展 望

教室におけるコミュニケーション*

藤 崎 春 代**

COMMUNICATION IN CLASSROOMS

Haruyo FUJISAKI

This article examined frameworks in which classroom communication studies were done. Two lines of studies were made. One focusing on the interaction between teachers and students as the main medium of teaching: it was found to be desirable that utterances and their contents would be organized toward a structure of a whole lesson. The other line called ethnographic studies analysed details of communication qualitatively to describe the "rules of classrooms". Many such studies demonstrated that children at school—as one of social contexts—were expected to learn and to interact in ways particular to that classroom. However, methodological and theoretical elaboration were needed. In concluding, it seemed important to combine those two lines and to study communication in classrooms in more numerous types and in a wider range of age.

Key words: communication in classrooms, teacher-student interaction, ethnography, rules of classrooms, communicative competence.

子どもたちは教室の中で日々何を、どのように学んでいるのだろうか。本稿では、「教室とは、教師と生徒が情報を交換する相互作用文脈である。」(Wilkinson & Calculator, 1982),「授業も1つのコミュニケーション場面である。」(東, 1984)という視点に立ち、コミュニケーションの特徴・性質等から、教室内での教授—学習を考えたい。

教室におけるコミュニケーション研究は、大きく2つの流れにまとめることができる。第1は、教授行動の中心としての発話に焦点をあてる研究である。教室では教科書あるいは板書など書きことばも重要な位置を占めるが、しかし、これらは口頭によるやりとりの中で教材として、あるいはまとめとして用いられて始めて生きてくる。したがって、教室内でどのように教授—学習が行わ

れているのかを明らかにしようとするれば、教師・生徒の発話への着目は当然のこととなる。これに対して、近年、いわゆる教科内容の教授—学習を支えるものとして、あるいは密接不可分なものとしての様々な教室ルールが明らかにされはじめている。学校・教室という学習の場を1つの社会的文脈と考え、子どもたちが教室社会の様々なルールをいかに学び(学べず)、いかに実行しているか(実行に失敗しているか)を明らかにしようとするものである。コミュニケーションレベルでの教室ルールに着目するのが第2の研究の流れである。

以下、2つの流れについて概括を行い、今後の研究の方向・課題を探りたい。その際、教室コミュニケーションの特徴・性質として何が明らかになってきたかという研究の結果とともに、どのような分析枠組・方法で教室コミュニケーションへのアプローチが行われているのかについて検討することにも重点を置きたい。

I. 教授行動の中心としての発話

教室内の教育の特徴を教師—生徒の相互関係からとら

* 本稿をまとめるにあたり、御茶の水女子大学家政学部無藤隆助教授・国学院大学文学部斎藤こずゑ助教授に文献上の示唆をうけました。また、無藤先生には、草稿の段階で貴重な助言をいただきました。お二人に記して感謝いたします。

** 中央大学非常勤 (Chuo University)

えようとする試みは古くから行われていたが、それらは、教師の子どもへの接し方が支配的か・民主的か (Anderson 1939)、教室運営が教師中心か・子ども中心か (Withall 1956) という問題を行動観察法により検討していた。

こうした問題意識の延長として、発話記録から教室全体の雰囲気を検討したのが Flanders (1970) である。Flanders は、教室での言語的相互作用が教師により開始されるか、生徒により開始されるかをチェックすることにより、教室の雰囲気の傾向をとらえようとした。チェックに際しては、10のカテゴリー (教師の発話—感情受容、賞賛あるいは勇気づけ、生徒のアイディアの受容あるいは使用、質問、講義、指示、批判あるいは権威の正当化：生徒の発話—応答、主導：沈黙あるいは混乱) を設定した。日本でも Flanders の影響を受けた研究は数多くなされている (岸1981、松田他1976、1977、1978、1979、1980、1981、1982、1983、1984、塚田1979、1980、1982、1983a,b、塚田・酒井・岸1976)。

また、Flanders と同じ頃、教授行動の科学的分析を目的として Smith・Meux・Coombs・Eierdam & Szoka (1962)、Bellack・Kliebard・Hyman & Smith (1966) が各々分析枠組を提出した。Smith らは、やりとりの論理的特徴に基づき13のカテゴリー (定義、記述、指摘、陳述、報告、置換、評価、意見、分類、比較および対照、条件的推論、説明、教室を方向づけ管理すること) を設定した。このカテゴリーを参考にした日本の研究には多田・岡田・伊藤 (1976) がある。一方、Bellack らは教室発話を教授学的意味 (構造づけ、誘い、応答、反応)・話の内容 (題材の意味、題材—論理の意味、指導の意味、指導—論理の意味)・話し手は誰か等を組合わせて分析した。

このように、Flanders・Smith ら・Bellack らそしてその影響を受けた研究者により、教室発話はカテゴリー化して分析され、教室全体の雰囲気・教授法の傾向はつかめるようになった。従来漠然とした印象により記述されていた教授法に科学的基礎が提供された (Gage, 1978) といってもよいだろう。しかしながら、これらのカテゴリー化にはいくつかの問題点がある。以下、問題点をあげるとともに、その克服をめざした分析枠組を紹介する。

第1に、Flanders・Smith ら・Bellack らに共通する問題点として、発話を直前直後のつながりでのみとらえるマルコフ過程に基づいた枠組を用いている点があげられる。教室場面では、個々の発話は1つ1つばらばらに存在するのではなく、1授業時間・あるいはいくつかの授業時間にわたって1つのまとまりを構成していることを考えると、マルコフ過程に基づく枠組では授業全体の中の各発話の位置がとらえられない。この点を克服する

枠組としては、Sinclair を中心とする Birmingham 大学グループの階層尺度モデル (rank scale model) がある (Sinclair & Coulthard, 1975)。Sinclair らは、Halliday (1961) の文法階層尺度にヒントを得て、act (意味の最小単位)、—move (1発話：1つ以上の acts からなる)—exchange (相互作用の1単位：基本構造は主導・応答・追従の3 moves からなる)—sequence (同種・繰り返しの exchanges からなる)—transactions (いくつかの sequences, exchanges を含む)—lesson (授業全体) という階層モデルを設定して、教室発話の構造化を行った。Sinclair らは、文法モデルを採用することにより、授業全体が構造化できるとともに、どんな内容の授業についても同様に分析可能としている。

第2の問題点としては、Bellack ら以外の Flanders、Smith らでは、何についての発話であるかをとらえる枠組となっていない。教室内の発話の特徴としては、常にその背後に「課題」が存在するということがあげられる。教師と生徒は、知的あるいはその他の教育目標に到達すべく「課題=具体的な教材・題材」をめぐるやりとりを交わす。したがって、「課題」を組み込んだモデルの構築が不可欠となり、どのように「課題」を組み込むかが重要となる (Griffin, Cole & Newman 1982)。

Bellack はこれを、題材としての意味・題材の扱いに含まれる認知過程 (題材—論理の意味)・指導上の意味・指導上の意味をどのように扱うか (指導—論理の意味) の4側面からチェックしたわけであるが、そのカテゴリーは平面的・羅列的であり体系的でなかった (佐々木 1977)。

これに対して、教師の抱いている知的目標の水準に発話を対応づけることにより、教室発話を体系化しようとする枠組に、Blank, Rose & Berlin (1978)、Collins & Stevens (1982) がある。たとえば、Blank らは、課題の対象からの知覚的情報と言語との距離 (perceptual—language distance) という抽象化の程度で分析枠組をつくった。この枠組によれば、同じ対象を前にした質問でも、「これらの名前は何？」と尋ねた場合と「これらの共通点は何？」と尋ねた場合とでは、後者の方が前者よりも話されている対象と子どもを対象の分析へと導く教師の発話との間の距離が遠い、つまり抽象化の程度が高いということになり、子どもにとって異なる知的活動を要求することが示せることになる。しかしながら、ここでいう「課題」は、“ $6 \times 3 + 4 \times 2 = ?$ ”、“この地方で麦が収穫できないのはなぜか？”などの単一・単純明快なものである。第1の問題点でも述べたが、授業では1時間あるいは数時間がまとまりになることも珍しくない。「課題」の面でも授業全体を構造化できるモデルが必要であろう。

この授業全体の課題面からの構造化に際しては、Dore, Gearhart & Newman (1978) の時間的組織化の指摘が参考になる。Dore らは、教師が課題を計画する際の2側面として、成分(参加者・手続・場所・スケジュール)と時間的組織化(設定・遂行・終了)を指摘した。これによれば、1つの課題を遂行するためには、その準備段階(設定)があり、遂行後は評価や片付けなどの終了段階が必要であることになる*。この指摘にヒントを得て、幼児教育場面の課題(30~60分位のまとまり)の構造に対応させる形で発話を分析した研究としては、Muto (1982)・藤崎(1983・1985)、藤崎・無藤(1985)がある。これらの研究では、課題全体が構造化され、教師の経験差による課題構造のちがいが・子どもの年齢による課題構造のちがいが検討された。

また、Sinclair らは、何についての発話かという問題については、教師が教室内で行う仕事の3つの領域として教科内容・教科の組織化(今の内容を前後の内容と結びつける)・集団としてやっていくための訓育面を指摘している(Sinclair & Brazil 1982)。ただし、3領域と先述の階層モデルとは関係がつけられていない。

現在のところ、何についての発話なのかという点については、知的目標のレベル・時間的組織化・教師の仕事の領域の種類というようにいくつかの側面が指摘されてきている。これらすべてを含めた枠組の作成が可能なのか、あるいはすべてを記述できるわけではないならどこに焦点を合わせるのか、今後の検討課題である。

第3の問題点としては、Flanders・Smith ら・Bellack らの枠組では、生徒によるやりとりの差を扱ってこなかったという点がある。通常、授業は1人(あるいは少数)の教師対多数の生徒という形で展開することが多い。しかし、いわゆる一斉授業の際にも生徒に応じて教師・生徒間のやりとりは変化する。この変化を扱うことが、理論的にも実践的にも必要であろう。この点については、Sinclair らの枠組でもあまり考慮されていない。むしろ、Blank ら・Collins らの枠組の方が、生徒別にやりとりされる質問等のレベルを検討することが可能である。

生徒の個人差を扱うことに重点を置く研究としては、期待効果実現の過程をやりとりの面から検討しようとした Brophy & Good (1970)、Cooper・Hinkel & Good (1980)、Cooper (1985)、Good・Cooper & Blakey (1980)がある。しかし、これは、やりとり以前に教師の期待が存在するわけであり、あくまでも主導権は教師にある。生徒の側がやりとりで果たす役割・教師に与える影響については、まだ十分な検討がなされていない。わずかに、Collins & Stevens (1982) が対話をコントロールする要

因の1つとして、教師の抱く生徒モデルを導入している程度である。生徒側をどう分析枠組に組み込んでいくかが、今後の重要な課題であろう。

II. コミュニケーション面での教室ルール

教室での教師・生徒のやりとりは、いわゆる教科内容についてのみなされるのではない。教授・学習の成立を可能にする教室社会をつくり出すやりとりも重要である。こうした社会集団で生活する方法を記述する研究としてエスノグラフィー(ethnography)と呼ばれる研究の流れがある(Heath 1982 a)。元々人類学に端を発し(Dobbert 1981)、社会学からも影響をうけてきたエスノグラフィーの研究レベルは、社会システム・文化を含む広範囲にわたっているが**、今回は教室におけるコミュニケーションレベルの研究に絞って概観する。

教室でのエスノグラフィー研究は、一般的な教授技術よりも、特定のクラス内での生活の複雑さや微妙さを検討することに興味があり、出来事の記録を詳細に分析して教室内の言語や生活を形成するパターンや暗黙のルールは何かを明らかにしようとする(Woolfolk, 1985)。特に、客観的な明文化されたルールではなく、参加者にとってのその状況の意味・参加者の意図等を理解することが強調される(Measor & Woods 1983)。その際、参与観察を中心として、ビデオテープレコーダ・オーディオテープレコーダー等の機械、インタビュー、質問紙、既成の資料(教科書・カリキュラム・生徒の作品等)等、多様な方法・情報源を用いており(Wilcox 1982 a)、また、分析に際しては、言語学・社会学をはじめ様々な研究領域の成果を取り入れている***。

教室でのコミュニケーションレベルのエスノグラフィー研究は、研究者により文脈分析(McDermott 1977, McDermott・Gospodinoff & Aron 1978)・マイクロエスノグラフィー(Erickson 1982 a)・構成的エスノグラフィー(Mehan 1978・1982)と色々展開されているが、それらに共通する特徴は教室内のやりとりの徹底した詳細な分析である。近年はビデオテープレコーダー等を利用することにより、秒単位での分析も可能になった(McDermott 1977, Wallat & Green 1982, Green & Weade 1985)。分析に際しては、①分析データをできるだけ元に近い形で呈示する。

* ただし、Dore らは、発話をカテゴリーに分類する際にはこの組織化の考えは取り入れず、むしろ speech act の考えを取り入れた conversational act を提出している。

** エスノグラフィーの研究史については、Hymes (1982)・江淵(1982)参照。

*** 研究法の text book としては、Dobbert (1981) がある。

②ある部分たとえば予測に合わない部分を例外として片づけることなく、すべてを分析する。③分析は参加者の意味づけについてなされ、実際の行為の流れから確認される。④分析を相互作用のレベルで行う(Mehan 1978)。

以下、主な研究を整理する。

(1) 学校言語と家庭言語

学習の場における教師・生徒相互の誤解・フラストレーション、それに伴う学習の中止の問題を扱うことを目的としたコミュニケーションレベルのエスノグラフィー研究の重要性を提唱したのは社会言語学者の Hymes (1972, 1974) である。Bernstein (1971) の言語コード仮説を背景として、当初の主な研究テーマは、学校と家庭・地域との言語的不連続性にかかわるものであった。Tough (1976)・Wells & Montgomery (1981)・Feagans (1982)・Wells (1983) は、学校言語と minority らの家庭言語の相違点を、価値(目標)・語彙・談話スタイル・相互作用パターン等について明らかにしている。たとえば、Wells (1983) によれば、相互作用パターンに関して、家庭では子どもがしばしばやりとりの主導者になるのに対して学校では教師が主導者となる。さらに、家庭でのやりとりはその時々興味から始まるのに対して、学校ではカリキュラムに基づいた目標に即してやりとりがなされる、という。

また、近年は、日々の多様な社会状況においてうまくやりとりするには、音韻・語彙・文法をこえたコミュニケーションレベルの知識が必要であるとして、コミュニケーションの有能さ (communicative competence) が重視されている(Hymes 1974, 1979, Gumperz & Gumperz 1982, Enright & Gomez 1984)。コミュニケーションの有能さのカテゴリーとして、Black (1979) は状況の変化への適応可能性・非言語面での適切さ・やりとりのきまりや条件を知っていること・前後の出来事との関連をつけられることの4種をあげ、また、Lazarus (1984) は言語使用の規則性に対するメタ言語的認識・混乱や問題を指摘する能力・目的に合わせて話し方を巧妙に変えることの3種をあげている。

こうした研究により、子どもの学校への不適応の責任は、個々の子どもから学校-家庭という社会過程へと移行したといえよう。

しかし、不連続性の視点に立つ研究では人々が漠然と抱いていた不連続感を再強化したのみであり、加えて解決をコミュニケーションの有能さなど子どもの頭にあることを変えることに求めるかぎりあまり成果は望めない(Gilmore & Smith 1982)として、むしろ両者の連続性を重視する研究・あるいは両者の差を文脈のちがいとみる

研究がある。前者の例として、MacLure & French (1981) は、家庭と学校でのやりとりを比較して、やりとり開始の権利が教師にかたよっている点などのちがいはあるものの、両者のやりとりの構造は共通していることを示唆した。後者の例としては、Mercer & Edwards (1981) の研究がある。Mercer らは、Cole & Scribner (1974) の行ったクペル族の学校課題と生活課題の出来のちがい、つまり同じ知的構造をもつ課題でもそれが生活場面に埋め込まれているか否かで異なる遂行結果を生むことを示した研究に影響を受けて、学校と家庭との社会的文脈のちがいに不適応の問題を位置づけた。これは、子ども側の不正確な欠陥がある遂行と、社会的文脈のちがいによる教師-生徒間の相互理解の不足とを区別することを主張するものである。同様に文脈のちがいに着目する Heath (1982b) は、形としては疑問文だが実用上は指示的である発話に答えることに慣れていない、答の既にかかっている質問や本からの情報について尋ねる質問に慣れていない子どもへの対策として、学習環境つまり教師の言語的対応を変えるところまで研究として行っている。

(2) 隠れたカリキュラム

社会的文脈に注目する研究者は、「子どもは学校という1つの社会的文脈の中で、ある一定のやり方で学習すること、やりとりすることが望まれている」(Shultz, Florio & Erickson 1982) と指摘する。こうした教室ルールは、研究者により隠れたカリキュラム (Jackson 1968, Wilcox 1982b, Green & Weade 1985)、第2のタイプのカリキュラム (Green & Harker 1982)、基礎ルール (Mercer & Edwards 1981) 等と呼ばれている。

詳細な分析の結果、たとえば、1度に話すことができるのは1人だけ (Wallat & Green 1979)、教師の指名を無視して発言すれば正しい答を言っても教師に受け入れられない場合がある (Mehan 1979) 等のルールが示されてきている。さらに、登園して自由にすごした後の朝の集まりの輪の形成過程における言語と非言語的行為とのかかわりの分析 (Bremme & Erickson 1977, Wallat & Green 1979, Green & Weade 1985)、読みの小グループの維持に果たす身体的位置や姿勢の役割の分析 (McDermott, Gosodinoff & Aron 1978)、挙手により指名される時のやりとり (McDermott 1977)、教師が生徒に物語を読んでもかせる時の伝達過程 (Green & Harker 1982, Eder 1982a) 等が分析された。その結果、従来ルーティンとして片付けられてきた教室でのやりとりが実は複雑であること、ルールに支配されていること等が明らかになってきた (Minuchin & Shapiro 1983)。しかも、子どもはルーティ

ン遂行において受け身ばかりの存在ではなく、子どもと教師が各々責任を持って参加することにより教室でのやりとりがリズミカルに進行していくのである (Mehan 1982, Brause & Mayher 1984)。

しかしながら、一方で、教師はこうしたルールを明示することは少ない (French & Maclure 1983)。子どもたちは、様々なルールを言語・非言語的の行為・メッセージのつながり等多様な文脈化手がかり (contextualization cues: Gumperz 1982) をもとにして読み取っていかねばならないのである (Green & Weade 1985)。こうした文脈化手がかりの読み取りはコミュニケーションの有能さの重要な側面と言ってよいであろう (Erickson 1982b)。逆に、教師の仕事としては、知的情報を伝えることの他に、あるいは密接不可分なものとして、教室コミュニケーションのルールをきちんと伝えていく、あるいは子どもの持っているルールを考慮することが重要となる。

また最近、読みの能力別グループでの教師-生徒の発言を分析した結果、グループによって、誰にどのように順番を割りあててくか等が異なることが示された (Eder 1982b, Gearing & Epstein 1982)。同一クラス内でも、教師は子どもに応じて異なるルールを用いてやりとりをしている可能性がある。こうした差異が何に基づいているのか、子どもにどのように影響を与えるのか、今後の課題であろう。

(3) 教室エスノグラフィー研究の課題

エスノグラフィー研究により、教授法を事前テスト・事後テストと関連づける従来の実験室的研究では浮かびあがってこなかった教育の側面が検討されるようになってきたが、いくつかの考慮すべき点もある。

第1は方法上の問題である。エスノグラフィーの中でも近年の教室エスノグラフィーでは、ビデオテープレコーダーを使用することにより詳細な記述を行うことが中心となりつつある。詳細な記述はビデオの使用により初めて可能になったが、万能ではない。何台ものビデオカメラを教室に持ち込むことは現実的に不可能である。そこで通常、教師と教師にかかわる子どもに焦点が向けられるわけだが、この場合でも教師の姿は記録されるが教師が何を見ているかは正確には録れない。また、機械を通さず人間が直接みた方が、色々な方面をみたり、色々なことを感じとれるのも事実である (エスノグラフィーでは、ビデオ等で記録する場合でも必ず研究者自身がその場にすることが原則となっている)。フィールドノートは、厳密さや信頼性を欠くということで研究の表面にはでてくることが少なくなったが、今後は、ビデオ記録の解釈、分析を支える重要な資料として再評価する必要がある。ま

た、教師・生徒に直接、何を見・何のつもりである場面である行動をしたのかを聞くこともできる。ただし、フィールドノート・インタビューともに、その際の方法論の確立が必要となろう (Ericsson & Simon 1980, 1984, Hitchcock 1983, Beynon 1983, Denscombe 1983, Agar & Hobbs 1982, Stubbs 1983)。

第2は、対象選択上の問題である。エスノグラフィー研究では徹底した詳細な分析を旨とするので、研究労力上その分析対象数は限られてくる。また、1つの発話・1つの場面をその時その時切り離すのではなく、教室生活全体の中でみるのであるから、その教室に熟知している必要があり、長期にわたるかかわりが要求される。この点からも分析対象数は限られる。限られた分析対象の結果から何を他への共通性として記述するのか。いたずらに一般化するのではなく、その教室の特性をきちんと特定化することの方が有効であろう。このためには、より大きな社会文脈つまり教室がその一部となっている社会システム等に注意を払うことが必要であろう (Mehan 1979)。

第3は、記述の提出上の問題である。エスノグラフィー研究では収集した全資料を詳細に分析するが、通常その中の1部分を例として提示する。この際に用いられる例がよくある事例の1つなのか、典型例なのか、例外例なのか等必ずしも明確にされていない。

第4は、エスノグラフィー研究にとって理論とは何か、という問題である (Evans 1983)。コミュニケーションの有能さや隠れたカリキュラム等の概念が提出され、多くの教室場面が分析されてきた。しかしながらいわゆる理論はないし、むしろ理論化を避けて徹底した記述をめざしている。理論というよりも、前述の概念も含めて、教室でのやりとりを検討する上での重要な視点を提供しているともいえる (Gilmore & Smith 1982)。今後は、様々な教師・教室場面の比較 (Wilcox 1982b, Au & Mason 1983) や他のタイプの研究との補完が、研究を topic oriented な段階から hypothesis oriented な段階へと進める上でのポイントとなろう (Heath 1982a, Hymes 1982)。その際、より実験的な方法を併用することも考えられる (Jacob 1979)。この例としては、教室相互作用について子どもは何を知っているのか絵本を用いて尋ねる (Willes 1981)、学校ごっこを観察する (Willes 1983)、仮設的教室を設定して子どもにメタ言語知識を尋ねる (Wilkinson, Wilkinson, Spinelli & Chiang 1984) がある。

Ⅲ. 今後の課題

(1) 活動の目標

本稿では、教室でのやりとりに関する研究を大きく2つに分けて検討した。その結果、今後研究をすすめていく際に重視することとして、発話および発話内容を授業全体の中に位置づける、生徒側の要因を組み込む、教授一学習と教室コミュニケーションのルールとの不可分性を考慮する、等が確認された。

Green & Weade (1985) は、教室内での相互作用の際に同時に構築される多様な意味として、①学問的内容、②適切な社会参加への期待、③①・②が埋め込まれている活動が何なのか(例. 語句の書き取りテストをしているのか、経験発表をしているのか、経験発表の仕方について討論しているのか)の3種を指摘した。本稿との対応では、①は Bellack ら・Blank ら・Collins らの枠組で扱われてきたし、②については教室エスノグラフィーで扱われるようになってきた。従来別々に研究が進められてきた①と②を結びつけ、教室でのコミュニケーションの全容をとらえるには、今後③の活動の性質・活動の目標をどのように組み入れていくかが重要なポイントとなろう。

活動・出来事の特特定化については、Hymes (1974)、Duranti (1985) の会話出来事モデル(speech event model)が参考になるかもしれない。Hymes らは、会話出来事の構成要素として、状況・参加者・目的・行為の連なり・鍵・手段・規範・領域を指摘する。中でも目的については、社会規範・文化的期待から解釈できる目標と個人の目標とを区別する必要を述べている。社会規範の担い手である教師の目標と受け手と考えられる生徒の目標が調和しているのか、ずれているのかという視点が導入できるかもしれない。

(2) 就学前後の言語発達

教室でのやりとりは教師の力のみで成立するのではなく、教師と子どもの共同活動の所産である(Mehan 1979)。Schaeffer (1977) は、大人一子ども間の相互交渉の維持には少なくとも次の3点が同時におこる必要があるという。言語・非言語的行為を通して送られる信号の同じ意味を共有する、会話および活動の時間的流れに添うことができる(例. 話し手が、先に述べたテーマを精緻化したければ、精緻化が期待されていることをうなづきや言語を通して確信しなくてはならない)。相互作用を調整する暗黙の、あるいは明示的なルールを共有する。同様のことは、教室での会話でも必要であろう。

では、子どもたちは教室でのやりとりの成立・維持のための様々な要件をいつ身につけるのであろうか。Willes (1981) は、小学校の新入生に入学直後と7か月後に絵本を見せて、教室での相互作用に関する物語を完成させた。その結果、入学直後から、教室での相互作用に

ついてよく知っている子どもとほとんど知らない子どもが混在していることがわかった。また、Blumenfeld & Meece (1985) は、教室ルールを知覚して行動する点において、小学校1年生ですでに5年生と同程度に有能であることを示した。本稿で取り上げたエスノグラフィー研究は、そのほとんどすべてが小学1年生についてなされている。この時期、教師はどのようなルールをどのようにして子どもに伝えているのか、子どもは何を手がかりにして理解しているのか、検討する必要がある。

従来、3～5歳で一応話しことばが完成すると考えられることが多く、学齢児の言語発達においては書きことばが問題とされてきた。しかしながら、3～5歳で完成するのは、具体的なことがらについて状況の文脈に頼りながら親しい人と直接対話のかたちをとって展開する言語活動(岡本(1983)流に言えば一次的ことば)である。岡本は、学校に入学することにより、現実場面を離れたことがらについて、ことばの文脈のみで、未知の不特定多数を想定して、自分で話のプロットを調整していかなければならない授業のことば(二次的ことば)が出現するとしている。藤崎(1982)は、3～6歳児の経験発表を分析して、いわば一次的ことばから二次的ことばへの移行をみた。これらは、発話の文脈が状況の文脈なのかことばの文脈のみなのかという面からみた就学前後の言語発達の指摘であるが、もう1つ、本稿で取り上げたように、教室という社会場面での言語使用を学ぶことも学齢児の言語・コミュニケーションの発達の焦点といってよいであろう(Wilkinson 1982, Shuy 1979)。

教室でのコミュニケーション研究は、教室内での教授一学習を考える上からも、学齢児の言語発達を考える上からも今後詳細な検討が必要となる分野と思われる。

(3) 日本の特徴、幼児期への着目

欧米では、教室内に多言語を使用する子どもが混在していること、特に minority に学校への不適応が多いことを反映して、教室コミュニケーションのルールへの着目が多くなされてきた。この点に関して、日本は一応単一言語の国であるので問題が少ない、といえるであろうか。たとえば、柏木・東(1977)は母親の幼児への発達期待・就学前教育観について、三宅・田島・臼井(1980)は幼児の自由遊び場面における母親の行動について、各々階層差を指摘している。実際には、家庭文化と学校文化のギャップに悩む子どもは多いのではないだろうか。欧米のように minority と簡単にくれないだけにかえって問題が見えにくい可能性がある。

日本の教育の特徴について、東(1984)は、幼児期に実施した2種類の動機づけテストと小学校高学年時の学業

成績との相関関係を日米比較して、「日本の学校教育の中でよくやるためには、おもしろくない仕事にでもじっくりと根気よく、注意深く取り組む性質が必要であり、アメリカの学校でよくやるためには、そういう性質は必要ではないけれども、興味をそそる仕事に対しては、じっくり注意深く取り組むような態度が必要だ」と述べている。また、Cummings (1980) は、参与観察の結果、アメリカと比較した日本の小学校低学年の特徴として、毎朝教師に挨拶すること・机の横に立って話すこと・静かに他の生徒や教師の話に耳を傾けること・集団生活の中で協力し合うこと等の学級秩序の確立や、皆の前で堂々と発表できるように仕向けること等が課題として教師により集中的に取り組まれることを指摘している。こうした教育の文化比較も今後必要であろう。

また、日本の場合、幼稚園・保育園への就園率が1980年において4歳児で同年齢人口の80%・5歳児では91%(村山 1983)ということを見ると、ほとんどの子どもが小学校入学以前に集団生活を体験している。どういう保育形態であるにしろ、家庭とは異なる社会文脈の中で子どもは生活し、様々なルールを学んでいる(藤崎 1986)。小学校生活を考える上からも、あるいはむしろ幼児期の生活自体を考える上からも幼児教育場面でのコミュニケーションへの着目が今後必要であろう。

引用文献

- Agar, M. & Hobbs, J.R. 1982 Interpreting discourse: Coherence and the analysis of ethnographic interviews. *Discourse Processes*, 5, 1—32.
- Anderson, H.H. 1939 Domination and social integration in the behavior of kindergarten and their teachers. *Genetic Psychology Monographs*, 21, 287—385.
- Au, K.H. & Mason, J.M. 1983 Cultural congruence in classroom participation structures: Achieving a balance of rights. *Discourse Processes*, 6, 145—167.
- 東洋 1984 子どもにものを教えること 岩波書店
- Bellack, A.A., Kliebard, H.M., Hyman, R.T. & Smith, F.L. 1966 The language of the classroom. 木原・加藤(訳) 授業コミュニケーションの分析 黎明書房
- Bernstein, B. 1971 Class, codes and control. Theoretical studies towards a sociology of language, 1. Routledge & Kegan Paul. 萩原元昭(編訳) 1981 言語社会化論 明治図書
- Beynon, J. 1983 Ways-in and staying-in: Fieldwork as problem solving. In M. Hammersley (ed.) The ethnography of schooling: Methodological issues. Nafferton Books.
- Black, J.K. 1979 Assessing kindergarten childrens' communicative competence. In O.K. Garnica & M.L. King (eds.) Language, children and society. Pergamon Press.
- Blank, M., Rose, S.E. & Berlin, L.J. 1978 The language of learning: The preschool years. Grune & Stratton.
- Blumenfeld, P.C. & Meece, J.L. 1985 Life in classrooms revisited. *Theory into Practice*, 24, 50—56.
- Brause, R.S. & Mayher, J.S. 1984 Teacher directed lessons: Organization and implications. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Bremme, D.W. & Erickson, F. 1977 Relationships among verbal and nonverbal classroom behaviors. *Theory into Practice*, 16, 153—161.
- Brophy, J. & Good. T. 1970 Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365—374.
- Cole, M. & Scribner, S. 1974 Culture & thought: A psychological introduction. 若井邦夫(訳) 文化と思考 サイエンス社
- Collins, A. & Stevens, A.L. 1982 Goals and strategies of inquiry teachers. In R. Glaser (ed.) Advances in instructional psychology, 2 Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, H.M. 1985 Models of teacher expectation communication. In J.B. Dusek (ed.) Teacher expectancies. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, H.M., Hinkel, G.M. & Good, T.L. 1980 Teachers' beliefs about interaction control and their observed behavioral correlates. *Journal of Educational Psychology*, 72, 345—354.
- Cummings, W.K. 1980 Education and equality in Japan. Princeton University Press. 友田泰正(訳) 1981 ニッポンの学校 サイマル出版会
- Denscombe, M. 1983 Interviews, accounts and ethnographic research on teachers. In M. Hammersley (ed.) The ethnography of schooling: Methodological issues. Nafferton Books.
- Dobbert, M.L. 1981 Ethnographic research: Theory and application for modern schools and societies. PRAEGER.
- Dore, J., Gearhart, M. & Newman, D. 1978 The structure of nursery school conversation. In K.E. Nelson. (ed.) Childrens' language, 1, Gardner Press.
- Duranti, A. 1985 Sociocultural dimensions of discourse. In T.A. Van Dijk (ed.) Handbook of discourse analysis. 1. Academic Press.
- 江淵一公 1982 教育人類学 祖父江孝男(編) 現代の文化人類学② 医療・映像・教育人類学 至文堂
- Eder, D. 1982^a The impact of management and turn-allocation activities on student performance. *Discourse Processes*, 5, 147—159.
- Eder, D. 1982^b Differences in communicative styles across ability groups. In L.C. Wilkinson (ed.) Communicating in the classroom. Academic Press.
- Enright, D.S. & Gomez, B. 1984 The identification

- and development of communicative competence in diverse classroom interactive settings. Paper presented at American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Erickson, F. 1982^a Taught cognitive learning in its immediate environments: A neglected topic in the anthropology of education. *Anthropology & Education Quarterly*, 8, 149—180.
- Erickson, F. 1982^b Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In L.C. Wilkinson (ed.) *Communicating in the classroom*. Academic Press.
- Ericsson, K.A. & Simon, H.A. 1980 Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, No. 3, 215—251.
- Ericsson, K.A. & Simon, H.A. 1984 Protocol analysis: Verbal reports as data. The MIT Press.
- Evans, J. 1983 Criteria of validity in social research: Exploring the relationship between ethnographic and quantitative approaches. In M. Hammersley (ed.) *The ethnography of schooling: Methodological issues*. Nafferton Books.
- Feagans, L. 1982 The development and importance of narratives for school adaptation. In L. Feagans & D.C. Ferran (eds.) *The language of children reared in poverty—Implications for evaluation and intervention*. Academic Press.
- Flanders, N.A. 1970 *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley.
- French, P. & Maclure, M. 1983 Teachers' questions, pupils' answers: An investigation of questions and answers in the infant classroom. In M. Stubbs & H. Hillier (eds.) *Readings on language, schools and classrooms*. Methuen.
- 藤崎春代 1982 幼児の報告場面における計画的構成の発達の研究, 教育心理学研究, 30, 54—63.
- 藤崎春代 1983 幼児教育場面における保育者の援助: 異年令児混合の製作場面の検討 日本教育心理学会第25回総会発表論文集, 544—545.
- 藤崎春代 1985 一斉保育における子どものちがいに応じた保育者の援助——事例的検討 日本保育学会, 第33回大会研究論文集, 268—269.
- 藤崎春代 1986 一斉保育 無藤隆・内田伸子・斎藤こずる(編) 子ども時代を豊かに——新しい保育心理学 学文社
- 藤崎春代・無藤隆 1985 会話能力の獲得への援助——幼児教育場面での分析 昭和57・58・59年度科学研究費補助金特定研究(1)「言語の標準化」研究成果報告書
- Gage, N.L. 1978 The yield of research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 59, 229—235.
- Gearing, F. & Epstein, P. 1982 Learning to wait: An ethnographic probe into the operations of an item of hidden curriculum. In G. Spindler (ed.) *Doing the ethnography of schooling*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gilmore, P. & Smith, D.M. 1982 A retrospective discussion of the state of the art in ethnography and education. In P. Gilmore & A.A. Glatthorn (eds.) *Children in and out of school: Ethnography and education*. Center for Applied Linguistics.
- Good, T.L., Cooper, H.M. & Blakey, S.L. 1980 Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex, and time of year. *Journal of Educational Psychology*, 72, 378—385.
- Green, J.L. & Harker, J.O. 1982 Gaining access to learning: Conversational, social, and cognitive demands of group participation. In L.C. Wilkinson (ed.) *Communicating in the classroom*. Academic Press.
- Green, J. & Weade, R. 1985 Reading between the words: Social cues to lesson participation. *Theory into Practice*, 24, 14—21.
- Griffin, P., Cole, M. & Newman, S. 1982 Locating tasks in psychology and education. *Discourse Processes*, 5, 111—125.
- Gumperz, J.J. 1982 *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Gumperz, J.C. & Gumperz, J.J. 1982 Communicative competence in perspective. In L.C. Wilkinson (ed.) *Communicating in the classroom*. Academic Press.
- Halliday M.A.K. 1961 Categories of the theory of grammar. *Word*, 17, 241—292.
- Heath, S.B. 1982^a Ethnography in education: Defining the essentials. In P. Gilmore & A.A. Glatthorn (eds.) *Children in and out of school: Ethnography & education*. Center for Applied Linguistics.
- Heath, S.B. 1982^b Questioning at home and at school: A comparative study. In G. Spindler (ed.) *Doing the ethnography of schooling*. Holt, Rinehart and Winston.
- Hitchcock, G. 1983 Fieldwork as practical activity: Reflections on fieldwork and the social organisation of an urban open-plan primary school. In M. Hammersley (ed.) *The ethnography of schooling: Methodological issues*. Nafferton Books.
- Hymes, D. 1972 Models of the interaction of language and social life. In J.J. Gumperz & D. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D. 1974 *Foundation in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania press.
- Hymes, D.H. 1979 Language in education: Forward to fundamentals. In O.K. Garnica & M.L. King (eds.) *Language, children and society*. Pergamon Press.
- Hymes, D. 1982 What is ethnography? In P. Gilmore & A.A. Glatthorn (eds.) *Children in and out of school: Ethnography and education*. Center for Applied Linguistics.

- Jackson, P.W. 1968 *Life in classrooms*. Rinehart & Winston.
- Jacob, E. 1982 Combining ethnographic and quantitative approaches: Suggestions and examples from a study on Puerto Rico. In P. Gilmore, & A.A. Glatthorn (eds.) *Children in and out of school: Ethnography and education*. Center for Applied Linguistics.
- 柏木恵子・東洋 1977 日米の母親における幼児への発達期待及び就学前教育観 教育心理学研究, 25, 242—253.
- 岸俊彦 1981 教授学習過程の研究——教師・児童間の発言関連の類型 教育心理学研究, 29, 1—9.
- Luzarus, P.G. 1984 What children know and teach about language competence. *Theory into Practice*, 23, 225—231.
- McDermott, R.P. 1977 Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, 47, 198—213.
- 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.
- McDermott, R.P., Gospodinoff, K. & Aron, A. 1978 Criteria for an ethnographically adequate description of concerted activities and contexts. *Semiotica*, 24, 245—275.
- 松田伯彦・松田文子 1982 教師の経験差による教授行動の差異 日本教育心理学会第24回総会発表論文集, 720—721.
- 松田伯彦・松田文子 1983 教師の経験差による教授行動の差異(2) 日本教育心理学会第25回総会発表論文集, 536—537.
- 松田伯彦・松田文子 1984 教師の経験差による教授行動の差異(3) 日本教育心理学会第26回総会発表論文集, 582—583.
- 松田伯彦・松田文子・西村正司・金納善明・上杉賢士・塚本充 1980 教師と教育実習生の教授行動(16)―(19), 日本教育心理学会第22回総会発表論文集, 694—701.
- 松田伯彦・松田文子・金納善明・上杉賢士・小川麻有美・石井和生・宮野祥雄 1977 わかる授業の教育心理学的研究 1～5. 日本教育心理学会第19回総会発表論文集, 586—595.
- 松田伯彦・松田文子・金納善明・上杉賢士・塚本充・中塚勝俊・丸栄一 1981 教師の経験差と教授行動 1～4. 日本教育心理学会第23回総会発表論文集, 726—733.
- 松田伯彦・松田文子・丸栄一・金納善明・上杉賢士・石井和生・宮野祥雄 1978 わかる授業の教育心理学的研究 6—10. 日本教育心理学会第20回総会発表論文集, 568—577.
- 松田伯彦・松田文子・金納善明・上杉賢士・宮野祥雄・西村正司・石井和生・塚本充 1979 教師と教育実習生の教授行動(11)―(15) 日本教育心理学会第21回総会発表論文集, 726—735.
- 松田伯彦・丸栄一・松田文子・金納善明・上杉賢士・宮野祥雄・小川麻有美・石井和生・高梨泰 1976 教師と教育実習生の教授行動(5)―(10) 日本教育心理学会第18回総会発表論文集, 576—587.
- Measor, L. & Woods, P. 1983 The interpretation of pupil myths. In M. Hammersley (ed.) *The ethnography of schooling: Methodological issues*. Nafferton Books.
- Mehan, H. 1978 Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48, 32—64.
- Mehan, H. 1979 *Learning lessons: The social organization of classroom behavior*. Harvard University Press.
- Mehan, H. 1982 The structure of classroom events and their consequences for student performance. In P. Gilmore & A.A. Glatthorn (eds.) *Children in and out of school*. Center for Applied Linguistics.
- Mercer, N. & Edwards, D. 1981 Ground-rules for mutual understanding: A social psychological approach to classroom knowledge. In N. Mercer (ed.) *Language in school and community*. Edward Arnold.
- Minuchin, P.P. & Shapiro, E.K. 1983 The school as a context for social development. In P.H. Mussen (ed.) *Handbook of child psychology*, 4, John Wiley & Sons.
- 三宅和夫・田島信元・臼井博 1980 自由遊び場面における母子相互交渉と幼児の知的発達——日米比較研究 北海道大学教育学部紀要, 37, 1—76.
- 村山祐一 1983 現代の保育所・幼稚園 青木書店
- Muto, T. 1982 Nursery education as a goal-directed activity. *Seishin Studies* 60, 95—121.
- 岡本夏木 1983 小学生になる前後 岩波書店
- 佐々木俊介 1977 授業分析における概念について I 筑波大学教育学系論集 1, 93—108.
- Schaeffer, R. 1977 *Mothering* 矢野喜夫・矢野のり子(訳) 母性のはたらき サイエンス社
- 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*. Center for Applied Linguistics.
- Shuy, R.W. 1979 On the relevance of recent developments in sociolinguistics to the study of language learning and early education. In O.K. Garnica & M.C. King (eds.) *Language, children and Society*. Pergamon Press.
- Sinclair, J.M. & Brazil, D. 1982 *Teacher talk*. Oxford University Press.
- Sinclair, J.M. & Coulthard, M.R. 1975 *Towards an analysis of discourse*. Oxford University Press.
- Smith, B.O., Meux, M., Coombs, J., Eierdam, D. & Szoka 1962 *A study of the logic of teaching*. University of Illinois Press.
- Stubbs, M. 1983 *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language*. The Univer-

- sity of Chicago Press.
- 多田俊文・岡田裕・伊藤顕 1976 教授行動の分析次元 (I)・(II) 日本教育心理学会第18回総会発表論文集, 532—535.
- Tough, J. 1976 Listening to children talking: A guide to the appraisal of children's use of language. Ward Lock Educational.
- 塚田紘一 1979 教師の言語行動と生徒の学力および学級適応との関係 日本教育心理学会第21回総会発表論文集 740—741.
- 塚田紘一 1980 教師の言語行動と生徒の教師認知との関係 日本教育心理学会第22回総会発表論文集, 662—663.
- 塚田紘一 1982 教師の対個人的言語行動と生徒の学力及び教師認知との関係 日本教育心理学会第24回総会発表論文集, 718—719.
- 塚田紘一 1983^a 教師の対個人的言語行動と生徒の学級適応の関係, 日本教育心理学会第25回総会発表論文集, 538—539.
- 塚田紘一 1983^b 教師—生徒の言語的相互作用の研究 (1): 言語的相互作用 pattern の安定性と学力の伸びとの関係, 明星大学人文学部研究紀要, 19, 71—89.
- 塚田紘一・酒井清・岸俊彦 1976 授業分析の方法に関する一試案 (I)・(II)・(III) 日本教育心理学会第18回総会発表論文集, 536—541.
- Wallat, C. & Green, J.L. 1979 Social rules and communicative contexts in kindergarten. *Theory into Practice*, 18, 275—284.
- Wallat, C. & Green, J. 1982 Construction of social norms by teacher & children: The first year of school. In K.M. Borman (ed.) *The social life of children in a changing society*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wells, G. 1983 Talking with children: The complementary roles of parents and teachers. In M. Donaldson, R. Grieve & C. Pratt (eds.) *Early childhood development & education*.
- Wells, G. & Montgomery, M. 1981 Adult-child interaction at home and at school. In P. French & M. MacLure (eds.) *Adult-child conversation*. CROOM HELM LONDON.
- Wilcox, K. 1982^a Ethnography as a methodology and its application to the study of schooling: A review. In G. Spindler (ed.) *Doing the ethnography of schooling*. Holt, Rinehart and Winston.
- Wilcox, K. 1982^b Differential socialization in the classroom: Implications for equal opportunity. In G. Spindler (ed.) *Doing the ethnography of schooling*. Holt, Rinehart and Winston.
- Wilkinson, L.C. 1982 A sociolinguistic approach to communicating in the classroom. In L.C. Wilkinson (ed.) *Communicating in the classroom*. Academic Press.
- Wilkinson, L.C. & Calculator, S. 1982 Effective speakers: Students' use of language to request and obtain information and action in the classroom. In L.C. Wilkinson (ed.) *Communicating in the classroom*. Academic Press.
- Wilkinson, L.C., Wilkinson, A.C., Spinelli, F. & Chiang, C.P. 1984 Metalinguistic knowledge of pragmatic rules in school-age children. *Child Development*, 55, 2130—2140.
- Willes, M. 1981 Learning to take part in classroom interaction. In P. French & M. MacLure (eds.) *Adult-child conversation*. CROOM HELM LONDON.
- Willes, M.J. 1983 Children into pupils: A study of language in early schooling. Poutledge & Kegan Paul.
- Withall, J. 1956 An objective of a teacher's classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 47, 203—212.
- Woolfolk, A.E. 1985 Research perspectives on communication in classrooms. *Theory into Practice*, 24, 3—7.

(1986年2月24日受稿)