

# 授業における言語について

—— 教師の言語行動を中心にして ——

常 木 正 則

## 序

実際の授業を観察してみれば、授業活動のほとんどが、教師と子どもの話し言葉に支えられていることがわかる。

言葉は、教師と子どもの相互作用の道具であり、媒介物である。授業での話し言葉による相互作用の在り方は、子どもの学習活動の質を決定する大きな要因となっている。

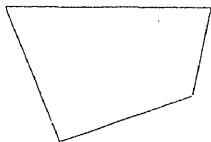
ところで、授業の研究で、授業の言葉が問題とみなることがあっても、「教師が話しすぎた」とか、「言っている意味がよくわからなかった」等の断片的な感想を述べることで終わっていることが多く、また、授業の記録がとられても、教師・子どもの言語行動については、発言の類型化、発言量、発言回数といった形式的・数量的把握がなされることが多い。このこと自体決して無意味とは言えないが、個々の言語行動が、子どもの学習活動に実際に作用している姿を捉えることに関心が向けられることが、少なかったと思われる。

本小論では、授業での教師と子どもとの相互作用における教師の言語行動をとりあげ、それが、子どもの学習活動に及ぼす影響について、特に、どのような言語行動が、子どもの学習活動を促進し、または、障害として作用するのかという観点から考察し、教師の言語行動の適切性について探究することを目的とする。

## 一、授業での言葉の実際

まず、授業記録から、二、三の事例を取り上げ、それについて考えることから始める。

(事例1) 六年生の算数の授業記録から。(注1)



教師は右図のような運動場の形を書いた紙を黒板にはり、同様の形を印刷したプリントを三枚ずつ子どもたちに配る。

T1 「運動場は、どんな形をしているどいったらよいでしょう」

C1 「大体長方形だと見ます」

「ちがうよ、台形よ」というささやき多い。

T2 「運動場のだいたいの形は長方形といわれましたが、みなさんのもっているプリントを出して、よくしらべてください。だいたいどんな形をしていますか」

子どもたちはプリントをいろいろしらべる。

C2 「台形です」

C3 「いいえ、ちがいます」

T3 「よくみてください。ほんとうに台形ですか」

C4 「不等辺四角形です。どうしてかという、台形だと平行な一組の線がなければなりません。

この形には平行な線が一組もありませんから、台形ではなく不等辺四角形だと思います」

T4 「そう、平行な線が一組もありませんね。これは不等辺四角形です。縮図をつくるためには…

……以下省略」

この事例を読んですぐわかるように、かなり忠実に話し言葉を記録しているが、厳密な再現ではない。また、話し言葉は、状況依存的な言葉であるから、状況を抜きにし考えることは、間違った問題のとらえ方をする危険をもつ、しかし、このような制約をもちながらも、この事例には、教師一般の言語行動の典型を示しており、我々は、そこから、言語行動上の問題点をいくつか指摘できる。特に、子どもの学習活動にマイナスの作用として働いている点について考えてみよう。

T1 の発言意図が、この図形の名前を求めることにあったことは、T4 の発言からわかるのであるが、T1 の発言が、発言意図と表現がうまく結合しなかったために、子どもに誤まった解釈がなされている。その限り、この発言のあいまい性を指摘されても仕方がないであろう。しかし、これは、いわゆる「発問研究」でいわれている「発問」にあたる発言であるが、「発問研究」でいわれるように、発問の明確化をいくら努力したとしても、たえずちがった解釈がされ、教師の発問意図と異なった反応がでることはまぬがれないであろう。むしろ、こうした場合、次に来る教師の発言が問題とされなければならぬ。

T2 の発言には、教師自身に、T1 の発言意図の遂行ということが強く意識されており、P1 の発言やささやきが、何故でできたかについての十分を理解がなされず、T1 の発言意図を明確化する努力を怠り、無理な学習活動を強いる結果になっている。（「よくしらべて下さい」は、決して発言意図を明らかにするものではない。）P1 の発言やささやきがでできたことは、T1 の表現から必然的なものとも考えられるから、T2 の発言が、子どもの学習活動に及ぼすマイナスの作用は大きいと考えられる。さらに、てまかい点について言うならば、P1 の発言「大体……」に対して、T2 の発言で「だいたいどんな……」という誤まりを犯している。

T1→T2→T3 の発言には、一貫して、何を求めているのか明確化することなく、C4 の発言をまって、T4 の発言で、この学習場面は終わり、次の学習場面に移っている。T4 の発言は、C4 に対してはプラスとして働く発言であっても、その他の子どもに対するプラス・マイナスの作用は、等閑視されたままとされている。

この事例では、教師の言語行動で、発言行動上の問題と同時に、子どもの発言についての解釈行動上の問題点が指摘できる。そして、これは、学習の一般的形態である一斉学習にあらわれる典型的な問題といえるであろう。

これまでの授業での教師の言語行動についての研究では、「発問研究」という言葉が象徴しているように、言語行動の中でも、教師の「話すこと」に焦点がおかれ、しかも、そのうちの「発問」(注2)が、学習活動との関連で問題とされることが多い。しかし、いうまでもなく、教師の発言は、「発問」によってのみ構成されているのではない。また、その発言も、いつも教師から始められるので

はなく、子どもの発言を受けて、次の発言があるのであるから、そこには、聞き一理解する行動がある。したがって、発問と学習活動との関係でのみ捉えることは、多くの問題を見逃してしまうことになる。

さらに、次の事例を考えてみよう。

(事例2) 五年生の国語の授業記録から。(注3)

(板書1) 光をかかげた人 雪舟

T1 雪舟は、どんなことをして「光をかかげた」ということでしょうか。

P1 絵がすきで、うまくなろうとして、それが「光をかかげた」のです。

P2 すみ絵を日本化した。それが「光をかかげた」ということだと考えます。

(板書2) すみ絵を日本化した。

P3 ほくは、文中の「雪舟は世間の評判などは気にしないで、自分の考えたとおり、感じたとおりに自在にかくよう努力した」ということから、それだと思えます。

(板書3) 世間の評判などは気にしないで、自分の考えたとおり、見たとおり、感じたとおりに書くように努力した。

P4 わたしは、はじめの文に「すみ絵を日本のものとし、日本画のねうちを高めた」とかいてある。これだと思えます。

(板書4) 日本画のねうちを高めた。

T2 「日本化した」とか「日本のものにした」ということは、どういうことなんですか。

P5 すみ絵は、中国のものであったのを、それをそのまま、まねをするのではなく、日本風のものにしたということです。

(本時の最終段階における板書)

光をかかげた人

雪舟

どういふことか

日本画のねうちを高めた (以下略)

(筆者注 板書2 板書3 は消去されている)

この事例は、記録者の観点から、発言に、かなりの取捨選択、整合が行われていることは、一見して明らかである。

この授業過程の記録にみられるように、教師の発問があって、子どもの多様な意見が出される、その中から、教師の意図に合った意見を取り上げ、次の学習に移って行く、そうした指導過程がとられるなら、学習指導も、ずいぶん気楽なものである。

確かに、この学習過程で、P1、P2、P3、P4のそれぞれの発言に教師の反応発言があったであ

らうし、それぞれの意見を統合して行く過程で、教師の、子どもの言語行動があったにちがいない。

「ひとりひとりの子どもの考えには、それぞれに根拠がある。どんなつまらない発言の中にも、その子どもの過去の学習経験や生活経験が織り込まれているのであって、どの子どもどの子も、それぞれに、その子なりの独自の考え方の背景を背負って、個性的に問題に対決しているのである。……」(注4)

事例を引用した書「けしきがき」の冒頭に述べられている言葉である。

「一人ひとりの子どもの発言を大切にしたい」「誤答もまた答である。」等々。

教師が、どのような気持ち、願望、認識をもつこと自体は正しいことであろう。実際、多くの教師は、そう考えている。

しかし、そう考えることが、直に、問題の解決にはならない。

気持ち等が、実際の発言行動において、どのように表現されるかによって、その気持ちのあらわれは、ずいぶん異なったものとなるであろう。言葉で表わされた気持ち等は、それは、あくまで、心に留められている概念であり、書かれた言葉である。したがって、それらの概念が、具体的な状況での話し言葉として考えられているわけではない。

「そんなことは、時と場合によって異なる」と言われるかもしれない。教師の「経験と勘」にまかせられてきたところである。

学習活動に与える影響は、言ひまでもなく、気持ち等ではなく、話し言葉である。

事例が、典型的に示しているように、そうしたことは、学習過程における発言としては個別的なものであり、本質的なものとして考えられていないのではないと思われる。

しかし、実際は、気持ち等は、話し言葉のレベルまでおりた時に、その気持ちが、さまざまに子どもの学習活動に影響するのである。したがって、気持ち等が、話し言葉のレベルで工夫されることが重要な課題となるのである。

たとえば、この事例で、教師の求める反応と異なった反応、C1、C3の発言に対して、「彼らの発言を大切にしたい」という気持ちを話し言葉のレベルで、どう表現するかによって、子どもの学習活動に与える影響は、違ってくるであろう。

教師の言語行動の適切性について、このように話し言葉のレベルで問題とされることがなかったら、生産的なものとならないであろう。

### 三 教師の言語行動

一の事例では、教師の言語行動の一つ一つが、子どもの一人ひとりの学習活動に、さまざまな仕方作用している姿を見た。二の事例からは、教育の実践は、まさに、話し言葉において行なわれる面が大きく、どんな言葉を話すべきかと同時に、どんな言葉が話されたかが、教師の言語行動と学習活動との関連を考察する際に、決定的に重要なことであることを指摘した。

イギリスの教育学者、D. パーンズは、その論文「中等学校の教室における言語」の中で、「教師が、自分の言語使用の機微と、言葉が生徒の学習にもっともすぐれた役割を果たす面についての、

より精細な洞察を得られ、それを利用するならば、中等学校での教授の効率性に劇的に寄与しうるであろう。」(注5) という趣旨の言葉を述べている。

我々は、自らの言語行動の実際を、まず、授業を通して、もっと知る必要がある。

授業での教師の言語行動は、日常生活での言語に立脚するものであっても、言語行動の目的の差異から、おのずから異なったものになるであろう。教師のパーソナリティ、教育観、授業観と結びついて、共通語、地方語、語彙、教科の言葉等々、自らに、さまざまな制約を課している。

しかし、このことは、次のような誇張された表現ではあるが、「教員は、『教員』となった瞬間から人間を見失い、その口にする言葉は凍るように冷たく変質していつている」(注6) そうした方向をめざすべきであるということの意味するのではない。

教える者と教えられる者、成人と子ども、この関連において、教師の言語行動は、考えられるべきであろう。このことについては、今、くわしく述べることはできないが、古田拙氏が、「話術をみて」(注7) という一文の中で、話術の背後に秘んでいる「ことばの魔術者」この魔術者の仮面をはぎとるのは、やはり、教育でなければならぬ、といっておられる「教育」にあるだろう。

さて、次に、教師の言語行動は、学級の成員全体に、また、全体の中の個々人に向けられる。相手一子どもたちを前提としており、子どもの対応の仕方によって、それは決定され、可能になる。しかし、言表されたことは、一律に成員全体に伝達されているというわけではない。また、伝達に附随する言葉の情緒的作用は、個々の子どもにおいて、実に、さまざまであろう。

これまで、暗黙の前提として、子どもの学習活動を、現在、授業の一般的形態である一斉学習の枠組の中に置いて、考察を進めてきた。しかし、グループ学習、個別学習の学習形態をとっても、問題は依然として残る。

言語行動上の問題点をいくつか指摘しえても、我々の目的である言語行動の適切性については、「子どもの学習活動」についての論をまたなくてはならない。

#### 注

- (1) 富山市立堀川小学校「授業の研究」 明治図書 1959 (P.P 109~110)
- (2) 「発問」が発言の中で、どういう位置を占めるのか、論者によって、異なっている。ここでは、「発問」は、「発言」の中の一部であるとし、「教師の考えにもとづいて、子どもが答を出してくれるであろうという予測をもって、内容や手続きについて質問すること」と理解しておく。
- (3) 前掲書「授業の研究」 (P.P 85~91)
- (4) 同上書 P.3
- (5) D. Barnes; 「Language in the Secondary Classroom」 in Language, the learner and the school, Penguin, 1969. (P.75)
- (6) 西田秀秋「学校のことば」 『思想の科学』 1972, 48, (P.25)
- (7) 古田拙 「教師の話術」 共文社 1965 (P.P 9~16)