

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——

岸野麻衣* 無藤 隆**

本研究では、授業進行から外れた子どもの発話に対する教師の対応の意味を検討した。5月から12月に渡る、小学校2年生の算数と国語の一斉授業44時限分の発話記録に対し、カテゴリーの数量的分析と発話事例の質的分析を行った。カテゴリー分析によると、連想的発話は多くの子に見られ、無関連発話や拒否は特定の子に多く見られるという学級の特徴が表れており、教師は発話の種類に応じて対応を使い分けていた。特に割り込みという形式面で外れた発話には明確な注意を行い、内容面で外れた発話のうち、連想的発話には無視、無関連発話や拒否には受け入れがなされていた。事例分析によると、これらの使い分けは、授業の構造化、子どもの文脈の許容と活用、学級内の人間関係調整を巡って、それぞれが必要なレベルに応じて移行しながら行われていた。低学年の学級の場合、授業進行から外れた発話は、学習指導にもマネージメントにも関わっており、教師は両者を明確に区別せず、揺れ動きながら意思決定することが示唆された。

キーワード：一斉授業、授業進行から外れた発話、教師の対応、小学校低学年、教室談話

問題と目的

教師は、教材への反応を予想して授業をデザインし、授業では子どもの学習状態を読み取って意思決定をする（吉崎, 1998）。吉崎（1988）は Peterson & Clark (1978) や Shavelson & Stern (1981) を踏まえ、教師はモニタリング・スキーマを用い、計画と実態のズレが許容範囲を超えた時、原因がマネージメントに関係する場合は教授ルーティン、授業内容に関係する場合は教授方法の知識を探索し、代替策をとるという。授業ではこのようなことが省察されながら行われる（Schön, 1983）。

しかし意思決定がいつもうまくいくとは限らない。予想通りの回答が出ない等の反応、授業にのってこない等の反応、学力差などの個人差、授業展開の失敗などが起こると意思決定は困難になる（吉崎・村川, 1987）。これらはいずれも子どもの反応から分かることであり、計画した授業進行と子どもの反応とのズレが大きいと意思決定が難しくなるといえる。

子どもの発達段階の問題もある。小学校低学年の児童にとって、小学校はそれまでと異なる環境である。教師は学級を組織するため、様々なきまりを作り、ルーティン化していく必要がある（Doyle, 1986；Emmer &

Stough, 2001）。また親密な情動的関係を構築し、学級を暮らしの場にすることも必要となる（無藤, 2001）。低学年の教室では、意思決定にあたっても、授業内容だけでなく、マネージメントが大きな割合を占め、両方と共に進む難しさがあるといえる。

このような意思決定の困難な状況において、教師はどうのに対応するのだろうか。吉崎（1988）は、モデルの具体例は示しているが、困難な状況に限定した検討は行っていない。またこのモデルには、授業内容とマネージメントの領域がはっきりと区切られているという問題がある。教師の役割が知的な側面での教育に限定されている欧米に比べ、日本では、教師が子どもと親密な関係を持ち、社会生活全般に関わる教育が行われ（Tsuneyoshi, 2001），授業内容とマネージメントが未分化であると考えられる。

そこで本研究では、授業内容とマネージメントの両方が重要な低学年の学級に焦点を当て、学習内容や授業展開の文脈に直接関連しない内容の発話や、教室のきまりに沿わない形式の、「授業進行から外れた発話」への教師の対応を検討する。なお、授業進行からズレが生じたと思われる発話を全てを取り上げるため、反抗などの逸脱だけでなく、連想など子どもが意図せずに示した発話を含めることとする。

授業進行から外れた発話への対応として次の3つが予想される。第1に、発話のきまりやルーティンなど授業を成立させる構造を形成する対応である。教室に

* お茶の水女子大学人間文化研究科
kishimai@hotmail.com

** (投稿時) お茶の水女子大学 (現在) 白梅学園短期大学
mag00145@nifty.com

は言語形態や発話のきまりが明示的・暗黙的に存在する(Weinstein, 1991)。例えば授業には教師が主導し(Initiation)生徒が答え(Reply)それを教師が評価する(Evaluation)という暗黙の構造(I-R-E構造)がある(Mehan, 1979)。望ましい返答が出ない時や指名や挙手を通しての発話でない時、教師は、例えば否定的評価や発話ルールの説明、発問の繰り返しなどを行い、望ましい返答を引き出そうとする場合がある。しかし低学年の子どもは教師と「一対一」の対話を行いがちであり、教師対学級という「一対多」の対話構造は、上の学年に向けて徐々に共有される(磯村, 2001; 中田, 1997)。このような構造化には入学1年目が重要であり(Doyle, 1986), 教師は低学年段階から様々な方法で適応を促していく必要がある(清水・内田, 2001)。

第2に、子どもの文脈や発想を授業に活かす対応である。子どもは各々固有の文脈をもちこんで授業に臨んでいる(石井, 1997)。本山(1999)は、総合学習において、一見授業展開を妨げ学習に意味を持たない「ちゃかし」という行為が、子どもなりの課題解決への取り組みだったことを示している。一斉授業においても、教師と子どもの相互作用の中で知識が共有されることが重要であり、その場面が想起され再構築されることで、より深く知識が理解されていく(Edwards, 1993; Edwards & Mercer, 1989)。例えば小学校高学年では、理解や表現の不十分な発話や個人的経験に基づく発話も、課題解決の文脈に即していれば、教師が対応し、授業進行の円滑化につなげられる(藤江, 2000)。しかし低学年の場合、授業構造が十分に共有されていないことがあり、課題解決の文脈からも逸れやすいと思われる。そのため、教師が子どもの発言を「聴き」、教師と子どもが交わりながら(佐藤, 2000)、子どもの発想を授業に生かし(尾崎, 1991)、授業を共に創ることがより必要といえる(新保, 2001)。

第3に、授業に反映された人間関係を調整する対応である。授業における子どもの発話スタイルには、学級内の人間関係が反映される(藤江, 1999)。話者と他者の関係や、話者のアイデンティティは、教育内容の伝達や学習にも結びつく(Cazden, 1988)。また授業を通して人間関係の変容が起きうるし(磯村, 2003; 本山, 2001), 授業での教師の関わりが学級風土の性質を変容させる可能性もある(Wells, 1996)。従って、授業の中では教科だけを問題とするのではなく、きめ細かな対人的思考も働きかせ(秋田, 2004), 様々な学級内の人間関係を調整することも必要となる(河合, 1992)。特に、教師と「一対一」で関わろうとする低学年の場合、このことが重

要であるといえる。

このように、教師の対応には、授業構造への適応、子どもの発想の活用、学級内の人間関係調整という3つが考えられ、それぞれ単独に検討されてきた。しかし教師の実践は、授業構造に基づいて子どもを統制しながら、且つ子どもから学びを引き出すという両面を持つ(Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton, & Radley, 1988)。3つの対応についても、実践場面ではどれか1つだけではなく、統合的に行われると考えられる。特に低学年の児童は、様々なきまりや言語環境、教師との関係など多くの点で学校に適応しなければならず、教師の対応には複数の機能が含まれるだろう。

以上を踏まえ、本研究では小学校低学年の学級を対象に、授業進行から外れた発話への教師の対応を検討する。発話のカテゴリー分析により学級の特徴や教師の対応を把握し、事例分析によりダイナミックな相互作用を記述する。同時にインタビュー・データから教師の方針を明らかにし、教師の対応を多面的に検討する。対象は、小学校1年時に学級ルールがあまり定着していないまま、2年時に担任が代わった学級を取り上げる。このような学級では、授業の構造化、子どもの発想の活用、人間関係の調整という3つの対応がどれも重要となり、発話への対応にも明確に表れやすいと考えられる。本研究では、相互作用の中で複数の対応が組み合わされて行われる様子を綿密に検討する必要があるため、この学級に焦点を絞ることとする。なお、算数や国語は低学年の他の教科に比べ、計算の仕方や漢字など教師が確実に知識を伝えるという面がより多く、授業進行から外れた発話に対しても様々な対応が望まれると予想される。本研究では算数と国語で、授業進行から外れた発話について、次の3点を検討する。第1に、どのような発話をう子どもが多いのかを検討し、教師の対応の背景にあるだろう学級の特徴を把握する。第2に、教師の対応を分類し、どのような対応がなされるのか、数量的分析から本研究の対象教師の対応特徴を明らかにする。第3に、インタビュー・データから教師の意図を提示しつつ、事例分析により文脈も含めて教師の対応の複合性を明らかにする。

方 法

1. 対象学級

関東圏の中規模都市にある公立小学校2年生の1学級(男子19名、女子16名)。担任教師は教師歴約20年の40歳代の女性である。1年時の担任が異動になり、調査

年の4月に当該小学校へ転勤してきたこの教師が担任している。教師が他の教職員や保護者から話を聞き、また4月の間子どもに接した体験から、1年時の学級は「個性的な子どもが多く、また学級のルールが緩やかで、授業中立ち歩いたり、教室から出歩いたりして、落ち着いて学習に取り組む雰囲気ではなかったようだ」という。

2. 手続き

2002年5月下旬から12月上旬の間、1週間に2日、1日あたり2~3時間、授業を中心に朝の会や休み時間も含めて約70時間にわたり参与観察を行った。

教室の前方に、教室全体を映せるように、外部マイクを装着したビデオカメラ1台を設置し、映像と音声を記録した。補助として、筆者がフィールドノーツに文字記録を行った。なお、観察者である筆者は、学級担任から「みんなが勉強する様子を見て勉強する人」と子どもや保護者に紹介された。教室では、不自然でない程度に子どもと相互交渉をもった。

さらに教師に対して、子どもの言動をどう理解しているのかを補足的に調査するため、休み時間等に適宜簡単なインタビューを行い、また2002年8月と2003年1月にインタビューを行った。

3. 分析方法

(1) **分析対象** 参与観察による記録のうち、担任教師のみで一斉授業を行っている算数20時限分と国語24時限分を分析対象とした。授業内容の単元は、算数については「いろいろな形」「二桁の足し算」「長さ」「繰り下がりのある引き算」「足し算と引き算の文章題」「掛け算九九」、国語については「ハッキリした声で（読みにくい言葉や詩を読む）」「似た意味・反対の意味の言葉探し」「すみれとあり（説明文）」「ささごいのちえ（説明文）」「ちょうどだけになぜなくの（物語文）」「友達びっくりするだろうな（作文）」「家族の漢字での文作り」「さけ

が大きくなるまで（説明文）」「きつねのおきゃくさま（物語文）」であり多岐に渡る。

聞き取り可能な発話について、話者交代、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、発話頻度を算出した。44時間の全発話頻度は14347(教師: 7807, 子ども: 6540)である。そのうち、算数の総発話数は6362(教師: 3508, 子ども: 2854)、1時限あたりの平均発話数は318(教師: 175, 子ども: 143)であった。国語の総発話数は7985(教師: 4299, 子ども: 3686)、1時限あたりの平均発話数は333(教師: 179, 子ども: 154)であった。

(2) **授業進行から外れた発話のカテゴリー** 授業進行から外れた発話のうち聞き取り可能なものについて、どのような種類があるのかを検討するため、分類を行った(TABLE 1)。指名や挙手を通しての発話や、学習に貢献できる内容の発話は教師に取り上げられやすいため(Mehan, 1979)、発話の形式的側面と内容的側面のいずれかで外れていれば「外れ」と見なすこととした。内容の基準では、授業進行に沿った上での正答・誤答・話題導入以外のもの、形式の基準では、内容は授業進行に沿っているが指名や挙手を通していないものである。なお頻度を数える際は、授業進行から外れた発話を真似るといった学級の反応と区別し、外れた発話の起きた場面数が分かるよう初発の発話のみを取り上げた。筆者を含む2名が独立に分類し、不一致箇所は協議の上決定した。一致率は95.3%である。

(3) **教師の対応のカテゴリー** 授業進行から外れた発話の直後、教師がどのような言語的対応を行ったか、清水・内田(2001)や藤江(2000)で用いられたカテゴリーを参考に分類した(TABLE 2)。一致率は86.9%である。教師の対応は、大きく4つに分けられた。発話を「おしゃべり」などと意味づけ、そのような行為に対する【注意】、発話の内容自体に関する【内容否定】、発話

TABLE 1 授業進行から外れた発話のカテゴリー

基準	カテゴリー	定義	発話例
連想的発話	連想的発話	授業内容や課題をきっかけに連想しているが、直接には関連がない	「鮑が大きくなるまで」という説明文の単元で、教師が本文を音読したとき、「酒が大きくなるまで?」と発話した場合
内容の外れ	無関連発話	授業内容や課題と全く関連がない	教師が課題の説明を行っている最中に「雨が降ってきた!」と発話した場合
	拒否	提示された課題や教師の指示を明らかに拒否している	「初めて読んだ感想をノートに書きましょう」という教師の指示に対し「えー、読んだことある。感想なんてない」と拒否した場合
形式の外れ	割り込み	発話権を持つ発話者が学級に向けて話している時に、割り込んで発話し、遮っている	ある児童が指名され、発表している最中に、他の児童が「違うよ。それはもう言ったことだよ」と言い、発表者の発話を遮った場合

TABLE 2 教師の対応のカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	定義	例
注意	名指しでの注意	名前を出しての注意	「ユタカくん、けじめがないよ」
	直接的注意	学級全体に向けた直接的な注意	「しー、おしゃべりやめて」
	間接的注意	注意の矛先を限定しない間接的言い回しの注意	「ねえ、ふざけすぎの人います」
内容否定	否定	発話内容に関して「そうではない」と否定している	「『なべのぶた』じゃなくて『なべのふた』」
	否定的コメント	否定的な意味づけを付与している	「失礼だよ」
受け入れ	切り返し	発話を用いて切り返している	(『一組』の発音が「ちくび」って聞こえた」という発話の後)「あらあ、まだおかあさんのおっぱいが恋しいんじゃないかな?」
	問い合わせ	発話内容を繰り返して問い合わせる形のもの	(「厚い」という言葉を、「暑い」という意味で「あちー!」といった子どもの発話の後、身ぶりを交えて)「厚いってこの『暑い』かな?」
無視	受けとめ	発話を受けとめ、応えている	「そうだね」
	取り入れ	発話を積極的に取り入れている	(「魚」の漢字のとき、「おさかな天国」を歌い出した後)「はい、漢字の練習もしっかりやると頭がよくなる。」
無視	無視	子どもの発話に、直接に何も言わない場合	(「いやだー」という拒否の後)「教科書16ページ開きましょう」

を受けとめたり取り入れたりする【受け入れ】、特に対応しない【無視】である。これらは言い回しなどの違いにより、10のサブカテゴリーに分類できた。注意や否定の仕方には様々な種類があり、使い分けながら授業の構造化や人間関係調整を行っていること、受け入れることで学習内容への取り入れや人間関係調整を図っていることが推察できる。

なお授業進行から外れた発話のカテゴリーは〔 〕、教師の対応の上位カテゴリーは【 】、教師の対応の下位カテゴリーは《 》で表す。

(4) 発話の事例分析 事例分析では、特にカテゴリー分析で有意差の見られた教師の対応に関して、どのような文脈で授業進行から外れた発話が生成され、教師がどのように対応したのか、明らかにする。さらにインタビュー・データから、対応の背景にあった教師の理解や考えについても考察する。なお事例の抽出にあたっては、取り上げるカテゴリーに含まれる対応のうち、分類基準を明確且つ端的に満たすという点で典型的な事例(やまだ, 2002)を抽出した。この典型性は、読者の様々な代替的な解釈や批判に「開かれた」データの提示(南, 1991)と教室での相互作用の文脈を把握できる詳細な記述により保証する。解釈にあたっては、南(1991)に従い、外側から主観的に分析するのではなく、対象者である教師の視点も考慮し、相互主観的に解釈を行う。本研究では次の手順で行った。事例の典型性を保証するため、①学習課題と授業展開の状況を明示し、②子どもの発話と教師の対応の流れを明

示した。対象者の視点を明示し考慮するため、③インタビュー・データから教師の視点を明示した。最終的な筆者の解釈を提示するため、④教師の対応の意味を考察した。

結果と考察

1. 授業進行から外れた発話の特徴

授業中の発話スタイルには学級の人間関係が反映されるため(藤江, 1999), 授業進行から外れた発話を誰がどの程度行っているのかを検討すれば、教師の対応にも影響するだろう学級の特徴を知ることができる。そこで、授業進行から外れた発話が20を越える子どもについて、発話者と発話タイプの関連を検討するため、対数線形分析を行った(TABLE 3)。

学級の中で最も授業進行から外れる傾向が高いのは、ユタカである($\alpha_1=1.69, p<.01$)。ただし【連想的発話】は、サトルや他の子どもも多く示しており($\gamma_{21}=0.81, p<.05; \gamma_{51}=1.09, p<.01$)、全般的に多く見られるものだといえる($\beta_1=1.88, p<.01$)。一方でショウは【連想的発話】は有意に少ないが($\gamma_{41}=-2.57, p<.01$)、【無関連発話】や【拒否】は多い($\gamma_{42}=1.61, p<.01; \gamma_{43}=1.93, p<.01$)。本研究では発話のみを取り上げているため表れにくいため、ショウは授業中しばしば席を離れて教室の外に出たり、また課題が分からなくなると泣いて助けを求めるなど、そのようなショウの行動が【無関連発話】と【拒否】の多さに表れているといえる。

この学級では、【連想的発話】はどの子にも多く見ら

TABLE 3 授業進行から外れた発話と発話者の関係

	連想的 発話	無関連 発話	拒否	割り 込み	計
ユタカ	181 (0.09) (0.24) (0.39)	14 (-0.29) (0.35) (-0.82)	12 (0.07) (0.40) (0.18)	12 (0.12) (0.37) (0.32)	219 (1.69) (0.20) (8.48**)
サトル	63 (0.81) (0.39) (2.08*)	4 (0.31) (0.51) (0.60)	0 (-1.38) (0.91) (-1.52)	2 (0.27) (0.57) (0.48)	69 (-0.07) (0.36) (-0.19)
フクダ	27 (0.58) (0.43) (1.36)	1 (-0.18) (0.65) (-0.28)	0 (-0.77) (0.92) (-0.84)	1 (0.37) (0.66) (0.57)	29 (-0.68) (0.40) (-1.71)
ショウ	1 (-2.57) (0.59) (-4.33**)	11 (1.61) (0.47) (3.40**)	9 (1.93) (0.52) (3.73**)	0 (-0.97) (0.90) (-1.07)	21 (-0.44) (0.37) (-1.17)
その他	54 (1.09) (0.42) (2.60**)	0 (-1.45) (0.90) (-1.60)	1 (0.16) (0.67) (0.23)	4 (0.20) (0.66) (0.31)	59 (-0.51) (0.40) (-1.29)
計	326 (1.88) (0.21) (8.75**)	30 (-0.27) (0.30) (-0.89)	22 (-0.78) (0.36) (-2.18*)	19 (-0.83) (0.33) (-2.52*)	397

上段は頻度、()内の数値は、上から順に、各主効果及び交互作用についての推定値、標準誤差、標準効果の値である(* $p < .05$, ** $p < .01$)。各セルに0.5を加算し、SPSS11.5で最尤推定法により算出した。

れ、全般的に外れた発話を行うのがユタカ、【無関連発話】や【拒否】を多く示すのがショウであるといえる。

2. 教師の対応の特徴

授業進行から外れた発話に、教師がどのような対応を行なうのかを検討するため、各発話タイプと対応の上位カテゴリーに関して、対数線形分析を行った(TABLE 4)。

本研究で対象とした教師の対応は、【注意】と【無視】が多く ($\beta_1 = 0.41, p < .05$; $\beta_4 = 0.55, p < .01$)、【受け入れ】は少ない ($\beta_3 = -0.71, p < .05$)。【注意】は特に【割り込み】に対して多い ($\gamma_{11} = 0.86, p < .05$)。【無視】は【連想的発話】に対して多く ($\gamma_{14} = 0.59, p < .01$)、【連想的発話】の【受け入れ】は少ない ($\gamma_{13} = -0.66, p < .05$)。一方で、【拒否】には【注意】は少なく ($\gamma_{31} = -1.19, p < .01$) 【受け入れ】が多い ($\gamma_{33} = 0.88, p < .05$)。【無関連発話】にも【受け入れ】が多い ($\gamma_{23} = 0.93, p < .05$)。

従って、この学級ではまず、特に【割り込み】には明確な【注意】がなされたといえる。【割り込み】は授業構造を明らかに壊すため、教師は注意して構造化を図ったと考えられる。一方【連想的発話】に対しては、【受け入れ】は少ないが【注意】が多いわけでもなく、最も多いのは【無視】である。【連想的発話】はあくまでも授業内容から連想されたものであり、教師は必ずしも授業の構造化だけにとらわれるわけではないことが推察できる。また、ユタカとショウに多く見られた【無関連発話】や【拒否】には【受け入れ】が多く、

TABLE 4 授業進行から外れた発話と教師の対応の関係

	注意		内容否定		受け入れ		無視		計					
	名指し 注意	直接的 注意	間接的 注意	計	否定 コメント	切り 返し かけ	計	受け とめ	取り いれ	計				
連想的 発話	51 (0.05) (0.20) (0.27)	22 (0.28) (0.27) (1.01)	17 (0.28) (0.27) (1.01)	90 (0.05) (0.20) (0.27)	14 (-0.76) (0.41) (-1.86)	5 (0.07) (0.33) (-1.86)	9 (0.07) (0.33) (-1.86)	17 (0.02) (0.23) (0.08)	45 (-0.66) (0.33) (-1.98*)	14 (0.59) (0.19) (3.13**)	177 (1.83) (0.14) (13.03**)	326		
無関連 発話	8 (0.28) (0.27) (1.01)	3 (0.28) (0.27) (1.01)	2 (0.28) (0.27) (1.01)	13 (0.28) (0.27) (1.01)	0 (0.28) (0.27) (1.01)	0 (0.28) (0.27) (1.01)	2 (0.28) (0.27) (1.01)	2 (-0.76) (0.41) (-1.86)	8 (0.93) (0.38) (2.48*)	8 (-0.45) (0.29) (-1.54)	7 (-0.29) (0.20) (-1.47)	30		
拒否	1 (-1.19) (0.40) (-2.98**)	1 (-1.19) (0.40) (-2.98**)	0 (-1.19) (0.40) (-2.98**)	2 (-1.19) (0.40) (-2.98**)	1 (-1.19) (0.40) (-2.98**)	2 (-1.19) (0.40) (-2.98**)	1 (-1.19) (0.40) (-2.98**)	6 (0.42) (0.33) (1.27)	3 (0.88) (0.39) (2.25*)	6 (0.88) (0.39) (2.25*)	8 (-0.11) (0.29) (-0.38)	22 (-0.51) (0.21) (-2.48*)		
割り 込み	4 (0.86) (0.37) (2.33*)	7 (0.86) (0.37) (2.33*)	0 (0.86) (0.37) (2.33*)	11 (0.86) (0.37) (2.33*)	0 (0.86) (0.37) (2.33*)	1 (0.86) (0.37) (2.33*)	2 (0.86) (0.37) (2.33*)	3 (0.32) (0.44) (0.73)	0 (-1.16) (0.39) (-1.42)	0 (-1.16) (0.39) (-1.42)	5 (-0.02) (0.39) (-0.06)	19 (-1.03) (0.31) (-3.33**)		
計	64 <16.1%> <8.3%> <4.8%>	33 <8.3%> <4.8%>	19 <8.3%> <4.8%>	116 <29.2%>	15 <3.8%>	7 <1.8%>	14 <3.5%>	20 <5.0%>	56 <14.1%>	19 <4.8%>	9 <2.3%>	28 <7.1%>	197 <49.6%>	397
1学期	14 <9.2%> <7.8%> <3.9%>	12 <20.9%>	6 <20.9%>	32 (0.41)	7 <4.6%>	1 <0.7%>	0 <0%>	10 <6.5%>	18 (-0.25)	9 <5.9%>	3 <1.96%>	12 <7.8%>	91 (-0.71)	153 (0.55)
2学期	50 <20.5%> <8.6%> <5.33%>	21 <34.4%>	13 <34.4%>	84 (2.20*)	8 <3.3%>	6 <2.5%>	14 <5.7%>	10 <4.1%>	38 (-1.18)	10 <4.1%>	6 <2.5%>	16 <6.6%>	106 (-2.38*)	244 (43.4%)

上段は頻度、()内の数値は、上から順に、各主効果及び交互作用についての推定値、標準誤差、標準効果の値である (* $p < .05$, ** $p < .01$)。各セルに0.5を加算し、SPSS11.5で最尤推定法により算出した。また、< >は各対応の割合を示す。

教師が子どもの文脈に配慮していることがうかがえる。

3. 教師の対応の意味

量的分析により、学級での発話の特徴や教師の対応の特徴について概要は摑めた。しかし、授業進行から外れた発話や教師の対応は、授業の文脈の中で起きている。しかも、量的分析では、サブカテゴリーについては頻度が少ないために検定できず、対応の細かな分析はできなかった。ここでは、事例分析とインタビュー・データから、どのような文脈や意図のもとに対応が使い分けられるのか、明らかにする。

(1) 教師の授業・学級作りに関する語り インタビューにおいて教師は学級について、「元気がよく、一人一人個性的で、すごくよい面がある反面、みんなで落ち着いて話を聞くといったところがまだ指導が必要なところ」という。「ルール作りをしないと個性も輝かないと思うが、型にはめようとすると子どもの意欲が損なわれていくのも感じ」「どこまできちんとさせて、どこまでのびのびさせるか」という、良いライン、基準を見出しながらやってきている」と語る。

この語りには、ルールを作つて教室を構造化することと、子どもの発想を生かして個性を育むこと両方の重要性が含まれている。このような教育観を背景に、授業進行から外れた発話へ対応しているといえる。

(2) 授業を構造化する 量的分析の結果、〔割り込み〕に【注意】がなされるのに対し、どの子どもにも多く見られた〔連想的発話〕には、【無視】が多くかった。その背景にはどのような意図があるのか、【注意】の場合と対比させながら、サブカテゴリーとインタビューも合わせて文脈を検討した。なお、【無視】の背景には多様な要因が考えられるが、対応のない場面からそれを見出すのは困難である。そこで【無視】については教師の意図を提示し、逆に対応のある【注意】場面を分析することで【無視】の意味を浮き彫りにする。

事例1 〈おばさんかく〉(TABLE 5)は、5月27日2時間目(算数)、三角形の色板を組み合わせて、いろいろな形を作る授業で、授業開始後1分に起きている。教師がこれから作る形を教科書の図で示し、「何の形ですか(1-2)」と尋ねると、「三角(1-4)」という正答にまじって「おばさんかく(1-7)」という〔連想的発話〕がなされる。これに対して教師は「変な呼び方言っている人がいるね(1-10)」と《間接的注意》を行い、もう一度「はい、こういう形何でいいですか？(1-11)」と尋ねている。すると正答(1-12)にまじって、今度は「三角おにぎり尖ってない(1-13)」と言う子どもがおり、クラスに

TABLE 5 事例1 〈おばさんかく〉のトランスクript

1-1	T:	こんな形を使って絵が作つてあるね。	
1-2		これ、これ何の形ですか。	
1-3	C:	知つてゐる	
1-4	カオリ:	三角	
1-5	T:	うん	
1-6	C:	作ったことある	
1-7	ユタカ:	おばさんかく	連想
1-8	ショウ:	作ったことある	
1-9	サトル:	おばさんかく	
1-10	T:	あら、変な呼び方言つてる人がいるね。 もう一度聞いてみよう。	間接
1-11		はい、こういう形何でいいですか	
1-12	Cn:	三角	
1-13	C:	三角おにぎり尖つてない	連想
1-14	Cn:	(笑う)	
1-15	フクダ:	尖つてる方がいいじゃん	
1-16	T:	さあ、ねえねえねえ、お勉強するよ ユタカくん	名指

注)1-Xの番号は発話NO、Tは教師、子どもの名前は仮名、Cは発話者不明、Cnは複数の発話者、＊＊は聞き取り不可能な発話、()は行為、〔 〕は調査者による補足説明を示す。また、下線は授業進行から外れた発話、太字は教師の対応を示す。発話の右側の記載は該当のカテゴリの略語である。ここでは学級の反応についてもカテゴリを付記した。以下のトランスクriptでも同様である。

笑いが起き(1-14)、「尖つてる方がいいじゃん(1-15)」と話が発展しかける。そこで初めて教師は「ねえねえお勉強するよ、ユタカくん(1-16)」と《名指しでの注意》を行つてゐる。

事例1は、授業開始直後で課題を提示する場面であり、教師は子どもの注意を集中させ、課題を明確に伝える必要がある。そのため教師は「おばさんかく」という〔連想的発話〕を【無視】せず、「変な呼び方」と意味づけて【注意】している。教師の発問に正しく答えるという授業構造が駄洒落によって乱されており、教師は改めて構造を作り直そうとしているといえる。ただし、教師はまず《間接的注意》を行つてゐる。明らかにふざけてなされた発話であり、自分に向けた注意であることが間接的な言い回しで伝わる状況であるためと思われる。それにより、注意する—注意されるという関係が明示化されない。発話が治まらず、「おにぎり」という連想に広がつて初めて、教師は名指しで明確に注意している。従つて事例1では、授業を構造化する必要がある場合に、【無視】ではなく【注意】がなされ、その際、まず教師—発話者関係を緩和できる《間接的注意》を行い、治まらないと《名指しでの注意》により構造を明確にするという移行が生じていた。

教師自身は、〔連想的発話〕に対して「(授業内容からの連想なので) それほど外れている感じはしない。子どもは結構そういう(言葉の響きから連想した)語感で楽しむところがあると思う」、対応も「意味が違つたり、学習内

容に関わる時や、そういう言い方は許せないという時以外の、どうでもいいような内容の時は、許容範囲にある限り聞き流す」という。従って、この学級で【無視】が多くなされたのは、授業進行から外れた発話が良くないと見なされたためではなく、許容という肯定的な意味を持つ行為であったといえる。

しかし、これには揺らぎも生じる。教師は、1学期半ば、保護者から「ユタカやショウが学級に迷惑をかけている」「今年の1年生は、1年生でもあんなに落ち着いて勉強できるのに…」と言われ、「もっときちんとさせなくっちゃ」と考えるようになり、「わりと厳しくなっていた時期」があるという。しかしその後、外れた発話を示す子どもは「認めて欲しいからちょっとかいを出してしまった」のであり、「(厳しくするのは)よくなかったなって反省した」と語る。授業進行から外れた発話の捉え方について、学級内の人間関係や保護者の意向に影響を受けて揺らぐこともある中で、教師は自分なりに発話の意味を捉え直し、受けとめようとしていたといえる。

教師は授業進行から外れた発話に対し、捉え方が揺らぐことはありながらも、子どもの発想を認め、許容しようと【無視】を行い、授業の構造化のために許容範囲を超えた場合に【注意】をしていた。実際、構造の必要性が高い事例1と対照的に、事例6のような、板書内容をノートに写す作業では、構造の必要性が低いため、外れた発話をすぐに注意せず、やり取りの中で治めていた。授業の構造化の必要性が対応の使い分けの決め手になっているといえる。なお【注意】の際には、事例1を始め、19回の《間接的注意》のうち、発話が治まらない7回全てが《名指しでの注意》へ移行している。構造を確保するときには、注意する→注意されるという関係をすぐには明示化せず、発話者との関係緩和も図られていたといえる。以上から、【無視】と【注意】は授業の構造化の必要性に応じて使い分けられ、子どもの発想の許容あるいは注意が行われ、同時に注意の仕方を変えて関係調整もなされていた。

(3) 授業に取り入れ、学習指導に活かす 量的分析では、【連想的発話】は多くの場合【無視】され、【受け入れ】は有意に少なかった。それにどのような意味があり、どのように使い分けられるのか、【受け入れ】の事例と、同じく学習内容に関わるが【内容否定】がなされた事例を、文脈を含めて検討する。

事例2〈「い」が絶対ある〉(TABLE 6)は、6月11日3時間目(国語)の授業開始後17分、反対の意味の言葉の組み合わせを複数の子どもが発表し、教師が次に進め

TABLE 6 事例2〈「い」が絶対ある〉のトランスク립ト

2-1	T:	シロウくん [指名している]
2-2	シロウ:	きれいときたない
2-3	T:	きれいときたない。いいね。
2-4		じゃあ次は、今度は
2-5	ユタカ:	「い」が絶対ある。 <u>せまい,</u> <u>はやい,</u> <u>さ</u> <u>連想</u> <u>むい,</u> <u>くらい,</u> <u>ふかい</u>
2-6	T:	あ、そうだね、「い」で終わる言葉が多い 受け ね。
2-7		でも
2-8	ユタカ:	かう、うる、まえ
2-9	T:	のように、「い」で終わらない言葉の組み 受け 合わせもあるね。
2-10	ユタカ:	そうだね
2-11	T:	じゃあ今度は似た意味の言葉を勉強し ましょう。

ようとしている場面である。黒板には発表された言葉が書かれており、ユタカはそれを見て「『い』が絶対ある(2-5)」と【連想的発話】をつぶやく。教師は「似た意味の言葉」へ移ろうとしていたが(2-4), 「そうだね(2-6)」と《受けとめ》, さらに「『い』で終わらないものもあるね」と確認している(2-7~9)。

事例2は、次の課題に移ろうとしている場面であるが、教師は授業内容からの思いつきに対しては、「そうだね」と《受けとめ》ている。「『い』が絶対ある」というのは、出てきた言葉が形容詞だというだけで、ここで学習内容には結びつきにくい。しかしこのような展開には至らない発話であっても、教師は子どもの気づきを認め、確認している。ここには、子どもの授業参加を認めるという意味もあるといえる。

一方、事例3〈歯〉(TABLE 7)は6月24日3時間目(国語)の授業開始後43分に起きていている。「晴」の漢字学習で、教師がまず読み方を尋ねている(3-1)。多くの子どもが正しく答える中(3-2,3), サトルが音の響きから「歯(3-5)」と【連想的発話】を示す。ここで教師は「それはこの歯ですか？(3-6)」と《問い合わせ》, 多くの子が「違

TABLE 7 事例3〈歯〉のトランスク립ト

3-1	T:	はい、読み方は?
3-2	Cn:	晴れる
3-3	Cn:	「は」
3-4	T:	「晴れる」の「は」。
3-5	サトル:	(歯を指しながら)「は」, 「は」, 「は」, <u>連想</u> <u>金歯。</u>
3-6	T:	ねえ、それはこの歯ですか？(歯を指す) 問い
3-7	Cn:	違う
3-8	T:	漢字には意味がありますよ。よく考えて。

う(3-7)」と答えるのを受けて、「漢字には意味がありますよ(3-8)」と展開している。

ここでは、漢字の読み方の響きから、教師が伝えたい学習内容とは意味の異なる言葉が連想されている。教師は《問い合わせ》によってこれを抑制すると同時に、学級全体を巻き込んで「違う」という反応を引き出し、読み方を確認している。そして「漢字には意味がある」と展開し、学習指導に結びつけている。

なお教師自身は、「1学期は子ども達も授業を受ける体制ができていなかった」「できてきて変わったなと思ったのは2学期だった」と語り、授業の体制ができていないのに単元を時間内に終えなければならぬといふのは「物理的にも心理的にも余裕のない」状況であり、「授業をする体制ができてきてやっと外れた発話も扱える余裕ができてきた」という。実際、TABLE 4の上位カテゴリーについて1学期と2学期で χ^2 検定を行うと、 $\chi^2_{(3)}=11.93$ ($p<.01$)となり、1学期は【注意】が少なく(20.9%)【無視】が多いのに対し(59.5%)、2学期は【無視】が少なくなっている(43.4%)。また1学期は《切り返し》《否定的コメント》がほとんど見られなかつたのに対して、2学期にはこれらの数が増えている。従って授業の構造化が進む過程の中で、2学期は【無視】して聞き流すという形で許容するだけでなく、注意する際に内容も扱いながら多様な対応を行い、可能ならば学習に取り入れるということが徐々に可能になったといえる。

教師は、授業構造を構築していく過程で、余裕のなさを抱えながらも、授業内容に関わる気づきが生じれば的確に拾い上げ、また否定の対象となる発話からも、学習内容の確認に結びつけ、子どもの積極的な授業参加や、確実な知識の伝達に役立てるといえる。

(4) 子どもの理解と受容、人間関係調整を行う 量的分析では、【無関連発話】や【拒否】はショウが有意に多く示し、対応は全般的に【受け入れ】が多く、教師が子どもの文脈を考慮していることが示唆された。ここでは、具体的にどのような状況で子どもを捉えて【受け入れ】がなされているのかを検討するため、【無関連発話】【拒否】を事例4、5で、ショウ特有の対応を事例6で、インタビュー・データと合わせて分析する。

事例4〈晴れてきた〉(TABLE 8)は、10月7日2時間目(算数)の授業で、開始12分後、文章題で問われている事柄を確認したところで起きた。窓側の席のフクダやユタカが「晴れてきた(4-2,4)」と【無関連発話】を行うと、多くの子どもが外を見る(4-5)。この日は生活科

TABLE 8 事例4〈晴れてきた〉のトランスクript

4-1	T: 違いは何人でしょうか。違いは何人の問題ですね	
4-2	フクダ: あ、晴れてきた	無関
4-3	T: 違いは何人	
4-4	ユタカ: 先生、晴れてきた	無関
4-5	Cn: (外を見る)	
4-6	T: ほんと、うん	受け
4-7	ユタカ: 生活科できるんじゃないの?	無関
4-8	T: あの、水溜りとかあるから今日じゃないお天気のいい、水曜日に行きましょう。明日は英語活動とか図工とかあるからね、水曜日に行きましょう。	受け
4-9	はい、では、	

の「町探検」に行くことになっていたが、天気が悪く延期になったのだ。授業の脱線が続かないためにも、教師は「ほんと、うん(4-6)」と〔受けとめ〕、「水曜日に行く(4-8)」と応えている。

教師はフクダが「晴れてきた」と言った時には【無視】している。しかし、ユタカの言葉に学級の子どもが反応した時は【受け入れ】、町探検の計画を説明している。多くの子どもが授業進行から離れたため、一旦受け入れて説明をしたと思われる。教師は学級の子どもの反応を見て、授業進行が乱れるほどの発話には、【無視】ではなく【受け入れ】を行うといえる。

教師自身は、このような発話について「いつまでそれにとらわれているかは問題」だが「この年代の子どもにはよくあることだし、当然」という。さらに図書室に行く途中で富士山が見たときのエピソードを挙げ、「ある程度見て満足すれば、図書室の方に戻って、読書できる。だから雨にしろ虫にしろ、子どもがそつちに興味がいったときに、5分くらいでもそういうのに向かさせてやる時間があると、そういう発話が効果的になってくる。そのときに富士山を見た経験が生きるときがあるかな」と語る。目の前の授業とは異なる子どもの文脈で起きた発話に対し、教師もまた目の前の授業を超えて、「いつかその経験が生きる時がある」という長期的な見方を示しているのである。

教師は、子どもの文脈を認め、子ども達が授業の流れから離れる度合いを見定め、構造が乱される場合には気持ちが落ち着くような対応で授業に戻している。このようなことは、【拒否】においても行われる。

事例5〈紹介して〉(TABLE 9)は10月1日2時間目(国語)、単元「ちょうどだけになぜなくの」で、主人公の気持ちをプリントに書き、発表する時である。授業開始後40分、挙手する子どもが少ない中、数名が発表した後である。教師が発表者を募るが(5-1)、ユタカな

TABLE 9 事例5 〈紹介して〉のトランスクript

5-1	T: まだ発表していない人みんなに紹介して。	
5-2	ユウヤ: (挙手)	
5-3	C: <u>いやだ</u>	拒否
5-4	ユタカ: <u>いやだ</u>	拒否
5-5	T: 先生が当てようかな	
5-6	ユタカくんのみんなに紹介してもらおうかな。	切返
5-7	ユタカ: <u>いやだ</u>	拒否
5-8	Cn: (笑う) して、して	
5-9	ユタカ: <u>絶対いやだ</u>	拒否
5-10	T: あ、 <u>絶対いやだ</u> 。はい	受け
5-11	じゃあ先生が当てる。先生にいっぱい線引かれた人いたよね。その人進んで。	
5-12	サトル: 僕一個だけ、俺一個だけ、一個だけだった	
5-13	C: 僕なしだった	
5-14	Cn: (挙手)	

どが「いやだ」と〔拒否〕をする(5-3,4)。教師が「ユタカくんのを紹介してもらおうかな(5-6)」と《切り返す》と笑いが起こる(5-8)。再度ユタカが「絶対いやだ(5-9)」というと、教師は「絶対いやだ。はい(5-10)」と《受けとめ》，深追いはしていない。

ユタカの「いやだ」という発話は課題の拒否であり、教師としては放つておけない状況であると思われる。しかしこの発話は、逆らってはいるが教師に応える形でもある。そこで教師も授業の流れに乗り、学級も巻き込んで冗談混じりに切り返し、〔拒否〕を抑制し、逆に授業参加へ結びつけようとしている。それでも再度

〔拒否〕がなされると、授業の流れが停滞しないためにも【受け入れ】ている。教師自身は、〔拒否〕について「本心から『いやだ、やりたくない』って言ってない場合も多いから、ちょっと切り返したり、こういうのもうまく活用できる場面はある」と語る。教師は〔拒

否〕の背景にある子どもの思いを自分なりに理解し、一つの授業参加のあり方として認め、切り返して授業の流れに乗せようと試みつつ、授業が停滞するようなばら発話を受け入れて治めるといえる。

事例6 〈なんで拾ってくれないの〉(TABLE 10)は、10月22日1時間目(算数)，授業開始36分後に起きた。この事例は登校時からの流れの中で生じている。朝からショウは不機嫌で、登校時にショウの席にいたフクダに「なんでそこにいるんだよ」と怒る。授業が始まつても「腹たつ！」と繰り返し、教師が事情を確認し、一度は落ち着いた。しかし再び、事例6が起きたのである。ショウが物を落とし、「なんで拾ってくれないんだよ(6-2)」といらいらした口調で〔無関連発話〕を行うと、教師は「今書いているから(6-3)」と、ショウとやり取りを行う(6-4~6)。そして、「帰りたいの(6-7)」と言うショウに「じゃあ、帰る？(6-8,10)」と返す。ショウは「うん」とは言わず、(6-9,11)，本当に帰りたいわけではないことがうかがえる。教師が授業を進めようとすると、ショウはまた騒ぎ(6-13,14)，教師は【注意】に移行している(6-15)。

初めは、物を落として怒るショウに、教師はやり取りをして《受けとめ》ている。板書内容をノートに写すという構造の緩い場面であり、ショウが朝から不機嫌だったため、教師は許容しているといえる。しかし、授業を次に展開する場面では、【注意】に移行している。

ショウへの【注意】の背景には、教師とショウの関係の変化が関わっている。教師は初め、ショウが入学式や全校朝礼に参加できず、また授業中も教室から出て行くため、非常に戸惑ったと語る。やがて、暑いから泣いたり廊下に涼みに行ったりすることが分かり、

TABLE 10 事例6 〈何で拾ってくれないの〉のトランスクript

6-1	T: はいじゃあ**の数。2個ずつのところに赤で四角をします		6-8	T: [穏やかな口調で] じゃあ、帰る？ん？ 受け
6-2	ショウ: (何か物を落とす) <u>なんで誰も拾ってくれないんだよ</u>	無関	6-9	ショウ: んーん
	<u>なんで拾ってくれないの</u>		6-10	T: じゃあ帰る？ 受け
6-3	T: 今書いてるから	受け	6-11	ショウ: うーう
	ショウくん自分で捨てる？		6-12	T: じゃあ、5箱分のところ、青で四角します
6-4	ショウ: <u>だから家に帰りたいの</u>	無関	6-13	ショウ: (足をばたばたさせる)
6-5	T: わかった、わかった。みんな今書いてるから	受け	6-14	ショウ: <u>腹たつ、腹たつ</u> 無関
6-6	ショウくんも書く？		6-15	T: ショウくん、うるさくてみんなのお勉強 名指の迷惑になります 何に腹たつですか？ 静かにしてなさい
6-7	ショウ: <u>書かない。***なんてつまんない。だから家に帰りたいの。</u>	無関	6-16	ショウ: できない—
	<u>**やりたくない</u>	拒否		

対処可能になったという。観察場面においても、泣きが治まらない際、ショウに個別に語りかけたり、膝に抱いてなだめたりして関係を作っていく、やがて切り返しや強い注意もできるようになったのである。

この学級の教師は〔無関連発話〕や〔拒否〕に対し、授業の文脈に乗せる形で切り返して授業参加に結びつけようとして、授業進行からあまりにも離れてしまう場合には、子どもの文脈も認め、気持ちが落ち着くよう受けとめていた。さらに、授業に構造が必要になったのに発話が治まらない場合には、構築してきた子どもとの関係を背景に、注意も行っていた。

総括的考察

授業進行から外れた発話に関して、ある学級での発話や対応の特徴とその意味について、多面的に検討してきた。その結果、対応は大きく3つに分けられた。

第1は授業を構造化する対応である。他者の発話に割り込んだ発話には明確に注意が行われることが多かった。I-R-E構造に沿わない発話には、否定的評価がなされることがあるという知見(Mehan, 1979)と一致し、形式的な面で授業構造が妨げられる場合には、明確に注意がなされることで構造が取り戻されるといえる。一方で連想的な発話など内容面で授業進行から外れた発話は頻繁に見られたが、教師は学級内の人間関係や保護者の意向によって揺らぎながらも発話を肯定的に捉え、聞き流すという形で許容し、構造が必要な場合に注意をしていた。その際、表現を様々に変え、発話者との関係緩和を行いながら構造化を図っていた。

第2は学習指導に取り入れる対応である。教師は特に1学期には授業の体制ができないことに物理的・心理的余裕のなさを感じていたが、2学期徐々に授業の構造化が進む過程で、授業に関する気づきは些細なものでも認めて授業参加を促し、否定の対象となる発話は、抑制しながらも学習内容の展開に結びつけていた。

第3は学級内の人間関係調整に関わる対応である。授業と無関連な発話や課題や指示への拒否は特定の子どもに多く見られたが、教師は授業の文脈に乗せようとしつつ、授業が停滞するようならば子どもの文脈を受けとめ、子どもとの関係性が安定するに従って、授業を構造化しようと注意も行っていた。

これらの対応は明確に区分された固定的なものではなく、発話者との関係を背景に、授業の構造化と子どもの発想の許容を行き来しながら、それぞれが必要なレベルに応じて移行しながら対応される。教師自身も「学級にルールを作りながらも子どもの個性を生か

す」と語っており、学級経営の意図が実践にも表れていたといえる。

吉崎(1988)のモデルでは、意思決定の領域が授業内容とマネージメントに分けられており、割り込みのような形式面でズレの生じた発話はマネージメントに関するものである。しかし、子どもの文脈から生じたために内容面で授業進行からはずれた発話の場合、特に小学校低学年の学級では、授業内容にもマネージメントにも関わっており、教師は両者を揺れ動いて移行したり、また抑制しながら活用するといった両者を兼ねた対応もなされることが示唆された。

このような教師の対応の複合性は、1つの学級での相互作用を詳細に検討することで明らかになったが、今後の課題として、複数の学級を検討し、学級の特徴も含めて明らかにしていくことが求められるといえる。また本研究では教師と子どもの聞き取り可能な発話のみを検討しており、表情や言い方についての検討が不十分であること、対応に表れるだろう技量(Westerman, 1991)をいかにして教師が身につけていくのかを検討する必要性も挙げられる。

引用文献

- 秋田喜代美 2004 熟練教師の知 梶田正巳(編) 授業の知 有斐閣選書 Pp.181-198.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. 1988 *Ideological dilemmas*. London : Sage Publications.
- Cazden, C. B. 1988 *Classroom discourse*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Doyle, W. 1986 Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York : Macmillan. Pp.392-431.
- Edwards, D. 1993 But what do children really think? Discourse analysis and conceptual content in children's talk. *Cognition and Instruction*, 11, 207-225.
- Edwards, D., & Mercer, N. 1989 Reconstructing context : The conventionalization of classroom knowledge. *Discourse Processes*, 12, 91-104.
- 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.
- 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. (Fujie, Y. 1999 A qualitative analysis of children's classroom communication styles. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 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. (Fujie, Y. 2000 Children's in-class participation mixing academic and personal material : Teacher's instructional response. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 48, 21-31.)
- 石井恵理子 1997 教室談話の複数の文脈 日本語学, 16(3), 21-29.
- 磯村陸子 2001 授業における『みんな』の導入：小学校2年生クラスの道徳授業の観察から Inter-Field, 2, 60-78.
- 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.
- 河合隼雄 1992 心理療法序説 岩波書店
- Mehan, H. 1979 *Learning lessons*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- 南 博文 1991 事例研究における厳密性と妥当性：鯨岡論文(1991)を受けて 発達心理学研究, 2, 46-47.
- 本山方子 1999 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. (Motoyama, M. 1999 Emergence of "learning" through interactions in social settings : An interpretive analysis of process of a child's participating in an integrated curriculum. *Japanese Journal of Curriculum Studies*, 8, 101-116.)
- 本山方子 2001 学級の中の人間関係 無藤 隆・澤本和子・寺崎千秋(編著) 崩壊を防ぐ学級づくり ぎょうせい Pp.77-100.
- 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 ぎょうせい Pp.1-24.
- 中田基昭 1997 現象学から授業の世界へ 東京大学出版会
- 尾崎 勝 1991 授業における学習の心理臨床 乾吉佑・飯長喜一郎・篠木 満(編) 心理臨床プラクティス 第2巻 教育心理臨床 星和書店 Pp. 211-218.
- Peterson, P. L., & Clark, C. M. 1978 Teacher's reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15, 555-565.
- 佐藤 学 2000 授業を変える学校が変わる 小学館
- Schön, D. 1983 *The reflective practitioner*. New York : Basic Books. 佐藤 学・秋田喜代美(訳) 専門家の知恵 ゆみる出版
- Shavelson, R. J., & Stern, P. 1981 Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behaviors. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- 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. (Shimizu, Y., & Uchida, N. 2001 How do children adapt to classroom discourse? : Quantitative and qualitative analyses of first grade home-room activities. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 49, 314-325.)
- 新保真紀子 2001 「小1 プロブレム」に挑戦する 明治図書
- Tsuneyoshi, R. 2001 *The Japanese model of schooling : Comparisons with the United States*. New York : Routledge Falmer.
- Weinstein, C. S. 1991 The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42, 493-525.
- Wells, G. 1996 Using the tool-kit of discourse in the activity of learning and teaching. *Mind, Culture, and Activity*, 3(2), 74-101.
- Westerman, D. A. 1991 Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42, 292-305.
- やまだようこ 2002 なぜ生死の境界で明るい天空や天気が語られるのか？：質的研究における仮説構成とデータ分析の生成継承的サイクル 質的心理学研究, 1, 70-87. (Yamada, Y. 2002 Why people mention the brightness of the sky and weather at the critical boundary of life and death : The generative cycle of hypothesizing

- and analyzing data in qualitative research.
Qualitative Research in Psychology, 1, 70-87.)
- 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. (Yoshizaki, S.
 1988 Development of a model for teachers' decision making. *Japanese Journal of Educational Technology*, 12, 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 金子
 書房 Pp.89-103.
- 吉崎静夫・村川雅弘 1987 教師の意思決定能力育成
 を基礎とする教師教育カリキュラムの開発（I）
 鳴門教育大学学校教育研究センター紀要, 1, 3-7.
 (Yoshizaki, S., & Murakawa, M. 1987 Curriculum development of teacher education based on teacher decision-making ability (1).

Bulletin of the Research Center for School Education, Naruto University of Teacher Education, 1, 3-7.)

付 記

本論文はお茶の水女子大学人間文化研究科に提出した修士論文（平成14年度）の一部を加筆・修正したもので
 す。調査にご協力下さった小学校の関係者の皆様、と
 りわけ参与観察と記録の使用をお許し下さった学級の
 先生と児童の皆様に感謝申し上げます。また本論文の
 作成にあたり有益な助言を下さった藤江康彦先生（お
 茶の水女子大学）、松嶋秀明先生（滋賀県立大学）、莊島宏二
 郎先生（大学入試センター）に感謝いたします。なお本研
 究の一部は日本教育心理学会第45回大会において発表
 されました。

（2003.7.3 受稿, '04.11.11 受理）

A Teacher's Instructional Responses to Pupils' Utterances That Disrupted the Structure of Classroom Lessons

MAI KISHINO (GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SCIENCES, OCHANOMIZU UNIVERSITY) AND
 TAKASHI MUTO (SHIRAUME GAKUEN COLLEGE) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2005, 53, 86-97

The present study investigated a teacher's response to her pupils' disruption of the structure of classroom lessons. In an elementary school second grade classroom (19 boys and 16 girls), arithmetic and Japanese lessons were observed for 44 hours, from May to December (the school year started in April). The teacher was in her forties, and had taught for approximately 20 years. From the observational records, classroom disruptions were analyzed quantitatively by categories and qualitatively by content. The categorical analysis showed that associative disruptions were presented by many children, whereas unrelated disruptions and rejections were presented by particular children. The teacher's response was related to the kind of disruption. Reprimands increased when children chatted and disrupted the structure of the class. She usually responded to unrelated disruptions and rejections, but rarely paid attention to associative disruptions. Qualitative analysis indicated that the teacher changed her way of responding based on the level of structure of the lesson, usage of the pupils' ideas, and management of relationships in the classroom. These results suggest that this teacher did not conduct teaching and classroom management separately, but rather shifted back and forth between those two.

Key Words : teacher's response to classroom disruption, structure of classroom lessons, classroom discourse, 2nd grade in elementary school