

# 研究ノート：授業における沈黙の意味

——武田常夫の事例を中心に——

学校教育学研究室 鶴 田 清 司

## A Study Note: The Meanings of Silence in Teaching

—Mainly Based upon the Case of Mr. Tsuneo Takeda—

Seiji TSURUDA

This paper attempts to explicate the meanings of silence in teaching.

First, two quantitatively-oriented studies (by M. B. Rowe and by N. A. Flanders) of teaching were critically reviewed. Both were characterized by their inability to differentiate various experiential contents of silence.

Second, the teaching practice of Tsuneo Takeda, who has been training himself into a perceptive teacher, was examined. His anecdotic records clearly shows that he has the ability to perceive and describe the rich quality of various kinds of silence in the classroom. The significance of the ability for the improvement of the quality of teaching and the development of teacher's competence in teaching was emphasized.

Finally, based upon the descriptions by Takeda and also upon our "everyday life" experiences, a tentative schema on silence was formulated. Such a schema, it is hoped, would help teachers in perceiving and interpreting the rich meanings of silences in the classrooms.

### 目 次

はじめに

#### I. 授業研究における沈黙の分析事例の検討

##### A. 行動主義心理学からのアプローチ

—M.B. Rowe の場合—

##### B. 授業の相互作用分析システム

—N.A. Flanders の場合—

#### II. 武田常夫における沈黙の意味

##### A. 「大造じいさんとがん」の授業記録における事例

##### B. 「次郎物語」の授業記録における事例

##### C. まとめ

#### III. 経験の質に着目した沈黙の解明の試み

##### A. 沈黙の「解釈図式」の構成—日常的経験及び武田常夫における事例から—

1. 沈黙の発生する状況と子どもの経験
2. 沈黙における教師の経験

### 3. まとめ

#### B. 沈黙の研究のための予備的考察

おわりに

### はじめに

M. Picard は、『沈黙の世界』<sup>1)</sup>の中で次のように言っている。

「沈黙は決して消極的なものではない。沈黙とは単に『語らざること』ではない。沈黙は一つの積極的なもの、一つの充実した世界として独立自存しているものなのである」(p. 9)

「言葉に先だつ沈黙は、精神がそこで創造的にはたらいっていることの徴証なのだ、……つまり、精神は産出力を孕んだ沈黙から言葉をとり出してくるのである」(p. 17)

こうした文章からも、人間における沈黙は、非生産的なものではなく、むしろ精神的創造活動の場として重視さ

れなければならないということが認識できる。

ところが、一般に、教師は、授業における沈黙を無活動の表われとして敬遠、拒否し、一方、発言の多さを自主的、積極的な学習活動の表われとみて、子どもたちに「喋る」教育「喋らせる」教育<sup>2)</sup>を行っていることが多い。このような背景もあって、従来の授業研究においては沈黙についての十分な検討がされてこなかった。が、沈黙は、子どもの内面的活動が営まれる場であり、その質を示すものとして授業の理解や評価の上での重要なポイントとなることから、それに着目する意義は大きいと言わなければならない。

本稿においては、まず(I)、授業における沈黙を定量的な授業研究がどのように扱ってきたのかを検討する。次に(II)、それと対照的に、実践家としての立場から、授業における沈黙の多様な内実を捉えて表現した武田常夫の授業記録における事例を提示し、その特徴を考察する。終わりに(III)、授業における沈黙の意味を明らかにするための一つの試みとして、武田の事例や日常経験における事例を手がかりにすることによって得られる沈黙のスキームを例示する。

## I. 授業研究における沈黙の分析事例の検討

### A. 行動主義心理学からのアプローチ

#### —M.B. Rowe の場合—

Rowe は、小学校の科学教育における教師の教授方略の一変数としての「待ち時間」<sup>3)</sup> (“wait-time”)の長短と位置が子どもの言語や論理性の発達にどのような影響を与えるか、についての実験的研究の成果を発表している<sup>4)</sup>。この「待ち時間」という概念は、授業における沈黙の一つの側面を捉えたものと考えられる。そこで、この研究の概要と特徴について述べてみよう。

まず、第一に、Rowe は、テープレコーダーによる300以上の授業記録を「サーボ・チャート・プロッター」という器具によって分析し、そこにおける発話部分と沈黙部分の各々の持続時間を正確に測定した。この結果、「待ち時間」の平均が、地域や教科の違いに関係なく、約1秒間であること(生徒が教師の発問後約1秒以内に答えないと教師は同じ発問を繰り返すか、別の発問をするか、他の生徒を指名するという、また、生徒が答えてから0.9秒以内に教師は反応したり別の発問をするということ)が示されている<sup>5)</sup>。

第二に、Rowe は、一回あたりの「待ち時間」の平均が3～5秒になるように訓練された教師たちの900以上の授業が次の10項目にわたって生徒の行動に変化をもた

らしたことを示した<sup>6)</sup>。

- (1) 答えの時間が長くなったこと
- (2) 自発的かつ適切な答えが増加したこと
- (3) 答えの失敗(「わかりません」、無反応)が減少したこと
- (4) 確信をもった答えが増加したこと
- (5) よく考えた上での答えが増加したこと
- (6) 教師中心の講義形態が減少し、生徒同士によるデータの比較などの出現率が増加したこと
- (7) 事実に基づく推論の出現率が増加したこと
- (8) 生徒の質問回数が増加したこと
- (9) 比較的遅れていると評価されている生徒の答えが増加したこと
- (10) 生徒による「手法」(“move”)の類型(例えば「構造化」「structuring」、<sup>7)</sup>「反応」「reacting”など)が多様化したこと

一方、教師における行動の変化として、Rowe は次の三点を示している<sup>7)</sup>。

- (1) 柔軟性をもった反応が増加したこと
- (2) 発問の数が減少し、発問パターンが変化したこと
- (3) 遅れていると評価されている生徒への期待が高まったこと

このように、Rowe の研究の特徴は、教師の「待ち時間」の延長の効果という文脈の中で、授業における沈黙が、教師や生徒の発言のあいだに生じる「間」(“pause”)として扱われ、その持続時間が正確に測定されるという点にある。こうした特徴は、沈黙の質ではなく、その量が教師や生徒の行動変数にいかに関係するかという点を明らかにしようとする研究の目的に基づくものである。従って、沈黙(「待ち時間」)における教師や生徒の経験の意味は考慮されていない。

### B. 授業の相互作用分析システム

#### —N.A. Flanders の場合—

Flanders が開発した授業の相互作用分析(interaction analysis)システム<sup>8)</sup>では、沈黙は「沈黙あるいは混乱」(“silence or confusion”)というカテゴリーに分類される。(この分析法は授業における教師と生徒の相互作用を3秒単位で下表の1～10のカテゴリーによって記号化する。〈記号化の例〉参照。)

〈表〉

Flanders の相互作用分析カテゴリー (FIAC) <sup>9)</sup>			
教師の発言	反	1. 感情の受容 (Accepts feeling) 2. 賞賛ないし勇気づけ (Praise or encourages)	
	応	3. 生徒のアイデアの受容ないし利用 (Accepts or uses of pupils) 4. 発問 (Asks questions)	
	開	5. 講義 (Lecturing) 6. 指示 (Giving directions) 7. 批判ないし権威の正当化 (Criticizing or justifying authority)	
	生徒の発言	反応	8. 生徒の発言—応答 (Pupil-talk—response)
		開始	9. 生徒の発言—自発的発言 (Pupil-talk—initiation)
	沈黙		10. 沈黙ないし混乱 (Silence or confusion)

〈記号化の例〉<sup>10)</sup>

(教師) 今日は新しい数学の教科書をやりますよ。  
5) ジェリー、ビルとドンと一緒に教科書を配って  
くれませんか。6) みんなに1冊ずつ。これは君たち  
の本だから、名前を書きなさい。6) 一冊ずつ受けと  
ったら、すぐに目を通してもいいですよ。6) 少した  
ったら、君たちにそれについて質問しますから。6)  
10) 10) これは、ふだん使っている数学の本とちが  
いますか。4) 10) (生徒) 読みにくくて、少し安っ  
ぱいみたいです。8) (以下略)

さて、この分析法に準拠した加藤幸次の分析事例<sup>11)</sup>を見ると、「比率分析」として全活動中に占める沈黙の時間的比率(カテゴリー10の頻度)に基づいて、その分析対象となった授業は「かなり発言の間に『間合い』がとられている」<sup>12)</sup>と解釈されている。また、「領域分析」や「関連分析」においては、「沈黙や混乱がどのような発言によって引き起こされたかを知る」<sup>13)</sup>ことが一つの目的とされ、4-10、10-8の組み合わせのパターンの頻度から、「発問の次に『間』が入り、続いて、生徒の答えがあった」<sup>14)</sup>とか、4-10、10-4のパターンの頻度から、「『間』をおいた発問がかなりなされている」<sup>15)</sup>という分析がなされている。

このように、加藤は、沈黙に着目しつつも、それを教師の「間合い」、発問と答えとのあいだの「間」という観点から解釈したり、また、発問によって沈黙が引き起

こされたというような事実関連を分析するにとどまっている。これは、根本的には Flanders の分析法が、個々の授業における多様な文脈を考慮に入れずに1~10のカテゴリーに活動を形式的に分類するという限界、また、そこには沈黙を捉えるための固有のカテゴリーがないという限界<sup>15)</sup>、に基づくものである。それによっては、沈黙の質(沈黙の生じた背景やそこにおける教師と生徒の経験の意味)は捉えることができないのである。

なお、この分析法では、沈黙の持続時間が Rowe の研究のようにそのまま直接的に測定されて、その総時間数や一回あたりの平均時間が算出されるという形はとらず、授業の流れに沿って発言や沈黙が逐次的に3秒毎に記号化され、その比率がマトリックス上に数量的に表示される。しかし、双方とも、精度の差はあれ、沈黙の持続時間を客観的に明らかにしようとする点、及び、沈黙の質が分析されていない点は共通している。沈黙を「待ち時間」あるいは「カテゴリー10」などとして画一的に捉え、その内実を問わないこれらの研究は具体的にどのような問題に直面するかをⅡにおいて浮き彫りにしよう。<sup>16)</sup>

## Ⅱ. 武田常夫における沈黙の意味

Ⅰにおいては、Rowe や Flanders の研究が沈黙の質を考慮していないことを指摘した。では、実践の中にはどのような沈黙の世界が現われているのであろうか、それはどれほど多様なのであろうか、また、その質に着目した研究にはどのようなものがありうるであろうか。こうしたことを見ていくために、沈黙の意味づけを具体的事実即して行なっている武田常夫の実践例を考察することにしよう。以下、「大造じいさんとがん」、「次郎物語」の二つの授業記録における事例を取り上げる。

### A. 「大造じいさんとがん」の授業記録における事例(教材文)<sup>17)</sup>

㉔ 大造じいさんが手をのばしても、残雪はもう、じたばたさわざませんでした。最後の時を感じて、せめて頭領としてのいげんをきずつけまいと、努力しているようでもありました。  
大造じいさんは、強く心をうたれて、㉕ ただの鳥に対しているような気がしませんでした。

(下線(A)(B)は引用者)

この部分をめぐって、武田は、「ただの鳥」ではない〈残雪〉に対してのときの〈大造じいさん〉の人物形

象（具体的な行為や心境など）をイメージ豊かに追求しようと考えていた。

最初に、武田は、「そう（残雪がただの鳥でない——引用者）……するとなんですか？」と、〈ただの鳥〉いうことを直接問題にしたが「予想したとおり」に「子どもたちはここでつまってしま」<sup>18)</sup>だったのである。この沈黙は、「ここは（下線部(B)―引用者）どういうことを言っているのですか？」<sup>17)</sup>、「〈ただの鳥〉というのは、何のことを言っているのですか？」<sup>18)</sup>といった一連の発問を重ねてきた過程が「堂々めぐり」<sup>19)</sup>に陥っていることを示すものとして捉えられている。武田はこの沈黙を予想していた。過去にこの部分を扱った時にも同じ経験をしたことがあるからである。が、この授業の場合、その状態を打開する方法を事前に用意していたため、武田はその沈黙を「期待とゆとり」<sup>18)</sup>をもって受けとめていたのである。つまり、下線部(B)に示されている〈大造じいさん〉の心境が「かならずある具体的な形をとった行為となってどこかにあらわれているはずだ」<sup>20)</sup>という認識に立って、授業展開の新らたな道筋として、下線部(A)のイメージ化を課題に据えたのである。武田は、以前おとりのがんが針にかかった時の状況と、〈残雪〉をつかましようとするこの場面の描写の違いによる「イメージのちがいを対比」<sup>21)</sup>させることで、「手をのばす、という具体的な行為のなかに」<sup>21)</sup>ある「大造じいさんの残雪へのふかい気持ち」<sup>21)</sup>を読みとらせようとした。子どもたちはこれによって、手をのばした時の〈大造じいさん〉の心境を「つぎつぎとみずからのことばを紡ぎだ」<sup>22)</sup>すように語っていったのである。

「大造じいさんは、このとき、傷ついた残雪に近づきながら、この鳥が、人間よりももっとすばらしい力と勇気をもったものに見えて、だから、心をこめてあげたんだと思います。しめた、なんていう気は銃をおろしたときからなくなっていたし、このときはもう、えらいやつだなあという尊敬の気持ちでいっぱいだったと思います」<sup>22)</sup>

この意見が出されたあと、武田は、「ほかに意見のある人いませんか？」と尋ねたが、「それ以上口をきく子はいなかった」<sup>23)</sup>のであり、武田も「それ以上口をきかなかった」<sup>23)</sup>のである。この時の状況を武田は「教室は充実した沈黙にとざされていた」<sup>22)</sup>と表現している。これは「自分がいま子どもたちと無限に接近し、結びあっていることを感じていた」<sup>23)</sup>時間である。この「充実した沈黙」とは、教師と子どもが教材の文章によって喚起される豊かなイメージを追求し共有しえたことによる充足感、解放感に浸っている時間であると考えられる。

このあと授業はさらに進行して、「大造じいさんは、残雪を、まえのがんのようにおとりにしようという気があったろうか？」<sup>24)</sup>という発問に対して殆んどの子どもが「ない！」と答えたため、「どうして？」とその理由を問うている場面で、「ふだんめったに口をきかない子」<sup>24)</sup>が「ただの鳥に対してのような気がしなかったからだと思います」<sup>24)</sup>と自発的に発言した。そこで武田は「でも道隆くん、それは、手をのばしたときだけとちがう？」<sup>24)</sup>と反問した。この時のその子どもの沈黙の状況について次のような表現がされている。

「わたしは、はたして道隆がこの反論に耐えて反撃してくれるかどうか不安であった。道隆はじっと遠くを見つめるような表情で考えていた。わたしはいのりのような気持ちでつぎのことばを待った。

『そのときのわたしの気持ちは、春になっても、ずっとつづいていたと思います。』（中略）道隆はそういて席についた。よかった、とわたしは思った」<sup>24)</sup>

ここにも、沈黙（この場合、一人の子どもの沈黙が中心であるが）の状況下における教師と子どもの経験の内容が具体的に読み手に伝わってくる。教師のねがい、思い、子どもの表情などがリアルに表現されている。単に「間」とか「……」という形で記述する場合よりも、その授業の理解の上ではるかに有用な情報を与えてくれるのである。

さて、授業も終わりに近づいた頃、〈らんまんときいたすももの花が、その羽にふれて、雪のように清らかに、はらはらと散りました〉という文章について、なぜ「羽が花にふれる」のではなく「花が羽にふれる」となっているのかを武田はこう説明する。

「この文章のように書くのは、この方が、よけいにこの場面の情景が生き生きすると書き手が考えたからなのです。こういう表現の方法はよくあることだし、正しい用法なのです」<sup>25)</sup>

ここでは、「子どもたちは、じっとわたしのことばにきき入っていた」<sup>25)</sup>とされるような沈黙があった。ところが、「ここでやめておけばよかった」<sup>25)</sup>ののだが、さらに次のような余分な説明によって、「教師がいい気になって浅い知識を一方向的にしゃべってしまっているときにならずおそってくる子どもとの断絶感」<sup>25)</sup>、そういう「重苦しい感覚」が武田の中に生じたのである。

「しかし、この文章の場合は、そういう作者の意図が強調されすぎていて、いささかひとりよがりになっているように先生は思います。こういう文を美文とか美文調とかいうのです。現実を現実以上にことさら美しく描こうとする作者の気持ちがこういう文章を生むの

です。こういう文は、文章としてけっして……」<sup>25)</sup>ここで武田は「口をつぐんだ」<sup>25)</sup>のである。この沈黙の意味は上記のような事情によって初めて理解されるようになる。そこにおいて、武田は「思いつきの常識論や、ききかじりの新知識」<sup>26)</sup>をふりまわしたことによって「子どもの精神の集中や緊張を失わせていった」<sup>26)</sup>ことを自覚していたと考えられる。

最後に、この物語のラストシーンで北へ北へと飛んでいく〈残雪〉の気持ちを一人の子どもに問うた後に沈黙が生じている。

「その問いに誠はすぐには答えなかった。はるか遠く北の空へとび去っていく残雪、それをすももの木の下のいつまでも見まもっている大造じいさん。そうしたラストシーンのあざやかなイメージが、逆に誠に軽々しくことばを発することをためらわせたのかもしれない。あるいは、わたしの前の問い（「おじいさんの声は残雪にとどいたろうか、とどかなかつたろうか」—引用者）と、いまの問いとの中にこめられた質的なものちがいについて敏感な誠は感じとっていたのかもしれない。ほかの子どもたちは、もちろんだまっただままである」<sup>27)</sup>

ここには、なぜ誠という子どもがすぐに答えなかったのか、その沈黙をめぐって二つの共感的理解に基づく解釈がなされている。これが沈黙の間になされたか、授業後になされたかについては不明であるが、沈黙状態における子どもの内面を共感的に理解する事例は武田の記録に多く見られる。ところで、この場合の沈黙であるが、先の「充実した沈黙」に近いものではないかと想像できる。授業におけるイメージの追求という共通体験の結果、ことばに出さなくても教師も子どももわかり合っている状態に達したと考えられるからである。

以上、一つの授業記録を取り上げても、武田の捉えた沈黙の意味は文脈によって多様であることがわかる。このように、沈黙の多様な内実が具体的に明らかにされているのは、読み手にとって授業がより深く、より豊かに認識できるという点で大きな意義を持っていると言わなければならない。次に、授業者本人にとっての意義という観点から、もう一つの事例を考察してみる。

## B. 「次郎物語」の授業記録における事例

Aで見てきたように、武田の授業記録において沈黙の捉え方、表現の仕方は多様である。それを支えるのは、「子どもの立場に立ち、子どもの事実にしたがって考え」<sup>28)</sup>、子どもの行動の「背景にある無言の意味までもふくめて、鋭く深くとらえ」<sup>29)</sup>る力（「見る力」）なので

ある。そこには、授業の改善、教師の力量形成の問題として注目しなくてはならないような事実が含まれていると考えられる。実際、沈黙という現象を例にとっても、その質に着目し、それに対応して発問や説明をよりよいものに修正していった事例は多い。その一つとして「次郎物語」の授業記録を取り上げてみよう。

（教材文）<sup>29)</sup>

喜太郎はおこって、地べたにとびおりました。そして、すぐその手で、すなまじりの土をひとにぎりつかむと、それをへやの中に投げこみました。土はてんじょうに当たって、ばらばらにくだけ、へやいっぱい飛び散り、雨のように、次郎とお鶴の顔の上に落ちてきました。むろん、次郎がかかえていたおはちの中のにぎり飯も、それでむざんによごれてしまったのです。

この部分を扱ったとき、武田は、「むざんによごれてしまったにぎり飯ということは、どういうことだろう？」<sup>30)</sup>という「漠然」とした「不明確」な発問によって、子どもを「重苦しく沈黙させた」<sup>30)</sup>。この沈黙の間、武田は「『むざんによごれたにぎり飯』と『次郎とお鶴の心』とを、どうにもつなげることができないで困りぬいていた」<sup>30)</sup>のであるが、あるとき「とっさに」、その糸口として「よごれてしまったにぎり飯……いったいこのにぎり飯は、どういうにぎり飯だったのだろう。のりまき、ごましろ、それともまっ白なおにぎり？」<sup>31)</sup>という、「子どもたちのうちにあるものをうまく引き出す鋭さ」<sup>32)</sup>をもった具体的な発問を見つけて、それを投げかけたのである。子どもたちからは、「まっ白なおにぎりだから、よけいにむざんという感じが強い」<sup>31)</sup>という答えが出された。これを契機として、武田は、結局、〈むざん〉というイメージを強く喚起する「まっ白なおにぎり」に土をかけられてしまったことで、それをつくったお鶴や自分の気持ちをも泥だらけにされた「くやしき」「悲しき」を次郎は痛感していたのだ、という考えを子どもたちから出させていったのである。

この事例から、ある沈黙を「重苦しい」と知覚することによって、子どもへの対応（発問）が変更、修正されていることがわかる。つまり、沈黙の質を鋭敏に捉えることが授業展開の基礎となっているのである。

以上は、否定的な意味あいを持つ「重苦しい沈黙」<sup>33)</sup>に関する事例であるが、反対に、肯定的な意味あいを持つ沈黙の事例も見られる。例えば、子どもが「困難な高みへ登りつめるとき」無言の思考活動を表わす「くちびるをかみしめた沈黙」<sup>34)</sup>はその一つである。武田は、

「教師はともすればこの沈黙の重さに耐えきれないでしゃべりだしてしまふ場合がすくなくない(中略)いろいろな問いを乱発してせっかくの子どもの思考の芽をつみとってしまうことがすくなくない」<sup>35)</sup>と指摘し、そこでは「待つこと」「耐えること」<sup>36)</sup>が必要であると述べている。発問等の不備から生じる「重苦しい沈黙」とは峻別されるべき、こうした「子どもの精神をきたえる」<sup>34)</sup>沈黙の場合、教師の対応も異なってくるのである。

このように、沈黙の質の知覚に基づいて、柔軟かつ適切に子どもに対応していくことは、授業の改善、ひいては教師の力量形成という観点から重要な意義を持っている。斎藤喜博も、教師は「具体的な事実なり問題なりを対象にして、具体的に考え、具体的に行動し、具体的に事実を動かし問題を解決していくこと」<sup>38)</sup>によって「自分をつくりかえたり、自分を豊かにしたり、自分をきびしい創造的な人間にしていったりする」<sup>39)</sup>必要があると述べている。

ところで、武田の場合、このように事実を「するどく的確にみぬく」<sup>37)</sup>こと、そしてそれに適切に対応することが、授業者として成長していく上で大きな役割を果たしたのであるが、さらに、特徴的なことは、先に挙げたような「重苦しい沈黙」などの原因を単なる授業技術上の失敗というレベルにとどめず、自分自身の専門的力量という根源的な問題に帰着させて追究しようとする姿勢である。その場合、厳しい自己反省、自己否定を伴って沈黙が受けとめられている。

「教師の身勝手さに子どもは無言という武器でみごとに報復し、その痛みを代償として、わたしはようやく自分の弱さを骨身に徹して自覚しえた」<sup>38)</sup>

この事例では、沈黙を子どもたちによる無言の抵抗とみて、そこに自己の力量の未熟さを見い出そうとしている。武田においては、このような自己の検証が新たな実践の創造へのバネとして働いていたのである。これもまた、授業の改善、教師の力量形成という観点から重要な意義を持っていると考えられる。

以上、武田にとって、実践の中の具体的事実を豊かに意味づけることがその専門的力量の形成の基盤となっていたということがわかる。

### C. ま と め

Aでは、授業の理解という観点から、「大造じいさんとがん」の授業の沈黙に関する部分を取り上げて、多様な文脈における沈黙の多様な内実が豊かに表現されていることを見てきた。Bでは、授業の改善、教師の力量形成という観点から、「次郎物語」の授業を中心に、沈黙

の捉え方、意味づけ方の特徴を考察した。このように数例の授業記録を見ただけでも、武田の沈黙の捉え方、意味づけ方、表現の仕方は多様であること、さらに、それがA、Bで述べてきたような授業研究上の意義を持っていること、が明らかになったのである。

ところで、もし、武田が捉えた沈黙をIで挙げたような「客観的」で定量的な方法を用いて分析したらどうなるであろうか。その答えは明白である。武田が具体的状況の中で捉えた沈黙の多様な内容が捨象されて、操作的かつ画一的に記号化、数量化されることになり、沈黙一つ一つの質的な区別が全くつかなくなってしまうのである。これは、授業研究の上で、特に授業の豊かな理解、授業の改善、教師の力量形成を目指す立場からは、方法的に大きな限界であると言わなければならない。

では、沈黙の多様な内容を豊かに捉える研究とはいかなるものなのであろうか。次のⅢ章において、沈黙の質を解明するための一つの試みを提示して、その問題についての予備的考察を行なう。

## Ⅲ. 経験の質に着目した沈黙の解明の試み

Ⅱでは武田常夫の授業記録をもとに、そこにおける沈黙の多様な表現について見てきた。一方、一時間の授業の流れに即して考えた場合、その中に多様な質の沈黙がある必然性をもった形で現われてくる。本章においては、これについて整理して提示することを試みる。その際、我々の「日常生活世界」<sup>39)</sup>における授業の直接的経験の事例を中心的な題材とするが、これを補うために、Ⅱで例示した武田常夫の事例をも手がかりにしたい。というのは、武田のように「見る力」の豊かな教師によって「先取」されて捉えられた沈黙の事実、その意味は、我々が授業を見る上での「目のつけどころ」を提供してくれると考えられるためである。

ここで提示する幾つかの沈黙の類型は、「経験のスキーム」<sup>40)</sup>として今後も蓄積されていく性質のものであり、従ってそれは全ての場合を尽くしてはいない。が、多くの授業における多様な沈黙を見ていく上での「解釈図式」<sup>41)</sup>として、その理解に役立つことになると筆者は考える。

### A. 沈黙の「解釈図式」の構成

— 一日常的经验及び武田常夫における事例から —

#### 1. 沈黙の発生する状況と子どもの経験

子どもたちの沈黙は、授業過程の様々な局面において発生する。以下、大別して七つの場合について具体的に

述べてみよう。

まず第一に、教師のことば（発問、指示など）の意図、意味が不明確であることに起因する沈黙がある。これは、子どもの側としてはどのように反応したらよいかわからなくなったり、とまどってしまったりする場合である。武田が「重苦しい沈黙」と表現したのはこのような状況であると考えられる。例えば、発問の曖昧さによるものとして、「小景異情その二」（室生犀星）の詩の授業で、武田は、語句の説明後いきなり「作者はふるさとに対してどんな気持ちを抱いていたのだろう」<sup>42)</sup>と「なんとなく」問いかけたのであるが、その「漠然」とした発問に対して子どもたちは「じっと無言」のままであり、「重苦しい沈黙がつづいた」<sup>42)</sup>と報告されている。このような発問の曖昧さによる沈黙、さらに、単なるコミュニケーション上の問題として、教師のことばの意味が子どもに理解されないことによる沈黙など、ここでの沈黙は多様なレベルを含むものとして考えられる。

第二に、教師や他の子どもの発言等によって、衝撃を受けたり、感動、驚嘆したりする時に生じる沈黙がある。それがことばを失なわせる程の強烈なものである場合である。例えば、〈森の出口〉を問題にした「介入授業」の中で、斎藤喜博が〈森の出口〉は森の内部にあるのだという、それまでの子どもたちの常識的解釈と反対の解釈を出した時、子どもたちは次のような反応を示している。

「びっくりして、本を小わきにかかえこんで立ち上がる子、あるいは腰を浮かせてぼうぜんとしている子など、一しゅん教室全体が驚きの緊張で一ぱいになった。少したつと、その緊張がかわって、『そんなことはない』と、猛烈に反対しだした」<sup>43)</sup>

ここには、強い衝撃によって教室全体に「緊張」を伴った沈黙がもたらされた事実が述べられている。

第三に、第一の場合とは異なり、教師の発問の意図、意味を了解した上での、その問題解決の過程において生じる沈黙がある。これは、子どもの精神的活動が喚起され、活発に営まれている状況と言える。そこでは、ことばに出ないながらも、多様な活動（想像、思考、解釈、想起など）が行なわれている点で、第一の場合のような「空虚な沈黙」<sup>44)</sup>とは質的に異なる。「じっと考えこむ」<sup>45)</sup>沈黙などはここに該当する。

第四に、第三の場合と反対に、教師の発問の意図・意味を了解しつつも、何も考えないでいるような沈黙がある。これは授業に対する消極的な姿勢（無気力、反抗など）の表われと考えられる。

第五に、第三の場合に引き続く結果として、課題追求の

後に、一定の答えを持ってはいるが発言のない状況がある。この場合、子ども一人一人においてその意味が異なり得るが、例えば、自信のなさ、発表への不安感、恥ずかしさ等によるためらい、さらに、わかりきったことをあらためて口に出すこともないといった気持ち（課題が容易な場合）、わかったつもりでいたのにいざとなったら答えがことばとして出てこないといった状況などがある。

第六に、第三の場合に引き続く結果として、答えを導くに到っていない状況がある。これも、子ども一人一人異なったレベルがあろうが、いずれにおいても明確な答えを持っていない状況である。

第七に、Ⅱでも述べたように、教師と子どもとが協力して課題追求をした結果として、新たに一定の成果を共有し得た時に生じる満足感、解放感を伴った「充実した沈黙」がある。これは授業における一つの到達点を表わす状況と言える。

以上が、子どもの側で沈黙の発生する状況についての類型的な記述である。教師は、ある沈黙が第一から第七のいずれのケースであるかを識別して、適切に対処していくことが望まれる。例えば、第一の場合では再度もつとわかりやすく明確な発問をすること、第五の場合では緊張を解きほぐすような手段を講じること、第六の場合では補足説明や考える手がかりを与えて援助すること、また別の角度から発問したり、考える時間を延長することなどが必要となってくる。

## 2. 沈黙における教師の経験

言うまでもなく、沈黙とは、教師も子どもも共に無言であることがその条件となっている。子どもの側の経験については1で述べたので、ここでは、教師が沈黙の中でどのような経験をしているのかについて考えてみたい。

まず第一に、教師が沈黙を契機にしてそれまでの自己の教授方法（発問等）、授業プラン、教材研究について吟味、検討している場合がある。例えば、武田は、「春のブドウ園」（大江満雄）の詩の授業において、第二連で「父はどうして、こどもに向かって、こんなことを言ったのでしょうか」<sup>46)</sup>という単刀直入の発問によって生じた沈黙の間、「やはり重いのだ」「もっと砕かなければいけないのだ」と発問の抽象性の問題を反省している。

第二に、ⅡのAでも例示したように、教師が沈黙の間、子どもを共感的に理解したり、状況判断をしている場合がある。これは、例えば、今子どもたちはどのように考えているのか、どこでつまづいているのか、などに

ついて明らかにすることなのである。

第三に、ある沈黙を否定的なものとして見て、それを打開するために次にどのような発問や説明をするのかを思案している場合がある。ⅡのBで挙げた例はこれにあたる。

第四に、逆にある沈黙の意義を積極的に認めて、それを継続させている場合がある。これは、課題が容易には解決されないという認識に立って、子どもにもっと考えさせようと意図しているケースである。武田の言う「困難な高みへ登りつめるとき」「くちびるをかみしめた沈黙」<sup>39)</sup>という状況下の教師の心境と考えられる。

第五に、子どもの発言(答え)を単に待っているだけの場合がある。ここでは、子どもが答えてくれるという期待がその根底にあると考えられる。

第六に、教師が子どもと共に考えこんでいる場合がある。つまり、教師自身も答えがわからず、問題解決の道を探っているケースである。斎藤の言う「わからない未知」<sup>47)</sup>の追求とはこれにあたる。

第七に、教師が子どもの発言に驚き、感動して沈黙する場合がある。

第八に、教師自身が子どもの創造体験の結果として、1で述べたような「充実した沈黙」に浸っている場合がある。

第九に、教師が子どもからの質問に対して答えに窮してしまふ場合がある。ここには、先に示した1の第三の場合と類似の状況が含まれていると考えられる。

### 3. まとめ

以上、1と2にわたって、沈黙に関する武田常夫の意味づけの事例や日常的経験における事例を手がかりにして、沈黙の類型を教師と子ども各々の側から考察してみた。この二つの側面の相互が組み合わさって一つの沈黙現象を形成すると考えられる。これらは、授業研究において、ある沈黙の性質、即ちそこにおける教師や子どもの経験の意味を理解するための枠組、言い換えると、沈黙の「解釈図式」としての「経験のストック」<sup>46)</sup>となるものである。前に述べたように、それらは今後、事例の発見という形で広がっていく、累加的でオープンエンドな構造をなしている。従って、以上で考察してきた類型は全てを網羅しているわけではない。

#### B. 沈黙の研究のための予備的考察

本節においては、前節を踏まえて、沈黙の質の研究にとって基本的と考えられる方法について述べてみよう。

まず第一に、我々の「日常生活世界」における授業体験から自明のものとして捉えられる沈黙の経験の意

味、さらに、「見る力」の豊かな教師によって捉えられた沈黙の経験の意味、を手がかりにして、沈黙に関する「経験のスキーム」を蓄積すること。

第二に、こうした「経験のスキーム」に基づいて、今そこにある沈黙の内実を「解釈」すること。

第三に、授業の中に入りこんで教師や子どもたちと一緒に考えて考えることによって、沈黙における意識体験について共感的に理解すること。即ち、「解釈図式」によらず、「生身の汝」<sup>49)</sup>としての他者(教師、子ども)の経験を「同時体験」<sup>49)</sup>として「前述語的」に「根源的な深層」<sup>50)</sup>で理解すること。これは、Ⅱで見てきたように武田の方法でもあった。

第四に、以上の補助手段として、教師や子どもによる内観報告を積極的に活用すること、即ち、他者理解の内容の妥当性を「検証」し、それを「修正」「拡大」していくために、他者にその意識体験について「質問」すること<sup>51)</sup>。

こうした方法は、沈黙の質の解明にとって基本的なものであると筆者は考える。なお、第一の方法と第二の方法と第三の方法の相互関係については、現段階では、例えば、第三のように直接経験の中で絶えず沈黙の世界を「生きる」ことによって、その理解を拡大、深化させていくことが、第一のような沈黙の「解釈図式」の変様、蓄積にもつながっていくということ、また、第二のような「解釈図式」に基づく理解と第三のようにそれにとらわれない理解とは、相互に補完し合い、交流し合いながら、より豊かな理解を可能にすることが指摘できる。

以上述べてきた、沈黙の質的研究のための方法については今後ともより詳細に検討されなくてはならないであろう。

おわりに

本稿においては、授業における諸事象の質的側面を明らかにするという課題意識から、沈黙という一つの事象を題材にして、その持つ多様な質を豊かに捉えて、記述することを試みた。

本稿を通じて、授業における経験(教師、子ども)の意味の多様性、豊富さについてはあらためて認識することができた。特に、武田常夫による沈黙の「先取」的な意味づけの内容と方法は研究上注目すべきである<sup>52)</sup>。それに学び、それをベースとすることによって、多様な沈黙の内実を理解することが可能になると考えられるからである。

今後も豊かな授業の世界を豊かに研究することを目指して、そのための方法について検討していきたい。

(指導教官、吉田章宏助教授)

## 注

- 1) M. ピカート『沈黙の世界』佐野利勝訳 1964 みすず書房 (原著は“Die Welt des Schweigens” 1948, Eugen Rentsch Verlag)
- 2) 石川侑男『『沈黙』の表現と理解』『児童心理』(1977. 4) p.47.
- 3) 教師の「待ち時間」(“wait-time”)についての合衆国における研究動向については L.S.Shulman, ‘Recent Developments in the Study of Teaching’, “Studying Teaching and Learning: Trends in Soviet and American Research” (ed. B.R.Tabachnick, T.S.Popkewitz, B. B.Szekely), 1981, Praeger, p.96 参照。
- 4) M.B.Rowe, “Wait-Time and Rewards as Instructional Variables, Their Influence on Language, Logic, and Fate-Control: Part I—Wait-Time”, Journal of Research in Science Teaching, 1974, vol. 11, no. 2, pp.81-94.
- 5) Ibid., p.81.
- 6) Ibid., pp.89-91.
- 7) Ibid., pp.91-93.
- 8) フランダースの分析システムは、合衆国における授業分析システムの代表的なものであり、その後開発されたものに大きな影響を与えている。わが国においても実際の授業研究において利用されている。(例えば、『よい授業を創る授業分析法』木原健太郎他編 1979 明治図書)
- 9) N.A.Flanders, 1970, “Analyzing Teaching Behavior”, Addison-Wesley, p.34.
- 10) Ibid., p.60.
- 11) 加藤はこれを、信頼性の高い定量的な「パターン分析」の1つのモデルとして紹介し、実際の授業分析に適用している。加藤幸次『授業のパターン分析』(1977 明治図書)参照。
- 12) 加藤, 前掲書, p.51.
- 13) 同上, p.55.
- 14) 同上, p.60.
- 15) フランダース自身、この分析システムの限界について言明している。例えば、「非生産的な混乱が生産的な間合いや思考による分析的活動と区別されない」(Flander, Ibid., p.50) ことなどである。なお、わが国においては、宮坂義彦(「発問の概念と発問分析の概念」、『教授学研究 I』1970 国土社)や吉田章宏(『授業の心理学をめざして』1977 国土社)、浜名陽子(「学校・学級に関する民族誌的研究」『教育学研究』1983.6 第50巻第2号)らがその限界について論じている。
- 16) 本稿では取り上げなかったが、沈黙の質に着目している授業分析法として重松鷹泰のものがある。これは、授業における教師や子どもの「思考体制」の変化、発展を外側からの仮説や分析カテゴリーによらず、具体的な事実関連に基づいて内在的に究明しようとするものである(『授業分析の方法』1961 明治図書 pp.22-28)。重松は、例えば、ある沈黙を教師と子どもの「ズレ」の露呈とみて、教師が「自分で書いた筋書に固執した」(p.176) ことに原因を見出し出している。また、別の沈黙については、「比較の足場を探そうとしていたための躊躇」(p.162) のあらわれではないかと推測している。彼はこのように具体的に沈黙の質を分析している。これと、Ⅱで述べる武田常夫の方法との相違については、興味深い問題である。他の機会に検討してみたい。
- 17) 武田常夫『イメージを育てる文学の授業』 1973 国土社 p.9.
- 18) 同上, p.11.
- 19) 同上, p.10.
- 20) 同上, p.13.
- 21) 同上, p.15.
- 22) 同上, p.16.
- 23) 同上, p.17.
- 24) 同上, p.19.
- 25) 同上, p.27.
- 26) 同上, p.28.
- 27) 同上, p.31.
- 28) 斎藤喜博『授業の可能性』1976 一荃書房 pp.42-43.
- 29) 武田, 前掲書, p.129.
- 30) 同上, p.130.
- 31) 同上, p.135.
- 32) 同上, p.136.
- 33) 武田も含めて、斎藤喜博のもとでの島小の教師たちは、子どもを重苦しく沈黙させてしまうような発問、答えようのない曖昧な発問に対して非常に敏感であり、それを厳しく拒否する態度を見せている。例えば、次のような記述がある。「けれども授業なかばにして、私は立往生してしまった。私が問題を投げかけたり、話を始めると、そのたびに子どもたちはだまってしまった。(中略) 子どもたちの前に私はすまないと思った。なんとかかきかえしたいと思って、助けをもとめて斎藤さんの方をみた。けれども、斎藤さんも、他のみんなもだまっていた。みんなの顔が私の方をみて、『教師がそういう発問をするから、子どもがだまってしまうのだ、授業がだめになるのだ』といているようにみえた。私は自分の力のなさにくやしくなってきた」(『島小の女教師』斎藤喜博編 1963 明治図書 p.32)
- 34) 武田常夫『詩の授業』1971 明治図書 p.112.
- 35) 武田常夫『授業者としての成長』1977 明治図書 p.55.
- 36) 斎藤喜博『教師の実践とは何か』1968 国土社 pp.118-119.
- 37) 斎藤喜博編『授業の創造』1963 明治図書 p.215.
- 38) 武田常夫『真の授業者をめざして』1971 国土社 p.100.
- 39) 「生活世界」の重要性については、E.フッサールが『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』(細谷恒夫・木田元訳 1974 中央公論社)の中で指摘している。彼は、そこで、科学が「生活世界」から隔離された結果として、それが「危機」にあることを論じ、「生活世界」は「恒常的に妥当している基盤であって、われわれが実践の人間としてであろうと、あるいは研究者としてであろうと、文句なく要求している自明性のつねに用意されている源泉なのである」(p.171)と述べている。つまり、「生活世界のもつ重要性とは、それが科学を含むいっさいの活動にとっての基礎的現象だ、ということ」(A.ジオルジ『現象学的心理学の系譜』早坂泰次郎訳 1981 勁草書房 p.179)であって、日常的な世界における「科学以前の態度、活動」は「科学的な知にとってまさに必須」(同)なのである。従って、我々の間主観的な日常経験の中から沈黙現象の意味を探り出そうとすることは、学問研究における第一歩とみなされるべきである。
- 40) A. シュッツ『社会的世界の意味構成—ヴェーバー社会学の現象学的分析—』佐藤嘉一訳 1982 木鐸社 (原著は“Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt—Eine Einleitung in die verstehende Soziologie (1932, 1960), Wien, Springer-Verl, (1974)), p.112. シュッツによれば、「経験のスキーム」とは「その時々々の経験連関が組み入れられる諸秩序」(p.112)のことであり、「ある体験を経験のスキームに組み入れる過程」は「体験の解釈」(p.114)なのである。従って、「経験のスキーム」は、言い換えると、「解釈図式」ということになる(p.114)。

- 41) A.シュッツ, 前掲書 pp.114-118.
- 42) 武田, 前掲書 (1971 明治図書) p.28.
- 43) 斎藤喜博『授業』1963 国土社 p.9.
- 44) 武田, 前掲書 (1973) p.18.
- 45) 武田, 前掲書 (1971 明治図書) p.144.
- 46) 同上, p.148.
- 47) 斎藤喜博『教育学のすすめ』1969 筑摩書房 p.144.
- 48) A.シュッツ, 前掲書 p.107.
- 49) 同上, p.234.
- 50) 同上, p.253.
- 51) 同上, p.235.
- 52) 武田常夫の授業記録は「主観的」という理由でしりぞけられるべきではない。「見る力」の豊かな授業者の記録は、むしろ、「主観的」(これは、恣意的、不正確という意味ではない)なものほど、授業における経験の意味(教師、子ども)の多様性、奥行を我々に理解させてくれるからである。この問題については、別の機会に論じてみたいと思う。