

## 言語活動を活性化する教師のインターベンションを支える「見とり」に関する研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-10-07 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	<a href="http://hdl.handle.net/10098/8872">http://hdl.handle.net/10098/8872</a>

# 言語活動を活性化する教師のインターベンションを支える 「見とり」に関する研究

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

(要旨) 本論稿の目的は、学習者の言語活動を支える教師のコミュニケーションにおけるインターベンションを「目的」や「ゴール」を持った長期的で計画的な教授行為として捉え、豊かな知識や経験に裏打ちされた教師の「見取り」が効果的なインターベンションを生み出す背景にあることを指摘することにある。このため、言語・非言語的側面から見とりの対象や視座を提示し、教師の「見取りの質」を向上させるための知識や情報の獲得を研修によって促すこと、学習者理解の多角化、深化によって、学習者個人や学習集団の特性を踏まえた「見取り」が行えるようになるための研修の構築を提案している。

キーワード：教師のインターベンション、教師の見とり、言語活動の充実、見とりを支える教員研修

## 1. 研究の目的と方法

授業での言語活動が重視されている現在、その質の向上は喫緊の課題となっている。この課題をクリアしていくためには、子どもの言語力を高めるだけではなく、活動を支える教師のコミュニケーションのあり方が重要であることは言うまでもない。

学習者の言語活動の質を高める条件は(1)教師による学習過程の工夫、(2)学習者の言語能力の育成、(3)言語活動の方法的知識の提示に整理できるが、本研究で前提とするのは(2)であり、教師の効果的な関わり、特に、学習者の言語パフォーマンスの質を詳細に見取り、その場で介入(intervention)する技術こそが学習者・学習集団の言語パフォーマンスの質を向上させる契機と捉えている。

本研究では、この教師のインターベンションを、即時的な技術ではなく、「目的」や「ゴール」を持った長期的で計画的な教授行為であると捉え、効果的なインターベンションを生み出す背景には、豊かな知識や経験に裏打ちされた教師の「見取り」があることを指摘したい。また、そうした教師の「見取り」の向上の要件を明確にするとともに、教員研修の方法を提案することも、本論文の目的としている。

## 2. 言語活動を取り入れた授業の問題点と教師のインターベンションの必要性

### 2-1 言語活動の形骸化と主体的な学習場面構築の必要性

学習指導要領に「言語活動の充実」が示唆されてから数年の間、教育現場における授業研究の方向性は、従来の学習過程の中に「話し合い」や「発表」といった活動をいかに埋め込んでいくか、というものであった。こういった流れの中で、言語活動が①目的を持っていない、②参加するだけの学習者の言語力が育成されていない、にもかかわらず言語活動だけが学習の中に埋め込まれて

いる授業が増えてきている。

こうした授業は、以下の要件において学習活動が作業化された状態にあるといえる。

- (1) 指示と手順の明示によって学習活動が導かれている点
- (2) 言語活動の目的やゴールが学習者に理解されていないため、言われたことを言われた通りに行うしかない点
- (3) 学習課題と言語活動との関係性が学習者にとって不明瞭なため、言語活動に思考が伴わない点

こうした学習活動の作業化は、特に上記(3)で指摘したように思考を伴わない時間となるため、学習効果を低下させ、見通しを失わせることから学習者の達成感をも低下させてしまう。このような状況を打破するためには、教師が学習者の発言に耳を傾け、それを授業の場で取り上げ教材化することで、学習者の自己関与感を高めることが重要となる。そしてその自己関与感を通して学習者の主体的な参加を促し、他者の思考に焦点化させることで、自身の考えとの相対化を促す必要がある。

こうした学習者の言語パフォーマンスを授業の場に取り上げて教材化するプロセスが「見取り」から「介入(インターベンション)」に至る教師の教授行為であり、主体的で協働性の高い言語活動を生み出す学習場面の創造に資するものである。

### 2-2 学習者の言語パフォーマンスの二重性と教師のインターベンションの必要性

実際の言語活動を取り入れた授業においては、「教師の計画した言語活動」に対して「学習者の実際の言語パフォーマンス」が不十分な場合が多い。そのパターンは以下の3つにまとめられる。

- ①教師の計画した言語活動に対して、学習者の言語パフォー

マンスが量的・質的に十分でない。

- ②教師の計画した言語活動に対して、学習者の言語パフォーマンスの個性が高く、学習集団に十分に共有されていない。
- ③学習者の言語パフォーマンスが潜在的すぎて、メタ認知されおらず、方法的知識の取り出しが十分ではない。

このような実際の学習者の言語パフォーマンスの不十分さを補うことが教師の役割であり、上記3点は、まさに授業の中でその質を高めるためのポイントとなる。これは授業の計画段階で、教師がある程度想定できるものではあるが、やはり実際にはその場で学習者の言語パフォーマンスを見取り、効果的な介入によって学習場面を生み出していくしかない。つまり、現在の「言語活動」を取り入れた授業の充実には、教師が自ら提示した言語活動で「学習者がどのように理解し、どのように言語パフォーマンスとして遂行したか」を捉えながら、不確定な状況

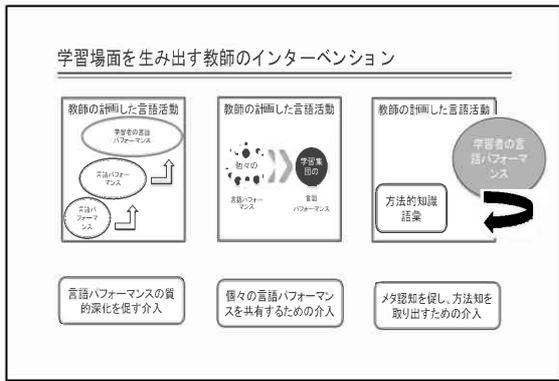


図1 学習場面を生み出すインターベンション

として、その場で向き合う難しさを乗り越えていくことが必要となる。

### 3. 目的的行為としての 教師のインターベンション

#### 3-1 言語力育成を目的としたインターベンションと見取り

授業の構成が、学習者の「主体的学習活動」や「協働的学習活動」で占められるようになると、当然教師の役割も変化してくる。松友 (2008)<sup>1)</sup>は、こうした教師の役割を「ファシリテーター」「コーチ」「インタープリター」として捉え直し、学習者に任せきりにするのではなく、活動に誘い、活動の質を高める支援を行い、活動を位置づける教師の主体的な教授行為を計画的に遂行していく必要性を指摘した。

しかし、日々の授業の中では、こうした「言語活動」と「学習者」を結びつける行為だけではなく、学習者の「言語力」を育成するために、長期的な展望と即時的な見取りに基づいて対話的に遂行する「インターベンション」が不可欠となる。松友・大和 (2012)<sup>2)</sup>では、こうした長期的な展望に立ち、学習者個々人の「言語力」育成を目的とした教師の対話的教授行為を言語・非言語両側

面から抽出し、その類型化と効果について検討を加えた。また牧田 (2012)<sup>3)</sup>においては、学習者の思考の深化を促す「装置」としての教師のインターベンションを客観的に分析している。

両研究が教師の主体的視座からのものであるか、分析者としての客観的なものであるかは別にして、教師と学習者個人の関係性を分析の対象としている点は共通している。教師が自らの学力観や学習観を生かして学習者の言語力を育成するために、計画的に学習者個人と対話する行為は「教授＝学習」過程に「個の学び」を成立させ、学習者個人の主体的学習活動を生み出す働きを持っているといえよう。

これに対して、一柳 (2009) で扱われている教師の「リボイジング」<sup>4)</sup>のような教授行為は、即時的な状況判断に基づく行為であり、具体的には、学習者相互をつないだり、学習課題に対して並列的に出された学習者の発言を分類、整理するような「言語活動」に協働性を持たせ、維持する働きをもっている。

授業への「言語活動」の導入は、学習者が他の学習者に自分の考えを説明したり、学習者相互に自分の意見を交流させたり、班での話し合いなどで自分たちの意見を吟味したりする学習にかなりの時間を割くことにつながる。言うまでもなく、これらの学習場面は即時性の高いコミュニケーション場面であり、教師の効果的なインターベンションに支えられない場合、学習者は言いたいことを言っているだけで、コミュニケーションは成立しない。こうした活動が「学習活動」として機能するために、教師にはその場で学習者の表現内容や学級の状況などを「見取り」、より多くの学習者の参加を促しながら思考の深化を生み出す「コミュニケーション場面」を作り出さなくてはならないのだ。

こうした多角的で複雑な教授行為を、授業のまさに「その場」で行わなければならないようになってきた点で、「言語活動」を取り入れた授業を行うことは難しさを伴う。この教授行為そのものの変容に対応するためには、学習者の表現内容の質を捉える「眼」の形成、学習者の発言から思考や認識、表現の方法をメタ認知して抽出し言語化する「眼」の形成に加え、学習者相互をつなげたり、学習課題を焦点化して話し合いを深化させるコミュニケーション技術の習得が教師に求められている。

#### 3-2 協働性の高い学習集団を作るための教師のインターベンション

また、授業における教師のコミュニケーション技術の研究は、「教育話法」<sup>5)</sup>や「指導的評価言」<sup>6)</sup>など個人の学習効果を高める目的で行われるものに焦点化される傾向が強く、そこで扱われるコミュニケーションも「教師対学習者個人」の一対一の対話とそれを傍観する他の学習者の関係性の中で分析されてきた。これは、学級集団における学習活動を捉える視点が「集団学習」と「個の学

習」という二元論に陥っており、「教授＝学習過程」はその往復運動に支えられているという認識に拠るものである。

しかしこの捉え方は、「集団学習」に内在する「個の学習」を見落とす結果となり、「個の学習」の不断の連続性を「集団学習」という仕切りによって分断して捉えてしまうことにつながっている。さらにこれは、学習そのものを教師の視点もしくは教師の計画性の上で把握することを意味しており、「学習者の視点」から捉えた「学習活動」を見えなくしてしまう。

例えば教師がいくら班学習を組織しようとも、学級全体で話し合いを組織しようとも、用意された学習に参加する能力が学習者になかったり、かれらが参加することに対してネガティブな意識を持っていたりする場合、連続する「個の学び」は存在していても、「集団学習」との往復運動は生じていないことになる。これが、授業でいくら集団学習を組織しても、実際にうまくいかない大きな原因である。教師は、学習過程の組織に加え、学習者個々人の「教室」への参加状況や能力を「見取り」ながら、その場で「協働性のある学習場面」を作り出していかなければならない。

協働性の高い「場」を教室の中に作り出していく教師の教授行為には、例えば教室掲示の整備や学級文庫など学習内容に関する情報を供給するなど環境的側面での働きかけは不可欠となる。またこれらに加え、協働的な学習に対する学習者のポジティブな意識を形成するための長期的なカリキュラムの構成や、協働性の高い場面に参加するための言語力を育成する意識、能力を育成する働きかけも含まれる。

しかしこれらの教授行為は、協働性のある学習場を教室に作り出すための間接的な働きかけである。上述したような学習場を教室に生み出すためには、最も直接的な働きかけである「教師のインターベンション」が効果的に行われなければならない。

### 3-3 長期的・計画的な教授行為としてのインターベンション

これまで教育学研究を中心に行われてきた授業における教師のコミュニケーション技術、例えば「教育話術」や「リボイジング」、「フォールディング・バック」、「指導的評価言」などは、学習状況に対する即時的なコミュニケーション技術であり、①学習状況の見取り、②コミュニケーションによる介入、③学習場面の構築というプロセスは類似しているけれども、あくまで断片的なコミュニケーション技術である。

これに対して、教師のインターベンションは「ねらい」と「ゴール」をもった長期的で計画的な教授行為である。3-1で指摘した「学習者の言語力の育成」にしても、3-2で指摘した「協働性の高い学習集団づくり」にしても、長期的で計画的な教師のインターベンションを積み重ねていくことで実現するものである。

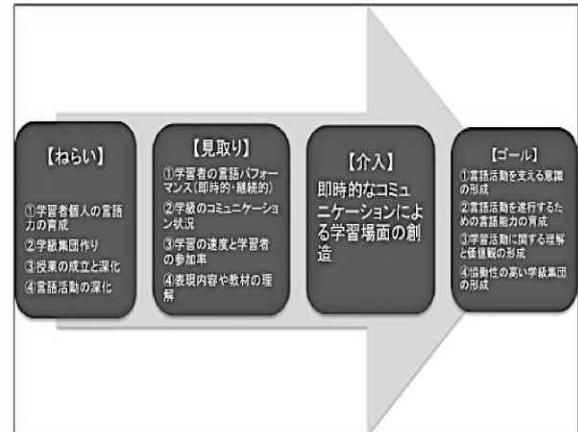


図2 長期的・計画的教授行為としてのインターベンション

## 4. 教師の「見取り」の対象と背景となる知識・情報

実際の授業場面における教師と学習者のコミュニケーションを「教師のインターベンション」として捉え直してみると、その「見取り」が非常に多角的であることがわかる。

例えば、表現に目を向けさせ、教材理解のイメージ化を促すインターベンションの例を挙げてみる<sup>7</sup>。

### 事例1 《A教諭》

S2: 僕は、「まもなくエルフは階段も登れなくなった」のところが心に残りました。どうしてかというと、エルフが階段も登れなくなっかわいそうだから心に残りました。

T: あ～そう、エルフ階段登れなくなっちゃたんだ、かわいそうだね。ずっと階段登れなくてかわいそうなままだったの、ずっと階段登れなかったの、じゃずっと一階にいたの？ちがうの？2階に行けたの？どうして2階に行けたの？2階に行けたよと思う人？その人どうしてエルフは2階に行けたんだと思うの？

S3: 言ってもいいですか、僕は（沈黙）

T: だれか助けてくれる人？

S4: 私は僕がエルフを抱っこして一緒に2階に連れて行っただけでエルフは2階に登れたのだと思います、どうですか？

S: 同じです

### 【教授行為の目的】

この部分では、年老いたエルフの不便さを大きくした僕が支えていることをイメージ化して読み取らせたい部分である。

### 【S2児に対する教師の見取り】

根拠が十分でない、イメージ化が十分ではない。

【実際のインターベンション】

教師は、エルフが2階に登れなかったのかどうかという問いを發し、実際には書かれてはいないが、エルフと僕との関係性や他の記述を根拠にして推論をさせている。

【ゴール】

結果的に、エルフを抱えて運ぶ僕の姿が強くイメージ化され、僕の心情に迫るための基礎となるイメージを多くの学習者が想起することにつながっている。

事例2《B教諭》

S1: ぼくは、Aさんにちょっと付け足しで、みんな泣いて肩を抱き合っただと思います。どうしてかという  
と、みんな泣いて肩を抱き合っただと、みんながエルフのことを好きだったから、みんな肩を抱き合っただと、どうですか

S: いいです

T: 聞いていい? みんなって誰? 家族って誰?

S: (「兄」「妹」などとつぶやきが起こる)

T: 家族に僕は入れますか? 僕と

S: 兄

T: 兄

S: 妹

T: 妹

S: ママ、パパ

T: パパ、ママ、じゃあ、5人家族でいいですか、この5人が家族でいいですか。みんなで肩を抱き合ったんだね

【学習者全体に対する見取り】

授業も中盤を迎え、学習者の集中力が衰えを見せ始めていることを教師が見とっている。

【学習者の読み取りの浅さに対する見取り】

S1の発言に対して「いいです」と安易に答える多くの学習者に対して、「みんなで肩を抱き合っただと泣いた」という表現は、発表したS1ほど実感を持って読み取られていないことを察知している。

【教授行為の目的】

イメージ化を図ること。

【実際のインターベンション】

「誰が肩を抱き合っただと泣いたのか」という問い

【ゴール】

一見、確認の発問のようにも受け止められるが、そうではなく、学習者に家族全員で肩を抱き合っただと泣いている姿をイメージ化する作用をもたらしている。

こうした、個々の授業における教師の見とりやインター

ベンションは、学習者に対する即時的な見とりによって効果的な学習場面を生み出しているが、一方でそれは学習者の言語力の育成や学習集団の組織化といった授業を超えた長期的な目的をもって行われるものである。また、即時的な見取りとはいえ、その対象は、学習者個人や学習集団、学習者の理解や学習者同士のつながり、授業展開や学習への参加率など、多様である。教師はこうした多様な対象への見取りを組み合わせたり、焦点化したりして、授業を展開し、学習場面を生み出している。こうした「見取り」の多様性は、以下の表のように示すことができる。

表1 教師の見取りの多様性

見取りの対象	見取りの視座	見取りに必要な情報
学習者個人	分析的	①国語学力に関する理解 ②言語活動を支える方法的知識の体系的理解
	長期的	①言語力の発達に関する理解 ②複数学年を担当するなど系統化された指導経験
	内面的	①学習態度や動機付けに関する理解 ②学習者個々人の日常的な学習状況に関する情報
学習集団	分析的	①コミュニケーション状況に関する理解 ②学習者の参加率への意識
	長期的	①学習集団作りに関する理解 ②多様な担任経験とクラス作りのノウハウ
授業展開	分析的	①学習速度(個人差)への意識 ②学習時間や空間作りの技術

5. 非言語インターベンションを支える「見とり」

5-1 これまでの研究成果

教師の非言語コミュニケーションに関する先行研究を概観すると、その分析手法や研究成果は以下のように把握できる<sup>8)</sup>。

表2 教師の非言語コミュニケーションに関する先行研究

研究分野・領域	主な研究手法	代表的な研究成果
①教育工学	授業観察 計測・分類	教師の姿勢・ジェスチャーのカテゴリライズ/教師の視線や位置と授業の雰囲気との相関/生徒が着目する教師の身体部位
②教育心理学 学習心理学	授業観察 フィールド ノート アンケート	教師の期待感情と非言語行動の相関&子どもの学習意欲への影響/ 授業内で児童の参加を促す教師のコミュニケーション
③学級経営学 教科教育学	授業観察 フィールド ノート 質問紙	指導場面における教師のジェスチャー活用の実際/ 教師のジェスチャーと子どもの学習理解の関連
④教師教育学 教員養成	実践報告 質問紙	教職志望学生の姿勢・動作の自覚・意識化/教師自身のコミュニケーション遂行と重要性認知/生徒が重視する教師の非言語行動

①の領域は、教師の身体動作を数値化・測定の対象としていることに大きな特徴がある。たとえば、教師の多様な動きをカテゴライズするために河野らによって開発された「姿勢の分類基準」(Teachers' Posture)<sup>9</sup>や、無意識に表出される教師の身体的表現を表記するカテゴリーやそれをまとめたトランスクリプトの開発<sup>10</sup>は動作の出現率のみならず、その教師の性格特性との相関を分析する上で有効であり、時に教師自身すら無自覚であるかれらの身体性を客観的に把握することに貢献してきたといえよう。そして、②と③は、授業において教師が学習者のモチベーションを喚起するだけでなく、教師に対する肯定的な感情を生み出すスキルに照射した諸研究である。とりわけ、教師の期待感情がうなずきや笑顔といった非言語行動によって生徒に伝わるだけでなく、その期待度のばらつきが教師の意図を超えて学習者に伝播してしまう、という興味深い結果が示されている。

④において見いだされる方向性は、教師の身体が「獲得」すべきもの・向上可能なものと位置づけられている点にあらう。たとえば、進藤による大学での授業実践報告<sup>11</sup>では、教職を志望する学生が自分の「闇雲・大雑把・無自覚」な身体に気づき、動作そのものを内省できるようになる様子、そして身体への意識によって自分の行動への余裕や集中力を高められたとの学生の姿を描き出してくれている。同時に、④では「非言語コミュニケーションの重要性の認識」というテーマも扱われてきた。すなわち、①から③で追求されてきたような非言語的行動の効果的活用ではなく、ここでは、非言語行動スキルの遂行状況とそれを教師自身あるいは生徒たちがどの程度重要だと認知しているのか、という問いが研究のベースにある。教師が何気なく行う「あいづち」が生徒に重要視されていることのみならず、それが実際の遂行状況を上回る高い評定であるとの結果<sup>12</sup>は教師の身体が時に教える側の意図を超えて、生徒とのコミュニケーションを大きく左右しうることを示唆している。

以上のように、教師の身体や非言語コミュニケーションに関する研究成果は多様な分野において蓄積されてきた。しかし、これらの諸研究をもっとしてもいまだに克服できない課題が残されている。それは、教師の身体が「どのような場面で・誰に対して」有効となるのかを解明することである。なぜなら、授業とは、刻一刻と状態が変化する「みえにくい」営みであり、それを支える教師には、その都度変容する学習者の動機づけや理解を見とった上でなされるコミュニケーションが求められるからである。ゆえに筆者らは、これまで、こうした教師のコミュニケーションのコアを形成する「インターベンション」(介入)の効果と言語・非言語的側面から明らかにしてきた<sup>13</sup>。本章では、これまでの研究をさらに発展させるため、非言語的介入の効果を支える教師の「見とり」の内実を迫りたい。もちろん測定・分類による教師の動作把握や、ジェスチャーや表情の豊かさは大切であろう。

しかしながら、それら包括的な視点のみにとどまる知見を超えるためには、教師が個々の学習者の状況を把握し、その状況を改善するための適切な「一手」を出すこと、そしてそのためには教師が学習者の何を見とるべきなのかを示さなければならない。

## 5-2 分析の対象

以下では、実際の教師の介入場面から「見とり」のポイントを見ていこう。本章では、金沢市K小学校の1年生(T教諭)および福井県E市K小学校の6年生(M教諭)の授業を分析対象とする。以下に示した5-3-1および5-3-2は、金沢市K小学校での国語の授業「ずうとずうと、だいすきだよ」での音読場面および発表場面における教師と学習者のやりとりである。発話以外の部分である教師の身体的介入は【 】で、学習者の行動は( )で示した。

### 5-3 実際の介入場面から

#### 5-3-1 学習者の姿勢への見とり (音読場面)

T : 用意はいいですか

S : いいです

T : いい姿勢。S1さんからいい声出てきそう【教科書を寝かせている学習者に近づき、教科書を立てて持つように促す①】【教卓の前に戻る】最初の言葉は何ですか

S : 「いつしか」

T : 「いつしか」からですね。用意はいいですか【ややテンポの速い口調で】

S : はい

T : S2さん、こうじゃなくてこうやって読もうね【教科書を寝かせた状態から立てる動作をS2に見せる②】

S2 : 顔を上げて教科書を持ち直す

T : では、「いつしか」、さんはいい

#### 5-3-2 学習者の姿勢への見とり (発表を聴く場面)

T : S3さん

S3 : はい(立ち上がる) 言ってもいいですか

S : いいです

S3 : わたしは「まもなくエルフはかいだんも上がれなくなって」

T : のぼれなく-

S3 : 「のぼれなくなって」(言葉につまる)

T : うん【S3に目を向けたまま、姿勢の崩れた学習者に近づき、発表者を見るよう促す③】

S3 : 「でも、エルフはぼくの部屋でねなくちゃいけないんだ」のところが心に残りました。どうしてかという……(沈黙)(A)

S : (数人がS3から視線をはずして下を向いたり、きょろきょろしている。まだS3に注視している学習者がかれらにS3に姿勢を向けるよう促す)(B)

T: 【S3に対面する学習者に近づき、その傍らで中腰になりながらS3を見る④】S3さんはどんなわけ言えるかね、聴いてみよう。

S: ふたたびS3の方を注視する

T: 【ささやきかけるように⑤】どうしてかという？

S3: どうしてかという、1場面ではエルフは階段を上れたけど、2場面では階段が上れなくなったからです。どうですか

S: わかりました

これら2つの介入から抽出できたのは、どちらも「学習者の姿勢」に対する見とりである。まずT教諭は、教室全体を見渡しながらか学習者の姿勢が整っているかを黙視するだけでなく、姿勢の悪い学習者にはすかさず近づき、読むべきページを確認し、背筋を伸ばして教科書を立てて持つよう促している。そうした直接的介入の後に見られたのが5-3-1である。この中の②は特に、教師自ら「姿勢の見本」を示す形で音読準備を徹底させる介入である。5-3-2は、明らかに発言者よりもその他の学習者の姿勢を整える効果をもっていた。発言者S3は、たどたどしい口調で話しながら途中で言葉につまってしまう(波線A)のだが、注目すべきはこのときのT教諭のアプローチがS3ではなく、集中が途切れ、姿勢が崩れてしまった他の学習者に向けられている点である。これは、T教諭が低学年の学習者の話す姿勢だけでなく聴く姿勢を強く重視しているゆえであり、S3に身体を向け、注視し続けた学習者もいたこと(波線B)がそれを物語っている。したがって、T教諭は、発言者に大きな声での発表を要求したり、急かすことをせず、③・④の介入を通してまずは「聴く者」の意識を発言者に戻すことによって、S3の発話を支え続けたと考えられる。とりわけS3と対面する学習者と同じ位置から視線を低めて見守る介入④は、他の学習者の視線を再びS3に戻すという効果をもっていたといえる。

続いて、福井県E市K小学校での事例を見ていこう。ここで示すのは、「海の命」の主人公が父親の敵である大魚クエと遭遇するシーンの音読と発表場面である。

### 5-3-3 姿勢・参加・安心感への見とり

(音読から最初の発表場面)

T: はい、じゃあね今日は「海の命」の5の場面をいきます。はい、教科書準備して【全体を見渡す】

S: 【音読するために教科書を持つ】

T: 【教科書を開けずにいる児童に接近して①】大丈夫？切り替わったかな、切り替えてね。はい、じゃあいつものように読んでいきましょう。では、お願いします

S: (5の場面の音読)

T: はい、今日はこの場面をみていきますが、その中でも、200ページの9行目『太一は泣きそうになりな

がら思う』【話す速度を落とす②】ここを考えていきたいと思います。はい、それでは【声のトーンを上げる③】まず今日の最初の課題『なぜ、太一は泣きそうになったのだろう』【課題を黒板に貼る】出会えたんですね・・・何に？

S: クエ

T: クエに出会えた。出会えたのに・・・ちょっと顔ははっきりしませんけど、太一さんです【黒板に紙(主人公がクエにもりを刺そうとしているシーン)を貼る】さあこれなんでしょう【紙を指さし、全体に視線を向ける】

S: もり

T: もり持つてるんやな。さあなぜ、泣きそうになったんだろう。さあそこから考えていきましょう。はい、それじゃいつもの調子ね、【勢いよく上着を脱ぐ④】はい、いきましょう。

S: (挙手)

T: S1いくか？ はい、じゃあS1

S1: 立ち上がり、M教諭の顔を見る

T: 【S1に笑顔でうなずき、教卓の横に座る⑤】こっから見てる、どうぞ

S1: 話していいですか

S: いいです

S1: 太一は、殺されたがっている魚を見たから、泣きそうになったと思います。どうですか

S: わかりました

T: 殺されそうになっている魚、殺されたがっている魚… S1、どこに書いてあった？教科書の何ページか言えるかな。

S1: 【黙っている】

T: みんなも見つけてあげて【全体に目を向ける⑥】

S: (数人) 200ページ・・・

T: 200ページの？

S: 6行目

T: 6行目？1、2、3、4行目じゃない？・・・「この大魚は」、読もうか全員で

S: 「この大魚は、自分に殺されたがっているのだと太一は思ったほどだった」

T: というところやな【S1に視線を合わせる】ここから、なるほど「殺されたがっている魚」【板書】なんて今まで太一は見たことは

S: ない

T: なかった。その魚を見たときにためらっちゃって泣きそうになった。それでいいのかな、S1【板書を指差しながらS1に視線をあわせる】

上記からは、M教諭が前節のT教諭同様、学習者に接近し、「読む姿勢」見とった介入①を行っていることがわかる。また、この後、最初の課題「なぜ太一は泣きそうになったのか」を学習者に着目させるために話すスピー

ドを落とし、学習者に発表のスタートを促す際に声のトーンを上げている点②～④は注目すべきだろう。なぜなら、こうした準言語(Paralanguage)のコントロールは、授業冒頭の雰囲気活性化だけでなく、学習者の参加を見とった上の介入だからである。さらには、発言者S1の声は非常に小さいままであったが、M教諭はS1を叱責することなく、教卓の傍らに腰を落としてうなずきながら聴いている。この介入⑤が、心もとない表情で発言を試みるS1に安心感を与えようと意図されたものであったことは間違いない。このような安心感の醸成による発言者のサポートは、その後、「殺されたがっている魚」という発言の根拠を言えずに沈黙したS1を追いつめずに、アプローチの対象を全体に移し、「教科書の記述」を見つけて出そうとする介入⑥からも充分にうかがえよう。

#### 5-3-4 イメージ化への見とり (主人公の心情に迫る場面)

S2: 太一はお父さんよりもすごいクエをとって、村のみんなにすごいところを見せたかったけど、与吉じいさの教えを思い出してクエと対決してはいけなかったからだと思います。

T: うんうん、父を敗ったクエを仕留めたかったんやけど、【視線を下げてS2を見てから板書】実際に対決してはいけなかった、太一は。こう思ったからその中で泣きそうになった。【黒板の前に座りながらS2に視線を戻し、全体を見渡す】与吉じいさはどうやって教えたんや? 【窓側に移動し、全体を見る⑦】

S: (数人) 海の恵み・・・千匹に一匹・・・

T: うん、千匹に一匹って教えたな【黒板に紙(クエを仕留めたい)を貼りながら】まだあったよ【学習者の方を振り向きながら】他の言葉なんかなかった?

S: 「海を大事に」

T: うん、「海を大事に」、それから? もう一個なんの言葉があったかな? 【黒板に紙(クエを殺してはいけない)を貼りながら】お父さんの言葉です。

S: 「海のめぐみ」

T: うん、「恵み」という言葉があった。【話す速さを落とす】実はこの2つが【黒板に貼った2つの紙を指差しながら】実はここで、どうなったかという? この考えとこの考えとが? 【紙を指し示しながら声のトーンを落とす。ゆっくりとした口調で⑧】

S: ぶつかった

T: そうやな、ぶつかった、どこで?

S: (数人) 心の中

T: 【すかさず】誰の?

S: 太一の

T: 太一の心の中でこの2つがぶつかってたんです

また、上述したようにM教諭は、太一が泣きそうになった理由を答えさせるだけでなく、学習者が、ずっと追い

続けてきた敵をついに目の前にした彼の思いに迫れるよう、相反する思いを記した色紙を並列させ、それを指差しながら太一の「苦しみ」を想像させている。それまでの明るくテンポアップした口調ではなく、低めのトーンでゆっくりと語る介入⑧は、まさに、太一の心の中の不安や迷い、葛藤のイメージ化を促したといえる。

さらに、特筆すべきは、M教諭が学習者の意欲(競争意識)を生み出す、以下のようなやりとりである。葛藤の末、クエを殺さないという選択をした太一は「本物の漁師になれたと思うか」を学習者が発表する場面である。

#### 5-3-5 意欲・競争意識への見とり

(「太一は本物の漁師になれたと思うか」をめぐる)

S5: ぼくは、太一が岩の中で巨大のクエを見かけて殺さなかったことは、与吉じいさの教えの「千匹に一匹でいいんだ、千匹いるうち一匹を釣ればずっと生きていけるよ」という言葉を思い出してクエをとらななかったことは、海の命を考えて、与吉じいさの教えを守ることでできる一人前の漁師になれたんだと思います。どうですか

S: わかりました

T: クエを殺さなかったよ、与吉じいさの教えを守ったよ、だから、S5も(太一が本物の漁師に)なれたと思った。【S5の顔をのぞきこみながら】S5、すごい【声を低めてS5の方を見る】。S5、初めて、すごいよ、すごい去年から伸びてるぞ、自信もってな、これからもな

S: (S5の方を見る)(数人が拍手をする)

T: はい【声のトーンを上げる】S5に負けるな、いくぞ

S: (一斉に勢いよく挙手し、口々に) S3、S4さん、S5さんと似ています

このように、教科書の記述を根拠とした論理性の高いS5の発言を見とったM教諭の介入は、声のトーンを抑えた直接的な賞賛という形で顕われた。この介入はM教諭がはじめから意図していたものではなく、S5の発言内容を聴いて自然に表出したものである。だが、「すごい」「自信もって」という一言が、S5本人のみならず、他の学習者の意欲を即時的に強く喚起したことは極めて重要である。M教諭に褒められているS5を多くの学習者が注視していること、その直後の「S5に負けるな」というM教諭の一言から間髪を入れずに(まるで弾かれるように)多くの学習者が挙手している点、そして、競い合うように「S5さんに似ています」と自分の考えを位置づけようとするかれらの明瞭な声とその証左である。

以上、本章では、2つの事例から教師の非言語的インターベンションを支える「見とり」を確認した。本章で取り上げた教師と学習者のやりとりは、教室での学習場面のほんの一部分であるため、教師の見とりの多様さを

網羅しきれてはいない。よって、これまでの分析を通して抽出した「教師が何を見とり、どのような介入をしたのか」については表3に示しておきたい。これらの観点は教師がもつ授業や学習者に対する認識、学習者の学齢、教職歴や教科特性などをふまえ、より精緻化する必要がある。それは今後の課題としたい。

表3 教師の非言語的介入を支える見とりの観点

見とりの観点	操作の対象	具体的なインターベンション
姿勢	読む	立つ位置・姿勢・視線 教室前方で「姿勢の見本」を示す/ 姿勢が整うまで止める
	話す	発表者の姿勢 発表者の視線・姿勢を意図的に変える (みんなの方に)
	聴く	間 視線 立つ位置 【教師⇒学習者】 間をとる / スピードや抑揚を意識 【学習者⇒全体】 発言者以外に目を向ける / 止める 姿勢の整わない学習者に寄り添って (同じ方向から) 発言者を見る
参加	全体	視線・間 全体を見渡す / 話す速さ・声のトーンを落とす
	個人	視線・距離 個人に視線を合わせる・接近する (個人の感情・経験に言及する)
達成状況	距離	接近する (記述を確める)
意欲 競争意識	表情・動作 声のトーン	楽しそうな表情で話す / 声のトーンを落とす 煽る口調 (もっとすごい意見ない?) / 疑問や挑戦を示す表情
挙手	間・表情	すぐに指名せずに見渡す / 挙手する学習者の姿勢をほめる
思考 (深まり)	間 声のトーン 視線	間をとる / 板書内容に注視させる / 声のトーンを変える
具体化・ イメージ化	表象動作 声のトーン・ 話す速さ	空間に形を示す (この考えとこの考えとがぶつかったんだね) 個人に視線を合わせる (みんなこんな経験ある?)
協同性	距離 立つ位置  動作	グループに近づき、活動状況を確認する / 止める 発言者と近づきすぎず、他の学習者の反応をみる 他の学習者に考えを述べるよう促す動作を使う (あなたならどう?)
安心感 自己肯定感	視線配分 視線の高さ 表情・動作 板書	視線を合わせる / 低い位置から発言者を見る / 笑顔やうなずき 発言者に対する他の学習者の反応をひろう 発言内容を板書し、位置づけを明確にする
雰囲気	姿勢 声のトーン 演出・服装	学習者の発話リラックスした表情で教材の登場人物の心情などを演じる (口調、表情)

## 6. 教師の「見取り」の向上を目指した教員研修

教師の「見取り」を向上させるためには大きく分けて2つの方向性がある。

1つは「見取りの質」を向上させるための知識や情報の獲得を研修によって促すことである。4節において扱った2人の教師に対して、かつて筆者が行ったカンファレンスでのやりとりはその一例である。筆者は、長期的な視座から学習者の読みの能力を俯瞰する観点を以下のようにアドバイスしている。

幼児期に読んできた絵本を中心とした読書経験を基盤にした低学年児童の読解力の内実は、言葉に着目してイメージを形成する読み方である。これに対して教師は、時系列による整理と因果関係の抽出を行い、ストーリーを読み取る能力の形成を目指す。

このような読解力の育成を目指した授業の中では、幼児期の読書経験の差異などによって生じる教材理解の個人差を見とり、それを補うためのインターベンションを行うことで、より多くの学習者を授業に参加させ、児童の読解力を底上げすることにつながる。

こうした授業カンファレンスにおける知識供与は、実際に教師自身が何をどのように見取り、どのような学習場面を構築したかということに基づいて行われなければ効果がない。それゆえに、研究授業ではなく、日々の授業を対象にした授業研究の中で「見取り」の質を向上させていくためのカンファレンスを行うのである。

もう1つは、学習者理解の多角化、深化によって、教師が学習者個人や学習集団の特性を踏まえた「見取り」が行えるようになるための研修である。ここでは、学習者や学習集団の学習履歴を共有したり、学習態度や日常的な学習状況を情報として得ることが必要となるため、実際には学年団を中心とした学習者理解のための時間となる。

こうした学習者理解を目的とした研修は研究授業などでは行いきにくい。したがって、日常の授業を対象としながら、研究授業とは別に行う必要がある。

いずれにしても、こうした教師の「見取り」を向上させるための研修については、学校現場で意識的に行われている実態が少ないため、図3のように、今後の研修開発とその効果の検証を進めていかなければならない。

教師の「見取り」の成熟と研修内容

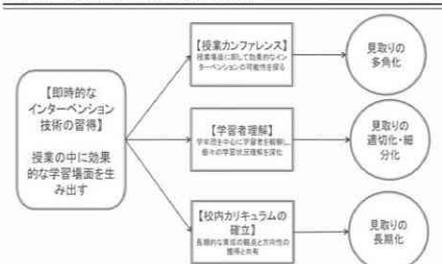


図3 教師の「見取り」の向上を目指した教員研修内容と効果

【引用文献】

- <sup>1</sup>松友一雄 (2008) 「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」(高木展夫編『各教科等における言語活動の充実～その方策と実践事例』pp.98-103 教育開発研究所)
- <sup>2</sup>松友一雄, 大和真希子 (2012) 「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-」, 福井大学教育実践研究, No. 37 pp. 1-10
- <sup>3</sup>牧田宗大 (2012) 「思考力を高める教師のインターベンションに関する研究」(2012年11月言語文化学会資料)
- <sup>4</sup>柳智紀 (2009) 「教師のリボイシングの相違が児童の聴くという行為と学習に与える影響」『教育心理学研究57』 pp. 373-384
- <sup>5</sup>例えば野地潤家 (1996) 『教育話法入門』 明治図書出版
- <sup>6</sup>山下政俊 (2003) 『学びをひらく第2教育言語の力』 明治図書出版
- <sup>7</sup>大和真希子・松友一雄 (2013) 「小学校低学年の授業における教師のインターベンションの共通性と効果に関する研究」 福井大学教育実践研究, No. 38 pp. 45-53
- <sup>8</sup>大和真希子・松友一雄 「学習者の言語活動を支える教師のインターベンションに関する研究」 日本教師教育学会第24回研究大会 発表要旨集 2014年 pp. 146-147
- <sup>9</sup>河野義章・新野泰顕 (2002) 「教師の姿勢の分類基準 (TP2002) の開発」 日本教育工学会第18回講演論文集 pp. 627-628
- <sup>10</sup>美尾圭衣子・木村捨雄 (2000) 「教師の無意識的に表出する身体的表現(1)ーその表記法の試みー」 日本科学教育学会研究会研究報告第14号第6巻 pp. 23-28
- <sup>11</sup>進藤貴美子 (2005) 「感覚・動きの再構築ー教師としての身体へー」 教科教育学研究 第24集 pp. 193-205
- <sup>12</sup>これについては、石井眞治・鹿江宏明・野中陽一朗 (2010) 「生徒が重要とする教師の非言語的行動とその遂行に関する評定」 比治山大学現代文化学部紀要第17号 pp. 89-95や、石井眞治・鹿江宏明・野中陽一朗・森俊郎 (2009) 「小中学校教師の言語的・言語的コミュニケーションスキルの重要性及び自己スキル遂行に対する認知」 比治山大学現代文化学部紀要第16号 pp. 113-122など。
- <sup>13</sup>松友一雄・大和真希子 (2012) や大和真希子・松友一雄 (2013) など。

**Research on Immediate Evaluation with Teachers' Intervention to support Students' Language Activities**

Kazuo MATSUTOMO & Makiko YAMATO

Keywords : Teachers' intervention , Immediate Evaluation, Support students' language activities, Teacher training for enrichment intervention