

## 児童生徒の思考に配慮した教師の「話し方」を

### 解釈する枠組みについて

落合 一 浩

#### 論文要旨

我が国の教育方法学の分野において授業コミュニケーションの研究は、小中学校の授業を中心にして、これまで数多く行われてきた。そこにおいて教師の「話し方」は、教材のあり方や発問のあり方等に含まれるものとして扱われてきており、教師の「話し方」それ自体に焦点を当てた研究はあまり行われてこなかった。本稿は、そうした教師の「話し方」の問題について、教育方法学分野でそれを追求するあり方を提起するものである。まず、①わが国の国語教育分野で、かつて「教師のコトバづかい」の問題として教師の「話し方」が問題にされていたことを指摘するとともに、②同じ国語教育分野においてその問題を含む形で提唱された「教育話法」の問題を手がかりにしながら、教師の「話し方」を重要視する指導

行為について記し、次いで③その「話し方」が重要視される教師の指導行為を児童生徒の被指導行為に関連づけて解釈する思考の枠組みについて述べ、さらに④「話し方」が重要視される教師と児童生徒の指導・被指導の行為を児童生徒自身の思考と結びつけた解釈に必要な研究のパラダイム（解釈の枠組みを包括するような思考モデル）に言及し、⑤その解釈の枠組みで構成される教師の「話し方」の事例を取り上げ、そして⑥授業において児童生徒の思考に配慮した教師の「話し方」を追求するあり方をまとめる。

キーワード

教育話法、話し方教育、話しコトバ教育、生徒の思考過程、教室談話分析、

はじめに

我が国の教育方法学分野において授業コミュニケーションの研究は、小中学校の授業を中心に、これまで数多く行われてきた。そこにおいて教師の「話し方」は、教材のあり方や発問のあり方等に含まれるものとして扱われてきており、教師の「話し方」それ自体に焦点を当てた研究はあまり行われてこなかった<sup>1)</sup>。とくに児童生徒の思考に配慮した教師の「話し方」に強い関心を抱く筆者にとって、その関心を満たす先行研究を見出すことは、これまでなかった。

このことは、教育方法学分野において、教師の「話し方」の問題が大きな関心になっていない状況を示すと云ってよいだろう。しかし、教師の「話し方」は、教材の組み立て方や発問の仕方に配慮していればそれで良いというものではない。教師が話す時の意識的あるいは無意識的なことば遣いや仕草が不適切であれば、教材の組み立てや発問の仕方に配慮した教師の話であっても、それが児童生徒の思考に配慮したものでないために、適切に受け止めてもらえないことがしばしば起こる<sup>2)</sup>。これは、

授業において決して望ましい状態ではない。この状態を問題にしてそれを解消する手立てを考へることは、そうした研究があまり見られないわが国の教育方法学分野において、大変重要なことであると筆者は痛感している。

本稿は、そうした教師の「話し方」の問題について、教育方法学分野でそれを追求するあり方を提起するものである。まず、①わが国の国語教育分野で、かつて「教師のコトバづかい」の問題として教師の「話し方」が問題にされていたことを指摘するとともに、②同じ国語教育分野においてその問題を含む形で提唱された「教育話法」の問題を手がかりにしながら、教師の「話し方」を重要視する指導行為について記し、次いで③その「話し方」が重要視される教師の指導行為を児童生徒の被指導行為に関連づけて解釈する思考の枠組みについて述べ、さらに④「話し方」が重要視される教師と児童生徒の指導・被指導の行為を児童生徒自身の思考と結びつけた解釈に必要な研究のパラダイム（解釈の枠組みを包括する思考モデル）に言及し、⑤その解釈の枠組みで構成される教師の「話し方」の事例を取り上げ、そして⑥授業において児童生徒の思考に配慮した教師の「話し方」を追求するあり方をまとめる。

## 1 国語教育における教師の 「コトバづかい」の問題

我が国で授業における教師の話し方の問題を考える時、国語教育分野で教師の「コトバづかい」の研究を行ったのは1960～80年代に活躍した大久保忠利を挙げることができる。国語教育では、聞くこと・話すことの教育に関する問題点を明らかにしようとして、学習力としての聞くこと・話すことの問題等が取り上げられてきた。また、話しコトバの特質を明らかにしつつ、「その訓練をどのように行うべきか」ということがまとめられてきた。そして、大久保は「書くことが話すことにつながる」という考え方を国語教育の礎とした。

言語学の分野から国語教育の問題に取り組んだ大久保は、国語教育の目標について次のように述べる。「話す力（書く力を含め）を高めるためには、その基礎にある心理過程と言語過程のメカニズムをまず教師が自分のものとし、それについて児童生徒と『共通理解』を持つことが大切です」と述べる（大久保、1961, p. 9）。ここでは大久保は、「話し方」のスキルのなものを問題にしているの

ではなく、「話し」そのものの心理的機構に焦点を当てている。この心理的機構とは、言語表現の機構に基づく教師と児童生徒の知識とその適用を指す。そして、特に「認識思考能力」を「物事を研究したり・考えたたりする力」として強調し、「読み・書き・話し・聞く」ことよって「考える」という営みを重要視したのである。このことから大久保は、実際に教壇に立つ教師の「コトバづかい」について、次のように問題を指摘した。

教師は、普通の人より以上に、毎日の授業や生活指導その他でコトバをつかっていますから、自然にコトバづかいが上達しているものと、本人も他人も思っています。ところがそうはいかないのです。わたしは研究会や教研集会でいつもじつに多くの教師に会い、そのコトバを聞いておりますが、教師かならずしもコトバがよくつかえるとはかぎらないようです。（大久保、1961, p. 47-48）

このような指摘を行った大久保は、「教師の話す力を高めよう」という意図の下に、いくつかの提案を行った。例えば、「書くという作業をすることによって、コトバの

力はたしかに高まる」ということから、教師自身に自分の考えを書くという作業を課す提案をおこなった（大久保、1961, p. 51）。これは、現実には指導案・教案という形で行われてはいるはずのものであっても、大久保は取って提案を行った。大久保は「書くこと」によって話す力・考える力を高めることを意図して書くことが重要であり、発音・発声を明瞭にする等の細かい指導も入れることで、学校の教師に対する即効性を強調した。

また、大久保の研究には、しばしば小林喜三男が登場する。現役の学校の教師である小林からは「小学校教師の話し方」という立場からの多くの意見が出されている。そこにおいて小林は、児童生徒の既にもっている知識と結びつけて理解させるという姿勢を、教師の話し方から説明している。さらに小林は、「こんな話し方には問題がある」という項目において「教師の話にはむだ口が多い」という指摘を行っている。この指摘は、自身の授業体験からのものではあるが、「教師のことは子どもに強力な反応をおこさせる強力な言語刺激なのです」と述べ、「教師のことは、子どもの中に波紋を起こす投石」であるため、「どうすれば有効な波紋を起こさせるかと考えるのが教師の話しことばの第一義です」と力説した（小林、

1980, p. 50）。

国語教育の分野では、話しことばを含む「国語」を教える教科であるからこそ、このように教師の「コトバづかい」が問題にされていたということになるのである。ただし、その問題は、教師の「コトバづかい」が実際に繰り返げられる授業中の児童生徒の思考状態に配慮した教師の「話し方」を扱ったものではなかったという点にある。

このような教師の「コトバづかい」に基づく「話し方」の問題を、国語教育を中心に考えつつも国語科の授業ばかりではなく、授業一般に適用させようとしたのが、野地潤家の「教育話法」であった。

## 2 国語教育における教師の「教育話法」

野地潤家は、国語教育における教師の「話し方」の問題を、大久保よりも早く1950年代に扱っていた（野地、1974）。野地は、まず、従来の学校教育において話題にされてこなかった教師の「話し方」の問題を国語教育の分野において取り上げた。もともと、国語教育において「話すこと」は、「読むこと・書くこと（作文）」などの教

育の盛んさに比べれば、たしかにそういう未発達的面を有していた」(野地、1996, p. 4) という自覚に基づきながらも、話し言葉研究を進めた。「国語科四領域のうち、話すこと・聞くことの領域に関する史的考察については、一部を除けば、ほとんど手をつけられないままに、今日に及んでいる」(野地、1996, p. 13) という危機感からその研究は始動した。野地の話し方研究の背景には、国語の4領域「話す・聞く・読む・書く」のうち、話すこと・聞くことが読むこと・書くことに比べて軽視されていた従来の国語教育の状況があった。

#### (1) 野地順家の「話し方」教育史研究

野地の「話し方」研究の方向性を支えていたのは、自身の「話し方」教育史研究であった。野地は、明治時代前期においてスピーチ(演説)やディベート(討論)等の西欧で行われていたものを我が国に持ちこんだ福沢諭吉に注目し、「明治社会における、近代話し言葉の教育の源流は福沢諭吉にある」と指摘した(野地、1980, p. 40)。そして、「話し方」教育が、明治時代の登場した演説形態を中心の「話し言葉」教育以来のものであることを論証し、教師の「話し方」研究の背景に「話し言葉」教育の

歴史を位置づけた。野地は「話し言葉」教育が登場したのは明治38年代であると結論づけた上で次のように述べている。

我が国の小学校における話しことは教育は、明治30年代になって、その体制の基礎を築くことができた。読み方・綴り方・書き方などに並ぶ、国語科の一分科として「話し方科」を、どのように位置づけ、運用していくかについては、多くの研究が熱心になされた。(野地、1996, p. 289)

野地は、当時の小学校令施行規則に求められた「話し方」教授の必要が、どこから導かれたのか、それをどのようにして達成していくか、という問題に注目し、そうした問題を研究課題とした。そして、野地は、国語科の成立にともなって、その活動領域が大きく2つに分けられることを指摘した。一つは、「収容的即発動的なもの」としての「聴き方」「読み方」であり、もう一つは、「発表的即発動的なもの」としての「話し方」「綴り方」「書き方」である。当時、国語教育はこのような活動領域の分け方によって「話し方教授の目的・材料・価値・作

用・段階など、「話すこと」の構造面・機能面に即して体系化を目指した」（野地、1996, p. 306）わけであるが、野地は、そのことが当時の研究の功績だとしている。

## （2）野地潤家の「教育話法」

野地が「話し方」教育と「話し言葉」教育に関する自身の歴史研究を背景にして次に行なったことは、「話し言葉教育の方法」に関する研究であった。野地はそこにおいて、「話し方は、思想を表すことの要件であるけれども、また受け取ることの要件であるから、すべての教師において行うべきもの」であると考えるため、自ら「話し方」を各教科の中に正しく位置づけようとしている」と述べている。（野地、1996, p. 318）すなわち、国語科のみならず他教科でも「話し方」教育が必要であることを説いているのである。

このような「話し言葉」教育の重要性は、教師自身の「話し方」の問題として野地の研究においては位置づけられた。教師の「話し方」というものは「教育話法」として表現され、教師の「話し方」が重要視される六つの指導行為の形で掲げられていた（野地、1996）。

### ①「発問法」

「発問法」は、児童生徒に対して学習活動を進めさせるのにもっとも基本的な役割と機能とを有する指導行為であり、「教育話法」の第一の種類を構成するものである。野地は「発問法」が「在来もっとも熱心に考究された話法であって、この発問法は、教育話法の中核をなす」ものであり、「教育話法の専門性をはっきりとあらわされる分野である」と指摘する。そして、「教師としての発問の良否は、その教育活動の質を左右してしまう」とまで言い切り、「教育話法」における「発問」の重要性を説いている。

### ②「助言法」

野地が「教育話法」の第二のものとして掲げるのは、「助言」という指導行為で重要視される「助言法」と呼ばれる「話し方」である。これについて、野地は、「教師としての配慮が学習者の学習活動の隅々にまで浸透していくのは、じつにこの助言法によってである」ということを述べ、教育者としての知恵は、すべて「助言法」に現れることを強調する。助言法の一つ一つがどのようになされているかということが、教師の話し方を観察する上で大きな観点となり得る。ただし、野地は「多くの学習

者の学習状況をつぶさに観察し、かつ洞察しつつ、的確な助言をしていくことは容易ではない」として、「助言法」を活用することの困難さを述べる。そして「その精練こそは、教職の専門性にかかわっている」と指摘してその重要性を強調する。

### ③「説明法」

「教育話法」の第三として掲げられたものは、「説明」という指導行為で重要視される「説明法」と呼ばれる話法面において、教材そのものについて、あるいは学習のしかたそのものについて、学習者にわかるように説明をすることは、学習者の理解を確かにし、認識を深めていくのに欠くことができない」と述べられている。学習者が理解できるかどうかは、聞く立場の学習者の態度と技能とによるところが大きく、それ以上に説明者としての教師の「説明法」の如何による点が大い、というのである。教師がどれほど平明にかつ親切に、ある素材・ある事例・ある問題を明らかにすることができるか、ということがここでは問われている。野地は、「説明法の未熟と拙劣とは、学習者の学習意欲を減殺し、そのうえ混乱させてしまうであろう」と述べて「説明法」の重要性を強

調する。

### ④「指令法」

第四の種類に掲げられた「教育話法」は、「指令・指示」という指導行為で重要視される「指令法」と呼ばれる「話し方」である。これは、学習者たちの話し合いをどのようにリードすることができるか、または、学習集団をどのように活動させることができるかを指示する際に必要とされる「話し方」である。話し合い学習において「指令法」は、「もっとも重い役割をもち、話しことばについての実力のすべてが総合的に反映してくる」ものである、と野地は説明する。そして、「司会力の深さ・浅さは、話し合いのすべてを決定づける」との認識から、この「司会法」ともいうべき「指令法」の重要性を強調する。

### ⑤「賞賛法」

野地は、第五に授業における「褒める」という指導行為で重要視される「賞賛法」と呼ばれる「話し方」を掲げる。授業において「学習者を叱責したり賞賛したりするのは、気まぐれであってはならない」のであり、熟達した教師の「賞賛」は、「その折々のさりげない学習者への賞賛にうかがわれるであろう」と述べて「賞賛法」の

働きを指摘する。

⑥「ユーモア話法」

野地が最後に掲げる「教育話法」は、「ユーモア」を交えた説明の指導行為で重要視される「ユーモア話法」と呼ばれる「話し方」である。これは、「清涼剤の役割を果たす」ものであると同時に「話し手の個性ならびに個性を生かした努力にまつところが大きい」ものである。さらに「ユーモア話法が学習者に待望されている話法であることは間違い無く」、この「教育話法」の特色は「教師としての熱達と一途な精進から生まれてくる、人間としての自信とゆとりから生い立つ」ところにあると考えられている。野地は「誠実性の裏付けがなければ真のユーモア話法は成り立たず、笑わせることだけがユーモア話法の狙いとするところではない」と述べている。このような言い方は、「ユーモア」が「冗談・しゃれなどとは、本来無縁であるからだ」と考えるところから導かれてきている。

以上のように、野地の「教育話法」は、教師の「話し方」を重要視する六つの指導行為を示すものであったが、こうした指導行為は国語科のものではなく他教科においても見られたものもある。野地は自らが提唱した

「教育話法」が国語科以外の教科の教師にも必要であることを以下のように訴えた。

かつて英国の文部省の国語教育の調査報告書に示されたように「すべての学校教師はその国の国語で教える教師であるから、全ての教師は国語教師である」という立前により、国語の教師だけでなく、あらゆる学科の教師の関心毎とならねばならぬ。また近年ミゾリー大学のカリキュラムの研究所に（原文ママ）述べてるように、「すべての学校の教師は、話し方の教師でなければならない」と思います。

（野地、1996, p. 223）

国語科を中心にしながらも、他教科にも通用するものとして提唱された野地の「教育話法」は、大久保らが扱った教師の「コトバづかい」の問題を、「話し方」を重要視する六つの指導行為の問題として扱ったものである。だがそこには、大久保らの場合と同じような問題が残されていた。すなわち「教育話法」は、「発問法」によって児童生徒の学習を推し進め、「助言法」によってその学習を浸透させ、「説明法」によってその学習の理解・認識を



深めさせ、「指令法」によってその学習をリードする指導行為を成り立たせる等の個々の「話し方」である。しかしそこには、現実場面の個々の「話し方」が適用された時に生じる児童生徒の思考状態を背景にした諸要因が配慮されていない、という問題が残されていた。個々の「教育話法」は、実際の教師と児童生徒の指導・被指導関係から成っている授業という場面で展開する時には、必ず児童生徒の思考状態を背景にした要因を考えなければならぬのではないか。個々の「教育話法」は、児童生徒の思考状態を背景として、何らかのコンテキストに即して、非言語的なものをもなっており、その場面固有の言い回しや当意即妙の言い回しを繰り返すことになるはずである。そうしたことがらが扱われていなかったという問題は、次に示す教室内の談話分析で改めて取り上げるべき問題でもあると言えることができる。

### 3 「教育話法」を授業場面に位置づける 教室談話分析カテゴリー

授業における教師と児童生徒の言語的および非言語的なコミュニケーションを分析するものとして、教室談話

分析がある。教室談話分析は、授業全体の流れにおいて教師と児童生徒の思考を含む言語的および非言語的な行為を分析解釈する手法として広く活用されている。そこで用いられる分析のためのカテゴリーは、授業全体の流れにおける教師と児童生徒の思考を含む言語的および非言語的な行為のより適切な成り立ちを解釈する道具でもある。今日、授業分析の分野において知られている(Cazden (1986))の教室談話分析研究は、授業全体の流れにおける教師の言語的指導行為としての「教育話法」のより適切な成り立ちを児童生徒の思考に関わらせて解釈する枠組みを提供している。それは、以下に掲げる「コンテキスト」「非言語的サイン」「教師の話における固有性」「教師の話におけるユーモア」のカテゴリーである。

①「コンテキスト」

授業における教師と児童生徒の間、児童生徒同士の間相互作用は、それぞれの思考を含む言語的および非言語的な行為によって成り立っている。そしてこの相互作用は、授業全体の流れを構成する諸々の思考の流れを含んだ諸々の「コンテキスト」を形成するのである。Cazdenはこうした相互作用に於ける論理的内容と「声の高さ、アクセント、イントネーション、ジェスチャー、表情、物

理的距離」などの言語的および非言語的サインを解釈することによって諸々の「コンテキスト」をとらえることの重要性を指摘する。授業における諸々の「コンテキスト」をとらえることは、教師と児童生徒の間の指導・被指導関係における教師の「話し方」の適切さを解釈することであり、教師自身にとっては授業全体の指導・被指導関係の流れにおける自らの「話し方」の適切さを児童生徒の思考との関連の中で判断することもある。「教育話法」の適用が、授業全体の指導・被指導関係の流れの中で適切に成されているかどうかを判断するためには、この「コンテキスト」という思考の枠組みで行う解釈は不可欠となる。

## ②「非言語的サイン」

Cazden は、幼稚園生及び小学校1年生に対する指導の事例を扱う中で「教師は、子どもの全員の注意を引き付けて説明を行おうとするときは、いつでも、あるサインを出すものである」と述べる (Cazden, 1986, p. 438)。児童生徒は、教師が何らかの行為をともなして話をする場合には、話の内容だけに注目するのではなく、自らの思考状態に従って教師のその時の仕草にも注目しているのである。児童生徒にとっては、教師の「コトバづかい」

とともに非言語的な仕草も、教師自身による指導の象徴的な意味をもつものであり、何らかの指示を児童生徒に気付けさせるものになっている。Cazden は、教師のこうした言語的行為にともなう表情や仕草、あるいは沈黙等の「非言語的サイン」を解釈することの重要性を指摘する。「非言語的サイン」の解釈により、「教育話法」のような教師の「話し方」を授業全体の指導・被指導関係の流れに関連づけ、かつ児童生徒の思考状態に関わらせて、その適切さを判断することができる、というのである。

## ③「教師の固有の話し方」

「教師固有の話し方」とは、「教師という特定の役割の中で展開される習慣化された話し方」のことである。Cazden は、「教師の話し方の固有性に関して、その固有性にどのようなものがあるのか、これまで研究がほとんど行われていない」と述べ、自らの固有性を次のように掲げる。「答えが事前にわかっている問いを發して、受け手の応答を評価する」ということと、教室内における教師の主導権を取るために發せられる「問い返し」を行うこと等を掲げる (Cazden, 1986, p. 443)。これらは、固有の人間関係を踏まえた指導・被指導関係から生じた児童生徒の思考状態に配慮するからこそ指摘されるもので

ある。

ところで「教育話法」はこうした「教師固有の話し方」をまとめたものであるが、ここでは「固有性」というべきものが埋没してしまっており、児童生徒の思考状態に配慮するからこそ生じる「固有性」の解釈がなされる形にはなっていないのである。「教育話法」を授業に適用する場合、その適用の仕方を「教師固有の話し方」という枠組みで解釈することにより、児童生徒の思考状態への配慮ゆえに生じる「固有性」を解釈することができるのではないか。「教育話法」は、「教師固有の話し方」という枠組みで解釈することによって、授業全体における教師と児童生徒の指導・被指導関係の流れの中に「教育話法」を位置づけることができるのである。

#### ④「教師の話し方におけるユーモア」

Cazden (1986) は、教師の「話し方」の研究においてユーモアに言及したものはあまりないと述べる。その理由について、教師が教室内でユーモアに無関心であること、またユーモアに無関心であることが教師固有の特徴であると教師自身が考えていること、そして教育研究にユーモアが無関係であると教育研究者が考えていること、などを挙げている (Cazden, 1986, p. 444)。このような

Cazden の言い方に従えば、野地の「教育話法」には、「ユーモア話法」が取り入れられているものであるため、大変高く評価されるべきである。ただし野地の「ユーモア話法」は、「ユーモア」を挿入した指導行為を意味しただけのものである。それに対して Cazden の「教師の話し方におけるユーモア」のカテゴリーは、授業全体における教師と児童生徒の指導・被指導関係の流れの中で、児童生徒の思考状態に従った応答不足の解消が、教師によって如何に努力されているのかを解釈する枠組みとして扱われている (Cazden, 1986, p. 444)。従って、Cazden の「教師の話し方におけるユーモア」のカテゴリーで授業における「教育話法」の適用を解釈することは、児童生徒の思考状態との関わりを解釈することになる。

以上のように、Cazden の教室談話分析カテゴリーは、野地の「教育話法」で示されるような教師の「話し方」の指導行為を授業に適用する場合、それを児童生徒の思考状態との関わりで授業全体の流れに位置づける解釈の枠組みとなる。従って「教育話法」のような「話し方」の指導行為を授業に適用する場合、教室談話分析の4つのカテゴリーを使わずにその適用を考えると実行するならば、次のような問題が扱われていないことになる。それ

は「教育話法」のような教師の言語的行為が、授業全体の中で児童生徒の思考を含むどのような流れの中に位置づけられているのか、一つ目に、児童生徒の思考状態を想定した上でどの程度の固有性を發揮し、どのような当意即妙さによって児童生徒との間で維持されているのか、そして、児童生徒の思考状態に関わるどのような非言語的なものによって児童生徒に受け入れられたり、受け入れられなかったりしているのか。このような問題が扱われないことになる。これらは、教師の言語的行為である「話し方」が授業全体の流れに位置づけられず、児童生徒の思考状態と関わる解釈が拒まれることに等しい。「教育話法」のような教師の「話し方」の指導行為が、授業中の教師と児童生徒の指導・被指導の関係の流れの中に位置づけられ、児童生徒の思考状態との関わりで解釈されるようにするために、四つのカテゴリーによる解釈は重要なのである。

#### 4 授業において教師の「話し方」を児童生徒の思考に関連づける授業解釈モデル

1970年代に至までの国内外の実証的な授業研究では、

「プロセス・プロダクト研究」が盛んに行われた。この研究によって授業における教師の指導行為が直接的に児童生徒の学習成果に効果を及ぼすという授業解釈モデルが有効であるとされてきた。そして1980年代になると、この授業解釈モデルに基づく実証的な授業研究に疑問が提起され、新たな解釈モデルによる実証的授業研究が登場した。そこでは授業において教師の指導行為が直接的に児童生徒の学習成果に効果を及ぼすのではなく、指導行為が児童生徒の思考過程に影響を及ぼしてその思考過程が児童生徒自身の学習成果に効果を及ぼす、と考えられた。

このような考え方から授業研究の新たなあり方を提唱した M. Wittrock (1986) は、「児童生徒の考え方、感じ方、言い方、行動の仕方などからなる思考過程が児童生徒自らの成績に影響を及ぼす」ということを強調し、児童生徒の思考過程に関する研究を展開した。そして、そこにおいて「教師の指導が児童生徒の思考過程に影響を及ぼし、その思考過程に基づいた学習と遂行によって鍛えられる児童生徒の学習が成績を成り立たせている」とことを実証し、授業研究における新たな授業解釈モデルを提唱した (Wittrock, 1986, p. 297)。

Witrock の授業解釈モデルは、「教育話法」のような教師の「話し方」を重要視する諸々の指導行為について、それらを授業全体の流れに位置づけて解釈する時に必要な研究のパラダイムを提供することになるのである。このパラダイムにおいて、教師の「話し方」を重要視する指導行為は、児童生徒の学習時の思考に影響を及ぼし、影響を受けた学習時の思考が学習成果に影響する。その結果、教師の「話し方」の指導行為が児童生徒の学習成果にどのような効果を及ぼしたのか、ということが解釈されることになるのである。

このような解釈を行うことを前提にして、「教育話法」における「発問法」「助言法」「説明法」「指令法」「賞賛法」「ユーモア話法」のそれぞれに対応する指導行為が、授業の「コンテキスト」「非言語的サイン」「教師固有の話し方」「教師の話し方におけるユーモア」のそれぞれのカテゴリによって、授業全体における教師と児童生徒の指導・被指導の流に位置づけられることになる。その位置づけにおいては、必ず各種の野地の「教育話法」を重要視する個々の指導行為を、次のような児童生徒の思考状態に関連づけることが想定されることになる。ただし、それぞれの児童生徒の思考状態は、想定可

能なものではあるにしても、今日の実証的研究手法<sup>2)</sup>では、その実態を定めることが不可能なものである。

Witrock の授業解釈モデルは、教師の「話し方」が表出される指導行為を、授業全体の流れに位置づける時に、児童生徒の思考状態を想定させるものではあっても、その思考状態の実態を定める機能は持たない。思考状態は「発話法」や「観察法」、「テスト分析」などの手法によって実証的に規定されることが多いが、この場合の規定は、これらの手法が全て思考状態を推定する道具であるために間接的な規定になってしまっている。授業全体の流れに位置づけた教師の「話し方」に関する研究を進める場合には、児童生徒の思考状態を直接的に規定したデータに基づきながら、教師の「話し方」の適切性を論証できる場合が望ましいと思われる。しかし、そのことが不可能であるのかつて R R 方式 (Relativistic Relation Research Method)<sup>3)</sup> の授業研究で行われたような、授業における児童生徒の思考状態の把握を行いながら（それが間接的な把握であるにしても）、できる限り児童生徒の思考実態に沿うという想定（児童生徒の思考への配慮）の下に、教師の「話し方」を授業全体の流れに位置づける解釈が必要になる。

## 5 児童生徒の思考に配慮した

### 教師の「話し方」

教師が「教育話法」のような教師の「話し方」の指導行為を授業に適用する時、児童生徒の思考状態を想定しなければならぬ。それはかつて、 $PR$ 方式による授業研究で導き出された児童の思考の型を想定した教師の「話し方」の指導行為に見られる。

#### (1) $PR$ 方式による児童の思考の型

$PR$ 方式は1960年代に重松鷹泰らによって、授業における児童の心の動きや思考の動きを明らかにする目的で展開された授業研究の方法である(重松・上田、1965)。この方式による授業研究では、実際の授業の詳細な実証的分析に基づいて授業における児童の思考が類型化され、以下のような $\alpha$ 、 $\beta$ 、 $\gamma$ の3つで表される思考の類型が導き出された。

#### 「 $\alpha$ 型思考」

授業における児童の $\alpha$ 型思考は「ある事実について判断を下そうとするとき、その事実の原因やそれを成立さ

せている条件を考慮し判断に至ろう」とする思考であり、「事態の中にはいりこんで、いろいろな角度から考え、フランスのとれた結論(判断)に到達する」ための思考である(重松・上田、1965, p. 209)。

#### 「 $\beta$ 型思考」

授業における児童の $\beta$ 型思考は「事実を判断する時に社会通念となつていようなもの(既成的なもの)に依存して、論理的に矛盾のないように考えようとするもので、事態そのものや、自己と事態の間に存する矛盾を指摘し認識しようとしなむ」という思考であり、「わりきる傾向」のある思考である(重松・上田、1965, p. 209)。

#### 「 $\gamma$ 型思考」

授業における児童の $\gamma$ 型思考は「あつさりとした態度で事態を眺め、第三者的、即時的に判断を下すもので、当たらずとも遠からずという結果にもなれば、そういえばそうだがどうも物足りぬところがある」という結果にもなるような傾向」の思考である(重松・上田、1965, p. 209)。

#### (2) 児童の思考の型を想定した教師の「話し方」

$\alpha$ 型思考は、授業において児童が条件に従って論理的思考を展開する思考状態を表している。教師は自らの授

業において児童生徒が $\alpha$ 型思考を展開する可能性を自覚できる場合、それを想定した「話し方」をすることができるとする。

例えば、小一社会科「バスとハイヤー」における「のりものどみち」という単元において、「かいいものに行くとときや、病気やおばあさんを運ぶときを、考えさせながら、わたくしたちが用事や運ぶものによって、のりものをえらんでいることを気づかせる」という授業の目的がある(重松、1980, p. 18)。この授業においてまず、「とも子さんのおかあさんが日曜日の十時ごろ、森の十文字(十字路)付近のフードセンターに、買物に行きました」と条件設定を行い、買い物に行った時の乗り物は「バスでしょうか、ハイヤーでしょうか」と問いかけた。さらに続けて教師は次のような「話し方」をした。

T 21 「夏休みになる前に、夏の服を買おうといって、フードセンターにいったんやったね」

T 22 「サートと(バス・ハイヤーをおさえながら)どっちでいったでしょう」

(重松、1980, p. 19)

この「話し方」を構成している要因には次のようなものが考えられる。まず教師が条件に従って思考を促す $\alpha$ 型思考の展開の可能性を児童に感じていたことである。次に、夏服を買うための乗り物選びである事を確認させる「助言」がある。さらに、授業の目的に児童の思考を導く「バスとハイヤーをおさえながら」という仕草(「非言語的サイン」)がある。そして、「どっちでいったでしょう」という「発問」があることである。この事例では、児童に $\alpha$ 型思考を促す意図を持った教師の「話し方」は、「教育話法」の中の「発問法」と、教室談話分析カテゴリーの中の「コンテクスト」および「非言語的サイン」によって支えられている。

$\beta$ 型思考は、社会通念的な思考状態を表しており、一方では、批判的思考の欠如という点からすると望ましくない思考状態としてとらえられる。しかしもう一方では、授業の流れから社会通念的な思考を求めるために必要とされるものともなりえるのである。そこで教師は自らの授業の流れにおいて $\beta$ 型思考の展開を求め、しかも児童生徒に $\beta$ 型思考の展開の可能性を自覚できる場合にその思考を想定した「話し方」をすることができる。

例えば、同じく小一社会科「バスとハイヤー」におけ

る「のりものとみち」という単元の中の授業において、服や茶碗のようなものを買うための乗り物選びをバスとハイヤーとの間で考えるために、社会通念に児童を同調させようとするべくして、児童によるこの $\gamma$ 型思考の展開を期待して以下のような「話し方」をする。

T44 「服とか茶碗とかはいそいで買わんと悪いかね」  
「いそがんでよい」

ここで教師は「急がない用事のときは安いバスで行く」と板書し、

T45 「みな、そうじゃろうかね」と納得を求めた。

(重松、1980, p.22)

この「話し方」は「服とか茶碗とかはいそいで買わんと悪いかね」という乗り物の利用目的の緊急性を説明しようとした「説明法」と、「みな、そうじゃろうかね」という学習活動を隅々まで浸透させる「助言法」、さらに服や茶碗を買うことは緊急性をともなわないという社会通念経験に児童を同調させて授業の目的を達成させようとする「コンテキスト」、そして教師が児童に「納得を求めた」時の教師自身の仕草や表情という「非言語的サイン」

からなる「話し方」になる。その「話し方」は、社会通念的な事実判断をさせるために必要な $\beta$ 型思考の展開可能性が児童に備わっていることを想定したものである。この事例において、教師の想定した $\beta$ 型思考は「教育話法」の「説明法」と「助言法」、教室談話分析カテゴリーの「コンテキスト」と「非言語的サイン」によつて支えられている。

$\gamma$ 型思考は、第三者的で即時的な判断をもたらす思考であり、一方では、反省的思考の欠如という点からすれば望ましくない思考状態として捉えられてしまう思考である。しかしもう一方では、授業の流れから第三者的なあっさりした思考を求めるために必要とされるものともなるのである。そこで、教師は自らの授業の流れにおいて $\gamma$ 型の思考の展開を求め、しかも児童生徒に $\gamma$ 型思考の展開の可能性を自覚できる場合、その思考を想定した「話し方」をすることができると。

例えば、やはり同じく小一社会科「バスとハイヤー」における「のりものとみち」という単元の中の授業において、児童自身の経験を授業における共通の話題とする時にこの $\gamma$ 型思考を期待して、以下のような「話し方」をするのである。



T 53 「健次君が行くとき何でいったか（ハイヤーじゃないという声がある）。バスかな」

（重松、1980, p. 25）

おわりに

これは「何で行ったか」という「発問」と「バスかな」という「助言」、そして児童にとって共通の話題にして授業の目的を達成しようとする「コンテキスト」からなる「話し方」になる。その「話し方」は、単なる第三者的で即時的な事実判断をさせるのに必要な $\gamma$ 型思考の展開可能性が児童に備わっている事を想定したものである。この事例において教師の想定した $\gamma$ 型思考は、「教育話法」の「発問法」と「助言法」、教室談話分析カテゴリーの「コンテキスト」によって支えられている。

以上のように児童の $\alpha$ 、 $\beta$ 、 $\gamma$ 型思考状態を想定した教師の「話し方」の事例が見られる。そして、これらは小中学校の児童生徒全体に見られるものでもある。「教育話法」のような教師の「話し方」の指導行為を授業に適用する場合、 $\alpha$ 、 $\beta$ 方式の授業研究における児童生徒の $\alpha$ 、 $\beta$ 、 $\gamma$ 型思考を想定して行う教師の「話し方」の指導行為は、本稿で求める「児童生徒の思考に配慮した教師の「話し方」」の一つの事例になるのである。

野地潤家がかつて提唱した「教育話法」のような教師の「話し方」の指導行為は、授業の全体の流れに位置づけられる。それは「教育話法」を授業で適用する時に、Witrockの授業解釈モデルに従いつつ、Casperの教室談話分析カテゴリーで解釈される場合に、授業の全体の流れに位置づけられるのである。そして、そのように位置づけられる教師の「話し方」は、重松らがかつて行った $\alpha$ 、 $\beta$ 方式による授業研究で導き出された児童の思考の型を想定した教師の「話し方」に見いだされるのである。

児童生徒の思考を想定した教師の「話し方」の指導行為は、実際の授業において極めて重要な機能を果たしながらも、これまで教育方法学分野では研究対象として真正面に据えられてこなかったと筆者は思わざるをえない。教師の「話し方」は単なる話術を意味するのではない。児童生徒の思考に配慮した教師の「話し方」は、児童生徒の思考を左右する大きな機能を有するものであるために、そのような教師の「話し方」に関する研究は、今後、

教室談話分析や児童生徒の思考実態調査との組み合わせで、教育方法学の分野でなされなければならない重要な研究の一つとなるであろう。

今後の課題は、児童生徒の思考状態を規定したデータに基づきながら、教師の話し方の適切性を論証できる解釈が必要になる。そしてこれは、授業場面において教師が自身の発話を反省的にとらえることが可能なかという問いであり、 $\text{P2P}$ 方式のような児童生徒の思考状態の把握をする事を踏まえつつ、教師の談話分析カテゴリと教師の話し方を児童生徒の思考に関連づける授業解釈モデルを用いて、授業場面における教師の反省的な話し方モデルを検討する必要があると考えられるのである。

## 註

- (1) 国立情報学研究所の論文情報ナビゲータ (<http://kiyo.nii.ac.jp/index.html>) (<http://cinni.ac.jp/cinni/ser/vlet/CINI10p>) による紀要目次検索の結果、発問方略研究等は多く検索できるが教師の話し方については検索できない。唯一、「教師の話し方」で検索ができたものには、片岡朋子(2000)、日本語教師の授業におけ

る「話し方」について―適切な日本語コントロールの要因、東京家政学院大学紀要、60:183-188があるが、日本語教員養成における「ティーチャー・トーク」を扱っており、対象が日本語教師である点で注目できる。

- (2) このことは筆者が、教育実習、事前指導等で痛切に体験したことがらである。教師の話し方が授業コミュニケーションを成り立たせる直接的要因として極めて重要であると感じた。この気持ちから、教育方法分野で教師の話し方に関する研究成果を参考にしたいと考えたことが、本研究のきっかけにもなっている。

- (3)  $\text{P2P}$ 方式による思考体制の研究は、生徒の思考体制を明らかにするために行われた思考体制追求の研究である。その調査方法は、授業場面ではなく、ある作文を読ませた上でいくつかの選択肢から2つ回答を選ばせる。選んだ2つの回答同士の間関係からその生徒の思考を見ようとした。回答の関係を図に記し、回答群同士の結びつきからクリスタル図を作成した。これは、思考体制の動的調和を表現したものであり、それによって大きく三つの $\alpha$ 、 $\beta$ 、 $\gamma$ の思考の類型化ができたのである。

引用・参考文献

- ・大久保忠利、小林喜三男編著 (1961)、『教師の話し方  
技術、明治図書』
- ・大久保忠利 (1980)、『言語表現力高めの基礎理論、明  
治図書、現代教育科学、286. (p. 5-11)』
- ・重松鷹泰、上田薫編著 (1965)、『R. R. 方式—子どもの  
思考体制の研究—、黎明書房』
- ・重松鷹泰 (1975)、『授業分析の方法明治図書』
- ・重松鷹泰 (1980)、『わかる授業わからせる授業、明治  
図書』
- ・野地潤家 (1953)、『教育話法の研究、柳原書店』
- ・野地潤家 (1980)、『話しことば教育史研究、溪水社』
- ・野地潤家 (1974)、『話し言葉学習論、共文社』
- ・野地潤家 (1996)、『教育話法入門、明治図書』
- ・Cazden, Courtney. B. (1986). *Classroom Discourse*.  
Merlin C. Wittrock.
- Handbook of research on teaching 3rd edition. The  
American Educational Research Association.
- ・Cazden, Courtney. B. (2001). *Classroom Discourse 2<sup>nd</sup>*

edition HEINEMANN

・Wittrock, Merlin C. (1986). *Handbook of research on  
teaching 3rd edition*. The American Educational  
Research Association