

授業における相互作用の質的研究

—— 詩の授業における〈子供のテキストとの相互作用〉と〈教師の子供との相互作用〉 ——

学校教育学研究室 岩 川 直 樹

The Interpretive Study of Interaction in a Classroom

—— Children's Interaction with Text and Interaction with Teacher in a Teaching about a Poem ——

Naoki Iwakawa

In a classroom, children interact not only with a teacher but also with a text. In children's experience, these two dimensions of interaction cannot be separated. This study focuses on the relation between these two dimension of interaction through a teaching about a poem. In the interaction of a poem, touching a word apart from interpreting a meaning is essential. And we can find some aspects of the specific structure in which such a children's interaction with a poem and children's interaction with teacher or other children closely relate to each other.

1 相互作用の二つの次元

「相互作用」という概念は、授業研究においてはコミュニケーションとほぼ同義に用いられ、人間間の言葉のやりとりがその主な内容である。そのような「相互作用」概念を狭義の「相互作用」とするなら、人が様々な人間以外の事象と関わることをも意味する「相互作用」概念は広義のそれと行うことができる。この後者の意味で「相互作用」という言葉を用いると、授業とは、子供のテキストとの相互作用と、子供の教師や他の子供との、すなわち子供の他者との相互作用の両者が、それぞれの授業の構造の中で交錯する場と見ることができる。

たとえばそれが小学校における詩の授業であれば、詩というテキストと子供は相互作用に入ることになる。しかし、子供にとってその詩は、教師によって選ばれこの場に持ち込まれた詩であって、教師という他者との相互作用を通して目の前に現れる。そこでの子供の経験は、誰もいない部屋で、同じ詩を読む経験とは、すでに異なっている。また、教室で同じ詩に出会う場合にも、教科書の何ページかを開いて見る場合と、黒板に書かれて行く詩を見る場合と、子供のその詩との出会いの経験はそれぞれ異なってくるはずである。つまり、子供のテキスト

との相互作用は、教師の子供との相互作用の如何によって質的に異なってくる。

また反対に、たとえば子供達はその詩を朗読したときに、教師がその読み声から、彼らがどのような次元の読みを成り立たせているかを感知し、授業の展開を決定して行った場合、朗読において表れた子供のテキストとの相互作用の如何が、教師との相互作用に影響してくる。子供達は直接にはその詩に向かっている、そのテキストとの相互作用は、同時に教師や他の子供達という他者との相互作用に開かれているのである。

このような観点から、教室におけるコミュニケーション研究を見ると、たとえば社会心理学を背景にしたフランダース¹⁾の相互作用分析は、教室の相互作用を教師と子供の相互作用に還元するものになっている。また、言語哲学を背景にしたベラック²⁾のコミュニケーション分析には、それぞれの発話が何についての発話であるかを分析する「内容」についての視点はあがあるが、その「内容」は発話の1要素に過ぎない。しかし、話される「内容」や教えられる「内容」と言うとき、子供と対象との関係すなわち子供のテキストとの相互作用の次元は隠れてしまう。また、フランダースやベラックなどに代表される数量的な分析に対して批判的な、文化人類学を背景にし

たエスノグラフィックな研究があるが、彼らの主たる研究関心は、教室コミュニケーションのルールを中心とした教室文化に向けられている。したがって、そこでは子供がいかに他者との間で振舞うかという子供の他者との相互作用の側面のみが専ら問題にされていると言える。³⁾

本稿では、このようなコミュニケーション研究とは異なる立場をとり、まず、子供がいかに対象を見、それに触れ、問いかけて行くのかという子供のテキストとの相互作用を独立した次元として立て、それが教師と子供とのどの様な相互作用の中で行われるのか、ということの問題にする。

2 個々の授業を通した研究

授業の相互作用のこのような構造を研究するには如何なる方法がふさわしいだろうか。本稿では、授業を、様々な歴史・社会的文脈に規定された中で、教師が他の教師や子供達との相互作用を通して創り出す現実であると考えた立場をとる。したがって、統計的な平均から一般に通用する法則を定立し、その法則にのっとったしかるべき授業方法の適応を促すことではなく、その授業によって創り出された固有の現実を了解し、それが新たな授業の創造に示唆を与えることに意味があると考えた。

ただし、このような個性記述的な事例研究はともすれば、生き生きとした現実を単に記録し、コメントを付け加えるのみに終わり、その授業を通して、授業のどのような問題に関してなにが了解されたのかということが明らかにならず、それゆえ研究の蓄積もきかない危険がある。こうした危険を免れるためには、個々の授業を問題にしながらも、問題を限定する視点と、それにふさわしいアプローチの仕方と、その問題に関するなんらかの概念の帰納や新たな構造の発見が必要である。

たとえば、ここで問題にする相互作用も授業のひとつの側面だが、100の授業には論理的には100の固有な相互作用の現実がある。しかし、研究としては、それらから様々な偏差を持つ100の固有な現実を描き出すことよりも、その中のひとつから相互作用に関するひとつの新たな概念を帰納したり、あらたな構造を発見することが重要である。それは言わば、〈個々の授業についての研究〉ではなく、〈個々の授業を通した研究〉だと言える。そして、そのような個々の授業からの発見をひとつひとつ積み重ねていく第一の段階を通して初めて、それらを基盤にした授業の相互作用についての総合的な論述である第二の段階が展望できる。

本稿は、このような個々の授業を通した総合的な研究の第一段階として、ひとつの授業の事例を通して、子供のテキストとの相互作用、教師と子供の相互作用、及びその交わりの構造に関する独自のあり方を発見することを目的としている。そのため、論述の対象として選ぶ授業は、筆者の問題意識からみて、相互作用に関してある典型的な次元を開いていると考えられる授業である。

3 授業における詩

ここで対象にする授業は、下水鮑小学校の3年牛山学級における「土」(三好達治)の授業である。この授業は、小学校の文学の授業と言ったときに一般的に考えられる授業形態をとっていない。それゆえ、この授業の固有性を了解しようとすることは、従来一般的な詩の授業の形を相対化することと表裏である。

日本の学校教育における文学の授業の一般的な形態は、一言で言えば一定の「深い」解釈へと子供を連れて行くという形である。授業案をつくる時にはまず、教師自身が教材を解釈し、一定の「深い」解釈を定め、次にその解釈の地点へと子供が至るためにテキストのどこからどの様な角度でそれを目指させるかを考慮する。具体的にそれは発問を中心にした授業案の構成の中で検討される。それぞれの発問の質やその組立は様々であるが、一定の解釈へ子供達を連れていくという前提は変わらず、授業は子供達の何人かが教師が予め用意した解釈に類似したときに事実上終わりになる。

このことは、詩のことはとの相互作用において、学校教育の文脈の中で使われる「詩の意味の解釈」という概念に「詩のことはに触れる」という概念を対比させるときより明瞭になる。

日本の学校教育の文脈の中での「解釈」という行為は、一言で言えば詩の「意味を決めること」である。極端な場合、それぞれの詩にはこう解釈すべきだという解釈の定版のようなものがあるとさえ考えられている。このような一義的な「解釈」を求めることは、詩的言語すらひとつの意味を指さず記号と見なすものである。しかし詩人の創り出すテキストは、規範的な意味を指し示す記号ではなく、多元決定性をもったテキストであり、詩を読むということは、単一の規範的な意味を復元したり解説することではなく、そのような最終的記号内容を否定し、主体がテキストととりかわす相互作用の質に応じて多様な経験へと開かれたものである。ところが、何かを「教えるべき」場であると考えられている授業という場におかれると、そのような詩の性格は変質してしまう。

竹内敏晴⁹⁾は、上記のような「詩の意味の解釈」に終止しがちな教師が、詩を読むときに示す顕著な傾向として、以下の三つの点を上げている。

- (1) 分かち書きなど関係なく、意味のまとまりをひと呼吸で読む。
- (2) 詩の後の言葉を既知のものとして前の言葉の意味を決める。
- (3) 一音一音を、特に母音を、豊かに発音せず、ことばの意味をまとめて言う。

また、このような読みの経験は、読み手がどの時点に立っているかという時間の問題として捉えられている。教師はセンテンスとしてのまとまりを捉えた時点で、冒頭の言葉をそれにふさわしいように発語しようとする。これは、相互作用の観点から言えば、相互作用の終わったところから表現が開始されることになる。

ここに欠落していることが「詩のことばに触れていく」という態度である。「詩のことばに触れて行く」ということは、たとえばまず「は」なら「は」の音を豊かに発することから始まる。そのとき、「は」の発語によって、からだの内なるものが広がり、動き、呼び覚まされる。その上に、「な」なら「な」という音を発語することによって、新たな動きが重なり、そこにその発語に応じた「はな」が立ち現れ、その「はな」がどうなるのかという未知へと身構えることになる。そのとき、表現活動とは、詩のことばとの相互作用そのものであり、読み手は一語一語一音一音に触れるその時点に立っていることになる。

ところで、このように一音一音を豊かに発声していく過程で私たちのからだの内に広がって行くものはどのような質のものなのだろうか。「は」と発声したとき私たちの中に広がるそれは、確定的な「意味」にも明瞭な「イメージ」にも成りえていない、きわめて未分化な触発である。しかし、だからと言ってそれらは「意味」や「イメージ」というものから完全に自由なものではなく、それらと深く結び付いたものである。

したがって、日本語を母国語とする人と英語を母国語とする人との間ではその経験の質はかなり異なる。「は」の発声という経験は、純粹に生理的なものではありえず、すでに言語に媒介されているからである。さらに、同じ言語圏に属する人の間でも、ひとりひとりが異なる〈言語系〉を持っている限り、そこでの触発は必然的に異質なものになってくる。ひとつの「詩の意味」は、複数の人間の間で統一することも可能であるが、「詩のことばに触れて行く」経験は、以上のように独自のものとならざるを得ない。つまり、「詩の言葉に触れて行く」経験にこそ、ひとりひとりの鑑賞の独自性の基盤があるのである。

もちろん、発問を主体とした授業においても、それが、すべて子供達の解釈を統一しようとするものだとは言えず、その目的はむしろ、子供達が詩と相互作用をするその接点を限定しようとするところにあることが多い。反対に、子供達の自由な解釈を認めようとして、ただ発問を拒否しただけの授業は、かえって詩のことばとの相互作用とは切れた連想を生むだけになりがちである。つまり、問題は解釈の自由を認めるか否かということ以前に、どの様にして「詩のことばに触れて行く」場を教師が支えるかということにある。

このような視点で詩の授業を問題にするとき、ここで取り上げる牛山先生の授業は、まさに子供が詩のことばと直に相互作用する場をどの様に支えるかという一点に教師の集中力が注がれている授業であり、この授業から、子供が詩とどの様な相互作用をし、そこに教師があるいは他の子供達がどの様に関わっているのかを問題にすることができる。

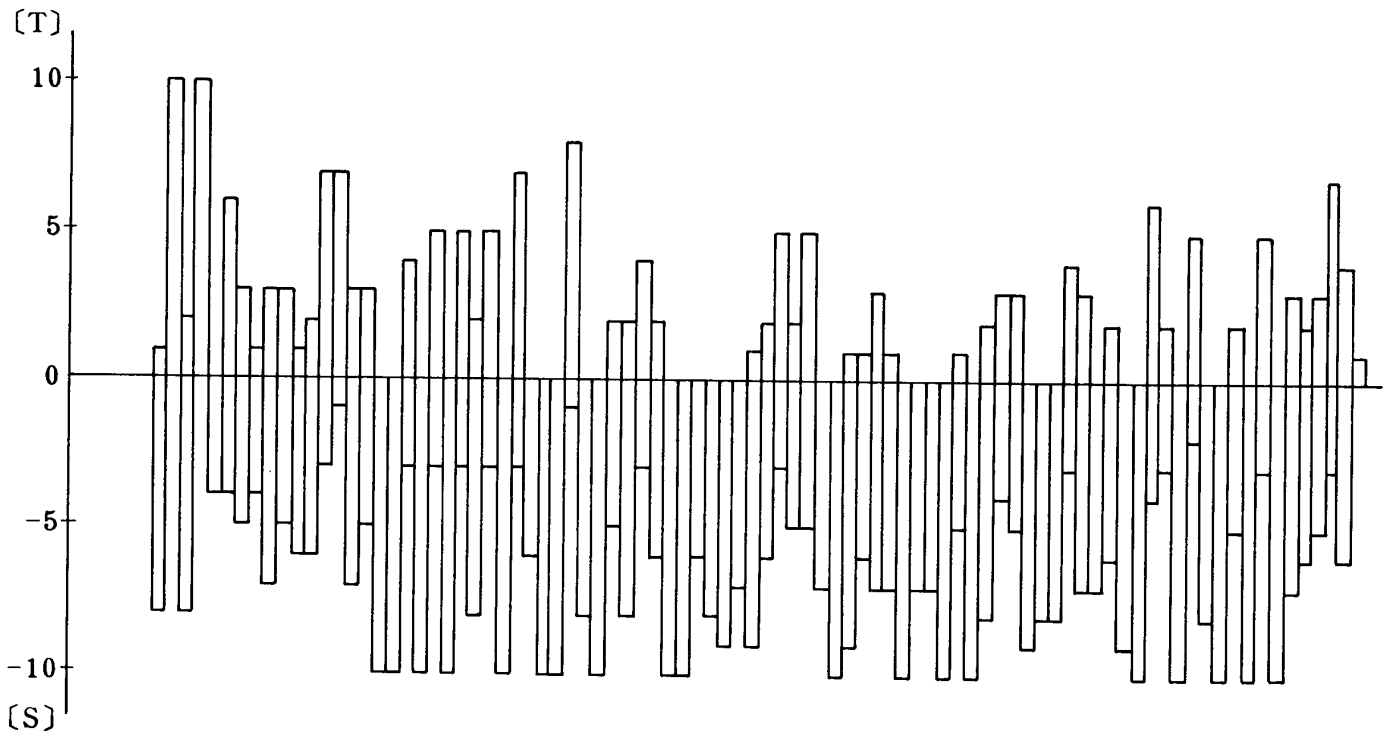
4 数量的分析

授業研究の方法には、数量的分析と質的分析の二種類がある。両者は、それぞれの特徴を持っており、数量的分析は授業全体を概括的に捉えるのにむいているのに対して、質的分析は個々の場面の意味を詳細に分析するのにむいている。

そこでまず、この授業の全体の特徴を概括的に表現するために数量的な分析を行った。ここで用いた以下の分析のベースになっている国語の授業用に修正されたフランダースの相互作用分析¹⁰⁾は、子供のテキストとの相互作用の次元は全く問題にしていなかったし、子供の他者との相互作用の次元においても、子供同志の相互作用は問題にしていなかった。したがって、以上は授業をもっぱら教師と子供の相互作用の次元に還元した授業の分析に限定されている。しかし、これらの分析は、単に全体像を直観的に提示するだけではなく、質的データを用いた分析の際の、焦点化を助ける役割を果たしている。

図1は、教室の発言を3秒を単位に教師の発言と子供の発言に振り分けて、その30秒ごとの頻度を棒グラフで表し、時系列に並べたものである。一目見て、この授業では、全体の発言の中で教師の発言がしめる割合がきわめて少ないことがわかる。全体の時間の中で、教師が発言している時間はわずか21パーセントにすぎない。

その内訳は、この授業用に一部変更したフランダースの分析システムを用いて得られた結果から概括的に捉えることができる。以下はその結果から、それぞれのカテ



ゴリーの全体の中でのパーセント（1パーセント以下切捨て）を表す部分を抜きだしたものである。

S	A	B	C	D	E	R	U	a	r	s
4	19	0	0	1	0	0	0	59	3	12

(S=教師の沈黙 A=受容 B=発問 C=講義 D=指示 E=促し R=教師の朗読 U=その他 a=子供の発言 r=子供の朗読 s=子供の沈黙) この授業には、教師の言動はそのほとんどがA=受容であり、そのほかは、S=沈黙が比較的多いのみで、後のカテゴリーに含まれるものは1パーセント以下であるという顕著な特徴が見られる。

また、3秒ごとにカテゴリーに振り分けたものを同一のカテゴリーが続く限り横に並べ、そこから、カテゴリーの継起の仕方を見た。⁶⁾ここから見ると授業の全体は大きく四つの場面に分かれており、初めはきわめて長い沈黙、その後、子供の「朗読」を中心にした短い場面があり、次にひとつの「発問」で始まるきわめて長いひとつづきの場面があり、最後にもう一度子供の「朗読」を含んだ短い場面がある。そして、授業時間のほとんどを占める第三の場面におけるカテゴリーの継起の仕方は、そ

のほとんどが、

ssss……
 aaaaaaaaa……
 AAAAA……

という、s→a→A=子供の「沈黙」→子供の「発言」→教師の「受容」のセットの繰り返しという単純なものである。この授業においては、sはほとんど子供同志の指名の時間であるから、授業時間の大半は、子供による「指名」→子供の「発言」→教師の「受容」というパターンを反復していることになる。

以上が、フランダースの分析を基礎にした、数量的分析によって示しうる、この授業の教師と子供の相互作用の概括的な特徴である。一言で言えば、この授業は子供の「発言」と教師の「受容」を中心にした授業である。それゆえ、教師と子供の相互作用は、一見すると、子供→教師の一方的なコミュニケーションに見える。しかし、そのことが持つ意味は、個々の具体的な場面の記録の引用や要約である質的データを基に、分析者が授業の個々の場面に主体的に参入しようとする質的分析を通して、より妥当に了解しうるものである。

5 質的分析

数量的分析には、すでに様々な批判がなされているが、人類学的方法を主張しているイギリスの Delamont, S., & Hamilton, D.⁷⁾は、その問題点を以下の6点にわたって挙げている。これらの指摘は数量的分析の限界を示すと共に、それに変わる質的分析の方法を考える基盤になっている。(1)データが収集された文脈を無視している。(2)顕在的で観察可能な行動のみをデータとしている。(3)カテゴリーによって、質的な特徴が歪められてしまう。(4)全体的な概念より小単位の行動に焦点を当てている。(5)カテゴリーが予め決定されているために説明の可能性が閉ざされている。(6)カテゴリーシステムが回避しがたい初発のバイアスを創り出し、授業のリアリティを静態的な表現に閉じ込めてしまう。

これらの問題点の指摘に照らしつつ、ここでの質的分析の方法を述べてみよう。まず、(1)は、授業中の行為の文脈の問題であるが、「文脈」という概念はきわめて広い意味を持ち、それをどう捉えるかによって分析の方法も異なってくる。一般に文脈は個々の行為の意味を左右するという行為の理解のための一要素として考えられているが、逆に授業の文脈は個々の行為を通して創られるという側面もある。授業活動においては、文脈は行為によって形成され、その文脈の中で個々の行為が意味を持つと言える。このような文脈に関する見方から、ここでは教室中の行為を授業の学習場面を設定したり変更したりする場面間行為とその場面の中での場面内行為の二つに分けた。場面間行為に関しては、その全てを時系列にしたがって問題にし、発言の場合はそのまま引用し、行動の場合は分析的叙述的な要約文⁸⁾を示したが、場面内行為に関しては、全てを取り上げるのではなく、まず、その質に応じて分類し、それぞれの代表例を引用した。また、(2)の問題は、授業の相互作用において、それぞれの当事者の行動だけではなく、内的な過程をも問題にすべきだという指摘である。この内的な過程を問題にするには、当事者自身の報告をデータとして用いるか、授業中の発言からそれを解釈するか二つの方法があるが、ここでは前者の資料が不十分であるため、ほぼ後者の方法をとっている。また、(3)以降の問題は、授業以前に設定された概念を用いるのではなく、授業中の様々な活動の意味を授業後に解釈しようとする帰納的な方法の必要性を示すものである。ここでは、教師と子供の相互作用を、それが子供のテキストとの相互作用にとってどのような意味を持つかという観点から考察し、また、その結果実際の子供のテキストとの相互作用がどのような質のもの

のになっているかを分析することを通して、この授業に固有の相互作用の構造の契機を抽出することを目指した。

A 学習場面1 詩との出会い

土	三好達治
ありが	
ちょうの羽を引いて行く	
ああ	
ヨットのようだ	

この授業のテキストとなった詩は、三好達治の口語体四行詩のひとつ、「土」である。まず、問題になる場面はこの詩が教師とのどの様な相互作用を通して、子供達の前に提出されたかという、

子供とテキストとの出会いの場面の構造である。データ4で、この学習場面にあたるのは、授業開始時の長いS＝「沈黙」の部分である。

牛山先生は、黒板に、一字一字、丁寧に、しかもことばごとにかなりの間をおきながら、この詩を書いて行き、授業の冒頭の場面を設定して行く。ここでの「沈黙」は静寂の意味以外に、行動と行動の間としての意味を持つが、静寂は、子供がことばに触れる〈地〉となっており、間は板書のゆっくりとしたテンポとあいまって、詩の産出にきわめてじっくりと立ち会うことを可能にしている。発語こそないが、ここでの子供達の経験は今立ち現れることばだと言えるだろう。一字一字が語となり、語に語が繋がられる中で、子供達のからだの中に未分化な語感やイメージが広がり、重なっていく。そして豊かな間は子供達にとって受動的な待の時間なのではなく、すでに触発された未分化な語感やイメージの地平から未知の闇をのぞき込み、そこに可能なことばを成り立たせようとおのを投げ出して行く能動的な時間である。それは子供達の黒板へのまっすぐな視線に象徴的に表れている。

また教師はこのような「詩のことばに触れて行く」場面の設定と共にもうひとつの役割を果たしている。牛山先生はことばとことばの間においてそこに書かれた詩を自らじっと見つめる。それは直接子供達に向かうものではなく、間接的に子供達が詩のことばに触れて行く集中力を支える「並び見」の関係における教師の場面内行為である。

B 学習場面2 朗読

自分の読み方でいいから少し読んでみて

この指示による場面間行為によって、子供達はめいめい詩を声に出して読む場面へと入って行く。発語するという事は、子供達があらためてこの詩のことばに触れ

て行くことである。子供達は息の深い柔らかな声で、一語一語に触れて行く。とりわけ、ここで子供達の発する「ああ」は、喉に広がりのある、深い息と共に発せられる「ああ」である。

そしてこの時点では、子供達の読みのリズムはまちまちである。牛山先生は

今、先生聞いていたらなあ、この「ああ」ってとこにな、「ああ」てとこ、この中にいろんな読みがあるってことが、先生の耳に聞こえてきた。

と、子供達の読みを教師がどう聞いたかを述べている。そしてもう一度子供達が詩を読み、それに対して、

「ありが ちょうの羽をひいて行く」、ここで少し安んじ感じの人がいるそれから、「ああ」とこう入る人。わりと、「ひいて行くああ」って、すぐ入って行く人もるように聞こえます。

という感想を述べる。これらは「受容」行為にカテゴリーされるものだが、ここには相互作用に関するいくつかの新たな次元が見いだせる。

第一の問題は、牛山先生が注目している声の問題である。牛山先生は、その声を通して、子供達がこの詩のことにどの様に触れているかを把握していこうとする。教室での教師と子供の相互作用は単なる相互発言ではなく、相互知覚でもある。牛山先生は子供の声を知覚しそれを言語化するという場面内行為を通して、自分の知覚を子供に直接フィードバックしている。

第二の問題は、牛山先生が子供とテキストとの間でとる役割の問題である。ここでは、子供は直接にはテキストに向かっている。そして牛山先生は、言わば側面から、この子供とテキストとの相互作用に「立ち会って」いるのである。このような、〈テキストと子供と教師の関係〉は、授業における相互作用の基本的な構造の一契機である。

第三の問題は、牛山先生が誰の行為を受け止めているのかという問題である。子供達の読みに対するコメントからわかる牛山先生の一貫した姿勢は、一言で言えば、「聞き分ける」ということにある。「聞き分ける」といっても、ひとりひとりの声は重なりあい判然としがたい。しかし、牛山先生は、子供達全体に向いながらもそれをひとつのマスとして扱うことを否定し、重なりあう読み声の中に差異を発見し、可能な限りひとりひとりの読みを聞き分け、それを子供達に返していこうとしている。このような〈教師と複数の子供との関係〉の如何も、相互作用の構造のひとつの重要な契機になっている。

もっとも、ここでは、このような牛山先生の「受容」行為は子供達に読みの多様性を気づかせるだけではなく、ちょうど合唱の指導のときのような方向性を示すものとなって行く。子供達の読みのリズムは一様になって行き、息遣いも浅くなる。それは、どうすべきかということに身構え始めたからだと言える。そこで、牛山先生は「そろってきたかな」と自嘲気味につぶやきながらこの場面を切り上げ、次の場面に転じて行く。

C 学習場面 3 発問

これはこの授業の中で、子供達

はい、どうですか 全体に向けられた唯一の「発問」である。発問と言ってもそこにはなんの方向付けもなく、それゆえ授業の文脈から外してこの発問だけを取り上げれば、それは子供にとって答えにくい抽象的な「発問」であると見なされるだろう。

しかし、以上のような授業の流れの中においてみると、それが子供達にとって持つ意味は異なってくる。子供達のからだはすでにそれぞれがこの詩のことに触れた触発に満ちている。実際、この無方向な発問の後、9割がたの子供が一齐に挙手をする。ここで、この詩に関するなんらかの具体的な側面に関して教師が発問をすれば、発言の範囲は限定されることになるが、そうした限定が意味を持つのはテキストの前で子供達がそれにどの様に関わっていいのかわからずにいる場合であり、この授業の流れのようにすでにその関わりが十分になされている場合には、発問による限定は子供達の多様な触発を閉じ込め、かえってテキストから遠ざけるものになりかねない。

授業後のコメントによると、牛山先生のこの発問は授業前に用意されていたものではなく、子供達の朗読を聞いたときに、自分がはじめに用意していた問題を子供達がすでに越えていると判断し、それを捨てた後に子供達に向けられたものである。声の聞き分けという子供知覚がここでは場面間行為の基盤となり、間接的に子供達の経験に作用していく。

D 学習場面 3 子供の指名→子供の発言→教師の受容の場面

この授業時間の大半をしめる場面はこの場面3であり、その中での展開は、先に示したように、子供の指名→子供の発言→教師の受容、のパタンの連続がそのほとんどである。

ここでの教師の場面内行為はほぼ全てが「受容」である。したがってここでの教師と子供の相互作用の構造を

了解するためには、この「受容」の意味を分析する必要がある。そこでまずこの一見単純な「受容」の中にある複雑さを捉えるために、牛山先生の「受容」を、その質に応じて以下の5つのサブカテゴリーに分類してみた。

「受容」の分類	頻度
①相槌＝理解を示す	14
②反復＝部分的なくりかえし	26
③換言＝部分的な言い換え	8
④確認＝新たな次元の確認	5
⑤対比＝発言間の対比	3

これら子供にとっての意味という観点から分析してみよう。

①相槌 「うーん」「ああ」「ははあ」「はあ」「ほう」「そうか」「おお」「なるほど」と、この授業における牛山先生の相槌は様々であるが、それはいずれもそれぞれの世界を教師が今理解したことを示すものである。

②反復 これは子供の発言のキイになるところを反復することで受容する行為である。牛山先生のこの反復は、単に表面上同じ内容を繰り返すのではなく、子供の言った通りのことばを自らも発語しながら、発言したこどもの発語の特徴を増幅する形で、自己の内にその子供が成り立たせた世界と同型の世界を成り立たせようとするしぐさである。詩のことばのときと同様に、子供の発言の意味を解することと、子供の発言に触れて行くことは違う。すでに子供達の発言を聞いている中で、牛山先生の中から動き出すものがあるが、その動きは牛山先生が能動的に子供の発語行為を模倣したときに一層輪郭のはっきりしたものになる。それは言わば相手の「身になる」という行為である。この行為は単に教師の子供理解を妥当にするというだけではなく、教師と子供が発語を通して意味の交換の次元を越えた身体性の次元で作用し合うものである⁹⁾。

③換言 たとえば、たどたどしい言葉遣いでひとりの女の子が、「ヨットのようだって書いてあるからちょうの羽はヨットのようにとてもきれいに見えたんだと思う」と発言したのに対し、牛山先生は「うーん。眼にしみるように見えたんだなあ。とてもきれいに見えたって言ったからなあ。」とことばを返している。他の子供の発言と比較するとき、彼女の発言は、自分が感じたことを表現するその方略を欠いているために、きわめて素朴なものになっている。その彼女がことばにしきれずに抱えている世界を受容しようとするとき、牛山先生は「反復」から一步を踏み出し、「換言」をしているのだと言える。

④確認 たとえば、この授業の中で初めて「地面」のこ

とを取り上げた子供に対して、牛山先生は、「今、たかゆきは地面のことな、地面のこと言ってるな、それが新しく、今、他の人は言ってなかったけど、それが入ってきた。だんだんこう、景色が広がってくるな。地面が、はい。」と、彼の発言が新たな次元を開いていることを確認している。

⑤対比 たとえば、ある子供が「地面がでこぼこしている」と言い、その三人後に、別の子供が、ヨットが進んで行くのは「波が荒くなく、まっすぐな感じの方がいいような感じがする」と述べると、牛山先生は「なるほど。そうか、たかゆきとちょっと違うわけだぞ。でこぼこって言ったなあ。ところがなおみはもっと地面のところがこうすーっとしている。違うなあ。同じ地面のこと言ってるんだけどな」と、二人の発言の「対比」をしている。

④と⑤は、それぞれの発言の独自性を明確にしようとするだけではなく、クラス全体の中でその発言が持ち得た意味を明らかにしようとするものである。これらにおいて牛山先生は、発言した子供ひとりに向き合うだけではなく、クラス全体に向けてこのことばを投げかけている。〈教師と複数の子供の関係〉という点では、この場面における牛山先生の位置は、「ひとりの子供と他の子供達全体との間」にあると言える。

これらの「受容」を通して、自己の独自の表現があるがままに受け止められるという安定感が子供達に与えられると共に、それぞれの発言がクラス全体の流れのなかで持つ意味が自覚化される。このような〈テキストと子供と教師〉の関係は、テキストと相互作用していく子供を背後から支え、それに構造を与えるという意味で「後ろ見」の関係と呼ぶことができる。

E 学習場面3 子供の発言

1 二つの問いかけ方

出会いの場面、朗読の場面と、詩のことばに触れる経験を豊かにしてきた子供達は、この第3の場面でその経験を言語化することを求められている。詩の何についてどう語るかということを意識的に行おうとするとき、子供達のテキストとの相互作用は第3の段階に入り、子供達は自らこの詩のことばへの問いかけを形成しなければならなくなる。つまり、子供達の発言は普通の授業であれば教師が「発問」することを内に含んだものとなる。

この問いかけ方の質によって、子供達の発言は以下の二つの種類に分けられる。

- 1 〈連合関係〉(潜在的な、類似語との関係)を用いた発言
- 2 〈連辞関係〉(顕在的な、前後の言葉との関係)を

用いた発言¹⁰⁾

〈連合関係〉を用いた発言は、たとえば、この詩の「ああ」ということばに「あっ」という類似語を対比させたとき、どの様なイメージや語感の差異が生まれるかという問いかけを含んだ発言である。このような問いかけが形成された条件には、第 1 に、詩との出会いの場面の「間」の中で、既知の地平から未知の可能的なことばが先取りされ、そこに現実の詩のことばが提示されたということが挙げられる。第 2 の条件は、それに続く朗読の場面で牛山先生が同じ「ああ」にも様々な「ああ」があるということを子供達に返したことにある。それによって、「ああ」と、「あっ」「あーあ」「ああ（息の浅いもの）」などの対比が間接的に促されたのだと言える。以下は〈連合関係〉を用いた発言の要約例である。

a	ああ	あっ
	落ち着く	落ち着かない
	海を思い出す感じ	初めて見る感じ
	景色が見えるよう	景色が見えない
	ああ	あーあ
	いい感じ	つまらない感じ
b	ひいて行く	ひっぱって行く
	コンクリートの上	すーっとした土
	ひいて行く	ひいて行った
	近くで見ている	向こうで見ている
	ひいて行く	ひいている
	見送っている	一緒に歩く
c	ようだ	ようだった
	今海を見ている	思い浮かべる
	ようだ	ようだなあ
	今きれいなことがあった	昔の思い出
	ようだ	ようだな
	ちゃんと立っている	今にも倒れそう

また、〈連辞関係〉を用いた発言は、たとえば次のようなものである。「羽をひいて行くだからね、……土のところがでこぼこみたいにしててね、それでありが行くからね、それでね海みたいな感じでね、波のところをぐいんぐいんて行く感じだからね、それでああってところはね、その人は海を思い出すような感じでね、ああっていい感じで言ってるんだと思う。」これは先行する「ひいて行く」ということばに触発されて、後読する「ああ」のイメージが成り立っていくことを示す発言であるが、逆に、「ああ」という言葉があるから、「ちょうのはね」がとてもきれいな感じがするという、後続することばから先行することばのイメージが変わって行くことを示す発言もある。

これらの発言は、この詩との出会いの場面で、子供達

が一字一字一語一語が生成して行く中でイメージが重ねられて行く濃密な経験をしたことが基盤になっていると考えられる。

つまり、この授業は、教師による発問はないが、子供達自身が詩のことばに問いかけて行く条件を整えた授業だと言える。これは、牛山先生の授業の原則のひとつである、学習の主体である子供達に「返せるだけのものを返す」ということの、ひとつのあらわれであると言えるだろう。ここで子供達はテキストにどの様に問いかけるかということ自体を探る権利とその基盤を得ているのである。

2 問いかけの伝播

ところで、このようなテキストへの問いかけ方は、子供同志の間に伝播していることが、先の〈連合関係〉を用いた発言の要約例から見て取ることができる。

相互作用の観点から言うと、これは子供と子供の「向き合い」の関係ではなく、テキストに向かうひとりの子供とテキストに向かう他の子供の「並び見」の関係の中で生じる伝播である。ここで子供達が、意識的にか無意識的にか模倣するのは、その問いかけの仕方だけであり、たとえ同じ「ああ」と「あっ」の対比を用いた発言でも、その中に同じイメージを語るものはひとつもないということが重要である。このようなそれぞれの発言の独自性は、ことばに触れて行ったときからだに生じる未分化なイメージや語感が、それぞれの子供の持つ言語系によって異なるものであるということと共に、牛山先生がその受容行為において、小さな違いにもそれぞれの独自性を認め、その「対比」を際立たせていたことと密接に関連している。

6 結 論

子供のテキストとの相互作用と教師の子供との相互作用という二つの次元を設定することによって、この授業の以上のような分析から以下のようなことが言いうる。

1 子供のテキストとの相互作用

(1) 学校教育における詩というテキスト

伝達型の授業においては、教科書の記述や教師によって語られた教科内容は存在していても、子供達にとって生のテキストそのものは隠れてしまう。ここでは知識そのものが教えるべき内容であって、子供がテキストと関係して行く力が問題にされないからである。もちろん知識は必要だが、それは本来テキストとの相互作用の中から生まれ、より広いテキ

ストとの相互作用に用いられるものと考えられる。詩の授業においては、そのような教えるべき体系的な知識が意識されていないにもかかわらず子供のテキストとの関係は見えにくい。詩が子供達の目の前に存在しないということはあるが、そこでのテキストは詩の意味であって、その意味からイメージが連想されることはあっても、詩のことはそのものに触れて行くことが軽視されがちだからである。私たちはことばをめぐって様々な力をつけ、あるいは失って行くが、学校教育においては、ことばの意味という公共的明示性の側面だけが問題にされることが多く、一音一音に触れて行くことから生まれる語感やイメージのようなことばの個人的喚情性は切り捨てられがちである。したがって、ことばに触れる力は、むしろ大人よりも低学年の子供の方が豊かであることが多い。広く言えばそれもひとつの学校文化であって、子供達は無意識の内にこうした力を切り捨てて行く。この文脈においてみるとき牛山先生のこの詩の授業は、このような学校文化の中でのことばの扱いに対して詩のことばというテキストそのものに子供が主体的に触れて行く力を形成できる場を創り出しているという意味を持つ。

(2) 教師による発問と子供自身の問いかけ

発問は、教師と子供の相互作用の観点から見れば教師による子供への問いかけであるが、子供のテキストとの相互作用の観点から見れば、子供がテキストに問いかけるその問いかけの仕方を限定するものである。その限定は、子供のテキストとの相互作用を開く場合もあるが、閉ざす場合もある。一方、子供のテキストとの相互作用は時間的に積み重ねられていく持続的なものであり、それは比較的受動的なものからしだいに能動的なものに変容しうる。その過程で、子供は教師による発問によらずとも、自らテキストに問いかけて行くことが可能になる。その場合の教師の仕事は、子供達に問を与えることではなく、子供達が問を形成できるための適切な条件を整えて行くことにある。(このような子供のテキストとの相互作用の変容過程と、そこへの教師の関わりの問題をより詳細に研究するには、たとえば、一時間の授業ではなく、一単元程度の長期にわたる一貫したテキストとの相互作用のある授業を分析することが望まれる。)

2 教師の活動

教師は子供との相互作用を通して、このような子供のテキストとの相互作用に影響を与える。そのとき教

師の活動は以下のように分節される。

(1) 場面間行為と場面内行為

教師は、場面の設定、変換などの場面間行為、また、その場面の中での場面内行為によって、子供のテキストとの相互作用に影響を与える。

(2) 子供知覚

子供のテキストとの相互作用は、見ることや声に出すことというような、身体的なものである場合があり、教師がそれと関わるにはその場で子供の身体性を捉える子供知覚が重要な役割を果たす。教師はそこで知覚されたものを場面内行為によって直接子供達にフィードバックすることで子供の経験を自覚化させたり、その知覚を基盤に、それに応じた場面を設定するという場面間行為を通して間接的に子供達に働きかけたりする。(このような相互作用における子供知覚と授業展開の関係は、インタビューによる教師の内的な報告から、それぞれの時点で教師が子供をどの様に知覚していったかを聞き出し、それと授業展開の関係を問題にする研究によって、詳細に研究されるべき問題である。)

3 教師の子供との関係

このような活動を通して、教師は子供とテキストとの相互作用の場に関わって行くが、そのとき、教師はその相互作用のあり方によって、子供と様々な関係に入る。この関係は、以下の二つの点で問題になる。

(1) 教師と複数の子供との関係

子供達のテキストとの相互作用はひとりひとり独自なものであるが、教師は複数の子供との関係に入らなければならない。その関係の如何によって、子供達のテキストとの相互作用は異なる条件の基に置かれる。ここで問題にした授業のそれは、受容を中心としながら、一方でひとりひとりの子供と身体性の次元をも含めた豊かな相互作用をすると共に、他方で、クラス全体の動きを自覚化させたり、ある方向性を志向させるという意味で、教師が「ひとりの子供と他の子供達の間」立つものになっている。

(2) テキストと子供と教師の関係

授業は子供のテキストとの相互作用に教師がどのような役割を果たすかによって、教師がテキストを背後に背負い知識を伝える「向き合い」の関係、教師がテキストに関して一定の角度から問題を提起する「指さし」の関係、教師と子供がテキストに共に関わる「並び見」の関係など、様々に分かれるが、この授業におけるそれは、そのほとんどが、子供がテキストと相互作用をする場を教師が背後から支え、

それを了解し、他の子供との関係を自覚化させる「後ろ見」の関係である。このような関係は、ひとりひとりの子供が、それぞれの仕方ですべて「詩のことばに触れて行く」場において、潜在的ではあるが能動的な機能を果たしている。

4 子供同志の相互作用

子供達は、テキストとの相互作用の仕方を他の子供を通して学ぶという側面がある。この授業におけるそれは、子供から子供へ直接「向き合い」の中で伝えられることではなく、ひとりの子供がテキストと相互作用をするそのあり方が、他の子供のそれに影響するという「並び見」の関係における相互作用である。このような関係を教師がいかに組織するかということも、子供のテキストとの相互作用にとって重要な意味を持つてくる。

註

- 1) Flanders, N.A. 1970 Analysing teaching Bshavior. adisson -Wesley
- 2) 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

- 3) 濱名陽子 1983 学校・学級に関する民族誌的研究—その系譜と意義—「教育学研究」第50巻 この論文の結論部において、このようなエスノグラフィの研究の中に、日本の教授学の蓄積が統合されることの必要が指摘されている。
- 4) 竹内敏晴 1989 「みみを」を「すます」—こえによって「よむ」ということ 言語生活 No427
- 5) 庄司康生・高橋昭・萩原徹 1986 Interaction Analysis による比較 授業研究モノグラフ 東京大学教育学部 教育方法学研究室 稲垣ゼミ報告書 で開発されたものを利用した。
- 6) 前田直樹 1986 授業展開の図式化による比較 授業研究モノグラフ はこのようなカテゴリーの継起の仕方を問題にしたものである。
- 7) Delamont, S, & Hamilton, D., 1976 Classroom research : A critique and a new approach, in Stubbs, M. & Delamont, S. (eds), Explorations in Classroom Observation, John Wiley & Sons
- 8) Erickson, F., 1986 Qualitative Methods in Rsearch on Teaching, in Wittrock, M.C. Handbook of Research on Teaching, Third Edition, Macmillan の中で、このような、分析者の解釈の含まれる分析的叙述的な小品文 (vignettes) を、質的分析の中で用いることの意味が論じられている。
- 9) このような授業における身体性の問題は授業研究モノグラフの中で、庄司康生が一貫して論じている。
- 10) これらの用語はソシュールの概念である。Ferdinand de Saussure 1949 Cour DE Linguistique Generale. 小林英夫(訳) 一般言語学講義 岩波書店 p178~p182