

一斉授業における子どもたちの多様な「声」： 学校教育における言葉の観点から

横 山 愛*

Children's Diverse "Voices" in the Classroom: The Perspective of Language in School Education

YOKOYAMA Megumi

Abstract

This study discusses methods for engaging diverse children in the classroom. In particular, we focus on the concept of *voice* in the sociocultural approach of Wertsch and examine the manner in which the voices of children in the classroom should be perceived. Scholars purport that the participation of children in class and classroom discourse is homogeneous, because children use the language specific to the school culture to participate. However, children who participate in the classroom experience individual learning through interaction with others. Thus, we examined aspects of the participation of children in class from the viewpoint of various voices in school education. Children learn the language specific to their school culture from their teachers and use that language to participate in class. The study reveals a process in which the words of the teacher and those of the children used in the school encounter one another and gradually become those of the children through their involvement with the teacher. The results point out that the precise reason is that many children spend time together in a class, where various voices are exchanged with others, such that a possibility exists that this exchange can lead to learning. Moreover, the study infers that the encounter among various voices exerted an impact on the learning of the children.

Keywords : whole-class discussion, voices, language, relationship

1 はじめに

本稿では、一斉授業に参加する多様な子どもたちの授業参加への在り方に関して、授業参加における「言葉」の側面から議論し、個々の子どもたちが生きる一斉授業に向けた示唆を得ることを目的とする。

近年、学習指導要領が改訂され、「主体的、対話的で深い学び」を達成することが授業において重視され（文部科学省, 2018）、授業に関しても様々な工夫がなされている。一方で、1人の教師が多数の子どもたちに対して授業を進行させていく一斉授業は現在でも中心となっている授業形態となっている。一斉授業は、長く学校教育の場において採用されてきた授業形態であり、一定の授業展開の形やコミュニケーションの形があることが知られている。具体的には、授業内コミュニケーションにもルーティーンがあることが明らかになっており、教師が

キーワード：一斉授業、「声」、言葉、関係性

*平成31年度生 人間発達科学専攻

発問し、指名された子どもが答え、教師が評価やフィードバックをするというコミュニケーションの形が繰り返されることが示されている (Mehan, 1979)。このやり取りの中では、教師のみが問いの答えを既に知っており、子どもたちに対して質問することで理解度を確かめているという側面もあると指摘される (Edwards & Mercer, 1987)。このように子どもたちが一斉授業に参加する際には、様々なルールやコミュニケーションのパターンを理解した上で参加することが求められる。子どもたちが発言するには、多数のルールが存在し、学校教育に特有の言葉が用いられており、発言ルールに則って発言が求められることから、学級にいる子どもたち全員が同じように授業参加していると捉えられる側面もある。一斉授業については教師が中心となって授業が進められていることで子どもたちの主体性が見えにくいことや、発言ルールに則って発言することが決められているため全員が同じように一斉授業に参加し、同じように学習を進めているように捉えられてしまうという課題が指摘されている (中田, 1996)。

しかし、一定のコミュニケーションの形や授業展開、言葉の運用に関して一定の形がある一斉授業においても、子どもたちは多様な形で授業参加をしていることが指摘される (藤江, 1999)。一斉授業において、一定のコミュニケーションの形がありつつも、授業参加の仕方は子どもによって異なる。こうした学校教育の文脈に即した子どもたちの授業への参加に関して、Wertsch (1991) は、教師と子どもの「声」の出会いに着目している。「声」とは、発話としての音声的なものだけではなく、「話をしている主体のパースペクティブ、概念的な地平、意図、世界観といったより広い問題とかかわっている」(Wertsch, 1991) ものである。Wertsch (1991) は、この「声」の概念に着目し、教師と子どもたちそれぞれの言葉の違いを示しながら、それぞれの異なる「声」がどのように出会い、子どもたちがどのように学校教育に用いられる言葉を習得しているかを示している。このように、学校教育における子どもたちの「声」は多様なものがあると考えられる。

子どもたちの多様性を活かし、相互に関わり合いながら学習することを促すため、一斉授業においても教師が主導して知識を伝えるというだけでなく、授業内でもクラス全体での話し合いを中心にするなど子どもたち同士の関わりを重視する展開が増えている。子どもたちが中心となって話し合いを進める実践も見られ (例えば Cazden, 2001)、それに対する教師の多様な働きかけについても明らかになってきている (松尾・丸野, 2009)。こうした子どもたちの学習を中心とした実践を進めようとする動きが広まっている中でも、子どもたちの多様な授業参加の形があることはあまり指摘されていない部分である。特に、学校教育特有の発言ルールは子どもの授業参加の仕方に影響を与えており、その影響下での子どもたちの多様な「声」の在り方をどのように捉えるかという点については検討が必要である。前述のWertsch (1991) の議論を基に、学校教育の文脈において子どもたちの「声」はどのように捉えられてきたか、子どもたちの「声」の存在をどのように捉えられうるかを整理することで、一斉授業における子どもたちの授業参加に関する捉え方を再検討することに繋がると思われる。

本稿では、多様な子どもたちの参加が見えにくいとされてきた一斉授業において、子どもたちの「声」をどのように捉えることが可能であるか、先行研究より整理する。これによって、一斉授業における多様な子どもたちの学びを捉えるための手がかりを得ることを目的とする。本稿第2節では、一斉授業における子どもたちの授業参加に関する先行研究を整理する。これによって子どもたちの一斉授業への参加がどのように捉えられてきたかを示す。次いで第3節では、Wertschの社会文化的アプローチに基づき、子どもたちの多様な「声」の出会いに関する先行研究を示す。第4節では、子どもたちの多様な「声」に着目した場合、どのように子どもたちの授業参加を捉えることが可能になるのか、また実践上どのような教師の関わりによって子どもたちの「声」が活きる授業となりうるのかという点について議論を行う。最後に、第5節ではこれまでの議論を概観し、一斉授業への子どもたちの授業参加をどのように捉えられるか、整理する。

2 一斉授業に参加する子どもたちの捉え方

2.1 子どもたちや教師の談話分析による授業参加の様相

一斉授業は、一定の形で授業進行することが指摘されており、先に述べた通り、授業展開のパターンやコミュニケーションの定型がある (Mehan, 1979)。一斉授業の典型的な授業展開としては、「導入—展開—まとめ」という大きく分けて3つの段階があり、教師が発問を繰り返しながら授業が進められていく。この展開の仕方は教

科の特性に応じて変化する場合もあるが、この3つの段階は概ねどの教科の授業においても同様の展開となっている。具体例として、日本の算数の授業においては、前時の振り返り、問題の提示、個人やグループによる解決、クラス全体によって話し合う練り上げ、まとめという問題解決学習に準じた授業展開が行われている (Stigler & Hiebert, 1999)。一斉授業ではこのように、一定の展開に基づいて進行されている。さらに、その過程では、教師が発問し (initiation)、指名された子どもが答え (reply)、教師が評価やフィードバックをする (evaluation) というIRE構造のコミュニケーションの形が繰り返されることが示されている (Mehan, 1979)。このコミュニケーションの形は一斉授業のどの段階でも共通しており、一斉授業で教師と子どもたちがやり取りする際の基本の形となっている。

一斉授業の一定の形を基にしながら授業を進めていくためには、教師の授業進行もさることながら、子どもたちがいかに一斉授業に即した形で参加するかという点も重要である。子どもたちが一斉授業への参加に際には学校教育に特有の言葉遣いのルールに則って参加しており、子どもたちの用いる言葉に着目した研究が中心になされてきた。例えば、清水・内田 (2001) は、教室の発言ルールをこれから習得していく1年生に着目し、次第に発言ルールを主体的に運用し、活動していくことができるようになる過程を明らかにしている。クラス全体への投げかけ方などが決まっているものについては、当初より教師が丁寧に指導し、自らの考えを伝える方法についても言い方の一例を教師が示すことで、次第に子どもたちが自らの発話として運用していくようになることが示されている (清水・内田, 2001)。特に、一斉授業の中で発言する場合には、通常の会話とは異なり、1人の話し手と多くの聞き手という構造が生じる。一斉授業において多くの聞き手に話しかける際の話し方も、子どもたちにとっては習得すべき話し方となる。このように一対多の形で話す際に「みんな」という多くの聞き手に向けて話すということを教師が子どもたちに向けて導入することで、授業の参加構造が変化することが明らかになっている (磯村・町田・無藤, 2005)。さらに、話し合いを深めるために効果的な談話として質問することの重要性が指摘されており (Chin & Osborne, 2010)、実際の授業における話し合いにおいても、質問の仕方やその内容といった話し方を重視した上で指導が行われ、子どもたちは学校教育に特有の言葉を習得することで、一斉授業に参加している側面もある。

子どもたちが学校教育の文脈に基づいた話し方を獲得するためには、教師が話し方や発言ルールに対して指導することが求められる。教師は話し合いを円滑に行うことが可能になるよう、子どもたちの実態に合わせながら話し合いの基盤となるルールを意味づけ、共有を図っていることが示されている (松尾・丸野, 2007)。一斉授業においては教師が一方的に発言ルールを用いても機能することはなく、子どもたちが安心して発言することができる雰囲気作りや、教師自身が互いの関係性を繋ぐような働きかけをしながら子どもたちの実態に合わせていることが指摘されている (尾之上・丸野・松尾, 2011)。

以上のように、子どもたちも教師も、学校教育特有の言葉を前提に、これらを習得し、指導することで一斉授業への参加の基盤が作られている。「『教室』あるいは『授業』という社会的、制度的、文化的に特殊な教育実践の場において現実に使用され、認知的社会的環境によって文脈化された話しことばによる相互作用」(藤江, 2000a; 一柳, 2012) は「教室談話」とされ、教室の中での話し方や、そこで用いられる言葉は日常生活とは異なる学校教育特有の文脈の中にあるものである。一斉授業において用いられる言葉は、学校教育の文化に基づいた教室談話を作り出すものである。さらに、教師がこうした学校教育に即した言葉を子どもたちに導入し、用いることができるよう支援している。多くの子どもたちが参加する一斉授業は、授業参加のための基盤となるシステムが一定程度明確であることで成立するため (藤江, 2000a)、授業の参加に向けた言葉を習得することや、その習得の過程を明らかにすることが重視されてきた。一斉授業においては、学校教育に特有の言葉を用いて子どもたちが話すことができるよう、教師が支援しながら学習を進めている。これによって、子どもたちは学校教育の文脈に合わせた言葉を用い、一斉授業を円滑に進めることができるようになってきていると考えられる。

2.2 一斉授業における「同質性」

上記の研究は、多くの子どもたちが参加するクラス単位でのコミュニケーションに着目し、学校教育に特有の言葉がどのように教師や子どもたちに用いられているかを明らかにしたものである。だが、学級という単位から子どもたちの用いる言葉を捉えた場合、個々の子どもたちの様子については見落とされてきた側面もある。

一斉授業に関しては、先に述べた通り、かねてから教師が子どもたちに対して発問を繰り返すことで進行し、教師主導になった授業形態になってしまう傾向があるという課題が指摘されてきた。一斉授業において子どもたちがコミュニケーションに参加する際の手続きも存在し、主にクラス全体で一斉に教師の問いかけに応答する「一斉発話」と個人が手を挙げて発言する機会を得る「挙手」によって参加がなされ、これによって効率的に多くの子どもたちに対して発言の機会が与えられている（森, 2014）。一斉授業では、個人が指名を受けて話すだけではなく、クラス全体として同調した参加も求められる場合があり、こうした教師との同調的なコミュニケーションも通常の会話にはない特徴的なコミュニケーションとなる。

ただし、コミュニケーションにおいて一定のパターンがある場合、新たなやり取りは生じにくく、結果として予定調和のやり取りとなってしまう（石黒, 2016）。前提として、一斉授業には教師の授業計画があり、問いの答えを明確にし、知識としてクラス全体に共有されることが目指されている。そのため、一斉授業が成立するためには、教師が教室の中で権威性を発揮していることと、話し合いの過程で仮に子どもたちが教師の準備していた結論とは異なる考えを持っていても、教師や他の子どもたちに共有された知識に同意する子どもたちの協力が必要であると指摘される（石黒, 2016）。結果として、言葉遣い等の参加に向けた形式的な側面を統一するだけではなく、学習内容に関するまとめなどが教師主導で行われ、子ども自身が検討した内容や理解した内容と必ずしも一致しない場合もある（藤村, 2012）。こうして、子どもたちの考えは見えなくなり、個々の学習も捉えにくくなる。

以上のように、学校における授業は一定の形のもと進行することで、個々の子どもたちの授業参加の様子や学習過程が捉えにくくなってきた側面がある。こうした学校教育に特有の言葉について、Wertsch (1991) は、教室談話や教師の言葉は「同質性」を意味するものとして存在することを指摘している。学校教育という場において、言葉の用い方に関するルールを前提に置くことで教師や子どもたちは同じ言葉を用い、同じように学んでいるように見えている側面がある。ただし、学校教育において、子どもたちが運用する言葉は一見同じように見えるが、子どもたちの多様な言葉に着目する必要があると指摘される（Wertsch, 1991）。一斉授業に参加するために、学校教育に特有の言葉を用いることで個々の授業参加が見えにくくなっている一方で、子どもたちは多様な形で授業参加し、学習を進めている実態もある。子どもたちの言葉は学校教育の中で習得される面もあるが、個々の言葉の違いとその出会いについての検討をWertsch (1991) は行っている。

3 一斉授業の多様な「声」

学校教育の場においては、上記のように「同質性」をもとに子どもたちの学びや授業参加について語られることも少なくない。このように同質的なものとして語られる子どもたちの授業参加に関して、子どもたちの多様な「声」の存在について、ヴィゴツキーやバフチンによる論考を手掛かりに考察を行ったのがWertschである。Wertsch (1991) は、人間の心的過程と文化的・歴史的、制度的な状況との関連性を説明することを目的とした社会文化的アプローチに基づき、学校教育におけるコミュニケーションの媒介手段としての言葉に着目している。ここでは、Wertschの論じた社会文化的アプローチによって授業に参加する多様な子どもたちの様子を捉える上での有効性や、授業における子どもたちの言葉の運用について明らかにされたことを整理する。その上で、一斉授業における子どもたちの多様な授業参加をどのように捉えうるか検討する。

3.1 社会文化的アプローチから捉える教室の様子

Wertsch (1991) は、社会文化的アプローチの目標として、「人間の心的過程と文化的、歴史的さらには制度的な状況との本質的関連性を説明すること」を挙げている。社会文化的アプローチの基本的な考えとして、①行為の媒介として用いられる記号装置を理解することが必要であること、②人間の精神機能はコミュニケーション過程と結びついていること、③人間の精神機能は発生的ないし発達の分析によって正しく理解することが可能になることという前提がある（Wertsch, 1991）。こうした前提のもと、ヴィゴツキーやバフチンの理論に依拠しながら、Wertschは学校の教育現場を対象に、他者との相互作用における個々の心理的側面の分析を試みている。中でも、Wertsch (1991) は、言語の役割の重要性を指摘し、公教育において言語的な媒介手段が中心的な役割

を果たすとしている。特に、他者との相互作用に着目する際に重要なのが先に述べた「声」という概念であり、Wertsch (1991) はバフチンの理論に基づいて「声」という概念に着目している。この「声」の概念は、他の声から切り離されて存在することはなく、他者との繋がりの中で生じる言葉としての役割をもつ (Wertsch, 1991; バフチン, 1988)。他者の「声」と繋がりを持ちながらも、先に述べたように個人の考えや文化的な背景を反映している。このように、個人と社会的なコミュニケーションの関係性を捉える上で、「声」という概念はその媒介物として重要な役割を持つものと考えられる。

以上のようなワーチが論じた社会文化的アプローチは、授業における子どもたちの様子を捉える上で重要な手がかりとなるだろう。学級という社会を前提とした上で、子どもたちがどのように授業に参加しているのか検討する上で有効である。特に、「声」という概念は他者とのコミュニケーションが求められる授業の中で、学校教育に特有の言葉を前提にしながら、子どもたちに対して着目することの重要性を指摘していると捉えられる。学校教育に特有の言葉と、子どもたちの学習における言葉の固有性について、さらに整理していく。

3.2 学校教育における子どもたちの「声」

Wertsch (1991) は、上記のような学校教育に特有の言葉をいかにして子どもたちが自分のものとしながら学習を進めているかを明らかにしている。学校教育に特有の言葉は、子ども自身の生活経験や生活に基づく学習とは相反する側面もあるが、こうした言葉を子どもたちが自らのものとし、学習に活かそうとする様子も明らかになっている。

学校のような、ある状況下における特有の言葉の形式をWertsch (1991) はバフチンの「ことばのジャンル」という概念を引用しながら説明している。ことばのジャンルの分析は主に社会化の過程に関わるものであり、そのため公教育の社会文化的状況と重なると指摘され (Wertsch, 1991)、学校教育に特有の言葉と個々の子どもたちの学習の繋がりを検討するために有効であると考えられる。「ことばのジャンル」は、「所与の領域の言語コミュニケーションの特質、対象的意味内容の面、言語コミュニケーションの具体的状況、言語コミュニケーションの参加者」によって規定される (Wertsch, 1991)。言葉は様々な形で使用され、談話の種類に応じてその特性がその形式が変化し、さらにその参加者同士の関係性によってことばのジャンルは変化すると指摘される (Wertsch, 1991)。ことばのジャンルが存在することで、前提となることば遣いが決定され、他者との交流が可能になるとバフチンは指摘している (バフチン, 1989)。こうしたことから、ことばのジャンルによってコミュニケーションが規定され、個々の子どもたちの「声」も、学校といった社会的状況に即したことばのジャンルの影響を受けていると考えられる。そのため、それらをいかに使い、他者と関わるかという点に着目する必要がある。

学校教育のことばのジャンルとして、Wertsch (1991) は、教師の言葉の権威性を1つの特徴として指摘する。この場合、教師の言葉が学校教育の場においては力を持つことになる。ある特定の社会文化的状況において他の手段よりも適切であり、効果的と捉えられる媒介手段が存在することを、Wertsch (1991) は「特権化」としている。学校教育という場においては、教師の用いる言葉を子どもたちも同じように用いることが学習において効果的になることを指摘しながらも、教師と子どもの「声」の間には違いがあることに着目している。学校では、家庭などの場とは異なる、学校特有のことばのジャンルに基づいた言葉を用いることがコミュニケーションの上で有効であると考えられる。そこで、学校教育特有の言葉の習得を目指し、教師は子どもたちに働きかけを行っている。具体的には、授業において正しい方法で問題を組み立てることに子どもたちを参加させるために教師は発問や評価を繰り返しており、子どもたちは教師による承認と調整の過程に参加していると捉えられる。こうした子どもたちが教師の言葉を自らのものとしていく例について、幼稚園でのお話の時間で、子どもたちが自らの関心に沿って話している際、教師の科学的概念に準じた言葉を、子どもたちも次第に用いるようになる様子が示されている (Wertsch, 1991)。この事例について、Wertsch (1991) は、「子どもたちは条件つきながら、対象物の説明における適切なやり方は科学的概念の使用だと、教師に屈服し認めた」と述べている。

一方で、子どもたちは自らの生活経験に基づいた言葉を使用しなくなるわけではない。教師の指導による言葉をそのまま用いるのではなく、最終的に子ども自身が責任を持ち、自らのものとするのが期待されている。また、教師自身も子どもたちへの指導を行う学校教育の言葉を常に生み出しながら、学校教育に即したことばのジャンルを踏襲しながら実践に当たっている (Wertsch, 1991)。そのため、子どもたちの多様な「声」や、教師自身

の「声」も学校教育の文脈に基づいており、こうした多様な「声」が授業の中には存在する。

以上のように、学校教育に特有の言葉を子どもたちが習得しても、子どもたち自身の生活経験に基づいた言葉を使うのをやめるのではなく、それらと同時に使うようになる。この場合、子どもたちは他の「声」を自らに取り入れていると考えることが可能になる (Wertsch, 1991)。このように学校で用いられる言葉における「特権化」は、教師の言葉と子どもたちの言葉の違いとして表れ、子どもたちが教師と関わることを通して次第に学校教育におけることばのジャンルを自己のものとしていく過程が明らかにされている。学校教育に特有の言葉のジャンルの習得を教師は子どもたちに働きかけ、子どもたちも言葉を習得していく。授業の場は、学校教育に即した教師の言葉と、様々な生活経験をもつ子どもの言葉が出会う場であり、子どもたちは言葉を単に取り入れるだけでなく、それらを自らのものとして自由に使うようになることが目指されている。

3.3 学校教育における多様な「声」

以上のように、授業に参加するために子どもたちは学校教育に特有の言葉を習得することが求められる。Wertsch (1991) は、子どもの言葉と大人の言葉という異なるジャンルの言葉、異なる意味を持つ言葉が出会う場として、学校教育の場におけるコミュニケーションから言葉の特徴についての検討を行っていた。学校教育においては、教師と子どもたちの異なる「声」が出会うというだけでなく、子どもたちは自らの言葉と、それまでの歴史や特有の文化をもつ学校教育の言葉を重ね合わせながら自らの言葉として用いるようになる。このことは、教師が用いている言葉を子どもたちも同様に使うようになるという意味を持つだけではない。子どもたちが使う言葉は学校特有の文化や歴史、そして個々の生活経験など多様な言葉が重なり、作られてきた言葉であるという意味でもある。子どもたちはこのようにして積み重ねられてきた学校教育に特有の言葉を用いながらも、自らが自由に使えるように調整していると考えられる。そのため、学校の中で子どもたちが用いる言葉は、個々の固有性を持っている。教師が子どもたちに教授した言葉が習得される過程だけでなく、子どもたちの多様な「声」の違いに気づき、新たな意味を創出する過程を捉えていくことが求められる。

4 教室における教師と子どもたちの多様な「声」が活きる授業

上述のように、一斉授業における多くの子どもたちは授業参加のためのルールの中で、同質的な授業参加を行っていると思われてきた側面がある。しかし、Wertsch (1991) は、学校特有のことばのジャンルがあるからこそ、多様な「声」の出会いがあることを示し、子どもたちはそれらを用いることで授業に参加し、学習していることを指摘した。一斉授業の子どもたちの授業参加は同質的なものではなく、個々の多様な「声」の関係性によって構築されている。こうした子どもたち1人ひとりの「声」に着目した場合、どのように子どもたちの授業参加を捉えることが可能になるのか、また実践上どのような教師の関わりによって子どもたちの「声」が活きる授業となりうるのか、先行研究から整理する。

授業参加の形式に着目すると、藤江 (1999) は、子どもたちにそれぞれの授業参加の形があることを指摘している。教室では、話し方や学習の過程において一定程度同じものであるという枠組みの存在が指摘される一方で、発話の対象や発話内容を切り替えることによって他者との相互作用の調整を行っていることが明らかになっている (藤江, 1999)。さらに、授業においては学校教育に特有の言葉を用いることが求められる一方で、自らの生活経験に基づいた言葉遣いやその両者が混在した言葉遣いをすることもある (藤江, 2000b)。藤江 (2000b) によれば、こうした多様な言葉が一斉授業の中にも存在し、それによって授業のコミュニケーションが円滑に進む場合もある。一見学校教育に基づいた言葉とは異なる、子どもたちの生活経験に基づいた言葉はルールからの「外れ」として見なされる場合もあるが (岸野・無藤, 2005)、他者との関係性の中だからこそ、こうした多様な言葉が学びに繋がられる可能性もある。Nathan, Eilam & Kim (2007) は、子どもたちは他者との関わりの中で、意見の違いや共感を求めていると指摘しており、多様な「声」の出会いは子どもたちの学習への姿勢についても影響があると推察される。学校教育の場では、学びに参加する教師も子どもたちも、権威的な言説と自らの言葉を融合させながら学習を行っていることが指摘される (Kamberelis, 2001)。授業における多様な子どもたちの「声」を捉えることによって、個々の子どもたちの学びが見えてくるのがうかがえる。

では、こうした子どもたちの多様な「声」を捉えることが可能な授業のために、教師はどのような関わりが求められるだろうか。一斉授業ではIRE構造を前提としたコミュニケーションの形がある一方で、子どもたちがそこに主体的に参加することで相互作用が促されることが指摘されている（楠見, 2017）。教師が主体となって進行する授業形態として指摘されているが、このコミュニケーションの過程に子どもたちが柔軟に参加することで、コミュニケーションが活発になると考えられる。一斉授業では、教師の一方的なコミュニケーションではなく、教師と子どもたちの相互作用の場となることで学習が深まることが指摘されている（van der Veen & van Oers, 2017）。こういった授業においては、教師自身も子どもたちの様子を捉えながら、子どもたちの言葉を媒介し、補うことで対話に参加していることも示されている（Wertsch, Tulviste & Hagstrom, 1993）。教師自身が教室のルールを前提にしつつも、子どもたちといかに関わるかという点が重要である。ただし、子どもたち同士の直接的な話し合いの場を設けるといった形式的な活動を増やすことが子どもたちの「声」が活きる授業に直結するのではない。教師の在り方によって、子どもたち同士の関係性、授業の形が変化することから、教師自身がどのように主体性を持って一斉授業を運営するかという点も問われてくると考えられる。

5 結論

本稿では、一斉授業における多様な子どもたちの授業参加への在り方に関する議論を行った。特に、Wertschの社会文化的アプローチにおける媒介物としての「声」に関する論考に着目し、一斉授業における子どもたちの「声」をどのように捉えていくべきか検討した。一斉授業は多くの子どもたちと1人の教師という参加者によって成立しているが、教師から子どもたちへと知識を教授することで、子どもたちの学習参加が受動的になってしまうという課題が指摘されてきた。授業参加のための基本となる言葉という面においても、教師が学校教育に即した言葉を中心となって用いることから、一斉授業に参加するために学校教育に特有の言葉を子どもたちも用いるようになる。それによって子どもたちの授業参加や教室談話が「同質性」を特徴として語られている側面もあった。全員が同じように授業参加しているように捉えられることで、個々の学びも見えにくくなっていることも考えられた。

しかし、授業に参加する子どもたちは他者との関わりの中で個々の学びを経験している。そこで、学校教育における子どもたちの多様な「声」の様相について、コミュニケーションの媒介手段としての言葉に着目したWertsch（1991）の論考から整理した。子どもたちは学校教育に特有の言葉を教師から学び、学校教育の文脈に基づいたことばのジャンルを用いることで授業参加を行っている。ただし、こうした言葉を子どもたちが習得しても、子どもたち自身の生活に基づいた言葉を使うのをやめるのではなく、学校における言葉と同時に使うようになる。この場合、子どもたちは他者の「声」を自らに取り入れていると考えることが可能になる。学校教育で用いられる言葉は、教師の言葉と子どもたちの言葉の違いとして表れ、子どもたちが教師と関わることを通して次第に子どもたち自身のものとなっていく過程が明らかにされている。

このように、子どもたちは学校教育の文化や歴史をもつ言葉を自らのものとしながら学んでいる。こうした子どもたち1人ひとりの「声」に着目した場合、どのように子どもたちの授業参加を捉えることが可能になるのか、また実践上どのような教師の関わりによって1人ひとりの「声」が活きる授業となりうるのかという点についても実践に関わる先行研究から検討した。多様な「声」が行き交う、多くの子どもたちが共に過ごす学級だからこそ、学びに繋げられる可能性もあることを指摘した。多様な「声」の出会いは子どもたちの学習についても影響があると推察され、多様な「声」を捉えることによって個々の子どもたちの学びが見えてくるのがうかがえた。こういった授業においては、教師自身も子どもたちの様子を捉えながら、子どもたちの言葉を媒介することで対話に参加していることが示されており、教師自身の関わりも子どもたちの「声」を捉え、学習に繋げるために検討していくことが必要である。

以上のことから、一斉授業における多様な子どもたちの「声」を認めることで、個々の学習を捉え、他者との関わりを中心とした学習を促すことに繋がると考えられる。こうした子どもたちの「声」を活かす授業のために、教師自身の関わりに関する検討も求められる。

【引用文献】

- バフチン, M. M. 新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛 (訳) (1988). ことば対話テキスト. 新時代社.
- バフチン, M. M. 桑野隆 (訳) (1989). マルクス主義と言語哲学—言語学における社会学的方法の基本的問題. 未来社.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The language of teaching and learning (2nd ed.)*. Heinemann.
- Chin, C. & Osborne, J. (2010). Supporting argumentation through students questions: Case studies in science classroom. *Learning sciences, 19*, 230-284.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Routledge.
- 藤江康彦 (1999). 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*, 125-135.
- 藤江康彦 (2000a). 教室談話の成立機制—行為—ローカルな文化—制度的装置の相互関連に着目して. *教育方法学研究, 26*, 73-85.
- 藤江康彦 (2000b). 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.
- 藤村宣之 (2012). 数学的・科学的リテラシーの心理学—子どもの学力はどう高まるのか. 有斐閣.
- 一柳智紀 (2012). 授業における児童の聴くという行為に関する研究—バフチンの対話論に基づく検討. 風間書房.
- 石黒広昭 (2016). 子どもたちは教室で何を学ぶのか—教育実践論から学習実践論へ. 東京大学出版会.
- 磯村陸子・町田利章・無藤隆 (2005). 小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション—参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味. *発達心理学研究, 16*(1), 1-14.
- Kamberelis, G. (2001). Producing heteroglossic classroom (micro) cultures through hybrid discourse practice. *Linguistics and education, 12*(1), 85-125.
- 岸野麻衣・無藤隆 (2005). 授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応—小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析. *教育心理学研究, 53*, 86-97.
- 楠見友輔 (2017). 学習者の「媒介された主体性」に基づく教授と授業: 社会文化的アプローチの観点から. *教育方法学研究, 43*, 49-59.
- 松尾剛・丸野俊一 (2007). 子どもが主体的に考え, 学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて. *教育心理学研究, 55*(1), 93-105.
- 松尾剛・丸野俊一 (2009). 学び合う授業を支える談話ルールをいかに共有するか. *心理学評論, 52*, 245-264.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- 文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領. 東洋館出版社.
- Nathan, M. J., Eilam, B., & Kim, S. (2007). To disagree, we must also agree: How intersubjectivity in mathematics classroom. *The journal of the learning sciences, 16*(4), 523-563.
- 森一平 (2014). 授業会話における発言順番の配分と取得—「一斉発話」と「挙手」を含んだ会話の検討. *教育社会学研究, 94*, 153-172.
- 中田基昭 (1996). 教育の現象学—授業を育む子どもたち. 川嶋書店.
- 尾之上高哉・丸野俊一・松尾剛 (2011). 学び合う授業の実現に向けて, 教師は如何に談話方略を運用しているのか. *教授学習心理学研究, 7*, 39-55.
- 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—小学校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. *教育心理学研究, 49*(3), 314-325.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from world's teachers for improving education in the classroom*. Free press. スティグラー, J., ヒーバート, J. 湊 三郎 (訳). (2002). 日本の算数・数学教育に学べ—米国が注目するjugyou kenkyuu. 教育出版.
- Van der veen, C & van Oers, B. (2017). Advances in research on classroom dialogue: Learning outcomes and assessments. *Learning and instruction, 48*, 1-4.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of mind: A social approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. In Forman, E. A, Minick, N, Stone, C. A. (Eds.) *Contests for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. Oxford university press.