

## 生活科の授業における教師の「意図」と児童の「学び」の変容過程

瀬尾 知子\*・中野 良樹\*\*

The transformation process of the "intent" of the teachers  
and the "learning" of the children in the course of study, "*Seikatsuka*"

Tomoko SENOO ・ Yoshiki NAKANO

### abstract

In this study, we examined the process of continuous transformation of the "intent" of the teachers and the "learning" of the children, by focusing on the teachers' use of the sentence-ending utterance, "ne". Dividing one unit of the elementary school course of study, "*Seikatsuka*.", into the beginning stage, the mid-stage and the final stage, we compared the teachers' utterances by "category analysis" and "case analysis". The results of this study revealed that the beginning stage of the class was characterized by the teachers' frequent use of the sentence ending form, "ne", as "connectives" and "fillers" in their speech, thereby eliciting the interest of the children. However, the results revealed that when it came to the mid-stage of the class, it was characterized by the decreased use of "ne" by the teachers and when it came to the final stage of the class, it was characterized by their increased use of the "listener-centered 'ne'" to achieve integration and sharing as the children absorbed and exercised judgment on what had been communicated to them.

The results of this study suggested that the encouragement from the teachers, based on their "intent", supported the "learning" of the children, as the class was propelled forward with the teachers and the children mutually adjusting their ongoing discourse.

**Keywords:** "*Seikatsuka*," teacher, student, classroom discourse, learning

### 1 問題と目的

本研究では、小学校生活科の授業場面における教師の発話に着目して、教師の「意図」と児童の「学び」の変容過程を検討することを目的とする。

生活科が新設され四半世紀が経過するが、知識・技能を伝達することが中心である従来教科とは異なる生活科の授業を教師はどのように展開し、児童の「学び」を導いているのだろうか。生活科は1990年の学習指導要領の改訂により小学校低学年に新設された教科であり、「具体的な活動や体験を重視する」（小

---

キーワード：生活科、教師、児童、発話、学び

\* 秋田大学教育文化学部

\*\* 秋田大学教育文化学部

学校学習指導要領、2008) 教科である。これまでの伝統的な教科観では、算数・数学科であれば数学という学問分野を、音楽であれば音楽という芸術分野を意識し、その権威に支えられて、教科成立の基盤を確保してきた(澤本、1998)。しかし、生活科は背景とすべき特定の科学体系をもたず、教師が児童の興味・関心、実態に即して単元設定をする(澤本、1998)。そのため、教育する側の授業観、指導方法、児童観等が反映されやすい教科であるといえる。これまでの生活科の授業に関する研究は、教科や単元の指導法を検討する実践研究が多く、その中で、子どもの気づきの質を高める授業や体験・活動中心の授業の効果が検証されてきた(e.g., 加納・野田、2005; 石井・朝倉・石田ら、2012)。その一方で、授業はコミュニケーションの場であり(東、1984)，言語は授業の場において教え学ぶための主要なコミュニケーションの手段である(秋田、1997)。したがって、教室の中で教師と子どもたちが交わす言葉である教室談話(茂呂、1997)に焦点をあてた研究は、生活科の授業実践を理解する上で重要な示唆を与えてくれると期待できる。

教室談話への参加は児童が直面する大きな課題であると言われている(内田、1995; 田中、1992)。刻々と変化する授業場面において児童は、瞬時に教室談話に参加し、知識を構築していくことが求められる。授業中、児童はどのようにして、教室談話に参加し、新しい知識を構築していくのだろうか。また、教師は刻々と変化する子どもの発言や動きに即興的に対応し、絶えず計画を修正しながら授業を進行していくことが求められるが(佐藤、2004)、教師はどのようにして自身の計画を修正しながら授業を進行し、児童の「学び」を支えているのであろうか。児童の「学び」を支える教師の働きかけ、特に発話には教師自身の教育観、授業観、児童観、指導方法に関わる信念、知識などの教師の「意図」が反映されていることが考えられる。そして、教師の「意図」に基づく発話により、児童の「学び」が変容していくと推測できる。

本研究では教師の発話「ね」に着目する。「ね」には、文の末尾に用いる終助詞と、文節の末尾に用いられる間投助詞がある。終助詞「ね」は軽い詠嘆や念押し、同意や問い合わせの気持ちをといった(大辞林、2014)，話し手の感情や態度を表す。終助詞「ね」は他者とのコミュニケーションを円滑にするための重要な働きがある。また、間投助詞「ね」は、語勢を添えたり、声のつなぎとしたり、適宜文節末にはさまれる(大辞林、2014)。間投助詞「ね」は、聞き手の注目を喚起し、話し手が自分のターンを保持する働きがある(伊豆原、1994; 宇佐美、1997)。「ね」は聞き手の内部世界を顧慮する表現形式であり、円滑なコミュニケーションの一つの工夫である(益岡、1991)。また、「ね」には複数の用法が存在する。すなわち、話し手と聞き手の一体化志向や経験の共有化志向を示す相互作用的用法、話し手が自分の話題に引き込む、注意喚起をする話し手中心用法、情報は聞き手にあり、聞き手の感情を配慮して話し手が自分の認識や判断を確認する聞き手中心用法である(宇佐美、1994)。生活科にしても他教科にしても、授業の主要な目的の一つとして知識の構築がある。しかし、生活科は他教科と学習形態を異にしており、児童が実際に活動・体験をする中で、そこから教師が児童の「学び」を引き出すというように、教師が教えるのではなく、児童の「学び」を引き出す学習形態である。したがって、児童の興味から何を題材として選び単元を設定するのか、児童の「学び」のどの部分を切り取り、引き出すのかは個々の教師に委ねられている部分が大きい。このことから、生活科の授業において単元開始段階では、教師の「意図」が反映され教師の「意図」に基づいた働きかけ、教師中心の発話、つまり話し手中心の「ね」の使用が多いことが推測される。一方、授業が展開するに従い、児童が活動・体験をする中で、そこから児童の「学び」を引き出すというように児童の「学び」に即した教師の働きかけ、児童中心の発話、つまり聞き手中心の「ね」の使用が多くなることが推測される。

本研究では、「授業が展開するに従い、話し手中心の「ね」が減少する一方で、聞き手中心の「ね」が増加する」という仮説を立てて、生活科の授業における教師の「意図」と児童の「学び」の変容過程を明らかにする。

## 2. 対象と方法

### 2-1. 対象

秋田市内の小学校低学年1クラス（児童32名；男子16名、女子16名）。担任教師は1名で当該小学校へ赴任3年目の女性教師である。

### 2-2. 方法

2008年11月上旬から12月中旬の間の10日間、1週間に1～2回、1日当たり2時間～5時間、生活科の授業を中心に朝の会、休み時間や給食の時間、帰りの会、他教科の授業時間、予備観察も含めて34時間にわたり参与観察を行った。参与観察記録のうち生活科の授業が行われたのは18時間であった。参与観察は生活科の一単元を通して行った。単元の内容は「ぐんぐんそだて ぼくの・わたしのやさい」であり、活動は野菜の詩・歌作り、自分なりの表現方法を選択したグループ毎の表現活動、発表会と多岐に渡った。表1に観察日時と授業内容を示す。

授業場面の教師と児童の発話は、観察者がICレコーダーを保持して行うとともに、フィールドノーツへ発話文脈の記録を行った。なお、観察者は担任から「生活科の授業の研究のために、みんなの学習を見に来ている人」と児童や保護者に紹介された。教室では不自然でない程度に児童と相互交渉を持った。

表1 授業内容と観察日時

観察日時	授業のねらい	活動内容
11月5日（水）	・野菜作りの感動や体験を詩で表現しよう。 ・曲を考えて歌を作ろう。	・スリーヒントクイズで野菜について思い出す。 ・野菜作りの体験や感動を詩で書く。 ・自分の考えた詩に曲をつける。
11月12日（水）	・自分で考えた歌を発表しよう。 ・みんなの歌を作ろう。	・自分で考えた歌を発表し合う。 ・給食を食べている班(4, 5人のグループ)でそれぞれの歌をつなげて、みんなの歌を作る。
11月14日（金）	・グループで考えた歌をみんなで歌ってみよう。	・グループで考えた歌をみんなで歌って、フレーズの変更をしたり、付け足したりする。
11月19日（水）	・自分がやってみたい活動を考え、活動内容を決定しよう(例…かるた、絵本)。	・一人一人が自分でしてみたい活動をプリントに書き出す。 ・自分がみんなと一緒にしてみたい活動を決める。 ・してみたい活動別にグループ分けする。
11月25日（火）	・友達と協力しながら活動しよう。	・グループで協力し合いながら、グループでやりたい活動内容を考える。
11月26日（水）	・調べたり工夫したりして、グループで表現にまとめよう。	・グループで考えた活動内容を、それぞれのグループで表現にまとめる。(かるた、すごろく、オペレッタ、新聞、時計、アルバム、パズル、キャラクター、ストーリー)
12月3日（水）	・調べたり工夫したりして、グループで表現にまとめよう。	・各グループの進捗状況を報告する。 ・作業につまずいているグループの解決策をみんなで考える。 ・グループで、発表会に向けて作業を進める。
12月9日（火）	・調べたり工夫したりして、グループで表現にまとめて発表会の準備をしよう。	・グループごとにどんどん作業を進め、発表会に向けての準備をする。 ・できたグループは、他のグループを手伝いみんなで協力して完成させる。

表 2 教師の発話カテゴリーの分類

分類	定義	発言の引用
相互作用的	教師がもっている情報を児童も持っていると想定することや、児童の持つ情報を教師の情報として認める。話し手と聞き手の情報は判断の一致を前提としている 話し方のこと。	「ここに(言葉が)入れられるね」「(児童の提案に対して)なんか、できそ うだね」
話し手中心的	教師のもつ判断や情報を児童に持ちかけ、児童を話に引き込もうとするもの。教師が児童の知識や判断を確認すること。	「(ひょうたん型のトマト)あいこちゃんて 言うんだね」「(音を出そうとした児童に) それはやらないでね」
聞き手中心的	児童のもつ判断や情報に対する教師の判断や認識を示すもの。	「〇〇さん、それいいねえ」「ここを回るようにしたかったのね」
発話埋め合わせ	発話の埋め合わせのために挿入される言葉	「えっとですね」「それでね」

### 2-3. 分析方法

発話を記録した授業の総時間は 14 時間であった。発話単位は IC レコーダーの記録や発話文脈の記録を手がかりとし、話者交替、発話中の間（2 秒以上のポーズ）、発話機能の変わり目を区切りとして、発話単位を設定した。なお、観察対象とした生活科授業の中で研究授業と生活科の単元が異なる授業は分析対象から除外した。

教師の発話は、宇佐美(1994)の「ね」のコミュニケーション機能を参考に発話カテゴリーを、「相互作用的」、「話し手中心的」、「聞き手中心的」、「発話埋め合わせ」の 4 つに分類した（表 2）。発話単位ごとに著者を含む 2 名が独立にカテゴリー分類を行った。判定一致率は 89.2% であり、判定が不一致であつたものについては協議により決定した。

## 3. 結果と考察

### 3-1. 教師の発話数の全体的特徴

教師の総発話数は、2748 であり、「ね」の総発話数に占める割合は、平均 20%となっていた。また、授業形態には、一斉場面と活動場面がある。授業形態別に「ね」の総発話数に占める割合をみると、一斉場面では平均 19%，活動場面では平均 25%であり、活動場面の方が「ね」の使用頻度が多いことが示された（表 3）。先行研究では、雑談などの「カジュアル」な会話においては、「ね」の使用総数が 25%前後であることが示されている（宇佐美, 1994）。本研究において生活科の授業の活動場面では、「ね」の使用総数が全体の 25%であり、「カジュアル」な場面の使用総数と一致している。教師は、一斉場面と活動場面で談話構造を変化させ、活動場面ではカジュアルな場面と同様に「ね」の使用を多くすることで、児童の会話を促進し、児童の表現や感情を引き出していたと言える。

表3 教師の発話数と「ね」の使用頻度

全体			一斎場面			活動場面			
	総発話数	「ね」の頻度	割合	総発話数	「ね」の頻度	割合	総発話数	「ね」の頻度	割合
11/5	268	52	19.4	189	35	18.5	79	17	21.5
11/12	340	86	25.3	279	68	24.4	61	18	29.5
11/14	320	53	16.6	299	47	15.7	21	6	28.6
11/19	456	101	22.1	299	63	21.1	157	38	24.2
11/25	251	39	15.5	202	35	17.3	49	4	8.2
11/26	315	68	21.6	179	27	15.1	136	41	30.1
12/3	449	69	15.5	377	38	10.1	72	31	43.1
12/9	349	101	28.9	193	73	37.8	156	28	17.9
計	2748	569	20.7	2017	386	19.1	731	183	25.0

表4 授業形態別の授業日ごとの教師の「ね」の使用数と残差分析の結果

	一斎場面		活動場面	
	「ね」の頻度	残差分析	「ね」の頻度	残差分析
11/5	35[35.3]		17[16.7]	
11/12	68[58.3]	▲*	18[27.7]	▽*
11/14	47[36.0]	▲**	6[17.3]	▽**
11/19	63[68.5]		38[32.5]	
11/25	35[26.5]	▲**	4[12.5]	▽**
11/26	27[46.1]	▽**	41[21.9]	▲**
12/3	38[46.8]	▽*	31[22.2]	▲*
12/9	73[68.5]		28[32.4]	
合計	386		183	

(注)[ ]は期待値(回)を表している。「▲」は有意に多いことを、「▽」は有意に少ないことを示している

(\*p<.05 \*\*p<.01)。

次に、授業時期、授業形態の違いによって、教師の発話「ね」の使用頻度がどのように変化するのかを検討するために、授業形態を独立変数として、各生活科授業日を従属変数として分析を行った。教師の「ね」の発話数について、授業形態(2) × 生活科の授業日(8) の  $\chi^2$  検定の結果、授業形態による偏りは有意であった ( $\chi^2(7) = 56.22, p < .01$ )。残差分析の結果、単元開始段階では、一斎場面における教師の発話「ね」の使用が多く、授業が進むにつれて活動場面における教師の発話「ね」の使用が多くなる傾向が示された(表4)

「ね」は談話進行において、情報を聞き手に伝える側面と、聞き手のもつ情報を問うことの両方の側面をもつ(伊豆原、1994)。単元開始段階では、一斎場面で教師が「ね」を多く使用することにより、話し手である教師の情報、知識を聞き手である児童に伝えるために使用をしていたと考えられる。一方、授業が進むにつれて、活動場面で教師が「ね」を多く使用することにより、聞き手である児童がもつ情報や考えを問い合わせ、児童どうし、教師と児童での情報の共有化を図っていたと考えられる。したがって、単元開始段階では教師の「意図」にしたがって、児童の興味関心を教師側のもつ情報や判断に引き込んでいたと言える。そして、授業が進行するにしたがって、教師は児童の興味関心に応じて、児童の「学び」を共有しようとしていることが示唆される。

### 3-2. 教師の発話カテゴリーごとの検討

ここまで観察研究により示唆された教師の発話の特徴について、さらに教師の発話カテゴリーごとに検討することによって、本生活科の授業がどのように展開し、変容していったのかを明らかにしていく。

#### (1) 授業形態別検討

授業形態別に発話カテゴリーごとの特徴を検討するに、授業形態を独立変数とし教師の発話カテゴリーを従属変数としてクロス集計を行った。教師の発話数について、授業形態(2) × 発話カテゴリー(4)の $\chi^2$ 検定の結果、授業形態による偏りは有意であった( $\chi^2(3) = 22.67, p < .01$ )。残差分析の結果、一斉場面では「発話埋め合わせ」が有意に多く、活動場面では「聞き手中心的」が有意に多かった(表5)。

以上の結果から、授業形態の違いにより教師の働きかけが異なっていることが示された。発話を埋め合わせ、間を繋ぐ「発話埋め合わせ」の「ね」は聞き手の関心を引きとめ、会話を継続させる効果がある(高櫻, 2008)。本研究においても、一斉場面では「発話埋め合わせ」の「ね」の使用により、教師は児童の関心を引きとめ、教師の授業で伝えたい情報、知識、思いを伝えていたことが考えられる。一方、活動場面では、「いいね」「面白いね」のような感覚的判断を教師は多く行っており、話し手である児童の判断に対して一体化や共有化を図る「聞き手中心的」の「ね」の使用を行っていたと言える。

#### (2) 授業時期別検討

ここでは、授業内容の違いにより、授業、前期・中期・後期の3つに分けて検討を行うことで、授業時期別に発話カテゴリーごとの特徴を明確にする。授業前期は、11月5日、11月12日、11月14日の3回、野菜栽培の思いを歌にする場面とする。また授業中期は、11月19日、11月25日の2回、自分のやりたい活動を考え、やりたい活動が一致した児童同士がグループになりグループ活動に入る場面とする。そして授業後期は、11月26日、12月3日、12月9日の3回、グループで考えやりたいもの、作りたいものを実現するために活動する場面とする。

はじめに、授業時期を独立変数とし教師の発話カテゴリーを従属変数としてクロス集計を行った。教師の発話数について、授業時期(3) × 発話カテゴリー(4)の $\chi^2$ 検定の結果、授業時期による偏りは有意であった( $\chi^2(6) = 25.09, p < .01$ )。残差分析の結果、授業前期では「発話埋め合わせ」が有意に多く「聞き手中心的」が有意に少なく、授業中期では「発話の埋め合わせ」が有意に少なく、授業後期では「聞き手中心的」が有意に多かった(表6)。

表5 授業形態別の各カテゴリーの発話数と残差分析の結果

発話カテゴリー	一斉場面		活動場面	
	発話数	残差分析	発話数	残差分析
相互作用的	35[35.3]		17[16.7]	
話し手中心的	178[170.3]		73[80.7]	
聞き手中心的	130[149.2]	▽**	90[70.8]	▲**
発話埋め合わせ	43[31.2]	▲**	3[14.7]	▽**
合計	388		183	

(注)[ ]は期待値(回)を表している。「▲」は有意に多いことを、「▽」は有意に少ないことを示している  
(\*\* $p < .01$ )。

表6 授業時期別の各カテゴリーの発話数と残差分析の結果（全体）

発話カテゴリー	前期		中期		後期	
	発話数	残差分析	発話数	残差分析	発話数	残差分析
相互作用的	17[17.5]		12[12.8]		23[21.8]	
話し手中心的	91[84.3]		65[61.8]		95[105.0]	▽†
聞き手中心的	55[73.8]	▽**	58[54.1]		107[92.0]	▲**
発話埋め合わせ	28[15.4]	▲**	5[11.3]	▽*	13[19.2]	▽†
合計	191		140		238	

(注)[ ]は期待値(回)を表している。「▲」は有意に多いことを、「▽」は有意に少ないことを示している

(†  $p<.10$  \*  $p<.05$  \*\*  $p<.01$ )。

表7 授業時期別の各カテゴリーの発話数と残差分析の結果（一斉場面）

発話カテゴリー	前期		中期		後期	
	発話数	残差分析	発話数	残差分析	発話数	残差分析
相互作用的	12[13.6]		10[8.9]		13[12.5]	
話し手中心的	73[69.2]		51[45.2]		54[63.6]	▽*
聞き手中心的	37[50.5]	▽**	33[33.0]		60[46.5]	▲**
発話埋め合わせ	28[16.7]	▲**	4[10.9]	▽*	11[15.4]	
合計	150		98		138	

(注)[ ]は期待値(回)を表している。「▲」は有意に多いことを、「▽」は有意に少ないことを示している

(†  $p<.10$  \*  $p<.05$  \*\*  $p<.01$ )。

以上の結果から、授業全体を通してみると授業が進むにしたがって、「聞き手中心的」発話が多くなり、「発話埋め合わせ」や「話し手中心的」発話が少なくなることが示された。授業が進むにしたがって教師は、児童の「学び」を引き出すというように児童の「学び」に即した教師の働きかけ、聞き手中心の「ね」の使用が多くなることが明らかになった。したがって「授業が展開するに従い、話し手中心の「ね」が減少する一方で、聞き手中心の「ね」が増加する」という仮説は支持された。

次に、生活科の授業における一斉場面と活動場面では授業時期別の違いがみられるのか検討する。一斉場面における、授業時期別に発話カテゴリーごとの特徴を検討するに、授業時期を独立変数とし教師の発話カテゴリーを従属変数としてクロス集計を行った。教師の発話数について、授業時期(3) × 発話カテゴリー(4) の  $\chi^2$  検定の結果、授業時期による偏りは有意であった ( $\chi^2 (6) = 23.57, p < .01$ )。残差分析の結果、授業前期では「発話埋め合わせ」が有意に多く「聞き手中心的」が有意に少なく、授業中期では「発話の埋め合わせ」が有意に少なく、授業後期では「聞き手中心的」が有意に多く、「話し手中心的」が有意に少なかった(表7)。

さらに、活動場面において、授業時期別に発話カテゴリーごとの特徴を検討するに、授業時期を独立変数とし教師の発話カテゴリーを従属変数としてクロス集計を行った。教師の発話数について、授業時期(3) × 発話カテゴリー(4) の  $\chi^2$  検定の結果、有意差はなかった ( $\chi^2 (6) = 4.13, ns$ ) (表8)。したがって、生活科の授業において一斉場面では授業が進行するにつれて、教師は談話構造を変化させていたが、活動場面では授業時期により談話構造の変化をさせていないことが明らかになった。したがって、教師は一斉場面において授業進行に伴い、児童の「学び」に即した教師の働きかけ、児童中心の発話が多くなることが示唆された。

表 8 授業時期別の各カテゴリーの発話数（活動場面）

発話カテゴリー	前期	中期	後期
	発話数	発話数	発話数
相互作用的	5[3.8]	2[3.9]	10[9.3]
話し手中心的	18[16.4]	14[16.8]	41[39.9]
聞き手中心的	18[20.1]	25[20.7]	47[49.2]
発話埋め合わせ	0[0.7]	1[0.7]	2[1.6]
合計	41	42	100

(注)[ ]は期待値(回)を表している。

### 3-3. 発話の事例分析

上記の、3-1, 3-2 の知見を踏まえ、3-3 ではどのような文脈で発話「ね」が生起しているのかを示す。本論文に出てくる名前はいずれも仮名である。

#### (1) 教師の「意図」を伝える事例（前期・一斉場面）

授業前期は、児童の関心を引きとめ、教師の授業で伝えたい情報、知識、思いを伝えて、会話を繋いでいる発話「発話埋め合わせ」が多い。その特徴を表しているのが、事例 1 である。

この事例は、教師が、これまでの野菜栽培の体験をもとに自分のやさいの歌から発展させて、クラスのやさいの歌をつくりたいという教師の「意図」を伝えている場面である。終助詞「ね」は、話し手の聞き手に対する感情や態度を示す機能を持っている（淀川, 2013）。事例 1 の①の「話し手中心的」発話の「ね」は教師が児童に対して、野菜の歌をクラスでつくりたいという感情を伝えていた。

一方、間投助詞「ね」は話し手が話題を展開するとき話し手の始めた話題を聞き手に持ちかけ、聞き手をその話題に引き込む機能を持っている（伊豆原, 1994）。事例 1 の②から⑥の「発話埋め合わせ」発話の「ね」は、児童の関心を引きとめ、児童の関心をクラスのやさいの歌作りへと引き込んでいた。

#### 事例 1 「やさいの歌ができたらいいな」（11月12日）

教師が「みんなの歌、やさいさんの歌にしたらいいね①」とクラスでやさいの歌をつくることを提案する。それを聞いた児童は「えっ、えっ、やさいさんの歌」と繰り返す。少し教室内がざわついてきた様子をみて、教師は「しっ！ しっ！」と注意を与えてから、「先生ねー②、前の小学校でも野菜育てたの、そしたらね③、その時にね④、みんなの歌つくりたいって、こんなの作ったの、見たい人」と言って、他の小学校でつくったやさいの歌を紹介して、みんなの興味をやさいの歌つくりへと方向付けている。その後、教師は「自分のね⑤、自分のね⑥、言葉をひとつつかいて友達の言葉とつなげると、なんかみんなの歌、できそうじゃない？」とみんなの言葉をつなげることを提案した。

#### (2) 児童の「学び」に即した教師の働きかけをしている事例（後期・活動場面）

授業後期は、児童の判断に対して一体化や共有化を図る「聞き手中心的」の「ね」の使用が多い。その特徴を表しているのが、事例 2 である。

活動場面では、「いいね」のような感覚的判断を行い、児童の活動を認め、その教師の判断を伝えることで児童の活動を広げ、児童の興味関心を喚起していたと言える。教師の①から③の「いいね」という児

童への言葉がけは「良い」の碎けた言い方である。教師が普通体の文体の碎けた言い方を用いることで、教師はクラス「みんな」の中の一人であるという意思を表明し、一体化・共有化を図っていたと言える。

そして、児童の判断に対して一体化・共有化を図る「聞き手中心的」「ね」を用いることで、クラス「みんな」の距離を近くし、みんなで一緒に学びたい気持ちを育てていた。クラス「みんな」の中の一人である教師が、児童同士をつなぎ、学び合いの環境を作ったことが、児童の表現力を高め、児童の「学び」を広げていた。

#### 事例2 「やさいすごろく、いいねえ」（11月26日）

教師がすごろくをつくっているグループをまわりながら、「あつ、これいいねえ①」と言ってすごろくを指さす。たいきが自分が考えたすごろくのひとまずを指さしながら「やさいの芽が出たらラッキー」と言う。教師はたいきの言葉を繰り返し「芽が出たらラッキーだって、いいねえ②」と言う。更にすごろくグループのしゅんが「これ、人生ゲーム、プラス、やさいを育てたこと」と言って紹介する。その言葉を受けて教師は「いいねえ③、面白い」と言うと、今度はたいきが「感動的な花が咲いたら10マス進む」と言う。教師は「えっ、何々」と興味を示すと、たいきはもう一度「感動的な花が咲いたら10マス進む」と言い、教師は「いい言葉！」と言って、図鑑作りグループへと移動した。

## 4. 総合考察

本研究では、小学校生活科の授業場面における、教師の「意図」と児童の「学び」の変容過程について、教師の発話「ね」に着目して検討を行った結果、以下のことが明らかになった。

授業前期には、教師が発話を埋め合わせ、間を繋ぐ間投助詞「ね」を多く使用することにより児童の興味関心を教師の「意図」に引きつけるという特徴がみられた。しかし、授業中期になると教師が発話を埋め合わせる「ね」の使用が少なくなり、授業後期になると、児童の判断に対して一体化・共有化を図る「聞き手中心的」、終助詞「ね」が多くなるという特徴がみられた。佐藤（1999）は、教師による児童とのコミュニケーション活動は、一人ひとりへの援助である「個への対応」と、児童の多様なアイディアやイメージを交流して学び合う「個と個のすり合わせ」であると述べている。児童個々の発言を丁寧に取り上げ、教師が「聞き手中心的」の「ね」を使いながら、児童個々のアイディアやイメージを自由に表現できるように促していた。教師は授業の進行状況に応じて、発話形態を変化させることで、児童どうし、児童と教師の思いや、知識をつなぎ、クラス全体での「学び」の共有化・一体化へと導いていることが示唆された。

また、授業形態の違いにより教師の発話は異なっていた。活動場面では、授業が進むにしたがって発話カテゴリーに違いがみられず、談話構造を変化させていない。しかし、一斉場面では授業が進むに従い、「聞き手中心的」の「ね」の使用が多くなるといったように、談話構造を変化させていた。「ね」発話は対人機能を調節することが指摘されている（宇佐美、1994）。本研究における生活科の授業の活動場面では「カジュアルな場面」で用いられるのと同様に「ね」発話が多く使用されており、児童との距離を近くし、親密な関係の中で授業を展開していた。生活科においても、知識の構築は授業の主要な目的の一つであるため、一斉場面では、談話構造を変化させることで、教師の「意図」に基づいた児童の知識構築をねらいとした働きかけをしたり、児童の興味関心に応じた働きかけをしたりしながら、児童の「学び」を導いていたと考えることができる。

そして、事例分析から授業の前半は「話し手中心的」、「発話埋め合わせ」発話の「ね」を使用することで教師が児童に対して、野菜の歌をクラスでつくりたいという「意図」を伝え、授業の後半では教師が「聞き手中心的」の「ね」を使用することで、児童の判断との共有化、教師の「意図」と児童の思いの一

体化を図っていた。教師の「意図」と児童の「学び」が変容する過程は、教師の側から教材や言語を媒介して、暗黙裡に児童たちに自身の「意図」と授業の方向性を伝え、それに児童が応えることから始まっていた。そして、お互いの思いをすり合わせながら、授業が展開され、教師は児童の思いや興味関心に応じて児童の働きかけを調整し、また、児童は児童の意向や興味関心にそって教師へ働きかけ、授業の方向性を共有することで、教師の「意図」と児童の「学び」が合致し収束へと向かっていた。そして教師の「意図」に基づく児童への働きかけは、児童の主体的な活動を促し、児童の「学び」を深化させていた。

学校で行われる授業は、「教師主導」と「子ども主体」といった二項対立的に捉えられることが多い。しかし本研究では、教師の「意図」を基盤にした教師主導の授業展開が、児童主体の「学び」を支えていることが示唆された。本研究の知見は、生活科の教科だけでなく様々な教科の授業場面にも通じるものであると考える。今後も、授業という営み、教育という営みを「教師主導」「知識伝達」の授業と「子ども主体」「学び合い」の授業といった二項対立的に捉えるのではなく、総合的に捉えることが必要である。

## 謝辞

本研究の調査にご協力くださった秋田市立旭南小学校の富樫雅子先生、児童の皆様に心より感謝申しあげます。

## 引用文献

- 秋田喜代美 (1997). 子どもへのまなざしをめぐって—教師論 鹿毛雅治・奈須正裕(編) 学ぶこと教えること 金子書房 pp.52-73.
- 東洋 (1984). 子どもにものを教えること 岩波書店.
- 石井信孝・朝倉淳・石田浩子・伊藤公一・樽谷秀幸・二井岡直文 (2012). 学び合いを通して気付きの質を高める生活科の授業構成 広島大学学部・附属学校協同研究機構研究紀要, 40, 219-224.
- 伊豆原英子 (1994). 感動詞・間投助詞・終助詞「ね・ねえ」のイントネーション-談話進行との関わりから- 日本語教育, 83, 96-107.
- 加納誠司・野田敦敬 (2005). 生活科生誕にその理念を貫く活動・体験主義の教育効果についての研究 愛知教育大学教育実践センター紀要, 8, 91-98.
- 益岡隆志 (1991). モダリティの文法 くろしお出版
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領生活編 東洋館出版社.
- 茂呂雄二 (1997). 発話の型—教室談話のジャンル 茂呂雄二(編) 対話と知—談話の認知科学入門 新曜社 pp.47-75.
- 中田智子 (1992). 会話の方策としての繰り返し 国立国語研究所報告, 13, 267-302.
- 大辞林 第三版 (2014). 村松明(編) 三省堂.
- 佐藤公治 (1999). クラスルームの中の学習 児童心理学の進歩 日本児童研究所(編) pp.134-158.
- 澤本和子 (1998). 教材を研究する力 澤田匡・生田孝至・藤岡完治(編著) 成長する教師 金子書房 pp.24-41.
- 高櫻綾子 (2008). 遊びの中で交わされる「ね」発話にみる3歳児の関係性 保育学研究, 46, 78-88.
- 内田伸子 (1995). 生活言語から読み書き能力へ 子ども時代を生きる—幼児から児童へ 金子書房.
- 宇佐美まゆみ (1994). 「ね」のコミュニケーション機能とディスコース・ポライトネス 日本語教育学会(編) 日本語教育 外国人のための日本語教育学会 pp.96-107.
- 淀川裕美 (2013). 2-3歳児の保育集団での食事場面における対話のあり方の変化—伝え合う事例における応答性・話題の展開に着目して— 保育学研究, 51, 36-49.