

## 小学校国語科における読みの授業の談話分析

—教師のあいづちと復唱がもたらす子どもの学びへの教育効果について—

稲玉 恵美

### 1. はじめに

私は人の内面に興味があり、おぼろげながらもそれこそが教育において最も重要視されるべきものではないかと考えている。そのような思いを抱いているときに、N県N小学校五年N組の授業実践に出会った。

N組の子どもたちはとても活発に授業に取りくむ。授業中ではつぶやきを多くし、どの子も授業に隠れた秘密を解き明かそうと意気込んでいた。子どもがとてつもないパワーを備えているのなら、その教師もそれ以上のパワーを備えていなければならない。N組の担任である小島氏（仮名）は計り知れないパワーを持つ人物であった。見せていただいたのは四時間分の授業のみであるが、私は次第にその授業の虜となり何故そのような授業が成り立っているのか疑問に感じるようになった。

本研究は私が感じた「凄い！」を文字化したものである。一体、あの授業の中でどのようなやり取りが交わされていたのか。何故そう感じる事ができたのか。加えてその過程の中で「心」に関する新たな知見を得ることが出来たら幸いである。なお、本稿はその一部を加除修正してまとめたものである。

### 2. 研究の概要

#### (1) 目的

小論の目的は、優れた実践的力量を持つ教師が、実際の授業場面でどのような発話や行動をとっているのかについて、臨床的に分析・考察することである。その際、小論が注目した点が、副題に示した「あいづち」と「復唱」である。

## (2) 方法

以上の目的を本研究では以下の方法と手順により研究を進め、各章で論を展開してきた。

- ①第1章では、教室談話を考察するための基本的定義として以下の三つの方法論を用いる。(1)教室談話(2)談話分析(3)会話分析。これらの方法論による効果と違いを述べながら教室談話を分析することの意義をみていくこととする。
- ②第2章では、N県N小学校の四つの単元における四時間分の授業過程を記録し、その授業をもとに展開過程を記述する。四つの授業の題材となった作品は新美南吉作「ごんぎつね」、宮澤賢治作「虔十公園林」「注文の多い料理店」の三作品である。「ごんぎつね」は四学年で、「虔十公園林」「注文の多い料理店」は五学年での授業である。本章ではこれらの四つの授業展開を指導案及び授業記録から再現し、どのような授業であったのかその詳細を記述する。
- ③第3章では、前章の分析・考察過程の中で気になる教師の行為として浮上してきた(1)あいづち(2)復唱に関して、その意義や効果について記述していく。
- ④終章では、研究の成果と今後への課題を考察する。

## 3. 子どもを包み込む「あいづち」

前項に挙げた四つの実践のうち、紙幅の関係から、小論では平成19年10月5日(金)に行われた「注文の多い料理店」の授業について記述する。

授業の中で教師の発話に関してみていくと、子どもの発言に対しあいづちを打つ教師の姿が多々見られた。本授業でのトランスクリプトのデータは全部で687データであった。そのうち教師の発話は308データで、「うん。」「はい。」笑いに似た表現などを含むあいづちは46データであった。

では教師は何故このように多くのあいづちを打っているのだろうか。トランスクリプトをもとに考察した結果、以下三点のことが述べられるように考える。

第一に教師が児童の発話を文節のように区切ることにより、その意見に

耳を傾けている子どもたちにとって、その意見の内容理解を容易にしているのではないかということである。つまり長くなるだろう文章に区切りをつけ、発話内容を瞬時に理解するために行われているのではないだろうかということである。

以下の発話は、「登場人物の人物像を考えあう」場面で、宮澤賢治作品における「他の登場人物と紳士の人物像の違いを問う」という教師の支援の中で交わされたやり取りである。「今までみんなが読んだ本の中で、こんな変だなあって思う人、出てきた？」という教師の問いが提示され、その中で玄也（仮名）が「えっと～今、僕たちは、あの～二人の紳士を見て、こうやって見ているから変だと思うけど、「虔十公園林」の虔十だって、えっと、周りから見れば、あの～あんな笑い方をする人は、変な人だって思われてもしょうがない。」と意見した後再度以下のように発言をした場面のものである。

一連のやり取りを、あいづちが多く見られた例として以下に提示する。

590	玄也	自然とかを大事にして、で、そうやって他の人にはないものを//いっぱい持っているけど//やっぱり周りから見れば変な笑い方で、そういうことばっか好きだから、なんか、なんていうか、この紳士とは正反対で、正反対だけど//だけど、もし、そうやって見れば、二人の紳士の方が普通だと思われちゃう。
591	教師	うん。
592	教師	うん。
593	教師	おお。

発話の中に発話の重なり（「//」）の記号が見られることから、玄也の発話の途中で教師が「うん」というあいづちを打っていることが分かる。想像するに、発言者の玄也が590の発話内容を一気に話してしまっていたのでは内容が伝わりにくいにいだろう。

第二として考えられることは、授業における司会者のような役割を務めている、教師自身が発言内容を理解していく為に行うものである。子どもは自分の意見をもっており、授業の中でそれを自由に発表していく。もちろん教師はその発言を瞬時に理解しなければならない。そのため児童の発

話を文節のように区切ることにより、その内容理解を自身の為に容易にしているのではないかということだ。そのような意味でこれから授業を進め、容易な理解を導くための「あいづち」が考えられる。

第三としては、発話をしている子どもに対して「ここまで理解しているよ」という意思表示のための役割が考えられる。教師が発言の合間にあいづちを打つことにより、その子の意見を聞いていることと内容を理解していることを伝えているのではないだろうか。

また教室環境を良好にするという視点からみると、あいづちはその効果を最大限に発揮している。教師が子どもの発言にあいづちを打つことにより、発言者は意見を聞いてもらっているという安心感を持つ。その安心感が次第に自信へと変化していく。やがてその自信が活発な意見交換であったり、授業中に私語や関係のないことに携わらない子どもの姿であったり、並みならない集中力などにつながる。それらの要素が関連しあい子どもの全神経を授業に費やすことができ、それが授業を行うにあたって非常に居心地の良い教室環境を作り出しているのではないだろうか。いずれにせよ「あいづち」には授業を深める要素（安心感と自信の獲得、居心地のよい教室環境の生成する）を持っているはずである。

#### 4. 支えとしての「復唱」

「あいづち」と同様に授業の中で教師の発話に関してみていくと、教師が子どもの発言を復唱している場面が多々見られた。以下にその例を一つ示す。

69	香奈	はい。えっと、歩きたくないな。
70	教師	歩きたくないなあ。

上記の69の発話は「山猫はいつから紳士をねらっていたのか」を考える場面で「山猫にねられる前の紳士は、どのような状態にあったのか」という問いに対する発話である。69で香奈（仮名）が「歩きたくないな」と発言すると、教師はその意見を「歩きたくないなあ」と復唱する。69以下の子どもの発言も、同様の問いに対して自分の考えを発表していく場面で出されたものである。その場の一例を以下に示す。

74	みのり	はい。えっと、香菜さんに付け足しで、もう、あんまりあるきたくないな。
75	教師	あんまり歩きたくない。
84	磨生	はい。うんと、少し顔色を悪くしてきました。
85	教師	うん。顔色を悪くしたんだね。はい。

この後も子どもの発話がいくつか続いている。

教師の発話は308データで、そのうち復唱をしていると考えられるデータは65データであった。上記の例から子どもの発話の、しかもキーワードとなるような語彙または部分を教師が復唱していることがわかる。更に言うなら、教師は子どもの発話から出た語彙・または言い回しを自分の発話の中に取り込んでいるようである。また子どもの意見の復唱が、そのまま授業関する教師の発問になっている。以下にその例を示す。

150	直也	英語でレストランって書いてあるのに、何か意味があると思いました。
151	教師	英語で、何で書いてあるの？

続いて発問に対して求める意見が得られない場合にも、教師は復唱を利用していることが分かる。つまり子どもの意見が、以下のようにそのまま授業に関する教師の発問になっているのだ。しかもこの発問は、子どもの意見がもとになっているという点から、単なる意見ではなく子どもの心を揺り動かすような発問に変化したと考える。

163	教師	直也さんは、何で英語なんだろう、って言ってるの？
164	子ども	多分、深い意味は無いんだよ。
165	子ども	イギリスの兵隊とか。
166	子ども	もしかしたら…
167	教師	深い意味は無いの？

そして復唱で用いられた言葉が、教室の中で物語を読み深めていくうえでのキーワードとなっていくのである。以下に示した382から385までのやり取りでは教師が純（仮名）の用いた「立派」という言葉を復唱する。

382	教師	山奥なんだけ、ど。（強調して言う）
383	子ども	ど。（強調して言う）

384	純	ど、ど、なんか、立派な//立派な、立派な、一軒の家なんだと思います。だから、(教師を見る) 〃
385	教師	立派な。

するとこの言葉が、他の子どもの発言の中にも登場するようになり教室全体のキーワードとなるのである。この「立派」という言葉がキーワードとなることは、賢治が作品の中で紳士のような生き方を皮肉っているということにもつながる重要な過程なのである。

さて復唱が多用された結果、教師の発話の中で授業中に子どもの中から出てこなかった新しい情報の提供(網掛け部)として考えられる発話は、教師の発話総数 308 データのうち以下の 9 データのみであった。

33	教師	で、どこでだあ、もう、 <u>安全</u> になったんだっけ?
40	教師	<u>イギリスの兵隊</u> って、誰が言ってくれたんだっけ?(黒板に貼ってある模造紙(本文)にペンで印をつける)
154	教師	<u>日本料理店</u> でも、いいのかな?
173	教師	じゃあ、何か、 <u>西洋にも何か山猫の</u> 、
175	教師	<u>狙いが、あるかもしれないってことなんだ。</u>
207	教師	<u>ヨーロッパ</u> とか、(板書)
445	教師	立派なものが好きだ。(間) <u>馬鹿だね。山猫、ううん、(首を振る)紳士、勘違いしちゃって。</u>
503	教師	嬉しがっている。あ〜。(黒板に貼ってある本文箇所を指す)だから、 <u>どンドン、どンドン奥に行っちゃうんだ。</u>
673	教師	あ、なるほどね。 <u>こういう人にね、こういう考え方になりたくなかった。</u>

これは別の話になり今回は分析・考察をしないが、いくつかある小島実践の特徴の一つではないかと考える。

新しい情報を安易に提供せず子どもから出された発話を拾いながら授業を構成していくということは、つまり、それだけ子どもの言葉に耳を傾けているということではないだろうか。また子どもの意見に耳を傾けるその姿勢があるからこそ、復唱を多く用いることができるのだとも考える。

教師が発話を復唱することにより、発言をした子どもも、また聞き手と

して授業に参加していた子どもたちも、教師によって意見が肯定されることで自分の意見に自信を持つ。また、意見を発表するために積極的に挙手するようになるのではないだろうか。

## 5. 考察

前節までに述べたことを前提とし、「あいづち」と「復唱」が授業にもたらした効果についてまとめる。

まずは「あいづち」に関してである。自己の考察を前提として先行研究をあたってみると、以下の三つのことが分かった。

一つ目として教師が用いたあいづちは受容の意味で用いられていたということである。トランスクリプトの中には以下の五つの意味でのあいづちがみられた。五つとは、松田（1988）が述べた分類の「聞いていることを伝える」「話についていっている（追隨している）ことを伝える」「正しいという同意を伝える」「共感を伝える」「納得を示す」である。これらは全て話し手の発話を、聞き手が聞き入れる行為として捉えることができる。

二つ目として、相手に話を促す役割があることが確認できた。その根拠となるのは水谷（1988）が述べる「相手の話があるまとまりで聞いて、「はい、そこまでわかりました。次をどうぞ」とうながす合図の役割をはたしている。試みに一切のあいづちを打つのをやめて、人の話をだまっていたら、相手はたちまち不安になって話をやめてしまう。」という一説である。あなたの話を聞いていますという聞き手の態度と、相手に話を聞いてもらっているという話し手の心持が、発話を展開していく上で重要ということであろう。

そして三つ目が話し手への配慮である。メイナード（1993）に「あいづちが会話に使われる根本的な理由は、やはり会話相手に対する意識、ひいては「思いやり」という当事者間の心理的、感情的なふれあいにもとめなければなるまい。」と述べていることが根拠である。ひとつひとつの心遣いが豊かな発話を生むのである。

次に「復唱」に関してである。自己の考察を前提として先行研究をあたってみると、以下の二つのことが分かった。

まず一つ目として「復唱」自体が司会進行の役割を担っていたということである。熊谷（1997）の提示する機能の分類において、キーワード・情報内容を複数回提示したり、ポイントを強調して伝達・理解の徹底を図ったりする「要点の強調」。すらすらと一気に言う代わりに、くり返しの部分を鎖の輪のようにして、段階的に話を進めていく「話の進行速度の調整」。発言者への応答や、時には確認や問い返しをする「受信応答・確認・問い返し」。それらは授業を進行させるはたらきを持つのだ。

そして二つ目に、復唱が結果的には授業の道しるべになるということである。藤江（2006）が「復唱したのかという行為自体が、学級全体に向けて教師の意図を暗黙的に示し、結果として談話の方向性を示すことになっているのである。」と述べていることがその根拠である。

以上のことから、「あいづち」が受容を「復唱」が指針としての役割を担っていることが判明した。

人は誰かに心を受けとめられることで、はじめて心を開くことが出来る生き物であると私は考える。自分ではない「誰か」に自分の心を見せることは、とても勇気がいることである。拒絶される心配があるからこそ、人は慎重になり容易に心を開かない。

小島実践について考えると、トランスクリプトを考察した限りでは一度として子どもの発話を否定しなかった。「それは間違っている」と指摘しなかった。授業の展開過程とは異なる意見を持つ子に対し、あの眼差しをもって問うていたのである。「どうして、そう考えるの？」と。その教師のスタンスがあこの学級を築き上げたのではないかと考える。

心を開くと心が軟らかくなる。心が柔軟になると視野が広がる。世界が開けてくる。すると様々なものの見方や考え方ができる。それが多様な感受性や、多様な読みを生む要素になっているのではないだろうか。

すなわち小島実践があのように生き生きとしているのは、様々な意味で、様々なところで子ども達が「自分の存在を受け入れられている」と感じているからである。

そして最後にあいづちと復唱に関連し、気になる教師と児童の行動描写が出てきた。以下にその場面を示す。

357	教師	おお。西洋が好きだって。
-----	----	--------------



358	教師	じゃあ、みすばらしい西洋料理店でもいいの？
359	子ども	(口々につぶやく)
360	玄也	(首を振る)
361	教師	(首を振る)
362	玄也	(教師をみて首を振る)

これはたった一瞬の出来事である。358で教師が学級全体に問いかける。するとその問いかけに対し玄也は意見をつぶやく代わりに首をふる。「僕はそう思わない」と。教師はそんな玄也の行為に気づき彼をみて同じく首をふり、教師の行為に気付いた玄也が、教師を見ながらまた首をふる。

この場面に私は心惹かれる。教師と玄也の周りだけ他とは違うあたたかな空気を感じたのである。もしかしたらこのとき感じたあたたかな空気は、私が気付くもっと以前から教室全体を包んでいたのかもしれない。

## 6. 研究の成果

研究の成果をまとめるにあたり、これまでの研究経過をふりかえる。本研究では、以下に示した三項目について新たな知見を得ることが出来た。

### (1) 教室談話を分析することの重要性

ここで秋田(2006)が述べていた「授業は二つと同じものはない。1回性の時間と空間のなかで生起するものである。」という言葉を読み出したい。この言葉は授業というものを適確にとらえていると考える。

授業は一発勝負である。やろうとしているテーマと教材を用いて、目の前にいる子どもたちと一時間分の枠組みを作り上げる。妥協も回避も許されない。大学生活の中で実習を二回行い、いかに授業を行うということが難しくまた奥深いものであるのかを知った。授業は生き物であった。思い通りに進むものは一つとしてなかった。

本研究では授業を振り返ることの手立てを学んだ。それは授業を映像記録にし、それをもとに振り返るという手法である。談話分析とはどのようなものなのか。映像記録を文字化するにはどのようなトランスクリプトを作成すればいいのか等、授業を分析する手立てとなることを明ら

かにした。ここで得た知見は今後の自分の糧になると信じている。

## (2) 授業を丁寧に見ていくことの意義

本研究では一つの授業を丁寧に見ていくことの意義を知った。一つの授業を丁寧に見ていくこととは、映像記録を文字化し、そこから授業で行われていた一つ一つのやり取りを振り返り考察していくということである。この手段をとることにより思いもよらぬ発見が多々あった。一つの授業の中に驚嘆するほどの授業テクニックと子どもの学びがあった。

その発見により授業を大切にしていくことの意味を痛切に感じ取ることが出来た。授業におけるどの時間も、どの段階も、どの子の学びにも、授業に関係してくる全てのことに意味がある。その一つ一つに教師は気付き手を差し伸べなければならない。教師という職業の奥深さを学んだ。

## (3) 共につくりあげる授業

「いい授業とは、どのようなものなのか」そう問われると以前までは答えることに抵抗があった。本研究で分析・考察させていただいた四つの授業は、どれもがとても多くのものを抱えていた。私が扱うには非常に重すぎるものを抱えていた。本研究をするにあたり、四つの授業で行われていた、また四つの授業が抱えていたものの全てを解き明かすことはできなかった。

だが研究を進めるにあたり、授業をつくるということが一体どのようなことであるべきなのか少しは見えてきたように思う。授業とは教師と子どもが共に響きあい、高めあっていくもの。そうあるべきだと感じた。一方的に教え諭すものでもなく、時間にとらわれながらあくせく行うものでもない。目の前にいる子どもの声を聞き、その子らがどのように感じ学んでいるのか授業を通してその点を考えるべきだと感じた。

## (4) 言葉にならない一体感

本研究によって「あいづち」と「復唱」が授業において非常に有効なことが判明した。この二点により授業が成り立っているのではなく、あくまで従属的なものであるが、この二点が効果的に活用されているからこそ小島学級の授業が成立していた。日ごろ何気なく使用していたものに、思わ

ぬ偉大な効果を見出せたことは自己にとって大きな発見となった。

## 7. 今後への課題

まず一つ目として、教室談話を分析するための理論とトランスクリプトを作成する際の項目を追究する必要がある。今回は単に表面をなでるような程度になってしまったことが、非常に残念な点である。もう少し詳細で厳密な理論を得る努力をしたい。

二つ目として、授業環境を詳しく考察して置く必要がある。N組で日々何が行われていたのか。あの子ども達はどのような子ども達であったのか。また小島先生は何を思い考え授業を構成し実践していたのか。その辺りの調査が非常に手薄であった。

三つ目として、自己の文才を高める必要がある。本論文は非常に稚拙な文で終始述べられている。恥ずかしいばかりである。今後、理論的で分かりやすい文章が書けるよう努力していきたい。

四つ目として、あいづちと復唱がもたらす子どもへの学びの効果を考えるために学級の間人間関係を考慮するということである。本研究のもととなるものは四つの授業記録のみで構成されている。すなわち、学級の間人間関係については全くといって考慮されていないのである。それが本研究にとって最大のやり残しである。教室における人間関係が授業にどのように作用してくるのか、また、その際のあいづちと復唱の効果はどのようなものなのか。その点に関しては自らが教師として現場に赴いた際に追究していく所存である。

### 【引用・参考文献】

- 秋田喜代美編（2006）『改訂版 授業研究と談話分析』，放送大学  
伊藤雄基（2005）『相互作用分析による国語科コミュニケーション教育の研究  
－学習者の対自的脈絡に着目して－』，丸山印刷  
稲垣忠彦・佐藤学（1996）『授業研究入門』，岩波書店  
熊谷智子（1997）「教師の発話にみられるくり返しの機能」（『日本語学』，vol16，  
pp30-37，明治書院）

- 国立国語研究所（1982）『日本語教育指導参考書 11 談話の研究と教育Ⅰ』，大蔵省印刷局
- （1989）『日本語教育指導参考書 15 談話の研究と教育Ⅱ』，大蔵省印刷局
- 泉子・K・メイナード著 柴谷方良・西光義弘・景山太郎編（1993）『日英語対照研究シリーズ（2） 会話分析』，くろしお出版
- 泉子・K・メイナード（1997）『談話分析の可能性－理論・方法・日本語の表現性－』，くろしお出版
- 橋内武（1999）『ディスコース－談話の織りなす世界－』，くろしお出版
- ポリ－ザトラウスキー（1993）『日本語研究 日本語の談話の構造分析－勧誘のストラテジーの考察－』，くろしお書房
- （1986）「談話の分析と教授法（Ⅰ）－勧誘表現を中心に－」（『日本語学』，vol 5，pp27-35，明治書院）
- （1986）「談話の分析と教授法（Ⅱ）－勧誘表現を中心に－」（『日本語学』，vol 5，pp100-103，明治書院）
- 堀口純子（1991）「あいづち研究の現段階と課題」（『日本語学』，vol10，pp31-41，明治書院）
- マイケル・スタップズ著 南出康世，内田聖二 訳（1989）『マイケル・スタップズ 談話分析』，研究社印刷株式会社
- 松田陽子（1998）「対話の日本語教育学－あいづちに関連して－」（『日本語学』，vol 7，pp59-66，明治書院）
- マルコム・クールタード著 吉村昭市・貫井孝典・鎌田修編（1999）『談話分析を学ぶ人のために』，世界思想社
- 茂呂雄二（1991）「教室談話の構造」（『日本語学』，vol10，pp63-72，明治書院）
- 水谷信子（1998）「あいづち論」（『日本語学』，vol7，pp4-11，明治書院）
- 水野義道（1998）「中国語のあいづち」（『日本語学』，vol7，pp18-21，明治書院）
- 宮島卓朗（2007）「〈読みの鍵〉を使って，読みの宝を見つける－「一つの花の授業の実際から－」（『子どもと創る「国語の授業」』，vol18，pp24-25，東洋館出版社）

（いなだま えみ 平成 19 年度卒業生）