

# 教室の対面的相互作用と雰囲気の生成・維持・転調について

田中敬二\*・田中理絵

An analysis of the face-to-face interactions  
and generation/ maintenance /modulation of the atmosphere in the classroom.

Keiji TANAKA & Rie TANAKA

(Received September 28, 2007)

## 1 本研究の目的と意義

### (1) 教育学研究における雰囲気研究

教師は授業中に起きる問題を解決するために、学習指導や生活指導について様々な考え方や方法を得ようと努力する。例えば、より教育効果の高い単元構成や、より活性化が見込まれる活動構成を工夫したりする。同僚と授業を見せ合ったり、事例を研究したりして、状況即応的な能力も高めようとする。少しでも授業を教育目的が達成できるものにしようと研鑽を積むのである。単元構成、活動構成、発問、評価、学習形態、板書等々その内容は多岐にわたり、そこに積み上げられたノウハウも少なくない。

しかし、雰囲気が授業研究の俎上にあがることは、ほとんどないと言って良い。例えば、堅苦しく緊張した雰囲気で進む授業が、教師のさりげない振る舞い1つでフランクなのびのびした雰囲気になり、その後の授業が活性化したという事例は聞くことがある。しかし、そこで行われた振る舞いがどのような意図をもってなされたか、その振る舞いがフランクでのびのびした雰囲気づくりにどのように寄与したかは検討されない。授業を検討するとき重視されるのは、授業の目的とその目的を達成するためになされた教師のはたらきかけや児童の応えだからである。また、発言力があるとされる児童が、教室の雰囲気によって押し黙ってしまい、共有したい考え方がクラスに広げられないまま学習が進んでしまうことがあったとしよう。このような場面に出会うと、教師は「児童が内気であったから」などと児童の性格のせいにしたり、「発問が悪かったから」などと学習指導上の問題と関連させがちである。

教師たちは、授業における雰囲気の大切さを知っている。日々の授業の中でも研究的に取り組む授業の中でも「今日の授業はフランクな雰囲気だった」「今日の子どもたちには前向きな雰囲気があった」など、授業の感想として語られることがよくある。また、教育学の研究分野でも、熟練教師たちが学級の雰囲気非常に敏感であることが報告されてきた(佐藤ら, 1991など)。それなのに、なぜ教師の学習指導の研究に雰囲気は取り上げられてこなかったのだろうか。

その理由として、まず「雰囲気とは何か」が、そもそもわかりづらいことがあげられよう。雰囲気についての学術的な知見は、まだ教師の間に理解が広がっていない。また、雰囲気は様々な活動の結果として、本研究の場合で言えば授業の中での活動の結果として生まれてくるもの

\*周南市立勝間小学校

と受け取られていることもあげられる。さらに雰囲気とは、その人の持っている生来の資質とかかわっていて、そこに生まれる独特の雰囲気は意図的に操作できるものではないと考えられていることもあげられる。

このように、雰囲気は、様々な教育活動の中で大切だとだれもが認めながらも、研究上は未踏の分野となっている。

## 2 研究の目的・方法

以上を踏まえ、本研究の目的を次のように設定した。すなわち、教室での教師と児童のやりとりを対面的相互作用ととらえ、①. 教室内に存在する典型的な雰囲気について、その生成の様子や維持されている構造を記述し、その仕組みを明らかにすること、②. ある特定の雰囲気が終わり、別の雰囲気によっていく転調の様子を記述し、その仕組みを明らかにすることである。また、これらの目的を達成させるために、教室等における対面的相互作用のとらえ方を明らかにする。

この分析結果より、受動的にしかとらえられてこなかった雰囲気を積極的に生み出すものとして捉え直すことが可能になるであろう。例えば、無自覚的にすばらしい雰囲気を生み出していた教師の振る舞いや児童の対応を、自覚化させ、一般化することができるかもしれない。また、児童の対応に新しい意味を見出すこともできよう。さらに、教師の振る舞いも変えることができるかもしれない。それは児童の学びをより正しくとらえることや、子どもたちにとってより望ましい学びをつくることに資することになる。それは同時に、児童にとっての居場所として期待される教室づくりの提案に成り得るのではないだろうか。

本研究で用いるデータは、山口県内のT小学校5年生のクラス<sup>(1)</sup>（男子7名、女子3名）で参与観察を行い、授業等で見られる対面的相互作用の様子を記録したものである。ノートやICレコーダーを持ち込み、授業の非言語的な状況を記録したり、聞き取り可能な言葉をフィールドノートにまとめたりした。また、担任の田村先生<sup>(2)</sup>（仮名）へのインタビュー調査も行い、田村先生が授業場面や状況についてどのように解釈し、いかなる行動に至ったのかといった解釈構造に関しても分析対象とした。

参与観察は平成17年10月下旬から平成18年2月初旬にかけて、毎週水曜日と木曜日の午前中に行った。計25回、120時間余りの観察の中から「教師－児童」間あるいは「児童－児童」間のやりとりが見られた80余りのエピソードを取り出し、分析対象としている。なお、教室内で見られる典型的な雰囲気にはさまざまなものがあるが、本研究では特に「フランクな雰囲気」と「緊張した雰囲気」を取り上げる。

## 3 教師の振る舞いと教室の雰囲気

### (1) ストラテジー、コード、隣接ペア

本研究では、ストラテジー／コード／隣接ペアの概念を利用してデータ分析を行う。

これまで、教室のストラテジー研究では、教師や児童・生徒の行為は、役割や規範、文化の内面化によるものではなく、教師（あるいは児童・生徒）自身の目的や状況への適応のために状況に応じて選択された行為であることが明らかにされてきた（稲垣，1989）。これは、授業の状況と教師の振る舞いと雰囲気との関係を解明する本研究においても必要な視点である。

教室内のコード概念とは、行為者の行動を一定の方向に動機づけ、規定するルールをいうだけでなく、状況における様々な行動を一定のパターンに則ったものとして解釈し、組織立て

ていくための言語的行事を意味する（稲垣，1989）。授業に見られる教師や生徒の行為は、様々なコードのもとに成り立っており、そこに特定の雰囲気が見られることから、援用できる概念である。

また、隣接ペアは、教師と児童の会話を分析する際に有効な視点となる。たとえば、「教師が問い、児童が答える」という当たり前のようになっている行為も会話の隣接ペアである。隣接ペアは、日常の行為のなかに組み込まれた相互理解のためのメカニズムであり、それゆえ、授業の中での会話と雰囲気生成の関係を記述していくときに重要な分析ポイントとなる。

## （2）教師の振る舞い

授業を対面的相互作用ととらえる時、そのイニシアチブは肉体的・精神的・制度的に優位な立場にいる教師によってとられることが多い。したがって、授業の様相とある特定の雰囲気生成を記述していく時、教師の振る舞いに着目して関連づけて考察していくことは妥当だと思われる。

そこで清水（1998）が提示した教師の振る舞いを参考に、参与観察学級の担任教師の振る舞いをデータより類別した。田村先生は「表現活動を重視」し「意欲的な学習」、また「規律のなかの自由」を大切にするという教育観を持っている<sup>(3)</sup>。フィールドノートから田村先生の雰囲気生成にかかわりのある振る舞いを抜き出してみると、《引き出す者》《受け入れる者》《励ます者》《条件付ける者》《切りかえる者》の5つに類別できた。

## 4 「フランクな雰囲気」の授業の特徴：雰囲気生成・維持の構造

まず本節では、事例<sup>(4)</sup>を通して「フランクな雰囲気」の授業の諸相を記述し、その生成・維持の仕組を明らかにする。

事例1：平成18年2月2日（木曜日）、1校時（8:30-9:15）9:15-、国語科、教室

### 【主な学習の流れ】

宮沢賢治の「注文の多い料理店」を題材としている。教師の範読後、田村先生は児童に自分なりに一度通読させ、その感想を友達と交換している。範読では読み仮名をふるなどの活動、感想の交換は2人組で自分が面白いと感じた所の紹介などの活動をしている。ここまででは活発に意見が続出することはなく、比較的担任の指名によるものが多かった。

感想の交換後、担任の田村先生が物語の場面が変わる時に使われているフレーズに気付かそうとする場面。

①田村先生 「離れている所で同じ言葉が見つかった人？…××××××…手挙げている人以外で。」

4～5人が挙手。担任の説明中に1校時終了のチャイムが鳴る。

②田村先生 「意味わかる？ないてないてないてみたいに1つの場所で続いているんじゃないくて、前の方にもあるんだけど、後の方にも同じ言葉が出てきたって。」

③桂君 「あったー。」

桂君の反応に担任は軽く笑う。

④田村先生 「他の人は探して。それ1つだけね、確認しよう。…××××××××…。はい。そういうことで桂君。」

- ⑤桂君 「わんわん。」  
一瞬の間。男子の多数が笑い出す。
- ⑥田村先生 「わんわん？わんわん？・・・えっわんわんね。えっわんわんがどうっていうの。あ、前にもあるけど後にもわんわん出てくるといこと？ねっ。」  
桂君はわかってもらえてうれしいというように、軽く笑いながら頷く。
- ⑦田村先生 「これ両方あるし、わんわんも続いているし、わんとわんで。」
- ⑧桂君 「えー？」
- ⑨田村先生 「なーるほどね、そういう考え方もあるね。」
- ⑩久保田君 「あー、わかった。」
- ⑪田村先生 「わかった。・・・久保田君」
- ⑫久保田君 「らっしゃい、らっしゃい。」
- ⑬田村先生 「はい？」
- ⑭久保田君 「らっしゃい。」
- ⑮多数 「えー。」と笑い声。多くの子が何らかの反応を示す。  
「はいっ」「はいっ」の連続。5～6人の子が挙手。
- ⑯田村先生 「おー、みんな変わってきたよ。いらっしゃい、いらっしゃいというのはこのまま同じ言葉が続いているね。離れた場面で同じ言葉があるのは1つだけ。1つだけ、1カ所だけ。・・・広繁君。何ページかまず言ってください。」
- ⑰広繁君 「83ページ」
- ⑱田村先生 「83ページ。」
- ⑲広繁君 「で、うわあー、うわあーが2行出ている。」
- ⑳田村先生 「あー、うわあがだがたがた、うわあがたがたがた。そうじゃね。」  
気付いた子が2～3人さかんに挙手し、指名を求めている。

### (1) 「フランクな雰囲気」の授業に見られた教師の振る舞い

教師のはたらきかけは「フランクな雰囲気」が生成される時の大きな要因である。田村先生は「フランクな雰囲気」を望ましいものにとらえており、それは《引き出す者》《受け入れる者》《励ます者》《条件付ける者》《切りかえる者》としての振る舞いのなかにあらわれる。この5つの振る舞いの間で「フランクな雰囲気」が生成される時に共通しているのは、児童に対し自らの考え、思いを表出することに安心を与えようとする振る舞いである。

例えば事例1の②の再説明のように、《引き出す者》としては、それまでの経験や場の状況を考えて全員が参加できるような発問や指示をしている。これは児童にとって活動がわかりやすく、自分の思いが場に受け入れられることが理解しやすいという意味で安心できるものである。

また《受け入れる者》としては、学習内容に直結する内容はもちろん、発言の手の崩れや情感の表出なども受け入れていることが特徴的である。事例1をみると、「あったー」(③)、「うわー、わかった」(⑩)など、正規の手続を踏まない発言に対して、教師は積極的に受け入れている。こうした教師の振る舞いに、児童らは、表出したことは少なくとも教師には受け入れられるという安心を感じるのである。この受け入れるという言葉は、教師の振る舞いに限らず「フランクな雰囲気」が生成・維持されている状況のなかで、その場に参与しているもの全

員に必ず見えるものであり、後述する「場の理解」が広がりを見ていく時にも注目すべき行為であろうと考える。

《励ます者》としては、現状を肯定することへのはたらきかけがある。事例1に見られた田村先生の「みんな変わってきたよ」(⑩)など、教師の現状をよしとする評価を児童に返す行為が、児童にとっては安心につながっているのである。

## (2) 「フランクな雰囲気」の授業に見られた場・状況の理解とその広がり

「フランクな雰囲気」の授業に参加している児童は、「フランクな雰囲気」のなかでの自らの言動のあり方、すなわちどのような言動がその雰囲気に受け入れられるか、他者の言動に対してどう反応するとその雰囲気が維持されるか理解している。事例1では「フランクな雰囲気」がどのようにその場の参加者に理解され、広がっていったのかを3つの視点から捉えてみよう。

まず第1に経験による理解がある。前時に同じような経験していると、学習の見通しを持つことができると同時に、それぞれの場での雰囲気も理解しやすい。例えば、我々はゲームと聞いただけで解放された雰囲気を思い起こしやすいが、授業中にもそのようなケースはよく見られる。

第2に文脈による理解もあげられる。授業の流れとして、児童は、大きな緊張感のある活動を終えた時、反動としてフランクな雰囲気を求める。1人ひとりの技能を評価されるリコーダーテストの後にイントロ当てゲームが設定されたケースもあった。自然な流れとして「フランクな雰囲気」が求められ、またそのような雰囲気になっていったのである。

第3に、フランクな雰囲気の広がる契機の多くが「教師+児童1人」のやりとりから発展する傾向がある。事例1では、「フランクな雰囲気」は教師ともう1人の児童の相互作用から生まれ(③~⑨)、それが他の児童に理解され広がっている。両者の間の「フランクな雰囲気」を感じとり、それが受け入れられることを理解した人が、その場の次の会話の参加者になり、それが次第に広がっていった。そして事例1で言えば⑭の久保田君の発言とそれを受け入れた⑮の多数の児童のように、クラスのほとんどの児童がその雰囲気のなかで活動することになる。

ところで、もととなる最小ペアの1人に教師が入るのは、発問や指示などの《引き出す者》としての振る舞いや《受け入れる者》としての振る舞いが「フランクな雰囲気」の生成には必要だからである。

また、「フランクな雰囲気」は教師や児童の言動に再帰的に影響することもある。事例1の田村先生の2回目の戸惑い(⑬)などは、その場の雰囲気を望ましいものとして判断し、選択された振る舞いと考えられる。

## 5 「緊張した雰囲気」の生成・維持の構造

次に、「緊張した雰囲気」を持つ授業の諸相を記述し、生成・維持の仕組みを明らかにする。

事例2 平成17年12月7日(水曜日)、1校時(8:30-9:15) 9:10-、体育科(保健)、教室

### 【主な学習の流れ】

田村先生はまず、自分のできそうなストレス解消法を保健の教科書から選んで友達と紹介合うよう指示をした。最初は互いの選んだストレス解消法で同じものを見つけ、なぜ選んだのかについて話し合う。次に選んだ解消法が違うものを見つけその理由を話し合う。2人組の自由な形態であった。

その後多くの友達と意見の紹介のし合いができた頃を見計らって、田村先生は全員に着席するように指示をした。

- ①田村先生 「今みんな、それぞれ自分で相手見つけて話してみて、不安や悩みで困った時の対処法で、何か思ったことや感じたことはありますか。」  
 ・ ・ 反応がない（3秒程度） ・ ・ ・
- ②田村先生 「どんなことを思いながら今の活動しましたか。」  
 ・ ・ 反応がない（10秒程度） ・ ・ ・
- ③田村先生 「相手の方法を聞いたり、相手の理由を聞いたりして自分が思ったこと ・ ・ ・」  
 ・ ・ 反応がない（10秒程度） ・ ・ ・
- ④田村先生 「田中さん」
- ⑤田中さん 「私は1人ひとりが自分にあった方法を考えているなと思いました。」
- ⑥田村先生 「1人ひとりが自分にあった方法を考えているなと思った。あっそうだなと思った人。」  
 永久さんが挙手
- ⑦田村先生 「永久さんそう思ったんだ。で、今手挙げなかった人は？」  
 ・ ・ 反応がない（20秒程度） ・ ・ ・
- ⑧佐々木君 「男子とかは自分で、人に相談しないで自分で解決する。」
- ⑨田村先生 「あー、なるほどね。人に相談するよりは自分で解決する。ちょっと男子と女子による違いも少しあったということね。はい、（小さな声で）ありがとうございます。（普通に戻って）そう思った人。」  
 全員が挙手

### （1）「緊張した雰囲気」の授業に見られる教師の振る舞い

「緊張した雰囲気」が生成される場面の特徴として《引き出す者》としての役割の失敗による教師の不安と、それに呼応する児童の不安があげられる。

教師の不安とは、児童が十分に反応できる枠組みをつかめず、何らかの手だてを講じる必要を迫られている状態である。それに対して児童の不安とは、教師の期待している応え方が理解できず、自分の考えの表出に抵抗を感じている状態である。

この事例2では、田村先生はフランクな雰囲気を志向して《引き出す者》として振る舞うが、それが児童に受け入れられていない。これらは端的に言えば、田村先生が発問や指示で期待していることが、児童に理解されていないのである。それは「反応を示さない」という児童の反応の仕方で現れたり、ひそひそ話が広がっていくという現れ方、あるいは教師の期待した反応とのズレとして現れる。お互いが「何を」「どのように表出すればよいか」がわからず不安で探り合う状況が生まれ、それが「緊張した雰囲気」を醸し出しているのである。

それらの児童の反応は、次の教師の発問や指示などに修正を要求する。《引き出す者》として発問の修正をしたり、《受け入れる者》としてズレを感じつつも児童の反応に合わせたりするのである。隣接ペアの視点で言えば、第1成分が形を変えてあらわれているのである<sup>(5)</sup>。それを受けて児童も、修正された発問・指示、他の児童の反応から新たに自分の反応を決める。この相互作用過程において、教師は児童の反応しやすい枠を探り、児童は教師の期待する反応の枠を探っていくのである。

## (2) 「緊張した雰囲気」の授業に見られる場や状況の理解

「フランクな雰囲気」では、それが教師ともう1人の児童の相互作用から生まれ、他の児童に理解され広がっていく様子をとらえることができた。しかし「緊張した雰囲気」をもつ授業では、そのような隣接ペアの相互作用から雰囲気が理解されて広がっていく様子はいかたがえなない。それは両場面での発話者の人数を比べてみると明らかである。「フランクな雰囲気を持つ授業」場面のフィールドノートでは、10人のクラスで平均5.3人の教師・児童が発話しているが、「緊張した雰囲気を持つ授業」では平均3人である<sup>(6)</sup>。教師ともう1人の児童とのやりとりに、新たにかかわってくる児童が少ないのである。それは、まわりの児童に反応の仕方が理解できていないからと考えるのが自然であろう。

先に述べたように、発問・指示を出す教師と応答している児童の間には不安がある。しかし、まわりにいる児童は応答している当事者の児童ほどの不安はない。教師の最初の発問(①②③)は児童全体に投げかけられたものであるが、修正を加えられ再度発せられる時は、応答した児童のみに対するものになっていく(④)。隣接ペアへの対応に変化してしまうのである。すると、他の児童は、教師ともう1人の児童の相互作用を傍観するようになってしまう。その場に積極的にかかわろうとする児童は、隣接ペアの児童と同じように不安になってしまうだろうし、そうでない児童はとりあえず「反応しない」という反応の仕方でもその場に対処することができるのである。

「緊張した雰囲気」の授業は、「フランクな雰囲気」の授業と異なり、その場に一樣に広がっていくものではない。場に積極的にかかわるがゆえの不安と、場から一步距離をおいて、とりあえずの安定を求める思いが交錯する場なのである。

## 6 雰囲気転調

### (1) 「フランクな雰囲気」から「緊張した雰囲気」への転調

本節では、「フランクな雰囲気」から「緊張した雰囲気」へ転調していく時の様子を記述し、その仕組を明らかにする。

事例3 平成18年1月11日(水曜日)、4校時(11:20-12:05) 11:50-、道徳、教室  
(ただし黒板は書き初めの作品が貼られていて見えなかった。)

#### 【主な学習の流れ】

クラスのよいところを考え3学期に前向きな思いを持つことをねらった授業である。

田村先生は伝統的なT小の校歌と、ある新設校の子どもたちと先生がつくった校歌との比較から学習に入っていった。数人の子が気付きを言ったり歌詞を口ずさんだりした。時折笑いも起きる。教師の発言の求めに対して10人中8人が挙手し各々が発表した。

「フランクな雰囲気」のなか、学習が進んでいくが、本時の後半になって雰囲気の転調が感じられた。資料の範読の後、田村先生が語句の解説をし始めた時と、田村先生が2つの校歌を学級の歌としてみた時、どちらがふさわしいと思うかを尋ねた場面。

- ①村田君 「うーん、長くない？」
- ②複数 「ウフフフ」
- ③佐々木君 「そうじゃ、長いこれ。」
- ④村田君 「T小に比べたら。」

- ⑤桂君 「あれっカタカナが入っている。」
- ⑥佐々木君 「人が言ったんやろ、それは。」
- ⑦桂君 「うん。」
- ⑧久保田君 「これ結構新しいわ、平成10年度やけ。」
- ⑨田村先生 「そうやってどんどん見つけて。今どんどん出てきている。」
- ⑩村田君 「校歌ぼくない言葉がある。」  
(このような感じで、児童が2つの小学校の校歌を比較して違いを表出する時間が2～3分続いた。)
- \*
- ⑪田村先生 「じゃ、今日黒板使わないから、みんな頭の中に入れてね。じゃ違う所、どんなことでもいいから、はい、手を挙げて発表してください。  
さっき、言ってたことすごくたくさんありましたよ。」
- ⑫久保田君 「えっとこの校歌はすごく古い校歌とすごい新しい校歌。」
- ⑬田村先生 「新しい、あっ年度を見たんだね。  
(ここで田村先生は校歌の制定年度や校歌のつくられ方についての説明を2～3分程度する。そして広繁君が挙手しているのを見て指名する。)  
広繁君。」
- ⑭広繁君 「カギ括弧を使っている。」  
(このような感じで、数人の児童が気付きを表出したり田村先生がそのことに関係することを解説したりしながら5分程度活動が続いた。そしてこの新設校の校歌制定のいきさつを紹介した資料文を読む活動に続く。)
- \*
- ⑮田村先生 「(資料文の範読) ・ ・ 三杉東小学校の人たちは自分たちが主人公だという学校に誇りを持ったのです (資料範読ここまで)。誇り。  
(子どもたちは無言)  
学校に誇りを持つってわかる？」  
・ ・ 反応がない (5秒程度) ・ ・ ・
- ⑯田村先生 「学校を尊敬するじゃないけど (誇りの意味についての説明)」  
(説明のなかで田村先生は、資料文の校歌は子どもたちや先生がつくった校歌であるということ、学級の歌もこのようにすればつくることができるということを知らせた。そして、2つの校歌のどちらがクラスの歌としてふさわしいかを尋ねた。)
- ⑰田村先生 「三杉東小学校の校歌は学級にもっていったらどんな感じですか？」  
・ ・ 反応がない (10秒程度) ・ ・ ・
- ⑱田村先生 「学級で歌をつくるとしたらどっちが近い？この校歌の方が近いと思う？」
- ⑲男子数人 「…××××××…」

事例4：教師の意図しないところで転調が行われた事例

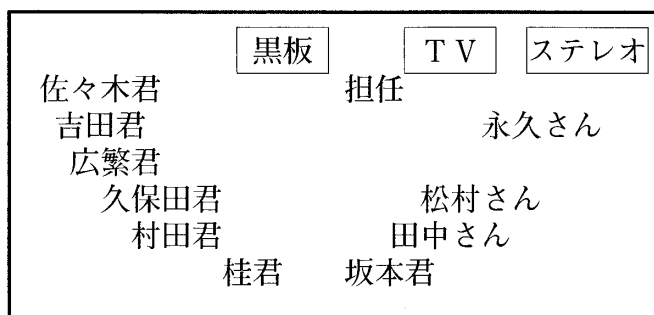
平成17年12月1日(木曜日)、4校時(11:20-12:05) 11:50-、音楽科、音楽室

【主な学習の流れ】エルガー「威風堂々」の鑑賞の学習である。



音楽室に移動し、DVDで映像付きの曲での鑑賞の学習。それまで子どもたちは観賞用CDの曲を聴きながら「ゆっくり」と「はげしい」部分を聞き分け、それをリズムの違いで理解する活動などをしてきている。

映像付きの曲を流している間、田村先生は、



(音楽室の見取り図)

- ①田村先生 「指揮の仕方見てごらん。弓の動き見てごらん」などの解説を入れる。  
吉田君、田中さん、永久さん、松村さんは集中して見ている。広繁君は時々指揮者の動きをまねしながら聞いている。佐々木君は、バイオリンに注目している。
- ②佐々木君 「はげしい時（バイオリン）は弓をはなす。ゆっくりの時は離さない。」  
村田君はヘンデルとつなげて（鑑賞前にエルガーと同じイギリスにいたことがある作曲家ということでヘンデルの肖像画を見せられている。その時、昔はカツラを着けていた話があった。）DVDの指揮者を見て
- ③村田君 「この指揮者の髪ってカツラなん？」と発言して笑いを誘った。  
曲の終末、指揮者のはげしい動きを見ながら
- ④田村先生 「すごいでしょ。」
- ⑤佐々木君、吉田君、広繁君、久保田君、村田君、桂君は、「かっこいい。」「すげえ。」と曲に対する感動を共有していた。  
田中さん、永久さん、松村さんらはあまり反応を見せない。  
鑑賞を1通り終えた所で
- ⑥田村先生 「今、しゃべったことでもいいから気付いたこと言ってごらん。どんなことでもいいから。えー、（はげしいとゆったり）組み合わせのこととか、ひびきのこととか、単なる楽器とか指揮者の気付きとかでもいい。・・・久保田君。」
- ⑦久保田君 「指揮者は大きく振っていて、逆に体は動かしていない。」
- ⑧田村先生 「体は動かさずに何を動かしてんの？」
- ⑨久保田君 「指揮棒。」
- ⑩田村先生 「指揮棒を動かしていた。で、指揮棒の動かし方は？」  
田村先生は、久保田君との対話のなかで、指揮棒の動かし方、曲想、バイオリンの弓の動かし方などについて尋ね、具体的な気付きを引き出そうとした。
- \*
- ⑪田村先生 「（久保田君との対話が1通り終わって）他にありますか。」  
・・・反応がない（5秒程度）・・・  
その後再び久保田君が発言する。気付きの発表が広がらないことから田村先生はこの活動を打ち切り、オーケストラの解説を始めた。

## 1) 教師の振る舞いと教室のコードの転調

「フランクな雰囲気」が「緊張した雰囲気」に転調する時、教師の振る舞いは決定的に重要である。教師が意図して「緊張した雰囲気」をつくり出そうとしている事例においても、意図しないまま転調が起きた事例においても教師が《場》を切りかえている。事例3では、自由な発言手続から挙手指名後の発言へ、また資料文の範読を聞く活動へ切りかえられ、それと共に緊張感のある雰囲気が生成されていった。

場が切りかわるということは、それまで有効に作用していたコードが変わるということでもある。それによって教師と児童の双方が共有していた反応の枠にズレが生じてしまう。それは児童が応答する際に不安として場の雰囲気をつくっていく。事例3の前半は、児童は容易な活動であろうし、しかもそれを自由に発言できた。教師の期待する反応の枠が児童に理解できていて、両者の間に共有されたコードがあった。ところが後半で、「この校歌は学級にもっていったらどんな感じですか？」と問われると(17)、児童には何が期待されているかわからなくなる。場が切りかわり、それまでに有効であったコードが使えなくなったためである。

また、「フランクな雰囲気」の時は、児童の発話に他の児童が対応する傾向があるが、場が切りかえられると、教師の発話に対して反応がなくなったり、「教師－児童」の隣接ペアになったりしている。

「フランクな雰囲気」の時には、「児童－児童」の隣接ペアで会話が進む。そこでは発言が児童のテンポで進んだり、会話の主導権を児童が握っていたりする。「挙手－指名－発言」という手続の崩れも起きる。「緊張した雰囲気」では事例3の⑪⑫⑬のように「教師の発問－児童の応え－教師の評価」というセットが見られることが多く、会話のテンポ、主導権は教師に委ねられることになる。

## 2) 参加者の変化

ところで、事例4では前半に6人の児童が何らかの感想を表出している。しかし、⑥の教師の発問は児童全員を対象としたものだったが、それに応じたのは1人だけであり(7)、その後は教師とその児童の対話になっていく(9)。当事者の児童にとっては教師が発言を受け入れてくれて、安心して発言を重ねることができたであろう。しかし、まわりの児童はこの児童と教師の会話に入り込みづらく、次第にこのやりとりの傍観者となっていく。「緊張した雰囲気」は、このように参加者の二重の参加態度を形成していく。

## (2) 「緊張した雰囲気」から「フランクな雰囲気」への転調

ここでは「緊張した雰囲気」から「フランクな雰囲気」へ転調していくときの様子を記述し、その仕組を明らかにする。

### 事例5：教師の意図した転調が行われた事例

平成18年2月1日(水曜日)、1校時(8:30-9:15) 9:10-、算数科、教室

#### 【主な学習の流れ】

割合の考え方を利用した問題を解いていく活動である。田村先生は、家から目的地までの距離を出すのに、全体がもとになる量の何倍かから求める考え方、部分部分がもとになる量の何倍かから求める考え方があることを理解させようとしている。しかし、子どもたちにとっては難解な部分が多く、沈黙が続いた。

田村先生は、2つの線分図を示し、両方に共通していることを見つけさせようとした。

しかし、もともとなる量を1とあらわれすことにつなげられない。能力的に高い田中さんのみが、田村先生の意図を汲んで発言する。

- ①田村先生 「……他に?。田中さん。」
- ②田中さん 「2 kmを1であらわしている。」
- ③田村先生 「2 kmというのを1であらわしているのは、左も右も同じ。はあー、左も右も同じ、…他に。」
- ④ ……反応がない(15秒程度) ……
- ⑤田村先生 「こちらを見てください。(板書を指しながら)教科書と違うように書いてしまったので、どういうふうにかこうかな…。田中さんが今言ったのは、2 kmを1としてあらわしている…これ書き加えてください。」

\*

(1通りの説明を終えた後で、田村先生は笑いながら「わけがわからなかった人?」と尋ねた。何人かは挙手したが全員ではなかった。それを見て田村先生は少し吹き出し、

- ⑥田村先生 「…××××××…、…なんとなくわかった?」と尋ねる。
- ⑦村田君 「微妙…。」
- ⑧田村先生 「微妙な感じ。この微妙な感じを解決できるようにつき考えていこうね。これ、どっちかな、こっちのやり方とこっちのやり方とどっちが考えやすい?こっちが考えやすかった人? …こっちが考えやすかった人?」
- ⑨佐々木君 「ああん、どっちもわからんようになってくる。」
- ⑩数人の声 「…××××××…」
- ⑪田村先生 「あーどっちもわからんようになった。で、今までやったことのないやり方はこっち側です。こっち側の解き方で出るようになるといいかなと思うんですが、えー、……そりゃ今度の時やりましょう。」

### 1) 教師の振る舞いと教室のコード

「緊張した雰囲気」が「フランクな雰囲気」に転調する際にも、教師の意図した振る舞いは重要であるが、しかし決定的なものではない。というのも、教師が「フランクな雰囲気」に切りかえようとしても、それが児童に理解されないかぎり広がらないからである。事例5では教師は笑いとともに「わけがわからなかった人?」と尋ねた(⑥)。笑いも尋ねた言葉も「フランクな雰囲気」に切りかえようとして教師が意図したものであり、それを児童が理解してはじめて「フランクな雰囲気」が広がり始めた(⑧⑨⑩)。

先に「緊張した雰囲気」に切りかえるには、教師が強い態度で場を切りかえることが有効であり、参加者の二重の態度が生じることが特徴的であることを述べた。ところが「フランクな雰囲気」は、教師の《切りかえる者》《引き出す者》としての振る舞いだけでは生み出すことはできず、児童の場の理解が必要になっている。それゆえ、「フランクな雰囲気」に転調させることは、緊張した雰囲気に転調させるよりも難しいのである。

また、「フランクな雰囲気」への転調は、教師の振る舞いが契機となる他に、様々なコードによって起きることがある。教師が学習用具の整理を指示した時に起こった転調もあった。児童は、それまでの経験で、「学習用具の整理をしたら(後片付けをしたら)学習時間は終わり」

ということを学んでいる。ほとんどの児童が、そのコードを共有して生活していると言ってよい。別の事例では、前時に同じような学習を経験していたり、ゲーム形式を取り入れるなどした場合に、応え方がわかったり安心できたりして「フランクな雰囲気」が生まれたこともあった。そこには児童に共有されたその場なりのコードがあり、それを利用することで「フランクな雰囲気」を生み出すことも可能である。

その他に「フランクな雰囲気」の転調の契機には隣接ペアを利用することも可能である。形式的なディベートが続く授業で形式に従おうとするあまりに児童の発言が抑圧され、重苦しい雰囲気となった場面があった。ところが、話形や発言手続がディベートの約束事に沿わない、ふと発言した児童の一言でその雰囲気は崩れた。突然の一言に対して隣接ペアが形成され、さらに会話が続いた。これはまわりの児童がこの発言を受け入れたということでもあり、まわりの児童もその重苦しさから抜け出て開放されたかったということである。もしこの児童の発言に対して隣接ペアが形成されず、ルールに則ったディベートが続いていたとしたら、この発言は単なる私語の1つに過ぎなかったはずである。

## 2) 参加者の変化

「緊張した雰囲気」から「フランクな雰囲気」に転調する時、参加者の状況の理解が進む。同時にその場へ参加者は増えていく。

事例5では教師の振る舞いを転調が起きる契機とした。教師の《切りかえる者》《引き出す者》としての振る舞いの結果、自分がわからないことが安心して表出できる場であることを大半の児童が理解した。そして実際に安心して自分の思いを表出する児童の数は増えた。

「緊張した雰囲気」は、教師と対応している児童とその他の児童との間には、状況の理解と参加の態度に質的な差があった。しかし、「フランクな雰囲気」に転調していく時は一様にその場の状況が理解され、場への参加者が増えていくという違いが見られた。

## 7 要約と今後の課題

本研究では、実証的データをもとに、雰囲気と授業の諸相を関連づけて記述し、教室にある特定の雰囲気がどのように生成・維持・転調していくか考察した。

「フランクな雰囲気」を持つ授業の特徴として明らかになったことは、教師、児童の応えが、互いに期待する反応の枠に沿っているという意味で安心できる状況であること、参加者の場や状況の理解ができているということ、場や状況の理解は教師ともう1人の児童の相互作用から生まれ、そこから他の参加者に理解が広がっていくということである。一方「緊張した雰囲気」の授業の特徴として明らかになったことは、発問・指示を出している教師と反応している当事者の児童の間には、互いに期待する反応の枠が理解できないゆえの不安があること、それ以外の参加者は、教師と当事者の相互作用の場から一步距離をおいて、とりあえずの安定を求めていること、そこには2つの異なる思いが交錯し「フランクな雰囲気」の授業のように一様に広がっていくものではないことなどである。

「フランクな雰囲気」から「緊張した雰囲気」への転調する場面を分析したところ、決定的に重要なのは、教師の「切りかえる者」としての振る舞いであることが明らかになった。「緊張した雰囲気」への転調は、すべて教師の場の切りかえを契機としている。ここではコードが切りかわり、期待される反応の枠も変わる。応え方がそれまでのものが使えなくなるのだ。隣接ペアも組み替えられ、参加者の人数も減る。

「緊張した雰囲気」から「フランクな雰囲気」への転調では、教師の振る舞いは重要ではあ

るが、決定的なものではない。「緊張した雰囲気」への転調と対照的に、場の切りかえによって応えの理解しやすいコードが使用できる状況になる、きっかけとなる会話に隣接ペアが形成されそれが広がる、場や状況を理解しそこに参与する人が増える、等が特徴としてあげられる。

本研究は、これまで経験的にしか存在が語られたり重要性を指摘されたりしてこなかった雰囲気について、教室の対面的相互作用としての授業中の会話を分析することによって生成・維持・転調の様相を描き出したことに特徴がある。その考察は上に述べたとおりであるが、同時に新しい課題も浮かび上がってきた。それは、①実践につなぐこと、②「フランクな雰囲気」「緊張した雰囲気」以外の雰囲気を対象とすること、そして、③「緊張した雰囲気」の中に見られた参加者の二重の態度構造をより精緻に記述することである。

①「実践につなぐこと」については、本研究の意義を考えるとときにははずせないものである。雰囲気によって同じ教師、同じ児童、同じ教材でも、授業の様相が変わる。そうであれば、その雰囲気をつくることまで求めたい。それが、そもそものこの研究のスタートであった。例えば、「フランクな雰囲気」では、教師の振る舞いやそれを理解するもう1人の児童の存在、場や状況の理解を進めることなどが重要であることが明らかになった。教師、児童双方が互いに期待される反応の枠がわかりあえるようにしていくことが実践につなぐ要になる。授業場面で、具体的にどのような振る舞い、発問、経験として提示していくか、そしてそれらが確かに雰囲気をつくっていくことにつながったかどうかを検証しなくてはならない。

②について言えば、まず、授業の雰囲気は言葉としては無数にあることに触れなくてはならない。その中で、確かに授業の流れの中で感じとられ、研究の対象とすべき雰囲気を見つけることが必要である。対象とすべき雰囲気とは、その生成・維持の仕組みを明らかにすることで、その成果を実践に生かせる見通しのあるものである。それは例えば「あたたかな雰囲気」「前向きな雰囲気」などが挙げられよう。それらの雰囲気はどのような仕組みで生成・維持されているのか、本研究をより広く発展させてみたい。

③「緊張した雰囲気」の中に見られた参加者の二重の態度構造は、予想外の発見であった。一般の授業の中でも、「お客さん」などと呼ばれ、内容から距離をおかざるを得ない状況ある参加者は存在する。それは、どのような過程を経て生まれてくるのかを明らかにすることは、授業改善に資することになる。本研究のデータはその手がかりにもなり得るが、より精緻に記述することで、「お客さん」として存在せざるを得ない児童へ、どのような支援が必要であるかが見えてくると思うのである。

## 注

- (1) 児童の学校生活の態度は落ち着いており、学校生活に適応している。規則を乱すような行動をとることは、ほとんどない。学習の規律も定着しており、あいさつ、授業の準備・後始末、グループでの話し合いの仕方など指導が行き届いている。軽度発達障害の疑いのある児童も在籍しない。
- (2) 男性で35歳、教職13年の経験を持つ。学習指導を研究するサークルにいくつか所属したり、市の吹奏楽団で演奏活動に従事するなど公私ともに意欲的で多彩な活動を続けている。このような経験や生き方の中で、彼は彼なりの教育観を持っており、それを具体化していく実践力もあると判断できた。
- (3) これらは後日のインタビュー調査より明らかになったものである。
- (4) 本稿事例中の記号は以下のように使用している。

「 」；会話、 ( )；観察者の注、 …××××××…；聴き取り不可能な語、  
…；短い間、 ……；長い間、 \*；暫らくの間

- (5) 隣接ペアの視点では、ある参加者の発話Aが質問であった場合、それに続くもう一方の参加者Bは答えが配列されることが参加者双方に期待されるという。この時の質問にあたる発話内容を第一成分、答えにあたる発話内容を第二成分という。
- (6) 両場面ともそれぞれ4事例ずつ分析した結果を示している。

## 主要参考文献

- 秋葉昌樹 1996 「脱線・中断・再開にみる秩序化と生徒の経験」立教大学教育学科研究年報
- 稲垣恭子 1989 「教師－生徒の相互行為と教室秩序の構成－生徒コードを手がかりとして－」  
教育社会学研究第45集
- 大辻秀樹 2003 「女兒仲間集団の会話構造に関する臨床的研究－応答の不在に着目して－」  
教育社会学研究第72集
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 1991 「教師の実践的思考様式に関する研究(2)－  
思考過程の質的検討を中心に－」東京大学教育学部紀要第31巻
- 志水宏吉編 1998 『教育のエスノグラフィー 学校現場の今』嵯峨野書店
- 清水睦美 1998 「教室における教師の「振る舞い方」の諸相－教師の教育実践のエスノグ  
ラフィー－」教育社会学研究第63集
- ローレンス・ウィダー 「受刑者コード」ハロルド・ガーフィンケル他、山田富秋・好井裕明・  
山崎敬一編訳『エスノメソドロジー－社会的思考の解体－』せりか書房, 1987 所  
収