

言語活動の質を向上させるための教師のインターベ
ンションに関する研究：
言語・非言語コミュニケーションの観点から

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-05-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松友, 一雄, 大和, 真希子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/8253

言語活動の質を向上させるための教師のインターベンションに関する研究 — 言語・非言語コミュニケーションの観点から —

福井大学教育地域科学部 松 友 一 雄

福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター 大 和 真希子

言語活動の充実が重視されている現在、その実践的研究は言語活動の質の向上を実現するための方法の模索へと焦点が移行している。こうした実践研究の動向に対して、本研究は、授業において教師が学習者の言語パフォーマンスを詳細な観点で見とり、即時に長期的な見通しに基づく介入（インターベンション）を行うことで、現象的に学習者の言語活動の質を向上させることが、学習者の言語力の向上に効果的であることを指摘する。授業事例の分析を通して、教師の介入技術の類型化と其の効果の検証を行い、研修可能な教育技術として教師の介入技術を体系化する。

キーワード：インターベンション（intervention）、言語的介入、非言語的介入、言語活動の充実、言語パフォーマンス能力

研究の目的と方法

新学習指導要領に示された「各教科における言語活動の充実」は、小・中学校における実践的研究の蓄積によって、一定の方法論を確立している状況にあるといえる。当初、教師主導の講義型の授業を学習者主体の活動型の授業へと転換させることが目指されていたが、現在は、単元という比較的長期的な学習の単位の中に効果的に言語活動を位置づけることで、より多くの学習者に質の高い言語活動を行わせることが目指されている。

つまり、言語活動の充実に関する実践的研究は、授業過程の中へ言語活動をどのように取り入れるかという点の探求を経て、現在は学習者に質の高い言語活動を遂行させる手立ての模索へと研究が展開している。こうした実践研究の動向を更に詳細に類型化すると次の3つの方向性を見出すことができる。

- ①学習者の言語活動の質を学習過程の工夫によって高めようとする実践¹
- ②学習者の言語活動の質を学習者の言語能力の育成によって高めようとする実践²
- ③学習者の言語活動の質を言語活動を支える方法的知識を明示することによって高めようとする実践³

本論考は、上記の実践研究の方向性の中でも特に②の方向性の研究に関連している。学習者の言語能力の育成が授業の中で見られる彼らの言語パフォーマンスの質と関係していることは言うまでもないが、松友（2011）⁴で指摘しているように、内面化されて獲得されている「話し方」や「聞き方」はあくまで方法的知識であって、実際に運用する場合には目的やゴールなどの状況判断や

やる気や達成感などの動機付けの要因によってパフォーマンスの質と直接的な関係を持っているわけではない。

つまり、本研究の基本的な視座として、言語能力と言語パフォーマンスの関係性はあくまで間接的なものであり、言語パフォーマンスは現象的なものであると考えている。

こうした考え方に基づいて個々の授業における学習者の言語パフォーマンスの質の変容を追求してみると、教師や同級生といった他者とのコミュニケーションを通して、学習者個々人の言語パフォーマンスの質が向上している事例が多いことに気がつく。

こうした事例分析を経て、以下の3点を研究仮説として持つに至った。

- ①授業における教師の効果的な関わりが学習者及び学習集団（ペアや班などを含む）の言語パフォーマンスの質を向上させる契機となる。
- ②授業における教師の効果的な関わりは、学習者の言語パフォーマンスの質を詳細に見とることを基盤とし、長期的な展望に立って即時的に関わる必要がある。
- ③この一連の介入（intervention）技術は、教師の実践的力量として取り出すことが可能であり、授業力向上の手だてとして研修を構築することが可能である。

本論考は、こうした研究仮説に基づいて、実際の授業の中における教師の介入技術に焦点を当て、学習者の言語パフォーマンスの質の変容を観点としながら、その実

際と効果を分析し類型化することを目的としている。

その際に、教師の介入方法として「言語的介入」と「非言語的介入」とに分類して分析を進める。

1 学習者の言語パフォーマンスの質を規定する要因

「言語パフォーマンス」とは、学習者が直面する状況に対して主体的に言語を媒介とした関わりの構築を指している。ゆえに、パフォーマンスそのものに加え、方法的知識や自己調整能力のような内面的要素の他、見通しやゴールイメージの有無など状況認識に基づく戦略的要素を含みもつ包括的な言語行為として考えられる。

また、「言語パフォーマンス」は、起点と終点が存在する時間軸を持った行為であり、教師や教材、他の学習者といった他者との関係性の変容、深化によってその質が流動的に変化する行為である。その質的変容のプロセスに焦点を当て、どのような関係性がパフォーマンスの質にどのような影響を及ぼすのかという点を明確にする事で、指導のあり方や学習課題や学習集団のあり方などに知見が得られると考えられる。

このように考えてみると、授業における学習者の「言語パフォーマンス」の質は状況との関係から以下の二つの類型に大きく分かれ、更にその類型に沿って個々に質を規定する要因が存在していると考えられる。

A 状況創造型のパフォーマンス

- ①表現内容
(論理性, 表象性, 一貫性, 量的妥当性)
- ②表現方法
(構造的, 戦略的, 呼応性, 奇抜性, 熟練度)
- ③表現技術
(文法的側面, 修辭側面, 語彙的側面)
- ④コミュニケーション
(発信性, 創造性, 浸透性)

B 状況依存型パフォーマンス

- ①表現内容
(論理性, 表象性, 連続性, 文脈妥当性, 差異性)
- ②表現方法
(簡潔性, 協働性, 安定性, 協調性, 熟練度)
- ③表現技術
(文法的側面, 修辭的側面, 語彙的側面, 対偶表現技術)
- ④コミュニケーション
(関係性, メタ的関わり, 目的性)

この観点に即して事例に内在する学習者の言語パフォーマンスの質の変容過程を抽出することとする。

2 学習者の言語パフォーマンスの質に関わる要素

学習者の「言語パフォーマンス」の質はどのような

要素と関係性が深いのであろうか。この点に関して、従来の「パフォーマンス評価」研究では、「Situation」「performance」, 「context」の三つの観点から捉えられてきた。これに基づきながら、特に授業における学習者の「言語パフォーマンス」を対象を焦点化するならば、以下の三つの観点到に整理し直すことが可能となる。

- ①能力的側面・・・これはある程度多様にあると考えられるが、「技術的側面」, 「方法的知識」, 「メタ認知による自己調整能力」など習熟や操作する主体的意識などが考えられ、従来の「performance」の概念が技術的な要因に加え、主体的意識の側面を含むものと考えられる。
- ②状況的側面・・・教師がどのような学習をプランニングしているか、教師や級友が個人のパフォーマンスに対してどのような関わりを持っていたか、など教室におけるパフォーマンスを規定する学習文脈上の人間関係に関する要因。
- ③環境的要因・・・パフォーマンスを支援するための掲示視覚資料、学習集団内で形成されている自己像、視覚化されたモデルイメージなど基本的には教室空間に存在するパフォーマンスを支援する物的要因。

このような三つの側面に含まれる諸要因との関係から、授業における学習者の「言語パフォーマンス」の質は変動していることが考えられる。本論考では、「②状況的側面」の中でも特に教師の介入 (intervention) との関係に焦点化して分析を進めていく。

3 小学校国語科授業における教師の介入技術 —調査仮説と分析の枠組み

従来の教師の教育技術に関する研究においては、本論考で対象とする教師の介入技術については以下のような考え方が存在している。

塚田 (1983, 1985)⁵は、教師と生徒の間に起こる言語作用を、①教師の間接・統合的言語行動、②教師の直接・統制的言語行動、③教師に対する子どもの言語行動、④子どもどうしの言語行動、⑤沈黙、⑥非機能的言語行動の六つに分類し、国語と算数の学力の伸びとの相関性を明らかにしている。

また、山下 (2000, 2003)⁶は、「指導的評価言」の機能として①価値判断的要素、②注釈的要素、③助言的要素として位置づけ、子どものパフォーマンスとしての学習に対してどのように刻々と判断し価値付け、彼らに意欲と見通しを持たせるかが課題であることを指摘している。

更に近年では、学習者の言語活動に対して、その場で見とりながら適切な評価や指導を行うことが求められており、こうした指導技術を「コーチング」として位置づける考え方⁷もある。

こうした研究の推移を受けながら、本論考では、教師

の介入（intervention）を、パフォーマンスとしての学習活動を詳細に見とり、長期的な指導の見通しに基づいて、即時的にコミュニケーションしていく技術と定義づける。

そして、その介入方法は「言語的介入」と「非言語的介入」の二つに分けることができる。

さらに、分析を進めるための作業仮説を導き出すために、行った予備分析⁸では、教師の見とりは大きく分けて、①学習者個人の発表や発言、②学習者全体の理解の状況や反応の二つのポイントに焦点化されるのではないかとこの作業仮説を得るに至った。

①を対象とした見とりは、発表したり発言した学習者個人への介入が主であり、そのやりとりを通して生じた言語パフォーマンスの深まりや広がりや学習集団で共有することで更に学習効果が高まる事例が多く見られた。

②を対象とした見とりは、課題を易しく設定し直すなどの学習過程の変更やペアや班学習へとコミュニケーションモードを変更するなど学習形態への介入が主であり、学級全体に関わるシフトチェンジによって個々の学習者の参加率や参加の意欲などが改善される事例が多く見られた。

また一方で、実際の授業においてはどのような見とりを起点にして教師の介入が始まるのかという観点からの予備分析も進めた。教師の介入行為は、学習者の反応に対して即時的に行われる場合が多く、学習の流れの中で、個々の発言内容や発言方法を瞬時に見とる必要があるため、意識している観点は単純化されていたり、類型化されていたりする場合が多い。予備分析から得られた結果は特に、①「不備・不十分さを見とった場合」と②「モデル化可能性・価値の高さを見とった場合」、③「協働性の低さ・つながりの薄さを見とった場合」⁹の三つに類型化することができる。

以上のような枠組みに基づき、言語的介入及び非言語的介入の二つの観点から、実際の授業事例を更に詳細に分析し、介入の詳細とその効果に基づく類型化を進めていくこととする。

4 教師の言語的介入の実際と効果に関する事例分析

4-1 事例の概要

【授業事例1】

実施時期：2008年11月

実施校：福井県福井市N小学校

対象児童：小学校1年生（男子17名、女子18名）

使用教材：「ずっと、ずっと大好きだよ」

（光村1年下）

授業の概要：

教材の読みとりの時間として8時間ほどかけて読解を進めてきている。本時は第三次の作品全体のまとめの時間であり、導入としての学習課題は「このお話は悲しい話か、そうでない話か」という選択式の課題である。

学習者はあらかじめ宿題として自分の考えを書いてい

る状況で授業に臨んでおり、最初の十五分程度は書いてきたことを教材の記述に即して報告し合っている。最初は、「この話は悲しい話である」という考えの学習者が教材の記述と結びつけながら自分の考えを述べていく時間が続いている。その後、教師の介入から「この話は悲しい話ではない」という考えの学習者が自分の考えを述べていく時間となる。この二つの立場からの説明によって更に教材本文を精読した学習者達は、深まりの課題である「エルフはわかってくれたのか」に全員で取り組んでいく。

これまでの指導とクラスの様子：

担任のT教諭は教職歴20年のベテラン教師である。筆者との協働研究は3年目を迎えており、学習者同士がつながって考えを深め合う「対話型授業」に取り組んでいる。主語や述語を整えること、聞き方の指導やつながり方の指導を継続的に行っており、このクラスも学習者相互に聞いてつながることができるクラスである。言い換えや付け足しなどの言語行為はほとんどの学習者が十分に行える状況にあり、場所を示しながら説明することや聞いているかどうか確認して話し始めるなど、発表者としての育ちも顕著である。

【授業事例2】

実施時期：2010年10月

実施校：福井県永平寺町K小学校

対象学年：小学校5年生（男子14名、女子16名）

使用教材：「わらぐつの中の神様」（光村5年下）

授業の概要：

教材の読みとりを5時間進めた後の2次の6時間目である。登場人物の大工さんの人物像に迫ることを目的にした授業である。

入り口の課題として「あなただったらおみつさんの不細工なわらぐつを買うか、買わないか」という選択式の課題で導入している。開始20分程度、「買う派」と「買わない派」に分かれて自分の経験から根拠立てて自分の考えを説明し合う場面が続く。その後、ある学習者の「買うか買わないかは個人の考え方の違いであってどちらが正しいというわけではない」という意見を起点にして教師が介入し、出口の課題「不細工なわらぐつを買った大工さんとはどんな人だろうか」に取り組む。

これまでの指導とクラスの様子：

担任のM教諭は、教職歴18年の中堅教師である。筆者との協働研究は2年目を迎えており、学習者の参加率向上を目指して「入り口の課題」と「出口の課題」という二層式の課題設定で授業を構成し、さらに学習者相互に聞き合いを重視したつながりのあるクラスを作り出している。話型を入れた学年が中学年からだったせいか、話

し方にやや型にはまったぎこちなさが残るが、場所を明確に示して説明することや多様な接続詞を用いて根拠を明確にするなど、論理的な表現者としての育ちが顕著に見られるクラスである。

4-2 学習者の不備・不足の見とりを起点にした教師の介入実態とその効果

【授業事例1】

授業事例1では、小学校1年生ということもあり、学習者の言語能力として、主語や述語が抜けてしまう「構文力」の不備な学習者が多い。こうした時には「だれが」「どうしたのですか」といった問いの形での介入によって学習者の発話を単語ではなく文に整える介入を行うことが多い。しかし本事例ではすでにそうした介入の時期は過ぎており、ほぼ全員の発話が文レベルで行われている。

11月のこの時期に教師が目指していたのは、「発表者」として学習者個人を育てるということであった。これは、具体的には三つのポイントがあり、①話す前には他の学習者が聞いているかどうか確かめてから話をする、②自分の考えの根拠となった場所を示す、③話し終えた後は聞いた人の反応を確かめる、である。このような長期的な育成の観点を有していることが適切で効果的な介入を生み出すことにつながるのであるが、具体的には以下のような介入が見られた。

- S1: 32ページを見てください。
 S: はい (まばらな返事)
 T: 32ページを見ましたか? (S1に向けて)
 S1: 32ページを見ましたか? (全体に向けて)
 ぼくはかわいそうだと思います。「ある朝目を覚ますとエルフが死んでいた、夜の間に死んだんだ」で、エルフが死んでいたところはおうちの人や家族が悲しくてたまらないと思います。
 S: いいです。
 S: 付け加えています。(挙手)
 S1: S2さん。
 S2: はい。(起立する)
 30ページを見てください。エルフは・・・
 T: 見ましたか? (S2に向けて)
 S2: 見ましたか? (全員に向けて)
 T: みんなの方向かって、S2さん。
 S2: 僕はエルフがかわいそうだと思います。エルフは階段が登れなかったからかわいそうです。
 T: わけは?
 S2: わけは、エルフが階段を登れなくなったからかわいそうです。どうですか。(首をかしげながら)

T教諭は、S1、S2両者に対して、先にも述べたように、自分の考えの根拠になった場所を教材の記述から他の学習者に明示するように求める介入を行っている。しかし、S1の場合には、「見てください」と示した後に、他の学習者の返事が少ないことを見とって介入している。

他の学習者の反応が薄いことを見とっているのだから、他の学習者に対してもっと反応するように求めても

良いのだが、T教諭は、あくまで長期的な展望に立って「発表者」を育てることを目指しているのだから、発表者であるS1が聞き手の反応をよく見るように求める介入を行ったのである。

これに対してS2には、ノートを見ながらうつむいて話し始めた様子を見とり、みんなに向けて話をするように求める介入であった。それゆえに、反応を求める表現を示して言わせるだけにとどまらず、みんなの方を向かせる指示を付け加えている。これは先の学習者と同様に発表者と育成することを目指した介入であるが、S2自身がまだ発表者としての基本的な振る舞いが十分できていない点も教師は見とっており、即時性の高い指導が必要だと判断している。

また、S2に対しては、理由を添えていないという論理性の不備を見とって、「わけは?」と欠けている部分を発言に付け加えることを求める介入を行っている。小学校1年生のこの時期に、ストーリーの理解から心情を理由にするような読み方は非常に難しく、S2も教師の要求に応じて、わけを述べようと試みるが、上手く答えることができず、首をかしげながらの発言になっている。

ここで本来ならばもう少し介入する必要があるのだが、先にも述べたように個々で心情を推論して理由を作り出すことは非常に難しいと教師も理解しているのだから、介入を避ける判断をしている。

【授業事例2】

授業事例2では、小学校5年生ということもあり、理解力にも表現力にも個人差が大きい。それゆえ、授業に参加する状況もばらつきがあり、参加を維持できずに授業から逸脱してしまう学習者も少なからず存在している。こうした学級の状況を踏まえて、M教諭は、個々の能力や参加の状況をできるだけ詳細に見とり、個々の学習者の状況に応じた介入を行う構えをもって授業に臨んでいる。

- T: 今日は22日だから、2番 (返事がない)
 T: 2番
 S1: はい。
 T: まずは自分がどっちなか言ってください。
 S1: 買わないです。
 T: 買わない (リボイジング)。理由。
 S1: …… (声が小さくて聞き取れない)
 T: わかった?, 聞こえた? (全体に)
 S: はい。
 T: どういうたかな?
 S: 足首の所で曲がってはいきにくいから。
 (クラス全員で)
 T: (リボイジングしながら板書する)

S1は、構文力が低く、主語や述語のある発話がまだできない。こうした長期的な見とりと、返事や反応の鈍さから、学習意欲も高まっていないことを見とって最初に指名している。このクラスも、学習者同士が相互指名

によってつながっていくので、S1を授業に参加させるには、一番最初の教師からの指名をS1にすることによって授業に参加させようとする意図が伺える。しかしそれ以上に注目したいのが、構文力の低い学習者に対して、「立場の表明→理由の説明」と段階化して発言するように介入している点にある。他の学習者の反応の多くは自分の立場を表明して、かつその理由を表現できている。こうした学習者の中でS1はM教諭の丁寧な段階化による介入によって、他の学習者と比べても遜色ない形で発言が行えるのである。

また、声が小さくて聞き取れないことを見とったM教諭は、一般的には、「大きな声で」と再度大きな声で発言することを求める介入であるとか、教師によるリボイジングで次に進めようとするところを、他の学習者に「聞こえたか」と問いかける介入を行い、さらに他の学習者にリボイジングさせることで、S1の小さな声を一生懸命みんなが聞いていることを間接的にS1に実感させる効果を生みだしている。

このように、学習者の発言や発表の不備・不足を効果的に見とるためには、詳細な学習者理解と長期的な展望に立った育成の具体像を持っていることが必要である。

また介入のタイミングや方法に関しても、何度かのやりとりを通して十分ではない学習者の発話を整え、それを聞いている他の学習者が分かりやすい形で発言を終わらせる介入が、学習者を「発言者」として育てていることが見て取れる。

S3: 15ページの11行目の「それじゃあ、そのわらぐつ見せてくれない」から、この大工さんはあけすけなことをいわない、口の悪くない人だと思いました。

S: (他の学習者からは反応がない)

T: はあはあはあはあ、なるほど、ちゃんと売っているおみつさんに自分がどうしたいかちゃんと伝えたということやな。その前の15ページの4行目にはね、「おら、わらまんじゅうかと思った、などとあけすけなことを言う口の悪い人もいます」ってあるから、そうじゃなくでどう言ったっけ?

S3: そのわらぐつみせてくれない

T: だからどんな人やって。どんな人って言えばええかな?

S3: 礼儀正しい人。

T: 礼儀正しい人やな。

S: 他の学習者から (同じです)

S: 複数から「理由が違います」と挙手

S3: S4さん。

S4: 話していいですか。

S: いいです。

S4: 16ページの1行目を見てください。「そのわらぐつを手にとるとたてにしたり、横にしたりしてながめながら」という文から、とっても慎重な人だと思いました。あとももの値打ちが分かる人だと思いました。

後半の授業場面、「自分が買うか、買わないか」という入り口の課題から、「買った大工さんはどんな人か」という出口の課題に移行している。S3は、根拠として提示した部分の前に記述「おら、わらまんじゅうかと思っ

た、などとあけすけなことを言う口の悪い人もいます」という箇所を反対にただけの考えをそのまま表現している。よって、聞いている他の学習者はS3の発言内容をよく理解できず反応を示せなかったと思われる。

そのためM教諭は、S3の発言の不備と他の学習者が反応できない状況を見とり、次の2つの介入を行っている。1つは、S3の説明(前の記述をただひっくり返して述べること)を解釈しつつ、そこで言語化できていない箇所を言葉にして補う介入である。この解釈的介入によってS3の考えは分かりやすい形で他の学習者に提示されている。

2つ目は、S3の発言を問いに照合するように答え直させている。「どんな人って言えばよいかな」という介入のは「考え方は正しいのだが、言い方が違うこと」をS3に示唆することでS3の考えを整えようとする介入である。本来ならば、他の学習者に解釈させたり、答え直させたりする場面であるが、S3だけではなく、このクラスの学習者の多くに「要約して簡潔に発言する」ことを長期的な育成目標として意識しているからこそ、M教諭は個々の学習者に対して深く追いかける形で介入を行っている。

この介入によって、S3の考えは、他の学習者に分かりやすい形で話し合いのフィールドに提示され直す形となった。そのため、他の学習者からの反応が生まれ、つながりが続いていくこととなる。

以上、2つの授業事例、3つのコミュニケーション実態から、学習者の不備・不足の見とりを起点にした教師の介入に着眼し、学習の文脈から分析を加えた。その結果、以下のような介入を抽出することができた。

- ①発表者としての不備を見とり、つながりを求めさせる介入
- ②情報の不足を見とり、情報を補う介入
- ③論理性の不備を見とり、説明を求める介入
- ④根拠の不十分さを見とり、再考を促す介入
- ⑤構文力の低さを見とり、一緒に整える介入
- ⑥言語化の不足を見とり、補って提示し直す介入

また、見とりや介入を瞬時にかつ効果的に行うことができるのは、教師が長期的な育成目標を明確に意識していることに拠るものであることが指摘できる。

4-3 モデル化可能性・価値の高さの見とりを起点とした教師の介入実態 とその効果

【授業事例1】

授業事例1の以下の場面は、後半部分の展開に当たる。「このお話は悲しくない」という考えを持っている学習者は、なぜ悲しいお話でないかということの説明するためには、ストーリーではなく登場人物の心情を推論し、

それを言葉にして説明する必要があるため、学習者自身では難しい課題になっている。

学習者相互がつながりあって考えを重ねていくなかで、教師が心情を推論し言葉で表現することに目を向けさせ、言葉を学習者に生み出させようと戦略的に介入している場面である。

S1: S0さんに付け加えて言います。エルフにずっと大好きだよと言ってから死んだといいましたね、それで、ありがとう、エルフ、大好きだよと言ったんだから、うれしいことだから悲しいとは思いません。

T: ちょっとごめん。S1さん、あり、ありが、まで言ったけど、エルフはきつと？

S1: エルフはきつとうれしいと思います。

T: いま、ありがとうって言わなかった。

S: いった。(他の学習者達)

T: ごめんみんな、ノートに書くのはちょっと良いから、今S1さんが言ったことの続き考えてみようか。

S0: 別の発言(省略)

S2: S1さんに付け加えて言います。S1さんが言ったように、毎晩言っているから、エルフはうれしそうだし、ありがたいと思います。わけは、エルフはきつと分かってくれたよねって書いてありますよね、分かってくれたから、エルフは男の子を死んでも忘れないよって、心の中でも言っていると思います。だからかわいそうではないと思います。どうですか。

S: いいです。もっと詳しく言います。

S3: 今、エルフは犬だから言葉で伝えられないから、心で思っていることだと思います。わけは、犬は言葉ではしゃべれないから。どうですか。

S4: 必ずいつてやるんだ、ずーっと大好きだよっていうところで、そこはずーっと言ってやるんだから、忘れることなく、死んでも忘れないでねっていう気持ちを(間合い) 伝えたいから、ずーっと毎日言ってやるんだと書いてあるんじゃないですか。

T: 気持ちを伝える、ふーん、拍手。

S: (拍手) 付け加えて言います。

S5: 忘れない気持ちで男の子はずっとエルフに言って、何回もエルフは聞いて、毎日言われ続けて、幸せでうれしいと思います。わけは、毎日言ってもらえるからです。

T: しあわせ。

T教諭は最初S1の「ありがとう」ということばに反応し、そのことばが、エルフの心情を指しているのだと見とり、クラス全体で意識を焦点化しようと、言葉を取り上げる介入を行うが、S1はエルフではなく「ぼく」の心情として考えていたので、それ以上発展せず、S1の考えの続きをつないでいくように指示している。こうした学習者の思考の焦点化によって、S2の発言が生まれている。これまでストーリーの因果関係で読みとりを進めていた学習者が、登場人物の心情を推論する読みへと移行していく。そのきっかけを作っているのが、失敗に終わってはいるが、S1のもつ語彙を焦点化させるという介入である。

この流れは、「心の中」という語彙に結びけられ、多くの学習者が心情の推論へと流れていく。

また、S4の発言は、エルフの気持ちの推論へと傾いていた発言の流れをもう一度、「ぼく」の心情に引き戻

す発言であるが、「気持ちを伝える」という作品のテーマを捉えるために必要な言葉が生み出されてきているため、T教諭は言葉を焦点化して、リボイジングし、さらに拍手を求めている。なぜ素晴らしいかは言語化していないので、どのくらいの学習者が素晴らしい理由を理解できたかは分からないが、学習者の意識の中に残すという意味では効果のある介入である。

続くS5の発言は、またエルフの心情の推論へと流れを変えている。この発言に対して、エルフの心情がまた「しあわせ」という言葉で表出しているため、取りあげて焦点化する介入を行っている。しかし考えようによっては、エルフの心情の推論と僕の心情の推論とが混在する発言の流れが生み出されてきていることを考えると、発言の方向性を整理するための介入が必要となっていることも指摘できる。

しかし、キーワードとなる語句を取りあげて、そこに学習者の意識を向けていく介入は、学習者の思考や読みの対象を焦点化し、授業に深まりを持たせる効果を有していることが指摘できる。

【授業事例2】

授業事例2で分析の対象となるのは、出口の課題を経て、本時の振り返りを発表し合う場面である。板書には、大工さんの人柄を表すことばがたくさん並んでいる状況である。

S1: 私は今日の学習で大工さんは優しい人というイメージが強くなりました。大工さんとおみつさんの性格は本当によく似ていました。大工さんのことが書いてある少しのことで大工さんの人柄がたくさんあってすごいと思いました。

S: 拍手

T: 大工さんの人柄、昨日は先生、おみつさんの人柄がたくさん出てびっくりしました。みんなすごいなあ、ほんとうにことば、行と行の間にある言葉がしっかり読みとれるようになってきています。とってもいいと思います。

M教諭のこの介入は、本質的には指導的評価にあたる。しかし、学習者のパフォーマンスに対して、その方法的側面を取り出して、クラス全体に言語化することで顕在化する効果がある介入であると指摘できる。

以上二つの事例から、「モデル化可能性・価値の高さ」の見とりを起点とした介入の実際を分析した。この類型に関しては、他にいくつもの効果が予備分析でも確認されているが、本論考では、授業過程に即した分析を主としているので、この二つの事例分析から得られた介入方法に限定してまとめることとする。

- ①キーワードとなる語句の取り出しと焦点化による介入は学習者の思考の焦点化を促し、学習に深まりを持たせる起点を生み出す効果がある。
- ②優れたパフォーマンスの方法的側面を言語化して教室

に提示する介入は、学習者に方法的知識に対する理解と意識付けを促し、方法的知識の習得の起点を生み出す効果がある。

5 教師の非言語的介入の実際と効果に関する事例分析

以下では、本論稿でとりあげた2つの事例のうち、【授業事例2】を中心に、授業における教師の非言語的介入の効果进行分析する。なお、本節では、その効果をより詳しく述べるために、M教諭が行った次年度の授業「海の命」(光村6年下：2011年11月実施)も分析対象に含むこととする。

5-1 誘発するための介入—間合いとテンポ

これまで、教師の「身体」は、様々な観点から研究対象となってきた。たとえば、子どもが着眼する教師の身体部位を明らかにした研究¹⁰や、学習者の活動を支える上で、教師が子どもとより多く視線を合わせ、うなずき、微笑みかける重要性を指摘した研究知見¹¹は枚挙に暇がない。ここで着目したいのは、表情や動作だけでなく、言語・非言語行動のどちらにも含みにくい「間の取り方」や発テンポという要素である。

これまで、教師の非言語コミュニケーション研究において、間合いやテンポ、声のトーンといった要素は「周辺言語」あるいは「準言語」(Paralanguage)という領域に位置づけられてきた。それ自体が研究対象にはなることは少ないが、発問後、教師が十分に待つことによって、学習者が多様な意見を表明するようになるばかりでなく、誤答に対する否定的な反応が減少することがすでに明らかにされている¹²。また、医療・看護分野では、医療従事者の「沈黙」が、患者を安心させる積極的なコミュニケーションスキルとして、照射されてきた¹³。

では、動作や表情と並んで、周辺言語といわれるファクターは、実際の授業でどのような効用をもったのだろうか。

①肯定的なフィードバック

まず、学習者の発言場面におけるM教諭の姿勢を見よう。教諭は、発言者の方に身体を向け、視線を合わせてうなずき、発言を聞き終わってから板書に移るといった姿勢を一貫して保っている。時に、自信がなく、小さな声で話し始める者に対しては「もっと大きな声で」などと指示することはなく、かわりに「いいよ、自信をもって」と声をかけながら、教卓の横に中腰の姿勢になり、目線を学習者の高さに合わせての姿がたびたび見受けられる。また、発言をはめるだけでなく、多くの場面で「みんな、今の意見わかった？」と全体に問いかけることを忘れない。さらには、出された意見について再度、「それは～ということ？」と発言者に問い返し、それを簡潔な言葉に換えて全体にフィードバックしているのである。

もちろんこのような関わりは、とりたてて珍しいものではなく、他の教師も日常的に行っている、いわゆるオーソドックスな介入であろう。しかし重要なのは、ただうなずき、視線を多く配る姿勢そのものというより、教師がどのような認識をもって介入するかだと考えられる。授業を円滑に進めることよりも、学習者のつまずきや迷いに寄り添うことを重視するM教諭のうなずきや、学習者の状況に応じて目線を低める介入は、この点を検証する上で極めて示唆に富んでいるといえよう。

②間合いをつめるアプローチ

次に特筆すべきは、前説で述べたりボイジングに伴う、絶妙な間の取り方である。

「海の命」の授業の冒頭、M教諭は、獲物を目の前にしてなぜ主人公(太一)は泣きそうになったのか、という課題を示した。それに対して学習者は各々の意見を述べるわけだが、ある学習者が「太一は、謙虚じゃない自分を感じたから」と答えた場面で、M教諭は「わかった？」と介入し、「謙虚だったのは誰？」と全体に問いかけている。それに対して数名が「父」と応え、「うん、その父の教えを太一は守ろうとしてたんやけど、それでも今の自分は、実際には？」と教諭はさらに問う。「謙虚じゃない」との応えにM教諭は続けて「謙虚じゃない。どうしようとした？」と問いをぶつけ、「殺そうとした」という学習者の反応を確認して、ようやく「うん、クエを殺そうとした。そのことは謙虚さとは違っていて言いたいんやな」と、最初に意見を述べた学習者に視線を移したのである。

また、「自分の父親の敵であるクエを仕留めたい」気持ちと、「海の恵をむやみに殺してはいけない」という思いの狭間で葛藤状況に陥る主人公の心情を取り上げる場面でも、短いが以下のような「掛け合い」が展開された。

T:「この考えとこの考えとが？」
S:「ぶつかった」
T:「そうやな、ぶつかった、どこで？」
S:「心の中」
T:「誰の？」
S:「太一の」

このとき、M教諭の目線はやはり低く保たれ、話すスピードもとりわけ速くはない。だが、リボイジングが進むほど教諭の口調は挑戦的になり、声のトーンも低くなった。興味深いのは、M教諭のそうした変化に呼応するかのよう学習者の声が大きくなり、発問に対する反応のスピードも速くなったということだ。

以上から、ひとつの意見を起点として展開されるこうしたやりとりが、単なる事実確認のためではなく、学習者の認識をより深め、かれらの参加を誘発・誘引する効果をおおいにもった判断できる。時間が経過しても、学習者の姿勢が殆ど崩れず、挙手する学習者の人数も減らないことなどがその証左であろう。

視線を学習者に配り、やや煽りたてる口調を意識したM教諭の介入は、これまで重視されてきた「待ち」の姿勢や沈黙行動とは明らかに異なるものである。しかし、「間」は、何も言わずに待つ「静」の部分だけでなく、いかに詰めるかという「動」の部分が相俟って効果を発揮するのではなかろうか。学習者を「言いつばなし」にさせないM教諭の介入は、発話と発話の間を、この「動」の部分から主体的にコーディネートしていると見てとれる。その介入が学習者間にほどよい緊張感と競争心を生み、前節で指摘された「みんなが自分の発言を聴いてくれている」ことをここでも学習者に強く実感させたと考えられる。

5-2 支持・価値づけるための介入—学習者への接近

学習者の言語活動を向上させるための非言語的介入のあり様を問うとき、教師の表情や動作、話すペースなど、その教師個人のキャラクターに規定されやすい側面だけでなく、空間や距離という環境に関わるファクターも、実は非言語的介入にとって重要となる。

M教諭は、学習者が発言する時や授業のまとめにはいる場面では、黒板を背にして教卓の横に立ち、そこから全員の様子を見渡しながらかつ話すことが多い。しかし、音読や学習者が自分の意見や授業の感想などをノートに書く際には、積極的に学習者に近づいていく。この介入の効用を端的に示すために、以下では2つのアプローチを記したい。

① 姿勢を整えるための接近

学習者に近づくという行動の効果を確かめる上で最初に着目したいのは、学習者の「きちんとした姿勢」を整え、維持させるための接近である。まず、「海の命」の冒頭、学習者に音読させる際、M教諭は全員が準備を済ませたかどうか（読むべきページを開き、教科書を両手で持ち、肘や背筋がのびているか）を確認するため、10秒ほどの間、教室全体を見渡した。その間、ほとんどの学習者の準備は整い、教室は静まりかえったわけだが、M教諭はそこで音読をスタートさせずに、どこのページを開くべきかわからず、やや所在なげにしている学習者にすかさず近づき、顔をのぞきこみながら「大丈夫？切り替えて」と笑顔で声をかけている。

これに対して、声をかけられた学習者は照れ笑いしながらもうなずき、その様子を見ていた他の学習者からも笑顔がこぼれた。

② 学習状況を確認するための接近

音読が始まってからもM教諭は、学習者ひとりひとりの表情を注意深く見ている。懸命に読み進める姿にうなずきながら、時に肩を叩いて励まし、指で「OK」のサインをつくって微笑みかける様子も見られた。

また、授業の最後に「今日のまとめ」をノートに書か

せる場面でも学習者それぞれの机に歩み寄ることを欠かさない。ノートをのぞきこみながら、なかなか筆の進まない者に対して、机の前に中腰の姿勢で座り、ポイントを確認している。そしてやはりここでも、巡視しながら頭を軽くなでたり、肩をポンポンとたたくといった接触に、学習者は嬉しそうであった。

これらのシーンは、学習者との物理的距離を縮めようとするM教諭の介入が威圧や管理ではなく、励ましやねぎらいの感情をベースとしていることを如実に示している。だからこそ学習者は、教師に対する親近感を強め、自分が支持されている安心を得られたのだと思われる。

ただし、これは、教師がいつでも学習者に近づけばよいということの意味してはいない。M教諭が自分たちの領域に入り込むことを学習者が好意的に受け入れたのは、今一つの条件、すなわち接近行動が学習者の活動内容に適ったアプローチであったという条件をクリアしていたためではないだろうか。言い換えれば、「距離を縮める」ための介入で不可欠となるのは、ただ頻繁に近づくことではなく、学習者個々の学習状況や生じた感情、理解のタイミングを見計らう慎重さだといえる。この点については、今後、近接学の知見を参考により深く検討したい。

5-3 授業の雰囲気をつくるための介入—演出と笑い

学習者の発言に対するフィードバックや間の取り方と同時に、M教諭の介入の大きな特徴は巧みな「演出」に多く見いだせる。特に、「あなただったらおみつさんのわらぐつを買うか、買わないか」を問う場面でそれは顕著に現れていた。

たとえば、ある学習者から出された「不細工でも、これが今、流行っていると言えればいいのでは」という意見を受け、M教諭は「おみつさん」らしい口調を意識して「ああ、そうか、『このわらぐつ、流行ってるのよ』って言えればいいんやな」とおどけてみせた。

また、「不細工なわらぐつを買った大工さんとはどんな人だったのか」との課題に学習者が答えようと挙手すると突然、持参した法被とはちまきを身につけ、「大工さんです」と胸を張る姿はより象徴的である。M教諭のこの瞬時の「変身」に学習者は驚きつつ、コミカルな口調や動きに誘発されるように教室は大きな笑いで包まれた。

さらに、これほど明示的ではないが、M教諭が「海の命」の授業の冒頭で、「獲物（クエ）を目の前にして、なぜ主人公は泣きそうになったのか」という課題を全体に提示した直後、上着を勢いよく脱ぎ、「さあ、今日はこちらから考えていきましょう。いいですか、いつもの調子ね」と大きな声で投げ、学習者を見渡す場面も無視できない。

以上のような「演出」の効果にはまず、滑稽さや面白さゆえに、授業の雰囲気が楽しいものになり、学習者間

に笑いが起きやすい空気を生み出すという点があげられる。その空気は、学習者にとって授業に対する興味を強めるだけでなく、笑うことによる快感情や、それをみんなと共有する安心感をももたらしたといえよう。また、その笑いは、一瞬であっても、教師と学習者間のコミュニケーションモードを変えるため、退屈や倦怠感を払拭させる役割を果たしたとも考えられる。

加えて言えば、課題提示の直後に上着を脱いで全体を見渡すという行動が、全体の雰囲気を「授業に入る」モードに切り替えたスイッチであったことは間違いない。それは、この行動に後押しされるように、明瞭な声で返事をして挙手する学習者の姿や、かれらの生き生きとした表情が存分に物語っている。

5-4 本節のまとめ

以上、教師の非言語的介入の効果は、大きく分けて3つに類型化できた。①言語活動に付随する間合いをコーディネートしながら、学習者を安心させ、授業に誘いこむこと。②物理的距離を縮めることで学習者の姿勢を整え、ねぎらい、個々の理解の状況を把握すること。③装いを変える演出などの行動によって、緊張と笑いを導き、全体のモードをシフトすること。

この3つは、ひとりの教師の姿をつぶさに追って抽出したものであるため、教師全般に求められる介入技術を概観して示した枠組みではない。しかし、かねてから指摘されてきた動作や表情、間合い等の非言語領域のどの要素が学習者にどのような影響を及ぼすのかを、まずは示すことができた点は本節の成果といえるだろう。これを基礎作業として、今後はより多くの事例と向き合い、学習者の発達段階と非言語的介入の関係性や教師が介入技術を向上させるための手がかりについて、分析を試みたい。

6 研究の成果と今後の課題

本論考では、2つの授業事例を対象に、分析のための仮説に基づいて、教師の介入技術を抽出した。その介入技術と具体的な働きかけ、それらが学習者にもたらした効果をまとめると、以下のように類型化できる。

介入	具体的な働きかけ	効果
① 学習者の不備・不足の見とりを起点にした介入	発表者としての不備の見とり、つながりの要求	<ul style="list-style-type: none"> ・他者に理解されやすい形での発言内容の提示 ・他の学習者からの反応の喚起 ・他の学習者による支持の実感
	情報の不足の見とりと情報の補足	
	論理性的の不備の見とりと説明の要求	
	根拠の不十分さの見とりと再考の促し	

	構文力の低さの見とりと整理	<ul style="list-style-type: none"> ・要約して簡潔に発言することの意識化
	言語化の不足の見とりや補足、再提示	
② モデル化可能性・価値の高さの見とりを起点とした介入	キーワードとなる語句の取り出しや焦点化	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者の思考の促進と学習の深まり ・学習者に方法的知識に対する理解と意識づけの促し ・方法的知識の習得の手がかりの獲得
	優れたパフォーマンスの方法的側面の言語化	
③ 学習者の意欲を誘発するための非言語的介入	間合い、話すテンポやトーンの工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・学習への参加意欲の誘発 ・緊張感と競争心、他者と共に学習するという意識の喚起
④ 支持・価値づけるための非言語的介入	姿勢を整えるための接近	<ul style="list-style-type: none"> ・授業に入るための準備の促し（「気持ち」の切り替え） ・教師に励まされ、支持されているという安心感や教師に対する親近感の強まり
	学習状況を確認するための接近	
⑤ 授業の雰囲気を造るための非言語的介入	登場人物になりきるための演出	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しさや面白さの喚起 ・笑うことによる快感情の共有 ・退屈、倦怠感の払拭、授業に参加する意欲の喚起

本研究では、教師の介入を「言語的介入」と「非言語的介入」に分けて分析を行ったわけであるが、「言語的介入」が直接的であるのに対して、「非言語的介入」は学習者にとっては彼ら自身の解釈の余地があるという意味においてかなり間接的な介入であることが明らかになった。

前者は、学習者の見とりを起点にした言語的コミュニケーションであり、ある程度のやりとりによって学習者個人の言語パフォーマンスの質を高める働きを持っている。

これに対して後者は、誘発や支持などあらかじめ意図を持って介入する身体的コミュニケーションであり、あえて言語化すると教師と学習者、学習者相互の関係性を崩すような内容に対して意識を向けさせる効果がある。

本論考で抽出した教師の介入技術は、2つの実践事例

から抽出されたものであり、介入技術の全体像をトレースしたものではない。それゆえ、今後は予備調査の中で見出された他の事例等とも合わせて、類型化のための事例分析を蓄積する必要がある。また、こうした教師の介入技術がどのような形で研修可能であるのか、という点を模索しながら、教員研修プログラムの作成を進めていく必要がある。

とりわけ昨今では、非言語的介入技術の獲得・向上は教員養成課程においては少しずつ照射され始め、「教師の身体」をテーマに教職志望者に自身の姿勢・動作に自覚させる実践¹⁴や、教育実習も含めた大学のカリキュラムと非言語的行動スキルの関連の分類を試みた実践報告¹⁵などが散見される。では、これらの知見を現職教育にどうつなげていけばよいのだろうか。今後、日常的に学習者と向き合う教師と、教師の介入を受けとめる学習者の実感に沿いながら、この課題について検討したい。

【引用文献】

- ¹ 例えば、水戸部修治『言語活動事例モデル集』教育開発研究所, 2011.2など
- ² 例えば、梶田叡一他『「言語力」を育てる授業作り—小学校』図書文化社 2009など
- ³ 例えば、松友一雄「言語活動の基盤としてのコミュニケーション能力の育成」(高木展郎編『各教科における言語活動の充実』教育開発研究所, 2008など
- ⁴ 松友一雄「言語活動の質を捉える評価方法に関する研究」(『国語国文学 第50号』福井大学言語文化学会) pp45-54, 2011
- ⁵ 塚田紘一「教師—生徒の言語的相互作用の研究(1)」明星大学人文学部研究紀要 71-89 1983.3及び塚田紘一「教師—生徒の言語的相互作用の研究(3)」明星大学心理学年報 11-22 1985.3
- ⁶ 山下政俊『学びの支援としての言葉がけの技法』明治図書, 2000, 山下政俊『学びをひらく第2教育言語の力』, 明治図書, 2003
- ⁷ 国立教育政策研究所「教育関係者のためのコーチングプログラム開発に関する調査研究報告書」, 2006.3
- ⁸ 今回の事例分析を行うに当たり、筆者が以下の学校で行った協働研究において袖手した授業データを対

象に、教師の介入実態の類型化を図るための予備分析を行った。

金沢市木曳野小学校 (H22 ~ 24年度)

金沢市南小立野小学校 (H23 ~ 24年度)

永平寺町立松岡小学校 (H23 ~ 24年度)

大野市立有終東小学校 (H23 ~ 24年度)

- ⁹ 観点③「協働性の低さ・つながりの薄さ」見とった場合の介入に関しては、教師と学習者のコミュニケーションとは異なる要素を有しているため別の論考にて扱うため今回は割愛する。
- ¹⁰ 大河原清「学習者が着目する教師の身体部位の調査」岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要No.3 223-237 1993 や、大河原清「生徒の感情に及ぼす教師の身体動作に関する研究—身体動作の知覚の仕方を中心として—」視聴覚教育研究No.17 51-73 1987など。
- ¹¹ 主に教育心理学の分野で、教師のほほえみや視線行動から自分への期待感情を感じることで、児童は学習意欲を高めることが明らかにされている。古城和敬他「教師期待が学業成績の原因属に及ぼす影響」教育心理学研究No.30 Vol2 91-99 1982 や、蘭千尋他「学習意欲に及ぼす教師期待の効果—教師の非言語的行動の分析」防衛大学校紀要(人文科学分冊) No.71 1-13 1995など。
- ¹² Rowe, M.B “Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up !” Journal of Teacher Education, V37, n1, 1986 / Rowe, M.B “Wait Time and Rewards as Instructional Variables, Their Influence on Language, Logic and Fate Control: Part One—Wait-time.” Journal of Research in Science Teaching, v40 ns1, pp. S19-32, 2003
- ¹³ 小林恭子他「看護場面における沈黙の研究」筑波大学医療技術短期大学部研究報告 第16巻 95-106 1995
- ¹⁴ 例えば、「感覚・動きの再構築—教師としての身体へ—」教科教育研究第24集 193-205 2005
- ¹⁵ 野中陽一朗他「初等教員養成カリキュラムの非言語的行動スキルの向上評価に基づく分類」学習開発研究No.5 (広島大学大学院教育学研究科学習開発講座) 5-19 2011, 野中陽一朗「教育実習を通じた非言語的行動スキルに対する意識変容」日本教育工学会論文誌34 101-104 2010

Research on Teachers' Intervention to improve Students' Language Activity — The View of Teachers' Verbal and Nonverbal Intervention in Japanese Language Instruction—

Kazuo MATSUTOMO and Makiko YAMATO

Key words : Teachers' intervention, Verbal intervention, Nonverbal intervention, Enrichment language activity, Literacy of language performance