
「学級崩壊」の抑止に資する、授業過程に
おける教師の統制行動に関する実証的研究

課題番号 17530640

平成17年度～平成19年度科学研究費補助金
(基礎研究(C)) 研究成果報告書

平成20年6月

研究代表者 山田雅彦
東京学芸大学 教育学部 准教授

「学級崩壊」の抑止に資する、授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究

課題番号 17530640

平成17年度～平成19年度科学研究費補助金

(基盤研究(C)) 研究成果報告書

平成20年6月

研究代表者 山田雅彦

(東京学芸大学 教育学部 准教授)

目 次

はじめに	1
第1章 本研究の課題と方法	
第1節 問題意識と課題	4
第2節 研究開始までの経緯	6
第3節 研究の方法	7
第2章 フォーカス概念を手がかりとした統制行動の構造的把握	
第1節 統制行動のカテゴリー	11
第2節 カテゴリーの構造的把握	17
第3節 フォーカスを手放すことによる統制の原理	20
第4節 成果と今後の課題	26
第3章 教師の統制力向上プログラムの可能性ーインプロのレッスンを手がかりとしてー	
第1節 インプロとフォーカス	32
第2節 フォーカスに入るレッスン	40
第3節 成果と今後の課題	42
第4章 「発問ー応答ー評価型」授業を通じた人間関係改善の可能性	
第1節 コミュニケーションの統制と人間関係への効果	45
第2節 授業会話の生徒指導論的分析	58
第5章 意図的な反抗への統制行動に関する試論	
第1節 説得の原理的な限界	68
第2節 「ずらし」による統制の原理	69
第3節 成果と今後の課題	76
おわりに	81

はじめに

本研究は、科学研究費補助金による助成を受け、「学級崩壊」に象徴される児童生徒の授業過程からの逸脱を抑止・制止する方法の開発に資することを目的として、授業過程における教師の行動から、教材内容との関連性が低い児童生徒の言動（以下、私的行動）に対処する手法（以下、統制行動）を抽出、考察したものである。

「学級崩壊」が社会問題化して十余年が経過した。この間、小学校の三割に「学級崩壊」が生じている学級がある、教師に反抗することを「本人の自由」または「悪いことではない」と回答した高校生が 70 %以上に上っているといった調査結果が報告されてきた。このことに象徴されるように、今日、児童生徒の教師に対する不服従は教育の場において常態化している。この問題については、従来、「わかる授業」や「楽しい授業」、ならびに不服従が特に顕著な児童生徒に対する個別的な指導によって対応されるべきものとされてきた。

しかし、実際には、多くの教師が、それらの方法とともに、それによって抑止しきれず授業中に実際に生じた私的行動を、その都度制止しながら授業を進行させている。本研究はそのような「現場の知恵」に着目し、教師が用いている具体的な制止の手法を収集して、それらに一貫した原理を見出し、授業の不成立を克服する手がかりを得ようとしたものである。

平成 20 年 6 月 研究代表者 山田雅彦

研究組織

研究代表者 山田雅彦（東京学芸大学教育学部准教授）

研究分担者 林 尚示（東京学芸大学教育学部准教授）

交付決定額（配分額）

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
平成 17 年度	500,000	0	500,000
平成 18 年度	300,000	0	300,000
平成 19 年度	400,000	120,000	520,000
総 計	1,200,000	120,000	1,320,000

研究発表

(1) 雑誌論文

- ・ 山田雅彦「授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究－フォーカス概念を手がかりとして－」日本教育方法学会編『教育方法学研究』査読有、第 32 巻、平成 18 (2006) 年、1-12 頁.

(2) 学会発表

- ・ 山田雅彦「私語・不規則発言統制の原理としての「フォーカス」－即興劇（インプロ）の理論と方法と手がかりとして－」日本学校教育学会第 21 回研究大会、平成 18 (2006) 年 8 月 5 日、広島大学（東広島キャンパス）.
- ・ 山田雅彦「授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究」日本教育方法学会第 42 回大会、平成 18 (2006) 年 10 月 1 日、福島大学（金谷川キャンパス）.
- ・ 山田雅彦・林尚示「授業を通じた生活指導のあり方に関する実証的研究」日本教育方法学会第 43 回大会、平成 19 (2007) 年 9 月 30 日、京都大学（吉田キャンパス）.

(3) 図書

該当事項なし

研究成果による産業財産権の出願・取得状況

該当事項なし

研究成果

本研究はその申請時に、研究期間内に予想される成果として以下の 2 点を挙げた。

(1) 自生的統制行動の再評価

学校現場において教師たちが編み出してきた統制行動の積極的な意義とその理論的根拠を明らかにし、有効な統制行動の多様化と統制行動に関する教師の裁量権の拡大を可能にする。

(2) 細分化された教育方法学諸領域の再統合

授業中の、学習と直接関係しない言動を対象とする研究を通じて、生徒指導（生活指

導)、学級経営、学習指導といった、教育方法学内で細分化した諸領域を統合する研究のモデルを提示する。

これらのうち、(1)については、本報告書の第2章で詳細に論じている。あらかじめその内容を示すなら、本研究では、教師が私的行動を一時的に容認し、時には積極的に参加さえするという統制行動の原理を明らかにした。この種の統制行動は、経験的に有効性が広く知られていながら原理的な考察がなされてこなかったものであり、本研究の指摘は教師が有効な統制行動をこれまで以上に自覚的・積極的にとる可能性を開くものである。

また、第2章で明らかにした原理をふまえて、第5章においても、児童生徒による意図的・自覚的な反抗的言動に対する統制行動の一種について、それが有効に機能する原理の理論的考察を試みた。

(2)については、本報告書の第4章で詳細に論じている。あらかじめその内容を示すなら、本研究では、授業中のコミュニケーションを強く統制して発問－応答－評価型の授業を維持する教師の言動が、児童間の衝突を回避したり、誤答や不規則発言を授業に貢献する正規の発言として処理したりする、生徒指導（生活指導）上の効果を発揮していることを見出した。また、生徒指導（生活指導）について用いられてきた研究手続きによって授業研究から得られた本研究の知見を考察し、このような知見が生徒指導（生活指導）の研究としても妥当なものであることを示した。

なお、当初の予定にはなかったものの、(1)で明らかにした統制行動の原理をふまえた教師教育の可能性について、第3章で考察した。このような教師教育プログラムの開発とその効果の検証は、本研究の成果をふまえて見出された最も大きな今後の課題の一つである。それ以外の課題については、各章の末尾で言及している。

第 1 章

本研究の課題と方法

山田雅彦

第 1 節 問題意識と課題

授業過程から教師の統制行動を抽出、考察するという本研究の課題設定は、以下に記すような現状認識と問題意識にもとづいている。

従来、授業中のコミュニケーションが教師によって強く統制されていることが指摘されてきた。ミアンが指摘した発問－応答－評価型の授業（Mehan,1979:35-80）や、マッコールが「教師だけが創造的な発話を行なう資格のある者を決定することができる（McHoul,1978:188）」と指摘した授業独自の会話の順番取り規則がその代表的な例である。しかし近年、教師による授業中のコミュニケーション統制が成り立ちにくくなっている。私語や立ち歩きをはじめとする児童生徒の私的行動によって授業の実施が困難になる現象（いわゆる「学級崩壊」）さえ問題となっている。

この問題の背景には、授業を実施する前提条件となる児童生徒の自己規制が、所与の前提と見なし得なくなっていることがある。この自己規制とは、「教師の判断・要求に従い、教師の指導・支援の下で学習する者」としての自己規制である（山田雅彦,2001b）。小学校の三割に「学級崩壊」が生じている学級がある（梶間みどり他,2001）、教師に反抗することを「本人の自由」または「悪いことではない」と回答した高校生が 70 %以上に上っている（日本青少年文化研究所,2004:95）、といった調査結果がこのことを端的に示している。児童生徒の多くが、教師の指導に従う義務を感じなくなっているのである。

このような状況下では、従来重んじられてきた「荒れる学級（学校）」への対応策の有効性は著しく低下する。たとえば、「学級崩壊」の対応策として複数の研究者が言及する授業の充実（日本特別活動学会,2000:62）は、児童生徒が授業を聞かなければ無力である。また、説諭や話し合いといった言語的働きかけもほとんど無力である。「教師の言うことはひとまず聞くものだよ」という説諭は、それ自体が「教師の言うこと」であり、この説

論に従うのは、すでに「教師の言うことはひとまず聞くものだ」と思っている児童生徒だけだからである。そもそも、もはや教師の指示に従う義務を感じていない児童生徒が、教師の説諭を黙って聞くかどうかさえ疑わしい（山田雅彦,2002）。

このような状況の内であって、「授業成立の基礎技術」を意図的に開発、蓄積しようとする試みもなされている。たとえば学事出版発行の雑誌『授業づくりネットワーク』は、2005年4月から継続的に「授業成立の基礎技術」について特集している。そこでは、「大人しく聞く」子どもたちを育ててからでなくても使える方法論「子どもたちの集中力・意欲を引き出すインセンティブ型の教育技術」（上條晴夫,2005:6）として、ゲームやエンターテインメント的要素を採り入れて授業を持続させる手法が数多く報告されている。

しかし、これらの手法だけで私的行動を根絶することはできない。授業に体験的活動を採り入れ、ゲーム性やエンターテインメント性を高めることは、児童生徒を興奮させ、私的行動を助長する危険性さえはらんでいる。実際に、あるゲーム活動の指導者によれば、「朝の会」でゲーム活動を実施したところ児童の興奮がおさまらず、第一時限の授業をつぶしてゲームを続けざるを得なかった例があるという。授業づくりと並行して、私的行動を制止する手法を開発・蓄積することが、授業を成立させる上で重要となっているのである。

このような能力の意義は教育行政当局者にも徐々に認識されつつある。たとえば東京都では、「授業力」の構成要素として「統率力」、すなわち「児童・生徒の集団をまとめ、リードする力。児童・生徒を惹きつける力」が挙げられている（東京都公立学校の「授業力」向上に関する検討委員会,2004:9）。しかし、児童生徒の私的行動が授業の支障になるという事態の社会的認知から十年程度しかたっていない現状では、統率力の具体的なあり方についての研究は僅少であり、統率力向上の方法についての研究はほぼ皆無である。

本研究は、このような現状認識と問題意識のもと、教師の統制行動を構造的に把握し、そこからより有効な統制行動の手がかりをつかもうとするものである（第2章）。

さらに本研究は、単に統制行動の原理を明らかにするのみならず、そのような原理をふまえた教師教育の可能性についても考察した（第3章）。さらに、教師が授業中のコミュニケーションを強く統制して発問－応答－評価型の授業を維持する過程で、児童間の衝突を回避したり、誤答や不規則発言を授業に貢献する正規の発言として処理したりして、学級内の友好的人間関係の維持・向上にも寄与していることを指摘した（第4章）。これは、一つには、教師による授業中のコミュニケーション統制が、これまでの教育言説において

もっぱら批判と改善の対象と見なされてきた経緯をふまえて、本研究に対して呈されうる「形式だけ整ってれば授業は成功なのか」という疑義にあらかじめ答えるものである。そしてそれは同時に、生徒指導（生活指導）、学級経営、学習指導といった、教育方法学内で細分化した諸領域を統合する過程に位置する試みでもある。そのため、第4章では、生徒指導（生活指導）について用いられてきた研究手続きによって、授業研究から得られた本研究の知見を考察し、それが生徒指導（生活指導）の研究としても妥当なものであることを示した。なお、本研究は当初、非意図的な私的行動に対する統制行動のみを考察の対象としていたが、本研究に対する複数の現職教員からの指摘をふまえて、意図的な反抗に対する統制行動についても試論として言及した（第5章）。

第2節 研究開始までの経緯

本研究に先立ち、研究代表者山田雅彦は、平成9、10年度文部省科学研究費補助金(奨励研究(A))「授業過程における規範の多元性に関する実証的研究(課題番号09710196)」により助成を受け、本研究の端緒となる成果を得た。

この研究は、教師が意図的に志向している規範と無自覚的・習慣的に志向している規範の関係と、そこから派生する事態の解明を目的としたものであり、中学校における5回分の授業分析を通じて以下の3点を明らかにした(山田雅彦,1999a,1999b)。

- (1) 教師は授業過程において同時並行的に複数の規範を志向しており、それら複数の規範が二律背反状態になる場面がある。
- (2) そのような二律背反に直面すると教師は常に、教師自身の最新の判断を優先している。
- (3) このような判断を通じて、結果的に教師は児童生徒に対して、「授業中の最終意思決定権者は教師である」と繰り返しアピールしている。

これらの成果のうち(3)は、教師の教授行動から派生する「意図せざる効果」としてのコミュニケーション統制にかかわるものであり、教師の統制行動に関する研究の端緒となった。

その後山田は、この時得られた授業記録にもとづいて、教師が私語を制止する際に、「何そこしゃべってんの?」といった質問による介入を行っていることを指摘し、それが経験的に「静かにしなさい」と直接制止するよりも有効であるのはなぜかを追究した(山田雅彦,2001a)。また、児童生徒が教師の指導に従うことが授業成立の必要条件であること(山

田雅彦,2001b)、その服従は形式的なものではなく、教師が伝えようとする内容を忖度して選択的に受け入れる、「鵜呑みにする主体性」とでも称するしかない性格のものであること(山田雅彦,2004)、そのような服従を要求する際、一般的に重要視されている説得は有効な手段とはなり得ないこと(山田雅彦,2002)を指摘した。そして、授業の形式的な秩序を保つことは、児童生徒が「鵜呑みにする主体性」を発揮し始めるのを待つ過程として有意義であり得ると(山田雅彦,2004)、本研究が対象とする教師の統制行動の意義に言及した。

本研究はこれらの成果を承けて、より多くの授業を分析対象とし、教師が(半ば)意図的に採用している統制行動を包括的・構造的に把握することを目指して開始されたものである。

第3節 研究の方法

本論文では研究方法として会話分析を採用した。この方法の利点は以下の二点である。

(1) 個別の文脈に即した考察から、一般的に妥当な原理を導き出すことが可能である。このことについて山田富秋は以下のように指摘している。「会話分析が目指している説明とは、ある会話がなされる実際の文脈の特徴を考察しながら、同時にその文脈を超えて一般化することが可能であるような説明である」と(山田富秋,1999:2)。さきに言及したミアン(Mehan,1979)やマッコール(McHoul,1978)の指摘も、会話分析の成果である。

なお、本研究は事例分析を通じた「質的研究」に分類されるものであるが、その知見が一般性を持つことを示すため、抽出した統制行動が特殊なものではなく複数の教師によって採用されていることに随所で言及した。また、それらの統制行動が有効である原理については、考えられる限りの仮説を検討し、様々な現象をより矛盾の少ない形で説明可能な仮説を採用するよう努めた。

(2) 授業者自身が自覚していない原理を把握することが可能である。授業者は、授業中の行動の原理をすべて明確に言語化できるわけではない(山田雅彦,1999a)。従って、聞き取り調査や質問紙調査で授業中の行動の原理を把握することには限界がある。会話記録を考察する会話分析によってこの限界を克服することができる。

具体的な研究手続きは下記の通りである。

(1) 調査対象：東京都内 A 小学校(児童数約 600 人)の 6 年生の一学級(男子 14 人、女

子 14 人。担任教師は教員歴 23 年の男性) での授業 26 回分。

(2) 調査期間：2005 年 5 月から 2006 年 2 月¹⁾。なお、これに先だって、2005 年 2 月から 3 月にかけて同じ学級で授業 3 回分の試験的な録画を行い、児童と教師の録画・録音への馴致期間とした。

(3) 録画・録音・文字化：校長の事前承諾を得て、教室前方と後方に録音機を各 1、教室後方にビデオカメラを 1 設置した。ビデオカメラには広角レンズを装着し、授業中の操作は行わずに、常時教師と全児童を撮影した。録画・録音時、見学者は教室後方でメモをとりながら授業を参観した。会話記録の作成には、主として教室後方の録音機の記録を用い、聞き取り不能箇所や音声に伴う動作を確認するために教室前方での録音と録画記録を適宜参照した。なお、録画・録音を行う条件として、録画・録音・文字化記録のいずれも当事者以外には非公開としたため、本報告書には文字化記録を掲載していない。

(4) 対象場面の抽出：会話記録から私的行動が顕在化した場面を抽出し、そこでの教師の対応のしかたを分析した。抽出に際しては、私語、不規則発言、立ち歩きなど児童の私的行動自体だけでなく、教材内容から離れた教師の言動にも着目した。つまり、教師の統制行動が顕在化した場面に私的行動を見出してゆくことで、私的行動の特定に教師自身の判断を反映させるよう努めた。

(5) 凡例：授業記録の文字化に際しては下記の凡例に従っている。ただし、文献から引用した会話や筆者の記憶にもとづいて再現された会話、授業以外の場面で得られた会話についてはこの限りではない。

1) T は授業者、C は児童を指す。C に付した番号は、発話者を区別するために同じ児童に同じ番号をつけたものである。ただし、番号は場面ごとの登場順であり、番号と人物の間に一貫した対応関係はない。番号のついていないのは発話者を特定できなかった発話である。

2) ○○は児童の氏名に関連する発話を匿名にした箇所を示す。

3) () は聞き取り不能箇所を示す。ただし、前後の文脈から発話内容が推定できる場合は、() の中に推定された発話内容を書き込む。

4) = は、この記号の前後の発話の間にまったくインターバルがないことを示す。

5) [は、上下に並んだこの記号の後ろに書かれた言葉が同時に発せられたことを示す。

6) 句点(、)は発話内の一秒以内のインターバルを示す。

7) << >>はインターバルが一秒以上あった箇所を示す。<< >>内の数字は中断した時

間（秒）を示す。インターバルの間に特徴的な音声を確認できた場合は<< >>の中にそれを書き込む。

- 8) 特徴的な動作が確認できた場合は< >の中にそれを書き込む。
- 9) 傍点は発話の際に強調された箇所を示す。
- 10) 「ー」はのびる音を示す。
- 11) 「↑」は語尾を上げる口調を示す。
- 12) 「！」は活気のある口調を示す。
- 13) 下線部は、本論文の内容と密接に関連する箇所に引用時に施した強調である。
- 14) { } は、引用者（筆者）による補足を示す。

文献

- ・ McHoul, A. 1978 “The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom,” *Language in Society*, 7, 183-213.
- ・ Mehan, H. 1979 *Learning Lessons*, Harvard University Press, Cambridge and London.
- ・ 梶間みどり・菊地栄治・小松郁夫・杉本真由美・油布佐和子 2001 「学級はいかにして機能するのかー全国公立小学校校長・教員調査ー」『日本教育社会学会第 53 回大会 発表要旨集録』日本教育社会学会, 164-169.
- ・ 上條晴夫 2005 「いま「授業成立の基礎技術」が必要である」『授業づくりネットワーク』237（2005年4月号）, 学事出版, 4-6.
- ・ 東京都公立学校の「授業力」向上に関する検討委員会 2004 「東京都公立学校の「授業力」向上に関する検討委員会報告書」
<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/shidou/jugyouryoku/honbun.pdf> (2007.12.19.)
- ・ 日本青少年文化研究所 2004 『高校生の生活と意識に関する調査報告書』.
- ・ 日本特別活動学会 2000 『小学校における「学級崩壊」と言われる現象に関する調査研究』.
- ・ 山田富秋 1999 「会話分析を始めよう」好井裕明・山田富秋・西阪仰編著『会話分析への招待』世界思想社, 1-35.
- ・ 山田雅彦 1999a 「授業過程における規範の多元性に関する実証的研究(1)」大阪府立大学人間科学研究会『人間科学論集』29, 43-64.

- ——— 1999b 「授業過程における規範の多元性に関する実証的研究(2)」大阪府立大学総合科学部『大阪府立大学紀要 人文・社会科学』47,55-66.
- ——— 2001a 「授業過程における教師の統制行動の原理－私的行動への介入場面を中心に－」『東京学芸大学紀要 第1部門(教育科学)』52,63-72.
- ——— 2001b 「学習者であることを学ぶ－授業成立の前提条件として－」山口満編著『現代カリキュラム研究』学文社,84-95.
- ——— 2002 「教育の場における説得－その前提と帰結－」社会科学基礎論研究会『年報社会科学基礎論研究』1,96-111.
- ——— 2004 「授業を「鵜呑み」にする主体性－ゴードウィンの studenting 概念を手がかりとして－」『東京学芸大学紀要 第一部門 教育科学』55,9-17.

第 2 章

フォーカス概念を手がかりとした統制行動の構造的把握¹⁾

山田雅彦

本章では、授業記録から抽出した統制行動を分類しそれらの構造的な把握を試みる。あらかじめ考察の結果を述べるなら、統制行動は、教師と児童のそれぞれが注目している事物（フォーカス）のあり方に応じて四つに分類することが可能である。

教師の統制行動に関しては、いわゆる「脱線」の終息過程について考察した秋葉（秋葉昌樹,1996）、理由を問い質すことによって私的行動を制止する原理について考察した山田（山田雅彦,2001）といった先行研究がある。本章では、これらを含む多様な統制行動全般を考察の対象とした上で、教師が私的行動を一時的に容認し、時には積極的に参加さえするという統制行動の原理を明らかにした。この種の統制行動は、経験的に有効性が広く知られていながら原理的な考察がなされてこなかったものであり、本章の指摘は教師が有効な統制行動をこれまで以上に自覚的・積極的にとる可能性を開くものである。

第 1 節 統制行動のカテゴリー

抽出された統制行動は、以下の 12 のカテゴリーに分類可能であった²⁾。ただし、実際の授業場面では折衷的な言動も複数見出された。各カテゴリーの詳細は下記の通りである。

- (1)直接的制止：直接的な表現によって、何かをやめること、または今とは別の行動を取ることを求める。「お静かにどうぞ」など。
- (2)印象の表明：私的行動を目撃した教師の否定的な印象を表明する。「うるさい！」など。
- (3)質問：私的行動の理由を問い質す。「何ふらふらしてんの↑」など³⁾。

(4) 事実の指摘：評価を交えず事実を指摘する⁴⁾。場面 2-1 参照。

場面 2-1

T：実は、私達人間は、基本的には、病気にならないように守る力を持っています、持っていますので、我々は今こうやってとりあえず、あくびをしながらでも、授業が受けられるわけです、中にはヒザを立ててる人もいます

(5) 説論：ある行動が望ましくない理由や、教師が児童の要望に応えない理由を説く。場面 2-2 参照。

場面 2-2

C1：オーイ、先生

T：何だい〇〇君

C1：ちょっと来て

T：今行くよ

C2：いきなりはさみ貸してだって

T：あのね、自立した人間っていうのはね

C1：はい

T：自分のケツは自分でふくもんなんだよ

C1：はい

T：従って、何か必要だなんて思ったら用意するのが自立した人間なんだよ

(6) 音：「はい！」などの大声や拍手によって大きな音を出す。

(7) 黙殺：私語や不規則発言を無視して授業を進行する⁵⁾。たとえば場面 2-3 の教師の「うん、いいよね」は、C2 の応答に対する発話であり、C1 と C3 の発話はないものとして処理されている。なお、「印象の表明」などの積極的な働きかけにつながることもある。たとえば場面 2-4 で、C2 の再三の不規則発言を黙殺してきた教師は、最終的に「うるさい」という「印象の表明」によってこれを制止している。

場面 2-3

T：じゃ、まず、簡単に言うところ、箱見てください、面は、何種類あるのか

C1：細麺と太麺と、あと、ラーメンと、[チャーシュー麺と

C2： [(三種類)

C3：ねぎラーメン

T：うん、いいよね、大きい、このサイズの面、細長い面、小さい面、つまり、三通りあるんだね

場面 2-4

T：廃藩置県、それから身分制度変わりました、あとは<<3>>

C（数人）：はい、はい、はい！

T：はいはいって3人しかいない4人しかいないし

C1：僕まだ一度も指されてない

T：（ ）さっき指したよ

C2：はいおれ指されてねー

T：指してないのは〇〇ちゃん

C3：版籍奉還↑

C2：うるせー

T：版籍奉還は廃藩置県の前にやったのね、殿様からぜーんぶもらっちゃったわけですね

C2：〇〇ちゃんなんてしょぼいんだよ、時代遅れだ

C（数人）：はいはいはいはいはい

C：わかんね

C：武士がー

C2：ハイソックス

T：はいやめた、いいよ、よく勉強しときな、しばらく間もあいちゃったから、わかんねえと思う、当然、わかんねえと思ってやってんだから

C2：しばらくアイザワあいちゃったから＝

T：＝ [うるさい<板書>

C： [うるさい

T：書いといてあげるから、意味くらい自分で考えな

(8) 正当化：内容上、または形式上の不規則発言を、授業に貢献する発言として正当化し、

積極的に授業の中に位置づけてゆく。たとえば場面 2-5 で、C1、C2 の発言は、当時政党のテレビコマーシャルで使われていたキャッチコピーであり、口調は放送の物まねである。従って悪ふざけ（内容上の不規則発言）として処理することも可能であるが、教師はこれを発問に対する適切な応答として扱い、不規則発言はなかったものとして処理している。また、C5 のつぶやき（形式上の不規則発言）を正規の発言として取りあげ、全員に聞こえる声で発言し直すよう求めている。

場面 2-5

T：で、本居宣長はそのお話の中にこそ日本人の元々の精神があるんじゃないか

C1：日本人による一、日本人のための一

T：そうです

C2：ニッポンをつくろう

T：そうです、ジャパンを作ろうとしたんです、でもね、これがさっきちらっと言ったけど、後々、影響が大きい<<3>>はい、聞き取れた人↑ この本居宣長の古事記伝、古事記の研究が後々影響してきます

C3：あ、今の、日本の、歴史を、知るため

T：違います、あ、それもありますよ

C：それみろ

T：そうじゃなくて、これが明治維新を作るんです

C4：えー！ 最強一

C5：天皇を中心とした

T：はい、〇〇、もっとはっきり言ってくれ

C5：天皇を中心にした世界を作ろうって

T：当たり前です

(9) 否定的応答：児童の発言自体を制止するのではなく、発言の内容に対して否定的な応答をする。場面 2-6 参照。

場面 2-6

T：そんなわけで、この時代は、まあよい、といってもいいとも言える、でね、戦争がない、平和が続きますと、人間てのは不思議なもので、自然とあるものが、生まれて来る

C1：タイムマシン

C (多数) : <<笑い声>>

C2 : タイムマシンー↑!

T : <笑いながら>生まれないし、そんなものは、<<ざわめき 1 秒>>縄文時代なんかも、たぶん争いがなかったでしょう、で、木の実が採れたり、イノシシがいっぱい獲れたりしてるときっと平和だったんでしょう

(10) 同調的応答 : 否定的評価を伴わない同調的な応答をする。場面 2-7 参照。

場面 2-7

T : はい、高さ 2 m、縦 4 m、横 5 m の直方体ですよ、<板書>以上

C : <教師に向かって>調子乗ってるし

T : うん、調子乗ってるよ、この直方体には、どのような、長さの辺が、何本ずつありますか↑

(11) 積極的雑談 : 児童の発話の文脈に沿って、教師自身が積極的に話題を提供し、雑談に応じる。たとえば場面 2-8 で教師は、「どんな病気があるでしょうか」という発問にもかかわらず家族の知人の生活習慣について語る C1 に対して、みずから質問することで発話の続行を促している。

場面 2-8

T : えー、生活習慣病、さてじゃ、生活習慣病どんな病気があるでしょうか↑

C1 : はい

C : 知らない

C1 : はい、ばんざい

T : はいばんざい<C1 を指名>

C1 : えとー、焼肉食べ過ぎてー血液がドロドロになってー

C (数人) : <<笑い声>>

C1 : 頭がーこれねオレのおじいちゃんの知り合いの人がねえ

T : ちょっと、ちょっと待って、さあ、今さあ、そのさあ、焼肉食べ過ぎてって、それ焼肉食べ過ぎてってマクラは必要なの↑ 今の話の中に↑ わかった、もう一回どうぞ

C1 : 焼肉はまあ食べ過ぎてっていうか

T : それって何ですか、やっぱカルビですか↑

C1 : ロース

T : ロースですか↑ ハラミですか↑

C : トロトロトロ

C : 牛タン

C1 : 牛タンです、それでね、食べ過ぎて

T : 食べ過ぎて

C1 : 血液がドロドロになって

T : 血液ドロドロになって↑

C1 : 脳に詰まって、ウー、キャッキャッってなっちゃったんだって

C (数人) : <<笑い声>>

T : それ、ほんとの話なの↑

C1 : 本当

C : 網膜剥離

T : 網膜剥離はぜんっぜん違う

C : ああ、じゃさあ、モツ食べ過ぎると何かなるんでしょう↑

T : 今度モツかよー

C (数人) : <<笑い声>>

T : まだないですか↑ なんか話がさあ、しづらい、えー、実は今の〇〇くんが言った中に病気の名前入ってたんですよ

(12)終息待ち：私的行動が終息するまで待つ。児童が立ち上がって黒板の前に出てくる、複数の児童がいっせいに歌を歌い出す、といった、動きの大きな私的行動の場面で見られた。たとえば場面 2-9 で、教師は「ほっといて」と言いながら、実際には児童がしり文字を書き終えるのを待っている。「黙殺」と異なる点は、「ほっといて」などの発話や私的行動への注視によって、教師が私的行動に気づいていることを明らかにしている点である。

場面 2-9

C : えーと指示文字

T : そうだね

C1 : 形成文字しか覚えてないよ

C2 : しり文字↑

T : しり文字じゃねーよ

C : しり文字じゃねーよ

C2 : <黒板の前に出てしり文字を書いてみせる>○○の○の字はどう書くの↑ こう書いて、こう書いて、こう書くの

C1 : 今一本多い＝

T : ＝はい終わり、はい、えー、ほっといて先行きます

C1 : でもちょっと先生、今期待してたよね

T : いや、思ったほどうまくなかった

第2節 カテゴリーの構造的把握

これら 12 のカテゴリーを構造的に把握するにあたり、教師や児童生徒が注目している事物に着目することが有効である。というのは、児童生徒が教師の期待するとおりの事物に注目することは授業の成否にかかわる重要な要件であり、これが実現されていない場面が私的行動場面であるからである。このことは、ヒドゥンカリキュラムの概念を提起したジャクソンによって以下のように指摘されている。「教師の権威の核心は、生徒の注意に対する指揮権 (command) である。生徒は教室にいる間、ある事柄に参加するよう期待されているし、教師のエネルギーの多くは、これを確実に起こすために費やされているのである (Jackson, 1968=1990:30.傍点は引用者)」と。私的行動において児童生徒は教師の期待と異なる事物に注目しており、教師の統制行動はそのような事態を收拾するためにとられる。

このような、複数の人物の間における注目対象のあり方を考察する手がかりとして、「インプロ」と呼ばれる即興劇の一種で用いられている「フォーカス」という概念が有効である。

インプロとは、「相手の台詞を“聞かない”」「相手が何をしているのか“見ていない”」「すべてを自分の思い通りに操作したい」「自分だけが目立ちたい」等の俳優の悪癖を矯正するレッスンとして考案されたゲーム類を基盤とする、即興劇の一種である (絹川友梨, 2002:17)。脚本も共演者間の事前の打ち合わせもなく、即興の演技でストーリーを作ってゆく手法は、現在ではレッスンとしてのみならず、観客からその場でキーワードをもらって即興で演じるエンターテインメントとしても普及し始めている。

「フォーカス」は、インプロにおいて、複数の出演者（プレーヤー）が即興でストーリーを作ってゆく際に重要な概念の一つである。「シーン中の焦点のことを“フォーカス”と呼びます。登場人物や見ている人が1番注目する人物・もの・空間などのことです」と定義される（絹川友梨,2002:78）。ここでいう「人物・もの・空間など」には、「自分の心の中のゾーン」つまり考えていることや話題も含まれる（絹川友梨,2002:79）。舞台上にフォーカスが同時に複数できてしまうことを「フォーカスが割れる」といい、観客が何に注目してよいかわからなくなる、共演者が何に注目してストーリーを続けていけばよいかわからなくなる、という理由で、望ましくない事態とされている（絹川友梨,2002:78）。

授業過程においても、教師と児童生徒の間で「フォーカスが割れる」ことがある。教師が黒板への注目を求めているのにノートに何か書いているとか、発話者への注目を求めているのに私語をやめないといった私的行動場面がそれである。つまり、統制行動とは授業中のフォーカスを一つに戻すための行動である。

授業過程に生じた「フォーカスが割れた」状態をどのように認識し、割れたフォーカスをいかにして一つに戻すか、に注目することで、統制行動を構造的に把握するための二つの軸を見出すことができる。

- (1) フォーカスの割れた現状の認識：現在相対的に優勢なのは教師のフォーカスか、児童生徒のフォーカスか。
- (2) 優先されるフォーカスの選択：児童生徒にフォーカスの放棄を求めるか、児童生徒のフォーカスを教師も共有するか。

第1節で作成した12のカテゴリーを、この二つの軸から成る四領域に位置づけたのが次頁の表2-1である。

各領域の特徴は以下の通りである。

領域Ⅰ：教師のフォーカスが優勢な場面で、教師のフォーカスを優先させる。「黙殺」がこの領域に属する。教師は、散発的な不規則発言であればこれを黙殺し、私的行動の存在そのものを承認しない（場面2-3）。私的行動の過程で児童生徒が注目しているフォーカスを教師が共有することもない。教師は授業を進行させており、児童生徒には暗黙のうちに、授業に関連する教師のフォーカスに注目する（教師のフォーカスを共有する）ことが期待されている。

なお、秋葉は、教師が生徒の不規則発言に対応しなくてよくなったときに授業の脱線は

終息していると指摘した(秋葉昌樹,1996:64)。秋葉が指摘した脱線の終息は、この領域 I に位置する出来事である。

表 2-1 フォーカスのあり方に着目した統制行動の分類

		現在優勢なフォーカス	
		教師	児童生徒
今後優先するフォーカス	教師	領域 I 黙殺	領域 II 直接的制止 印象の表明 質問 事実の指摘 音 説諭
	児童生徒	領域 III 正当化	領域 IV 否定的応答 同調的応答 積極的雑談 終息待ち

領域 II：児童生徒のフォーカスが優勢な場面で、教師のフォーカスを優先させる。不規則発言が繰り返される（場面 2-4）、教室全体が騒然とするなど、学習活動の持続が困難になっている（教師のフォーカスの優勢が保てなくなっている）場面で、児童生徒に現在のフォーカスを放棄して教師のフォーカスを共有するよう求める。典型的には、児童生徒に現在のフォーカスを放棄する、または教師のフォーカスを共有するように言葉で指示する「直接的制止」がこの領域に属する。「印象の表明」と「質問」も、社会通念上「直接的制止」に準じた統制行動である。また、「事実の指摘」は、教材内容への注目は求めないが、特定の言動を問題視しているという教師のフォーカスを児童生徒に提示し、それへの注目を求めるものである。「説諭」も、教師の話を傾聴するよう求める点で、この領域に属する。

なお、「音」はこの領域を象徴する統制行動である。教師は意味ではなく音によって教師への注目を求める。意味を伝えるのは、児童生徒のフォーカスが教師自身に移った後で

ある。

領域 III：教師のフォーカスが優勢な場面で、児童生徒のフォーカスを優先する。「正當化」がこの領域に属する。教師は、不規則発言を正規の発言として授業の中に位置づけてゆく（児童生徒のフォーカスを承認する）が、それによって教師が期待する教材内容への注目がとぎれることはない。教師と児童生徒のフォーカスは割れているが、両者の隔たりは授業の進行を妨げるほど大きくはなく、教師のフォーカスの優勢は保たれている。従来から、「子どものつぶやきに耳を傾ける」などの表現で、正規の教授行動として位置づけられることもあった⁹⁾。

領域 IV：児童生徒のフォーカスが優勢な場面で、児童生徒のフォーカスを優先する。勢い込んで語られる不規則発言（場面 2-8）や、多数の注目を集める奇抜な発言（場面 2-6）などにより、発話者または周囲の児童生徒のフォーカスが教師から離れた場面で、教師が児童生徒のフォーカスを承認してこれを共有する。典型的には「積極的雑談」がこの領域に属する。この時教師は、児童生徒の関心事（フォーカス）にかかわる話題を積極的に提供して会話を持続している。また、「否定的応答」「同調的応答」「終息待ち」では、積極的な参加こそしないものの、一時的にであれ教材内容と無関係な児童生徒の行動の持続を容認する。これらもまた、教師のフォーカスよりも児童生徒のフォーカスを優先させるものである。

第3節 フォーカスを手放すことによる統制の原理

教師のフォーカスが優勢であれば私的行動は深刻な問題になりにくい。従って、統制行動のうちで相対的に重要度が高いのは、児童のフォーカスが優勢な場面でとられる領域 II と領域 IV に属するものである。そして、現在、領域 II に属する統制行動の有効性は低下しつつある。主に高校において、「直接的制止」が生徒から露骨に拒絶される事態（喜入克,1999:13-15）や、生徒からの反発を回避するために「〇〇君、しゃべっているように見える。一度注意します」といった回りくどい表現をしなければならない事態（諏訪哲二,2005:55）が報告されていることがそれを示唆している。このような領域 II の機能低下を補完する統制行動が必要となっている。

本論文で分析対象とした授業では、領域 II の統制行動に対して児童が露骨に反抗したり従わなかったりする場面を見出すことはなかった。しかし、領域 IV の統制行動が多用されていることは、領域 II で対処することで発生しうるトラブルを教師が半ば意図的に回避し、領域 IV の統制行動によって代替している可能性を示唆している。

そして、本論文で引用した各場面に即して見る限り、領域 IV の統制行動は私的行動を終息させる上で有効である。特に場面 2-6 の「否定的応答」と場面 2-7 の「同調的応答」では、教師は統制行動の直後に教材内容に関する発話に復帰しており、これらの統制行動の即効性をうかがうことができる。また、場面 2-8 の「積極的雑談」では、雑談を通じて「血液がドロドロ」や「脳に詰まって」といった教材内容（生活習慣病）に関連する発話を導き出し、「〇〇くんが言った中に病気の名前入ってたんですよ」と、C1 の一連の発話は私的行動ではなかったものとして処理すること（「正当化」）に成功している。さらに、後述する場面 2-10 は、「積極的雑談」によってより直接的に私的行動を制止した場面の一例である。場面 2-9 の「終息待ち」では、私的行動を制止することはできなかったものの、私的行動の終息と同時に授業の進行を宣言することで、児童が静粛を求める教師に従わずより深刻なトラブルに発展する事態を回避している。これは、「教師の指示に反して私的行動を続行することはできない（授業の最終意思決定権は教師にある）」という暗黙のメッセージを学級全体に発することでもある。このように、領域 IV の統制行動に、領域 II を補完する可能性を見出すことができる。

しかし、領域 IV の統制行動は、児童生徒を甘やかし、または彼らとふざけあって時間を浪費する行動として問題視されかねない一面を併せ持っている。しかも、領域 IV の統制行動は一見矛盾を含んでおり、「なぜ有効か」が明確でないだけに、問題視する人々に反論することが難しい。ここでいう矛盾とは、教師が自分のフォーカスを放棄することは児童生徒に主導権を明け渡して迷走する危険性をはらんでいるにもかかわらず、実際にはそうならず私的行動が終息する、という点である。従って、領域 IV の統制行動が有効に働く原理を明らかにして、正規の教授行動として位置づけ直すことができれば、深刻な私的行動に直面した教師がこれらの統制行動を自覚的・積極的にとる可能性が増す。

領域 IV の統制行動がなぜ有効かに関する最も常識的な仮説は、教師と児童生徒の人間関係に着目するものである。つまり、教師に発言を受容してもらう（相手をしてもらう）ことで児童が満足して落ち着きを取り戻す、とする仮説である。しかし、すべての私的行動が教師の注意を惹くことを意図したものであると断定できない以上、この仮説で領域 IV

の統制行動を説明し尽くしたことはない。

人間関係に関連したもう一つの仮説として、笑いを通じた人間関係の改善を挙げることができる。池田は、「楽しいコミュニケーションをとることも指導が入る土台を作るためには必要」であるとして、児童生徒の私的行動や抗弁に対処する際に児童生徒を「単純にからかう」ことにも意義があると指摘している（池田修,2005:4）。本論文で分析対象とした授業の授業者も、筆者との懇談の際に「同調的応答」や「積極的雑談」を「漫才」や「出来レース」と表現することがあった⁷⁾。このことは、授業中になごやかな雰囲気醸し出すために、領域 IV の統制行動を授業者が意図的に採用していた可能性を示唆している。

しかし、この仮説も領域 IV の統制行動の効果を十分に説明するものではない。なぜならば、笑いは時として私的行動を助長するが、すでに言及したように、場面 2-6 や場面 2-7 における統制行動には私的行動を即座に制止する即効性が認められたからである⁸⁾。このことは、領域 IV の統制行動には単に笑いを喚起する以上の効果があることを示唆している。また、この即効性は、領域 IV の効果が池田によって「土台」と表現されるような間接的なものではないことをも示唆している。

しかも、領域 IV の統制行動の即効性を、教師の個人的力量だけに結びつけて説明することも困難である。なぜならば、個人的力量が高いとは見なしがたい学生アルバイトの塾講師や学生ボランティアのキャンプ引率者でさえ、領域 IV の統制行動によって私的行動を即座に制止しうる経験的に知られているからである⁹⁾。さらに、週に数時間しか会わない塾講師や初対面のキャンプ引率者のような、子どもとの情緒的結びつきが弱い、あるいはあまり強く望まれていない関係においても領域 IV の統制行動が有効であることは、その効果を教師－児童生徒間の人間関係だけに求めることの不合理さを示唆している。

フォーカスの概念に従ってみるならば、領域 IV の統制行動について、フォーカスに入ることそれ自体が統制行動としての効果を発揮している可能性を見出すことができる。つまり、領域 IV の統制行動が有効であるのは、教師が児童生徒とフォーカスを共有することで、教師自身が児童生徒の注目を集めるからである、と見なすことができる。

今まさに話題にしていることや関心があることについて応答したり、時には積極的に話しかけてくる教師を、児童生徒が無視することは難しい。少なくとも気づかないことはありえない。教師は児童生徒のフォーカスに入ること、授業を進める立場にある自分の姿を児童生徒に強く印象づけることができる。このことは、教室内が騒然としているときに教師があらかじめ決めてあったハンドサインで静粛を求める統制行動と比較すれば明らか

である。教育実習生など初心者のハンドサインは、授業者の物腰次第では児童生徒に気づかれにくいことがある¹⁰⁾が、児童生徒の話題に積極的にかかわってゆけばそのようなことは起こらない。教師は、児童生徒との雑談によって、児童生徒の関心事のすぐ近くに自分を置き、自分への注目を集めやすくすることができるのである。このように、誰かのフォーカスに積極的にかかわってゆくことは、インプロにおいては「フォーカスに入る」と呼ばれ、フォーカスを一つに保つ有効な手法とされている（絹川友梨,2002:80）。そして、注目の集まった状態での教師の発話もまた、児童生徒に強く印象づけられる。児童生徒のフォーカスに入ることは、児童生徒の今ここでのフォーカスを承認することであり、教師－児童生徒間の人間関係の改善にも寄与しうるが、同時に、教師の姿とその言動に注目するよう暗黙のうちに児童生徒に求めることでもある。

さらに教師は、児童生徒のフォーカスを共有することを通じて、雑談の参加者の一人として話題を変えたり、突然話の輪から抜けることで話の腰を折ったりすることができる。日常生活でも、雑談の参加者が増えたり減ったりしただけで話題が変わったり、雑談自体が終息したりすることがある。教師が児童生徒の雑談に参加し、時にはその雑談の輪の中で突然授業開始を宣言することにも、同様の効果が期待できる。たとえば下記の場面 2-10 で教師は、「だいたいできた↑、できたの↑」「こっちは元気なの↑」と、児童が休み時間に取り組んでいた運動会の応援練習という、児童の関心が高い話題について児童に話しかけ（「積極的雑談」）、それをめぐる雑談の輪の中で授業開始を宣言している（「直接的制止」）。これにより教師は、応援練習をめぐる雑談を終息させ、教材内容に関する発話を開始することに成功している。

場面 2-10

C1: <教室に入ってきて>すいません

T: いいえー、ご苦労様でした

C2: () だけ↑ () もやんの↑

T: <<2>> まあー、ちょっと見てね、今一、おまえさんたち帰って来るの待ってるために、
ぼけーっとしててもしょうがないから、読んでたら↑っつって開いたの

<<ざわめき 6 秒>>

C1: () 国語↑

T: もう 1 回やろう<<3>>だいたいできた↑、できたの↑

<<ざわめき 7 秒>>

C2: 赤組ね、んーとね、おー、声が小さすぎた＝

T: =赤組、声が小ちゃい [の↑＝

C: [団長もうちょっと自信もてばいけるかも shouldn't

C1: =あ、〇〇、〇〇！ 昼休み [()

C: [だって 3人しか歌ってなかったんだもん

<<ざわめき 4 秒>>

T: こっちは元気なの↑

C: 元気、けっこう聞こえるな

T: そうか、じゃやっぱり〇〇がやりゃよかった、悪いなー、[くじでやろうなんて言う
からいけないんだ

C: [いや、じゃんけん [だけ
どー＝

C: [おれ
のせいかよーははは

C: =え、じゃんけん＝

T: =はい、始めます <<ざわめき 4 秒>>プランをいくつか、いくつかっていうか二つ
プランを持ってきました

ただし、フォーカスに入ることがこのような効果を発揮するには、教師が必要に応じてフォーカスを奪取し直せる必要がある。特に「終息待ち」は、フォーカスを奪取する機会をうかがうために児童生徒のフォーカスを共有するという性格を帯びている。大きな動作を伴う活動（場面 2-9）や歌に夢中になっている児童生徒に対して、彼らのフォーカスを共有するだけで教師自身が注目を集めることは期待しにくいからである。

他の統制行動に関してより具体的に見るならば、上記の場面 2-10 では、「はい、始めます」という授業開始の宣言は、雑談に参加する児童が増えて教師が雑談の当事者でなくなりかけた瞬間に行われている。この瞬間を逃せば、教師はまた別の統制行動によって児童の雑談を終息させる必要に迫られた可能性がある。また、下記の場面 2-11 では、「リンゴ」という、光合成の結果作られるものとして誤答と言い切れない（抽象度のレベルを児童が故意に変えている）応答に対しては「同調的応答(そうだね、植物はみんな、リンゴを作ってくれる)」で対応しているが、「肉」という明らかな誤答が出た直後に、教師は児童

の意図的とみなしうる誤答（演芸の用語でいう「ボケ」）を「ストップ」という直接的な表現で制止している。そして、「リンゴとかブドウとかミカンとかお米とか」と、それまでの児童の発話をまとめているが、「肉」は黙殺している。

場面 2-11

T：酸素、作るだけじゃなくて、また別のものを作って我々に役立ってくれてる、さて、覚えてますかね、はい木でも草でもありますけどね、この絵の中にも実はあるんです、それを作ってくれることも、植物の光合成の大きな意味です

C1：はいはい！

T：さあ何でしょうね、この絵の中に隠れてますね

C1：最初はゲー

T：ジャンケン [ポン

C： [ポン

T：はいおまえの負けー

C1：はいぼく言います

T：はい、〇〇！

C1：リンゴ

C（数人）：<<笑い声>>

T：そうだね、植物はみんな、リンゴを作ってくれる

C2：みんながみんなってわけじゃないと思います、植物には個性があるんです、はい

T：そうだね、はい、どうぞ

C2：ブドウとかモモとかちゃんと作ってるんです

C3：肉も作ってます

T：そうだよ、はいストップ、あのさー、リンゴとかブドウとかミカンとかお米とか作るわけだけど、ただそのおおもとは何ていう栄養素だったか覚えてる↑

もしも、このようにフォーカスを再奪取することをあらかじめ前提とせずに、教師が児童生徒のフォーカスに入るときには、不規則発言に振り回されて授業が迷走する危険性が増す。時には、教師が授業中にふざけること自体を容認（推奨）していると児童生徒に錯覚させてしまい、私的行動を助長することさえあり得る。現に、河村は、教師が「子どもに友達口調で指示したり、善悪をしっかりと理解させずに感情的に注意している」ことに起

因する「なれ合い型」の「学級崩壊」を、「学級崩壊」の典型的パターンの一つに挙げている（河村茂雄,2000:20-21）。そして、近年「なれ合い型」の「学級崩壊」が急増していることが明らかになったとも報じられている（産経新聞 2006 年 10 月 13 日朝刊（東京版）第 31 面）。領域 IV の統制行動がそのような「なれ合い」を回避するには、フォーカスの再奪取が不可欠であり¹¹⁾、そのためには領域 II の統制行動を活用する必要がある。領域 IV は領域 II に取って代わるものではなく、有効な統制の過程では、両者は相互補完的な関係にある。

第 4 節 成果と今後の課題

場面 2-4 や 2-11 に示したように、実際の授業過程では「黙殺」や「同調的応答」に続いてしばしば「直接的制止」や「印象の表明」が行われる。このことが示唆するように、統制行動の基本は児童生徒のフォーカスを教師のフォーカスへと移行させる領域 II にある。しかし本論文では、教師が教材内容に関連するみずからのフォーカスをあえて放棄し、児童生徒のフォーカスを共有することで、より多様な統制行動（領域 IV）が可能であること、しかもそれらが領域 II の統制行動と相互に補完し合うことを原理的に明らかにした。私的行動の制止が困難になっている現在、これによって統制行動の多様性が増すことの実践的意義は大きい。

とはいえ、領域 IV に属する統制行動の成否は、児童生徒のフォーカスが優勢な場面であえて自らのフォーカスを手放し、また必要に応じて瞬時にフォーカスを奪取し直す、教師個々人の臨機的な対応にかかっている。私的行動の有効な統制を実現する過程では、そのような臨機的な対応力を向上させる教師教育が必要である。第 3 章で言及するように、筆者自身はそのような研修プログラム開発に着手しているが、まだ緒についたばかりであり、類例もほとんどない。これは、「学級崩壊」に象徴される私的行動による授業の混乱を克服する過程として、今後長期にわたって精力的に取り組まれるべき課題である。

ただし、学校教育関係者が当面なし得ることとして、領域 IV の統制行動の有効性を認め、これを教授行動として明確に位置づけることが挙げられる。領域 IV の統制行動は、研究授業のようなあらたまった場面ではほとんど見られることがなく、しかも一見児童生徒とふざけている印象を与える。従って、教師による授業時間の浪費として否定的に評価されかねない危険性をはらんでいる。そのような領域 IV の統制行動を正規の教授行動と

して位置づけることで、教師が研修プログラムの提供を待たずに各自で研鑽し、現在よりも自覚的・積極的にそのような統制行動をとる可能性が開かれ得る。

註

- 1)本章は、雑誌論文、山田雅彦「授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究－フォーカス概念を手がかりとして－」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第32巻、2006年、1-12頁に加筆修正を施したものである。
- 2)録画の開始から終了までが、馴致期間をのぞいても約10ヶ月に及んだことを考慮すれば、各授業が行われた時期までの生徒指導（生活指導）・学級経営の成果に応じて、カテゴリごとの統制行動の出現頻度が時系列的に変化している可能性もある。そして、生徒指導（生活指導）・学級経営と統制行動の相関関係もまた、今後追究するに値する課題の一つである。しかし、本論文では、以下の二つの理由により、統制行動の出現頻度に関する時系列的変化は考察の対象としていない。第一に、折衷的な統制行動が多く、カテゴリごとの統制行動の出現頻度を特定できなかったこと。第二に、統制行動のあり方は授業ごとの個別的条件に大きく影響されており、一回の授業における統制行動のあり方がその時期を代表するとは断定できないことである。なお、調査実施中に見出された、統制行動に影響を及ぼしうる個別的条件の具体例には少なくとも以下のようなものがある。当該授業の教材内容、授業前後または授業中に発生したトラブル（喧嘩や悪戯など）の有無、統制の対象となる私的行動をとっている児童が誰であるか、大きな行事との前後関係、極端な暑さ・寒さや異臭・騒音など授業への集中を妨げる物理的要因の有無、である。
- 3)本章冒頭で言及した山田（山田雅彦,2001）でも指摘されているように、質問による私的行動の制止は、直接的制止より有効な統制行動として広く用いられている。
- 4)「事実の指摘」が他の実践でも見られることについて、授業者と筆者（山田）、ならびに有志の現職教師による、本研究に関する懇談会（以下、「懇談会」と略称）における筆者の以下の発話を参照。

「十五年ぐらい前に高校の授業で、先生がいきなり「だれそれくん、机の上に何も出ていませんねー」と言うんですね。机間指導しながら、といってもぜんぜん指導しないんです。歩きながら生徒一人一人と世間話して回るようなざっくばらんな人だったんだけ

れども、ある生徒のところで「机の上に何も出ていませんねー」って言ったら教室中がピーンと緊張したんです。おそらくその子は、それ以上きつく注意すると教師に反抗してトラブルに発展しかねない子だったんだと思うんですが、「君が教科書もノートも出していないことは知っているよ」「止めはしないけど許していないよ」「だからほかのみんなは彼の真似しちゃいけないよ」と、たぶんそのくらいのメッセージを読み取らせようとして、「机の上に何も出ていませんねー」と言って、喧嘩にならない程度に引き下がってくる。おそらくそういう趣旨のものだったと思うのですが、そういうものも実際小学校でもあるんですね」

- 5) 「黙殺」が他の実践でも見られることについて、懇談会における筆者の以下の発話を参照。

「四、五年前に、小学校で児童が授業中カルタをやっていて不正があったのです。その時は成績順に数人ずつのグループで試合をして、一試合終わるごとに上位グループの最下位と下位グループの最上位が入れ替わるラダーシステムというので試合をやっていたんですが、不正をした子達をどうするか今これから決めます、どうしますか、と先生が訊いたら、不正をした子を「一つ下のグループに落とす」だとか「二つ落とす」「一番下まで落とす」という案が出たんですが、一人の子が「一番上に上げる」って言うんです。その子は、ふざけていたのかもしれないし、不正の罰としてもう入れ替え戦に参加させてやらない、ずっと自分たちだけでやってるというようなニュアンスで提案したのかもしれないんですけども、「一番上に上げる」という言い方をしていたんですね。ということでプランが四つあったんです。ところが先生は最初の三つを板書して振り返って、「はい、三つ意見が出ました」といって四つ目（一番上に上げる）はずっとないものとして扱ったんですね。ほかの三つのプランと同じような声量で発言しているから、聞き漏らしたとも思えないんですが、そこまであからさまに無視することの是非はまた問題になるんでしょうけれども、発言自体をないものとして扱う、これが黙殺ということですね」

- 6) 言説として「正当化」が重視される一方、初心者の授業においては、授業経験豊富な教師に比べて「黙殺」よりも「正当化」に重きが置かれることが、しばしば授業混乱の一因となる。懇談会における筆者の以下の発話を参照。

「領域Ⅰはわかりやすいですね、まだ教師のフォーカスが優勢なので、あえてフォーカスを児童に渡さないし、フォーカスを取りに行くまでもない。ただし教育実習生はよく

ここで失敗します。まだ実習生の方にフォーカスがあるのに、児童から何か発言とかつぷやきが出てくると全部拾いにいって、「あ、何？」とか言って発言を促してかえって混乱させてしまうということが。自分はまだ領域Ⅰにいるという自覚がないからなんでしょうかね」

7)一例として、懇談会の席上で、授業者は以下のように語っている。

「自分の担任しているクラスで授業をする場合、子どもたちは多くの場合教師と一緒に出来レースをやっていたというような感が強いですね。6年生ももう終わりの時期になってくると、「さあ先生ここで落とせよ」というようなね、こういってこういってこういって、先生の落としを待ってるよ、というか、先生ここで芸を見せろよ、というか。こっちもそれを受け止めて応えていく、そういった子どもとの呼吸はありますよね。逆にこっちも、この子に話を振っておけば何か言うだろう、と思って指名したり、時には、とりあえず間が持つだろう、持たせてくれなきゃ困るよ、とかいうようなプレッシャーを実はこっちも子ども達にかけながら指名して、そんなことで学級を持たせているところがあるんだろうなという気がするんですね」

8)領域Ⅳの統制行動の即効性は、本研究の実施期間中、本研究とは別に見学していた、別の学校の別の教師による授業でも見出すことができた。見学時のメモをもとにそのやりとりを再現して以下に示す(場面2-12)。授業の流れから逸れている上、論理的に可能なパターンを列挙しているだけで自分の意見を表明しているわけでない児童の発言に、教師は「同調的応答」によって介入し、児童は即座に沈黙している。

場面2-12

{小2、かけ算の学習で、 $A \times B$ のBのほうをどこまで覚えるべきか、に関する話し合いの過程で}

T: かける20、かける30、かける40って、どんどん増やして覚えていくのは、面倒くさいからやりたくないよね↑

C: 面倒くさいけどやりたーい、面倒くさくないけどやりたくないーい

T: あー、そういう人いるよね

C: <<沈黙>>

9)記述された報告の一例として、フォーカスに関する筆者の講義の後で、受講者から寄せられた下記のコメントを参照。ここで報告されているのは「同調的応答」による私語の制止である。

「塾講師をやっているが、生徒同士がおしゃべりを始めたとき、こちら側から何か言っても聞かない場合がある。そのときに2人の間に入り、会話の中に入って「そっかあ」などと言って、「じゃあやるよ」と言っておさめることもある。(筆者が講義終了時に受講者に提出を求める「振り返りシート」の記述による)」

10) 児童生徒のフォーカスが優勢になっている場面で、ハンドサインによって教師がフォーカスを奪取することの困難さについて、懇談会での筆者の以下の発話を参照。

「教育実習生が学級担任の先生からアドバイスを受けて、子ども達が「わー」と騒然としているときに、高く手を挙げてハンドサインとかをしたりしますが、実習生がやるとだいたい効かないんですね。一回の授業で何度もハンドサインを出すことになって、人間って緊張するとひじが伸びなくなりますから、回数を重ねるとだんだん手が下がってきて、3回目ぐらいになると拳骨を振り上げてみたいなかっこうになってくるんですよ。ハンドサインというのは、おそらく教師の姿が大きくなることのほうに意味があって、手を挙げるときの動きで「がーっ」と教師が大きくなる、それで教師の存在を意識させる、フォーカスをとる、ということではないかと思うのですが、単に手を挙げてハンドサインを見てももらえないと効果がないんですね」

11) 本研究では、フォーカスを再奪取する具体的な手法や、その能力を向上させるためのレッスンについて十分な考察をなしえなかった。しかし、分析した授業の範囲から、フォーカスを再奪取するために重要な能力の一つに、「唐突に話題を変えられること」を挙げることができる。現に、場面 2-10 では、教師はそれまでの話題に関する会話の終息を待たずに授業の開始を宣言している。また、このほかにも、教師が会話の終息を待たずに授業開始を宣言する以下のような場面(場面 2-13)を見出すことができた。教師は、授業開始のチャイムが鳴ってからしばらく、一人の児童との雑談を続けていたが、その会話が完結するのを待たず一方的に発話を打ち切り、授業開始を宣言している。つまり、ここでの雑談の終了は、チャイムのような外的なきっかけなしに、教師自身によって行われている。このような切り替えの早さは、一瞬の機会を逃さずにフォーカスを再奪取する上で有効である。

場面 2-13

<<ざわめき、教師の発話の間中続く>>

T: {一人の児童の質問に答えて} (前略) 学校を作りますねー、道つくりしますねー、ダムつくりしますねー、橋つくりしますねー、() ねー、こういったことやるには全部お金必

要じゃないですか、そしたら全部税金、これ全部足し算すると一八十四億、それが積み
り積もって七百六十()万、はいやります！<<ざわめき、4秒後に椅子を引きずる音、12
秒後にざわめきがやむ>>

文献

- ・ Jackson, P.W. 1990(c1968) *Life in Classrooms*, Teachers College Press, New York and London.
- ・ 秋葉昌樹 1996 「脱線・中断・再開にみる授業の秩序化と生徒の経験－ Applied ethnomethodology の試み－」『立教大学教育学科研究年報』39,pp.59-71.
- ・ 池田 修 2005 『こんな時どう言い返す』学事出版.
- ・ 河村茂雄 2000 『学級崩壊予防・回復マニュアル』図書文化.
- ・ 喜入 克 1999 『高校が崩壊する』草思社.
- ・ 絹川友梨 2002 『インプロゲーム』晩成書房.
- ・ 諏訪哲二 2005 『オレ様化する子どもたち』中公新書ラクレ.
- ・ 山田雅彦 2001 「授業過程における教師の統制行動の原理－私的行動への介入場面を中心－」『東京学芸大学紀要 第1部門(教育科学)』52,63-72.

第 3 章

教師の統制力向上プログラムの可能性ーインプロのレッスンを手がかりとしてー¹⁾

山田雅彦

本章の課題は、第2章において統制行動の原理としての重要性を指摘した「フォーカスに入る」能力を向上させるプログラムとしての、インプロの可能性を検討することである。インプロのレッスンの中には、レッスンの参加者がフォーカスの重要性を認識するきっかけとして有効に働きうるものが含まれている。ただし、それらのレッスンが実際にフォーカスに入る能力を向上させる上で有効かどうかについては、現時点では確定的なことはいえない。今後実証的に明らかにしてゆく必要がある。

第1節 インプロとフォーカス

第2章でも言及したが、本章の課題に関連する範囲で、インプロとフォーカスについてやや詳細に整理しておく。

第2章の繰り返しになるが、インプロとは、「相手の台詞を“聞かない”」「相手は何をしているのか“見ていない”」「すべてを自分の思い通りに操作したい」「自分だけが目立ちたい」、等の俳優の悪癖を矯正するレッスンとして考案されたかずかすのゲームを基盤とする、即興劇の一種である（絹川友梨,2002;17）。共演者の言動（オファー）を否定したり拒絶したりせず、受け入れた上で新たなオファーを付け加えることが基本原理とされており、この原理は「イエス・アンド」と呼ばれている。

日本でインプロの上演とレッスンにかかわる草分けの団体であるインプロ・ワークスが、子どもや教師を対象とするワークショップを積極的に実施しているせいもあって、教育界にもその活動は徐々に浸透してきている。ワークショップには俳優にまじって学校の教師が参加していることも珍しくはない。ただし、現時点では、インプロにかかわる教師の関心は、教師自身の研修よりも授業への活用に向いている。たとえば、鈴木はみずからの授業においてインプロを活用した実践事例について報告している（鈴木真理子,2005）。

また、絹川はワークショップの主催者・指導者としての経験から、「先生方っていうのは、「これをどうやって授業に使うか」「このゲームを明日やってみよう」とか、ネタだけになってしまいがち」と指摘している（絹川友梨,2006;35）。つまり、教師教育としてのインプロの可能性はほぼ手つかずのテーマである。

「フォーカス」は、インプロにおいて、複数の出演者（プレイヤー）が即興でストーリーを作ってゆく際に重要な概念の一つである。「シーン中の焦点のことを“フォーカス”と呼びます。登場人物や見ている人が1番注目する人物・もの・空間などのことです」と定義される（絹川友梨,2002;78）。ここでいう「人物・もの・空間など」には、「自分の心の中のゾーン」つまり考えていることや話題も含まれる（絹川友梨,2002;79）。舞台上でフォーカスを一つに保たないと、「観客はどのボール（比喩的にフォーカスのことー引用者ー）を見たらいいのかわからなくなってしまいますし、それ以前にプレイヤーがどのボールを打ち返したらいいかわからなくなって、混乱してしまうでしょう」（絹川友梨,2002;78）とされている。フォーカスを一つに保つことが、即興のストーリーをわかりやすくしたり、共演者が次に何に注目して演技すべきかを明らかにする上で重要なのである。そして、授業中の私的行動やそれに対する統制行動をフォーカスを争奪する過程として見出すことができることも、第2章で明らかにしたとおりである。

ここで、フォーカスをめぐる三つの状態について確認しておく。「フォーカスを共有する」「フォーカスが割れる」「フォーカスに入る」である²⁾。それらはそれぞれ、授業過程における「順調に進行している状態」「私語などで騒然としている状態」「教師が私語や雑談に積極的に参加してゆく状態（「否定的応答」・「同調的応答」・「積極的雑談」）」に相当する。これらは台本のないインプロの実践から生まれてきた概念であるが、本章で言及するように、コントや落語のようなあらかじめ台本を用意された舞台活動にもあてはまる。そしてそのことは、あらかじめ計画された授業においてもこれらの原理が有効であることを示唆している。

(1) フォーカスを共有する

プレイヤーBがプレイヤーAと「フォーカスを共有する」とは、たとえば図 3-1³⁾に示すように、プレイヤーA（左）が床の上の一点を指さしているときに、プレイヤーB（右）もAと同じ一点を指さすことを言う（絹川友梨,2002;81）。BはAの想像上の目標物の存在

(画面中央付近の床の上)を認め、その目標物に対する関心を共有し、動作で表現するのである。

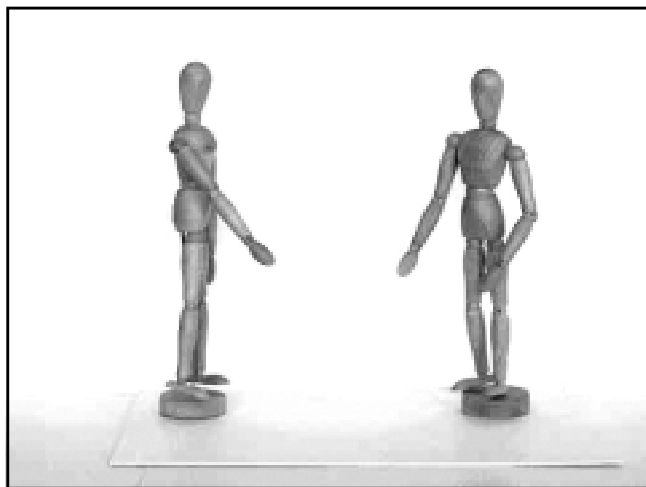


図 3-1 フォーカスを共有する

授業過程において、児童生徒が教師とフォーカスを共有することは、授業の成否にかかわる重要な条件である。教師が(児童生徒が注目すべきものとして)注目している事物に、児童生徒が実際に注目しなければ、形式的な学習活動さえ持続しないからである。児童生徒が教師と共有すべきフォーカスは、教材内容の特定の事項から、板書の内容、同級生の発言にまで及ぶ。ヒドゥンカリキュラムの概念を提起したジャクソンの以下の指摘も、教師が児童生徒のフォーカスを統制することの重要性を示唆している。ジャクソンは言う。「教師の権威の核心は、生徒の注意に対する指揮権(command)である。生徒は教室にいて、ある事柄に参加するよう期待されているし、教師のエネルギーの多くは、これを確実に起こすために費やされているのである(Jackson,1968=1990;30.傍点は引用者)」と。授業が順調に進行しているとき、児童生徒には、教師とフォーカスを共有する習慣が形成されている。

(2) フォーカスが割れる

現在では、いわゆる「学級崩壊」に典型的に見出されるように、教師が注目を求める事物に児童生徒が注目しないことは珍しくなくなっている。教師が黒板への注目を求めているのにノートに何か書いているとか、発言者への注目を求めているのに私語をやめないと

いった事態である。このような事態は「フォーカスが割れる」状態に相当する。図 3-2 に示すように、プレイヤーAが床を指さしている（Aのフォーカスは画面中央付近の床にある）のにプレイヤーBが胸の高さで両手を前に出している（Bのフォーカスは画面右寄りのB自身の掌付近にある）ような場面がこれに相当する（絹川友梨,2002;81）。教師と児童生徒がそれぞればらばらな事物に注目している状態である。

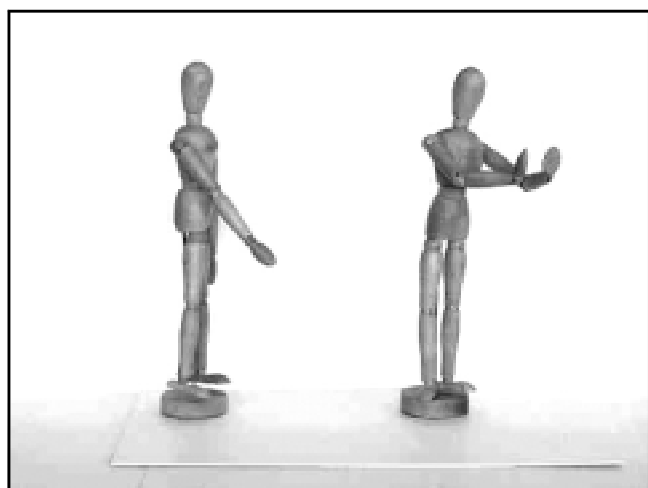


図 3-2 フォーカスが割れる

絹川は、舞台上でフォーカスを一つに保たないと、「プレイヤーがどのボールを打ち返したらいいかわからなくなって、混乱してしまう」（絹川友梨,2002;78）という。どのボールを見たら（打ち返したら）いいか、つまりどのフォーカスに注目したらいいかわからなくなるというのは、プレイヤーや観客がすべてのフォーカスに気づいている時に起こることである。しかし、ある人のフォーカスが、他のプレイヤーや観客に気づかれぬまま放置されると、その人のオファーがまったく気づかれぬままストーリーが展開してしまう。

フォーカスが割れることから派生するこのような混乱は、あらかじめ台本のある舞台劇でも同様に生じうる。たとえば、長年舞台劇の演出にかかわってきたいかりや長介は、観客が注目していない場所で俳優が演じていることが、いかに観客への影響力を持ち得ないかについて報告している。

いかりやが演出にかかわってきた、コミックバンド「ザ・ドリフターズ（ドリフ）」のメンバーである人気俳優が出演する舞台劇の定番コントの一つに、人気俳優たちが通行人として登場し、突如出現するお化け（に扮した無名の俳優、または人形）に脅かされる、というものがあつた。いかりやはある時この定石をくつがえし、人気俳優がお化けを演

じ、いくら脅かしてもエキストラの通行人が怖がってくれずお化けが落胆する、というコントを作った。しかし、観客は定石通りに脅かされて怖がるであろう通行人に注目してしまっただけで、人気俳優たちが落胆する演技に気づくことができなかつたのである。このことについて、いかりやは以下のように述べている。

「ドリフの面々がお化けになって通行人を脅かすのだ。これは「お化け」もの史上の大革命の発想である。(中略) 人が通る。お化けの我々は色々やるんだけど、通行人はお化けに気づかないでスーッと通り過ぎて行く。お化けは落胆して戻ってくる。(中略) お客は一人も笑わなかつた。まったくウケねえんだ、これが。(中略) お客は、通行人の方に目がいつてきつと何かがおこると思つている。見所はこっちだつて思つてしまう。怖がるとか倒れるとか。でも、そんなことにはならなくて、何も気づかない、無表情のまま、スーッと歩いてつて、袖に消えてしまう。お客は笑いどころがわからなかつたようだ。」(いかりや長介,2003:186-187.傍点は引用者による)

このように、観客が注目していない演技は、たとえ演じているのが人気俳優であっても観客に気づかれず、所期の成果を挙げ得ない。

同様に、児童生徒が注目していないところで、教師がハンドサインを出したり、私語の喧噪の中で「静かに！」と絶叫したりしても、所期の成果を挙げることは期しがたい。教師の言動は児童生徒に注目されていない場所で開始されるので、児童生徒が自分のフォーカスに集中していたなら、教師の言動それ自体に気づかないこともありうる。たとえ気づいても、児童生徒自身のフォーカスは別のところにあるため、教師の言動を無視することも難しくはない。「教師の話は聞くべきだ」という合意が失われた場では、教師の話といえども騒音の一種として聞き流されうる。ましてやハンドサインのような無言の動作は、視野に入っていなければ効果を発揮し得ない。

(3) フォーカスに入る

一方、図 3-3 のように、Aが床を指さしている時に、Bが指さされている床の上(現在のフォーカス)に横たわってしまうことなどが「フォーカスに入る」ことである(絹川友梨,2002;80)。



図 3-3 フォーカスに入る

フォーカスに入るには、Bは時として、ストーリーに関する自分のアイデア（Aの背後から現れてAを驚かす、など）を放棄しなければならない。しかし、BがAの床を指さすオファーを受け入れて、指さされた床に横たわることは、Aの次のオファーを強く方向づける。床を指さすことでAが表現しようとしたことは、「ダイヤモンドが落ちている」や「地下室に続く階段を発見した」だったのかもしれない。しかし指さした位置にBが横たわることで、AはB（人物）を指さしたことになる。Bは「最新型のロボット」であれ「毒リンゴを食べた白雪姫」であれ、人物としてオファーをすることが可能であり、今度はAがBのオファーを受け入れる番である。もし、それでもAが「ダイヤモンドが落ちている」というアイデアに固執したならば、Bは「ダイヤモンドの妖精」としてAに語りかけるなど、観客や他のプレイヤーに自分のアイデアをオファーすることができる。観客がそのオファーを見逃すことはほぼありえない。Bが床に横たわったことで、AはBを指さしたことになる。Bはすでに観客の注目を集めているからである。

このような「フォーカスに入る」手法を多用していた舞台人の一人に、落語家の故・林家三平がいる。三平は、遅れて入場してきた客に他の観客が気づいて客席がざわつくや否や、遅れてきた客に「今いらっしゃるんじゃないかって噂してたんです」と話しかけたことで知られる。これは、プレイヤー（話し手）と観客（聞き手）という関係において、観客のフォーカスに入ることで混乱を最小限に抑える典型例である。観客のフォーカスが遅れて入場した客に移った時、もし三平が落語を語り続けたなら、観客はその内容を聞き漏らすことになりかねない。プレイヤーである三平は、観客が注目している遅れてきた客に

話しかけることで、みずから観客のフォーカス（遅れてきた客）に入り、観客のフォーカスを再び自分に戻しているのである。しかも三平がそうすることで落語自体は必然的に中断されるため、観客が気づかないうちにストーリーが進行してしまうこともない。なお、映像記録（ねぎし事務所制作『林家三平』東芝映像ソフト,1991年）によれば、三平は遅れてきた客に話しかけてほどなく、それまで語っていた落語の内容についてその観客に説明を始めている。これは、直接的には、遅れてきた客が落語のストーリーについてこられるように、彼が聞き漏らしたストーリーの概略を話して聞かせるという、遅れた客への配慮である。しかし同時に、他の観客のフォーカスを三平本人のみならず彼がそれまで語っていた落語の内容へと誘導する機能も発揮している。もし三平が、遅れてきた客と、いつまでも落語と無関係な雑談を続けたなら、観客のフォーカスは三平には集まるかもしれないが落語からは離れたままになってしまう。

舞台上でフォーカスに入ることがプレイヤーを相互に規制し合い、観客をストーリーの核心へと誘導するように、児童生徒のフォーカスに入った教師は、児童生徒の言動を強く規制できる。今まさに話題にしていることや関心があることについて話しかけてくる教師を、児童生徒が無視することは難しい。少なくとも気づかないことはありえない。教師は、授業を進行する立場にある自分の姿を児童生徒に強く印象づけることができる。そして、そこで授業開始を宣言すれば、その宣言も児童生徒に強く印象づけられる。

この効果に関する傍証の一つに、演劇のワークショップで行われるゲームの一つ「三人の会話」がある。このゲームの概要は、矢継ぎ早に話し続けている二人（発話者 A,B）の会話に三人目（発話者 C）が割り込む、というものである⁴⁾。ここでいう「割り込む」とは、三人目の発話に他の二人の少なくともいずれか一方が応答することを指す。二人は三人目を無視して話し続け、三人目は応答してもらうことによってその無視を克服するのである。この課題を達成する有効な方法の一つは、二人の会話をよく聞いて、その話題に関連する情報提供や相づちによって介入することである（例 3-1）⁵⁾。そうすると、三人目を無視して会話を続けている二人は、比較的容易に三人目の発話に応答する。

例 3-1

A：今日はどちらからお越しですか

B：X市です

C：私もX市に住んでるんですよ

A：お仕事は

B：小学校で教師をやっています

A：お若いですね

B：はい、去年の3月までは学生で

C：学生時代、私と会ったことあるんだそうです

B：そうなんですよ、顔を見てびっくりしちゃって {介入成功}

例 3-1 において、発話者 C は、それまでの活動中に発話者 B から聞いていた、「C は覚えていないが、B は大学在学中に C と面識がある」という情報にもとづいて、B の学生生活が話題になった時、学生生活と関連する話題で介入を試み、B は介入してきた C の発話に応答してしまっている。C の介入は成功したのである。

一方、別の話題を提供したり、「ねえねえ」などの呼びかけによって自分に注目してもらおうとしても、介入はうまくゆかない (例 3-2)。

例 3-2

A：X 市にお住まいなんですって

B：はい、Y 駅の近くです

C：ねえねえねえ！ ハンバーガーショップ Z に新しいメニューが入ったの知ってる↑

A：線路の工事でたいへんらしいですね

C：僕さっそく食べてみたんだけど、すごくおいしくて

B：開かずの踏切ですね

A：渋滞がすごってテレビで

C：しかも値段が〇〇円で、今ならセットで〇〇円お得

B：あー、ちょっと報道が大げさですね、工事の前からあのくらい渋滞してましたから

A：そうなんですか

C：よかったら帰りに一緒に食べていかない↑

B：午前中のバスはたいてい渋滞に巻き込まれて遅れてましたね

(以下略)

例 3-2 において発話者 C は、A と B の会話では一度も言及されていないハンバーガーシ

ョップに関する話題で介入を試みているが、A と B はこれに影響されない。これら二つの例が示唆するように、会話している二人が注目している話題に自分から参加してゆく、つまり二人のフォーカスに入ってゆくほうが、かえってその後の会話の主導権を握りやすいのである⁶⁾。後述するように、筆者は自らが担当する講義の一環として、学生とともに「三人の会話」を実施しているが、複数の学生から同様の気づきが口頭で報告されている。

第2節 フォーカスに入るレッスン

授業過程において教師が児童生徒のフォーカスに入るには、当初の授業計画から一時的に離れなければならない。通常、授業が計画通り進行しないことは、計画の不備や授業の失敗と見なされかねない。しかし、教師が授業計画を離れることを恐れず、私的行動に臨機応変に対応する習慣を獲得できれば、私語や不規則発言を現在以上に効果的に、しかも円満に制止できる可能性が増す。より効果的な統制のためには、フォーカスを再奪取することが不可欠ではあるが、第2章で紹介した場面 2-12 のように、フォーカスに入るだけで私語や不規則発言を制止できる例も少なくない。従って、インプロのゲームのうちで「フォーカスに入る」習慣の形成を意図して考案されたゲームの、教師教育としての有効性は、検討に値する事柄である。

筆者はこのテーマに取り組む端緒として、自身が担当する授業科目（学習指導論特講）でこのようなゲームを実施し、受講している学生（2006年には13名、2007年には24名）にレッスンの感想の記述を求めた。

実施したゲームは、絹川がフォーカスに入るためのゲームの一つに挙げた「彫刻ネーミング」⁷⁾と、筆者がフォーカスに入ることが成功の秘訣であると判断した、前述の「三人の会話」である。これらのレッスンは、半期の開講期間のうち90分の授業2回分をフォーカスに関する内容に充てて行ったものである。実施日は、授業全体の最後の2回にあたる。

授業後に提出を求めた「振り返りシート」の記述から、「三人の会話」や「彫刻ネーミング」を通じて学生各自が気づいたことの内容を抜粋し、記述者の了解を得て以下に引用する。

- ・「フォーカスの外で、いくら注目をひこうとしても、むずかしいと分かった。(2006年)」

- ・「話題に入るためには、その話題に関することを話す必要がある。フォーカスに入るためには、その場の雰囲気や話題、そういったものを敏感に感じとっていく必要がある。(2006年)」
- ・「ただ視線が集まるだけでなく、「何だろう」と興味をもったまなざしが集まるのがフォーカスだと思った。教師はそのような生徒の視線を集められなければいけないと思った。(2006年)」
- ・「フォーカスが1つのときと複数のときとでは、1つのときの方が全員が目が集中しやすく、教える場ではフォーカスを1つにしぼれるようにした方がよい(2006年)」
- ・「フォーカスが次々と変わることで空気が大きく変わるのがわかった。授業中に子どもが予想外の行動を起こした時に、教師が上手くそのフォーカスに入って空気を変えられるようになればよいと思う。(2006年)」
- ・「授業中は、発言するこども、出歩くこども、私語をするこどもなど、フォーカスは常に移動していくものだと思うので、教師がいかにしてフォーカスを自分の思うとおりに集められるかが授業を行う上で大切だと感じた。(2007年)」
- ・「今までフォーカスを意識したこともなく、ただどうしたら注目を浴びれるかを考えていたが、フォーカスがどこにあるかを考えるだけで全然ちがうなと思いました。」(2007年)

これらの記述から判断する限り、私語や不規則発言に対処する際にフォーカスに入ることが有効であることを知るきっかけとして、フォーカスに入るゲームは有効であった。

その一方で、実際にフォーカスに入ることの難しさや、失敗した時のリスクを指摘する記述、ならびに、自分がフォーカスに入ることに不向きな性格なのではないかという危惧を表明する記述も複数見られた。

- ・「なかなか相手の動きに合わせて自分の形をつくるのは難しい。(2006年)」
- ・「他の人が予想もしないアクションをおこすと、なかなかそれについていくのが難しかった。(2006年)」
- ・「空気を読みまちがえると、大変な事になると思った。そこも含めてみんなのフォーカスに入ってしまうえばよいのだろうが、なかなか難しい。(2007年)」

これらから判断して、現時点では、フォーカスに入るゲームは、フォーカスに入ることの意義を認識させるきっかけとして活用可能である。そのような認識は、フォーカスに入る習慣を形成する重要な契機となりうる。ただし、本研究の範囲では、その認識が実際にフォーカスに入る習慣を形成するのに貢献しているとは結論づけることができない。

第3節 成果と今後の課題

フォーカスに入るゲームを通じてフォーカスに入る能力を向上させる教師教育については、受講者のコメントによってその可能性が示唆されている一方、その可能性を否定する根拠は見つからない。ただし、このような活動を教師教育の一環として普及させるためには、それらがフォーカスの意義を認識するきっかけとして有効なだけでなく、実際に教師の力量向上に貢献することを明らかにすることが望ましい。具体的には、フォーカスに入るゲームが実際に教師が児童生徒のフォーカスに入る能力を向上させるのか、そして、フォーカスに入る能力が向上することで私的行動の統制はより効果的に行われるのか、を、実証的に明らかにすることが望ましい。この点について筆者は、学生を対象とする調査を継続して実施中であるとともに、現職教師を対象とした継続的調査を計画中である。

また、フォーカスに入ることとともに、フォーカスを再奪取するためのレッスンを蓄積してゆく必要もある。これについても筆者は、本章で言及した「学習指導論特講」を通じて学生とともに開発に着手している⁸⁾。

註

- 1)本章は、日本学校教育学会第21回研究大会（2006年8月5日、広島大学東広島キャンパス）における自由研究発表、山田雅彦「私語・不規則発言統制の原理としての「フォーカス」ー即興劇（インプロ）の理論と方法と手がかりとしてー」の当日配付資料に加筆修正を施したものである。
- 2)実際のワークショップでは、これらに加えて、自分の意思でそれまでと異なるフォーカスを生み出す、「フォーカスをとる」ことにも言及される。授業過程においても「フォーカスをとる」が重要であることは第2章で指摘したとおりである。しかし、現時点でインプロとフォーカスについてある程度体系的に述べられている数少ない文献である絹

川の『インプロゲーム』には「とる」に関する記述がないため、ここでは考察の対象から除外する。

3) 図 3-1, 3-2, 3-3 は、『インプロゲーム』（絹川友梨,2002）80 ～ 81 頁に掲載された小牧ピカのイラストの構図を参考にして、筆者が自作したものである。

4) 2006 年 4 月 8 日に実施されたインプロワークス主催のワークショップにて、小林由利子氏により実施されたゲームを参照した。当日配付資料（小林由利子,2006）によれば、具体的な手続きは以下の通りである。

①（前略）3人組で行う。1番と2番の課題は、二人の会話に集中する。

② 3番の課題は、二人の会話に入る。

③ 1番と2番が、会話を始める。

④ 合図とともに3番が、会話に入る。

⑤ リーダーの「カット！」で会話を止める。

⑥ 役割を交替する。

5) 例 1, 2 のやりとりは、筆者自身がこのゲームに参加した際の会話を、記憶をもとに再現したものである。

6) もう一つの有効な方法は、話している二人の間に割り込んで、どちらかの話し手と強引に視線を合わせることである。これは物理的なフォーカスに入る行動である。

7) 「彫刻ネーミング」の手続きは下記の通りである（絹川友梨,2002;82.引用に際して箇条書きに直した）。

① プレーヤーAは意味の無いポーズをして、彫刻のように固まります。

② プレーヤーBは、プレーヤーAのどこにフォーカスがあるのかを見て、そのフォーカスに自分が入るか、そのフォーカスを共有するかしてポーズを取り、彫刻のように固まります。

③ 他のプレーヤーが、その2人がつくったポーズ＝彫刻作品にタイトルを命名します。

④ 命名したプレーヤーは、プレーヤーAと交代して、固まっているプレーヤーBのフォーカスがどこにあるかを見極めて、そこに入り、同じように彫刻作品として固まります。

⑤ このようにして次々と交代していきます。

8) 一例として、2007 年には、「彫刻ネーミング」を「フォーカスをとる」レッスンの一環として実施した。「彫刻ネーミング」に先立って、以下のルールで活動した後、フォー

カスをとることを念頭におくよう促して「彫刻ネーミング」を実施したのである。この活動は、2006年10月8～9日に実施されたインプロ・ワークス主催のワークショップにて講師のヤン・ファンデン・ブランデン氏からご教示いただいたものである。

- ①教室を「客席」と「舞台」に分け、受講者一人ずつ「舞台」に登場してポーズをとる。
- ②後から登場する受講者は、必ずそれまでの受講者よりも目立たなければならない（登場する受講者は必ず「舞台」のフォーカスにならなければいけない）。
- ③フォーカスをとるために、それまでの受講者の位置や姿勢を動かしてはいけない。

その結果、「客席」で観察していた受講者から、「フォーカスに入る方が、フォーカスを考えずに目立とうとするよりも注目を集めやすい」というコメントが寄せられた。これは、フォーカスをとる秘訣について考える契機となりうる活動である。

文献

- ・ Jackson, P.W. 1990(c1968) *Life in Classrooms*, Teachers College Press.
- ・ いかりや長介 2003 『だめだこりゃ』新潮文庫.
- ・ 絹川友梨 2002 『インプロゲーム』晩成書房
- ・ ——— 2006 「インプロ研究大会基調講演」インプロ OKAYAMA 『インプロ研究大会記録集』私家版,30-53.
- ・ 小林由利子 2006 「即興で遊ぼう会(2006年4月8日)」配付資料.
- ・ 鈴木真理子 2005 「インプロゲームで作文の導入」『授業づくりネットワーク』241(2005年8月号),54-56.

第 4 章

「発問－応答－評価型」授業を通じた人間関係改善の可能性¹⁾

山田雅彦・林 尚示

第 1 節 コミュニケーションの統制と人間関係への効果

授業秩序の回復を志向する統制行動に着目した本研究の問題意識と研究成果に対しては、以下のような疑義を呈する人々が少なからずいるものと予測できる。形式だけ整っていれば授業は成功なのか、と。なぜならば、教師による授業中のコミュニケーション統制については、これまで教育言説においてもっぱら批判と改善の対象と見なされてきた経緯があるからである。たとえば、本研究の分析対象とした授業の大半は、ミアンのいう発問－応答－評価型の授業(Mehan,1979:35-80)であるが、このような授業に関してキャズデンは、あらかじめ計画された講義が会話の形に変形されたものであり、事実上教師のモノローグであると指摘している(Cazden,1988:50)。佐藤はさらに直接的に、発問－応答－評価型の授業は「教室経営や生徒指導の労力を最小限にして授業と学習に専念することができる」反面、「授業の展開を形式的な手続きへと転落させ、教師の活動と生徒の活動の創造的な性格を奪ってしまうことも少なくない」と指摘している(佐藤学,1996:96)。ミアン自身は、「教師の反応は、教師－生徒間の相互作用のあらゆる瞬間における交渉を経たものである(Mehan,1979:124)」と明言しているが、この点がこれまで十分に検討されてきたとは言いがたい。

また、教師文化としても、教師によるコミュニケーション統制に対する根強い不信を見出すことができる。その典型的な現れが、授業中に児童生徒が次の発話者を指名する、いわゆる「相互指名」である。

本章は、このような状況の内であって、教師が授業中のコミュニケーションを強く統制して発問－応答－評価型の授業を維持する過程で、児童間の衝突を回避したり、誤答や不規則発言を授業に貢献する正規の発言として処理したりすることに成功していることを指摘するものである。本研究で収集した授業記録中にこのような場面を複数見出すことがで

きる。児童の応答を評価したり発話者を指定したりする権限を、教師がほぼ独占する授業中のコミュニケーションには、教師－児童間ないしは児童相互間に良好な人間関係を築くという積極的機能を見出すことができる。教師による授業中のコミュニケーション統制は、学習指導のためだけでなく²⁾、学級内の人間関係の改善のためにさえ、有効に活用しうるのである。

1. コミュニケーション統制の実例

教師によって統制されたコミュニケーションの典型ともいえる発問－応答－評価型の授業において、教師は二つの局面においてコミュニケーションを統制している。第一に、発問によって次の発話者を決定することによって、第二に、児童生徒の発話の内容を評価することによって、である。これら二つのそれぞれについて、人間関係の改善に貢献しうる場面を例示し、考察する。

(1) 発話者の決定

1) 発話機会の公平な配分

「相互指名」に象徴されるように、教師文化の中に発問－応答－評価型授業への根強い不信がある一方で、発問－応答－評価の形式に則った発話は、多くの教師によって、児童生徒の学力差にかかわらず授業への参加を保証する方法として支持されてきた。ミアンも、「教師は発話順序の配分装置を使って、単に相互作用の規範的な特徴を維持したり立て直したりしているだけではない。その装置は、学級の異なる状況に応じて、ある生徒達に参加を分配するためにも機能しているのである(Mehan,1979:123.傍点は引用者による)」と指摘している。

本研究で分析した授業においても、教師は、みずから次の発話者を決定する際に、その日まだ発話を行っていない児童を優先的に指名していた(場面 4-1)。その日まだ指名していない児童を優先的に指名するだけでなく、すでに指名した児童はあえて指名しないこともあった(場面 4-2)。また、発話を求める児童が、自分がその日まだ指名されていないことを強調することもあった(場面 4-3)。このことは、教師がその日指名していない

児童を優先的に指名することを、児童がよく知っていることを示唆している。

場面 4-1

T: では、いいかな、えー、誰かなー今日あまり声を聞いてな、い、の、はー

C1: はーい

T: ○○くん<C2 を指名>、○○くん、病気 1 個

C2: (インフルエンザ)

T: <板書>インフルエンザ、おまえたち、もっと大きな声でやってくれよな

場面 4-2

T: ○○くん、カッコ 1 番何、何これ

C1: (五角柱)

T: 五角柱、正解、えー、○○、カッコ 2 番は↑

C2: 円柱

T: 円柱、正解、えーと後ろにあって、○○は指したから、えー、○○、カッコ 3 番

C3: 三角柱

T: 三角柱、正解、○○何て書いた 4 番↑

場面 4-3

T: 廃藩置県、それから身分制度変わりました、あとは<<3>>

C (数人): はい、はい、はい!

T: はいはいって 3 人しかいない 4 人しかいないし

C1: 僕まだ一度も指されてない

T: () さっき指したよ

C2: はーいおれ指されてねー

T: 指してないのは○○ちゃん

C3: 版籍奉還↑

2) 誤答の正解化

場面 4-4 は、児童 C2 が、「ターヘルアナトミア」が正解であるはずの発問に対して「解体新書」と応答した場面である。教師は、厳密には正解でないこの応答がなされた場面で、ターヘルアナトミアの日本語訳の題名は何か、という次の発問の応答者として C2 を再度指名し、同じ内容の応答を求めることで、C2 の「解体新書」という応答が正解になる場面を作りだしている。「もう一度言ってくれ」は、「正解は解体新書です」の遠回しな表現になっており、C2 が別の内容の応答をして誤答を繰り返す可能性を低減させている。

場面 4-4

T: はいいくよ、彼等は、この人は長崎の出島でオランダ人の元でいろんな研究をしたな、この人たちはオラ、あの長崎の出島の人ではない、でもこの二人は知り合いであり、二人が二人とも、オランダのある医学の本を手にした、えー、何ていう本だったか聞きとれた↑

C1: えー ()

T: はい、じゃ〇〇<C2 を指名>

C2: 解体新書↑

T: は、彼等が訳した本、元はそこに書いてある、ターヘルアナトミアっていう医学書、を彼等は手に入れた

C1: タートル↑

T: <板書>書いてあるね<板書>、で、その本が、あまりにも、きちんと人のからだについて説明研究がなされているということで感動した二人は、それを日本語訳を作ろうとしたんだな、で、作ったのが、はい、〇〇が言ってくれた、〇〇もう一回お願いします<C2 を指名>

C2: 解体新書

T: 解体新書っていう本なんだ

ここで C2 の個人的特徴について付言するならば、「はい！ はい！」と連呼しながら発話機会を求めて挙手する児童が複数いるこの学級において、C2 は相対的に発話に対して消極的な児童の一人である。また、発話の際の声も小さく、「解体新書↑」という最初の応答の語尾が上がっていることから、みずからの発話内容に自信が持てずにいることがうかがえる。場面 4-4 は、そのような C2 に教師が能動的な参加（発話）の機会を配分

し、その応答を「正解」に変えた一例である。これにより、C2 の最初の誤答はうやむやにされ、二度目の応答が正解であったことが強く印象づけられることになる。

3) 特性に応じた発話者の指名

稀な例であるが、児童の特性に応じて指名する児童を決定する場面を見出すことができた。それが場面 4-5 である。

場面 4-5 は、保健「病気からからだを守るしくみ」の授業である。病原体が体内に侵入することを防ぐ仕組みについて学習する過程で、「目やに」「鼻くそ」といった、日常生活では下品とされる語句を扱わざるを得ない。そして、これらの語句を正解とする発問に対して発話をためらう児童が複数現れた。

この場面で「鼻くそ」を正解とする発問に対する応答者として教師が指名した児童 C5 は、授業の録画・録音の際に複数回、下品な語句を大声で叫んだことのある児童であった。下品な語句を大声で叫ぶことは、ふだんは同級生から顰蹙を買う行動であるが、この場面では発問に対する正規の応答になっている。この指名によって教師は、C5 の習慣を授業に貢献するものとして積極的に評価する機会をもうけたのである。場面 4-4 とともに、児童に発話機会を配分することを通じて、成功体験の機会を提供している例である。

場面 4-5

T: では訊きましょう、病気から身体を守る力、でもとっても嫌われてばっちいになってみ
んな思ってる、はい、何でしょう↑

C1: へーくしゅん

C (数人): <<2>> はい

T: もしかして言いたくないんだろおまえたち

C2: 言いたくないそんな [ばっちいもん、〇〇くんもやめましょー

C1: [わかった

C: はーい

T: はい、〇〇くん

C3: 鼻水

T: 鼻水↑

C3 : うん
C : はい
T : はなみず、あるいは
C (数人) : はいはいはい
C : はいはいはいはい
T : ○○ちゃん
C4 : ()
T : 言いたくないの↑
C4 : 言いたくない
T : 言いたくないの↑ はい、言いたい人
C (多) : はい
T : ○○ちゃん
C5 : はなくーそー!
T : はなくーそー!、いえい!、はい

(2) 発話内容の評価

教師は、発問の際に発話者を決定するだけでなく、発話内容に対する評価を通じて授業の流れを統制している。その評価は、単に応答の正誤を判定するだけではない。特に、応答の内容が誤りであった際に、教師は、誤答をした児童を貶めることのないよう慎重に評価を行っていた。

1) 誤答への慎重な評価

発問に対する児童の応答が正解とは言い難いものであった時、教師の評価はしばしば婉曲的なものとなった。典型的には、「間違い」ではなく「惜しかった」と表現している場面 4-6 がそれにあたる。また、場面 4-7 では、「頭の中、固定化されてる人がいるんだな」と、同じように間違えている他の児童の存在をほのめかしている。さらに場面 4-8 では、「わかんなかった人が、え一人かいると思うんです、今○○ちゃんはその役をやってくれたわけです」と、C2 の誤答を授業に積極的に貢献する発話として評価している。

これら一連の評価言は、児童に対して「間違ふことは悪いことではない」というメッセージを発信しうる。

場面 4-6

T：明治維新において、江戸幕府を倒した政府は、とにかくいろんなことを変えた、はい
何変えたか言える人

C1：はい

T：1個でもどうぞ<<3>>えー、誰も言えない、名前がわかんなかったらこんなようなことでもいいよ

C1：はい

T：いろんな改革運動したよ

C：あーはい、おっし

C2：はい

T：おっ、手が少しは上がったね、〇〇ちゃん

C2：太政奉還

T：<<4>><<児童多数の笑い声>>惜しかったなー、太政奉還、ありやまあ明治新政府がやったことじゃないね、ありや徳川慶喜がやったことだね

場面 4-7

T：さて、一番最初の文字、例えば、やま、うーん、やまだなー、やまー、はい、こうやって作った字、何ていうか覚えてますか

C：はいはいはいはいはい

C：あー、メモってなかった

T：昨日やったばかり、こんなのメモいらないよ、ハイ、〇〇

C：絵文字↑

T：あー、じゃなーいんだなー

C（数人）：じゃなーい

T：どうもそこで絵文字で頭の中、固定化されてる人がいるんだな、はい、〇〇

C：象形文字

場面 4-8

T: これでじゃあ弟分が気がついてしまった、「兄貴、4分の1と8分の2って、おんなじじゃねえすか↑」〈板書〉

C: <<笑い声>>

T: 「わかったよ、じゃあ、おまえよー、〈板書〉これだけやるよ」はい、だとしたら兄貴はさらにもう一步ごまかそうとしたらここに何と入れればいい↑ もちろん兄貴は損しちゃ困ります、えーですから、4分の1を8分の2って言ってごまかす

C: 4分の3もらいたいんだ

T: えー今度はそれがバレちゃったら16分の↑<<3>>

C: えー

T: <<2>>さあ〇〇くん考えてるよ

C: 手を挙げるんだ、そうすればあてられる

C: 先生なんか ()

C: 動かねえよだってここ ()

T: はい、兄貴<C1を指名>、じゃあ兄貴

C1: <無言>

T: 弟は今だまされてるとして、3↑4↑

C: どっち↑

T: どっち

C2: 3!

C (数人): <<笑い声>>

C: 兄貴、頭悪い!

C (数人): <<笑い声>>

T: 兄貴、大丈夫っすかー

C2: 大丈夫っす、とりあえず生きてく上には問題ない

T: じゃあ、はっきりさせよう

C2: 3じゃん、3

T: 3じゃん↑ 3じゃあ

C: 少ない

C: 少なくしてるよー

C (数人) : <<笑い声>>

C2 : いいじゃん、少ない分にはいいじゃん

T : じゃ、本当はどっち

C2 : わかった、一番いい方法は16分の1だ

C : 4じゃん

T : 1! ↑

C (数人) : <<笑い声>>

C2 : もうけが出るぜこれいちばん

T : でも弟はだまされないよね、〇〇ちゃん

C : やったー!

C (数人) : <<笑い声>>

C : ほら分母増えてるからうれしいじゃん

T : ちょっと待って下さい、はいじゃ、ここでちゃんと確認しましょう、わかんなかった人が、えー何人かいると思うんです、今〇〇ちゃんはその役をやってくれたわけです、これさあ、4で合ってるんですが、これどうやったらわかるの、それをおさえましょう

2) 辛辣な相互評価の制止

教師自身の評価が誤答を責めないものであるのに対して、児童の発話に対して同級生から辛辣な否定的評価が加えられることがあった。場面 4-9 は、「あるテーマに沿った言葉を列挙し、それについて作文を書く」という課題の国語の授業で、C1 がテーマとして「好きな言葉」を挙げたのに対して、C2 が「あるテーマ」と「好きな言葉」を混同して、C1 を非難する場面である。また、場面 4-10 は、「江戸時代にあった嫌なこと」の一例として参勤交代を挙げた C1 が、参勤交代の辞書的な意味とは関連性の低い「大名行列への土下座」に言及した際に、C2 がその関連性の低さを指摘する場面である。

教師はしばしば、このような否定的な相互評価を即座に制止した。この制止の素早さは、場面 4-11 (場面 2-11 と同一) と比較すると際だって見える。教師は場面 4-11 に典型的に見られるように、児童の明らかな誤答 (リンゴ)、時には意図的と見なしうる誤答 (肉も作ってます) に対してさえ、応答した児童としばらくやりとりを続行することがある。場面 4-9 や場面 4-10 では、明らかにこれとは対照的に、同級生の発話を誤答と評価する趣

旨の発話をただちに制止している。しかも、否定的相互評価の制止は、場面 4-10 のように、時として評価の対象が実際に誤答（少なくとも修正を要する応答）である場合にも行われている。このことは、教師が、児童の発話が誤答であること自体よりも、同級生の発話を否定的に評価することを問題視していることを示唆している。教師は、児童間の辛辣な評価を制止することで、評価される児童が過剰に否定的な自己評価を行うことを回避しうる。また、教師自身が場面 4-6、4-7、4-8、4-11 で行っているような、誤答に対して寛容な態度を児童に対して促しうる。

場面 4-9

T：はい、笑いね、はいどうぞ、ほかに、はい、〇〇

C1：好きな言葉

T：好きな言葉

C2：それをやってるんじゃないね＝

T：＝え、違うよ<板書>あの、私は一番書きやすいだろうと思ったから、例として、自分が好きな言葉って書いてあげただけ、別にこれで書けなんて言ってません、はい、他に

場面 4-10

C1：参勤交代

T：参勤交代

C1：あれさ、そんな一、さ、そんな一多いしさ、が一って通られてさ、はは一

T：あ一、ね、あの一大名行列に土下座<板書>

C2：<笑いながら>それ参勤交代じゃないし＝

T：＝あ、いいんだよ<板書>こんなのやだなと、はい他に

場面 4-11

T：酸素、作るだけじゃなくて、また別のものを作って我々に役立ってくれてる、さて、覚えてますかね、はい木でも草でもありますがね、この絵の中にも実はあるんです、それを作ってくれることも、植物の光合成の大きな意味です

C1：はいはい！

T：さあ何でしょうね、この絵の中に隠れてますね

C1：最初はグー

T：ジャンケン [ポン

C： [ポン

T：はいおまえの負けー

C1：はいぼく言います

T：はい、〇〇！

C1：リンゴ

C（数人）：<<笑い声>>

T：そうだね、植物はみんな、リンゴを作ってくれる

C2：みんながみんなってわけじゃないと思います、植物には個性があるんです、はい

T：そうだね、はい、どうぞ

C2：ブドウとかモモとかちゃんと作ってるんです

C3：肉も作ってます

T：そうだよ、はいストップ、あのさー、リンゴとかブドウとかミカンとかお米とか作るわけだけど、ただそのおおもとは何ていう栄養素だったか覚えてる↑

2. 考察

ここに列挙した教師によるコミュニケーション統制の5パターンのうち、(1)-1)「発話機会の公平な配分」と(2)-1)「誤答への慎重な評価」は、すでに広く知られているものである。「発話機会の公平な配分」については、さきにミアンを引用して「教師は発話順序の配分装置を使って（中略）ある生徒達に参加を分配」していると指摘したとおりである（Mehan,1979:123）。また、「誤答への慎重な評価」については、山下の以下の指摘が典型的である。山下は言う。「教師は評価言をかける場合、学びの中の積極的なものに注目し、個別的・個性的なものとして構成するだけでなく、その表現のあり方にも細心の注意を払う必要がある」と（山下政俊,2003:19.傍点は引用者による）。

本発表ではこれらに加えて、発話の位置を変えること((1)-2))や児童の特性に応じて発話者を決定すること((1)-3))による成功体験の提供、特定の児童の発話を即座に制止することによる別の児童への受容的対応((2)-2))という、これまであまり注目されてこなかった、コミュニケーションの統制を通じた学級内の人間関係改善の可能性を見出した。特に、

(2)-2)は、ある児童に対する否定的対応がそのまま別の児童に対する受容的対応になっている。前述の山下に典型的に見られるように、一般的な教育言説においては、評価言については児童生徒の「積極的なもの」に注目した受容的・肯定的な表現であることが望ましいとされてきた。しかし、本章の指摘は、例こそ少ないものの、効果的な評価言のありようが教育言説で推奨されている範囲を超えて多様であり得る可能性を示唆するものである。

このようなコミュニケーションの統制は、授業中の教師の臨機的・即興的な対応によるものである。その対応は、授業技術であると同時に教師自身の「習慣」や「人柄」という性格も帯びており、一朝一夕に誰もが模倣できるものではない(山田雅彦,1993)。とはいえ、発話者の決定(指名)と評価言だけで、人間関係の向上に寄与しうる可能性がこれだけあることは注目に値する。発問-応答-評価型の授業はこのような可能性もはらんだ授業スタイルである。そのスタイルを改革することばかりでなく、維持することの積極的意義がもっと注目されてよい。

註

- 1)本章は、日本教育方法学会第43回大会(2007年9月30日、京都大学吉田キャンパス)における自由研究発表、山田雅彦・林尚示「授業を通じた生活指導のあり方に関する実証的研究」の当日配付資料に加筆修正を施したものである。
- 2)学習指導としての観点からは、すでに、教師によるコミュニケーション統制の積極的意義を指摘する研究が散見される。たとえば中井は、発問-応答-評価型の授業について、「子どもが第三者の審級の投射対象としての人物(第三者)の権威にかこつけて、自己の行為(学習)を自己承認するための契機になる」と指摘している(中井孝章,1999:128.括弧内は原著者)。引用者の責任で言い換えれば、発問-応答-評価型の授業において教師から「これは何?」と尋ねられて応答する子どもは、教師の権威を承認している(教師が「第三者の審級の投射対象」である)ならば、教師に「その通り」と言ってもらうことで、現在獲得しつつある新たな知識(秩序)の正しさを確認することができる、ということである。また、山田は、児童生徒の教師への不服従が一般化している現状をふまえて、発問-応答-評価型の授業について「児童生徒に、教師の発問に対して「わかりません」の一言でもよいから応答する、という最低限の従順さがあれば成立する上に、

発問への応答を求めることで教師の教材理解を付度するよう児童生徒に繰り返し促すことができる」と指摘している(山田雅彦,2004:15)。

文献

- Cazden,C.B. 1988 *Classroom Discourse:The Language of Teaching and Learning*,Heinemann,NH.
- Mehan,H. 1979 *Learning Lessons*, Harvard University Press, Cambridge and London.
- 佐藤 学 1996 『教育方法学』岩波書店.
- 中井孝章 1999 「人間形成からみた授業型コミュニケーションの機能と価値ー「第三者の審級」の承認と形成ー」,日本学校教育学会編『学校教育研究』14 教育開発研究所 118-133.
- 山下政俊 2002 『学びをひらく第2 教育言語の力ー教育コミュニケーション技法の授業ー』明治図書.
- 山田雅彦 1993 「教師の信念の論理構造」筑波大学平成4年度教育学系研究促進費研究(研究代表者佐々木俊介)『授業における教師の意思決定に関する実証的研究(その2)』61-72.
- ー 2004 「授業を「鵜呑み」にする主体性ーゴードウインの studenting 概念を手がかりとしてー」 『東京学芸大学紀要 第一部門 教育科学』55,9-17.

(山田雅彦)

第2節 授業会話の生徒指導論的分析

1. 生徒指導の系譜と現在

まずは生徒指導の系譜と生徒指導研究および生徒指導政策の現在の状況を俯瞰してみたい。系譜について、たとえば、新井郁男は、生徒指導が「一定の意味において意識的に使われるようになったのは第2次世界大戦終了後のことである。」¹と説明している。これに対して江川玫成は、「生徒指導という概念は、古くドイツのヘルバルト（Herbart, J. F.）にまでさかのぼることができる。」²と説明している。

このように、研究者により、その起源をどこに求めるかについては、意識化して使われ始めた時期に着目するか、あるいは概念として誕生した時期に着目するかという観点も含めて、把握に差がある。

現在の状況については、2001年1月の中央省庁等再編に伴って「国立教育研究所」が改組再編され、「国立教育政策研究所」と改称し、生徒指導研究センターが設置されている。そして、生徒指導に関する調査研究が積極的に推進されている。³ 具体的には、いじめ問題、生徒指導体制、不登校支援、学級経営等のあり方、マルチメディアを活用した補充指導など生徒指導上の諸問題に対応できる研究が推進されている。

また、文部科学省では、生徒指導関係略年表⁴を公表しており、制度改正、審議会答申等や通知、通達等についてまとめている。そこでは、1949年の「文部省設置法」で初等中等教育局の所掌事務として「生徒指導」が規定されたこと、その後、青少年非行対策や児童生徒の問題行動等の通知、通達等が出されていることなどが詳細にまとめられている。文部科学省のこれまでの生徒指導政策も国立教育政策研究所生徒指導研究センターと同様に生徒指導上の諸問題等への対応という特色が強い。

生徒指導関連の国内学会としては日本生徒指導学会がある。機関誌『生徒指導学研究』の創刊号から特集をたどってみると、「生徒指導研究の今日的課題と方法」（2002年版）、「不登校・中途退学問題にどう取り組むか」（2003年版）、「社会的体験と生徒指導」（2004年版）、「学力形成と生徒指導」（2005年版）、「『臨床の知』と生徒指導」（2006年版）という内容である。ここからは、生徒指導上の諸問題対応に加えて、社会的体験、学力形成など、それぞれの時期の教育課題と生徒指導の関係を探ってきていることがわかる。⁵

その他、生徒指導に関する研究の面では、観察法、検査法、調査法などの方法や個別指

導と集団指導の区別などの観点から説明がなされている。⁶

表 4-1 生徒指導政策および生徒指導研究の特色

生徒指導の主要機関等	特色	歴史
文部科学省	生徒指導上の諸問題対応の政策など	1949年から
生徒指導研究センター	生徒指導上の諸問題対応の調査など	2001年から
日本生徒指導学会	教育課題と対応した特集	2002年から

2 学習指導と生徒指導との関係

学習指導と生徒指導との関係については、学校教育を二分して学習指導以外の教師の指導を生徒指導とする分離型と、教育課程の領域としての教科等の学習指導と学校教育の機能としての生徒指導とする融合型のとらえ方がある。

融合型は代表的には、「生徒指導は教育課程の特定の領域ではなく、すべての教育活動の『機能』であるから、当然に各教科などにおける学習指導においても生徒指導は機能としなくてはならない。」(新井郁男, 2006) という考え方である。⁷ そして、融合型で、社会学のラベリング理論⁸、心理学のピグマリオン効果⁹などが関連的に説明されている。

本研究では、学習指導でも生徒指導は機能しなければならないという新井の指摘に魅力を感じつつ、授業研究とくに会話分析ではまだ十分に学習指導と生徒指導との関係について研究が進んでいない状態であることに研究の課題を見出した。

3 本研究の生徒指導研究上の位置づけ

本研究の生徒指導研究上の位置づけは、学習指導領域の授業研究での会話分析を生徒指導研究と融合させたという位置づけであろう。

授業研究では、従来から会話分析が進められてきている。この会話分析に、生徒指導の視点を導入することにより、授業での生徒指導の実態について根拠を示しつつ研究を進めることができるようになる。

また、コンピュータの進化により、母集団推定の考えや仮説検証のアプローチだけでは

なく、対象データ全件に対して半自動的に仮説を抽出するアプローチも可能となってきている。

そのため、授業会話をもとに、大量のテキストデータを使用して、役に立つ知識や情報を見つけ出すテキストマイニングが今後可能となると考えられる。本研究では実施できなかったが、構造化されていない授業会話のテキストデータを構造化して付帯情報と組み合わせ分析することにより、会話分析の研究にもさらなる発展がみこめるのではないだろうか。

4 分析

学びの活動の要素としては多様な指摘があるが、ここでは、エンゲストロームの学びの活動 6 要素¹⁰も念頭に置き、その中で、ルール、共同体、仕事の分割の要素に着目しつつ分析を進める。今回の分析では、授業の中でのルール、共同体、仕事の分割にのみ限定して会話を区分することはしないが、ルール、共同体、仕事の分割にかかわる要素が確かに授業に内在することも、生徒指導の領域別分析から明からしていきたい。

分析対象としたデータは前半の発表部の小学 6 年生の学級 28 名と教員歴 23 年の男性教師の授業 26 回分の中から、山田によって授業で生徒指導が実施されているとして抽出された 11 場面である。

対象としたクラスのすべての授業の VTR 記録を入手できている場合、検定は必要ないのであるが、授業は 26 回分で、さらに共同研究者として今回利用可能なデータは 11 の場面であったため、標本として入手できている部分は全体のごく一部でしかない。限られた数の標本から結論を導かなければならないため、今回の調査では、部分的に独立性の検定を行っている。なお、統計処理には SPSS15.0 を使用した。

まずは、「語尾上げ口調」に着目した。表 2 は「語尾上げ口調」の有無の別を教師生徒間で比較したものである。この表より、教師は児童に比べ「語尾上げ口調」が有りの比率が高いことがわかる。

この差について χ^2 検定による独立性の検定を行ったところ、 $\chi^2 = 5.733$ 、自由度 (degree of freedom, df) = 1、確率 (probability, p) < 0.05 であり統計的に有意な差が見出された。

表 4-2 「教師児童の別」と「語尾上げ口調」のクロス表

			語尾上げ口調		合計
			なし	あり	
教師児童	教師	会話数	54	13	67
		総和の %	37.0%	8.9%	45.9%
児童	児童	会話数	74	5	79
		総和の %	50.7%	3.4%	54.1%
合計	会話数		128	18	146
	総和の %		87.7%	12.3%	100.0%

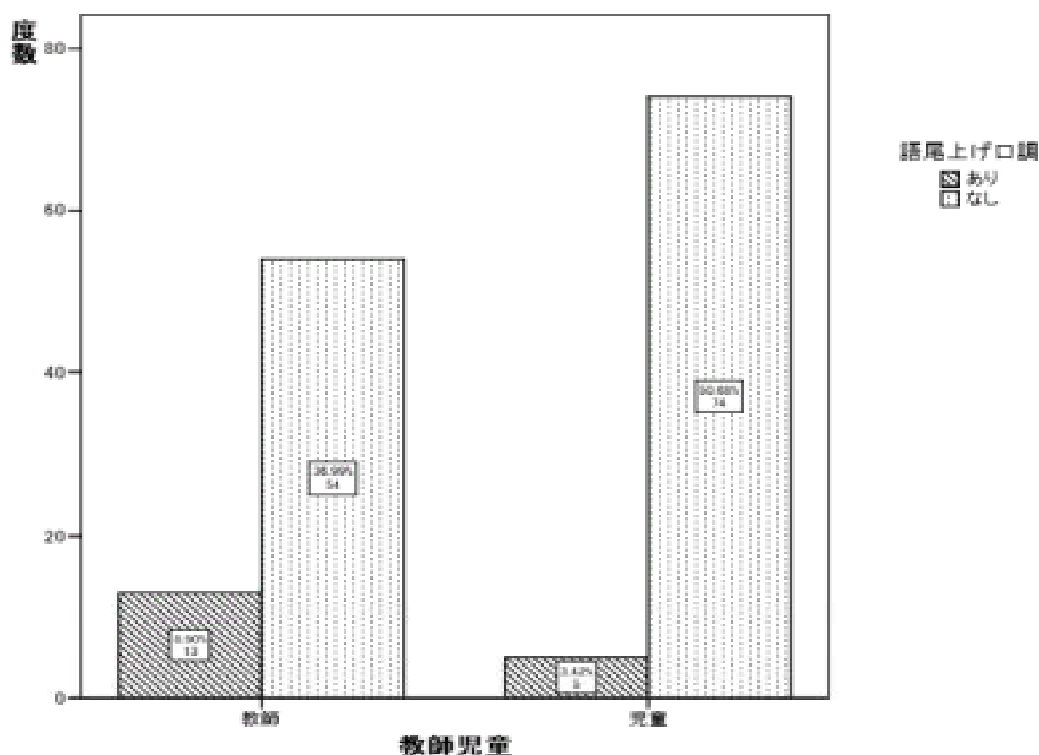


図 4-1 教師児童別にみた語尾上げ口調の回数

続いて、伸ばす音である「長音」¹¹と「活気ある口調」についても教師児童間の差について χ^2 検定による独立性の検定を行った。その結果、分析した授業会話においては「長音」($\chi^2 = 0.034$, $df = 1$, $p = 0.853$)と「活気ある口調」($\chi^2 = 0.609$, $df = 1$, $p = 0.435$)

ともに、統計的に有意な差は見出されなかった。

このクラスの授業の会話分析では、教師の語尾上げ口調が児童と比較して顕著に多いことがわかる。これは、教師の質問や確認の際に語尾上げ口調になる場合が多いからである。その反面、近年批判を集めがちな質問でもない場面での反抗的な語尾上げ口調は児童の会話からは確認できず、児童が語尾上げ口調で応答するのは、応答に自信がなく、正答を探る場合であった。例としては、「C3：書籍奉還↑」「C2：解体新書↑」「C1：タートル↑」「C：絵文字↑」などがある。

また、今回分析した授業に関しては、教師主導の「発問(Initiation)―応答(Reply)―評価(Evaluation)」型のコミュニケーションにもかかわらず教師の発話(67回)よりも児童全体の発話(79回)の方が多いたことがわかる。このことは、このクラスで、「発問(Initiation)―応答(Reply)―評価(Evaluation)」の応答の部分で複数の児童が反応していることが原因である。

続いて、生徒指導の主体である教師の会話の全ケースを選択して、児童の会話のケースを分析から除外して、生徒指導の領域別に生徒指導のきっかけとなる会話について分析してみよう。その際、今回の会話分析では、進路指導と余暇指導の内容は含まれていなかったため、学業指導、個人的適応指導、社会性指導、健康安全指導の4領域について検討する。¹² また、教師の発問と評価に限定した場合、会話数が67回で少ないため、ここでは、分析に活用した会話部のみの特徴を検討し、独立性の検定は省いた。

表 4-3 授業を通じた学業指導

		学業指導		合計
		なし	あり	
場面	発話者決定	10	1	11
区分	発話位置変更	5	0	5
	児童の特性	10	0	10
	誤答対応	27	0	27
	辛辣評価制止	14	0	14
	合計	66	1	67

ここからは、発話者の決定に関する場面で、1回、学業指導のきっかけとなる発話が行われていることがわかる。学業指導とは、学業が適切に遂行できるようにするための生徒指導であるが、ここでの具体的な場面は、「T では、いいかな、えー、誰かなー今日あまり声を聞いてな、い、の、はー」という言葉である。この表現は、学業が適切に遂行できるようにするために、発話機会を有効に活用して意見を述べることの必要性を示している。場面区分では、発話機会の保証の場面で学業指導が行われている。そして、児童にいわば学ぶ者としての「仕事(あるいは役割)の分割分担」を再確認させるために、学業指導が行われている。次に、個人的適応指導について分析してみよう。

表 4-4 授業を通じた個人的適応指導

		個人的適応指導		合計
		なし	あり	
場面 区分	発話者決定	11	0	11
	発話位置変更	4	1	5
	児童の特性	9	1	10
	誤答対応	26	1	27
	辛辣評価制止	12	2	14
合計		62	5	67

ここでは、発話の位置を変える場面、児童の特性に応じて発話機会を保証する場面、誤答に対する評価言をあいまいにする場面、辛辣な相互評価を制止する場面で、個人的適応指導のきっかけとなる発話が計5回行われていることがわかる。個人的適応指導とは、児童1人1人の発達可能性を重視して調和的な発達を目指すものである。今回の会話記録では、たとえば「T:〈板書〉書いてあるね〈板書〉、で、その本が、あまりにも、きちんと人のからだについて説明研究がなされているということで感動した二人は、それを日本語訳を作ろうとしたんだな、で、作ったのが、はい、〇〇が言ってくれた、〇〇もう一回お願いします。」という教師の発話を、発表児童個人の自尊感情を高める工夫であるという意味で、個人的適応指導として抽出した。

場面区分別では、発話者決定の場面以外で、広く授業の中で個人的適応指導のきっかけ

となる発話が行われている。教師がクラスという「共同体」と児童個人との関係を意識させ、逸脱させずに適応させたい場合に、個人的適応指導が行われているようである。続いて、社会性指導について分析してみよう。

表 4-5 授業を通じた社会性指導

		社会性指導		合計
		なし	あり	
場面 区分	発話者決定	7	4	11
	発話位置変更	5	0	5
	児童の特性	8	2	10
	誤答対応	25	2	27
	辛辣評価制止	13	1	14
合計		58	9	67

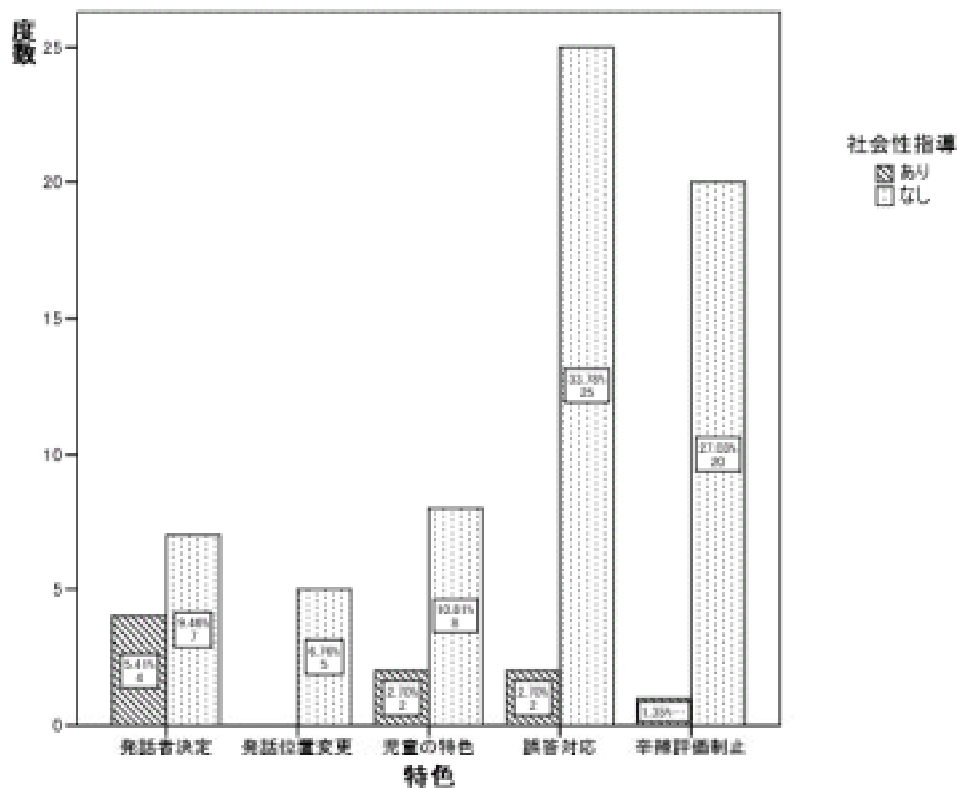


図 4-2 場面の特色別にみた社会性指導の有無

社会性指導のきっかけとなる発話は、学業指導(1回)、個人的適応指導(5回)と比較して回数が多く、場面区分別では、発話者の決定、児童の特性に応じて発話機会を保證する場面、誤答に対する評価言をあいまいにする場面、辛辣な相互評価を制止する場面で計9回実施されている。なお、社会性指導とは、他者との関わりを重視し、社会的資質を育成することをねらいとする生徒指導である。たとえば、「T もしかしていいたくないんだろおまえたち」という言葉を、クラスの児童全体に、恥ずかしがらずに回答するように促す意味で社会性指導として抽出した。

発話内容の評価に関しても、誤答に対する評価言をあいまいにする場面、辛辣な相互評価を制止する場面では、個人的適応指導とともに社会性指導が行われていることがわかる。授業では発話者を決定する際、また、児童の特性に応じた発話機会の保證、さらには児童の応答が誤答の場合、児童間の辛辣な評価を制止して、学習への動機づけを喪失させないように、児童にいわば学ぶ者としての学習の「ルール」を再確認させ、クラスの中で各児童がどのように振舞うかを考えさせたい場合に社会性指導を行っているようである。最後に健康安全指導について分析してみよう。

表 4-6 授業を通じた健康安全指導

		健康安全指導		合計
		なし	あり	
場面 区分	発話者決定	11	0	11
	発話位置変更	5	0	5
	児童の特性	9	1	10
	誤答対応	27	0	27
	辛辣評価制止	14	0	14
合計		66	1	67

ここからは、健康安全指導のきっかけとなる発話が児童の特性に応じて発話機会を保證する場面で1回実施されていることがわかる。健康安全指導とは健康や安全についての知識や実践についての指導である。今回の会話分析からは、具体的には、「T では訊きま

しょう、病気から身体を守る力、でもとっても嫌われてバッチいになってみんな思ってる、はい、何でしょ」という発問を、イメージと働きとが異なるが病気から身体を守るものがあることに気づかせるという意味で健康安全指導としてとらえた。場面としては児童の特性に応じて発話機会を保証する場面であるが、授業の内容が健康に関するものであるため、健康安全指導については、授業内容との関連が強い場合に教師は意識せずに実施できることがある。

4 授業での生徒指導に関する考察

今回分析した小学校6年生担当の教員歴23年の男性教師の授業からは、教師主導の「発問(Initiation)―応答(Reply)―評価(Evaluation)」型の授業で生徒指導の機能が活かされていることについて会話分析を用いて明らかにすることができた。特に学業指導、個人的適応指導、社会性指導、健康安全指導のきっかけとなる発話について今回の会話分析から抽出できた。

今回の会話分析からは、生徒指導の中でも社会性指導(9回)や個人的適応指導(5回)が多く実施され、逆に、進路指導や余暇指導は実施されていなかった。そのため、授業を通じた生徒指導は、今回の調査対象から判断して、その内容に偏りが生じやすいことも明らかとなった。したがって、進路指導¹³は、たとえば学級活動などで、そして、余暇指導は、たとえば長期休暇の過ごし方についての講話などで計画的に実施することが必要になってくる。

なお、教科等の別、教師の属性、学校の属性による相違、および児童への影響などについては今後解明すべき課題である。

5 注

- 1 新井郁男「生徒指導の理念と歴史」、新井郁男、住田正樹、岡崎友典『新訂生徒指導』、放送大学教育振興会、2006年、p.9。
- 2 江川玟成、「生徒指導の意義と課題」、教師教育研究会『生徒指導の理論と方法改訂版』、教育課程講座7、学芸図書、2000年、p.7。
- 3 『国立教育政策研究所組織規則(抄)』では、第36条で「生徒指導研究センターは、次

に掲げる事務をつかさどる。一 初等中等教育における生徒指導及び進路指導に関する政策に係る基礎的な事項の調査及び研究を行うこと。」としている。

4 文部科学省『生徒指導関係略年表』, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121504.htm, 2007年9月6日取得。

5 日本生徒指導学会機関誌『生徒指導学研究』は学事出版から発行されているため、学事出版のトップページからキーワード検索でき、論文名も確認できる。
<http://www.gakuji.co.jp/index.html>, 2007年9月6日取得。

6 坂本昇一「生徒指導」, 細谷俊夫, 他『新教育学大辞典』, 第4巻, 第一法規, pp.450-452.

7 前掲1, 新井郁男, p.54。

8 レマート (Lemert, E.) やベッカー (Becker, H. S.) らによる理論で、逸脱が主観的に定義され、それが社会諸集団に逸脱行為だと認められるときに逸脱が成立するという考え方。

9 ローゼンタール (Rosenthal, R.) らの1960年代の研究によって提唱された、教師の意識とは別に、教師の児童への態度によって、児童は期待にこたえて成果を出そうとしたりその逆であったりする効果。

10 エングストロームによる学びの活動の6要素は、道具、主体、対象、ルール、共同体、仕事の分割である。秋田喜代美「授業をとらえる視座」, 秋田喜代美『授業研究と会話分析』, 放送大学教育振興会, 2006年, p.12。

11 ここでの「長音」とは、日本語の音節で、母音を通常の倍に伸ばした語のうち、外来語で長音使用以外の表記方法のないものを省いた。主として強調の意味で長音を使用しているものや感動詞で長音が利用されているものを抽出している。

12 生徒指導の領域については、前掲2の江川玫成、「生徒指導の意義と課題」, pp.11-13.を参照した。

13 小学校では主としてキャリア教育として実施されている。

(林 尚示)

第 5 章

意図的な反抗への統制行動に関する試論

山田雅彦

本研究の過程で、主に中等教育にかかわる複数の現職教師の方から、ある共通の指摘を頂戴した。それは、本研究が分析の対象とした統制行動は、児童が自由にふるまう結果として生じた非意図的な私的行動のみを対象としているが、意図的に教師に反抗する児童生徒への対処方法も研究対象とすべきではないのか、という指摘である。

確かに、意図的な反抗への対処は、授業を持続する上で重要な課題の一つである。しかし、今回分析の対象とした授業では、意図的な反抗と見なしうる言動を見出すことはできなかった。そのため、具体的な場面に即して指摘されたような分析を行うことは不可能である。とはいえ、その重要性に鑑み、ここでその対処の原理について仮説として触れておくことにする。

本章で考察する、意図的な反抗を統制する上での有効性が期待される手法は、「児童生徒の反抗に対して、わずかに論点をずらして応答する（以下「ずらし」と略称する¹⁾）」というものである。

第 1 節 説得の原理的な限界

通常、意図的に反抗する児童生徒に対して、教師は説得によって対処することが望ましいとされている。たとえば家本芳郎は言う。「今もっとも求められる指導は、説得である。指導を成功させるには、まず「師弟の志」を同じにしなければならないからだ。その同じにするはたらきかけを、説得という。だから、説得は指導の基本形である」と（家本芳郎,1986:32）。家本は説得を「当面の利害の調整」ととらえ（家本芳郎,1986:43）、時には児童生徒に対して教師が妥協する可能性を残しながらも、説得で解決できない対立は教師に責任があると言う。「もしも子どもに負けるのがきらいだったら、「なるほど」と子どもがうなりだすような理論を展開するようになりたい。また、それに必要な説得の技術をみがく

べきであろう。(中略) そのうえで説得できないとすれば、説得しようとする内容がまちがっているのである。あっさりとおきらめたほうがいい」と(家本芳郎,1986:43-44)。

しかし、教師と児童生徒の間の対立は、商取引における価格交渉のような、同一の思考行動様式の範囲内で「利害の調整」が可能なものであるとは限らない。むしろ、両者が依拠する思考行動様式が異なっていることに由来するものも多い。たとえば、教師が「善か悪か」を基準として説得しているのに、児童生徒が「損か得か」を基準として抗弁するというように。従って、「利害の調整」による当面の解決は、教師が依拠する思考行動様式をますます無効化させ、後日より深刻な対立を生む可能性をはらんでいる。現に、家本の主張から二十年を経た今日では、教師に対する暴力行為への懲戒処分にさえ不服を申し立て、「先生方が教育者なら、まずはうちの子どもをきちんと納得させてください」と抗弁し、そのための条件として、生徒に殴られた教師に非があることを認めて学校として指導(処分)することを求める高校生の保護者が現れていると報告されている(喜入克,2007:13-14)。ここでは、家本が前提とした「師弟」という教師－児童生徒間の上下関係²⁾は失われている。生徒とその保護者の要求に応じて「利害の調整」を図れば、この状態は悪化しこそすれ改善されることは期待しがたい。

山田は、このように重んじられてきた説得の根拠を問い、学校が社会改造を志向しているがゆえに、通常の説得の根拠が社会通念に帰着するのに対して、教師による説得の根拠は教師自身の判断に帰着せざるを得ないという。そして、「教育の場における説得は最終的には教師の権威に根拠づけられており、説得を重んじること自体が説得の可能性を危うくする危険性をはらんでいる」と指摘している(山田雅彦,2002:96)。意図的に反抗する児童生徒が教師の権威を承認しているとは考えにくく、彼らに対しては、教師に従うこと(教師の指示)の正当性を説くことによっては対処し得ないのである。

第2節 「ずらし」による統制の原理

説得とは異なるものの、反抗的言動に対処する際に経験的に用いられてきた手法の一つが、児童生徒の言動に対して、(半ば)意図的にその核心とずれた応答をする、本章でいう「ずらし」である。説得の重要性を指摘し、言説上は説得以外の手法による反抗への対処を否定さえしている家本といえども、説得と異なる手法によって反抗的な言動に対処した例を挙げている。「ある小学校の教師は、子どもが(別の事例と一引用者-)同じよう

に「学校をぶっこわしてやる」といったとき、「それはおもしろい」とカナヅチをもたせていっしょに校舎をたたいて歩いたという」と(家本芳郎,1986:41-42)。これは、本報告書第2章でいう「同調的応答」や「積極的雑談」に分類することも可能であるが、「ぶっこわしてやる」対象を「学校」から「校舎」にすり替えた上で応じているところに特徴がある。このようなすり替えが、本章でいう「ずらし」である。

池田は、中学校における実践として、池田自身がこのような「ずらし」を半ば意図的に行ってきたことを報告している(池田修,2005)。たとえば、スカート丈が短いことを指摘したところ「ううん、短くないよ。なんで駄目なわけ？」と抗弁した女子生徒に対して、池田は以下のように応答したという。「短いよ。けどどな、このスカートを短くする流行はいつ終わるの。」と(池田修,2005:29)。池田はこの応答の趣旨を、「事実を指摘し、さらに質問しながら、彼女らに予測という名の約束をさせる」と説明している(池田修,2005:29)。つまり、「短くないよ」という抗弁の前半に対しては「短いよ」と一蹴して、スカート丈が短いか短くないか、という点で争うことを拒絶しつつ、「なぜ駄目なのか」という後半の質問に対しては「いつやめる(終わる)のか」と問い返しているのである。しかも、問い返したことが即座にはわからない、婉曲的な表現によってである。こうした論点のすり替えも、本章でいう「ずらし」の一例である。この応答の効果がいかなるものであったかについて池田は報告していないが、著書として刊行するからには何らかの効果があつたものと考えられる。

このように「ずらし」た応答によって反抗的な言動を制止する原理を、仮説的にはあるが以下のように見出すことができる。

1. 児童生徒の「虚をつく」

池田は、「彼女らは理由を聞こうと思って言っているのではなく、時間稼ぎであり、単なる言い訳をしたいただけ」として、「なんで駄目なわけ？」に答えるべきではないという(池田修,2005:29)。また、答えようにも、ドレスコードは社会通念にもとづくものであつて多くの場合合理的根拠に乏しい。うかつに合理的根拠を述べようとすれば、逆に揚げ足を取られる恐れがある。現に、諏訪によれば、下校時に歩きながらものを食べないよう生徒(子ども)に指導するよう保護者に求めたところ、「歩きながらものを食べるのは高校生らしくないのではなく、高校生らしいふるまいではないか」と応答された例があるとい

う（諏訪哲二,2007:229）。かつて学校のドレスコードの合理的根拠としてしばしば言及された「高校生（中学生）らしさ」も、同様の反論を受ける可能性が十分にある。

池田や諏訪のこのような指摘は、「なんで駄目なの？」という抗弁に理由の説明（説得）で応答することが、生徒（児童）のいっそうの抗弁を導き出すことを示唆している。合理的根拠が乏しいドレスコードを、合理的根拠のみにもとづいて説明しようとするれば、教師が論破されるのは目に見えている。学校を批判する言説に容易に接することができる現状では、生徒（児童）が教師の応答に対する再反論を用意している可能性も小さくはない。少なくとも、同じ問題行動を再三指摘されている生徒（児童）であれば、教師の応答をある程度予測し、さらなる抗弁も用意している可能性が高い。生徒（児童）は、ルーチンワークとして教師への抗弁を続行することが可能である。

これに対して、「ずらし」とは、児童生徒の予測を裏切ってルーチンワークとしての抗弁を妨害することである。児童生徒が思ってもみなかった内容の応答によって、彼らの「虚をつく」と表現してもよい。

人は通常、話し相手が次に話すであろう内容がある程度予測しながら会話に参加する。話し相手の発話があまりにも思いがけないものであると、音声は聞き取れているのにその発話の意味や文脈上の位置づけが理解できず、それらを理解することに集中するあまり、言動が停止状態に陥ることがある。俗に言う「猫だまし」である。このようにして生み出される停止状態は、それまでの反抗的言動の続行を妨げる上で有効に機能しうる。

たとえば、池田の「その流行はいつ終わるの」という応答は、「なんで駄目なの」以下えんえんと続きうる生徒との押し問答を打ち切る働きを持っている。「なぜ駄目か」に関する説明が行われるものと予測しているであろう生徒に対して、その予測を裏切る応答をしているからである。しかもそれは、生徒の質問に対して質問で応じるという、会話の成立自体を危うくする応答である。

逆に、教師の応答が児童生徒の予測の範囲内であれば、その応答は「ずらし」として不十分であり、反抗を制止する力を持ちにくい。たとえば、家本が紹介している「学校をぶっこわしてやる」と言った児童にカナヅチを持たせて校舎をたたいて歩いたという実践は、1980年代の中学校や高校で実際に見られたような窓ガラスや便器の損壊をすでに行っている児童生徒に対しては、「ずらし」としては機能しにくい。それは児童生徒がすでに行っていることの追認に過ぎないからである。校舎の損壊を教師が勧める、という事態が想定外であるからこそ、その行動は「ずらし」となり、児童生徒を「猫だまし」のように制

止することが可能なのである。

さらに、この一瞬の停止状態を利用して教師から積極的に特定の思考行動様式を提示する、「ずらし」と説得の併用も可能である。現に、池田の報告には「ずらし」と説得が複合的に用いられた事例が含まれている。

池田は、校内の備品損壊に関する注意の直後に、損壊の当事者で特別指導も受けた生徒が同級生と笑いながら雑談を始めた際、「注意されたあとになんで笑いながら話す？」と注意したところ、「笑っていません。気のせいじゃないですか？」と抗弁されて以下のように応答したという（池田修,2005:54-55）。

「ということは、君は意識もせずに笑っているということになるけど、そうなのか」

「…」

「注意をした私にむかつて笑ったのならば、まあまだ分かる。しかし、君は意識もせずに笑っている。一般的に、注意された後に注意した人に対して笑うというのは、相手の注意を納得していない、馬鹿にしているというサインであって、非常に失礼なことである。君は意識しないでそれをやっちゃっているのだから、厳に慎まなければならないといっているのだ。」

引用文中の「…」が生徒の沈黙を表している。「意識もせずに笑っている」という聞き慣れない表現に対して、生徒は抗弁できず、その沈黙に乗じて教師（池田）は「注意された後で笑うことがなぜいけないか」を説いている。この説得に生徒が納得するかどうかは別として、この場面においては、教師の説得を生徒が傾聴する、という、形式上の教師－生徒間の秩序が回復されている。

2. 抗弁の核心部を無力化する

「ずらし」は、単に話をはぐらかす「猫だまし」以上の複雑さをそなえている。単に教師が話をはぐらかしただけであれば、児童生徒は「はあ？ わけわかんないんですけど」とでも吐き捨てて、教師が提供した話題に関する会話を拒絶することができる。

「ずらし」もまた、そのような拒絶と隣り合わせで行われる。しかし、「ずらし」には、それまでの話題に関する会話を続行しつつ、児童生徒の抗弁の核心にかかわる内容を無力

化する、それも、児童生徒の主張を一部受容し、それ以上その主張に固執することの意義を失わせる、という特徴がある。そのため、児童生徒の反抗的言動をはぐらかしていることが児童生徒に即座にわかりにくくだけでなく、わかったとしたらかえってそれまでの主張に固執しにくいのである。

たとえば、家本が紹介する「学校なんかぶっこわしてやる」の例では、教師は「ぶっこわしてやる」という児童の発話を追認することで、「ぶっこわしてやる」という発話の是非が問題にならない場面を作り出している。池田の「いつ終わるの」は、生徒が丈の短いスカートをはきたがっていることを「流行」と呼んで受容した上で³⁾、流行が終わる、つまりいずれ生徒が丈の短いスカートに飽きることを「予言」して、「流行」の合理的根拠を問うことの無益さを宣言している。応答の具体的な表現が、生徒自身の意思を問う「いつやめるの」でなく、自然終息を示唆する「いつ終わるの」であることには、そのような意義を見出すことができる。池田の第二の事例「君は意識もせずに笑っている」もまた、笑っていない（つもり）、という生徒の主張は受容している。「笑っていない」と強硬に主張しても、「君は意識せずに笑っている」という池田の指摘に対する反論にはならない。池田の側から見れば、むしろ池田の指摘が正しいと言っているようなものである。生徒は自ら池田の指導の術中にはまってゆく⁴⁾。

このような会話の構造ゆえに、「ずらし」による教師－児童生徒間の秩序回復は、一時的、形式的なものにとどまらない可能性をはらんでいる。「ずらし」によって反抗的言動を無力化することの繰り返しを通じて、反抗する意思自体を殺ぐことが期待できるからである。抗弁したがゆえに応答に窮するような言葉（その流行はいつ終わるの）をかけられたり、思いがけない説諭（君は意識せずに笑っている）を受けたりすることが続けば、反抗自体を控えたほうがましだという気になる児童生徒が現れても不思議ではない。

「ずらし」がこのような持続的な効果を発揮する可能性については、傍証として、ジェーン・エリオットによる差別疑似体験授業における児童の変化を挙げるができる。

エリオットによる差別疑似体験授業は、それを紹介したテレビ番組や書籍の名にちなんで「青い目茶色い目（原題“A Class Divided”）」の通称で知られている。その授業では、児童が目の色によって優劣をつけられ、待遇に格差をつけられて学校生活を送る。この疑似体験の過程で、児童は短時間のうちに、「優位」に位置づけられた者は実際に傲慢に、「劣位」に位置づけられた者は実際に卑屈にふるまうようになり、その影響は教科学習の成績にも及んだとされる（Peters,1987=1988:110）。この疑似体験において「劣位」に位置

づけられた児童に生じた変化は、「学習性無力感(learned helplessness)」つまり「コントロール不可能な出来事を経験することによって、将来も同じくコントロール不能な出来事を避けられないと考えてしまうと、動機づけの障害をはじめとして、感情障害、学習障害が起こる (Peterson, Maier & Seligman, 1993=2000:vii)」現象の一例と見なすことも可能である。

「青い目茶色い目」における児童のこうした変化は、人間がある特定の様式によるコミュニケーションを強いられると、そのコミュニケーションにふさわしい思考行動様式を習慣化してゆくことを示唆している。教師の「ずらし」によって、反抗的言動を無力化され、かえって応答に窮する事態に追い込まれることを繰り返し経験することで、児童が教師に反抗する意思を失ってゆくことも、コミュニケーションの様式に応じた思考行動様式の変化として生じうることである。差別疑似体験授業による児童の変化が授業終了後までは続かない（だからこそ実践の反復が可能となる）ことを考慮すれば、「ずらし」の反復を契機として始まる反抗の自制が、進級や卒業などにより「ずらし」を行う当該の教師と出会わなくなった後まで持続するとは期待しにくい。しかし、当該教師と日常的に接している期間程度であれば、反抗的言動の自制を期待できる可能性がある。

このように、「ずらし」による反抗的言動の制止が経験的に有効であることは、通常は否定的に評価される、特定の様式のコミュニケーションの強要や達成感の剥奪が、学習過程を持続する上で積極的に機能している可能性を示唆している。もとより、学校生活の別の局面を通じて、より自由なコミュニケーションの機会や達成感を感じられる機会を児童生徒に保証することが必要なのは言うまでもない。

3. ぶれない指導原則と相互補完的

「ずらし」が有効に機能するために教師が身につけるべき能力として、(1)臨機応変の話術、(2)的確な児童生徒理解、(3)明確な指導原則の堅持、の三者を指摘しておく必要がある。

「ずらし」が臨機応変の応答そのものであることから、話術の必要性について多言は要しない。想定問答集のように「ずらし」の文例を記憶しても、それが役に立つ可能性は僅少である。

また、児童生徒理解についても多言を要しない。個々の指導場面において、「ずらし」で対応すべきなのか、説得や高圧的な叱責で対応すべきなのか、「ずらし」で対応すると

して児童生徒の言動の核心がどこにあるのか、どうずらせば効果的か、といったことを即座に判断することが、「ずらし」が有効に機能するために不可欠であり、そのような判断は児童生徒理解に支えられることで可能となる。しかも、ここでいう児童生徒理解には、相手の感情の直感的看取が不可欠の能力として含まれる⁵⁾。

これらに加えて、明確な指導原則の堅持は、「ずらし」が児童生徒との揚げ足とりの応酬を招かないために必要な条件である。ここでいう指導原則とは、個々の「ずらし」が志向すべき、教師として譲れない一線とでもいうべきものである。これまでの考察で二つの事例を取り上げた池田は、みずからの指導原則（池田自身は「指導軸」と表現している）を以下のように標榜している。「私は先生。君たちは生徒」「私は大人。君たちは子ども」と（池田修,2008:43）。

「ずらし」に指導原則が必要なのは、論点のすり替えを行うのは教師ばかりではないという事情による。むしろ、これまでは児童生徒の方こそが、教師の指示や説得に論点のすり替えで対応してきた。池田も、「髪、染めてるよね」と指摘すれば染めているのではなく脱色しているのだと言い返し、「髪、茶色いね」と指摘すれば茶ではなく赤だと言い返す、といった生徒の例を報告している（池田修,2005:133-135）。

従って、児童生徒の抗弁に、単に論点をずらすだけで対応しようとするれば、相手も同じように対応してくる可能性がある。その連続により児童生徒との口論が続くことには、統制行動として少なくとも三つの問題がある。第一に、実践上許容される時間を超えて口論が続けば統制行動として失敗であること、第二に、教師と口論すること自体が当該児童生徒に達成感をもたらし、抗弁の意思を殺ぐ可能性が低減すること⁶⁾、第三に、その口論を目撃する周囲の児童生徒に教師がやりこめられている印象を与え、教師に対する不服従のモデルを示すことになることである。反抗的言動への対応はできるだけ短い方が望ましく⁷⁾、そのためには、指導原則を明確にして、その原則を志向するような「ずらし」を行うことが望ましい。原則が明確であれば、言葉遊びのように「ずらし」が際限なく続く事態を回避しうるからである。

特に、児童生徒の反抗が激しく当初の指示への服従を求めることが難しい場面では、指導原則に照らして、口論を長引かせないことを優先して次善の策を講じることができる。たとえば、今この場で（少なくとも一両日中に）スカート丈を修正させることを断念した上でなされた、スカート丈をめぐる「その流行はいつ終わるの」という池田の応答にも、「君たちは子ども」という池田の指導原則が反映されている。禁止されていても丈の短い

スカートを手につけたいと思うこと自体が子ども特有の願望であり、多くの人は年齢を重ねるにつれて集団のドレスコードに従うことを習慣化してゆくからである。短いスカートの流行はいずれ終わる（いずれ飽きる）という宣言は、婉曲的ではあるが「君たちは子ども」という宣言を含意している。

さらに、反抗的言動のたびに繰り返し同じ指導原則に則った「ずらし」を受けたり、時には説得されたりすることを通じて、児童生徒は、その指導原則に合致する思考行動様式への誘導を受けていることにもなる。

第3節 成果と今後の課題

本章では、反抗的な言動に対する「ずらし」による応答が統制行動として有効に機能する原理について、反抗の核心を受容することでそれを無力化する、との仮説を提示するにとどまった。しかし、第2章で言及したフォーカスに着目することで、「ずらし」を、第2章で考察した非意図的な私的行動に対する統制行動とともに構造的に把握できる可能性がある。反抗的言動の核心を児童生徒にとってのフォーカスと見なすなら、「ずらし」とは、そのフォーカスを共有することによってそれをフォーカス（児童生徒にとっての重要事）でなくしてしまう、という統制行動として見出しうるからである。また、「フォーカスに入る」と「フォーカスを（再）奪取する」との関係は、「ずらし」と指導原則との関係に対応している可能性もある。

このような統制については、第2章でも指摘したように、児童生徒のフォーカスを教師が共有することによって統制行動が迷走する可能性をいかにして低減させるか、が重要な課題である。「ずらし」に即してみるならば、この可能性を規定しうる要因として、指導原則の具体的な内容、具体的な応答の内容、併用される他の統制行動（説得や叱責、事実の一方的な指摘など）との関係のあり方などを挙げるができる。これらについての詳細な考察は他日を期したい。

さらに、「ずらし」の中でも、特に教師の職分を超えるような過激な「ずらし」、たとえば家本が紹介している児童とともに校舎を叩いて歩いた例で、仮に教師が実際に窓ガラスや便器を破壊するような実践が行われるとすれば、それについては贈与という視点から別の考察も可能である。

諏訪は、商取引における価格交渉のように教師と対等なつもりで抗弁する生徒（とその

保護者) に対処する際の選択肢の一つとして、教師が「圧倒的な「贈与」の姿勢を示すことによって、(中略) 浅はかさに気づいてもらう」ことを挙げている(諏訪哲二,2007:100)。諏訪がいう贈与の定義はこの記述だけからは読み取れないが、教師が職務上許されがたい行動をあえてとるところには、児童生徒が教師のその「暴走」を、見返りを求めない贈与(自分のためにこんなことまでしてくれた、という負い目)として見出す可能性がはらまれている。

教育における贈与の問題については、矢野の哲学的論考(矢野智司,2000)があり、この問題の考察に際しては矢野らを手がかりとする哲学的考察が不可欠である。また、諏訪が指摘した贈与による統制の可能性について、諏訪自身ほかの実践に即して具体的な贈与のあり方とその効果を考察する必要がある。これらは本研究の力の及ぶところではないので、ここではこのような視点の可能性と必要性を指摘するにとどめ、考察については他日を期すこととする。

註

- 1) 「ずらし」という名称は、あくまでも暫定的なものである。ここで考察の対象とする応答の仕方は、「いなし」「はぐらかし」「まぜかえし」などと表現することが可能である。ここでは、それらの言葉に伴うニュアンスが読者に影響を及ぼす可能性を排除するために「ずらし」という耳慣れない表現を採用した。
- 2) 厳密に言えば、教師と児童生徒は家本が言うような師弟関係にはない。両者は近代公教育という制度によって各人の意思とは無関係に引き合わされたのであり、両者の「志」は異なっていることが常態である。だからこそ「師弟の志」を「同じにする」ことが課題となるのである。実際の師弟関係では、弟子は師と志を同じくすることを前提に入門する。「師弟の志」が異なれば、弟子は破門されるかみずから師の元を去る。
- 3) こうした受容には、児童生徒との深刻な衝突を回避するという機能も見出すことができる。諏訪は高校生の私語を注意する際、「〇〇君、しゃべっているように見える。一度注意します」という表現を使ったという(諏訪哲二,2005:55)。諏訪はそうせざるを得なかった事情として、生徒が「外」から批評されることを拒むようになったため、「私語の注意が彼らの内面を傷つけてトラブルになってしまうから」と説明している(諏訪哲二,2005:54-56)。児童生徒の主張の核心について事実認定や当否を争わないことで、

そのようなトラブルを回避することができる。

なお、このことをふまれば、本章で紹介した事例中の、スカート丈をめぐる「短いや」という池田の断定は、状況によっては深刻なトラブルに発展した可能性がある。統制行動に教師の的確な状況判断が必要な所以である。このような危険性を考慮すれば、想定問答として応答の文例を記憶することは、無効どころか危険でさえある。

4) 日常生活においても、同様の「ずらし」を見出すことができる。

たとえば、「幼少期に経験した親の屁理屈」の例として挙げられることの多い、友達の家庭をうらやむ子どもに向かって発せられる「そんなに〇〇ちゃんの家がうらやましいなら、〇〇ちゃんちの子になっちゃいなさい」も、同じ構造をそなえている。ここでは、うらやむことを言葉でたしなめるのではなく、友達をうらやむことを追認した上で、実行不可能な提案をしている。その提案に従えない以上、子どもは友達をうらやましがめることを自制せざるを得ない。

また、本稿執筆中に偶見したテレビ番組にも、同様の場面を見出すことができた。2007年に流行した楽曲を紹介する番組で、死者が遺族に対して「自分の死を悲しむな」と語りかける趣旨の歌詞を持つ「千の風になって」を、「法事の歌」と執拗に揶揄して番組の進行を妨げたコメンテーターAに対して、コメンテーターBは以下のようにたしなめ、Aは即座に沈黙した。「そんなこと言うと、あなたの法事でこの曲流しちゃいますよ」と。一連のやりとり（特にAの沈黙）が放送台本に従ったものである可能性を残しつつも、Bのコメントは、「法事の歌」というAの指摘に同意して、「法事の歌」か否か、をAと争うことをやめ、Aがそれ以上自説に固執する意義を失わせている。なお、この例では、Aの法事の選曲をBが行う、つまりAがBより先に死ぬ、という不吉な事態に言及することで、Aの暴言に対するBの否定的評価も間接的に表明されている。

5) このような直感的看取のためには、姿勢や動作、呼吸をまねることが有効な方法の一つである。ユングは、アフリカ旅行の際に自分の身の回りにいたアフリカ人が、相手の姿勢をまねることで言いたいことまで察知していると指摘している（Jung,1963=1973:85）。竹内はユングのこの記述に言及して、姿勢をまねることこそ「人の身になってみる」ことだと指摘している（竹内敏晴,1983:27-28）。さらに、斎藤も動作をまねることによる児童理解について以下のように述べている。「跳箱の指導をするときも、助走から踏切りへの調子がとれない子どもがいたら、私はその子どもといっしょに助走をします。（中略）そのときは子どもといっしょになって走るから、いいとしよりが、おかしい恰好で

かけているわけですね。そうすると、私もとべない人間になり、子どもと私は一体になっているのですが、そういうときには相手の痛みが自分の痛みとなり、相手の喜びが自分の喜びになるような、そういう意味の見方というのが、どうもあるのではないだろうか」と（斎藤喜博,1984:336-337）。

- 6) 裏返して言えば、教師との口論が当該児童生徒の達成感のよりどころとして不可欠であるならば、教師にはあえてその口論につきあうという選択肢もありうる。
- 7) この点を重んじるならば、状況によっては所期の目的を達する前に教師が引き下がることもありうる。頭髪指導をめぐる池田の事例でも、池田は、染色でなく脱色だ、茶色でなく赤だ、という生徒の抗弁に対して、それ以上の追及をしていない（池田修,2005:133-134）。池田はこれについて、事後的に「彼の勝ち」とコメントしている。本報告書第2章註4で言及している「机の上に何も出てませんね」という「事実の指摘」も、統制行動に要する時間を最小限に抑えるという点では同様である。

文献

- Jung,C.G. 1963 *Memories, dreams, reflections*, recorded and edited by Aniela Jaffe, Pantheon Books, New York (1973 河合隼雄、藤縄昭、出井淑子共訳『ユング自伝 II』みすず書房) .
- Perters W. 1987 *A Class Divided : Then and Now*, Yale University Press (1988 白石文人訳、『青い目茶色い目一人種差別と闘った教育の記録ー』日本放送出版協会) .
- Peterson C., Maier S.F., Seligman M.E.P. 1993 *Learned Helplessness : A Theory for the Age of Personal Control*, Oxford University Press (2000 津田彰監訳『学習性無力感ーパーソナル・コントロールの時代をひらく理論ー』二瓶社) .
- 家本芳郎 1986 『教師におくる「指導」のいろいろ』高文研.
- 池田 修 2005 『こんな時どう言い返す』学事出版.
- ——— 2008 「自分の指導軸を確認して、その場の指導に当たるー「こんな時どうする」方式の学び方ー」『授業づくりネットワーク』270(2008年1月号) ,42-43.
- 喜入 克 2007 『高校の現実』草思社.
- 斎藤喜博 1984 「教師の仕事と技術」『斎藤喜博全集:第2期 第2巻』国土社,223-404.
- 諏訪哲二 2005 『オレ様化する子どもたち』中公新書ラクレ.
- ——— 2007 『学校のモンスター』中公新書ラクレ.

- ・ 竹内敏晴 1983 『子どものからだとことば』 晶文社.
- ・ 矢野智司 2000 『自己変容という物語ー生成・贈与・教育ー』 金子書房.
- ・ 山田雅彦 2002 「教育の場における説得ーその前提と帰結ー」 社会科学基礎論研究会『年報社会科学基礎論研究』 1,96-111.

おわりに

本研究は、授業の見学ならびに録画・録音を快諾してくださったA小学校のご協力なくしてはなしえなかった。録画・録音を依頼した際の約束ゆえ、学校や授業者の御名前を明らかにすることはできないが、厚く御礼を申し上げる次第である。

A小学校には、準備期間も含めて足かけ3年にわたって部外者である筆者が授業を見学することを快く受け入れていただいた。会話分析という研究方法ゆえ、分析対象としたのは会話中心の授業、それも発問－応答－評価型の授業が大半であるが、見学の過程でそのほかにもたくさんの興味ある活動を観察させていただいた。体育や学級活動における集団活動や、グループ単位の作業による学校行事の準備、学年単位での合奏や集会などである。残念ながら本研究に直接反映させることはできなかったが、それらの活動から、教室等において教師が立つ位置をはじめ、私的行動の抑止や制止を規定すると思われる事柄を複数見出すことができた。

「現場の知恵」を収集、考察するという趣旨の本研究は、これまでの教育言説において無視されたり、時には否定的に評価されたりしてきた教師の言動に注目するものである。本研究自体は、それらの言動の肯定的な側面を見出して再評価してゆこうと試みるものであったが、一般的な教育言説をふまえるならば、分析対象となる授業は、発問－応答－評価型であるがゆえに「平凡な授業」と酷評され、時には児童に対して否定的な評価言を発しているがゆえに「悪い授業」として指弾されかねないリスクを伴っている。授業記録や授業者の氏名等を非公開としたのは、そのようなリスクを低減するためでもあったが、それでもリスクをゼロにすることは不可能である。授業者の方は、そのリスクをあえてお引き受けくださった。また、授業の見学だけでなく、授業前後の貴重な時間にも質疑や懇談に応じてくださった。そればかりでなく、本研究の成果に関する現職教師のご批正を仰ぐ機会として、有志の現職教師のみなさんとの懇談会の席までもうけてくださった。それらの質疑や懇談の内容は、可能な限り本報告書に反映させるよう努めている。

とはいえ、本報告書がA小学校のご厚意に報いるに足るものとなっているかどうかはなはだ心許ない限りである。本報告書の成果や見学の際に気づいたことをふまえ、今後とも教育界に還元できる成果を追求してゆくことを約して、ご寛恕を願うばかりである。

また、本研究のキーワードとなった「フォーカス」については、インプロ・ワークス主

催のワークショップに複数回参加すること、ならびに同団体代表である絹川友梨氏との懇談を通じて、理解を深めさせていただいた。絹川氏ならびにワークショップ講師のみなさんにも御礼申し上げたい。

本文中で絹川氏の指摘を引用して言及したように、演劇活動の学校教育への導入をめぐることは、ともすれば、児童生徒に活動への参加を求めることで児童生徒の望ましい変化を期待するところに関心が集中しがちである。本研究では、舞台活動から得られた「フォーカス」という概念を通じて、教師の言動を分析することを試みた。これにより本研究は、演劇活動を通じた教師教育の可能性や、演劇に関する概念を用いた授業分析の可能性を示した。本研究が、演劇活動と学校教育の新たな交流のあり方を提示できたとすれば幸いである。

平成20年6月 研究代表者 山田雅彦

「学級崩壊」の抑止に資する、
授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究

課題番号 17530640

平成17年度～平成19年度科学研究費補助金
(基盤研究(C))研究成果報告書

平成20年6月
研究代表者 山田雅彦
(東京学芸大学教育学部准教授)

〒184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1
東京学芸大学総合教育科学系
E-mail:yamadama@u-gakugei.ac.jp