

個人・学級集団・文化が交差する場としての教室

岸野麻衣*

The Classroom as an Intersection of Individuals, Classroom Groups and Cultural Characteristics

KISHINO-MATSUSHIMA Mai

abstract

Japanese elementary schools have class-based teacher assignments. Teachers must not only teach many subjects but also make the classroom a comfortable place to be. This paper reviews two approaches to examine classrooms where many complex phenomena occur. One approach examines phenomena in the classroom from a single perspective, such as the teacher's behavior. The other approach examines phenomena in the classroom from multiple perspectives. I review the former using units of individuals, classroom groups, and cultural characteristics. These relate to individual cognitive mechanisms used for the teaching and learning process, group dynamics, teacher management in the classroom, and cultural characteristics in teaching and relationships. In the latter approach, I discuss the overlap between different teacher behaviors and many contexts, the evolution of cultural characteristics in the classroom context, and the development of the teacher and child through their location in the classroom. I propose that these two approaches need to be integrated to examine the many different overlapping phenomena in a classroom.

Key words : classroom, teaching and learning, classroom group, Japanese elementary schools

はじめに

授業が行われるとき、そこには様々な要因が存在する。Schwab (1983) は授業を研究するにあたって検討すべき課題を、「教師」「子ども」「教材」「学習環境」の4つの組み合わせによる10の領域として提示している。例えば教師と子どもの組み合わせであれば、教師と子どもの関係や教師の子ども理解といった課題が成立し、子どもと教材の組み合わせであれば、学習の段階や関心などが課題となる。このように4つのうち2つを組み合わせただけでも、多数の検討すべき課題が生まれてくる。現実の授業ではこれら全てが複雑に関係しあって様々な問題が引き起こされている(佐藤学, 1996)。特に小学校の場合は学級担任制であり、教師が子どもと生活を共にしながら多くの教科を教えるという点で、「授業」において学習指導を行うことに加えて、子どもたちを「学級」というまとまりを持った1つの集団として構成していくことも求められる。「教室」という場ではこのように非常に複雑なことが起きている。

このような教室で起きていることを検討するにあたって、例えば教師の行為や学級集団の特徴など、ある単位で現象を切り取って明らかにしていくアプローチと、教室で生じる事象を複合的に捉えてその複雑さを明らかに

キーワード：教室、教授学習過程、学級集団、文化

*平成15年度生 人間発達科学専攻

していくアプローチとが考えられる。本論文では各アプローチによる研究を整理し、教室という場の捉え直しを図ることを目的とする。

前者のアプローチについては扱う現象の単位の大きさにより、個人・集団・文化という3つのレベルに分け、それぞれの研究知見を概観する。個人を単位とした研究としては、教師や子どもの個々の認知メカニズムに焦点を当てて教授・学習過程を明らかにする研究が挙げられ、集団を単位とした研究としては、学級集団の力動や統制の過程を明らかにする研究が挙げられるだろう。文化を単位とした研究としては、教室での学習活動や関係性について文化差を明確にする研究が挙げられるだろう。

後者のアプローチについては視点の複合化の仕方により、個の行為や様々な現象の同時的な重なり、実践の文化的特徴と学級の文脈の重なり、個の発達や適応と学級集団での位置の重なりという3つに分け、それぞれの研究知見を概観する。第1については個を単一視点で見ずに同時に多様な行為をなすものと捉え、また現象も同時に多様なことが生じていると捉え、その重なりを検討する研究が挙げられ、第2については文化的特徴を切り離して取り出すのではなく教室でそれがローカルに展開され再構成される過程を検討する研究が挙げられるだろう。第3については個を集団から切り離さずに捉え、学級に位置づくことを通して子どもや教師が発達していく過程を検討する研究が挙げられるだろう。

教室で生じる現象を単一視点で扱うアプローチ

1. 教授・学習過程における個の認知メカニズムを明らかにする研究

子どもの学習過程 子どもがどのように知識を獲得し、問題解決が可能となるのか、様々な研究がなされてきた。行動を重視する古典的な立場では、学習とはドリルや練習を通して技能を獲得することであると考える。認知を重視する立場では、新たな知識を既有知識と結びつけて先行知識を再構成することであると考える (Shuell, 1996)。学習者は目や耳から受け取った情報を取り入れると、認知的な処理を行って心的表象を構成していく (Mayer, 2003)。Bransford, Brown, & Cocking (1999/2002) によれば、知識の体制化のあり方が、問題への気付きや問題を表象する方法に影響するのであり、推論能力や問題解決能力にも影響する。問題解決においては、その方法をメタ認知的にモニターする能力も重要である。学習者は能動的な探求者・情報処理者であり、学習目標を達成するために自己制御をして自分で思考や行動を生み出していく (Shunk & Zimmerman, 2003)。

教師の教授行為 授業展開の教授技術として、生田 (1998) は課題提示と発問を挙げ、発問の技術が動機付け機能、評価機能、思考深化機能、集団的相互作用機能を持つという。生田 (1998) はこうした教授技術について3つのアプローチに分けて論じている。1つは教科の専門的知識を重視するアプローチである。教科固有の内容にこだわって教材研究を行い、授業展開においては教科の体系に依拠して教授する。2つ目は授業技術を重視するアプローチである。Flandars (1970) をはじめ、教師と生徒のコミュニケーションをカテゴリ化し、授業過程に現れたコミュニケーションの特徴や問題点が解明されてきた (藤崎, 1986)。3つ目は意思決定を重視するアプローチである。授業を行うにあたって教師は、教材への反応を予想して授業をデザインし、実際の授業では子どもの学習状態を読み取って様々な意思決定を行っている (吉崎, 1998)。教師は自分の立てた計画と子どもの実態にズレが生じると、その原因が授業内容に関係する場合は教授方法の知識、マネジメントに関係する場合は教授ルーティンを探求し、代替策をとる (Peterson & Clark, 1978; Shavelson & Stern, 1981; 吉崎, 1988)。

やがて意思決定では教師の内面の説明が不十分だとして、教師の思考、判断、評価を含めた検討がなされるようになり、さらには実践の背後の知識や信念、コンテクストの中での認知が問題とされている (Calderhead, 1996)。教師は、授業前、知識に基づいて柔軟に計画を創り上げ (Borko & Livingston, 1989)、授業中は行為しながら省察し、効果をモニターしながら次の行為を決める (Schön, 1983/2001)。そこでは、子どもを操作の対象と考えると望ましい行動変容を促す計画を立てる「授業設計」ではなく、教材・子ども・状況の複雑な相互性の中で自分も含めて授業全体を柔軟に構想する「授業デザイン」が必要とされる (藤岡, 1998)。教師は教科自体の内容やカリキュラムに関する知識 (Shulman, 2000) と同時に、文脈特有の知識も実践の中で獲得していくのである (Berliner, 1995)。

2. 学級集団の組織化の過程を明らかにする研究

教師の学級作り 教師は生徒が授業を妨害しないよう制限し、授業が円滑に進むよう学習環境を整えている (Emmer & Stough, 2001)。教師は自分がいなくても子どもたちが学習課題に取り組めるよう、年度初めにルールやルーティンを説明する。生徒の行動をモニターし、授業が妨害されそうになるとすぐに対処していく (Bohn, Roehrig, & Pressley, 2004; Doyle, 1986; Pressley et al., 2003)。

学級集団がまとまりを持つには、このように学級でルールが共有されることに加え、良好な人間関係が重要である。子どもが学級に自分の居場所を見出すことで、学級は集団としてまとまっていくのであり、これら2つが両立して確立することが必要である (河村, 2002)。

こうした両立の重要性はリーダーシップ研究においても指摘されてきた。三隅・吉崎・篠原 (1977) はリーダーが集団に果たす2つの働きとして、課題達成機能 (Performance) と集団維持機能 (Maintenance) を挙げ、その重点の置き方によって類型化を行い、スクール・モラルとの関連を分析している。その結果、目標達成を強調しながら人間関係にも気を配るPM型が最も優れていた。また測上 (2002) は、教師自身が事の善悪について適切に評価し、直接児童に伝える、主体的な強いリーダーシップが、児童・生徒に対して効果的である可能性を指摘している。こうした教師の影響と学級の雰囲気について検討した三島・宇野 (2004) は、受容的で親近感を抱かせる対応により児童と良い人間関係を築くと同時に、価値観に支えられた一貫した指導を自信を持って継続することが重要であるという。

教師がリーダーシップを発揮していきつつ、子どもにも主導権を譲っていくことも必要である。McCaslin & Good (1992) は教師のスタイルとして、何でも子どもの自由にさせる *laissezfaire*、全て教師が意思決定して子どもをコントロールする *Authoritarian*、子どもの行動をしっかりと制限しつつ柔軟に行う *Authoritative* という3つを挙げ、子どもが学級のルールの基礎となる論理を内面化し、しかも自主的にルール内で行動できるようになるのは *Authoritative* であるという。学級の規範が確立していくには、教師が効果的に学級を組織化していく中で、生徒集団において対立や葛藤が克服されていき、意思決定が生徒主導に移行していくことも重要であるといえる (蘭, 2001)。

暗黙の行為 教室には暗黙のルールに基づく行為も様々に存在する。例えば授業には、教師対学級という「一対多」の対話構造があり (中田, 1997)、教師が主導し (Initiation)、生徒が答え (Reply)、それを教師が評価する (Evaluation) という暗黙の参加構造 (I-R-E 構造) がある (Mehan, 1979)。

また、性と直接関係のない場面でも「男子・女子」という語が用いられて仕事の分担や学級経営が進められ (宮崎, 1991)、「班」や「何組」という語が用いられて集団活動が促される (結城, 1993)。教師は、学校の構造的制約の中で様々な問題や葛藤に直面しており、教師としてのサバイバルを果たし (稲垣, 1992)、教室を統制して理想の教育を実現するために、様々な戦略 (ストレテジー) を編み出している (清水, 1998)。

こうした教室で起きている日々のルーティンや教師の振る舞いから、生徒は暗黙のメッセージを受け取っており、「隠れたカリキュラム」として伝達されていく (Green & Weade, 1985; Koch, 2003)。

3. 授業実践や関係性の文化的特徴を明らかにする研究

授業実践の特徴 Stevenson & Stigler (1992/1993) によると、米国の教室では生徒が多くの時間を一人で個人活動に取り組んで過ごすのに対して、日本の教室では生徒が一斉での活動や小グループでの活動に参加して過ごす時間が多い。その背景には、教師が重視していることに違いがあるという (Stigler & Hiebert, 1999/2002)。例えば数学において、米国の教師は手順を遂行できるようになる技能を身につけてほしいと考え、課題遂行に必要な情報を与えて練習させる。これに対して日本の教師は物事について新しい方法で考えるという問題解決方法の展開を重視し、生徒が取り組み始めやすいように支援し、生徒の回答について質問しながら学級全体で話し合う。

用いる道具にも違いが見られる。Stigler & Hiebert (1999/2002) によると、米国では児童・生徒が学習に携わることが重視され、注意を引き付けておくためにOHPなど様々な手立てが用いられる。一方日本では、あくまでも問題解決過程がたどれるよう、授業の集積的記録のために黒板が用いられる。

実際の教師の働きかけにも違いが報告されている。算数の授業において、教師が議論の評価基準を伝える際、

米国では「いい」「注意してね」といった直接的なアプローチが多いのに対し、日本では、「これでいいかな？」など疑問形で集団に投げかける間接的なアプローチが多く見られる (Inagaki, Morita & Hatano, 1999)。一斉授業は考えの交流を可能にする知の共有の場面であり、子どもが自分たちの話し合いを評価するコミュニケーションを学ぶことにより、協働の質が高められ、自分の考えを練り上げていくことになると考えられる (秋田, 2000)。

教師の役割と子どもとの関係性の特徴 米国では、教師の役割は子どもの認知的な能力を発達させることに焦点化されており、その他の領域はカウンセラーやソーシャルワーカーなどが担うよう専門分化されているのに対し、日本では教師が様々な役割を請け負っている (Tsuneyoshi, 2001)。教師の役割が認知的な能力だけでなく、社会生活全般にわたる生活習慣や対人関係能力など人間形成の領域まで含むのである。教育目標の重要性について、読み書き能力や学習習慣、人間関係など8項目を順位付けさせる調査においても、日本の教師は「人格的な発達と充足・自己理解」を最も重要な教育目標に選び、米国の教師は「よい学習習慣と自己管理」を最も重要としていた (伊藤, 1996)。

実際、日本の小学校では日直や当番が決められており、「班」という、能力で分けられた集団でも一日中付き合う友達関係でもない形態で、権威や統制が子どもに委任され、指導性や責任、友情の感覚が形成されている (佐藤ナンシー, 1996)。こうした仕組みは教師と子どもとの関係性にも結びついているようである。教師が子どもに権力を印象付けようとする米国に比べ、日本では教師の権威が目立つような形で子どもを統制しておらず (Lewis, 1995)、日直や班などに権力を分散させて相互に統制しあっている (臼井, 2001)。米国では、子どもは何をしても自由だが静かにはしていなければならないという体制が守られるのに対し、日本では子どもが騒ぐこともあり、教師と子どもが親密で共感的な関係を持っているのである (Tsuneyoshi, 2001)。

教室で生じる現象を複合的な視点で扱うアプローチ

1. 個の行為や様々な現象の同時の重なりを明らかにする研究

教師は教授行為を行うのと同時に、学級集団の組織化や関係性の構築も行っており、知識に基づいて授業計画を遂行するだけでなく、状況に合わせて柔軟に多様な行為を行っている。また、明示的・暗黙的なルールや教育実践の文化的特徴は常に一貫して優勢に現れているわけではなく、複数のものが同時に重なり合っている。こうした教師の行為や現象の重なりを複合的に捉える必要性が挙げられる。

例えば、授業の中では学習指導と同時に、関係性の変容も起きている。本山 (1999a) は、詩の暗唱という表現活動でレパートリーが生成される過程を取り上げ、詩を媒介物として演者と聞き手と後続演者が相互作用を行い、それを通して個性が生成され、人間関係が変動し、学級文化が生成されていく過程を示している。磯村 (2003) はまたコミュニケーションに難しさを伴う子どもに対する学級内の語りを検討し、その子なりに意味のある必然的な行動をしているという語りを教師が示していくうちに、教師に解釈を提供される側であった他の子どもたちも語る側として参加するようになっていった過程を示している。

また授業においては、教師の提示する明示的・暗黙的なルールと同時に、学校外での社会的知識や学級内の人間関係も影響力を持つ。Lampert, Rittenhouse, & Crumbaugh (1996) は、数学の時間、グループでの話し合いの場に、子どもたちが学校外で形成した社会的知識を持ち込んでいたことを明らかにし、子どもの間で形成された学習観も授業に大きな影響を与えることを指摘している。また藤江 (1999) は、学業的に優秀な男児がおかしみを混在させた発話をあえて行う事例を挙げ、自分の学習成果を独創的に表現するという知的欲求を満たすと同時に、成果を直接表出することで他児との関係上の軋轢が起きるのを避けようとして、発話方略が取られていることを指摘している。

このような子どもの側の文脈に、教師の文脈が同時に重なった場を Gutierrez, Rymes, & Larson (1995) は“third space”と呼んでいる。そこでは例えば、Brown vs Board of education の裁判の話題で、生徒が「半分黒で半分白だったらどうなるの?」と言い出し、教師が「白でなければみんな黒なのだ」と問題の本質に迫るといような、教師の SCRIPT と生徒の SCRIPT が交わりあうことが起きる。また茂呂 (1991) は、方言に近い日常的なタイプの発話と共通語に近いフォーマルなタイプの発話の切り替わりを分析し、教師が日常的なタイプで発話した

のをきっかけに子どもが自分たちの経験に基づいて教材を理解した例を挙げている。さらに藤江(2000)はフォーマルともインフォーマルともとれる「両義的」なタイプの発話を取り上げている。その結果、両義的な発話も授業への参加の仕方の一つであり、教師が対応することで、課題解決の促進や授業進行の円滑化に貢献するものとなっていた。

授業の中では、教師の文脈と子どもの文脈が交錯する中で学びが起きたり、教師によって折り合いがつけられたりしている。子どもなりに探索的に課題を探求したり(本山, 1999b)、教材を自分なりに読み解いていく背景には(佐藤公治, 1996)、このような教室での様々な相互作用があるといえる。

2. 文化的特徴を学級の文脈の中で捉えてその変容過程を明らかにする研究

日本の教育の文化的特徴として、協同的な問題解決という教育目標、黒板といった道具、班や日直に代表されるシステムなどが挙げられたが、これらは実際にはそれぞれの学級の文脈のもとで実践されている。特徴として文脈から切り離して取り出すのではなく、文化と学級の文脈とを複合的に捉え、教師と子どもが相互作用する中で文化がローカルに再構成され、変容していく過程を検討する必要がある。人間に普遍的な認知スキルの個体発生には社会・文化的プロセスが不可欠であり(Tomasello, 1999)、人間は文化的活動への参加を通して変容していく過程で発達を遂げていく(Rogoff, 2003)。教室においても、文化・歴史性を持つ物や行為に触れ、それらを取り入れていく過程は、教師や子どもの発達にとって大きな意味を持つといえよう。

例えば、子どもは小学校に入学すると、一对多のコミュニケーションに特有な言語形態やきまりを習得し、教室ディスコースに適応していく(清水・内田, 2001)。こうしたディスコースは単に暗黙のルールとして機能するだけでなく、そのコミュニティの価値体系や政治性も反映するようになる。當眞(1997)は、論説文の授業に参加することを通して、抽象的な知識の獲得だけでなく、論説文について語る際の談話形態を取り入れ、そうした談話形態を望ましいとみなす価値観も取り入れることになる可能性を指摘している。

教科書といった定型的な物でさえ同様である。澤本(1998)は、学習者を操作・注入の対象と見なすトップダウンの教育内容指導に対し、学習者の興味・関心、既有知識・経験、個性を重視し、学習者をカリキュラムの共同作成者と見なすボトムアップの開発を提案している。教師が授業で教科書を用いていく過程では、このように、その教師なりの教材研究が行われ、学級ごとに教育内容が生成される形で教科書が取り入れられていくと考えられる。

こうしたプロセスは、教師の成長にとっても重要である。松平・山崎(1998)によれば、教師の実践と成長は「個人時間」「社会時間」「歴史時間」の中で遂行される。歴史的な変革は、個人の生活史や状況と組み合わさる中で、それぞれが自分なりに変革を取り込み、知識や信念が生成され、実践に結びついていくと考えられる。

このように教室の中には、ある文化において慣習的に行われてきた行為や用いられてきた道具、あるいは歴史的な変革により新たに用いられるようになった物が、具体的な形で存在する。それらは、それぞれの学級なりに、あるいは教師なりに、主体的に修正され取り入れられているといえ、Wertsch(1998/2002)のいう“アプロプリエーション”が起きているとも考えられる。

3. 個が学級に位置つき発達していく過程を明らかにする研究

日本において教室は、教科学習の場としてだけでなく、社会生活全般にわたる生活習慣や対人関係能力など人間形成の場としても機能することが求められ、親密な情動的関係の構築された暮らしの場となることも必要とされる(無藤, 2001)。こうした場が創られることで、教科の知識と共に社会性の発達や自己形成も相乗的に促され、学級への適応にも結びつくと考えられる。個の発達や適応を教室という場から切り離して明らかにするのではなく、個が学級の中でどのように位置づいているのかという視点を加えて、複合的に捉える必要性が挙げられる。

例えば、無藤(1994)は意欲について、分かる喜び、役立つ喜び、参加する喜びという3つの軸で捉え、学校で生活し学級で活動するのが楽しいという実感は勉学を楽しむことにつながり、こうした楽しさと成果の体験を通して安定した自己像が形成されることで意欲の安定に結びつくという。そこでは教師や仲間といった他者が必ず存在することになる。佐藤公治(1999)は、学校教育における他者との関わりの本質的な意義について、他者との関係作りを通して自己を知り、豊かな関係の中に自己を位置づけていく場であるべきだという。実際、森田

(2004) がニューカマーのブラジル人児童の適応過程を検討した結果、彼らは初め不適応を示していたが、関係性の変化の中で得意なスキルを発揮し肯定的な自己意識を持つようになり、学級への参加意欲と愛着を高め、教科学習でも成果を挙げていた。教室という場で他者と共に活動を楽しむ中で自己像が形成され、学級に位置づけられることでこそ、意欲や学習が促され、適応に結びつくのである。

個体能力主義に立つと、問題や障害は個人のもので捉えられ、個人への働きかけを通じてその問題を解消・軽減しようとする。しかし問題解決を、集団の中での個人の位置やアイデンティティの再構成として捉えることもできる(石黒, 1998)。ある文脈で顕在化し問題と捉えられる不都合が、適当なりソースが利用できる文脈では見えなくなったり(McDermott, 1993)、個を問題視し「気になる」と見なす捉え方そのものが関係性の中で現れたり消えたりする(刑部, 1998)。個人の学習過程だけに焦点を当てるのではなく、このように教室という生活の場の中で個々の子どもが過ごしやすいうりソースや関係性を見出すことが支援においても重要であるといえる。

まとめ

教室で生じる現象を単一視点で扱うアプローチとして、個人・集団・文化という3つの単位で、教授学習過程における個の認知メカニズム、学級集団の組織化過程、授業や関係性の文化的特徴に関する研究を概観してきた。これに対し、複合的な視点をとるアプローチでは、教師の行為や様々な現象の同時的な重なり、学級の文脈下での文化的特徴の展開過程、学級への位置づけによる個の発達や適応が論じられてきた。

2つのアプローチを概観したことにより、教室における個人・集団・文化のメカニズムや特徴を整理できたのに加え、後者のアプローチを概観していく中では、教室において個人・集団・文化が非常に輻輳していることが明らかになった。これらを総合して考えると、教室とは、文化を背景にそれがローカルに相互作用の中で実践され展開されている場であり、そこに子どもや教師が組み込まれることで学習活動と同時に個々の自己形成がなされ適応が図られていく場であるとはいえないだろうか。

今後の展望として、2つのアプローチの知見を統合していくことが必要であるといえる。それにはまず、教室においてこのように複数の現象が輻輳する様子をより明らかにしていく必要があると考えられる。ここでは後者のアプローチを論じる中で、次の3つの必要性が挙げられた。1つは、教室で多様な文脈が交じり合い、教師が様々な行為を同時に行っている過程を丁寧に検討していく必要性である。第2に、文化や歴史が具体的な物や行為を通してダイナミックに実践される過程を検討していく必要性が挙げられる。第3に、学級が生活の場となり、自己像の形成や学びへの意欲が促され、リソースや関係性が見出される過程をより明らかにしていく必要性である。これらを合わせた視点で教室という場を捉え、個人・集団・文化の交差する教室を立体的に明らかにしていくことが求められるといえよう。

文献

- ・ 秋田喜代美. (2000). 子どもをはぐくむ授業づくり. 岩波書店.
- ・ 蘭 千尋. (2001). 学級集団の変容のダイナミズム. 無藤 隆・澤本和子・寺崎千秋 (編著), 崩壊を防ぐ学級づくり (pp.101-122). ぎょうせい.
- ・ Berliner, D. C. (1995). Teacher expertise. In L.W. Anderson, (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (second ed., pp.46-52). Oxford, England: Pergamon.
- ・ Bohn, C. M., Roehrig, A. D. & Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *Elemental School Journal*, 104, 269-287.
- ・ Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473-498.
- ・ Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2002). 授業を変える: 認知心理学のさらなる挑戦 (森 敏昭・秋田喜代美, 監訳). 北大路書房 (Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. The National Academy Press.)
- ・ Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational*

- psychology (pp.709-725). New York: Macmillan.
- ・Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.392-431). New York: Macmillan.
 - ・Emmer, T. E., & Stough, M. L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
 - ・Flandars, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley.
 - ・測上克義. (2002). リーダーシップの社会心理学. ナカニシヤ出版.
 - ・藤江康彦. (1999). 一斉授業における子どもの発話スタイル: 小学校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. (2000). 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. *教育心理学研究*, 48, 21-31.
 - ・藤岡完治. (1998). 授業をデザインする. 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治 (編著), *成長する教師* (pp.8-23). 金子書房.
 - ・藤崎春代. (1986). 教室におけるコミュニケーション. *教育心理学研究*, 34, 359-368.
 - ・Green, J. & Weade, R. (1985). Reaching between the words: Social cues to lesson participation. *Theory into Practice*, 24, 14-21.
 - ・Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of education. *Harvard Educational Review*, 65, 445-471.
 - ・形部育子. (1998). 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析. *発達心理学研究*, 9, 1-11.
 - ・生田孝至. (1998). 授業を展開する力. 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治 (編著), *成長する教師* (pp.42-54). 金子書房.
 - ・稲垣恭子. (1992). クラスルームと教師. 柴野昌山・菊池城司・竹内洋 (編), *教育社会学* (pp.91-107). 有斐閣ブックス.
 - ・Inagaki, K., Morita, E., & Hatano, G. (1999). Teaching-learning of evaluative criteria for mathematical arguments through classroom discourse: Across-national study. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(2), 93-111.
 - ・石黒広昭. (1998). 心理学を实践から遠ざけるもの. 佐伯 胖・佐藤 学・宮崎清孝・石黒広昭 (編著), *心理学と教育実践の間で* (pp.103-156). 東京大学出版会.
 - ・磯村陸子. (2003). 彼はどう語られたか?: 小学校低学年クラスにおける語りの変容と個人の変容. *お茶の水女子大学人文科学紀要*, 56, 213-226.
 - ・伊藤安浩. (1996). 教師文化・学校文化の日米比較: 一つの調査から. 稲垣忠彦・久富善之 (編), *日本の教師文化* (pp.140-156). 東京大学出版会.
 - ・河村茂雄. (2002). 学級崩壊をどう克服するか. 無藤 隆・澤本和子・寺崎千秋 (編著), *子どもを見る目を鍛える* (pp.66-88). ぎょうせい.
 - ・Koch, J. (2003). Gender issues in the classroom. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner, (Eds.), *Handbook of psychology: vol.7 Educational psychology* (pp.259-282). John Wiley & Sons, Inc.
 - ・Lampert, M., Rittenhouse, P., & Crumbaugh, C. (1996). Agreeing to disagree: Developing sociable mathematical discourse. In D. R. Olson, & N. Torrance, (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp.731-764). Cambridge: Blackwell Publishing.
 - ・Lewis, C. C. (1995). *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese preschool and elementary education*. Cambridge University Press.
 - ・松平信久・山崎準二. (1998). 教師のライフヒストリー. 佐伯 胖・黒崎 勲・佐藤 学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典 (編), *教師像の再構築* (pp.119-132). 岩波書店.
 - ・Mayer, R. R. (2003). Memory and information process. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner, (Eds.), *Handbook of psychology: vol.7 Educational psychology* (pp.47-58). John Wiley & Sons, Inc.
 - ・McCaslin, M., & Good, T.L. (1992). Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, 21(2), 4-17.
 - ・McDermott, R. P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp.269-306). Cambridge: Cambridge University Press.
 - ・Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
 - ・三島美砂・宇野宏幸. (2004). 学級雰囲気には及ばず教師の影響. *教育心理学研究*, 52, 414-425.
 - ・三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ. (1977). 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究. *教育心理学研究*, 25, 157-166.
 - ・宮崎あゆみ. (1991). 学校における「性別役割の社会化」再考: 教師による性別カテゴリー使用をてがかりとして. *教育社会学研究*, 48, 105-123.
 - ・森田京子. (2004). アイデンティティー・ポリティックスとサバイバル戦略: 在日ブラジル人児童のエスノグラフィー. *質的心理学研究*, 3, 6-27.

- ・茂呂雄二. (1991). 教室談話の構造. *日本語学*, 10(10), 65-72.
- ・本山方子. (1999a). 小学生の詩の暗唱活動におけるレポーターの形成—自主学习の授業における個性の生成と学級文化の生成との連動. *子ども社会研究*, 5, 29-42.
- ・本山方子. (1999b). 社会的環境との相互作用による「学習」の生成—総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析—. *カリキュラム研究*, 8, 101-116.
- ・無藤 隆. (1994). *体験が生きる教室*. 金子書房.
- ・無藤 隆. (2001). 21世紀を生きる学級担任. 無藤 隆・澤本和子・寺崎千秋 (編著), *崩壊を防ぐ学級づくり* (pp.1-24). ぎょうせい.
- ・中田基昭. (1997). *現象学から授業の世界へ*. 東京大学出版会.
- ・Peterson, P. L., & Clark, C. M. (1978). Teacher's reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15, 555-565.
- ・Pressley, M., Roehrig, D. A., Raphael, L., Dolezal, S., Bohlen, C., Mohan, L., Wharton-McDonald, R., Bogner, K. & Hogan, K. (2003). Teaching processes in elementary and secondary education. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner, (Eds.), *Handbook of psychology: vol.7 Educational psychology* (pp.153-176). John Wiley & Sons, Inc.
- ・Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- ・佐藤公治. (1996). *認知心理学からみた読みの世界*. 北大路書房.
- ・佐藤公治. (1999). *対話の中の学びと成長*. 金子書房.
- ・佐藤 学. (1996). *教育方法学*. 岩波書店.
- ・佐藤ナンシー. (1996). 日本の教師文化のエスノグラフィー. 稲垣忠彦・久富善之 (編), *日本の教師文化* (pp.125-139). 東京大学出版会.
- ・澤本和子. (1998). 教材を研究する力. 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治 (編著), *成長する教師* (pp.24-41). 金子書房.
- ・Schön, D. (2001). 専門家の知恵 (佐藤 学・秋田喜代美, 訳). ゆみる出版. (Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic books.)
- ・Schwab, J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- ・S·havelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behaviors. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- ・清水睦美. (1998). 教室における教師の「振舞い方」の諸相: 教師の教育実践のエスノグラフィー. *教育社会学研究*, 63, 137-155.
- ・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, 314-325.
- ・Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.726-763). New York: Macmillan.
- ・Shulman, L. S. (2000). Teacher development: roles of domain expertise and pedagogical knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 129-135.
- ・Shunk, H. D. & Zimmerman, J. B. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner, (Eds.), *Handbook of psychology: vol.7 Educational psychology* (pp.59-78). John Wiley & Sons.
- ・Stevenson H. W., & Stigler, J. W. (1993). 小学生の学力をめぐる国際比較研究: 日本・米国・台湾の子どもと親と教師 (北村晴朗・木村 進, 監訳). 金子書房. (Stevenson H. W., & Stigler, J. W. (1992). *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Summit Books.)
- ・Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2002). 日本の算数・数学教育に学べ: 米国が注目する *jugyou kenkyuu* (湊 三郎, 訳). 教育出版. (Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: The Free Press.)
- ・當眞千賀子. (1997). 社会文化的, 歴史的営みとしての談話. 茂呂雄二 (編), *対話と知: 談話の認知科学入門* (pp.151-174). 新曜社.
- ・Tomasello, M. (1999). *The cultural origin of human cognition*. Harvard university press. Cambridge, Massachusetts; London, England.
- ・Tsuneyoshi, R. (2001). *The Japanese model of schooling: Comparisons with the United States*. New York: London: Routledge Falmer.
- ・白井 博. (2001). *アメリカの学校文化 日本の学校文化*. 金子書房.
- ・Wertsch, V. J. (2002). *行為としての心*. (佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子, 訳). 北大路書房. (Wertsch, V. J. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.)
- ・吉崎静夫. (1988). 授業における意思決定モデルの開発. *日本教育工学雑誌*, 12(2), 51-59.
- ・吉崎静夫. (1998). 授業の流れを予測する. 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治 (編著), *成長する教師* (pp.89-103). 金子書房.
- ・結城 恵. (1993). 幼稚園における集団呼称の社会的機能. *教育学研究*, 60(4), 327-336.

(2006年1月10日受理)