

小学校1, 2年生活科の授業における教師の言語的働きかけの検討 —幼児期から児童期への「学び」の移行—[†]

瀬尾 知子*

お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科

中野 良樹**

秋田大学教育文化学部

本研究では、小学校1, 2年の生活科の授業における児童の学びの移行過程を、教師の言語的働きかけの違いから検討した。その結果、小学校1年担任教師（以下、A教師とする）は、授業内容に関する発問が有意に多かった。また、A教師は授業中、児童に自由に発言する機会を与えており、児童に対する注意も間接的であった。一方、小学校2年担任教師（以下、B教師とする）は、児童の授業内容の発言に対する応答が有意に多かった。また、B教師は、教室における発話パターンに従って授業を展開しており、児童に対する注意も直接的であった。幼稚園・保育所から小学校1年への学びの移行段階では、教師は発問によって、個々の学びをクラス全体に広げていた。一方、小学校2学年から小学校3年以降への学びの移行段階では、教師は児童の発言を繰り返すことで、児童の理解を整理し発展させていた。そして、児童は次第に協同の学びに移行していた。

キーワード：生活科、教師の働きかけ、学びの移行、幼児期、児童期

1. 問題と目的

小学校1, 2年の時期は、幼児期から児童期への移行時期である。学びという視点から見れば、遊び中心の学びから、各教科の達成すべき課題に向かって自らが学習の仕方を工夫する学びへと移行する時期といえる（無藤, 2007）。幼稚園や保育所での遊び中心の生活から、わずかな期間で小学校の学習中心の生活へスムーズに移行するには、さまざまな課題がある。このような校種間接続に関しては、これまで多くの実践報告や研究がされてきた（e.g., 無藤, 2007; 平山, 2007; 鈴木, 2010, 助川・藤森・後藤,

2012）。

しかし、こうした移行時期にあたる小学校1年から2年にかけて、授業実践がどのように変化するかという長期的な視点での研究は非常に少ない。幼児期から児童期にかけて、子どもの発達段階に即した授業内容を検討するには、小学校1, 2年の学びの移行過程を明らかにすることが重要である。本研究では、小学校1, 2年の生活科の授業において、児童の学びの移行過程を教師の言語的働きかけに焦点をあてて検討する。

生活科は1990年の学習指導要領の改訂により小学校低学年に新設された教科である。生活科の意義として、第一に、幼稚園から小学校への移行をスムーズにすること（無藤, 1990）、第二に科学的なものの見方や考え方の基礎を養い（小学校学習指導要領, 2008）、小学校3年以降における理科、社会といった各教科の学びへの移行をスムーズにすることがあげられる。つまり、幼稚園や保育所の遊び中心の生活経験の中で形成された私的な知識である生活概念

2013年2月15日受理

[†] Study of the teacher's approach of speaking in a first-grade and a second-grade "Seikatsuka" class in a primary school: Learning transition from early to middle childhood

* Tomoko SENOO, Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University

** Yoshiki NAKANO, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

を基礎として、客観性や公共性をもった科学的概念に再構成する(岡本, 1985), こうした学びの移行は生活科の授業を核として実践することが求められている。生活科の導入により、体験や活動を重視した授業展開がされるようになったが、それらを通して得られた気づきを学びへと高める指導が十分ではないことが指摘されてきた(中央教育審議会答申, 2008)。生活科の授業においては、教師が子どもの興味関心から授業を広げ、子どもの知識を深化し、より高度な学習へとスムーズに移行させることが求められる。上記の指摘はこうした点が十分に達成されていないという危惧から生じたと考えられる。こうした問題意識をもった研究として、幼小連携や接続期を意識した生活科の授業に関する実践報告等が多い。例えば、木村(2003)は、幼小連携を意識したカリキュラムづくりに焦点をあてて、遊びの中の学びに関して授業実践を示した。また鈴木(2010)は、教室だけでなく公園などの学校以外の施設を利用する自然遊びの事例を示し、授業方法の工夫が小学校での学びへのスムーズな移行にとって有効な手段であると述べている。このように、幼小の接続期は、教材や環境設定の工夫が重要であることを示してきた。しかし、生活科の授業における幼児期から児童期にかけて、長期的な段階を追った研究はほとんどない。さらに、幼稚園からの接続教育が必要な小学校1年と、小学校3年以降の学習への移行を目指す小学校2年とでは、生活科の授業の目的や内容は自ずと異なる。この点を比較検討した研究もない。

授業はコミュニケーションの場であり(東, 1984), 言語は授業の場において教えるための主要なコミュニケーションの手段である(秋田, 1997)。これまで授業中の教師の言語的働きかけとして、発話に焦点をあてた研究は多く行われてきた(e.g., 岸野・無藤, 2005; 岸・野嶋, 2006; 岸・松尾・野嶋, 2008)。特に、小学校入学と同時に、児童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)を習得しなければならない(岡本, 1985)。さらに、学校における発話には、教師が主導し(Initiation), 児童が応答し(Reply), それを教師が評価する(Evaluation)という暗黙の構造がある(Mehan, 1979)。そして児童は、授業中その発話ルールに従ってやりとりすることが求められる。これまで児童がどのような不特

定多数に伝える二次的ことばを習得し、授業での発話ルールに従ってやりとりするかといった観点から研究が行われてきた。例えば、清水・内田(2001)は、小学校1年の朝の会における児童と教師の発話の分析から、教室での二次的ことばと授業での発話ルールの習得には、時期や場面により教師が働きかけを変えることが重要であることを示している。また、磯村・町田・無藤(2005)は、小学校2年の道徳の授業における教師と児童のやりとりから、一対一から一対多への参加構造の導入には「みんな」という聞き手の存在を位置づけることが重要であることを示した。このように、教師が場面や時期に応じた働きかけや、聞き手の存在を位置づけることにより二次的ことばや授業での発話ルールを習得できる。二次的ことばの世界は、先生と児童という直線関係とともに、友達仲間という水平的関係の双方により編み上げられていく(岡本, 1985)。つまり、小学校1年から2年にかけては、一次的ことばを基盤として、二次的ことばの用法を習得し活用していく時期である(岡本, 1995)。加えて、教師が主導し、児童が応答し、教師が評価するといった授業での発話ルールを習得する時期でもある。

本論文の焦点となる学びの移行期においては、学習内容に関する知識の習得と、二次的ことばと授業での発話ルールの習得の2つがある。これまで小学校の教室での学びを考える時、これらの習得過程は個別の研究で検討されてきた。その一方で、小学校1, 2年は、小学校低学年という一つのまとまりで扱われ研究されることが多かった。しかし、小学校1, 2年の時期は、学習内容に関しては、生活概念から科学概念への学びの移行時期である。また、授業中の言語形態に関しては、二次的ことばと授業での発話ルールを習得し活用する移行時期である。つまり、小学校低学年という一つのまとまりとして捉えられていた小学校1, 2年の学びは、学習内容に関する知識の習得といった視点からも、二次的ことばと授業での発話ルールの習得といった視点からも質的な違いがあるはずである。

生活科は背景とすべき特定の科学体系をもたず、教師が児童の興味・関心、実態に即して単元設定をする(澤本, 1998)。この点が生活科と他の教科とでは、授業構図が根本的に異なる。さらに、生活科は校種間のスムーズな移行と、小学校3年以降の各教科の学習へのスムーズな移行を目的として小学1,

2年生に設定された教科でもある。したがって生活科の授業を、学習内容に関する知識の習得と、二次的ことばと授業での発話ルールの習得の両方から検討することは、児童の学びの移行過程を理解する上で重要な示唆を与えてくれると期待される。

本研究では、幼児期から児童期への児童の学びの移行過程において、学習内容に関する知識の習得と、二次的ことばと授業での発話ルールの習得に焦点を絞り、小学校1年と2年の生活科の授業における教師の発話の違いを比較検討する。特に、本研究では、「学校探検」、「栽培活動」の学習単元が行われた小学校1年、小学校2年、各1クラスの教師の働きかけに焦点を絞ることとする。小学校1年生の「学校探検」は、幼稚園から小学校への移行をスムーズにする単元として位置づけられている（無藤，1990）。そして、「学校探検」の単元は、教師が従来の教科学習のようにはじめからシャープな問題を投げかける学習形態ではない（佐島・奥井，1992）。児童の小さな疑問、さまざまな疑問を自由に出させ、語らせることが必要である（佐島・奥井，1992）。したがって、小学校1年の「学校探検」の単元では、教師が児童にまずは自由に語らせ、教師は児童の小さな疑問を取り上げ、幅の広い立場から問題を投げかける学習形態をとることが推測される。一方、小学校2年の「栽培活動」は、楽しみながらより客観的な観察をし、観察の仕方を工夫することや、友達と協力しながら活動することが重視される単元である（無藤，1990）。そして、最終的には、客観的・科学的な理解が目指される（佐島・奥井，1992）。小学校2年の「栽培活動」は、3年以降の理科、社会科へとつながっていく単元である。小学校2年の「栽培活動」の単元では、教師は児童の主観的な観察に価値をおきながら、児童の客観的観察の芽を徐々に育てる働きかけが重要である（佐島・奥井，1992）。したがって、小学校2年の「栽培活動」の単元で教師は、児童の予測や発見を取り上げ、より客観的な観察ができるように促す働きかけをすることが推測される。

本研究で幼稚園から小学校への移行を意識した「学校探検」の授業と、小学校3年以降の学びを意識した「栽培活動」の授業を比較検討することは、児童の幼児期から児童期の学びの移行を明らかにできると考える。そして、教師の発話のカテゴリー分析と、事例分析による検討から、学びの移行過程で求められる教師の働きかけを、生活科の教育実践から

示すことを目的とする。

2. 方法

2-1. 対象学級

秋田市内の小学校1年1クラス（児童34名；男子16名，女子18名）担任教師は1名（女性）（以下，A教師とする）と小学校2年1クラス（児童36名；男子19名，女子17名）担任教師は1名（男性）（以下，B教師とする）である。A教師，B教師ともに年齢は40代で教職歴10年以上であった。

2-2. 手続き

2008年5月上旬から7月上旬の間の8日間，1週間に各1回，1日あたり2～4時間，生活科の授業を中心に朝の会，他教科の授業時間を含めて30時間にわたり参与観察を行った。そのうち小学校1年，A教師の生活科の授業は6回，小学校2年，B教師の生活科の授業は8回行われた。

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

2-3. 分析方法

(1) 分析対象

分析対象としたA教師，B教師ともに，教職経験が10年以上，40代の経歴をもっていた。そして，調査協力者となった教師からは，生活科の授業の事前調査のインタビューで，子どもの思いを大事にし，ただ活動するだけで終わるのではない授業にしたいと語っていた。A教師，B教師ともに子どもの興味関心から授業を広げ，子どもの気付きを知識へと高める授業実践を行ってきた，生活科の授業に熟達した教師であると考え，A教師，B教師を対象とした。

授業に関しては，参与観察による小学校1年，A教師の生活科の授業は6回，小学校2年，B教師の生活科の授業は8回，記録した。両方の教師とも，6月中旬までの前半の授業それぞれ4回分の一斉授業場面を分析対象とした。前半の4回の授業は，A教師，B教師ともに，1回目は，児童が活動実践を報告する（導入），2回目，3回目は，活動上の問題点をあ

げ、問題解決を考える（展開）、4回目で、活動上の発見を児童それぞれが発表する（まとめ）であった。このようにA教師とB教師ともに、前半4回の授業は、授業の構成が一緒であった。授業構成が同じ場面を対象とすることで、児童の発達段階に応じた教師の働きかけの違いをより明らかにできると考えたため、前半の授業4回分を分析対象とした。また、小学校1年の活動場面は児童それぞれが学校の好きな場所に探検に出かけた。それに対して小学校2年の活動場面は、教室の前の庭で育てている野菜を観察する場面であった。このように小学校1年と2年の活動場面は、活動範囲がかなり異なるため分析対象からは除外し、一斉授業場面における教師の発話を分析対象とした。したがって本研究では、小学校1年については、A教師の生活科の一斉授業4回分の98分を、小学校2年については、B教師の生活科の一斉授業96分の教師の発話を分析した。

小学校1年、A教師の授業の単元は「学校探検」であり、授業内容は、第1回目は「友達いっぱい作ろう、名刺作戦」、第2回目は「友達いっぱい作ろう、名刺作戦、仕事作戦」、第3回目は「友達いっぱい作ろう、仕事調べインタビュー」、第4回目は「友達いっぱい作ろう、いってみよう、やってみよう、質問したこと教えるね」であった。

また、小学校2年、B教師の授業の単元は「野菜の栽培」であり、授業内容は、第1回目は「野菜を育てよう、みんなの野菜を大きく育てよう」、第2回目は「野菜を育てよう、野菜の健康でないところを観察しよう」、第3回目は「野菜を育てよう、〇〇名人になって、〇〇新聞をつくってみんなに教えてあげよう」、第4回目は「野菜を育てよう、友達の話で大事な所をメモしてきこう」であった。

聞き取り可能な発話について、調査後に逐語録を作成した。発話単位はICレコーダーの記録を手がかりとし、主語+述部で構成された発話を1アイデアユニットとして分割した（内田、1982）。

(2) 授業内容に関する教師の発話カテゴリー

教師の発話は、岸・野嶋（2006）で用いた授業関連発話カテゴリーを参考に分類した（Table1）。教師の発話を、授業内容の教授に関わる発話と、授業内容には直接関係のない、授業進行上の発話に大きく分類した。前者を「授業内容に関する発話（授業内容）」とし、後者を「授業進行・維持に関する発話（授業内容以外）」とした。さらに、授業内容の下位カテゴリーとして、「発問」「内容分析」「応答」「情緒応答」を設定した。「発問」は、授業内容に関して「どうして～なの？」のように、児童に対して教師が問いかけることと定義した。「内容分析」は、教師が「～すると～になる」のように、授業内容に関して、分析的な説明を児童にすることと定義した。また、「応答」は児童の発言に対して「～だったね」のように応答することと定義した。そして、「情緒応答」は、児童の授業内容の発言に対して、「～だけ楽しいね」のように、教師が児童の気持ちを察知し応答することと定義した。

発話単位ごとに著者を含む2名が独立にカテゴリー分類を行った。判定一致率は88%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。発話カテゴリーの量的分析は、A教師、B教師の発話に関して授業内容と授業内容以外のカテゴリーに分類し（Table1）教師2（A教師・B教師）×教師の発話カテゴリー5（発問・内容分析・応答・情緒応答・授業内容以外）の χ^2 検定を行った。

発話単位ごとに著者を含む2名が独立にカテゴリー分類を行った。判定一致率は88%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。発話カテゴリーの量的分析は、A教師、B教師の発話に関して授業内容と授業内容以外のカテゴリーに分類し（Table1）教師2（A教師・B教師）×教師の発話カテゴリー5（発問・内容分析・応答・情緒応答・授業内容以外）の χ^2 検定を行った。

(3) 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が見られた教師の発話に関して、事例を抽出し、どのような文脈で、授業内容や授業内容以外の発話が生起しているのかを明らかにする。また、事例の解釈にあたっては、授業展開状況を明示し、教師と児童の発話を対応させて明示した。そして最終的に著者の解釈を提示するため、教師の授業内容と授業内容以外に関する発話の意味を考察した。

3. 結果と考察

3-1. 授業内容に関する教師の発話の特徴

小学校1年、A教師の総発話数は183アイデアユニット、小学校2年、B教師の総発話数は300アイデアユニットであった。小学校1年、A教師と、小学校2年、B教師の発話をTable1のカテゴリーに従って分類した（Table2）。

小学校1年、A教師と、小学校2年、B教師の一斉授業場面における、発話の特徴を検討するために、各教師を独立変数とし、教師の各発話カテゴリーを従属変数として分析を行った。教師の発話数について、教師（2）×教師の発話カテゴリー（5）の χ^2 検定の結果、教師による偏りは有意であった（ χ^2

Table 1 教師の発話カテゴリー

分類	カテゴリー	定義	発言の引用
授業内容	発問	授業内容についての問いかけ。 「どうして～なの?」「どのようになっているの?」	「みんなだったらどうする?」 「どうしたらいい?」
	内容分析	授業内容について分析的に説明。 「～すると～になる」	「お仕事聞くときは失礼がないように聞かなくてはいけないね」 「シシトウはシシトウガラシというくらいだから、辛くなるようです」
	応答	児童の授業内容の発言に対する応答。 「～ようになっているね」「～だったね」	「何のお仕事しているか調べた」 「〇〇さんはきゅうりを育てているそうです」
	情緒応答	児童の授業内容の発言に対して気持ちを察知し 応答。「～だけど頑張ったね」「～だと楽しいね」	「〇〇にあって楽しかったね」 「〇〇は頑張ったけどうまく育たなかった」
授業内容以外	授業内容以外	挨拶、注意、雑談など授業内容と直接関係のない 発言。	「時間になりました、日直さーん」 「〇〇くん、お話聞いてください」

Table 2 教師の各カテゴリーの発話数と残差分析の結果

分類	カテゴリー	小学校1年のA教師		小学校2年のB教師	
		発話数	残差分析	発話数	残差分析
授業内容	発問	35 (19.1)	▲**	21 (7.0)	▽**
	内容分析	24 (13.1)		39 (13.0)	
	応答	11 (6.0)	▽**	44 (14.7)	▲**
	情緒応答	15 (8.2)		23 (7.7)	
授業内容以外	授業内容以外	98 (53.6)		173 (57.6)	
	計	183		300	

(注) 数値は、各教師の発話カテゴリー実数(回)を表し、()は各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 (** $p < .01$)。

(4)=22.28, $p < .01$) (Table2). 残差分析の結果、小学校1年のA教師は、授業内容に関する「発問」が有意に多かった。一方、小学校2年、B教師は、授業内容に関する「応答」が有意に多かった (Table2)。以上の結果から、各カテゴリーに分類された発話数の偏りはA教師とB教師では異なっており、小学校1年と2年の生活科の授業では、教師の言語的働きかけが異なる可能性が示唆された。

教師の発問には、児童ができるだけ多様な考えを相互に語り合えるよう促し、教師がそれを整理し、児童が吟味できるように組織化していく働きがある (秋田・藤江, 2010)。そして思考と探索の導きをする働きがある (Chapin, O'Connor, & Anderson, 2003; 無藤, 1998)。二次的ことばの習得途上にあ

る小学校1年では、授業で児童が自由に発言し、それを受けてA教師が発問をするやり取りを通して、徐々に二次的ことばと授業での発話ルールの習得へと導いていた。そして、A教師は発問を通して、児童一人ひとりの様々な考えや発見を受け入れ、発問を繰り返すことで児童の思考を深めていたといえる。

一方、教師が児童の発話を繰り返す、「応答」の発話が多い。教師の応答発話には、話題を修正、要約する働きがある (田中, 1992)。そして、ひとつの話題を収束させ、次の段階へ話題が移行しやすいようにする機能がある (田中, 1991)。B教師は応答を通して、児童の発話を部分的に変更したり、言い換えを行っていた。二次的ことばと授業での発話

ルールを習得し、活用する時期にある小学校2年では、授業での発話ルールに従って発話する中で、より二次的ことばを活用し展開できるように働きかけていたといえる。そして、B教師の応答により、話題を収束することで、次の活動や思考へと発展させ

ていたといえる。

3.2. 事例分析による文脈も含めた検討

A教師とB教師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、教師の発話の違いから、

Table 3 〈事例1〉 1年A教師（5月21日）—どんな人に名刺を渡したか進捗状況を発表する場面

(探検バックに「名刺作戦」で書いてもらったサインを はさんで黒板の前に児童が集合している)	1-10 Sn: (それぞれが自由に発言する) ○○先生。保健室の先生。ABCの先生。 2年生の先生。4年生の先生。 (教師は児童の意見を板書)
1-1 T: どんな人に名刺を渡したか教えてくれる? 「発問」	
1-2 T: どういう人だったか教えてくれる? 「発問」	
1-3 Sn: 5年生の○○さん。6年生のお兄さん 6年生のお姉さん。 (教師は、児童の意見を板書)	1-10 T: ちょっと待ってね 「授業内容以外」
1-4 T: 他には? 「発問」	1-11 T: (消しゴムで遊んでいる児童に対して) ○○さん、聞き方名人の人 「授業内容以外」
1-5 T: 5, 6年生じゃなくて他にこんな人もいるよ? 「発問」	1-12 T: 保健室行ってみたい? 「発問」
1-6 T: 理科室と言えば? 「発問」	1-13 T: 保健室に入ったことある?
1-7 こうた: りかちゃんぐみの先生, [笑いが起きる]	1-14 Sn: (それぞれが自由に発言する) 目の検査。鼻の検査。耳の検査。歯の検査 歯抜くかも。血出るかも。
1-8 T: おもしろかったね。 「情緒応答」	1-15 T: 身体測定, どんなことするんだっけ? 「発問」
1-9 T: 他にどんな先生? 「発問」	1-16 Sn: (それぞれが自由に発言する) 座高。身長。体重。

(注) 1-Xの番号は発話 No, Tは教師, Sは児童, Snは複数児童, ()は行為, <>は調査者による補足説明, 「」はカテゴリー分類を示す。児童の名前は全て仮名である。なお、教師の発話を視覚的に分かりやすく示すため字体をゴシック体としてある。

Table 4 〈事例2〉 1年A教師（5月28日）—お仕事教えてもらうためにはどうしたらいいか考える場面

<みんなの名刺作戦が進んでいるか進捗状況を確認する ところから授業は開始した>	2-12 けん: 図工室の先生の…
2-1 T: お名前教えてもらったお友達の何調べる? 「発問」	2-13 T: 図工室の先生 「応答」
2-2 みき: 書いてもらえない	2-14 Sn: 調理室の吉田さん。メディアセンターの先生 家庭科室の先生。 (児童の意見を板書)。
2-3 T: 仕事見に行くだけでは書いてもらえない (黒板に困った顔の絵をかく) 「内容分析」	2-15 こうた: 名前わかんないけど, 男の先生。 毎日挨拶してくれる先生 (話している途中で他の児童が挙手)
2-4 T: 困ったなあ〜 (黒板に困った顔の絵をかく) 「感情応答」	2-16 T: ごめんね…お話し最後まで聞いた方が 得するよ。 「授業内容以外」
2-5 しずか: 教えてもらう	2-17 こうた: ジャージみたいなの着てて…
2-6 T: 教えてもらう作戦 「応答」	2-18 T: どこで挨拶してくれるの? 「発問」
2-7 T: まって, 教えてもらって書けるかなあ 「発問」	2-19 こうた: 玄関でいつも体育着きてて。
2-8 T: 例えば, 5年生のお仕事教えてもらえる? 「発問」	2-20 T: でも, 先生たちいっぱいジャージ持ってるよ 「内容分析」
2-9 T: 先生のお仕事教えてもらえる? 「発問」	2-21 Sn: えっ… (少しざわつく)
2-10 T: こんな人に, ちょっとお仕事見たいなああって 人いる? 「発問」	2-22 T: どうしようかなあ〜 「感情応答」
2-11 T: わからないから知りたいんだよね 「内容分析」	

(注) 2-Xの番号は発話 No, Tは教師, Sは児童, Snは複数児童, ()は行為, <>は調査者による補足説明, 「」はカテゴリー分類を示す。児童の名前は全て仮名である。なお、教師の発話を視覚的に分かりやすく示すため字体をゴシック体としてある。

児童の学びの移行過程を詳細に検討する。

(1) A教師, B教師の授業内容に関する発話の変化

始めに, A教師の授業内容に関する発話の変化を検討する。Table3の〈事例1〉は, 学校探検で実際

にどんな人に自分の名刺を渡してきたのか, 児童の活動の報告をする場面である。A教師は「どんな人に名刺を渡したか教えてくれる?」(事例1-No.1)という発問を児童に投げかけている。さらに, それに対して, 児童が自由に発言をする形式をとりな

Table 5 〈事例3〉 1年A教師 (6月11日) —仕事調べで質問したことを教える場面

3-1	T: 探検に行ってもどんな質問してきたのかな? 「発問」	3-15	T: けんいちさんは大学で何の仕事をしているか 質問して, あやさんは学校での仕事を聞いたんだね 「内容分析」
3-2	T: 給食室, はるきさん? 「発問」	3-16	T: 何のお仕事しているか調べられなかった人? 「発問」
3-3	T: あたらなかった人, 残念 だったね 「授業内容以外」	3-17	Sn: はい (2人の手が上がる)。
3-4	はるき: ぼくは, お皿が何枚あるか調べました。	3-18	T: ひろこさん, 調べられなかったの? 「発問」
3-5	Sn: あー, わかんない (プリントをとりに行かなかった3名の児童を含め8名の児童が前に出てくる)。	3-19	ひろこ: いなかった。
3-6	T: 知りたい人? 「発問」	3-20	T: どうしたのか? 「発問」
3-7	Sn: (ほとんど手が上がる) はい。聞いてくださいー。	3-21	ひろこ: 職員室にいった聞いてみた
3-8	T: (プリントを見ている人に対して) 聞き方名人だよ 「授業内容以外」	3-22	T: プリントのヒントから… 「内容分析」
3-9	T: 校長室, るりさん 「発問」	3-23	T: みんなだったらどうする? 「発問」
3-10	るり: 大学の曜日は決まっていますか	3-24	T: ひろこちゃんのきもちきいてみる? 「発問」
3-11	T: あやさんは 「発問」	3-25	T: 直接聞くと秘密調べられるかもしれないね 「内容分析」
3-12	あや: 何のお仕事をしているのですか		
3-13	T: けんいちさん 「発問」		
3-14	けんいち: 大学で何のお仕事をしているのですか		

(注) 3-Xの番号は発話 No, T は教師, S は児童, Sn は複数児童, () は行為, < > は調査者による補足説明, 「」 はカテゴリ分類を示す。児童の名前は全て仮名である。なお, 教師の発話を視覚的に分かりやすく示すため字体をゴシック体としてある。

Table 6 〈事例4〉 2年B教師 (5月21日) —自分の育てている野菜と他の人の野菜を比べる場面

4-1	T: これからみなさんにやってもらいたいことは, キュウリのひとは他の人とどのように違うか比べて… 「内容分析」	4-11	かな: 他と比べて全然変わってなかった。
4-2	りく: おれのキュウリ折れた	4-12	Sn: おれも。私も
4-3	T: 折れた…その後どうなっているか観察してください。 「内容分析」 (…中略…観察後)	4-13	T: はい, たいすけさん 「授業内容以外」
4-4	T: たいきさんが納得できないことがあるそうです。 「情緒応答」	4-14	たいすけ: たいきくん, ゆうすけくん, 実ができていのに, 僕だけできない, 背はのびているのに…
4-5	たいき: 他のきゅうりとくらべたら育たない	4-15	T: たいすけさんの実ができていない 「応答」
4-6	T: 他とくらべて大きくない 「応答」	4-16	T: みんなでみんなのが大きくなるように作戦会議を開こう 「内容分析」
4-7	Sn: (手をあげる)	4-17	T: どうしたらいい? 「発問」
4-8	T: かなさん, 何育ててるの? 「発問」	4-18	さやか: 肥料をやったら…
4-9	かな: エダマメ	4-19	Sn: 肥料…。 でもやりすぎるといけないんじゃない
4-10	T: エダマメ植えたそうです 「応答」	4-20	T: さやかさん, 肥料 「応答」
		4-21	T: 後ろで話を聞かないで遊んでいる人がいます 「授業内容以外」

(注) 4-Xの番号は発話 No, T は教師, S は児童, Sn は複数児童, () は行為, < > は調査者による補足説明, 「」 はカテゴリ分類を示す。児童の名前は全て仮名である。なお, 教師の発話を視覚的に分かりやすく示すため字体をゴシック体としてある。

がら、A教師は徐々に、「5、6年生じゃなくて他にこんな人もいるよ？」(1-5)、「他にどんな先生？」(1-9)、「身体測定、どんなことするんだっけ？」(1-15)という発問を繰り返していた。つまり、A教師は児童が自由に発言することを制限しない一方で、「他にどんな先生？」という発問により対象を焦点化し、また「どんなことするんだっけ？」と場所と行動を焦点化することで、体験から得た児童の

気づきや考えをまとめ、クラス全体で知識を共有していた。そして、さらにA教師が児童の気づきや考えを取り上げ、発問を繰り返すことで次の活動へと児童を動機づけていた。

しかしTable4に示した5月28日の〈事例2〉とTable5に示した6月11日の〈事例3〉になると、A教師は、児童が問題に直面し行き詰った場面で、発問に変えて、困っていることに共感する情緒的な発話

Table 7 〈事例5〉 2年B教師 (5月28日) - 野菜を観察し健康でないところを発表する場面

〈野菜が育ってきて、害虫駆除を考える時期に来ていた〉、		5-10	T: 葉っぱにてんでんあった人?	「発問」。
(葉っぱに注目させてどのような状態なのか発表)		5-11	Sn: (手をあげる) はい。	
5-1	T: 葉っぱがどのような状態なのか誰か気が付いたことありますか?		(人数を板書)	
5-2	ちか: アリが葉っぱの裏にたくさんついていました。	5-12	ひかり: ハエがついていた。	
5-3	T: アリがたくさんいました	5-13	T: ハエがついていた	「応答」
5-4	ちか: 数えきれないくらい。	5-14	T: ハエがいた人?	「発問」
5-5	T: 数えきれないくらい	5-15	Sn: (手をあげる) はい。	
5-6	Sn: 8匹くらい。おれもつとついてたよ (…中略…)	5-16	ゆうき: 葉っぱが食べられていた	
5-7	T: 観察してみて、何かわかったことを発表して。「発問」	5-17	T: 葉っぱが食べられていた。	「応答」
5-8	けい: 葉っぱにてんでん	5-18	T: 葉っぱが食べられていた人?	「発問」
5-9	T: 葉っぱにてんでんあった			「応答」

(注) 5-Xの番号は発話 No, T は教師, S は児童, Sn は複数児童, () は行為, <> は調査者による補足説明, 「」 はカテゴリー分類を示す。児童の名前は全て仮名である。なお、教師の発話を視覚的に分かりやすく示すため字体をゴシック体としてある。

Table 8 〈事例6〉 2年B教師 (6月11日) - 野菜の観察したことを発表する場面

(野菜を観察して調べたことを一人ずつ OHP を使って発表し、聞いている児童は、メモを取りながら聞いている)		6-9	T: 次、しずかさんおねがいします	「授業内容以外」
6-1	T: たいきさんどうぞ	6-10	しずか: 葉っぱをみていたらわきめが出ていました	
6-2	たいき: (ポインターでさしながら) ここに小さく固まっている虫がいました。その名前はハエ蜘蛛という名前です。そのハエ蜘蛛は葉っぱを食べる虫かもしれません。ミニマトの葉っぱを食べる虫でした。でもほかにまだミニマトを食べる虫がいると思います。	6-11	T: しずかさんはわきめもかいてくれました	「応答」
6-3	T: ハエ蜘蛛という名前が出てきました。	6-12	T: しずかさんはわきめについて書いていますが、わきめ博士がいるとききました	「内容分析」
6-4	だいち: ハエ蜘蛛は何につくの?	6-13	Sn: どこだ、どこだ	
6-5	T: はい、今のところ虫かもしれませんが、まだ見てないよね	6-14	T: どこだあ、誰か教えてくれる?	「発問」
6-6	たいき: (うん)	6-15	ひかり: (手をあげる)	
6-7	T: 虫、見てないそうです	6-16	T: おお、ひかりさんはわきめとり名人なそうなので、わきめとりに迷ったら、ひかりさんに聞いてください	「内容分析」
6-8	T: 協力して何の虫か調べましょう	6-17	T: (鉛筆で遊んでいるあきさんに対して) あきさん、いいですか? しまってください	「授業内容以外」

(注) 6-Xの番号は発話 No, T は教師, S は児童, Sn は複数児童, () は行為, <> は調査者による補足説明, 「」 はカテゴリー分類を示す。児童の名前は全て仮名である。なお、教師の発話を視覚的に分かりやすく示すため字体をゴシック体としてある。

が多く見られた。〈事例2〉は名刺を渡すだけでなく、どんな仕事をしているのか教えてもらう方法を考える場面である。また〈事例3〉は、児童が教えてもらった仕事内容を発表する場面である。〈事例2〉では、児童が名刺を渡して、仕事を見に行くだけでは、何の仕事をしているのか書いてもらえないことについて、「困ったなあ〜」(2-4)、「わからないから知りたいんだよね」(2-11)、「どうしようかなあ〜」(2-22)といったA教師の情緒的な発話が多くなった。さらに〈事例3〉では、実際にどんな仕事をしているのか調べることができなかった児童に対して「ひろこちゃんの気持ち聞いてみる？」(3-24)といった、児童個々の気持ちに焦点をあてた発問をしていた。考えるという働きは小さい子どもの場合には、まず興味をもち、どうしてだろうと不思議に思ったり、何かをやろうとして行き詰まり、どうしたらよいか工夫する時に出てくる(無藤, 2001)。A教師の情緒的な発話は、児童が日々活動している中で行き詰っていることを的確に捉え、児童の行き詰まりに共感し、クラス全体で考えることで、児童の活動をさらに発展させるように導いていた。幼児期から児童期への接続教育においては、児童が自分の興味関心から始めた活動での発見や疑問を、教師が捉え、さらに活動を学びへと発展させる情緒的な働きかけが必要であると言える。

次に、B教師の授業内容に関する発話の変化を検討する。Table6に示した5月21日の〈事例4〉は、自分が育てている野菜と他の人の野菜を比較する場面である。〈事例4〉では、児童の発言をうけて、「たいすけさん納得できないことがあるそうです」(4-4)、「他と比べて大きくならない」(4-6)、「エダマメ植えたそうです」(4-10)、「たいすけさんの実ができていない」(4-15)、「さやかさん、肥料」(4-21)とB教師は応答していた。B教師のこれらの発話は、児童の発話に対して言葉を補って言い換えたり、要約して繰り返す応答であった。教師のくり返しの応答は、特定の子どもの思考を、学級全体の場に引き出し、他の子どものたちの思考とすりあわせることを促す(秋田・藤江, 2010)。B教師は児童の発言を繰り返して応答することで、特定の児童の思考を学級全体に引き出し、児童同士の知識の共有を図っていた。

Table7に示した5月28日の〈事例5〉は、野菜の健康でないところを発表する場面である。ここで、

B教師は、児童の「はっぱにてんてん」、「ハエがついていた」、「葉っぱが食べられてた」という発言に対して、ただ繰り返すだけでなく「葉っぱにてんてんあった人？」(5-10)、「ハエがいた人？」(5-14)、「葉っぱが食べられていた人？」(5-18)という発問をしていた。B教師は児童の発言に発問をすることで、他児童の育てた野菜との違いに注目させるだけでなく、栽培上の問題にも注目させていた。B教師は栽培上の問題をクラス全員で共有することで、全体で問題解決をする次の活動へと児童を動機づけていた。

さらにTable8に示した6月11日の〈事例6〉になると、「協力して何の虫か調べましょう」(6-8)、「わきめ博士がいると聞きました」(6-12)、「ひかりさんはわきめとり名人なそうなので、わきめとりに迷ったら、ひかりさんに聞いてください」(6-16)とB教師は発話していた。教師の支援には、指示や教授といった直接的支援と、環境設定するといった間接的支援がある。そして、「〇〇さんは、△△に詳しい、得意だ」というように、個人的興味と自己特性を関連づけると、さらに安定的に個人的興味が強まる(秋田, 2006)。B教師の「わきめとり名人なそうなので、ひかりさんにきいてください」といった発話は、間接的支援であり、個人的興味と自己特性を関連付けた応答である。B教師は間接的支援をすることで、児童たちだけで自ら考え活動する学びへと導いていた。そしてB教師の応答は、児童自身がより深い知識と活動を探求するように動機づけていた。

(2) A教師、B教師の授業内容以外の発話の違い

授業中の教師の発話には、授業内容に関する発話だけでなく、挨拶、指名、注意といった授業進行上の発話がある。本研究では、A教師、B教師ともに授業内容以外の発話頻度に有意差はみられなかった(Table2)。しかし、児童が授業に集中するように注意を促す場面の発話はA教師とB教師では質的に異なっていた。A教師は、「〇〇さん、聞き方名人」(1-11, 3-8)、「ごめんね…お話し最後まで聞いた方が得するよー」(2-16)といった、間接的な注意をしていた。一方、B教師は、「後ろで話聞かないで遊んでいる人がいます」(4-21)、「(鉛筆で遊んでいる児童に対して)しまってください」(6-17)といった直接的な注意をしていた。

幼稚園や保育所での保育者の働きかけに共通することは、「〇〇をしなさい」とはっきり言わず、なんとなく間接的に話しかけることである(無藤, 1992)。A教師の児童への注意も保育者の働きかけと同様に、間接的であった。二次的ことばを習得し、授業での発話ルールに従ったやり取りを行うことは児童にとって「苦しく困難な仕事」(岡本, 1985)である。入学当初は、児童たちは二次的ことばを習得しておらず、また、教師が指名し、児童が応答するという授業での発話ルールを習得していない。そのため、A教師は、授業での発話ルールに従わない発話には、間接的な注意をすることで、徐々に児童が二次的ことばと授業での発話ルールを習得できるように導いていた。

一方、B教師の児童への注意は、直接的であり、明確に行われていた。これまでの知見で、授業の発話パターンから外れた発話に対しては、否定的な評価がなされることがあることが明らかになっている(Mehan, 1979; 岸野・無藤, 2005)。本研究もこの知見に一致しており、B教師はすでに二次的ことばと授業での発話ルールを習得している小学校2年の児童に対して、明確に注意を与えていた。小学校2年の児童は、二次的ことばを活用する時期である。不特定多数の他者に伝える二次的ことばを活用するには、よき話し手であると同時によき聞き手になることが必要である。そして友達の経験を学びとり、より広い世界のあることを知っていくには、友達の話を聞くことが重要である(岡本, 1995)。B教師は、人の話の聞き方指導を行うことで、聞くことによって学ぶ、学びへと導いていた。

小学校1年、A教師は保育者の働きかけ方と同様の注意をすることで、児童が段階的に小学校での学びの言語形態に慣れるように導いていた。一方、小学校2年、B教師は、明確に注意を与えることで、他者の意見を聞く聞き方指導を行っており、小学校3年以降の、クラス全体で物事を体系的に学ぶ学びへと導いていた。

(3) A教師、B教師の発話パターンの違い

教師は、授業中どのような発話パターンで授業を進行しているのか、A教師とB教師の発話パターンの違いを検討する。

〈事例1〉、〈事例2〉の児童に意見を聞く場面では、A教師の「どういう人だったか教えてくれる？」

(1-2)、「他にどんな先生？」(1-9)、「保健室入ったことある？」(1-13)、「身体測定、どんなことするんだっけ？」(1-15)、「こんな人に、ちょっとおしごとみてみたいなあって人いる？」(2-10)といった発問に対して、児童はそれぞれ自由に意見を述べていた。そして〈事例3〉の何の質問をしたのか発表する場面では、「あやさんは」(3-11)、「けんいちさん」(3-13)とA教師が指名し、それに対して指名された児童が「何のお仕事をしているのですか」(3-12)、「大学で何のお仕事をしているのですか」(3-14)と応答し、さらにA教師が「けんいちは大学で何の仕事をしているか質問して、あやかさんは学校での仕事を聞いたんだね」(3-15)と評価を加えた反応をするという、授業での発話ルールに従ったやりとりが行われていた。A教師は、児童の自由な考えを引き出す場面では、児童が挙手をし、教師が指名し、児童が答えるといった、授業での発話ルールに従って答えることを要求せず、それぞれが自由に発言する形式を取り入れていた。一方、児童が発表する内容が決まっている場面では、児童が挙手をし、教師が指名し、児童が答え、教師が評価をするという授業での発話ルールに従ったやりとりを行っていた。

それに対してB教師の授業は終始、児童が挙手をし、教師が指名し、児童が答え、教師が評価をするという授業での発話ルールに従ったやりとりをしていた。例えば〈事例4〉では児童が挙手をし、B教師が「かんなさん、何育ててるの？」(4-8)と指名し、児童が「エダマメ」(4-9)と応答していた。さらにB教師が「エダマメ育てたそうです」(4-10)と繰り返すことで、児童の発言を引出し、児童の「他と比べて全然変わってなかった」(4-11)と自分の感情と観察の結果をふまえた内容の発言を引き出していた。

小学校に入学すると、「教える」側が尋ね、「知らない」側が答えなければならないという、教室外ではありえないコミュニケーションの場に投げ入れられることになる(岡本, 1985)。例えばA教師の「身体測定、どんなことするんだっけ？」という発問は、教師が知っていることをよく知らない児童に聞く場面である。そしてこの場面は、児童が自分の力が評価される、緊張と当惑の場面である。この場面でA教師は、教師が質問し、児童が応答し、それを教師が評価するという授業での発話ルールに従っ

たやりとりを行わなかった。そして、児童の自由な発言や表現を大事にし、評価をする言葉がけをしなかった。A教師は児童が自分の意見を述べる場面では、授業での発話ルールに従ったやりとりを行わないことで、児童が活動を通じた発見や考えを自分の表現で答える表現能力を育てていた。一方、自分が探検先で質問することを発表する場面、つまり、あらかじめ児童が答えを用意していることを教師が尋ねる場面では、授業での発話ルール教室に従ったやりとりが行われていた。これまでの生活経験の中で、児童は自分が知らないことを知っているに違いない人に聞くという行為は一次のことばとして身につけているはずである(岡本, 1985)。そして、児童は、人に何かを聞かれたときの答え方を知っている。したがって、児童が探検先で質問する内容を発表する場面では、すでに生活経験の中で身につけている答え方で答えることができる。すでに児童の答えが決まっている場面では、A教師は、授業での発話ルールに従って、不特定多数の相手に話す話し方を、児童が習得できるように導いていた。このように、A教師が場面や状況に応じて、発話パターンを変えることで、児童が授業での発話ルールを習得できるよう支援していた。

また、B教師は終始、授業での発話ルールに従ったやりとりを行っていた。児童は、授業での発話ルールに従ったやりとりを通して、さらに抽象的な一般他者に向けての言語活動を身につけることを求められていく(岡本, 1985)。B教師は終始、授業での発話ルールに従ったやりとりを行い、児童の発言の要点を繰り返すことで、よりよく不特定多数の他者に自分の考えを伝えられるように支援していた。B教師は、授業での発話ルール教室に従ったやりとりの習得をさらに進めて、児童が習得した知識を活用し、抽象的な他者へ自分の考えを伝える方法を習得するよう導いていた。

(4) A教師、B教師の発話と板書の比較

Figure1はA教師の、Figure2はB教師の、それぞれ5月28日の授業の板書である。A教師は、児童から出てきた問題点、困ったことに関しては「困ったなあ〜」(2-3, 4)と言いながら、黒板には絵で表現し、児童が個々に自由に発言している言葉を拾い、細かく児童の言葉通りに板書をしていった(2-14)。A教師は、児童の意見を細かく拾い板書することで、児

童一人ひとりの伝えたい気持ちに共感していた。このように教室における言語的なやりとりは、教師とクラス全員といった一对多であっても、板書は児童一人ひとりに対応したやりとりであったと言える。一方、B教師は、児童の「アリが葉っぱのうらにたくさんついていました」(5-2)という発言に対して「アリがたくさんついてた」(5-3)と応答しながら、黒板には「アリ」とだけ板書していた。また、観察後の発表場面においても、児童の「ハエがついていた」(5-12)という発言に対して、「ハエがついていた」(5-13)と繰り返し、「ハエがいた人？」(5-14)と聞き「ハエ10人」と板書していた。B教師は、児童の栽培上の問題や気がかりなことに関して、要点を絞って応答し、板書をしていった。「できない」ということこそが、人と人を結びつける働きかけをしており(岡本, 1995)、B教師は、栽培上の問題を手がかりに、児童同士が知識を共有し、問題解決する方向づけをしていた。

以上のように、A教師は、言語による働きかけと同時に、児童の発言を細かく板書することによって、児童一人ひとりの興味や考えを拾っていた。一方、B教師は、言語的な働きかけと同時に、児童の発言から、児童が今後の活動を発展する上で重要になる栽培上の問題を板書することによって、クラス全員で問題を共有し、児童同士が協力して問題解決ができるように導いていた。

4. 総合的考察

本研究では、小学校1、2年の生活科の授業における教師の発話の違いから、幼児期から児童期への学びの移行過程を検討した。発話のカテゴリー分析と社会的文脈も含めた事例分析を行った結果、以下のことが明らかになった。

第一に、小学校1年A教師と小学校2年B教師では授業内容の発話が異なっていた。A教師は発問を中心とした働きかけにより児童を小学校での学びへと導いていた。一方、B教師は「応答」により児童を小学校3年以降の学びへと導いていた。

A教師の授業では、児童が自由に発言し、その発言を細かく板書していた。そして、A教師が授業のねらいに即して児童の発言を取り上げ発問するといったやりとりが繰り返し行われていた。さらに、A教師は、児童一人ひとりの疑問や考えに共感し、児童の疑問や考えをクラス全体に伝える働きかけを

めいしきくせん	〇〇せんせい	ずこうしつせんせい さとうせんせい
しごとをみにいく <small>6ねんせい はるきさんのおねえさん</small>	〇〇せんせい	きょうしょく ちょうりいんさん
おしごと しらべさくせん	ふくこうちょうせんせい	メディアセンターのせんせい
☹️かいて	〇〇せんせい	おんがくのせんせい
もらえない	たかだこういち	かていかしつせんせい
かけない→	ささきまこと	まいにちあいさつして
☹️わすれたら	すずきゆういち	くれるせんせい
どうしよう	かがやひさし	かおるせんせい
☁️かいて もらう	さいとうかずや	
☁️もう いちど	たかはしゆう	
☁️わかる ひとにきく	さとうしんいち	
	どうやって?	
	字で	

(注)板書の名前は仮名

Figure 1 1年A教師 (5月28日) 板書

アブラムシ アリ 小さいハエ ハムシ アオムシ	気がついたこと (びっくりしたこと、わかったこと) ・はっぱにてんてん 8人 ・虫 ・ハエ 10人 ・アリのうんち ・はっぱがたべられていた 19人 ・白いもの 9人 ・はっぱのうらにたまご 4人 ・ありのす 5人 ・くろいきず 9人 (白) ・はっぱの先がかれていた ・ちやいろいものがついていた 9人 ・つるにてんてん
-------------------------------------	---

Figure 2 2年B教師 (5月28日) 板書

していた。

一方、B教師の生活科の授業では、児童の発言をB教師が要点を絞って繰り返し、板書していた。そしてB教師は、児童同士が野菜の栽培上の問題点を比較する機会を多く設定していた。さらにB教師は「名人」「博士」という言葉を用いて、児童同士で問題解決するように児童を動機づける働きかけをしていた。

小学校1年の生活科では、親しむ、関心を持つことが強調される（無藤, 1990）。探検活動というテーマは、「栽培活動」のように対象に働きかける活動とは異なり、探検という活動自体が遊びの要素を含み目的化されている（佐島・奥井, 1992）。本研究においても、小学校1年の探検活動では、まず自分の好きな場所、行ってみたいところに行き、そこで出会った人に名刺を渡すという遊びの要素を含んだ活動から始まっている。A教師の「学校探検しよう」や「名刺作戦、仕事作戦」といった働きかけそのものに、児童の冒険心をそそる遊びの要素が含まれている。そして、そこでの発見や驚きを教師の発問をきっかけに児童が主体的に発言することで、児童は自分の意見をクラス全体に伝えていた。また同時に児童は、他の児童の意見も聞くことで自分の知識を広げていた。小学校1年の生活科は、興味に従って活動していくこと自体は幼稚園と全く同じであるが、幼稚園以上に活動を通した結果としての関心や気づきを大切にしている（無藤, 1990）。A教師は発問と共感することで、児童の活動を通して発見した気づきや考えを引き出し、全体で知識を共有しさらなる活動へと展開する小学校での学びへと誘っていた。

一方、小学校2年の生活科では協力する、客観的に観察する、予測し、発見する、整理するというように小学校3年以降の学習へとつなげることが求められる（無藤, 1990）。小学校2年の栽培活動は、児童が育てたい野菜の苗を選び、育て観察することから始まった。人は予想に反して思った通りにならなかった時、当惑の感情と同時に知的な好奇心がかきたてられ、もっと調べようとする（稲垣・波多野, 1989）。B教師は、児童同士で野菜を比較し、予想に反した栽培上の問題を取り上げることで、児童の知的な好奇心を引き起こしていた。さらにB教師は、それぞれの児童の得意なことを捉え「○○名人」、「○○博士」など命名していた。自負心は、子どもの成

長を支える大きなものである（岡本, 1995）。このB教師の働きかけは、児童一人ひとりが誇りをもち、次の活動へと励む原動力となっていた。小学校3年以降の理科、社会といった各教科での学びは、客観的・科学的な理解が目指される。B教師は、児童の主観的な観察から栽培上の問題に着目することで、小学校3年以降の学びにつながる、客観的な観察の芽を徐々に育てていた。また、小学校3年以降、子どもたちは集団としての活動に強い関心をもち始める（岡本, 1985）。B教師の児童同士で問題解決をするよう導く働きかけは、小学校3年以降、クラス全体で体系的に学ぶ学びへと誘うものであった。

第二に、小学校1年A教師と、小学校2年B教師では、発話パターンが異なっており、小学校1年と小学校2年の生活科の授業では、児童の二次的ことばと授業での発話ルールの習得過程が異なっていた。

教師の仕事では、知的情報を伝えること教室でのコミュニケーションルールを伝えていくことの2つが重要である（藤崎, 1986）。A教師の生活科の授業では、場面によって指導方法を変化させていた。児童が自分の考えを発表する場面では、児童は挙手をすることなく自由に自分の思いを発言していた。また、A教師は、授業に注意が向いていない児童に注意を与える時も間接的であった。一方、あらかじめ児童が答えを用意していることを教師が尋ねる場面では、授業での発話ルールに従ったやりとりが行われていた。小学校に入学し、児童は授業中のやりとりを通して、不特定多数の他者に伝える二次的ことばとしての発話ルールを学んでいく。児童にとって二次的ことばを習得し、授業での発話ルールに従って発話することを習得することは非常に難しい課題である。A教師は、児童の適応状態、場面に応じて、授業での発話ルールを取り入れていた。そしてA教師のこのような働きかけは、児童が徐々に、二次的ことばを習得し、授業での発話ルールに従って発話できるように促すものであった。

一方、B教師の授業では終始、授業での発話ルールに従い授業を行っていた。B教師は、授業での発話ルールに従わず話を聞いていない児童に対して、明確に注意を与えていた。小学校2年では、授業中のやりとりを通して、二次的ことばを活用し、不特定多数の一般他者に伝える発話の仕方を学ぶ時期である。B教師は、授業での発話ルールに従ったやりとりを通して、抽象的な他者へ自分の考えを伝える

伝え方と聞き方を習得し、活用できるように導いていた。

幼稚園・保育所での学びから小学校への学びへのスムーズな移行のためには、幼稚園・保育所での保育者と子どものかかわりを理解し、児童の適応状態と場面により指導方法を変化させることで、徐々に二次的ことばと授業での発話ルールに従った発話パターンへと移行することが必要である。そして、生活科の授業において、遊びの要素を大切にしつつ、平行して小学校の各教科の学びを取り入れることは、幼児期から児童期へ学びをスムーズに移行させるのに有効であることが示唆された。

一方、小学校2年の生活科の学びから小学校3年以降の理科、社会といった各教科の学びへの移行のためには、教師が児童の主観的なものの見方や考え方から要点を取り上げ、クラス全員で知識を共有し思考する活動を通して、客観的・科学的なものの見方や考え方の芽を育てることが大切であることが示唆された。また、児童同士の協同の学びの機会が多くなる小学校3年以降の学びへの移行のためには、教師が児童一人ひとりの興味や特性を捉え、児童一人ひとりが活躍できる場を設定し、児童の自負心を育てる働きかけが有効であることが示唆された。

これまで、小学校での学びや活動を考える時、小学校低学年といった一つのまとまりとして捉えられていた。しかし、本研究では、幼稚園や保育所から小学校へのつながりを重視した教師の働きかけが児童の幼稚園から小学校への学びのスムーズな移行を支えていた。また、小学校3年以降のつながりを重視した教師の働きかけが、児童の学びを科学的・客観的な見方や思考へと誘い、共同学習へと導いていた。このように、幼児期から児童期そして低学年から中学年へと学びをスムーズに移行させるには、生活科の授業を核とした、発達段階に応じた教師の働きかけが有効だといえる。

今後の課題として、教師の働きかけには個人差があり、熟達した教師間でも様々な柔軟な行動をとっている(秋田・藤江, 2010)。したがって、教師の個人差を考慮することが、児童の学びの移行過程で求められる教師の働きかけを検討する上で重要であろう。

引用文献

秋田喜代美 (1997). 子どもへのまなざしをめぐつ

てー教師論 鹿毛雅治・奈須正裕(編) 学ぶこと教えること (pp.52-73) 金子書房.

秋田喜代美 (2006). 授業研究と談話分析 放送大学教育振興会.

秋田喜代美・藤江康彦 (2010). 授業研究と学習過程 放送大学教育振興会.

東洋(1984). 子どもにものを教えること 岩波書店.
稲垣佳世子・波多野誼余夫 (1989). 人はいかに学ぶか 中公新書.

磯村睦子・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, 1-14.

Chapion,S.H., O7Connor,C. & Anderson.N.C. (2003). Classroom discussions: Using math talk to help students learn Grade1-6. Sausalito, CA: Math Solusions Publications.

中央教育審議会 (2008). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)

〈<http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/new-cs/.../20080117.htm>〉 2013年1月26日.

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.

平山大 (2007). 幼小連携・小中連携について 辰野千壽 (編) 指導と評価 (pp.9-12) 日本教育評価研究会.

木村吉彦 (2003). 生活科の新生を求めてー幼小連携から総合的な学習まで (pp.109-212) 日本文教出版.

岸俊之・野嶋栄一郎 (2006). 小学校国語科授業における教師の発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析 教育心理学研究, 54, 322-333.

岸俊之・松尾聖一郎・野嶋栄一郎 (2008). 一斉授業における教師 - 児童間の相互交渉の契機となりうる教師の「働きかけ」発話の検討ー小学校2年の国語の授業における教室談話の分析 日本教育工学会論文誌, 32, 57-66.

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ー小学校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ー 教育心理学研究, 53, 86-97. 厚生労働省 (2008). 保育所保育指針 チャイルド社.

Mehan, H. (1979). Learning lessons: The

- social organization in the classroom behavior. Cambridge, MA: Harvard University press.
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領生活編 東洋館出版社.
- 文部科学省(2008). 幼稚園教育要領 フレーベル館.
- 無藤隆 (1990). 生活科の心理学 初教出版.
- 無藤隆 (1992). 子どもの生活における発達と学習 ミネルヴァ書房.
- 無藤隆 (1998). こどもの発達と教育 自ら学ぶ子を育てる 金子書房.
- 無藤隆 (2001). 好奇心を育てる保育 学びの三つのモード論 フレーベル館.
- 無藤隆 (2007). 幼小連携・小中連携の意義と今後 辰野千壽 (編) 指導と評価 (pp.4-8) 日本教育評価研究会.
- 岡本夏木 (1985). ことばと発達 岩波新書.
- 岡本夏木 (1995). こどもと教育 小学生になる前後 岩波書店.
- 佐島郡巳・奥井智久 (1992). 新訂生活科授業研究 教育出版.
- 佐藤公治 (1999). 認識と文化10 対話の中の学びと成長 金子書房.
- 鈴木邦明 (2010). 小一プロブレムが起こりにくい授業方法の工夫～小学校一年生における「公園あそび」を題材にして～ 国立青少年教育振興機構研究紀要, 10, 119-127.
- 澤本和子 (1998). 教材を研究する力 澤田匡・生田孝至・藤岡完治 (編著) 成長する教師 (pp.24-41) 金子書房.
- 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.
- 助川晃洋・藤森智子・後藤和之 (2012). 幼稚園と小学校における「人とかかわり」を主題とした教育実践: 幼小連携・一貫した道徳教育の実現可能性を検討するために 宮城大学教育文化学部附属教育実践センター研究紀要, 20, 71-82.
- 田中智子 (1991). 会話にあらわれるくり返しの発話 日本語学, 10, 52-62.
- 田中智子 (1992). 会話方策としてのくり返し 国立国語研究所報告, 13, 267-302.
- 内田伸子 (1982). 幼児はいかに物語を創るか? 教育心理学研究, 30, 212-222.

謝 辞

この研究は、秋田大学教育文化学部附属小学校との共同で実施されました。本研究の調査にご協力くださった先生方、児童の皆様にご心より感謝申し上げます。

Summary

This study examines how a first-grade and a second-grade teacher interact with students in "Seikatsuka" class in a primary school. The results indicate a significant difference between the first and the second-grade teachers. The first-grade teacher asked more questions about lessons and permitted students unrestricted speech. In addition, the teacher offered indirect instructions to the students. In contrast, the second-grade teacher provide more responses to the students' utterances and established as well as enforced communication rules. Furthermore, the teacher offered direct instructions to the students. In the learning transition from kindergarten and nursery to primary school, the first-grade teacher facilitated the learning of each student and then extended these lessons to the entire class. However, in the learning transition from the second to the third grade in primary school, the teacher repeated students' utterances and organized students' ideas into a theme.

Keywords : Seikatsuka, teacher's approach, learning transition, early childhood, middle childhood

(Received February 15, 2013)