

専門研究 D

障害のある子どもの学習言語に関する基礎的研究 -授業で使用される教科書及び指導者が使用する言語の把握-

(平成21～22年度)

研究成果報告書

平成23年3月

目次

1	研究の目的	1
2	研究の背景	1
	(1) 教科書教材の中で使用される語彙について	
	(2) 小学生の学習語彙について	
	(3) 「学習言語」に近接する研究について	
	(4) 教師が授業の展開で使用する言葉に関する様々な状況	
3	方法	3
	(1) 授業で使用される教科書及び指導者が使用する言語の把握方法の検討	
	(2) 授業記録に使用した機器と配意点	
4	結果と考察	5
	(1) A教諭の授業とB教諭の授業での教師と児童の発言における文節数	
	(2) 教師が授業の中で使用した発言等の意図する内容について	
	(3) 児童が授業の中で使用した発言等の意図する内容について	
	(4) 教師の具体的な発言について	
	(5) 子どもの具体的な発言について	
5	全体考察	38

引用文献

参考文献

1 研究の目的

障害のある児童への教育では、就学後に始まる教科学習に必要な言語力をいかに育成するかという課題に対して、一般的に「生活言語」から「学習言語」へと発展させていく指導が重要であるといわれている。しかし「学習言語」は、教科学習に必要な言語という理解はなされているが、学校教育の授業の実態等をふまえ、「学習言語」の具体的な中身は何かということでは、確固たる定義についてはあいまいな状況がある。学校教育の中の教科指導において、「生活言語」から「学習言語」へという観点で、授業の指導方略を検討する際には、授業関係者の研究協議の考察の視点を明確にする上で「学習言語」の具体的な中身や分類の観点を見いだしておくことが、重要であると考えられる。

本研究では、小学校での授業で使用される具体的な教科書の語句・文章を整理し、指導者が子どもに説明等を行う際に使用する言語の使用状況を調査し検討することで、「学習言語」の基礎的な分類カテゴリーにつながる視点を明らかにすることを目的として研究に取り組んだ。また、授業での具体的な教師と子どもとのやりとりの検討結果をもとに、障害のある子どもの基礎的な言語力の育成を考慮した指導方法についての考察を行った。

2 研究の背景

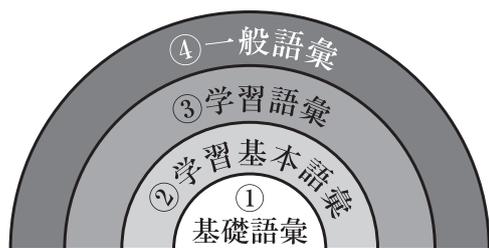
日本の学校に在籍する子どもたちは、小学校に就学した時点で、学校教育法第 33 条に示された文部科学大臣が定めた学習指導要領に基づく内容の授業をうけることになる。その際、学校教育法第 34 条に規定されている文部科学大臣の検定を経た教科用図書を使用して学習するわけである。本研究では、「学習言語」という表記を使用して研究を行うが、これは、教科書を使用した授業場面の具体的な言葉に焦点をあてて検討を行うことを意味している。授業においては、教科書教材の中で使用される語彙と、教師が授業の展開に使用する言葉の状況が深く関係する。教科書の語彙について次に述べる。

(1) 教科書教材の中で使用される語彙について

授業の中では、まず、教科書教材の中で使用される語彙がある。教科書の中で使用する語彙は、学習言語として呼称はされておらず、日本語の語彙の中では、学習基本語彙として位置づけが考えられている。小学校国語科の教科書を作成している光村図書の「語彙指導の方法」(甲斐睦朗監修)¹⁾では、次のように解説が行われている。

『「日本語の語彙は、さまざまな区分が行われているが、小学生を中心に把握すると、①基本語彙、②学習基本語彙、③学習語彙、そして④一般語彙の 4 種に整理することができる。②が①を含み、③は②及び①を含みもつ。①基本語彙は、言語生活の上で最低これだけは欠かせない 1,000~2,000 語で、「基礎日本語」とか「基礎語」とか呼ばれている。(中略)次に②学習基本語彙は、①を含む約 5,500 語で、小学生が文章を書く際などさまざまな表現活動に十分駆使できる語彙である。教科書は②学習基本語彙のできるだけ多くを提出するよう努力しなければならないし、語彙指導もまた②を重視する必要がある。③学習語彙は、小学生用の国語辞典に登録されている語彙約 25,000 語で、その語彙数は「新教育基本語彙」(坂本一郎著学芸図書)などを根拠としている。小学生の理解語彙の上限を示すことができる。最後の④一般語彙は、そこに含まれる①~③を除外すると、一応は小学生に直接関係しない難解な語彙であるといえる。ただし、③と④の境界は明確でないし、高学年の教材が①~③だけの語彙で書かれてあるわけでもない。④は中学生以上の国語辞典に登録されている語彙である。』

ここでは、学習言語の検討においては、言語生活に欠くことのできない日本語を含みながら学習基本語彙があること、また、語彙の分類や整理において、境界が明確ではないことを理解しておかなければならないことがわかる。



※小学校国語「語彙指導の方法」光村図書より引用

(2) 小学生の学習語彙について

本研究では、学習言語の語彙数を把握することを目的とはしていないが、今後、基礎的な研究から、本格的な研究に移る前に、全体の語彙数については目算を立てておく必要がある、日本の子どもたちの小学生年齢での学習語彙がどの程度なのか、小学生用の国語辞典の掲載語彙数等を表1に整理した。掲載語彙数及び集録語彙の範囲等に関する表現は、各国語辞典の中に記載されている解説の記述をもとにして、表1を作成している。

表1 小学生向け国語辞典の集録語彙数等

辞典名	集録語彙・範囲等	監修	出版社
新レインボー小学国語辞典改訂第3版 ²⁾	約 35,000 語 全ての教科を視野	金田一春彦 金田一秀穂	学研教育出版
チャレンジ小学国語辞典第四版 ³⁾	約 25,000 語 国語の勉強だけでなく他の教科も	湊吉正、 手話監修(全日本聾唖連盟) 点字監修(日本点字図書館)	ベネッセコーポレーション
例解小学国語辞典第四版 ⁴⁾	約 33,000 語 全ての教科から	編者：田近洵一	三省堂
小学国語新辞典第三版 ⁵⁾	約 31,000 語 教科書を中心に	宮腰賢	旺文社
例解学習国語辞典第八版 ⁶⁾	約 33,000 語 学習指導要領の方針にそって	金田一京助編 昭和 62 年の第 5 版より、 国立国語研究所の研究成 果の基本的な 3600 語を 赤字で見出し	小学館
学習国語辞典第三版 ⁷⁾	約 35,000 語 国語の勉強に役立つよう に	馬淵和夫	講談社

小学校段階の学習語彙としては、教科書の全ての教科を視野に入れた場合、約 30,000 語程度であることがわかる。表1中の多くの国語辞典の編集方針は、世界の言葉や、言葉の使用例などにも視野を広げ、小学生をとりまく近年の学習語彙の広がりや変化に配慮した工夫がなされている。このことは、「生活言語」から「学習言語」へという授業での指導方略検討において、教育実践研究における児童の実態把握の観点として、意識をしておきたいことである。

(3) 「学習言語」に近接する研究について

太田垣(1997)⁸⁾は日本の小・中・高等学校における外国人児童・生徒を対象とした日本語教育と教科指導のあり方について調査を行い、教科学習に必要な言語能力についての検討を試みた。教科学習に必要な言語能力として、基本的対人伝達能力(BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills)と認知・学習言語能力(CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)に着目しつつ、教科学習に必要な言語能力を、広い意味からとらえ直し、①教科学習に必要な言語能力とは、一面的なものでなく、具体的な動作を伴う活動から抽象的な概念を説明する活動までの全てを包括する学習者の全体的な言語能力を指す、②学習者の教科学習に必要な言語能力は、学習者の言語的知識、教科内容に関する知識、認知能力が融合したものであり、これらを統合した教室活動によって促進されることを述べている。この知見は、「生活言語」と「学習言語」の関係性について検討を行う際には、重要な示唆と思われる。本研究目的の発端となった障害のある児童への教育方法への応用には、さらに検討課題があると考えられる。視覚や聴覚の情報処理になんらかの課題のある感覚障害や発達障害のある児童の特性をふまえた場合、教室空間内での教師と子どもの音声情報のやりとりや視覚情報の認識面での観点などについても配慮が必要であると思われる。

(4) 教師が授業の展開で使用する言葉に関する様々な状況

平成 18 年 4 月 1 日から、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者が新たに「通級による指導」の対象に加わった。その際に、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課から「就学指導資料」(補遺)が示され、その資料の中では、学習障害により困難を示す領域として、聞く能力、話す能力、読む能力、書く能力、計算する能力、推論する能力に困難を示す場合があることが指摘された。このことは、授業の中で使用される全ての言葉のやりとりを視野にした学習言語の検討において、実態調査を行う際に、記録の時に文字

として表意される言葉だけでなく、言葉を聴取して弁別を行うときの声の大きさや、教師の発問を考えたときの子どもの生活言語レベルなど、学習言語の観点の整理に際して、多くの留意点への配慮が必要であることが気づかされる。教室の中には、教師と数十人の児童が居て、教科書を教材として授業が行われるわけである。そこでは、教師の説明の言葉や発問、子どもからの質問や返答、机や椅子の雑音の中で他の児童の発言を聞き取ること、自分の考えを整理して発言したり他者の意見を聞いて考え直したり、挙手をして発表の順番を待つまじりがあったり、板書を見る指示や音読など、様々な活動が言語活動を重なり合って存在しているわけである。授業研究の研究協議会等では、各教員の経験則に基づいて、授業の重要な点の意見交換を行う活動が行われているが、教師経験や教科の違いなどによって、真意が十分に共有されないこともあるわけである。本研究では、そのような状況を少しでも改善できるように、「学習言語」の分類カテゴリーにつながる検討を行っていく。

3 方法

(1) 授業で使用される教科書及び指導者が使用する言語の把握方法の検討

現在、「学習言語」について明確な定義が存在しないため、研究協力者と検討を行う中で、調査対象の条件をふまえ、仮に定義を行い、実態調査を行うなかで、授業の具体的なことばのやりとり記録を分類し、学習言語の具体的実態をつかむこととした。

①前提条件と「学習言語」の仮定義

日本では、義務教育の就学時点で、「教科書」を使用して、授業が行われる。このときに学習者に必要とされる言語に関するものは、次の3つに集約される。

- ア 教科書教材の中で使用される言葉
- イ 教師が、当該学年に即して授業の説明等に使用する言葉
- ウ 教室の子どもが使用する言葉

以上の、ア・イ・ウの3つの観点の言葉が把握できれば、子どもは学習に支障が無い言語力を有していると推察される。したがって、本研究では、「学習言語」を広義の意味として「学校教育活動の中で使用される全ての言語」ととらえ、実際の実態調査の範囲では、「授業中に使用される言語」として、授業中の教師と子どものやりとりの状況を記録し検討を行った。

② 授業の記録

小学校の授業には、多くの教科と単元がある。その中で、「生活言語」から「学習言語」へ移行する初期の教科学習の授業記録を分析することとした。研究が基礎的段階であることをふまえ、次の点を考慮した。

- ア 言語に関係する教科として「国語」の授業を検討する。
- イ 学年は、話し言葉の生活から文字の学習をおえ、物語文の学習に入る時期の小学校1年生を対象とする。
- ウ 複数の教科書出版社が、教材として扱っている「おおきなかぶ」の授業を記録する。
- エ 基礎的な研究段階として、同じ教材を扱った授業の2例の検討を行う。(男女各1名、計2名の教員)

③ 記録を行う授業の教材について

- ア 東京書籍新編「あたらしいこくご」1上⁹⁾
- イ 教科書の該当箇所
- ウ 指導書に記載されている発問例について

単元	おおきな かぶ	指導書に記載されている発問例と留意点
本時の文章	<p>おじいさんが、かぶの たねを まきました。 「あまい あまい かぶに なれ。 おおきな おおきな かぶに なれ。」</p> <p>あまい、げんきの よい、とてつもなく おおきい かぶが できました。</p> <p>おじいさんは、かぶを ぬこうと しました。</p> <p>「うんとこしょ、どっこいしょ。」 ところが、かぶは ぬけません。 (後略)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「かぶ」とは、どんなものか知っていますか。 ・おじいさんは、どんな気持ちで、かぶの種をまいたのでしょうか。 ・どんなかぶができましたか。 ・かぶが抜けないので、おじいさんはどうしましたか。

教師が教科書を使って学習を行う際には、教科書指導書の発問例や留意点を参考にして授業を行う。ここでは、中心的な心情理解の発問例として『おじいさんは、どんな気持ちでかぶの種をまいたのでしょうか』が示されている。また、そのほかにも、授業導入時の『かぶとは、どんなものか知っていますか』や、読み取り確認の『どんなかぶができましたか』の発問例も示されている。授業の中での「学習言語」の検討を行う際に、この指導書の発問例については、特に心情理解の発問を中心的発問として扱った。また、教材の特徴として『動作化・音読』の工夫についても「学習言語」のなかでどのような扱われ方をするのか配慮をして検討を行った。

④ 検討を行う授業の記録

ア 同じ授業箇所の記録（男女各1名、計2名の教員）

イ 期間 平成22年7月

ウ 地域 兵庫県

(2) 授業の記録に使用した機器と配慮点

① 授業の記録： ROLAND WAVE RECORDER R-09

フォーマット WAV形式、サンプリング周波数16ビット44.1kHz

② レコーダーについては、主に教員の音声を収集するもの1台と、子どもの発言を記録するもの1台を用意し、計2台を同時に使用して、授業の記録を行った。

③ 教員と事前に協議を行った際に、いつもと同じ状態で授業記録を行うという確認のもとにレコーダーの設置は、子どもに目立たないように配置を行った。

④ 教科書指導書については、事前説明を行った。

4 結果と考察

(1) A教諭の授業とB教諭の授業での教師と児童の発言における文節数

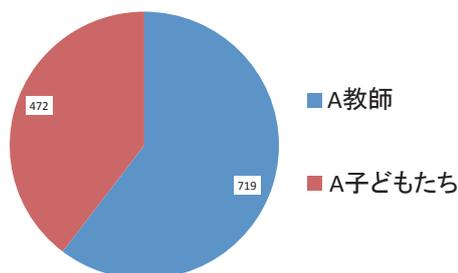


図1 A教諭の授業における発言（文節数）

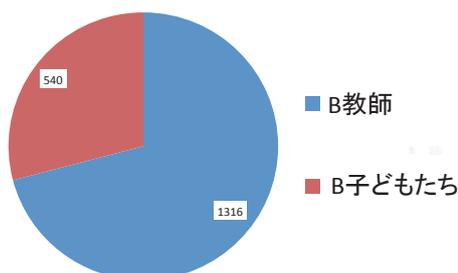


図2 B教諭の授業における発言（文節数）

2名の教員の協力を得て、授業の記録を行った。発言の内容の検討については、授業の中でのコミュニケーションは、話しことばで行われており、「学習言語」の基礎的な研究段階の解釈においては、意味理解や内容のやりとりの検討をする際、一語のやりとりであっても、非常に重要な意味を持つ言葉があり、単に発言回数ではなく、発言の内容を詳しく解釈するために、意味のまとまりに焦点をあてA教諭の授業における発言（文節数）を有する文節単位で検討を行った。

その結果、A教諭の授業（図1）では、子どもの発言は421（文節数）、A教諭の発言は719（文節数）という結果になった。

また、B教諭の授業では、子どもの発言は540（文節数）、B教諭の発言は1316（文節数）であった。いずれの授業も、40分の授業である。

(2) 教師が授業の中で使用した発言等の意図する内容について

各教員の発言について、授業を展開する上での意図の意味づけを行い、分類を行った。分類観点は、明白な分類の観点を示した先行研究が見つからなかったため、研究協力者と協議を行う中で、教科書の指導書の発問を中心にしながら、発問・発問の拡充・発言の復唱・追確認・質問と応答・授業参加と理解・方言などの視点が重要であることを確認したのち、実際の授業での言語的なやりとりを、順をおって具体的に明らかにしながら検討を行った。数字の中には、分類が重なるものが若干含まれるため、検討の際の傾向を把握するものと位置づけている。

A教諭は、今回の授業の中では、図3のような発言内容の構成と発言（文節のまとまり）回数となった。①授業進行の用語・注意・注目・合図は19回、②呼びかけ指示35回、③教師の独立語（癖）6回、④教科書の朗読のタイミングの呼びかけ1回、⑤教師の朗読45回、⑥児童の挙手などにたいしての指名50回、⑦質問28回、⑧さらに思考をうながす問いかけ5回、⑨指導書の中心的発問15回、⑩ヒントを含ませた解説・発問誘導16回、⑪説明25回、⑫板書の読み上げ0回、⑬板書4回、⑭動作等なんらかの視覚情報を使った説明10回、⑮声の出し方の工夫を使った解説3回、⑯子どもからの質問への応答や回答4回、⑰子どもの発言へのあいづち・賞賛10回、⑱教師の発言の繰り返し4回、⑲発言者の子どもへの発表内容の確認18回、⑳子どもの発言内容を、他の子どもに聞こえるように大きな声で教師が発言する8回、㉑確実に言ったことを子ども全員に広め聞かせる16回、㉒子どもが思考する時間6回であった。

B教諭は、今回の授業の中では、図4の発言内容の構成と発言（文節のまとまり）回数となった。①授業進行の用語・注意・注目・合図は95回、②呼びかけ指示56回、③教師の独立語（癖）16回、④教科書の朗読のタイミングの呼びかけ43回、⑤教師の朗読17回、⑥児童の挙手などにたいしての指名73回、⑦質問27回、⑧さらに思考をうながす問いかけ28回、⑨指導書の中心的発問24回、⑩ヒントを含ませた解説・発問誘導30回、⑪説明35回、⑫板書の読み上げ12回、⑬板書9回、⑭動作等なんらかの視覚情報を使った説明14回、⑮声の出し方の工夫を使った解説11回、⑯子どもからの質問への応答や解答17回、⑰子どもの発言へのあいづち・賞賛46回、⑱教師の発言の繰り返し15回、⑲発言者の子どもへの発表内容の確認19回、⑳子どもの発言内容を、他の子どもに聞こえるように大きな声で教師が発言する45回、㉑確実に言ったことを子ども全員に広め聞かせる14回、㉒子どもが思考する時間10回であった。

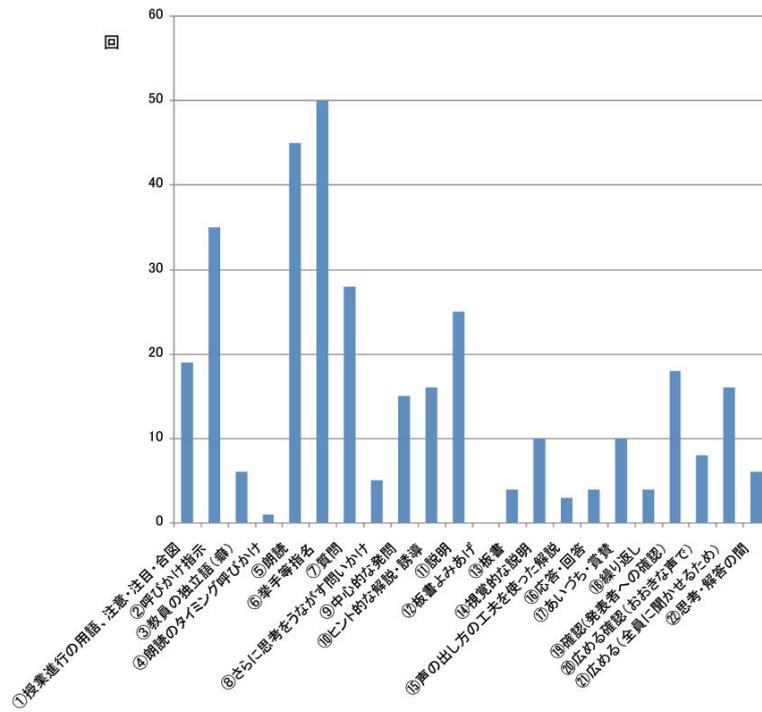


図3 A教諭の発言内容の構成と発言(文節のまとまり)回数

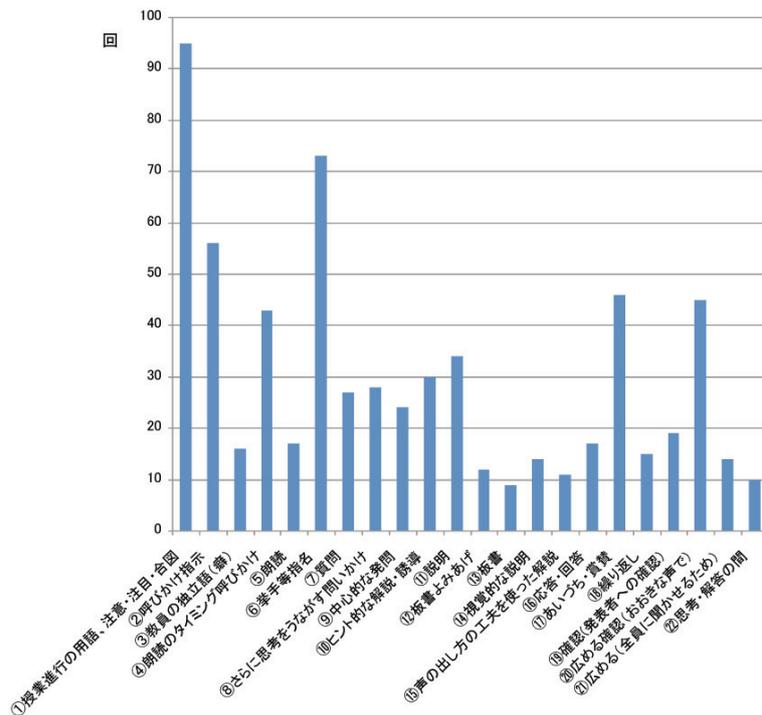


図4 B教諭の発言内容の構成と発言(文節のまとまり)回数

(3) 児童が授業の中で使用した発言等の意図する内容について

A教諭の授業での、子どもたちの発言内容の構成と発言回数を図5に示す。

A教諭の授業での子どもたちの発言内容と発言（文節のまとまり）回数は、①子どもからの授業進行に関わる一般的な発言0回、②授業の開始等慣用的な挨拶0回、③教師の発問等や他の子どもの発言を受けて、子どもがその刺激をうけ、勝手に発言する不規則な発言21回、④教師の助けを呼ぶなどの依頼や呼びかけ0回、⑤教師への質問3回、⑥各自で教科書を読む1回、⑦教科書の一斉音読6回、⑧特に感情を込めて音読する29回、⑨まちがって、音読する0回、⑩教師の指名に対する返事や模倣10回、⑪発表はするのだが、ことば表現が十分でなく動作等が加わった発表7回、⑫すでに発表したことを繰り返して発表する7回、⑬自分の考えの発表71回、⑭教師の言うことに同意する2回、⑮当ててもらおうための挙手発言7回であった。

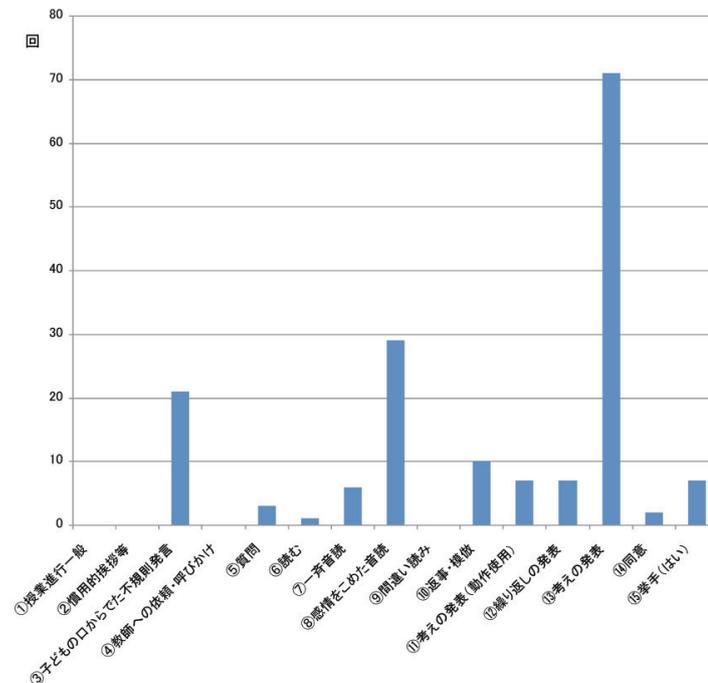


図5 A教諭の授業での、子どもたちの発言内容の構成と発言（文節のまとまり）回数

次に、B教諭の授業での、子どもたちの発言内容の構成と発言回数を図6に示す。
B教諭の授業での子どもたちの発言内容と発言（文節のまとまり）回数は、①子どもからの授業進行

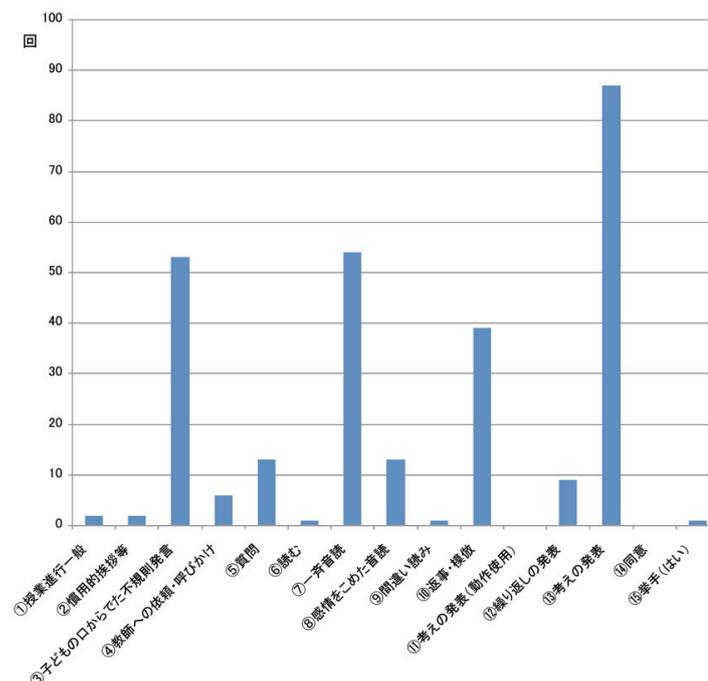


図6 B教諭の授業での、子どもたちの発言内容の構成と発言（文節のまとまり）回数

行に関わる一般的な発言 2 回、②授業の開始等の慣用的な挨拶 2 回、③教師の発問等や他の子どもの発言を受けて、子どもがその刺激をうけ、勝手に発言する不規則な発言 53 回、④教師の助けを呼ぶなどの依頼や呼びかけ 6 回、⑤教師への質問 13 回、⑥各自で教科書を読む 1 回、⑦教科書の一斉音読 54 回、⑧特に感情を込めて音読する 13 回、⑨まちがって、音読する 1 回、⑩教師の指名に対する返事や模倣 39 回、⑪発表はするのだが、ことば表現が十分でなく動作等が加わった発表 0 回、⑫すでに発表したことを繰り返して発表する 9 回、⑬自分の考えの発表 87 回、⑭教師の言うことに同意する 0 回、⑮当ててもらおうための挙手発言 1 回であった。

(4) 教師の具体的な発言について

基礎的研究として、具体的には「学習言語」とはどういうものかを、明らかにして検討を進める上で、本授業の発言内容を構成する具体的な発言（文節のまとまり）を、授業の順にそって整理した。

① 授業進行の用語・注意・注目・合図

授業の進行に関わる教師の発言である。教科の特性に関係なく使用される言葉である。学級で使う「班」（本授業では、「1 ござしゃ」等）の名称も含んでいる。

A 教諭

T：そのね
T：よんでいくよ
T：きいてくれるかな
T：はい
T：それじゃ、せんせい、きくよ
T：そうかな、じゃ、えー、
T：ちょっと、いま、せんせい、きくときはね
T：みんなも、きくときはね
T：じゃ、みんな
T：はい
T：そこ、しっかり、みてよ
T：あっ、つぎね
T：あー、はい
T：じゃ、きくよ
T：きょうの、いちじかんめの、べんきょう、おわります
T：いちじかんめの、べんきょう、おわります

B 教諭

T：しせいを ただしましよ
T：さあ、きょうは、あたらしい、ところの、べんきょうを、したいと、おもいます
T：きこえた
T：いま、てを、あげません
T：●●くんが、はっぴょうちゅう
T：そうしたら
T：みんな、きいてね
T：もうひとり、ぐらい
T：はい
T：はい、68 ページ、あけましたか
T：はい、では
T：せんせいの、はなしを、きいていない
T：いまは、しずかに、ききましよう、いいました

T:よむしせい
T:いわなくても、いいです
T:みんな、よむときの、やくそく、まもってくださいね
T:この、あいだも、2こ、やすんでください
T:なんで、こっち、よんでんの
T:いま、3ごうしゃです
T:きょうかしよ、ねかせましょう
T:はい、きょうかしよ、ねかせましたか
T:はんたいですよ
T:はい、いま、てあげてるひと、たちましょう
T:うーん、かんがえてね
T:どうぞ
T:まだ、たってる
T:いいの
T:あっ、きこえたかな
T:どうぞ
T:はい、いいですよ
T:どうぞ
T:しっかり、いうてよ
T:おっ、いっぱい、たってる
T:ここまでで、しめきりにしますけど
T:よろしいですか
T:にかいめも、オッケーですよ
T:いいですか
T:そやなー
T:いえますか
T:いえますか
T:かんがえてる
T:もう、しめきったから、たったら、あかんでー
T:にかいまで
T:ほかの、おともだちの、おはなし、きいてあげて、そのこは
T:はい、1ごうしゃの、ひと
T:ちゃんと、ききましょう
T:じぶんが、はなす、だけじゃなくて
T:ちゃんと、おともだちの、いけんも、きいて、あげてください
T:はい、えー
T:じゃあ、1ごうしゃ、さいご、いきましょう
T:だれか、おてほん、してくれる、ひと
T:いちばん、できる、ひと
T:ここから
T:さあ、みんな
T:●●さん、すわってくださいーい
T:ほんに、かいてありますよ
T:はい、みなさん、ききましょう
T:おっきこえて、いわないと、きこえない
T:きいたんですよ
T:ほかに
T:はい
T:さあ、もうひとつ
T:だれも、てが、あがってないね
T:あっ、てが、あがってますね
T:はい
T:ほかに、ないかな
T:どんどん、てが、あがってきたなー
T:じぶんで、かんがえて
T:ほかに
T:よむところを、わすれないように、じょうずに、よみましょう
T:はい、きょうかしよ、もってくださいーい

T：よむしせい
T：はい、てをあげて、いって
T：ほか
T：ないですかー
T：あ、いっぱい、てがあがってる
T：にかいめ、さんかいめの、ひともいる
T：はい
T：いいこと、いったなど、おもったんな
T：どうぞ、いうてや
T：みてくださいよ
T：へんじ
T：わすれましたって
T：はい、じゃ、すわりましょう
T：いうところから、あしたの、おべんきょうにしたいと、おもいます
T：はい
T：じゃあ、おべんきょうの、あいさつを、おわりの、あいさつを、しましょう
T：ほん、とじましょう
T：はい、にちばんさん、あいさつ

② 呼びかけ指示

子どもたち全員に、教科学習に際して呼びかけや指示を行うときの発言である。

A 教諭

T：きょうはね、えー、みんなとね
T：ほん、みるひとは、みていいですからね
T：いちばん、さいしょのね
T：ところに、もどって
T：みんなでね
T：ぬくとき、どんなかなと、おべんきょうしようね
T：68ページ(開けましょうの指示)
T：ここ、かいてあるところ、よもうか
T：みんなでよもうか
T：ちょっと、まってよ、ほんおいて
T：いってみて、はやく
T：じゃ、じぶんやったら、こんなふうに、いうよと
T：ねえ、ここ、じぶんで、れんしゅうしようか
T：せんせい あとで、えー、きくから
T：ききたいなー
T：かぶに、なって、きいてよ
T：みんな、あれやな、この、ことばの、なかに
T：かぶとしては、なんか
T：どうぞ、どうぞ
T：さて、ここに、たねが、あるから
T：せんせいのこと、たすけながら、みてくださいよ
T：ほん、みようか
T：なんて、かいてあるか、そこ、みんなで、よもうか
T：あまいという、ところからー
T：もういっかい、よむよ
T：はい、じゃ、これ、よんでみしょう
T：こんど、めを、つむって
T：ちょっと、やってみてください
T：なあ
T：また、よんでみようね

B教論

T: えーっと、きょうかしよの、ページ、68ページを、あけましょう
T: あっ、ちょっと、まった
T: あける、まえに
T: はい、じゃ、みんなで、よんでみましょう
T: ほん、まだ、あけないよ
T: ほん、あけないよって、いったでしょ
T: もういっかい、いって
T: わすれたら、わすれましたで、いいよ
T: なに
T: ちょっと、まって
T: ちょっと、まって
T: はい
T: さあ、この、だいめい、みてくださいね
T: ほかに
T: はい、●●さん、もういっかい、いおうか
T: 68ページ、あけましょう
T: さいしょは、せんせいが、よみます
T: そのあと、みんなに、よんでもらいたいと、おもいます
T: ここまで
T: はい、せんせいの、うしろ、ついてきてください
T: はい、こんどは、みんなだけで、よんでもらいます
T: はい、いくよ
T: みんな、それを、きをつけて、もういっかい、よみましょう
T: はい、いくよ
T: そこ、おおきなじゃなくて
T: おおきい、かぶが、できましたですよ
T: はい、1ごうしゃさん、よんでもらいましょ
T: はい、1ごうしゃさん、よむよ
T: どうぞ、はい、2ごうしゃさん、いくよー
T: はい、いくよー
T: はい、3ごうしゃ、いきましょ
T: はい、いくよー
T: はい、さあ、このおはなしでー
T: さあ、おじいさんは
T: いって、もらいましょ
T: さあ、みんなで、よんでみよう
T: みんなも、おじいさんになった、きもちで
T: ここ、よんでみてください
T: いくよー
T: じゃー、いや
T: よんでみてください
T: たね、はい、まいてー
T: たねまいてー
T: みんなで、ここ、よみますよー
T: ひとつでも、いえるひと
T: ひとつだけ、どうぞ
T: 2ごうしゃさん、がんばってくださいよ
T: じゃあ、もういちど、ここの、ぶんしょう、よみたいと、おもいます
T: さあ、みんな、ここの、おじいさんの、きもちになって
T: すごい、みてー(黒板)

T：(ぼんぼん)
T：(ぼんぼん)
T：(ぼんぼん)
T：さんはい
T：(ぼん)
T：(ぼん)
T：さんはい
T：さんはい
T：はい、いくよー
T：こっちからー、さんはい
T：(ぼんぼん)
T：(ぼんぼん)
T：(ぼんぼん)
T：(ぼんぼん)
T：(ぼん)
T：(ぼん)

⑤ 教師の朗読

単元の導入時は初読として通読が行われたり、重要なところの解釈に際しては、何度も教師が手本として、教科書の朗読を行う場合がある。朗読は聞かせるための活動である。A教諭は通読を行っている。

A教諭

T：おおきなかぶ
T：おじいさんが、かぶの、たねを、まきました
T：あまい、あまい、かぶになれ
T：おおきな、おおきな、かぶになれ
T：あまい、げんきのよい とてつもなく、おおきい、かぶが、できました
T：おじいさんは、かぶを、ぬこうとしました
T：うんとこしょ、どっこいしょ
T：ところが、かぶは、ぬけません
T：おじいさんは、おばあさんを、よんできました
T：おばあさんは、おじいさんを ひっばって
T：おじいさんが、かぶをひっばって
T：うんとこしょ、どっこいしょ
T：それでも、かぶは、ぬいけません
T：おばあさんは、まごを、よんできました
T：まごが、おばあさんを、ひっばって、
T：おばあさんが、おじいさんを、ひっばって
T：おばあさんが、おじいさんを、ひっばって
T：おじいさんが、かぶを、ひっばって
T：うんとこしょ、どっこいしょ
T：まだまだ、かぶは、ぬけません
T：まごは、いぬを、よんできました
T：いぬが、まごを、ひっばって
T：まごが、おばあさんを、ひっばって
T：おばあさんが、おじいさんを、ひっばって
T：おじいさんが、かぶを、ひっばって
T：うんとこしょ、どっこいしょ
T：まだまだ、まだまだ、ぬけません
T：いぬは、ねこを、よんできました
T：ねこは、いぬを、ひっばって
T：いぬが、まごを、ひっばって
T：まごが、おばあさんを、ひっばって
T：おばあさんが、おじいさんを、ひっばって
T：おじいさんが、かぶを、ひっばって

T：うんとこしょ、どっこいしょ
T：まだまだまだまだ、ぬけません
T：それでも、かぶは、ぬけません
T：ねこは、ねずみを、よんできました
T：ねずみが、ねこを、ひっばって
T：ねこが、いぬを、ひっばって
T：いぬが、まごを、ひっばって
T：まごが、おばあさんを、ひっばって
T：おばあさんが、おじいさんを、ひっばって
T：おじいさんが、かぶを、ひっばって
T：うんとこしょ、どっこいしょ
T：やっと、かぶは、ぬけました

B 教諭

T：おおきなかぶ(タイトル)
T：おおきなかぶ
T：おおきなかぶ(タイトル)
T：おじいさんが、かぶの、たねを、まきました
T：あまーい、あまい、かぶになれ
T：おーきな、おーきな、かぶになれ
T：あまーい、げんきのよい
T：とてつもなく、おおきい、かぶが、できました
T：おおきなかぶ
T：おじいさんが
T：かぶの、たねを、まきました
T：あまーい、あまーい、かぶになれ
T：おおきな、おおきな、かぶになれ
T：あまい
T：げんきのよい
T：とてつもなく
T：おおきい、かぶが、できました

⑥ 児童の挙手などにたいしての指名

教師の質問などに応じて、子どもが挙手を行い、名前を呼称する活動である。「さん」をつけて名前を呼ぶときと、「はい」のみの指さしと、「どうぞ」等が加わるときがある。

A 教諭

T：はい、●●さん
T：はい、●●さん
T：●●さん
T：はい
T：●●さん
T：はい
T：●●さん
T：●●さん
T：はい、●●さん
T：はい、●●さん
T：●●さん
T：●●さん
T：はい、●●さん

T : ●●さん
T : はい、●●くん
T : ●●さん
T : じゃ、●●さん、よんで、いうて
T : ●●さん
T : おっ、●●さん
T : はい、●●さん
T : はい、●●さん
T : はい
T : ●●さん
T : はい●●さん
T : ●●さん
T : ●●さん
T : ●●さん、はい
T : はい、●●さん
T : はい
T : はいはい、どうぞ
T : はい、どうぞ
T : はい、●●さん
T : あっ、●●さん
T : はい、●●さん
T : ●●さん
T : はい
T : はい
T : はい、●●さん
T : はい、はい
T : はい

B 教諭

T : ●●さん
T : ●●さん、はい
T : ●●さん
T : はい、●●さん
T : はい、●●さん
T : ●●さん
T : はい、●●さん
T : はい、●●さん
T : ●●さん
T : はい、●●さん
T : はい、●●さん

T：はい、えーっと、●●さん
T：はい、●●さん
T：はい、●●さん、いいですか
T：はい、●●さん、どうぞ
T：はい、●●さん
T：はい、●●さん
T：はい、●●さん
T：●●さん
T：はい、●●さん
T：どうぞ、●●さん
T：はい、そうしたら●●さん
T：はい、●●さん
T：●●さん、いえますか(配慮や支援を必要としている)
T：●●さん、どうぞ
T：はい、えー、●●さん
T：●●さん
T：はい、●●さん
T：はい、●●さん
T：はい、●●さん
T：はい、●●さん
T：はい、●●さん、もういっかい、どうぞ
T：●●さん
T：●●さん
T：はい、●●さん
T：はい、●●さん
T：はい、●●さん
T：はい、●●さん
T：●●さん
T：はい、●●くん
T：●●さん
T：はい、●●さん
T：●●さん
T：●●さん
T：●●さん
T：●●さん
T：はい、●●さん
T：はい、●●さん
T：はい、●●さん
T：●●さん
T：はい、●●さん
T S：はい、●●さん
T：はい、えーと、●●さん
T：はい、●●さん
T：はい、●●さん、さいご

⑦ 質問（話題や課題につなげる質問）

授業では、導入・展開において、中心的な発問に主眼がおかれるが、中心的な発問のやりとりだけで学習が行われるわけではない。個々の子どもの発表に対して、徐々に中心課題にせまる話題や課題につなげるための質問が使用される。

A 教諭

T：なんて、いったかな
T：おはなし、きいて、どうでした
T：どんなところが、おもしろかった
T：どうやって、ね、ぬけたかな
T：どうやって、おおきく、なったんやろうな
T：だれが、この、かぶの、たねを、まいたんですか
T：なるやろうか
T：おう、なるの
T：まだ、ありますか
T：えっ、まだ、あるの
T：とてつもなく、おおきいって
T：とてつもなく、おおきいたら
T：どれくらい、おおきいですか
T：とてつもなく、いうたら
T：じゃ、こんど、おじいさんは
T：この、かぶ、どないするんやろな
T：ひとりで、たべるんじゃないくて、みんなで、たべる
T：おじいさんは、ぬいて、たべたんだよね
T：ひっこぬいて、おりょうりして、たべたんだよね
T：ぬいて、たべたんだよね
T：えっ
T：えっ
T：あっ、こういうことか
T：これを、どうやって、ぬいたか

B 教諭

T：さあ、みんな、かぶって、してますか
T：どんなにか、してる、ひと
T：なにいろ
T：ほかに
T：かぶって、どんなものかな
T：どんな、ものですか、かぶ
T：えー、なんかなー
T：どんなんやろ
T：でもいろは、しろなの
T：かぶって、どんなものですか
T：なに、にてるかな
T：たべたこと、あるひと
T：どんなあじ
T：ほか、たべたこと、あるひと
T：どないして、たべた
T：●●さん、なにで、たべた
T：みんな、あたまの、なかに、おおきい、かぶが、うかんだ
T：だれが、できましたか
T：●●さん、どこ、きをつけましたかー
T：よいつてなーに
T：●●さんも、いっしょ

⑧ さらに思考をうながす問いかけ

子どもの発表が、教師が意図している内容にまでたどりついていない場合、質問の言葉や観点をかえて、内容の理解に迫っていく問いかけが行われる。意表をつく質問で、子どもたちが、一斉に考え直したりする場面が生まれることもある。発表意見に付け足しをうながしたり、反語的に教師が問い直す場合もある

A 教諭

T：たいようの
T：でも、だいこんは
T：えっ、どうして
T：かぶを、ぬくところの
T：なるやろうか

B 教諭

T：せんせい、かぶの、えは、かけません（自分で考えなさいよの意図）
T：えっ、あおは、ないの
T：きって、たべた
T：そのまま、たべた
T：なんか、りょうりして、たべた
T：おなべに、いれて、たべたん
T：おつけものみたいに、たべたの
T：ことばで、ことばで、いえるひと（言語力の育成の観点、動作の言語化：重要）
T：どれぐらい、おおきいかな
T：●●せんせいより、おおきいかな
T：せんせい、みたことないな
T：どれぐらい、おおきいのですか
T：どれぐらい
T：もっと、もっと、おおきいんやな
T：すごい、はたけから、はみだしているのかな
T：1ばん、さいしょに、おじいさんが、したこと なんですか
T：げんきな、かぶに、なって、ほしいのかな
T：げんきなかぶ、そうですね
T：ここ、おじいさんの、ことばですよ
T：それだけですか
T：あと、ふたつ、あるんだけどな
T：あと、どんな、かぶですか
T：このほかに
T：あまくて、げんきがよくて、とてつもなく、おおきい、ほかに
T：ほかに、どんなかぶが、できましたか

⑨ 指導書の中心的発問

授業（本時）の内容を理解するための、中心的な発問である。この授業の場合、教科書指導書の『おじいさんは、どんな気持ちで、かぶの種をまいたのでしょうか』という発問に該当する部分である。授業では、子どもの日常生活で使用される方言などに置き換えて発問されることがある。また、子どもの理解力にあわせて、段階的に発問をわけて行なうこともある。活字で表記し整理した場合、⑦の「質問」と同じように見える場合もあるが、実際の授業の中では、中心的な発問の理解をする場面、いわゆる「授業の山場」で使われた場合は、質問の発言に含まれる意図が強まり、そのような場合は、中心的な発問として整理している。

A 教諭

T：かぶって、しているひと
T：でも、かぶは
T：どんなんだったかな
T：なんていって、そだてたんやろうか

T：そうしたら、おおきく、なったやろうか
T：どんな、きもちで、よむのか
T：このかぶ、そだちましたか
T：どんな、かぶになったんですか
T：おおきんやろけど、どれくらい、おおきいんやろ
T：どれくらい、おおきい
T：どれくらいの、おおおきさに、みえるかな
T：どうして、そんな、かぶに、なったかというと
T：すぐぬけたん

B 教諭

T：どんなものか、していますか
T：どれくらい、おおきいと、おもいますか
T：さあ、おじいさんが、どうしたのかな
T：どんなきもちで、かぶの、たねを、まいたのかなー
T：どんなきもちで、おじいさんは
T：どんなかぶに、なってほしいんかな
T：どんなきもちで、おじいさんは、たねを、まいたのかな
T：どんなかぶが、できましたか
T：どんな、かぶが、できたのかなー
T：みんな、ほかに、どんなかぶが、できたと、おもいますか
T：どんなかぶが、できたと、おもいますか
T：おじいさん、かぶができて、どんな、きもちやったとおもう
T：おじいさん、どんな、きもち、やったかなー
T：どんな、きもち、だったかな、おじいさんは
T：おじいさんは、かぶをみて、どんなきもち、なったでしょう
T：どんな、きもちでしたか、おじいさん

⑩ ヒントを含ませた解説・発問誘導

授業の中で、子どもからの発表の誤解があった場合や、想像活動の例示をすることで、子どもの考え方やイメージをふくらませる場合に使われる。

A 教諭

T：そして、そだてたんやな
T：でも、だまって、そだてたんと、ちがうな
T：おみず、やりながら、うん
T：はたけの、つちを、たがやしたかもしれんな
T：おじいさんが、こころをこめて、そだてたと、いってたけど
T：おおきな、だけじゃなくて
T：いちばん、さいしょに、●●さんが
T：ひと、いうても
T：こどもじゃないよね
T：おひさまや、おみずや、くうきも、もちろん、あるけど
T：おじいさんは
T：あまい、あまい、かぶに、なれと、いうて
T：おじいさんは
T：なんか、あったな、とてつもなく
T：むちゃくちゃ、おおきいから
T：げんきのいい、かぶやったと、いうことか

B 教諭

T：いま、たぶん、あたまの、なかでは
T：かぶって、どんなものか、わっているけど
T：ことばに、でにくい
T：かぶって、こんなんだよーって
T：だいこんみたいなのって、なんとなく
T：わかるんやけどなー
T：ちょっと、かいてみようかな
T：ちきゅうぐらい、おおきい、かぶ
T：なにぐらい、おおきいですか
T：ちょっと、のぼしてましたね
T：たねを、まきましたよー
T：おじいさんに、なってよー
T：さあ、みずやり、しているときに
T：とてつもなく、おおきいって、かいてあるからねー
T：かいてなくても、いいよ
T：とてつもなく、おおきいって、かいてある
T：どれぐらい、おおきかったのかなーって、いうのを
T：さっき、せんせいと、おはなし、しましたね
T：もしかしたら、はたけより、おおきいかも、しれへんし
T：●●せんせい、おおきいかも
T：うみより
T：おじいさん、みてくださいーい
T：こんな、おっきい、かぶできたんだよー
T：あーっ、うれしくて、なみだが、でてきたよ
T：ここんどこで、きもちこめて、いうてるもんな
T：おじいさんより、おっきいかぶに、びっくりしたんですねー

⑪ 説明

授業の進行の説明や、発表者が使った言葉の意味、世間の一般常識的などを説明する場面である。
 検討の際に、授業の進行の指示など、他のカテゴリーと若干重なるところがある。

A 教諭

T：いっしょにね
T：かぶがでてくる、おはなしを
T：じゃ、ちょっと、みんな、きくよ
T：まるくなって、いるって、さんすうで、べんきょうしたよな
T：だいこん、みたいな、そういう
T：でてくる、おはなしです
T：いちど、せんせいが、よんで、みますから
T：さいしょ、この、おおきなかぶって
T：おじいさんが、だまっとしても、たいようの、ひかりはあるわな
T：くうきもあるわな
T：おみずは、やれるなわな
T：でも、おじいさんは、だいじに、せわしたんやな
T：おじいさんになって、きいてへんかった
T：かぶになって、ききよったんや
T：いうときは、おじいさんの、きもちに、なって
T：かいて、なかったけどね
T：あまい、げんきのよい
T：とてつもなく、おおきいって、かいてあるね
T：これ、おじいさんだよな
T：さあ、だれか、ぞうぐらい、ひとより、おおきい
T：いま、てで、やってくれたんだけど
T：はい、じゃ、みんなが、いつてくれたように
T：おおきく

B 教諭

T：みんなに、これ、よんで、もらおうかな
T：だいこんみたいで、たまねぎみたいで、ひこうきみたいで
T：あらって
T：きょう、でてくる、おはなしは
T：さあ、そんな、おおきな、かぶが、でてくる、おはなし
T：せんせい、ここで
T：さいごまで、ここまで
T：みんなも、あさがおの、たね、まきましたねー
T：1ばんさいしょ、おじいさんは
T：あー、たべたら、えいよう、まんてんやから
T：ねつが、なおったら、いいなーと、おもって
T：たねを、まいたんですね
T：て、そういうふうな、きもちを、こめたんやなー
T：いろんな、ねがいをこめて
T：おじいさんは、この、ことばを、いいました
T：おじいさんの、きもちになって
T：ここ、ぜんぶです
T：せんせい、きいっとたらね
T：おっきな、こえに、なった
T：おじいさんは、そだてました
T：はい、そしたら
T：あまい、かぶが、できたんだねー
T：おおきいかぶ、かいてあるね
T：さあ、ここには、かいてないけど
T：とてつもなくって、いうのは、すごくて、いうこと
T：だって、こんなに、いっぱい
T：おっきい、かぶできて
T：さあ、おじいさんは、
T：このかぶをみて、びーっくりして
T：で、うれしかったんですねー
T：これから、おじいさんは、ぬいていきます

⑫ 板書の読み上げ・⑬ 板書

教師が、記載内容について声に出しながら板書を行ったり、板書を読みあげて授業を行っている活動である。黒板の文字や絵の情報と、聴覚からの情報を同時にマッチングさせて、確実に授業内容を確認するときに使われることがある。ここでは⑫と⑬は同じ分類で整理を行っている。

A 教諭

T：(おじいさんを板書に作画)
T：あーそうか(板書)
T：(板書)
T：とてつもなく(板書)

B 教諭

T：そうやなー(板書)
T：なるほど(板書)
T：おいしい、かぶにやなー(板書)
T：みんなが、たべれる、かぶになってー(板書)
T：げんきの、よいかぶが、できました(板書)
T：えいよう、たっぷりの、かぶになれ(板書)
T：お、お(おおきな「お」を強調)
T：あまい、あまい、かぶに、なってほしいな
T：えいよう、たっぷりの、かぶに、なってほしいな
T：げんきな、かぶが、そだって、ほしいな
T：おおきな、おおきな、かぶになって、ほしいな
T：おいしい、かぶになってねー

T：みんなが、たべられる、かぶになってねー
T：きれいな、かぶに、なってねー
T：たべたら、みんなが、げんきになるかぶに、なってね
T：もっと、もっと、おいしいかぶ
T：こしが、ぬけるぐらい、おいしいかぶ
T：みんなが、えがお、いっぱい、なってくれるかぶ
T：かわいい、かぶになってね

⑭ 動作等なんらかの視覚情報を使った説明

今回の調査を行った授業は、小学校1年生の7月段階の「国語」の授業である。そして、動作化や音読についての配慮が求められている教材である。そのため、音声情報の言葉だけで説明で行うのではなく、教材の文章に対応した動作を伴いながら、登場人物の心情理解を深める活動が行われた。個々の子どもの生活経験を生かしながら、学習を進めているわけである。「生活言語」を使って「学習言語」を理解することに、深く関係する活動と言える。

A 教諭

T：ここ、かぎかっこ、あるでしょ
T：はい、じゃ、ここ
T：(先生が、たねまきの演技)
T：どれくらい、おおきい、だろうね
T：これ、どうやる
T：この、おじいさんよりも、おおきい
T：これぐらいの、おおきさ、ちがうんやな
T：こんなん、ちがうんやな

B 教諭

T：トマトにも、にてるね
T：こっち、だいこんですけど、こっち、かぶです
T：この、(板書) こっちほうの、かぶです
T：(板書) はい、おじいさん、できました
T：こんなに、いっぱい
T：こんな、きもち、こもってるかな
T：すごい、でかいっていうのを、ここ、みてください
T：もう、みんないっぱい、いってもらえたから、かけへんわ
T：(板書) こんなん
T：こんな、かんじですか (板書)
T：(動作) これぐらい、これぐらい

⑮ 声の出し方の工夫を使った解説

音読や朗読を聞かせる際に、声を大きくしたり、本教材の場合は「あまい」を「あまーい」と長く読んだりすることで、通常よりも、強く感情がこもっていることを理解させる活動である。子どもが音読する際に、声の強弱の変化を気づかせる解説もある。「T S全」は教師と子ども全員を意味している。

A 教諭

T：おじいさんが、こころを、こめて、そだてただけど (教師の音声がおおきい)
T：おおきく、なろうかなって、おもったな (「おおきく」が強調)

B 教諭

T：あれ、こんな、ちっちゃな、こえやったら、
T：あまーい
T：にかいめのね、あまーい、あまーい、のときに、ちよっとね
T：ぴびぴびー（種まきの様子を、擬音化）
T S全：あまーい、あまーい、かぶになれ（教師が誘導して、一斉読み）
T S全：おおきな、おおきな、かぶになれ（教師が誘導して、一斉読み）
T：ねがい、こめて
T：きもち、こころを、こめて
T S全：とてつもなく（子どもの一斉読みに、教師が強調）
T S全：おおきい、かぶが、できました（子どもの一斉読みに、教師が強調）

⑩ 子どもからの質問への応答や解答

授業の中で、教師からの説明が咀嚼できなかつたときや、子どもがなんらかの理由で、授業進行のリズムに、ついていけなくなつたときの応答である。

A 教諭

T：はい、みんなよくしってるね
T：ありがとう
T：うん、そこやる

B 教諭

T：そんなもん、みんなは、ちゃんと、いうてくれないと
T：いいよー
T：いいよ
T：ありがとう
T：どうぞ
T：どうぞ
T：はい
T：はい
T：うん
T：うん
T：まだ、あるね
T：うん、あとふたつ、あるよー
T：はい、いいですよー
T：ううん、ちがいます、ちがいます
T：すごーく、おおきい、かぶのこと
T：うみより、おおきいかもしれん

⑪ 子どもの発言へのあいづち・賞賛

考えを発表した子どもの発言を受けての、あいづちである。軽くほめたりすることも行われる。明確には断言できないが、安心して子どもが授業参加したくなるような雰囲気がある。

A 教諭

T：そうなんだ
T：そうか
T：ふん、こころを
T：あんた、いま、かぶやったんやけど
T：きもちが、はいていたな
T：なんや、みんな、ひとりずつ、ちがうんやけどなー
T：はい
T：てで、やってくれたんだね、ほー
T：いいなー
T：あーそうか

B 教諭

T：サラダにして、たべたん、なるほど
T：おいしい、おいしい、かぶになれ、いいねー
T：なるほど、ふんふんふん、そうやなー
T：なるほど
T：なるほど
T：いろいろ、あるやん
T：なるほど
T：あー、なるほどね
T：すごいなあ
T：なるほどな、おおきいな、すごい
T：すごい
T：おおきい、かぶやなあ
T：はい、じょうずに、よめました
T：すごいですねー
T：そうですねー（板書を伴いながら）
T：そうですねー
T：んー
T：ええこと、いうな
T：そやなー
T：ああ、なるほど
T：ああ、なるほど
T：んーなるほど
T：あっ、いいねー
T：ああ、なるほど
T：●●さん、いいこと、いってくれてたよ
T：あっ、なるほどなー
T：なるほどー
T：そうやなー
T：すごい、みんな、すごいですよ
T：いっぱい、いってくれたから
T：すごい、みんなの、きもちが、つたわってきた
T：そうやなー
T：そうですねー
T：おー、すごいな
T：あ、それいいなー
T：ああ、なるほど
T：ええこと、いうわー
T：●●さん、よくみてましたね

⑱ 教師の発言の繰り返し

授業は、1 回話せば、全員に伝わりとはかぎらない。授業の進行を進めていく上で、何度も同じ質問や説明を、2 回程度、単純に繰り返す場合がある。単に、繰り返されたところを、整理した。特定の意味をもつ言葉だから、繰り返し発言されたとは解釈はできない文節もある。

A 教諭

T：おはなしをね
T：よかったと、いってくれたんやけど
T：ちからを、あわせての、ところも、ねえ、いってくれたんだけど

B 教諭

T：がっこうより、おおきいかぶ
T：おじいさん、どうしたんですか

⑨ 発言者の子どもへの発表内容の確認

授業での子どもの意見や感想の発言は、必ずしも完全な文の状態では出されるわけではない。音量についても、聞こえないほどの小さな声での発言もある。そのような際に、教師から発表者本人に、発表内容の確認を行う活動である。教師は子どもの性格を踏まえて、のぞき込んだり、近寄ったりして確認作業を行う。

A 教諭

T：だいこんみたいなの、はっぱで
T：したが、まるくなっている
T：ボールのような、かたち、たまのような、かたちと、いうことやな
T：えっ、せんせいの
T：みんな、かぶが、ぬけて、うれしかった
T：ここ
T：えっ
T：げんきのよい
T：ひとより、おおきい
T：そのくらい、おおきい
T：えっ
T：ぞうよりも、おおきい
T：てつだってくれた、おばあさんとか、たべる
T：がっしり

B 教諭

T：あかと、しろ
T：あらって、きって、しおをかけて
T：おおきな、いしぐらい
T：たべたら、おいしいかぶになつてー、やな
T：みんなが、げんきになる
T：たべたら、げんきなる
T：あんまり、しらない、かぶ
T：たべたら、たべたら
T：なにが、いっぱい
T：おいしいなー、いいかぶなんや
T：おいしくってやな
T：さいしょ、よいつて、いわなかった
T：あまくってー
T：おおきくってー
T：うれしくて

⑩ 子どもの発言内容を、他の子どもに聞こえるように大きな声で教師が発言する

教室の中には、多くの子どもたちがいて、その子どもの数だけ、具体的な生活経験が存在する。学校教育活動の中で、学級集団の個々の発言によって、お互いの考えていることが交換され、授業の理解が深まっていくわけである。直接の経験がなくても、授業の言語コミュニケーション活動を通じて他者の経験を自分の思考の言語として取り込むことができるようになる。学校教育の中では、他の子どもの発言を、教師が拡声器のように音量を拡大して聞かせることで、同世代の子どもの言語を共有する場面を産出しているわけである。教材の重要どころへの理解を導く活動である。

A 教諭

T：もうちょっと、おおきい、こえで（注意進行の分類と重なり）
T：おじいさんが、たねを、まきました
T：あっ、いっつも、いつた
T：えっ
T：ものすごく、おおきな、かぶ
T：おもたいから
T：むちゃくちゃ、おおきいから
T：ぬけんぐらい、おおきい

B 教諭

T：しろいろ
T：だいこんって
T：これは、ながぼそいけど
T：たべものなんやね、かぶも
T：しろだけじゃ、ないんやね
T：おつけものにして、たべたの
T：はい、●●さん、これぐらい
T：せかいじゅうぐらい
T：こくばんぐらい
T：がっこうより、おおきい
T：うちゅう、こえる
T：うちゅうより、おおきい
T：ごっつい、おおきいなあ、そのだいこん
T：あっ、きれいな、かぶになってほしい
T：ねがいを、こめて、まいたんやね
T：ああ、なるほど、たべたら、げんきになる
T：たべたら、やっぱり、えいようがあって、げんきな、かぶやね
T：もっと、もっと
T：あっ、こころを、こめて
T：みんなが、えがおに、なれるように
T：たねをまいたんやなー
T：ながいき、できるような、かぶなー
T：かわいいかぶ、いいですねー
T：みんなが、おいしいって、いってくれるかぶ
T：のぼした
T：おおきいかぶ
T：とてつもなく、おおきくって
T：あと、もうひとつある
T：おおきなかぶ、とてつもなく、おおきい
T：ハートみたいな、かぶ
T：すごい、でっかい、かぶが、できた
T：あっ、びっくりした、ほかに
T：あー、うれしいなー
T：はやく、ぬきたいなー
T：はやく、ぬいて、たべたいなーと、おもったんやなー
T：いっしょ、おなじ、いけんやった
T：すごい、びっくりしました
T：めっちゃ、びっくりしましたねー

② 確実にになったことを、子ども全員に広めて聞かせる

授業の中でのやりとりが、ひとくぎりしたときなどに、まとめのポイントとして、確実に全員に伝える活動である。明らかに、教師の音量が大きかった場面でもある。

A 教諭

T：ちいさかった
T：さいしょ、ちいさい、かぶやったんやね
T：ちいさいさかいね
T：みずやって、おおきくなった
T：おじいさんの、おせわだけでなく
T：たいようの、ひかりも、もらったと、いうことか
T：あー、くうきもいった
T：いま、●●さんが、いうてくれた
T：おおきな、おおきな、あまい、あまい、かぶに、なった
T：あっ、ものすごく、おおきな、かぶ

T：りっぱなのが、できたね
T：あっ、ほん、でてなかったけれど、おいしい、かぶに、なった
T：はい、あまい、できたって、かいてあるね
T：まるくて、だいこんの、はっぱに、にてて、しろくて
T：そんな、かぶに、なったんやな
T：かぶが、できました

B 教諭

T：だいこんみたいな、かたち
T：●●せんせいより、おおきい
T：はたけより、おおきい
T：おおきな、いしぐらい
T：この、てんじょうより、おおきい
T：おおきな、かぶに、なってほしいんやなー
T：かぶ、たべたら、えがお、いっぱい
T：おおきい、かぶになりました
T：うれしい、びっくりしました
T：すごい、おおきいんだもん
T：おおきい、かぶできて、うれしいよね

② 子どもが思考する時間

教師が子どもの思考をうながすときに、しばらく待つ時間である。発表しようと立ち上がった子どもが、急に発表内容を忘れてしまって、待つときもある。A 教諭の授業では 6 回、B 教諭の授業では 10 回、教室内が静かになった。

(5) 子どもの具体的な発言について

「学習言語」の検討範囲として、まず「教科書教材の中で使用される言葉」と「教師が、当該学年に即して授業の説明等に使用する言葉」があるが、実際の具体の授業の中では、子どもの発言も相当な割合を占めており、ここに該当する発言について整理を行った。「S」は一人の子どもで、「SS」は班など数人の子ども、「S全」は子ども全員を意味している。

① 子どもからの授業進行に関わる一般的な発言

日常的な授業の中で、教科に関係なく、発言が必要になった場面である。B 教諭の授業中に 2 つの会話の事例があった。必ずしも、毎時間の教科の指導時間中に、起こることではない。

B 教諭の授業中

S：せんせい、ふでばこ、ひらって、いいですか
S：まだ

② 授業の開始等の挨拶

勉強開始の時の、当番等の子どもの言葉である。今回は、授業記録のタイムスパンの関係で、B 教諭の授業中の記録しか残されていなかったが、日常的にどの授業でも行われているやりとりである。

B 教諭の授業中

SS：いまから、よじかんめの、おべんきょうを、はじめます
S全：はい、れい

- ③ 教師からの発問や他の子どもの発言を受けて、子どもがその刺激をうけ、勝手に発言する不規則な発言
 これは、授業中に、子どもが勝手に、自分の考えた思ったことを発言するところである。挙手される前に、答えを言ってしまったり、おもしろいことを勝手に想像して、声に出してしまったりすることがある。教師は、この発言の状況を把握して、場面に応じて発言のルールに誘導をしたり、教師からの質問に使う用語の水準をかみ砕いたりして調整する。取り上げる必要があるかないかなど、授業進行の判断に活用される場合もある。総じて、小学校低学年では、騒音に近いぐらいの思い思いの発言があるが、学年が進行するにつれて、学習ルールが身につく、落ち着いて授業に参加できるようになる。日常的に子どもの使っている言葉が、よく飛び出してくる。

A 教諭の授業中

S：かぶ、かぶ、しっとう
S：おおきなかぶや、おおきな
S：しろっぽくて
S：だいこん
S：だいこんは、ひとのかたち
S：たま
S：わかめや
S：まだまだまだ、かぶはぬけません
S：みずやって
SS：うわーっ、うわっ、うわーっ
S：ちきゅうぐらい、ゴリラぐらい（つぶやき）
S：にんげん、わかった（つぶやき）
S：えーっ
S：めちゃくちゃ（つぶやき）
S：あまい、あまい（つぶやき）
S：だいじに、そだてて（つぶやき）
S：あまい、あまい（つぶやき）
S：たべる（つぶやき）
S：げんき

B 教諭の授業中

S：あかい、かぶやったら、しっとう
S：あかい、かぶやったら、しっとう
S：みたら、あかんね
S：だいこんみたい
S：しろいろ
S：たまねぎみたいで、だいこんみたいで
S：すげー
SS：すごい
S：にてる
S：おおきい、たべもの
S：えーっと
S：あかいのも、ある
S：しっとう
S：せんせい、かぶのなまえ、しっとう
S：サラダ
S：おみそしる
S：あかい、かぶの、なまえ、しっとう
S：このぐらい（動作）
S：せかいじゅうぐらいです
S：めっちゃ、おおきい
S：うちゅう
S：とうきょう、までいくの
S：そらより

S：すいえい、スイミングスクールより、おおきい
S：ながいで
SS：おじいさんが・・・、まきました（口々）
S：おおきな
S：5、4、3
S：やった
S：はいつ
S：かいてあるでー
S：おじいさんが、かぶの、たねを、まきました
S：おじいさん
S：あー、おじいさんがー
SS：わー（まばらに拍手）
S：じかんは、ある
S：うあーい
S：あっ、おもいついた
S：おもいついたー
S：あるある
S：めっちゃある
S：めっちゃあるよ
S：あー
S：ここやろ
S：どんなかぶ
S：えっ、ふたつ、あるの
S：おおきいかぶー
S：うれしなきやー
SS：ぱちぱち（拍手）

④ 教師の助けを呼ぶなどの依頼や呼びかけ

授業の進行において、なんらかの教師の手助け等が必要になった時である。A教諭の授業中には確認できなかった。

B教諭の授業中

S：せんせい、かぶのえ、かいて
S：なーなー、せんせい、あのな
S：せんせい
S：せんせー
S：せんせい、さんかいめ

⑤ 教師への質問

教師の指示や質問事項に関係して、よく分からなかったり、確認を求めるところである。

A教諭の授業中

S：おじいさんが、かぶ、やるん
S：どういう、いみ
SS：いつ

B教諭の授業中

S：せんせい、おじいさん、え、かいてもいいですか
S：せんせい、かぶのえ、かいて
S：さいごまで、ですか
S：えー、あとからでも、いいの
S：せんせい、かおだけに、なってもいい
S：すわって
S：じぶんで、かんがえる
S：おじいさんが

S：たべたら
S：おんなじやつでも、いいの
S：まだ、あるん
S：うみより、おおきいっていうこと（「とてつもない」の意味を尋ねている）
S：うみより

⑥ 各自で教科書を読む

授業の中で、個々の子どもが、教科書を読む活動である。通常は、一斉に教科書を読むが、今回、授業中に、子どもが自己判断で、読み出してしまったところである

A 教諭の授業中

S：とてつもなく、おおきな、かぶ

B 教諭の授業中

S S：おおきな、かぶ（題名）

⑦ 教科書の一斉音読

教科書を、クラス全員で音読する活動である。教材の中身を理解したり、今の授業の該当箇所を明確にしたり、教材を味わったりするときに行われる活動である。B 教諭の授業では、音読活動を行っていることが確認できる。

A 教諭の授業中

S S：おじいさんは、かぶのたねを、まきました
S S：あまい、あまい、かぶになれ
S S：おおきな、おおきな、かぶになれ
S S：あまーい
S 全：あまい、げんきのよい、とてつもなく、おおきな、かぶが、できました
S 全：あまい、げんきのよい、とてつもなく、おおきな、かぶが、できました

B 教諭の授業中

S S：お、お（題名を、一文字ずつ読む）
S S：き、な（題名を、一文字ずつ読む）
S S：か、ぶ（題名を、一文字ずつ読む）
S S：おおきなかぶ
S 全：おおきなかぶ
S 全：おおきなかぶ
S 全：おじいさんが
S 全：かぶの、たねを、まきました
S 全：あまーい、あまーい、かぶになれ
S 全：おおきな、おおきな、かぶになれ
S 全：あまい
S 全：げんきのよい
S 全：とてつもなく
S S：おお
S 全：おおきい、かぶが、できました
S 全：おおきなかぶ
S 全：おじいさんが、かぶの、たねを、まきました
S 全：あまーい、あまい、かぶになれ
S 全：おおきな、おおきな、かぶになれ
S 全：あまい、げんきのよい、とてつもなく（一斉読みがふざろい）
S 全：おおきな、かぶが、できました

S全：おおきなかぶ
S全：おじいさんが
S全：かぶの、たねを、まきました
S全：あまい、あまい、かぶになれ
S全：おおきな、おおきな、かぶになれ
S全：あまい、げんきのよい
S全：とてつもなく
S全：おおきな、かぶが、できました
S S：おおきなかぶ
S S：おじいさんが、
S S：かぶの、たねを、まきました
S S：あまい、あまい、かぶになれ
S S：おおきな、おおきな、かぶになれ
S S：あまい、げんきのよい、
S S：とてつもなく、おおきい、かぶが、できました
S S：おおきなかぶ
S S：おじいさんが
S S：かぶの、たねを、まきました
S S：あまい、あまい、かぶになれ
S S：おおきな、おおきな、かぶになれ
S S：あまい
S S：げんきのよい
S S：とてつもなく、おおきい、かぶが、できました
S S：おおきなかぶ
S S：おじいさんが、かぶの、たねを、まきました
S S：あまい、あまい、かぶになれ
S S：おおきな、おおきな、かぶになれ
S S：あまい、げんきのよい
S S：あまい
S S：げんきのよい
S S：とてつもなく、おおきい、かぶが、できました
S S：あまい、あまい、かぶになれ
S S：あまい、あまい

⑧ 特に感情を込めて音読する

全ての音読で、特に感情を込めて音読を行うわけではないが、本教材は、動作化や音読することで、登場人物の気持ちの理解をするという意図があり、感情を込めて、丁寧に音読する活動が行われた。A教諭の授業では、子どもが順番に、一人ずつ気持ちをこめて音読を行っていた。「学習言語」の検討において、単語や文節というカテゴリーだけでなく、イントネーションを含めた言語使用場面の意味を、子どもが理解できるかどうかという課題があることが分かった。「S1、S2・・・」は一人ずつ順番に読んでいくところである。

A教諭の授業中

S：あまい、あまい、かぶになれ
S：おおきな、おおきな、かぶになれ
S：あまい、あまい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S：おいしい、かぶになあれ
S全：おじいさんが、かぶの、たねを、まきました
S全：あまい、あまい、かぶになれ
S全：おおきな、おおきな、かぶになれ
S1：あまい、あまい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S2：あまい、あまい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S3：あまい、あまい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S4：はい、あまい、あお・・・
S4：あまい、あまい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ

S 5：あまい、あまい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S 7：あまい、あまい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S 8：はい、あまーい、あまい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S 9：あまーい、あまーい、かぶになれ
S 9：お、お、おおきな、おおきな、かぶになれ
S 10：あまーい、あまい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S 11：あまい、あまい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S 12：あまい、あまい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S 13：あまい、あまい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S 14：あまい、あまい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S 15：あまい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ（2回目の音読）
S 16：あまーい、あまーい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S 17：あまーい、あまーい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S 18：あまーい、あまーい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S 20：あまーい、あまーい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S 21：あまーい、あまーい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ

⑨ 間違っ、音読する。

意図的な音読の読み間違いではなく、発音機能面に関する課題等があると思われるケースである。文部科学省の調査によれば、学習障害等、発達になんらかの障害がある児童（約6.3%）が通常の学校に在籍している実態があり、1クラスに1~2名は、このような状況が起きると考えられる。

A 教諭の授業中

S 15：あまーい、あまり、あまーい、あまり（初回の音読である。本人は「あれ」と言って、言い直そうと繰り返す。発音の発達に関する課題の確認の必要性）
--

⑩ 教師の指名に対する返事や模倣

教師が、名前を指名したときの返事や、聞き慣れない言葉などを無意識に復唱して模倣する場面である。

A 教諭の授業中

S：はい、おもしろかった
S：はい
S：うん
S：はい
S：うん
S：はい

B 教諭の授業中

S S：ううん
S：はい、げんきのよい
S：はい
S全：はい
S：はい
S：うん
S全：はい
S全：はい

S S : はい
S S : はい
S S : はいっ、はい
S : はい
S : うん
S : はい
S : はい
S S : はい
S S : はい
S : はい
S S : はい
S : はい
S : はい
S : はい
S S : はい
S : はい
S : はい
S : はい
S S : はい
S : はい
S : はい
S : はい
S : はい
S : わすれました
S S : はい
S S : はい

⑪ 発表はするのだが、ことばの表現が十分でなく動作等が加わった発表

発表をするときに、自然に動作を伴って発表が行われた場面である。録音時の教室の環境音の状況と、教師の説明の前後関係から判断して、検討を行った。B教諭の授業では、確認されなかった。

A教諭の授業中

S : じよろで、まるをかいて、こう
S全 : あまーい、あまーい、かぶになれ、おおきな、おおきな、かぶになれ
S全 : (くわのまね)
S : こんぐらい
S : (からだで、ひょうげん)
S全 : (それぞれが、手を広げて表現)

⑫ すでに発表したことを、繰り返して発表する

子どもが、複数回繰り返して、発言をした場面である。

A教諭の授業中

S : たいようの
S : ところを、こめてな
S : ところを、こめて、じぶん、おもっとる
S : ところを、こめて、おおきくなるかもしれんと、おもって
S : みんなで、わけて、たべます
S : よるごはんに、たべる
S : それで、パーティして、おおきなかぶの、シチューとかして、たべる

B教諭の授業中

S：しろくって、ひこうきみたいで
S：ひこうきみたいで、
S：まるだいこんみたいで
S：おいしい
S：みそしるにして、たべた、
S：みそしる
S：でっかい
S：かいじゅうより、おおきい
S：かぶを、たべたら、えがお、いっぱい

⑬ 自分の考えの発表

教師の発問等に対応した子どもからの発言である。授業では、教師の言葉だけでなく、お互いの友達の発言の理解も重要である。子どもの生活の中での、いわゆる「生活言語」が相当数含まれていることが分かった。

A教諭の授業中

S：なんか、うえのほうか、だいこんみたいな、はっぱで
S：で、したが、しろで、なんか、まるっこい
S：だいこんは、ほそくて
S：つつの、かたちやな、だいこんは
SS：まるい、ボール
S：たのしかった
S：こえが、きれかった
S：かぶが、ぬける、ところが、おもしろかった
S：はい、うれしかった
S：よんだら、きれいな、こえやたら、いいなど、おもった
S：ぬけて、よかったなあと、おもいました
S：かぶがぬけて、うれしかった
S：おもしろかった
S：ぬけたところが
S：ちからを、あわせたら、かぶがぬけたから、すごかった
S：せんせいが、かぶの、きもちを、こめて、よんでくれたから
S：かぶが、みんなが、ちからを、あわせて、ひっばって、ぬけたから
S：ちいさかった
S：ちいさい、かいのよう
S：ちいさい、かぶやった
S：みずやりして
S：おじいさんが
S：おおきく、なあれって、いってるから、おおきくなった
S：おせわをしたから
S：たいよう
S：たいようの、ひかりも
S：たいようの、ひかりで、そだてた
S：くうきも
S：おじいさんが、だいじに、そだてたから、おおきくなった
S：はい、おじいさん
S：はい、ずっと、こころを、こめて
S：こころを、こめて、じぶん、もっと
S：あまい、あまい、かぶになれって
S：いつも、いていた
S：おおきなかぶ
S：おおきな、かぶに、なりました
S：おおきくて、あまい、かぶに、なった

S：げんきな、かぶに、げんきな、かぶに、なった
S：はい、おおきな、おおきな、あまーい、げんきな、かぶに、なった
S：ものすごく、おおきな、かぶ
S：りっぱな、おおきな、しろい、かぶ
S：おおきい、あまい、かぶに、なった
S：おおきくて、おいしくて、あまくて、あまくて
S：げんきな、かぶになった
S：おいしい、かぶに、なった、おいしい、かぶに、なった
S：ひとより、おおきい、かぶ
S：ぞうぐらい、おおきい
S：きりん、きりんぐらい、おおきい
S：かばぐらい
S：ぞうよりも、おおきい
S：おじいさんは、てつだってくれた、ひと
S：おばあさんとか、いぬとか、いっしょに、かぶを、たべます
S：みんな、みんなに、わける
S：みんなに、わける
S：おじいさんが、ほうちょうで、かぶをきって、みんなに、わける
S：おじいさんと、みんな、てつだって、くれたから
S：つかれたから、おなか、すいとったから、よるごはん、しようって
S：おばあさんが、りょうり、してくれて、たべる
S：おばあさんが、りょうりして、パーティして、みんなで、たべる
S：おばあさんとかが、りょうりしてくれて

B教諭の授業中

S：おもたい
S：おおきいから
S：ちからが、めちゃくちゃ、おもいし
S：ひとりで、できんぐらい、おもたいから
S：ひとりで、ぬけないぐらい、おもい
S：おじいさんの、ひとりの、ちからだけでは、たりないから
S：つちに、がっしり、はまっているから
S：だいこんみたいな、かたちです
S：しろくって、だいこんみたいで
S：しろいろの、たまねぎみたいな、かたちです
S：まるだいこん、みたいです
S：まるい
S：トマトみたい
S：わすれました
S：おいしい
S：ちょっぴり、からい
S：あかかぶ
S：あかと、しろしかない
S：あらって
S：ほそい、だいこんにして
S：おみそするに
S：せんせい、ほそい、だいこんにして
S：あらって、きって、しおかけて、おつけものにして、たべたの
S：おろしたら、おいしい
S：こくばんぐらい
S：ひとより、おおきい
S：もっと、おおきい
S：えーっと
S：ながくて
S：かいじゅう
S：かいじゅうより、おおきい
S：はたけより、おおきい
S：うちゅうより、おおきい

S：いしぐらい、おおきいと、おもいます
S：てんじょうより、おおきい
SS：うん
S：ひとつ、とまる
SS：ふたつ、やすむ
S：おじいさんが、できました
S：かぶの、たねを、まきました
S：あまい、あまい、かぶになれ
S：おおきな、おおきな、かぶに
S：えいよう、たっぷりの、かぶになれ
S：おいしい、かぶになれ
S：おいしい、かぶになれ
S：おおきな、おおきな、かぶになれ
S：みんなが、たべれる、かぶになれ
S：たべたら、おいしい、かぶになれ
S：おいしい、おいしい、かぶになれ
S：ねがいをこめて、まきます
S：げんきになるかぶ
S：あんまり、あんまり、しらない、かぶ
S：くさらないかぶ
S：たべたら、びょうきが、なおるかぶ
S：もっとおいしくなる、かぶになれ
S：こころを、こめて
S：えがお、いっぱい、かぶになれ
S：ほっぺたが、おちるほど、おいしい
S：げんきな、かぶになって
S：こしぬけそうに、なったかぶ
S：たべたら、みんな、えがおになるかぶ
S：えがお、いっぱい、なるように
S：おじいさんが、たねを、まきました
S：おじいさんが
S：おじいさんが、ながいきできるような、かぶ
S：かわいい、かわいいかぶ
S：ねつが、なおる、かぶになれ
S：たべたら、すごい、げんきに、なりますようにです
S：たべたら、びょうきが、なおるかぶ
S：みんなが、おいしいって、いつてくれるかぶ
S：みんなが、えがおになるかぶ
S：のばした
S：そうして、おおきな、かぶに、なりました
S：あと、もうひとつある
S：あまい、かぶです
S：おおきい、かぶじゃん
S：おおきな、かぶです
S：かぶです
S：おおきいかぶです
S：げんきの、よいかぶ
S：ふつうの、かぶ、ハートみたいな、かぶ
S：わからへん
S：すごい、でっかい、かぶです
S：びっくりした
S：うれしい、きもち
S：うれしい、きもちです
S：なみだが、できた
S：はやく、ぬきたいなーと、おもった
S：はやく、ぬいて、たべたいなー
S：すごい、びっくりしました
S：かぶが、おおきいから、めっちゃ、びっくりしました

S：おじいさんより、おっきいかぶに、びっくりした
S：むちゃくちゃ、おおきいから

⑭ 教師の言うことに同意する

教師の話が分かったときの発言である。A教諭の授業でのみ確認ができた。

A教諭の授業中

S全：はい
S：はい

⑮ 当ててもらったための挙手発言

これは、授業中に、子どもの側から、挙手した「はい」の回数である。教師が意図していない時の挙手である。

A教諭の授業中

S：はい
S：はい
S：はい
S：はい、はいはい
S：はい
S：はい

B教諭の授業中

S S：はい、はい
S：はい

以上、調査を行った授業で、具体的に使用された言葉である。数時間の授業の検討の範囲で、一般論としての「学習言語」を論究することは、現時点では困難であるが、こつこつと全ての授業の具体的な言葉を収集して、検討を積み重ねていくことで、「小学校1年生の授業に必要となる学習言語のレベル」にたどり着くことができると考える。

5 全体考察

今回、二つの授業での教師と子どもの発言を軸にして、学習言語の検討につながる言語の把握を行った。その際、教師の発言等については22のカテゴリーに分類し解釈を行った。また、子どもの発言については15のカテゴリーで分類し解釈の作業を行った。研究の当初から、これらのカテゴリーが存在したわけではなく、授業の一言一言のやりとりの意味について、発言の意図を踏まえて、まとまりの整理を行った結果としての分類カテゴリーである。そのため、確実な範疇を有するカテゴリーとは言い切れないが、大別すると、教師側では、①授業遂行に関する言葉、②授業活動の指示、③発問・確認、④説明、⑤朗読の5分類になると思われる。また、子ども側から見た場合は、①授業遂行に関する言葉、②意見の発表、③音読の3カテゴリーになると思われる。ここは、今後の追検証が必要などである。

今回の二つの授業の中で、とりわけ教師の説明が難しかったところは、「とてつもなく」という学習語彙の解説のところであった。教師は「すごく」「でっかい」「おおきい」などと一般的な用語を駆使して説明する一方で、子どもからは、「むちゃくちゃおおきい」「かいじゅうよりも」「うちゅうよりも」「うみよりも」「スイミングスクールよりもおおきい」など、自己の生活に密着した言葉が飛び出してきている。新しい学習語彙を生活言語で理解していく活動と言える場面である。

また、かぶを育てているおじいさんの気持ちを考えるときに、教科書は「あまい あまい かぶになれ」という表記であるが、教師が朗読して子どもに聞かせる際には、「あまーい、あまーい、かぶになれ」と、かなり抑揚をつけて、その意味理解を促進している活動があった。一人一人に口声模倣させて、子ども自身の身体の感覚経験により理解させる指導法である。生活場面での既知の経験と重ねあわせていくという、具体的な経験を使って授業内容を理解させる教授法と言える。広い意味で、生活言語を用いて学習言語の理解へ導くという考えに近いものと思われる。

授業をどのような観点で検討するかということでは、小学校・中学校・高等学校の教科指導の概念図試案(図7)を作成した。教科の指導においては、次のような実態がある。

- ① 教師(先生)がいる。
- ② 児童(生徒)がいる。
- ③ 教材としての教科書がある。
- ④ 授業には、導入がある。
- ⑤ 授業には、内容を理解させる授業の展開がある。
- ⑥ 教材を理解させるための発問がある。
- ⑦ 教師は、教科の目標の達成に務める。
- ⑧ 目標達成のために、児童の実態を踏まえた指導計画を練る。
- ⑨ 教師は、児童に考えさせたいこと練る。
- ⑩ 児童相互のやりとりがある。
- ⑪ 児童の言葉の背景には、子どもの経験や生活がある。
- ⑫ 板書により思考の整理が行われる。

授業での教科指導の視点 授業場面

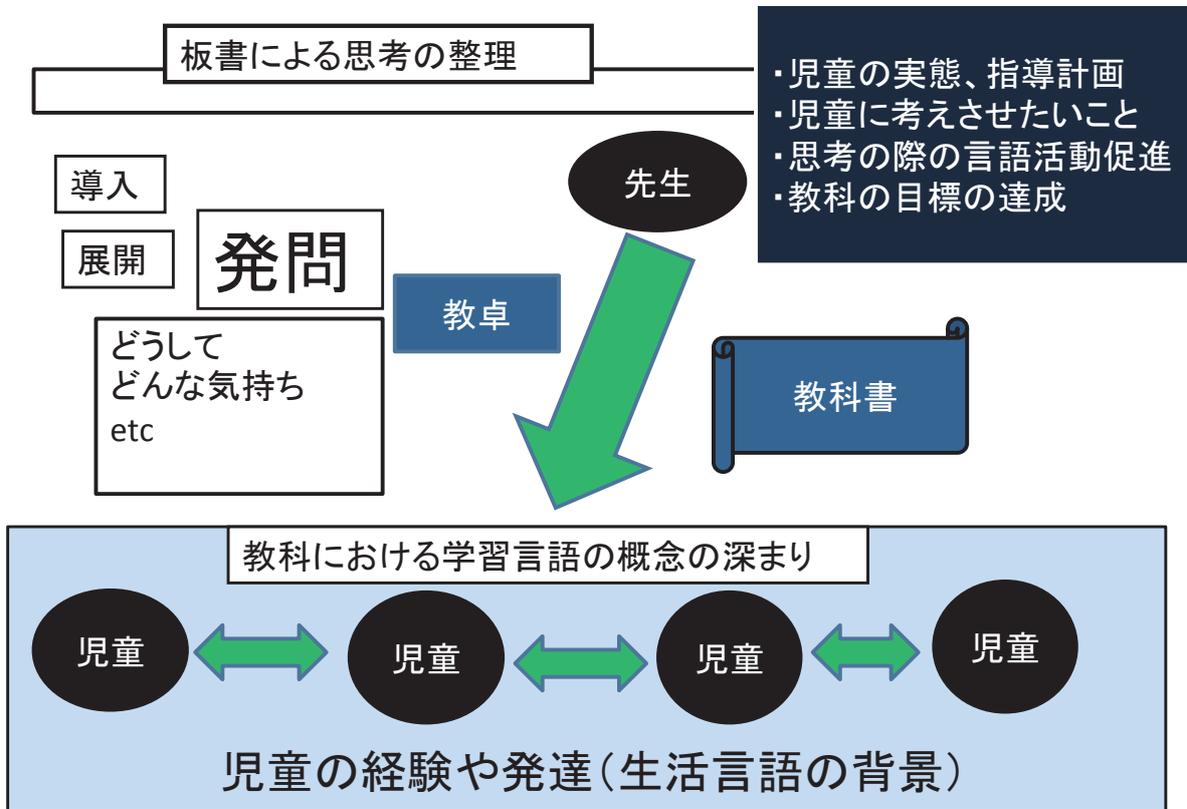


図7 授業での教科指導の視点（概念図試案）

以上のように概念図を整理すると、生活経験をもとに、学習語彙への理解の導きがあることが見えてくる。ここで、今回の研究の目的である、障害のある子どもに視点をうつすと、授業の見え方が、少し異なってくる。図8に、児童の脳の処理からみた概念図試案（図8）を作成してみた。図8は、授業の中にやりとりされる音声や視覚に関する情報が、どのように認識されるかという視点で整理ができた。本時の「おおきなかぶ」を念頭に、授業を観察してみると、次のような整理ができる。なお、子どもの思考に関する表現は推測したものである。

- ① 教師の音声で説明が行われる。
- ② 児童は、自分の耳に届いた教師の音声を脳で聞き取って、言語の意味理解などの処理を行っている。
- ③ 教科書という印刷物から見えてくるインクの色や形から、文字や絵の意味を自己の経験に照らし合わせて、絶えず視覚情報の認識活動を行っている。
- ④ 小学校の1年生の1学期は、教科書は分かち書きである。話し言葉と、教科書の書き言葉の照合については発達の途上であり、一度に処理できる情報量には個人差がある。
- ⑤ 自分の机の周りには、ガタガタという椅子の音や、口々にしゃべる友達の声があり、その中から「先生の声」を聞き逃してはいけないと、がんばっている。

児童の脳の処理

授業場面

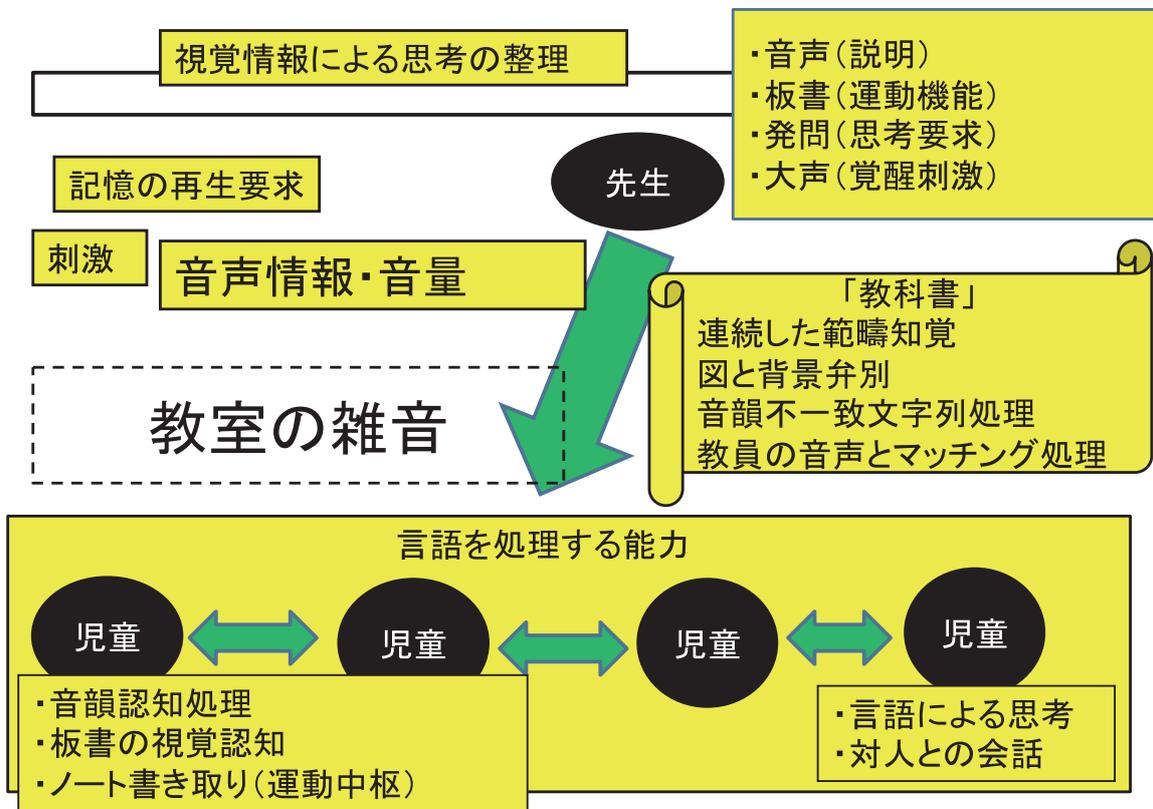


図8 児童の脳の処理からみた授業の場面（概念図試案）

- ⑥ 教科書のなかに、今まで聞いたことのない『とてつもない』がある。
- ⑦ 音読は、教科書の文字を追いかけてながら、自分の声を自分で聞き取って、周囲の人のスピードや読み方とちがっていないか、など、常に意識して声を出している。
- ⑧ 先生は、時々、大きな声を出したり、やさしく「あまーい」と言っているけど、これは、どういう気持ちがあるのだろうと考えている。

このように脳の処理から授業を考えていくと、子どもが教科指導に入る以前に、聞く能力や、話す能力、読む能力が十分に備わっているかという危惧が持たれる。個々の子どもの言語発達や生活経験によって、授業の中での説明や質問に使用される言葉の意味や、朗読の音声・音量に込められた内容を、十分に理解できない可能性があるからである。

今回の基礎的研究を進めていく中で、小学校1年生の授業での「学習言語」の具体的な内容を理解するうえで、子ども自身の中に「どの程度の生活言語や言語を処理する能力が育っていないといけないのか」という課題が視野に入ってきた。具体的な授業の中での「学習言語」に間する状況の検討を積み重ねていくことで課題の解決に迫りたい。

最後に、「学習言語」に接近する研究方略を見いだす際に、研究協力者として音声言語医学面からの助言を頂いた国際医療福祉大学の前新直志准教授、聴覚言語学的視点で授業分析に助言を頂いた大阪河崎リハビリテーション大学の國末和也准教授に深く感謝を申し上げます。

引用文献

- 1) 甲斐睦朗監修：小学校国語「語彙指導の方法」語彙表編．光村図書，2005
- 2) 「新レインボー小学国語辞典改訂第3版」．金田一春彦他監修．学研教育出版，2010
- 3) 「チャレンジ小学国語辞典第四版」．湊吉正監修．ベネッセコーポレーション，2010
- 4) 「例解小学国語辞典第四版」．田近洵一編集．三省堂，2009
- 5) 「小学国語新辞典第三版」．宮腰賢監修．旺文社，2010
- 6) 「例解学習国語辞典第八版」．金田一京助編．小学館，2008
- 7) 「学習新国語辞典第三版」．馬淵和夫監修．講談社，2009
- 8) 太田垣朋子：「教科学習のための指導に関する一考察—年少日本語教育の立場から—」日本語教育論集 13号．国立国語研究所日本語教育センター，1997
- 9) 「新編 あたらしいこくご 1年上」教師用指導書 指導編．東京書籍

参考文献

- 1) 「教育基本語彙の基礎的研究—増補改訂版」．国立国語研究所，2009
- 2) 「分類語彙表 増補改訂版」．国立国語研究所．大日本書籍，2004
- 3) 「小学校国語 学習指導書 1上 かざぐるま」．光村図書，2005
- 4) 「新教育基本語彙」．坂本一郎．学芸図書，1984
- 5) 「ひろがることば しょうがくこくご 1上」．教師用指導書別冊．教育出版，2007
- 6) 「日本語学キーワード事典」．小池清治他編集．朝倉書店，2001
- 7) 「小学校指導書 国語編」．文部省，1989
- 8) 「小学校学習指導要領解説 国語編」．文部省，1999
- 9) 「小学校学習指導要領解説 国語編」．文部科学省，2008
- 10) 学校教育法第33条及び34条

専門研究D 研究組織

障害のある子どもの学習言語に関する基礎的研究

—授業で使われる教科書及び指導者が使用する言語の把握—（平成21～22年度）

研究代表者

企画部 総括研究員 藤本 裕人

所外研究協力者

国際医療福祉大学

保健医療学部言語聴覚学科 准教授 前新 直志

大阪河崎リハビリテーション大学

リハビリテーション学部言語聴覚学専攻 准教授 國末 和也

専門研究 D

障害のある子どもの学習言語に関する基礎的研究
—授業で使用される教科書及び指導者が使用する言語の把握—
平成 21 年度～平成 22 年度

研究成果報告書

研究代表者 藤本 裕人

平成 23 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>