である。今回は岸ら(2008)と三宅(2012)の考えを組み合わせ、教師—子ども間に焦点を当てた。しかし、三宅(2012)の社会構成主義的立場から子

ども同士の関わりを見たとき、子どもが子どもの思考を助けている場面もいくつか見られた。教師の働きかけ発話は、あくまで子どもに思考のきっかけを与える手段の1つである。2点目として、子どもの思考を邪魔する教師の働きかけ発話の存在が挙げられる。今後よりよい授業を考える場合には、思考を助けない教師の働きかけ発話にも着目して検討する必要があると考える。

引用文献

- 秋田喜代美(2014)『対話が生まれる教室—居場所感と夢中を保障する授業』、教育開発研究所。
- 藤江康彦(2000)「一斉授業における教師の「復唱」の機能：小学校5年の社会科授業における教室談話の分析」、『日本教育工学雑誌』、第23巻、201-212。
- 石井順治(2012)『「学び合う学び」が深まるとき』、世織書房。
- 菊池香・山本獎(2015)「小学校における「担任教師の働きかけ」分析のためのカテゴリー作成の試みと教師の指導態度」、『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』、第14号、373-384。
- 岸俊行・松尾聖一郎・野嶋栄一郎(2008)「一斉授業における教師—児童間の相互交渉の契機となりうる教師の「働きかけ」発話の検討—小学校2年の国語の授業における教室談話の分析—」、『日本教育工学会論文誌』、第32巻、57-66。
- 岸俊行・澤邊潤・野嶋栄一郎(2007)「一斉授業における教師の言語的フィードバックの実態」、『日本教育工学会論文誌』、第31巻、105-108。
- 三宅なほみ(1985)「理解におけるインタラクションとは何か」、佐伯胖(編著)、『認知科学選書4 理解とは何か』、東京大学出版会、Pp.69-98。
- 三宅なほみ(2012)「協調的な学習」、三宅芳雄(編著)、『教育心理学特論』、放送大学教育振興会、Pp.187-204。
- 落合一浩(2006)「児童生徒の思考に配慮した教師の「話し方」を解釈する枠組みについて」、『教育方法学研究』、第15号、161-179。
- 佐伯胖(1995)『「わかる」ということの意味』、岩波書店。