

# 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 ——

清水 由紀<sup>1</sup> 内田 伸子<sup>2</sup>

本研究では、小学校に入学した児童が、一対多のコミュニケーションにおける言語形態(二次的ことば)やきまりの習得を含む教室ディスコースへとどのように適応していくのかについて検討した。1年生の4月と7月の朝の会において観察された相互作用を、カテゴリー分析と事例分析により比較した。その結果、入学直後の教師による発話の指導は、発話形態によって異なっていた。入学直後、言い方や発話形式が完全に決まっている発話は、教師が丁寧に説明や指示を行い、児童がそれをそのまま繰り返していた。一方、考えを伝える発話は、教師が発話形式のモデルを示し、児童がそれを積極的に取り込むという習得過程が見られた。そして7月になると、きまりに沿いながらも内容豊かで活発な児童主導の活動が行われるようになっていた。また仲間関係調査、親に対するアンケート、教師に対するインタビューより、このような適応過程は、児童を取り巻く教師、仲間との対人関係の成立と共に、朝の会への関心の増加や、教師による児童の状態の適切な認知により支えられていることが示唆された。

キーワード：教室ディスコース、朝の会、児童主導の活動、小学校への入学、小学1年生

## 問 題

子どもは就学を機に、家や幼稚園・保育所から小学校へとといった移行を経験する。子どもは義務教育の開始と共に、属する文化の価値観を反映した学校文化<sup>3</sup>という新しい社会的文脈の中で、ある一定のやり方で学習すること、社会的にやりとりすることが望まれるようになる(Baltes & Nesselroade, 1979; Shultz, Florio & Erickson, 1982; 内田, 1995)。教室ディスコース(談話)への適応というのもその1つである。教室と家庭では発話が生じる社会的文脈が異なっており(e.g., Wells, 1986; MacLure & French, 1981)、子どもは一対一から一対多へとといったコミュニケーション様式の変化を経験する。それに伴い、子どもは幼児期の身近な人と相互交渉するための生活言語(一次的ことば)に加えて、時間空間を隔てた不特定多数に伝える言語(二次的ことば)(岡本, 1984)を習得しなければならない。また、学校における発話の社会的文脈には、明示的・暗黙的に定められた教室に特有のきまりが含まれており(e.g., Wallat & Green, 1979; Mehan, 1979)、子どもはそれに従って発話しなければならない。子どもが経験するこのような言

語的環境の変化は急激であり、この変化に適応していくことは「苦しく困難な仕事」(岡本, 1984)であるに違いない。入学時に経験する急激な変化がその後の小学校生活へと及ぼす影響が指摘されている今日、その中心的な位置を占める教室における言語的環境への適応過程を捉えることは、重要であると考えられる。また教室ディスコースへの適応過程の検討は、教室内での教授-学習を考える上からも、児童の言語発達を考える上からも、必要とされている(藤崎, 1986)。そこで本研究では、小学校入学時に児童が一対多のコミュニケーションにおける言語形態やきまりの習得を含む教室ディスコースへとどのように適応していくのかについて検討する。

小学校新入学児を対象として教室ディスコースへの適応過程を捉えた研究は、極めて少ない。その中でも高木(1987)は、小学1年生の教室内を入学後2週間観察し、教師による「話す」「聞く」ことの指導を事例分析により検討している。そして、教師は共有の場できちんと発言したり聞いたりすることを厳格に言わずに授業を進め、児童一人一人に個別に関わろうとしていることを見出した。しかし、縦断的な観察や数量的分析を行っていないため、時期的な変化や事例の典型性が明らかにされていない。

さらに、児童を対象とした教室ディスコースに関する研究を概観してみると、従来の研究では主に教師主導の教科授業を対象としてきた(e.g., Volk, 1997; 藤江,

<sup>1</sup> お茶の水女子大学人間文化研究科 yuki@hss.ocha.ac.jp

<sup>2</sup> お茶の水女子大学人間文化研究科 uchida@li.ocha.ac.jp

<sup>3</sup> 学校文化とは「学校集団の全成員あるいはその一部によって学習され、共有され、伝達される文化の複合体」(新教育社会学辞典, 1986)を指している。本稿では特に、教室でのコミュニケーションや授業形態、あるいは通学に伴う経験の総体を指す。

1999; Consolo, 2000)。しかし教室内の活動には、児童が進行させ、能動的に関わることが期待される児童主導の活動も存在する。小学校学習指導要領（文部省, 1998）の中で「自ら学び、自ら考える力の育成」の重要性が強調されるようになったのに伴い、近年多くの学校で総合的な学習の一貫として、児童主導の活動の時間が設けられるようになった。しかし、このような活動については、これまでほとんど研究の対象とされてきていない。

児童主導の活動のうち、教室ディスコースへの適応が目的とされた活動としては、「朝の会」が挙げられる。朝の会は、公的な一対多のコミュニケーション場面であり、発話のきまりに従って日直の児童が活動を進行させることが期待される。これらのきまりの中には、挙手して発言するなど学校生活全般への一般化が可能なものが多く含まれているため、小学1年生からことばの適応指導の一環として行われる場合が多い。また児童が自分の考えを発表し、その他の児童がそれに対する感想や意見を述べるといった児童同士の相互作用が多く行われる。そこでは、自身の考えを集団に伝えるためのことば（二次的ことば）を用いて発表することにより、能動的に活動に参加することが期待される。これらの特徴から、朝の会を観察することにより、児童が一対多のコミュニケーションにおける二次的ことばやきまりを習得する過程や、教師がそれを指導する様子が捉えられると考えられる。以上より、本研究では、朝の会で行われる教師と児童、児童同士、あるいは教室全体の相互作用について詳細に分析することに

より、これまでほとんど捉えられてこなかった教室ディスコースへの適応について検討する。

本研究で対象とした小学校で行われている朝の会は、入学後すぐに開始される。従って、児童が入学後初めて経験する、児童主導の一対多のコミュニケーション場面であると言える。日直の児童が教室の前に立ち、予め定められている手順（TABLE 1 参照）に従って進行させるという形態で行われる。手順の中には、日直が言い方の完全に決まっている発話により進行させるもの（手順①～⑦に該当、以下「ルーチン場面」とする）と、日直が決まった発話形式に沿いながらも内容は自分で考えて伝えるスピーチ（生活発表）を行い、さらに他の児童と質問・応答という臨機応変なやりとりを行うもの（手順⑧～⑪に該当、以下「スピーチ場面」とする）が含まれる。それぞれの場面で行われた4月と7月の発話を比較することにより、入学後1学期間で児童がルーチン発話や考えを伝える発話をどのように習得していくのかについて検討する。特に、教師がどのようにこれらの発話を導入し、児童がそれをどのように取り込んでいくのか、また児童主導の活動が形成されていくのかどうかという観点から捉えていく。分析は、各時期の特徴を全体的に、かつ詳細に捉えるために、カテゴリー分析と事例分析を組み合わせで行う。

また、教室ディスコースへの適応を多角的に捉えるために、児童を取り巻く対人関係や児童の心理的状態、また教師の意識も平行して変化しているのかについて検討する。小学校学習指導要領（文部省, 1998）では「指

TABLE 1 入学直後の朝の会手順の習得過程

場面	朝の会の手順	進行 順序	4 / 15	4 / 17	4 / 19	4 / 22
ルーチン 場面	①朝のあいさつの号令をかける （「起立」「礼」「着席」）	1	教師 [指示]	教師 [指示]	教師 [指示]	日直のみ
	②欠席者を伝える（7月のみ） （「今日の欠席者はいませんか」→「今日の欠席は〇〇くんです」）	2	*	*	*	*
	③スピーチ始まりのあいさつをする （「これからスピーチを始めます」）	3	教師 [代行]	他児童	教師 [指示]	教師 [指示]
	④名前を紹介する （「私の名前は、〇〇です」）	4	教師 [指示]	他児童	日直のみ	日直のみ
	⑤スピーチ終わりのあいさつをする （「これで、スピーチを終わります」）	9	教師 [指示]	教師 [指示]	教師 [指示]	教師 [指示]
	⑥黒板に日付と日直氏名を書く	10	教師 [代行]	教師 [指示]	他児童	教師 [指示]
	⑦臨時スピーチをする者を募る（7月のみ） （「臨時スピーチする人いませんか」）	11	*	*	*	*
スピーチ 場面	⑧好きなもの（7月は「なぜなぜ」「作ったもの」）を発表する （「私の好きなものは、△△です」）	5	教師 [指示]	教師 [指示]	他児童	日直のみ
	⑨質問者を募る （「質問ありますか」）	6	教師 [代行]	教師 [代行]	教師 [代行]	教師 [指示]
	⑩質問者をあてる （挙手している者をあてる。「〇〇さん」）	7	教師 [代行]	教師 [代行]	教師 [代行]	教師 [代行]
	⑪質問に回答する	8	教師 [修復]	教師 [修復]	教師 [修復]	教師 [修復]

（注）〔 〕内は、TABLE 4 の分類基準に従い、教師がどのような機能を持つ発話によって補助を行ったのかを示している。  
なお、\* は4月にはまだ導入されていないことを示す。

導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」として、教師と児童や児童同士の好ましい関係を育てることや、児童の言語に対する関心や理解を深め、言語活動が適正に行われるように言語環境を整えることなどを挙げている。これより、教室ディスコースへの適応には、教師との関係や仲間関係の形成、朝の会への関心の増加や、教師による適切な児童の認知とそれに合う指導の変化が必要とされると考えられる。これらについて、仲間関係調査、親に対するアンケート、教師に対するインタビューを手がかりにして捉え、教室ディスコースの観察と関連させて考察する。

## 方 法

### 1. 観察

(1)対象 都内の小学校1年生1学級の担任教師1名と児童40名(男女は半数ずつ)。担任教師は40歳代の男性で、教師歴は20年以上である。日替わりで交代する男女1名ずつの日直が、教室の前へ立ってから自分の席に戻るまでを朝の会とし、その間に行われた相互作用を分析の対象とした。

(2)時期 第1期は入学式の翌日から4月中旬にかけて、第2期は7月上旬から中旬にかけて、2・3日おきに4月は6回(朝の会が行われたのはそのうち4回)、7月は5回、観察を行った。

(3)手続き 教室の後ろに、教室全体を映せるようにビデオカメラを3台設置し、朝の会とその前後の様子を録画した。補助として、カセットテープレコーダーによる録音と、観察者(筆者のうち1名と他2名)によるフィールドノートへの発話文脈の記録を行った。これらの記録から、発話文脈と関連させたトランスクリプションを作成した。教師と日直については全ての発話を分析対象とし、他児童については挙手後指名されて行った発話と、挙手・指名を経なくても教師や日直によって取り上げられるなど会話の流れの中で公的な意味を持つに至った発話を分析対象とした。

(4)分析方法 発話単位は、基本的に発話プロトコルを一文単位で区切ったものとした。しかし、ビデオテープの記録や発話文脈の記録を手がかりとし、一文中で「間」(2秒以上のポーズ)、発話相手の変化が見られた場合は、そこで分割した。カテゴリー分析では、言語的行為を対象とし、発話単位ごとに筆者の2名が独立にカテゴリー分類を行った<sup>4</sup>。そして各カテゴリーに分類された発話の総数を発話数とした。判定一致率は89.1~96.8%であり、判定が不一致であったものについては協議により決定した。事例分析では、カテゴリー

分析において見出された各時期の特徴を示す典型的なプロトコルを抽出した(TABLE 2, TABLE 3)<sup>5</sup>。

### 2. 調査

(1)仲間関係 児童40名を対象とし、4月下旬と7月中旬に個別に面接を行った。休み時間・勉強時・造形時のそれぞれの活動場面で一緒に行動したいと思う児童を無制限に選択してもらった。

(2)親から見た児童の心理的状态 児童の親40名<sup>6</sup>を対象とし、7月中旬に質問紙によるアンケートを行った。①児童は小学校入学時にどんな点に戸惑ったか、②児童がクラスメートや教師へ馴染んだ時期はいつか、③児童の家庭における学校の話はどのような内容か、について尋ねた。③は4月と7月の各々について回答してもらった。

(3)教師の意識 担任教師に対して4月下旬と6月下旬の2回、適応指導において心がけていること、児童の現在の適応状態、各児童の印象や児童の対人関係の認知などについてインタビューを行った。

## 結果と考察

### 1. 発話の全体的特徴

(1)発話総数 総発話数の1日あたりの平均(SD)は、4月は111.5(24.7)、7月は163.8(68.9)であった。場面別の内訳は、4月はルーチン場面が51.6%、スピーチ場面が48.4%、7月はそれぞれ31.3%、68.7%であった。発話数について場面(2)×時期(2)の $\chi^2$ 検定を行った結果、場面による偏りは時期により違いが見られた( $\chi^2=44.52, p<.0001$ )。4月よりも7月の方が、スピーチの占める比重が大きくなっていた。

(2)発話者の内訳 誰が行った発話なのかという観点から、教師、日直、日直以外の児童(以下「他児童」)、児童全体に分類し、それぞれの発話者による発話数が全発話数の中で占める割合を求めた(FIGURE 1)。発話数について、発話者(4)×時期(2)の $\chi^2$ 検定を行った結果、時期による発話者の偏りは有意だった( $\chi^2(3)=59.42, p<.0001$ )。4月は教師による発話が約60%を占めていた

<sup>4</sup> 非言語的行為も文脈を示すものとして、カテゴリー分類の手がかりとした。なお、非言語的行為の中にも、言語的行為と同じコミュニケーション上の機能を果たすものがあるが(e.g., うなずく)、そのような行為が観察された回数は非常に少なかったため、今回はカテゴリー分析からは除外した。

<sup>5</sup> TABLE 2, TABLE 3の各事例は、出来事の流れや解釈上とままりがある単位で抜き出した。また発話単位ごとにNo.を付し、非言語的行為も文脈を伝えるために( )内に記した。

<sup>6</sup> 1名のみ特定できなかったが、それ以外は全員が母親による回答だった。

TABLE 2 ルーチン場面におけるプロトコル例

【事例1】(4/15)：朝の会開始日に、教師が「①朝のあいさつの号令をかける」という手順を導入している場面	
No. 発話者	No. 発話者
1-1 教師 (日直の前に行つて)ではこのお2人さん、前に出てきて。	1-14 日直男女 礼!
1-2 教師 (日直男の前に立って)今日は、マスクをしているマスクマンです。	1-15 児童全体 先生おはようございます。
1-3 児童全体 (爆笑)	1-16 児童全体 皆さんおはようございます。
1-4 日直男 (しばらくずっけている)	1-17 日直男女 着席!
1-5 他児童 マスクマン(数名の男子がしばらく言う)	1-18 児童全体 (座る)
1-6 教師 (黒板の「きりつ・れい・ちゃくせき」を指して)はい、では2人でこの練習しますよー。	1-19 他児童 着席(数名の児童が口々に言う)
1-7 教師 礼からしますよ。	1-20 他児童 (ざわざわしている)
1-8 教師 はい、言ってごらん。	1-21 教師 はい、朝やりましたよー。
1-9 教師 (日直男子の頭を日直女子の方に向ける)2人でまず、さん、はい。	1-22 教師 みんな、お帰りのときも、こんな風にやります。
1-10 日直男女 (向かい合って少し打ち合わせする)	1-23 教師 お帰りのときはおはようございますって言ったらおかしいな。
1-11 日直男女 起立…(小声)	1-24 児童全体 (笑う)
1-12 日直男女 起立! (大きな声)	1-25 教師 お帰りのときは、なんて言うの?
1-13 児童全体 (起立する)	1-26 児童全体 さようならー!
	1-27 教師 はい、そう言う風に言わなきゃいけないんだよー。
【事例2】(7/10)：教師が「②欠席者を伝える」という手順についての指導を行っている場面	
No. 発話者	No. 発話者
2-1 日直男女 今日のお休みは、いませんか。	2-13 教師 来てる?
2-2 F (手を挙げて、「Nちゃんです」と言ったが、日直は気づかない)	2-14 F (首を振る)
2-3 日直男女 今日のお休みは、いません…	2-15 教師 お休みをちゃんとと言わなきゃ駄目じゃない。
2-4 教師 そこ(Kを指差す)。	2-16 F 言った。
2-5 児童全体 (教師の指差した方向を見る)	2-17 教師 え?
2-6 教師 Kさん、(指差して)今現われたからいいけれど、お隣さんお休みだったでしょう。	2-18 F 言った。
2-7 K (うなづく)	2-19 教師 もっと…きちんと…。
2-8 教師 先生に言いに来るって言ったでしょ。	2-20 教師 聞こえないよ。
2-9 教師 ちゃんとまだ来ていませんって言わなきゃだめだな。	2-21 教師 聞こえてないよ。
2-10 他児童 (空席を指して教師に知らせる)	2-22 教師 手を挙げてちゃんとと言わなきゃ。
2-11 教師 はい、それだあれ、Nちゃん?	2-23 F (手を挙げて)Nちゃんです。
2-12 F (Nの隣の児童がうなづく)	2-24 日直男女 今日のお休みは、Nちゃんです。
【事例3】(4/17)：教師がふざけている日直(I)に対し、ユーモアにより対応している場面	
No. 発話者	No. 発話者
3-1 日直男 (いすの上へのっけている)	3-7 教師 はい、座りましょう。
3-2 教師 (日直男子のほうを指して)はい、面白いからI君見てください。	3-8 日直男 (他児童や花にかみつく真似をしている)
3-3 教師 君は何をしているのですか?	3-9 児童全体 (爆笑)
3-4 教師 何をしているんですか?	3-10 教師 はい、I君座りなさい。
3-5 日直男 (恐竜の真似をして教室中を駆け回る)	3-11 教師 もしかするとI君のお父さんとお母さんは、おサルさんかもしれない。
3-6 児童全体 (爆笑)	3-12 児童全体 (爆笑)
【事例4】(7/5)：教師がふざけている日直(I)に対し、厳しい注意により対応している場面	
No. 発話者	No. 発話者
4-1 日直男 (教室の前の台の上のぼって回りだす)	4-13 児童全体 (笑う)
4-2 児童全体 (笑う)	4-14 他児童 (口々に)XXXXXXXXX。
4-3 他児童 (一番前に座っていた児童が出てきて、日直男子を押さえる)	4-15 日直男 (紙を持って立ちあがるが、よろけるふりなどをする)
4-4 教師 なにやってんの。	4-16 他児童 なにやってんだよー。
4-5 日直男 (教師の方を見て回るのをやめる。しかし日直男子を押さえていた児童が席に戻ったとたん、今度は手振りつきで回りだす)	4-17 日直男 僕の名前はIです。
4-6 教師 (日直男子を指して)はい、しばらく、しばらくそこで黙ってなさい。	4-18 日直男 なぞなぞを始めます。
4-7 児童全体 (爆笑)	4-19 日直男 XXXXXX(なぞなぞを言うが、非常に小さな声になってゆく)
4-8 日直男 (一旦教師の言葉で台から降りるが、再び戻って回りだす)	4-20 他児童 (一人が挙手)
4-9 児童全体 (笑う)	4-21 教師 (日直男子に向かってきつい調子で)こら、そのXXXXは何。
4-10 他児童 なーにやってんだよー。(口々に)	4-22 教師 皆の人前に立つんだぞ。
4-11 日直男女 (せえのと合図してから)これから、スピーチを始めます。	4-23 教師 足なんかXXXXしちゃだめだよ。
4-12 日直男女 (座る。日直男子は立ってスピーチをしななければならないのだが、日直女子と共に座ってしまう)	4-24 日直男 XXXXX(非常に小さな声でなぞなぞを言う)
	4-25 教師 はい、Kちゃん、先にやってちょうだい。
	4-26 教師 (日直男子を指して)よくそこで読んで、ね。

(注) “/” は発話の区切りを、“XXXX” は聞き取れなかった部分を、( ) 内は非言語的行為を示している。

また“。”は一文の終わりを、“!”は強い口調であることを、“?”は疑問形の口調であることを示している。

なお、発話者の交代を視覚的に分かりやすく示すため、教師の発話の字体をゴシック体としてある。

TABLE 3 スピーチ場面におけるプロトコル例

【事例5】(4/15): 朝の会開始日に、教師がスピーチのやり方を導入する場面	
No. 発話者	No. 発話者
5-1 教師 日直の2つ目のお仕事	5-14 教師 はい、そう言う風に、立ってごらん。
5-2 教師 それは、みんなの前でお話をする事。	5-15 日直男 (立つ。気をつけをする)
5-3 教師 それで、1回目ぐるっと回るまでは、お話は…	5-16 教師 はい、A君お話してみます。
5-4 教師 (黒板に書きながら)す・き・な・も・の	5-17 教師 どうぞ。
5-5 他児童 好きなもの…好きな食べ物のー?	5-18 日直男 (笑っている)
5-6 教師 好きな食べ物でもいいし、遊びでもいいし、そういうことでお話ししよう。	5-19 教師 (教室の後ろへ移動しながら)まずお名前からどうぞー。
5-7 教師 いい?	5-20 日直男 (他児童の方へ行って笑っている。)
5-8 教師 (日直男子のほうへかがみこんで)ちょっと考えてきたー?	5-21 他児童 なんだよー。
5-9 日直男 考えてきてない。	5-22 児童全体 (笑う)
5-10 教師 考えてきてない?	5-23 教師 はい、どうぞ。
5-11 教師 では一度、やってみますよ。	5-24 教師 皆に聞こえるお声で言って。
5-12 教師 名前を最初覚えてもらおうと思いますから、「僕の名前はなんとかです」「Aです」というようにお話してから、「僕の好きなものはなんとかです」。	5-25 日直男 (気をつけをして)僕の名前は、Aです。
5-13 教師 (日直の方を向いて)はい、立ってごらん。	5-26 教師 うん。
	5-27 教師 僕の好きなものは?
	5-28 日直男 僕の好きなものは…くだものです。
【事例6】(7/10): スピーチのテーマが変わった日に、教師が新しいスピーチを導入する場面	
No. 発話者	No. 発話者
6-1 日直男 僕の持ってきたものはこれです(作品を皆に見せる)。	6-16 教師 はい今日から、自分で作ったものね。
6-2 教師 これですじゃなくて、なに…どういうものなのか、ちょっと説明してちょうだい。	6-17 教師 書いたものとかそういうもの。
6-3 日直男 (迷った後黒板に作品をくっつける。教師の方を見る)	6-18 教師 えー、ということになっていますね。
6-4 教師 どういうふうに作ったのか、皆にXXXXX。	6-19 教師 それで、これねー(日直男子の作ったものを手で挙げて皆に見せる)木なのよ、木のかげら。
6-5 日直男 (小さい声で)接着剤でXXXXX。	6-20 教師 切ったものね(木を薄切りにする様子を手振りで示す)。
6-6 日直男 (しばらく教師の方を見る)	6-21 教師 それにー、色んな種とかそういうものを接着剤でくっつけるの、ね。
6-7 教師 (黙って教室の後ろから日直を見る)	6-22 教師 えー、そういう、ものなのです。
6-8 日直男 質問ありますか。	6-23 教師 きっと、どこかそういう、作る場所があって、そのところに行って作ったんだと思います。
6-9 他児童 はい(1人が挙手)。	6-24 教師 これはどういう風に作りましたとか、そういうお話をしないと駄目ですよ、ね。
6-10 日直男 Mくん。	6-25 教師 えー、それが大事です。
6-11 M それは、自分で作ったんですか?	6-26 教師 そういう風に作り方を皆にお話すること。
6-12 日直男 うん(うなずく)。	6-27 教師 それが今回…今度のスピーチ、で大事なことです。
6-13 日直男 (他に質問がないので座る)	
6-14 教師 (前に出てきて)はい、ちょっと待ってねー。	
6-15 教師 (日直男子の作ったものを日直男子から受け取る)	
【事例7】(4/15): 朝の会開始日に、教師が質問・応答のやり方について導入する場面	
No. 発話者	No. 発話者
7-1 教師 はい、A君に聞いてみたいこと、ありますか。	7-12 教師 (発言した児童のほうへ身を乗り出して)はい?何の種?
7-2 他児童 (3~4人が「はい」と手を挙げる)	7-13 S りんごの種。
7-3 教師 はい、じゃあ…Oさん。	7-14 教師 はい、りんごの種も食べますかって。
7-4 O 好きな遊びはなんですか。	7-15 日直男 (踊りながら)食べれませーん。
7-5 教師 はい、好きな遊びはなんですかって。	7-16 児童全体 (日直児童と発言児童を見ながら、きゃーきゃー言う。)
7-6 日直男 好きな遊びはサッカーです。	7-17 教師 はい、2人くらい、こういう風に聞いてみます。
7-7 他児童 (複数の男子が)おー!	7-18 教師 それと、先生も聞いてみたいです。
7-8 教師 はい、もう1人くらい聞いてみようかな。	7-19 教師 (日直男子の方を向いて)くだものが好きだって言いましたよね。
7-9 他児童 はい(多数が手を挙げる)	7-20 教師 どんなくだものが好きですか。
7-10 教師 はい、S君。	7-21 日直男 えっと、夕張メロンといちごです。
7-11 S 種も食べるんですかー?	
【事例8】(7/1): 臨時スピーチにて、1人の発表者がスピーチをし、質問・応答を終えるまでの場面	
No. 発話者	No. 発話者
8-1 発表者 今日、僕は、犬にかみつかれまして。	8-16 教師 そんな…メーターついてるわけじゃないから、分かんないでしょ。
8-2 発表者 質問ありますか。	8-17 児童全体 (笑う)
8-3 児童全体 (爆笑)	8-18 発表者 N君。
8-4 他児童 はい(数人が挙手)	8-19 N どこをかみつかれたんですか。
8-5 発表者 U君	8-20 発表者 聞こえませんか。
8-6 U それ…その犬はすごくおっきいんですか。	8-21 N どこを、かみつかれたんですか。
8-7 発表者 U君の十倍です。	8-22 発表者 聞こえませんか。
8-8 児童全体 (爆笑)	8-23 N 犬は、どこをかみついたんですか。
8-9 他児童 (数人が挙手)	8-24 発表者 足です(自分の足を触る)
8-10 発表者 K君。	8-25 他児童 はい(数人が挙手)
8-11 K それはー、時速何キロで走りましたか。	8-26 発表者 T君。
8-12 他児童 分かるわけじゃないじゃん。	8-27 T さっきー、どうしてかみつかれたんですか。
8-13 発表者 (大きな声で体を前に乗り出して)分かんないです。	8-28 発表者 間違っ、犬のお尻を蹴っちゃったんです。
8-14 他児童 はい(数人が挙手)	8-29 児童全体 (笑う)
8-15 教師 もっと分かりやすい質問しなさいよー。	

が、7月になると減少し、かわりに日直と他児童による発話が合わせて60%を占めるようになった。場面による違いはほとんど見られなかった。

(3)ターン 相互作用の活発さについての一指標を得るため、ターン(発話の番)の交代の総数を数え1日あたりの平均交代数(SD)を算出した。4月は67.8(6.7)、7月は97.4(37.2)であり、時期による違いは有意であった( $t(2)=7.11, p<.01$ )。7月になると発話者の交代が頻繁に行われるようになり、相互作用が活発になったことが示唆された。また、児童同士の相互作用がどの位行われたのかを明らかにするため、児童同士の交代か、それとも教師と児童の交代かによって分類した(FIGURE 2)。交代の回数について、交代のタイプ(2;教師 $\leftrightarrow$ 児童, 児童 $\leftrightarrow$ 児童) $\times$ 時期(2)の $\chi^2$ 検定を行った結果、時期による偏りは有意だった( $\chi^2(1)=93.89, p<.0001$ )。4月は教師と児童の交代が全体の約85%を占めており教師を介したやりとりが行われていたが、7月になると特に日直と他児童の交代が増え児童同士が直接的にやりとりするようになっていた。

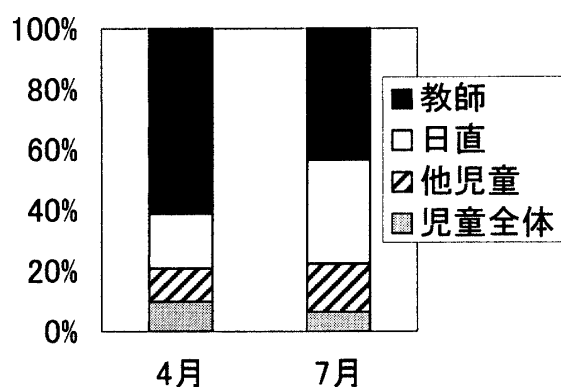


FIGURE 1 発話者の内訳

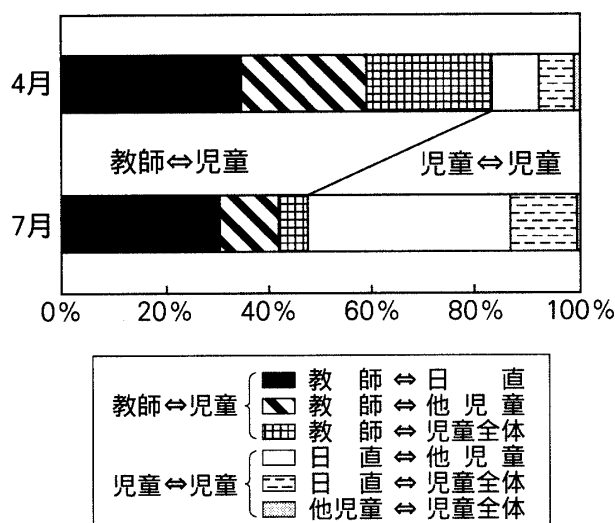


FIGURE 2 発話者の交代

## 2. 教師の発話の全体的特徴

(1)発話相手 どのような相手に向かって発話を行ったかという観点から、教師の発話を次の3つに分類した。クラスの児童全体に向かって話した場合は「児童全体」、特定の児童に向かって話しているが児童全体に聞こえるような場合は「児童個人(公的)」、特定の児童にのみ聞こえるような私的な発話は「児童個人(私的)」とした。よって「児童全体」と「児童個人(公的)」が児童全体に伝わる発話、「児童個人(私的)」が児童個人にのみ伝わる発話であると言える。分類の結果、教師の全発話のうち4月は「児童全体」は41.6%、「児童個人(公的)」は52.5%、「児童個人(私的)」は5.6%であり、7月はそれぞれ49.0%、45.3%、5.7%であった。各カテゴリーに分類された発話数について、相手カテゴリー(3) $\times$ 時期(2)の $\chi^2$ 検定を行ったところ、時期による偏りは有意ではなかった( $\chi^2(2)=2.80, n.s.$ )。従って、教師は4月・7月のどちらも、児童個人にのみ伝わる発話は少なく、児童全体に伝わる発話は多く行っていることが示された。また場面による違いはほとんど見られなかった。

(2)発話機能 教師が児童の教室ディスコースへの適応を促すためにどのような働きを持つ発話を行ったかという観点から、発話機能をTABLE 4の基準で12のカテゴリーに分類した。その結果、各カテゴリーに分類された発話が教師の全発話に占める割合はTABLE 5のようになった。発話数について、機能カテゴリー(12) $\times$ 時期(2)の $\chi^2$ 検定を行った結果、時期による偏りは有意だった( $\chi^2(11)=105.23, p<.0001$ )。またルーチン場面とスピーチ場面の場面別に機能カテゴリーの分類を行ったところ、各カテゴリーに分類された発話数の偏りは場面によって異なっていた(TABLE 5)。

以下では、教師の発話について、場面ごとに、機能カテゴリー分類の時期的変化を示すことにより、教師がどのように場面や時期によって指導を変化させたのかについて検討する。また、その結果に対応する教師と児童、あるいは児童同士の相互作用の事例を示すことにより、児童が教師の指導をどのように内面化していったのかについて推測する。

## 3. 教師の指導の内面化

### A. ルーチン場面：言い方が完全に決まっている発話の習得

(1)教師による指導と児童による指導の取り込み ルーチン場面における教師の発話について12の機能カテゴリーに分類し(TABLE 5)、カテゴリー(12) $\times$ 時期(2)の $\chi^2$ 検定を行った結果、時期による偏りは有意であった

TABLE 4 教師の発話の機能カテゴリー

カテゴリー	基準	発話例
説明	内容や意味をよく分かるように言う。	「お話を聞くときには、よそ見して聞いてちゃいけないだよ。」(4/17)
指示	次に行うべき児童の発言や行動を、直接的に示す。	「はい、前へ出て」(4/22)
促し	次に行うべき児童の発言や行動を、直接的な指示をせずに間接的に示す。	「はい、じゃどうぞ。」(7/1)
代行	児童が発言すべきことを代わりに発言する。	「Aくんに訊いてみたいことがありますか」(4/15)
繰り返し	児童の発言をそのまま繰り返す。	(日直「アップルジュース。」の後に「アップルジュース。」(4/22)
修復	児童の発言を、文法的に正確な形に直したり、内容を補う形で繰り返す。	(日直「オレンジジュースです。」の後に「オレンジジュースが好きなんですね。」(4/22)
精緻化	児童の発言について、内容的により深める。	(他児童「にぼし」の後に「にぼしって分かるよね、小さいお魚ね。」(7/5)
質問	質問形になっている発言を全て含む。	「お帰りの時は、何ていうの?」(4/15)
注意	児童の発言や行動について気をつけるように言う。	「なにしてるの!」(7/3)
賞賛	児童の行動や発言を誉める	「今日の日直のお友達、お話するのが上手ですね。」(4/22)
コメント	児童の発言に対して、教師の個人的な感想を言う、感嘆する、相槌をうつ。	「なるほどね。」(7/3)
その他	教師の独り言など。	「えーっと…」(7/5)

TABLE 5 教師の発話の機能カテゴリーによる分類

	ルーチン場面			スピーチ場面			全発話		
	4月%	7月%	残差分析	4月%	7月%	残差分析	4月%	7月%	残差分析
説明	26.0	32.6		6.3	3.7		14.9	11.7	
指示	39.0	16.3	▼**	10.7	14.0		23.0	14.7	▼**
促し	14.6	8.7		6.9	7.0		10.3	7.5	
代行	0.8	0.0		24.5	2.1	▼**	14.2	1.5	▼**
繰り返し	1.6	0.0		8.8	7.0		5.7	5.1	
修復	0.0	1.1		14.5	6.2	▼**	8.2	4.8	▼*
精緻化	0.0	0.0		10.1	30.6	△**	5.7	22.2	△**
質問	8.9	17.4	△*	12.6	12.0		11.0	13.5	
注意	1.6	16.3	△**	0.0	5.8	△**	0.7	8.7	△**
賞賛	6.5	1.1	▼*	0.6	1.2		3.2	1.2	▼*
コメント	0.8	5.4	△*	5.0	10.3	△*	3.2	9.0	△**
その他	0.0	1.1		0.0	0.0		0.0	0.3	

(注) 数値は、教師の全発話に占める比率%を表している。また、「△」は有意に増加したことを、「▼」は有意に減少したことを示している (\*\*p<.01 \*p<.05 \*p<.10)

( $\chi^2(10)=41.57, p<.0001$ )。残差分析の結果、「指示」が減少し「注意」が増加した。また「質問」が増加する傾向があった。その他「コメント」が増加し「賞賛」が減少していたが、これらは4・7月とも全体に占める割合は小さかった。「説明」は4・7月とも多かった。

そこでこのような各時期の発話の特徴を端的に表している事例を分析することにより、教師がどのように指導を行ったのか、また児童がそれをどのように取り込んでいったのかについて詳細に検討する。TABLE 2の【事例1】は、朝の会開始日において、開始直後に「①朝のあいさつの号令をかける」という手順が導入されている場面のプロトコルを示している。教師は日直に対し、手順の言語的な説明や指示だけでなく、板書、非言語的行為、掛け声も合わせて号令の仕方を導入していた(事例1-No.6~9)。そして、児童は[さん、はい]と

いった教師の掛け声に促され、教師に教わった発話をそのまま繰り返していた。また教師は、日直児童だけでなく、児童全体に伝わるような発話を多く行っていた(1-21~27)。「お帰りの時は、なんて言うの?」というような簡単な質問を児童全体に投げかけ、児童に[さようならー!]&#x2D;と答えさせることによって、朝の会の手順を児童全体で習得させようとしていた。このように、入学直後、教師は一つ一つの発話について丁寧に説明や促しを行い、児童はそれをそのまま繰り返したり、促されて発話したりすることによって、ルーチン発話を習得していった。

しかし7月になると、より高い要求がなされるようになった。【事例2】は、7月に新たに追加されていた「②欠席者を伝える」という手順が行われている場面のプロトコルである。教師は欠席児童の名前を挙手して言うという形式をとるだけでなく、きちんと伝わるように言うことが大事であるということを、比較的強い口調の注意により指導していた(2-9, 15, 20~22)。それに対し児童は、一度は欠席児童の名前を[言った。]&#x2D;と主張したが(2-16, 18)、教師による注意を受けて、もう一度挙手して言い直していた(2-23)。

さらに、教師によるふざけている児童への対応においても、時期による変化が見られた。【事例3】と【事例4】は、それぞれ4月と7月に同じ男児Iが日直の当番となり、どちらにおいてもふざけている場面を表している。教師は、4月にはまず[面白いからI君見てください](3-2)と児童全体に言い、児童の注意を喚起していた。そして児童が爆笑すると、教師はさらにユーモアを交えることによって(3-11)、Iの行為を突発的な一つのイベントに変えていた。このように4月においては、教師はクラス全体のまとまりの形成を主目的としているために、児童のふざけた行為をも教室全体で活動を共有するための手がかりとしていた。

しかし7月になると、最初はIの行為を注意口調ではない発話によって取り上げ(4-4, 6)、児童同士がそれについてやりとりするのを傍観しているが、Iがさらにふざけるのをやめず朝の会の進行が滞りそうになると、[皆の人前に立つんだぞ]と日直の役割を遂行していないことについて厳しい口調で注意した(4-21~23)。それに対して、Iの行為を面白がっていた児童も皆笑うのをやめ、朝の会の進行へと意識を戻していた。

なお、同じ「説明」に分類された発話でも、4月は手順に関するものが多かったが、7月になると欠席児童の状態についての説明が多くを占めるようになった。

(2)児童による進行手順の習得 以上で見えてきたよう

な教師による指導と児童によるその取り込みについて、朝の会の手順ごとに見ていくことにより、言い方が完全に決まっている発話の習得についてさらに検討する。TABLE 1 は、朝の会開始日から8日間に実施した4回の観察において、朝の会の各手順を日直のみで行ったのか、あるいは教師や他児童による補助を受けて行ったのかを示している。また教師による補助が行われた場合、どのような機能を持つ発話によって補助が行われたのかについても示している。TABLE 1 を見ると、入学直後に日直のみで行うようになるかどうかは手順によりばらつきがあることが分かる。ルーチン場面の手順のうち、①④の号令や名前紹介は、朝の会開始から8日目までに日直のみで行えるようになっていた。しかし③⑤のスピーチ開始・終了のあいさつという活動の切り換えをしなければならない手順や、⑥の「書く」ことが求められる手順は、教師が代行や指示を行っていた。そして、手順③のように、最初は教師によって代行されていたのが、[スピーチを始めますって言ってごらん]という指示により日直が行うようになり、さらに[はい、どうぞ]というような促しのみで行うことができるようになるというように、段階的な導入過程が見られた。

また注目すべきことに、他児童が日直を補助する場面が何度か見られた。これらは全て、日直が黙りこんでしまった時に、まだ日直を経験していない他児童が[名前は-?]と次の手順を教えるというような補助であった。このような補助は、児童が日直を実際に経験していなくても、自身が日直になった時にはどうすればよいかを習得していることを示していると考えられる。このように児童全体で手順を習得していく過程は、教師が児童全体に聞こえるような発話を多く行い(教師の発話相手の分類より)、また日直をモデルとして児童全体に手順を指導する(e.g., 1-21~27)ことにより促されていると推測される。

7月になると、1度のみ日直児童がふざけたため教師による指示が行われた場合があったが、それ以外では4月にはなかった②⑦を含む全ての手順を日直のみで行うようになっていた。

## B. スピーチ場面：考えを伝える発話の習得

(1)教師による導入と指導の変化 スピーチ場面における教師の発話について、12の機能カテゴリーによる分類を行い(TABLE 5)、カテゴリー(12)×時期(2)の $\chi^2$ 検定を行った結果、時期による偏りが有意だった( $\chi^2(10) = 84.48, p < .0001$ )。残差分析を行ったところ、「代行」「修復」が減少し、「精緻化」「注意」が増加した。また「コメ

ント」は7月の方が多い傾向があった。

まず、日直による好きなものの発表(TABLE 1の手順⑧)の導入がどのようになされたのかについて見ていく。朝の会の開始直後は、教師はルーチン場面で見られたような丁寧な説明と促しによって、発表の仕方を導入していた。TABLE 3の【事例5】は、朝の会の開始日に教師がこの手順を導入している場面を示している。まず[みんなの前でお話すること]であると紹介し(5-2)、どのような発話形式を用いればよいかを説明している(5-12)。そしてここでも、[A君お話してみます]といったように、日直をモデルとして児童全体に導入しようとしている(5-11, 16)。またこのような発話形態に馴染みがなく中々スピーチを開始しない日直に対し、[まずお名前からどうぞー。][僕の好きなものは?]というような促しを逐一行っていた。

しかし、7月の観察中にスピーチの内容が変わり、新しいスピーチの形式を導入する際には、4月における導入とは全く異なる様子が観察された。【事例6】は新しいスピーチに変わった日に、教師が導入している場面のプロトコルを示している。教師はまず日直に進行させ、途中簡単な指示を与えるのみで(6-2, 4)、日直が助けを求めるように教師の方を見ていても傍観し(6-6, 7)、日直のみで進めることを暗黙に促している。すると日直は戸惑いながらも、これまで用いてきた形式、すなわち[質問ありますか]と質問を募るというやり方を用いて、何とか朝の会の進行を中断させることなくスピーチを続けている(6-8)。そして、日直と他児童のやりとりが一段落した時に、教師は改めて新しいスピーチのやり方について、児童全体に向かって説明していた(6-16~27)。

次に、質問・応答という児童同士の臨機応変なやりとりを行う手順(TABLE 1の手順⑨~⑩)がどのように導入されたのかについて見ていく。【事例7】は朝の会の開始日に、教師が質問・応答のやり方について導入している場面を示している。TABLE 1にも示されているように、4月には「⑨質問者を募る」「⑩質問者を当てる」という手順を教師が代行していた(7-1, 3, 10)。また教師は日直や質問した児童の発話をそのまま繰り返して伝えたり(7-5)、修復して伝えたり(7-12, 14)していた。このように、4月においてはまだ児童同士の直接的なコミュニケーションは成り立っておらず、教師が日直と他児童の間に立って仲介する役割を果たしていた。また教師自身が質問を行うことにより、質問の仕方のモデルを児童に示していた(7-18~20)。しかし7月には、児童同士が直接的にやりとりをするようになって



たのに伴い、例えば日直の「食べられる星はなーんだ」というなぞなぞの答え「こんべいとう」に対して、教師は「こんべいとうって星型のお菓子なの。それが食べられる星。形が似ている、そういう事です。」というように、児童の発言の内容を精緻化することばかりを多く行うようになった。

(2)児童による発話形式の取り込み 入学直後、スピーチ場面の手順のうち、⑧の発表のように発話形式が決まっており、かつ内容を予め考えておくことができる手順は、朝の会開始から8日目までには日直のみで行うようになっていた。しかし、上でも見たように、⑨～⑪の質問－応答という児童同士の臨機応変な相互作用を行う手順は、8日目になっても教師による補助が行われていた。教師は4月からスピーチ場面において「同じような事でもいいです、手を挙げて訊いてみてくださいよ。それもまた大事なお勉強です。」というように、他児童が積極的に挙手をして質問することを奨励している。では、児童は質問の発話形式を、どのように習得していったのだろうか。

【事例7】で見たように、4月において教師は質問の仕方のモデルを提示していた(7-18～20)。児童は、モデルが提示される前は「くだものが好きです」とスピーチした日直に対し「好きな遊びは何ですか」(7-4)と質問するといったような、疑問形にはなっているが日直の発言内容に触れないような質問を行っていた。しかし教師が日直の発言内容へ言及する質問形式「どなんくだものが好きですか」(7-20)というモデルを示した直後から、その形式を取り込んで、例えば花が好きだと発言した日直に対し「何のお花が好きなんですか」というような質問を多くの他児童が行うようになった。児童はまた、他の児童が用いた質問形式を模倣することによっても、質問形式のレパートリーを増やしていった。例えば、ある児童が「何で(どうして)」という疑問詞を用いた質問を行ったのをきっかけに、その後すぐに多くの児童がこの質問形式を用いるようになった。ただし、質問形式を機械的に模倣した結果「何でブランコが好きなんですか?」というように、内容が伴わず答えるのが難しい質問も出されており、4月においてはスムーズな児童同士の相互作用はほとんど見られなかった。しかし、入学直後の児童全体の参加姿勢として、教師や他の児童の発話を注意深く聞き、そこから自らの質問に用いられる発話形式を取り込もうとする積極性が見られた。

(3)児童同士のコミュニケーションの活発化 朝の会への積極的な参加は、7月になるとより顕著になっていた。7月までに、教師は児童からの「日直ではなくてもスピーチをしたい」という要望に応じて、朝の会

の終了後に「臨時スピーチ」<sup>7</sup>という場を設けていた。これは、希望者が自発的に前に出て順番にスピーチし質問を受けることができるというものである。観察した5日間で臨時スピーチを行った人数の平均(SD)は、1日あたり9.2(2.6)人であり、クラスの児童40人中約半数の22人が少なくとも1回は行っていた。朝の会の中で日直が行うスピーチは、各時期とも常にテーマが決められており内容の自由度が比較的小さいものであったのに対し、臨時スピーチは内容や形式が決まっておらず、児童はお弁当の中身、家に遊びに来る鳥の様子、家で書いてきた絵の説明など様々な内容の発話を自由な形式で行っていた。

【事例8】は、臨時スピーチにおいて1人の発表者がスピーチし質問・応答を終えるまでのプロトコルである。4月とは異なり、発表者と質問者が、教師による仲介なしで直接的にやりとりするようになっていた。また「犬にかみつかりました」(8-1)という発表に対し、犬は大きいのか(8-6)、犬は時速何キロで走るのか(8-11)、どこをかみつかりたのか(8-19)、どうしてかみつかりたのか(8-27)というような、発表内容を踏まえた多様な形式の質問がなされるようになっていた。さらに、質問が伝わりにくいと察した時は表現を変化させるなど、自己の発言を調整する場面も見られた(8-23)。そして教師は、分かりにくい質問を注意することによって(8-15,16)軌道修正したり、児童の発言を精緻化する以外は、児童のみで相互作用を行わせていた。

以上見てきたように、児童は入学後1学期間に、言い方の完全に決まっている発話形式により朝の会を進行させると共に、考えを伝える発話により児童同士の臨機応変なやりとりを行うようになった。こうして、形式に沿いながらも活発で内容豊かな児童主導の活動を作り上げるようになっていた。また、教師は児童の習得の状態を見ながら、適切な指導方法を選択している様子が窺われた。

#### 4. 教室ディスコースへの適応に関わる要因<sup>8</sup>

(1)仲間関係の形成 各児童が3場面において選んだ仲間の延べ人数の平均(SD)は、4月は10.4(5.4)人、7月は12.9(5.9)人であり、時期による違いは有意であった( $t(39)=33.31, p<.0001$ )。また選択した仲間の内、相互に仲間として選択し合った人数の平均(SD)は、4月は2.9(2.0)人、7月は4.4(2.8)人であり、延べ人数に占

<sup>7</sup> 臨時スピーチは7月のみ行われたため、カテゴリー分析では対象外とした。

<sup>8</sup> 紙面の都合上、本稿からは削除したが、親や教師から見た児童の姿においては、女兒の方が入学時の戸惑いが小さく教室に早く馴染みやすい、問題行動を起こしにくいなどの性差が見られた。

める割合はそれぞれ27.8%, 42.3%だった。時期による違いは有意であり ( $t(39)=2.48, p<.05$ ), 次第に相互に仲間であると認知する関係が増えたことが示唆された。

**(2)親から見た児童の心理的变化** 入学時に児童がどのような点に戸惑いを感じたかを複数選択可で回答してもらった結果、「通学」が最も多かった。これは、調査対象の小学校では遠方から電車・バスを用いて通学する児童が多いという状況が反映されたものと考えられる。その次に多かったのは「友人関係」「担任の教師」であり、児童が入学当初対人関係に戸惑いを感じていたことが示された。では対人関係に対する戸惑いがいつ解消されたのかについて調べるため、クラスメートと教師のそれぞれに対して馴染んだと感じられた時期について「4月前半」から「7月前半」まで半月ずつ区切り「まだ馴染んでない」を含む8つの選択肢の中から選択してもらった。その結果、クラスメートと教師のどちらに対しても、児童の半数以上が5月までに馴染んだと回答し、さらに1名を除き全員が7月前半までに馴染んだと回答した。

また、家庭で児童が行う学校の話の中で、TABLE 6の11項目の各内容がどれくらいの割合を占めるのかを回答してもらった。項目ごとに平均を算出した結果、「朝のスピーチ」についての話は4月よりも7月の方が多く、朝の会への興味が増加したことが示唆された。その他「通学の話」が減少し、「勉強の話」「育てている朝顔や野菜の話」が増加していることから、入学時の通学への戸惑いが解消し、学級活動への興味が増加したことが示唆された。

以上より、朝の会の観察において示された、進行手順の習得や児童同士のやりとりの活発化といった変化と対応して、児童同士や教師との関係の形成やスピーチへの興味の増加が見られることが示唆された。

**(3)教師による児童への働きかけの意識** 朝の会の観察において、教師は児童の適応状態を見ながら指導方法を変化させていることが窺われたが、このような変化は意識的に行われたのだろうか。教師へのインタビューから、上の結果と対応させて検討する。

きまりに対する適応については、4月下旬は「子どもはがんばらなくっちゃという気持ちが大きいが、子どもに無理がないように少しずつきまりを増やしながらか適応させていく」と述べており、児童の様子を見ながら段階的に課題を導入しようとしていたことが示された。また各児童の印象を、4月下旬は「声をしっかり出して話し、よく話を聞くことができるか」「自分のことがきちんとできるか」など、学校生活に必要な基

**TABLE 6** 親に対するアンケート：学校の話の内容  
単位：% カッコ内はSD

項目	4月%	7月%	$t(36)$
同じクラスの友達の話	24.8(13.5)	24.0(12.9)	0.32
担任の教師の話	15.7(10.9)	14.7( 8.1)	0.65
両親への連絡事項	13.2(12.0)	11.2( 9.2)	1.26
通学の話	9.8( 8.9)	5.4( 4.7)	3.55**
給食やお弁当の話	7.6( 6.3)	5.3( 3.9)	2.14*
朝のスピーチの話	6.9( 6.5)	11.4(10.5)	-2.24*
勉強(授業)の話	6.4( 6.0)	8.6( 6.6)	-2.93**
違うクラスの友達の話	6.3( 8.4)	4.4( 4.6)	1.55
行事の話	5.4( 5.1)	6.5( 5.6)	-1.16
育てている朝顔や野菜の話	3.2( 3.5)	7.1( 5.2)	-4.23**
その他	1.1( 4.4)	1.4( 2.7)	-0.26

\*\* $p<.01$  \* $p<.05$

本能力を備えているかどうかという観点から語っていたのに対し、6月下旬には「乱暴をするか」「おとなしすぎるか」など、集団活動において逸脱しているかという観点から語るようになっていた。この変化は、教師が朝の会において、4月には話す・聞くことについての丁寧な説明や代行を行っていたが、7月になるとふざける児童に対し厳しい注意を行うように変わったのに対応している。

また授業以外の場面においても「子どもが自分の中で安定した状態を作れるように一人一人に声をかけるようにして」おり、入学当初、児童個人と個人的な関わりを持つことにも配慮していた。また、4月下旬は「ファミリー(座席が近い4人一組の班)を核として仲間関係を広げていけるように」配慮し、6月下旬には席替えの際に児童の特性に応じた組み合わせを考慮に入れるなど、児童の仲間関係の形成のために物理的環境を整えるよう心がけていたことが示された。

## 総括的討論

本研究では、一対多のコミュニケーション場面において、児童が二次的ことばやきまりの習得を含む教室ディスコースへと適応していく過程について検討した。朝の会において、教師がルーチン発話や考えを伝える発話をどのように導入し、児童がそれをどのように取り込んでいくのか、また児童主導の活動が形成されていくのかどうかという観点から、4月と7月の比較を行った結果、以下のことが明らかになった。

第1に、入学直後における教室ディスコースの導入とその取り込みは、発話の形態によって異なっていた。ルーチン場面における言い方が完全に決まっている発話や、スピーチ場面の中でも言い方の形式が決まっている発話では、教師は一つ一つについて丁寧に促しや説明、指示を行っており、児童は説明や指示をそのまま繰り返すことによって習得していった。一方スピー

ち場面の中の質問・応答という児童同士の臨機応変なやりとりを行う発話では、教師は直接的な指示はほとんど行わず、児童同士の相互作用の仲介をしたり質問の発話形式のモデルを示すことによって導入していた。そして、児童は教師の示すモデルや他の児童の発話形式を積極的に取り込むことによって、考えを伝える発話を習得していった。

第2に、児童は入学から1学期間で、児童主導の活動を形成するようになった。児童は、朝の会のきまりである進行手順を4月中からすでに一部は習得していたが、7月までには全て日直のみで進行させることができるようになっていた。また考えを伝える発話を用いた児童同士のコミュニケーションは、4月は教師による仲介によって成り立っていたが、7月までには児童のみで成り立つようになっていた。そして、1学期間で、きまりに沿いながらも内容豊かで活発な児童主導の活動を作り上げるようになっていた。

第3に、教師はこのような児童の適応状態に合わせて、指導方法を変化させていた。教師は4月は手続きを説明したり進行を中断させないための発話を多く行っていたが、7月になるとそのような発話は減り、児童同士のやりとりを深める発話を行うようになっていた。そしてインタビューより、このような指導の変化は、児童の状態を見ながら意識的に行われていたことが分かった。ただし、児童の集団意識の形成を促すようなことばかけは、4月と7月のどちらにおいても一貫して見られた。問題で述べた高木(1987)の結果とは異なり、教師は入学直後から、「話す」「聞く」ことについての説明や指示を多く行い、特にクラス全体で発話を共有することの重要性を強調していた。また4月・7月とも児童個人に対する発話はほとんど行わず児童全体に対する発話を多く行っていた。さらに、本研究では教師へのインタビューから、教師が授業以外の場面では児童個人との関わりを意識的に設けたことが明らかにされた。観察対象とした活動の違いや教師の個人差も考慮する必要はあるが、これらの結果を総合すると、本研究では教師は集団場面における成員同士の公的な関係の形成と、個人的な絆の形成を平行して進めることにより、児童主導の活動の形成を導いていたと考えられる。

第4に、児童の朝の会に対する積極性の増加が見られた。児童は4月から、教師や他の児童の質問形式を取り入れ、当番でない児童も日直の仕事を覚えるなど、積極的に朝の会へ参加していこうとする姿勢が見られた。そして7月になると、児童同士のやりとりの活発

化や臨時スピーチへの参加から示されているように、朝の会のコミュニケーションへさらに積極的に参加していこうとしていた。このような児童の積極性の増加は、家庭におけるスピーチの話題の増加から窺われる、朝の会という活動への関心の高まりによるものと考えられる。そして、朝の会への関心の高まりは、平行して進んだ教師や仲間との関係の成立が基礎となっていると考えられる。

児童がわずか1学期間で児童主導の活動を形成するまでに至ったのは、朝の会が児童にとって「言語に対する関心や理解を深める」(小学校学習指導要領 文部省, 1998)活動であったからであろう。このように、本研究では、教室ディスコースへの適応という「苦しく困難な仕事」(岡本, 1984)を「楽しくやりがいのある仕事」へと変えていくための1つの方法として、子どものことばへの関心を引き出す活動を、教師による子どもの適応状態に適った援助により、子どもに能動的に形成させていくことの有効性を示唆した。今後さらに、幼稚園・保育所と小学校が連携し、このような活動を継続的に行うようなカリキュラムを開発していくことにより、小学校への適応をスムーズにするための手がかりが掴めると考えられる。

今後の課題としては、小学1年生における教室での相互作用の認知の個人差が報告されていることから(Willes, 1981), 児童の個人差を考慮していくことが挙げられる。また、教師の個人差、教師と各児童とのマッチングや、親の意識の変化についても、児童の学校への適応を考える上で重要であろう。

## 引用文献

- Baltes, P.B., & Nesselroade, J.R. 1979 History and rationale of longitudinal research. In J.R. Nesselroade & P.B. Baltes (Eds.), *Longitudinal research in the study of behavior and development*. New York : Academic Press.
- Consolo, D.A. 2000 Teacher's action and student oral participation in classroom interaction. In J.K.Hall & L.S.Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- MacLure, M., & French, P. 1981 A comparison of talk at home and school. In G.Wells & M. MacLure (Eds.), *Learning through interaction: The study of language*. Cambridge University Press.
- Mehan, H. 1979 *Learning lessons : The social organization in the classroom behavior*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- 文部省 1998 小学校学習指導要領 東京書籍
- 岡本夏木 1984 ことばと発達 岩波新書
- 新教育社会学辞典 1986 日本教育社会学会(編) 東洋館出版社
- Shultz, J.J., Florio, S., & Erickson, F. 1982 Where's the floor ? : Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In P. Gilmore & A.A.Glatthorn (Eds.) *Children in and out of school : ethnography and education*. Washington, D.C : Center for Applied Linguistics.
- 高木和子 1987 学校文化への言語的適応 日本読書科学会第 31 回研究大会発表論文集, 53—60.
- 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
- Volk, D. 1997 Questions in lessons : Activity settings in homes and school of two Puerto Rican kindergartners. *Journal of the Council on Anthropology and Education*, 28, 22—49.
- Wallat, C., & Green, J.L. 1979 Social rules and communicative contexts in kindergarten. *Theory into Practice*, 18, 275—284.
- Wells, G. 1986 *The Meaning Makers : Children learning language and using language to learn*. London : Hodder and Stoughton Educational.
- Willes, M. 1981 Learning to take part in classroom interaction. In P.French & M.MacLure (Eds.) *Adult-child conversation*. London : Croom Helm.

### 付 記

本論文の資料収集に快く協力してくださったお茶の水女子大学附属小学校の若林富男先生，児童の皆さんとご両親に，心より御礼申し上げます。また，本研究を進めるにあたり有益な助言をくださった青山学院大学の針生悦子助教授に感謝いたします。

(2000.5.18 受稿, '01.5.17 受理)

## *How Do Children Adapt to Classroom Discourse ? Quantitative and Qualitative Analyses of First Grade Homeroom Activities*

YUKI SHIMIZU AND NOBUKO UCHIDA (GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SCIENCES, OCHANOMIZU UNIVERSITY)  
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2001, 49, 314—325

The purpose of the present study was to explore how first-grade children adjust to classroom discourse. Interactions observed in one first-grade homeroom in April (the first month of the school year in Japan) and in the subsequent July were compared by coding and interpretive analysis. The class had 40 children, half boys and half-girls ; the teacher was a 40-year-old man with more than 20 years' teaching experience. The results showed that soon after the start of the school year, the first-grade teacher used different types of expressions, depending on what he was asking the children to do. Instructions regarding what the children should say in the classroom were given with polite explanations and directions, and the children repeated exactly what he told them to say. On the other hand, when he wanted the children to explain their own thoughts to their classmates, he modeled the form of reply, and the children imitated what he had said. In early July, after nearly 3 months in elementary school, children became able to initiate child-led activities that were rich in content and active. Additional data, including peer relations research, a questionnaire survey of parents, and interviews with the teacher indicated that the children's adjustment process was supported by formation of a relationship with their teacher and their peers, an increase in the children's interest in homeroom activities, and the teacher's appropriate recognition of the children.

Key Words : classroom discourse, homeroom activity, child-led activities, new elementary school pupils, first graders