

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

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-05-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大和, 真希子, 松友, 一雄 メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/10098/8268 |

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

福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター 大和 真希子
福井大学教育地域科学部 松友 一雄

本論稿では、学習者の発達段階に添った授業コミュニケーションの特質を探るために、小学校低学年における複数の授業を事例に、低学年の学習者に対する教師の言語・非言語的インターベンションの共通点と効果を明らかにした。言語的側面では、学習者の思考の起点をつくるために教材との関係を結ばせながら、教材に同化させるための介入や、教材内容をイメージ化させるための効果を抽出した。また、こうした学習を充実させるために、学習者の身体を整える教師の非言語的介入の効果も見いだしている。これらの結果を受け、教師の意図性との関連や、中学年・高学年の授業分析の蓄積、介入の具体をより詳細に記録する方法論の構築を今後の課題として示した。

キーワード：低学年における教師のインターベンション、学習者の姿勢への介入、授業への誘発、イメージ化の促進

1. 研究の目的と方法

1-1 言語活動をめぐる状況

現在、各教科において学習者の言語活動が取り入れられ、それを充実させる授業を追求することは「何を」「どのように」教えるかという点と同様にきわめて重要な課題となっている。教師のみが一方向的に話し続け、学習者はただそれを聞き続けるという形式で終止する授業はもはや珍しいものとさえなり、わたしたちは、学習課題に沿って学習者が話し合い、他者の前で発表し、それを全体で共有するという授業実践を多く目にするようになった。これは、現行の学習指導要領で示されている「各教科における言語活動の充実」が、全国の小中学校における授業実践の中で積極的に試みられている証左である。だが、現在、実践レベルで目指されているのは、単に学習者主体の活動型の授業へと転換させることではない。すなわちそれは、単元という比較的長期的な学習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である¹。しかし、授業の中で言語活動を組織し、その質を高めようとする時、わたしたちは、ただ学習者に話し合うことを求め、そのままかれらに任せておけば質の高い対話が生み出されるわけではないという事実²に留意しなくてはならない。松友は、授業における「言語活動」を教師の意図性に支えられたものとして捉え、実際の授業場面で学習者が生み出す「言語パフォーマンス」とは区別すべきことを指摘している²。すなわち前者は、教師が授業を設計する中でイメージされ、計画されたものであるが、後者は、教師が計画・提示した言語活動を学び手が遂行することによってその都度生み出される「現

象」であり、重要なのは、言語活動の質を左右する要因がむしろ後者であるという。

このような指摘は、言語活動の組織化が、学習者の状況認識や授業への動機づけ、言語能力、他の学習者との関係性の変容によって質が流動的に変化する「言語パフォーマンス」抜きには不可能であることを示唆している。

1-2 言語活動を支える教師のコミュニケーション

では、上述したような学習者の言語パフォーマンスを支え、その質を向上させるために必要となるものは何か。これに関しては、学習者の①能力的側面、②状況的側面、③環境的要因の3つが指摘されている³が、中でも②を成り立たせている教師の授業プランニングや学習者とのコミュニケーションの有り様はより重要なものといえるだろう。とりわけ教師のコミュニケーションは、刻一刻と状態が変化する授業空間において変容を迫られる「みえにくい」営みである。だが、それゆえに、教師の意図を超えたところで学習者の動機づけや学習の深まりをその都度、左右する要素となりうる。そして、この要素のコアとなるのが、学習者の状況を見とる教師の介入（インターベンション）である。

教師による介入技術については、「リヴォイシング」（再声化）という概念を用いた一柳らの研究において、その有効性が検証されている⁴。また、このリヴォイシングの効果は、理科の実験場面での「トランザクティブディスカッション」（自分の考えを明確にしたり、相手の考え方や推論のしかたに働きかけ、相手の思考を深めるような相互作用）のある対話を事例に、①明確化（clarifying）、

②再解釈化 (interpreting), ③再定式化 (reformulating) という効果をもつことも検証されてきた⁵。

筆者らは、上述したリヴォイジングを介入技術の一端と捉えながらも、それだけを直接の研究対象とはせず、より包括的な視点から教師の介入の具体をとらえようとする立場をとっている。したがって、学習活動の中で教師が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する技術として、リヴォイジングにとどまらない言語および非言語的介入 (インターベンション) の効果を明らかにし、その類型化を試みた⁶。その結果、①「発表者としての不備の見とり、つながりの要求」「論理性の不備の見取りと説明の要求」(「理由は?」「もう少し説明して」「(他の学習者に対して) わかった?」) という投げかけ) が、他者に理解されやすい発言を学習者に意識させる効果や、他の学習者からの反応がより換気されるといった効果を生むことを明らかにした。また、②「キーワードとなる語句の取り出し」「優れたパフォーマンスの方法的側面の言語化」(「今言ってくれた〇〇という言葉、みんなどう思う?」「今、〇〇さん、いいこと言ったね」など) の言語的介入も、学習者の思考の促進や発言の方法的知識への意識づけをもたらしたことを見いだしている。さらに、インターベンションという側面からは照射されることの少なかった非言語的な側面⁷では、①発話のテンポや声のトーンにバリエーションをもたせ、間合いをとることが学習者の意欲を誘発すること、②学習者の発言を支持する時に、距離をつめるための接近や視線を低めることが授業空間に安心感をもたらすという結果を抽出する段階に至っている。

2. 研究枠組みと方法

授業におけるコミュニケーションの重要性は指摘されているにも関わらず、実はこのような教師の言語・非言語的行動を包括する形でのインターベンションに関する研究はこれまで殆ど見られない。上述したように、筆者らによる分析もまだ緒についた段階である。だが、教師の言語・非言語的介入の具体的な要素と効果との対応関係を示すことができた成果は大きい。しかしながら、やはり、限られた事例から効果的な介入技術を抽出し類型化するだけでは、状況との関係性によってその都度、変容を余儀なくされる言語パフォーマンスを詳細に見とり、言語活動の質を高めるための知見としては十分とは

いえない。

学習者の言語パフォーマンスを支え、その質を向上させるためには、能力的側面や環境面の配慮のみならず学習者の発達段階に応じて教師が効果的なインターベンションを行うこと、換言すれば、学習者の発達段階に「適った」介入が教師に求められるのである。また、こうした視座により、学習者の発達に伴って教師の介入が変容する具体的な要因やプロセスを詳細に解明する必要があるだろう。

このような問題意識から本論稿では、低学年における複数の授業を分析し、以下の2つを明らかにすることを目的とする。

- ① 低学年の学習者に対する教師の介入方法には、どのような共通性が見いだせるのか。
- ② それらは学習者の思考や活動にどのような効果をもたらすのか。

これらを明確にすることで、基礎的な学習語彙の獲得が不可欠となる低学年の授業において、個々の学習者を丁寧に見とる技術を抽出することができると同時に、小学校の基礎段階で質の高い言語パフォーマンスを導く学習者同士のつながり合いを、教師がどのように支えているのかを可視化できると考えられる。

なお、対象とする事例を多面的かつ詳細に捉えるために、本論稿では、言語的側面と非言語的側面に区別して教師の介入の実際を分析することとした。

3. 事例の概要

分析対象としたのは、以下に示した3つの事例である。

【授業および学級の様子】

事例1および事例2は同じ学校で行われた実践である。扱う場面は異なるが、どちらの事例でも「一番心に残ったところはどこかな」という学習課題を起点とし、音読の後、児童が各々の「一番心に残ったところ」に線を引き、それを発表し合うという流れで授業が進んでいく。

この学校では、「言語活動の充実」を目指した学校研究が進められて3年が経過している。学習者の主体的な授業参加や言語活動の活性化する学習環境づくりに加えて、校内研修の方法にも工夫を施し、学年研究会を中心に、それぞれの学級の児童を協働して観察し、その反応を基に効果的で参加率の高い学習課題や学習過程を模索

| 事例 | 対象校と学年 | 実施日 | 教諭の属性 | 使用教材 | 学習課題 |
|----|--------------------|----------|----------------|-------------------------------|---|
| 1 | 石川県金沢市 K小学校 1年生 | 2012年12月 | A教諭 教職歴5年目 | ずうっと、ずっと 大すきだよ (光村図書1下) | 「一番心に残ったところはどこか」 (としをとったエルフとぼくの場面) |
| 2 | 石川県金沢市 K小学校 1年生 | 2012年12月 | B教諭 教職歴28年目 | | 「一番心に残ったところはどこか」 (エルフが死んだ場面) |
| 3 | 福井県福井市 N小学校 1年生 | 2008年11月 | C教諭 教職歴20年目 | | 「これは悲しいお話か、そうでないお話か」 (としをとったエルフとぼくの場面) |

している。

また、長期的な展望に立って、学習者個々人の「言語力」の育成に力を入れ、教師たちは文章で論理的に表現する力や語彙力などを日々の授業の中で育む工夫を進めている。

したがって、分析対象となるA教諭とB教諭は教職歴に大きな差はあるが、共に協働性の高い授業研究をチーム体制で進めているため、授業の計画性や課題設定の方向性にはある程度の共通性が見いだせると判断した。

一方、事例3は、この教材の第三次で教材全体のまとめの時間にあたる。事例1・2とは異なるアプローチが随所でみられ、とりわけ授業の冒頭で提示される「このお話は悲しい話か、悲しくない話か」という選択式の問いが学習課題として提示される点は特徴的といえるだろう。学習者は、その問いに対する自身の考えをあらかじめ書いてきており、授業は、その記述をもとに発表しあう場面からスタートする。教職歴20年を超える担任教諭は日々の授業の中で、学習者同士がつながりながら考えを深め合う「対話型授業」に取り組みながら、主語や述語を整えることや聞き方の指導などを継続的に行っている。

本稿で、この3つの事例を分析対象として選定した理由は、同一の教材を用いているからだけでなく、教職歴の差がありながらもアプローチが類似しているケースと、扱う場面が同じでありながら学習課題への迫り方が異なるケースとをトレースできると考えたためである。

4. 事例分析の結果

4-1 教師の言語的介入について

分析に先立ち、まず、低学年とりわけ小学校1年生という入門期にあたる学習者に対して、教師がどのような見取りとインターベンションを行っているかを抽出するために以下のような仮説を立てた⁽¹⁾。

- ① 学習者個人の言語表現力⁽²⁾の育成を目的としたインターベンションは、学年固有のものではなく学習歴との相関性による。
- ② 入門期特有の「教室における様々な学習に適應するためのトレーニング」⁽³⁾を目的としたインターベンションは、学習者の理解よりも身体性や精神性との相関性が高い。

これらの仮説にとどまらず、低学年の児童を対象にした授業に特徴的な教師の言語的インターベンションを抽出するためには、この時期の児童の学習能力や読解力の固有性を観点に据える必要がある。それが下に示す思考の起点とイメージ化の促進という2つの観点である。

(1) 授業への誘いと思考の起点を作る介入

多くの低学年の国語の授業において、日常的に行われ

ている学習の導入は「音読」と「学習課題の確認」である。これは、中学年および高学年においても具体的な方法やレベルの違いはあるものの、おおよそ一般化されている。

前者が「読み手」として教材との関係を結びながら授業に参加させることを目的としているのに対して、後者は、「学び手」もしくは「学級集団に寄与する者」として、思考の起点を意識（理解）させた上で授業への参加を促すことを目的としている。したがって、こうした方法は、学習者の読解力の実態や、学習者個々が教材とどのような関係性を取り結んでいるかを見とり、授業の導入段階をかれらと共に作り上げるために重要といえるだろう。

つまり、授業への誘いと思考の起点をつくる教師のインターベンションは、とりわけ学齢の固有性のある学習者の読解力や思考力に影響を及ぼすものだと考えられる。

【事例1—①】

A教諭は授業の冒頭で教材を音読させた後、学習課題を「問い」の形で学習者に提示し、以下のように教材をさらに読みなおして作業に取り組むよう指示している。

T (教師)：みんなで読んで一番心に残ったところが見つけれましたか？

S (学習者)：(いろいろなつぶやきが起こっている状況)

T (教師)：一番心に残ったところを探して線を引きましょう。

論理的な表現能力の育成の観点からみると、こうした指示は、自分の意見を単に発言するのではなく、「場所」に意識を向けることで自分の考えに「わけ」を添えて発言するための基盤になったといえる。だが、この指示を授業への誘い方としてみることも重要である。なぜなら、問いの形で一度ステップを踏むことにより、思考の起点が作られ、後に続く児童のより深い思考を誘発しようとする意図が見いだされるからである。

また、すぐに発言させるのではなく、問いを簡素化して線を引くという作業場面を構築している点は、多くの学習者に自分の考えを教材の本文に即して明確化させることを狙ったものであると考えられる。この作業は、何となく学習者の内部に作られた「教材に関する理解」を頼りにするのではなく、教材本文に即した読み取りを再度行わせることにつながる。ゆえに、A教諭によるこの介入は、後に進められる学習者個々人の読みの提示と交流をスムーズに進めるための基盤づくりになったと指摘できよう。

【事例2—①】

一方、事例2では、授業の冒頭で学習課題を提示し、学習者に音読させるという流れは事例1と同様だが、学習課題に関するインターベンションは特にみられなかった。これは、日常的に学習者の音読学習を重視している

B教諭が意図的に用いている授業の導入方法である。

学習課題を提示し、学習者とのコミュニケーションを通して「何故どのようにして学習課題を考えるのか」を実感させ理解を深めさせる方法をとる場合、とすれば学習者の読みが分析的になりすぎて、教材に同化しにくい読みのフィールドが教室にできてしまう。これに対してB教諭は、情感を込めた音読を学習者が相互に聴き合うことを重視し、教材世界に共感的に同化することを学習の起点にしようとしたのである。

このような「教材との関係性」を取り結ばせることに焦点化した導入の方法は、学習者を「読み手」として授業に参加させ、教師や他の学習者との読みの交流に導く。そして、まとめの場面で学習課題を提示し、理解させ、思考活動へと誘う展開をとることが多い。

学習課題の提示によって、分析的な思考へと誘われることが一方で共感的に読むことを妨げてしまうことは言うまでもないが、特に低学年の学習者がこうした分析的な読みのフィールドに参加しにくいことを経験的に意識しているB教諭は、敢えてこうした導入の方法を選択したのだと指摘できる。

【事例3—①】

事例3では、「エルフの話は悲しい話か、そうではないか」という選択式の課題が提示されており、学習者は家庭学習で自分の考えを書いて授業に臨んでいる。課題そのものは、作品に同化させるものではなく、読み手として分析的にかつ判断や評価を迫るものであることから、小学校1年生にとってはかなり難しいものとなる。しかし、教材を読み進めてクライマックスに出会い、様々なことを感じた学習者が、それを包括するような選択肢を提示されることによって、自分なりの判断をし、その理由を考えてみる機会を創出できる学習課題であるといえる。

また、学習者に自分の考えをあらかじめ書かせることで、教師は、家庭で何度も読み返しながらかえを深めたであろうかれらの記述を授業前に読むことができ、その上で授業におけるサポートに従事することが可能となる。こうした指導を経ることはさらに、学習者同士が自分の考えを交流する学習場面が確かなものとして教室に創出されることにつながっている。

さらに、「つながり合って発言する」ことを教室のルールにしているこのクラスでは、ある学習者の発言が他の学習者にスムーズに続いていく。発言者は「聞いて下さい」と全体に声をかけてから話し始め、それを聞いている学習者の反応も豊かである。こうした場面から、学習者は自分の考えをほかの学習者に聞いてもらい、反応をもらい、つなげてもらうことに喜びを感じることができているといえる。事例3では、こうした場面が随所に見られた。

実は、こうした教室内に作られたコミュニケーション

は学習者を授業に誘う効果も有しているといえる。なぜなら、他の学習者の発言を丁寧に聞き、反応し、つなげることは学習者自身が学習課題を発見し、他の学習者との考えの違いに直面する場となるからである。したがって、このように学習者の協働性を重視した教師の介入も、かれらの思考の起点を生成する上で極めて有効なものといえるだろう。

以上のように、3つの事例における導入段階に着目して分析した結果、効果的なインターベンションとして方法化する条件を以下のようにまとめることができる。

- ・低学年児童の言語化能力の低さや不備を詳細に見とり、教材との関係性を取り結ぶ支えとなるインターベンションを施す必要がある。
- ・分析的な観点によって教材との関係性を結ばせることは、低学年児童にとっては時に難しい場合があるので、参加率が低い場合には、共感的な読みのフィールドを意識的に生み出すインターベンションが必要となる。
- ・協働性の高い学習集団づくりを長期的に行うことによって、学習者相互の関係性や交流そのものが授業への誘いや思考の起点を作る可能性が大きい。よって、長期的な展望に立った協働性の高い学級づくりや学習者相互の交流を支えるインターベンションが必要となる。

(2) 表現に着目し、イメージ化を促す介入

低学年児童の読解力は、幼児期に読んだ絵本を中心とした読書経験、つまり言葉に着目してイメージを形成する読み方が基盤となる。これに対して学校での授業では、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を形成することが目指される。

このような読解力の育成を目指した授業では、幼児期の読書経験の違いなどによって生じる教材理解の個人差を見とり、それを補うための介入を行うことが求められる。なぜなら、その介入は、多くの学習者を授業に参加させ、かれらの読解力の底上げにつながると考えられるからだ。

以下では、この点をそれぞれの事例から抽出し、その効果について考察を加えることにする。

【事例1—②】

S2：言うてもいいですか。僕は「まもなくエルフは階段も登れなくなった」のところか心に残りました。どうしてかという、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、どうですか

T：あーそう、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なだったの、ずっと階段登れなかったの、じゃずっと1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：言うてもいいですか。僕は（沈黙）

T：だれか助けてくれる人

S4：言うてもいいですか、私は「僕」がエルフを抱っこして2階に連れて行ったのでエルフは2階に登れたのだと思います、どうですか？

S：同じです

この部分は、学習者に、年老いたエルフの不便さを大きくした「僕」が支えていることに気づかせたい箇所である。教師は、ここで「エルフが2階には登れなかったのかどうか」と問い、教科書には書かれてはいないエルフと僕との関係性を他の記述を根拠にして学習者に推論させている。結果的に、エルフを抱えて運ぶ僕の姿が強く想像され、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持つことにつながっている。こうした作用は、事例2でも見られた。

【事例2—②】

S1：ぼくは、Aさんにちょっと付け足して、「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、「みんな泣いて肩を抱き合って泣いた」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て泣いたのだと思います、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。

これは授業の中盤でのやりとりだが、このときB教諭は学習者の集中力が衰えを見せ始めていることを見とっている。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の様子から、「みんなで肩を抱き合って泣いた」という部分を、発言したS1ほど実感を持って読み取っていないことを察知し、イメージ化を図ろうとしたと考えられる。「誰が肩を抱き合って泣いたのか」という問いは一見、登場人物を確認するための発問のようにも思えるが、ここでは、家族全員で肩を抱き合って泣いている姿を学習者にイメージ化させる作用をもたらしたのである。

以上、事例から表現への着目とイメージ化を支えるインターベンションを抽出し、その効果を分析した。

ここから指摘できる共通点は、両教諭とも、学習者間に生じるイメージ化の程度の差異が大きい部分に、その起点を設定していることである。

これは、あらかじめ教材分析の段階において計画されていたことではなく、教師が実際の学習者の反応を見とりながら模索した結果の介入である。児童とのやりとりの中で、このような教師の意識的な見とりがなければ、効果的に介入するポイントが確定できず、表現に着目してイメージ化する学習を生み出すことには至らないという結果を生んだであろう。言い換えれば、学習者間に生じるイメージ化の差異を解消できないまま授業が進み、結果、多くの児童が教材内容を十分にイメージ化できないまま授業を終えてしまったのではないだろうか。

また、教材本文から得たイメージを言葉にして交流し、共有し合うこと、それが学習者間に「一緒に理解している」という実感をもたらしたことも共通点として見いだせた。こうした実感は、さらに深い読みを促し、かれらの思考を深化させるための重要な起点となっていることがわかる。この点からも、上述したインターベンションが、学習者個人の教材理解を支えるとともに「みんなで読む」学習を支える効果を持ったといえる。

4-2 教師の非言語的介入の共通性と効果について

以下では、3つの事例から抽出した教師のインターベンションの非言語的側面に見いだせる共通性と、それらが学習者にもたらした効果を記したい。なお、非言語的介入の象徴的な場面には下線を引いた。

（1）学習者の姿勢に働きかける直接的アプローチ

事例から見いだせた教師の非言語的介入の大きな特徴は、学習者の身体の向きや手の挙げ方、音読の姿勢などを整えるためのアプローチであり、それらはさらに直接的なものと同接的なものとに区別することができる。どちらのアプローチも、授業冒頭の「学習課題の確認」や音読前にとりわけ多く見られた。

分析の結果、すべての事例で、音読中に学習者に近づき、かれらの表情や読む姿勢に注意を払う直接的な介入が見いだせた。特に着目すべきは、事例1での音読前のやりとりである。「用意はいいですか」と何度も投げかけながら学習者の準備状況を黙視するだけでなく、姿勢が不完全な学習者にはすかさず近づき、教科書を寝かさずに立てて肘を伸ばして持つよう促したり、読むべきページを開かせている。さらにA教諭は、無造作に開いている学習者のノートを取り上げ、それを閉じ、机の端に置き直してもいた。

【事例1—①】

T：音読、用意…さあ。今日は何ページからかな

S：（教科書を持ち、開きはじめる）

T：（教室後方の学習者に近づきながら）はい、S2さん、何ページからですか

S2：（小さな声で）49ページからだと思います

S：（数人）49…49…あった

S：（49ページを開いて、教科書を両手に持つ）

T: 用意はいいですか
 S: いいです
 T: いい姿勢, S3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)
 (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: S4さん, こうじゃなくてこうやって読もうね。
 (寝かせた教科書を立てて持つ姿勢をS4に見せる)
 S4: (顔を上げ, 教科書を持ち直す)
 T: では, 「いつしか」, さんはい

【事例3—①】

T: …はいじゃあ, 題を読んでください, せーの
 S: (全員で) 「ずうっと, すっと大すきだよ」
 T: そして, 今日の課題は?
 S: (全員で) 「エルフはかわいそうなのかな」
 T: はい, それを考えながらきいてみましょうね, 読みましょ
 うね。じゃあ本を持ちましょ
 S: (教科書を持つ)
 T: みんなで一緒にね, 「いつしか」, せーの
 S: (音読)
 T: (学習者に近づき教科書を立てて持ち直させる。
 ある学習者には, マスクをはずして読むようジェス
 チャーで示す)

こうした教師の行動は, 学習者に「あるべき身体」を
 獲得させるためのダイレクトな介入だが, この直接性こ
 そ介入の効果を導きだす原点であったといえる。それは,
 学習者に「きちんと座る」「姿勢を正す」ことをある程
 度強い教室空間で, 単にそれを全体に向けて口頭で指
 示するのではなく, 接近し, 丁寧に修正を求めた介入が
 「匿名性」の解消につながったからである。学習者はこ
 のとき, 「その他大勢」ではなく, まさに「自分」への
 働きかけにさらされ, 緊張や驚きを経験する。だが, そ
 の直接性は同時に, 教師に対する親密感を醸成させる瞬
 間にもなり, 学習者が身体の「型」を忌避せずに自然と
 獲得するきっかけになったのではないだろうか。

(2) 学習者の姿勢に対する間接的アプローチ

間接的アプローチとしては, どの事例でも共通して教
 師が姿勢の「見本」を示すという方法がとられていた。
 たとえば, 事例1では, 音読前に「本を読む正しい姿勢」
 をA教諭自ら学習者に見せている。事例2では, 授業開
 始の直前, やや落ち着いた霧囲気を察知したB教諭
 自身が背筋を伸ばして教卓の横に立ち, 全体を見渡しな
 がら「姿勢をよくしましょう」「おなかと背中の方を
 意識して」と静かに語りかけていた。

また, 学習者に挙手を求めながらもすぐに指名には移
 らず, その間, 学習者を褒め, 驚きや喜びの感情を頻繁
 に表出する教師の行動も間接的アプローチの核であつた
 といえる。どの事例でも, 教師が「きちんと手を挙げな

さい」「まっすぐに挙げて」などの指導的発言をいっさ
 い行わず, 笑顔を携えながら全体を見渡し, 学習者の手
 の挙げ方や表情に「いいね」「すばらしい」と感嘆しな
 がら, ようやく指名に移るのである。以下はその象徴的
 な場面である。

【事例1—②】〈学習課題を確認する場面〉

S: (「国語係」の児童) 今日の課題はなんですか
 S: はい (全員が挙手)
 T: あら (とても驚いた表情で), 手の挙げ方すてき (笑顔)。
 S1さんいいねー, すばらしい。

〈自分の「一番心に残ったところ」を発表する場面〉

T: 先生は, みんながどこが一番心に残ったのか, とつても
 気になります。教えてくれる人
 S: はい (ほぼ全員が挙手)
 T: わあ, すてき, すてき (笑顔で)
 (教室の後方に近づきながら)
 みんな教えてくれるの? 嬉しいなあ。
 あら (不安そうに挙手する学習者の頭をなでる)
 (別の学習者には驚きの表情と笑顔を向ける)
 すごーい, たくさん手が挙がってる, 嬉しいなあ。
 S: (右手をよりまっすぐに挙げて教師の方を見る)
 T: じゃあ, S1さん。

まず, 特筆すべきは, 学習者が最初に挙手し, A教諭
 がS1を指名するまでおよそ30秒もの時間が費やされて
 いた点である。そして, その間に, 教師から肯定的な
 フィードバックを受けた学習者が教師の笑顔やうなずき
 を注視するだけでなく, それに応えるかのように, 手を
 さらに高く掲げたこともきわめて興味深い。また, この
 間, A教諭の「すごい」「嬉しいな」という言葉につら
 れるように学習者の腕や背筋がまっすぐに保たれていた
 だけでなく, 挙手をためらう学習者にも, はにかみなが
 ら手を挙げようとする姿勢が見られたのである。

挙手から指名のプロセスで保たれたこうした「待ち」
 の効果はきわめて大きい。なぜなら, この「待ち」を通
 して, 教師が抱く期待感情や喜びが非言語的要素 (笑顔
 やうなずき, おどろきの表情) となって学習者に強く伝
 わり, 結果, かれらのモチベーションを喚起したと考え
 られるからである。これは, 従来から実証されてきた,
 教師の期待感情の強さと児童・生徒の学習意欲の相関関
 係⁸を如実に物語っている。だが, ここで強調したいのは,
 意欲が喚起された点だけではなく, それを媒体に, 学習
 者が自身の姿勢をより洗練させようとしたことである。

捉え直せばこうした現象は, 感情労働としての教職
 に見いだせる間接的な集団統制のストラテジー, つま
 り, 教師の感情を子どもの主観的感情に訴えかけること
 によって, 子どもに「あるべき感情と身体」をつくりだ
 す戦略⁹が機能した結果, 生まれたのではないだろうか。
 強制や威圧ではなく, 本節で確認した教師のアプローチ
 こそ, 学習者が自ら「正しい姿勢」を内在化していくた
 めの重要な契機になったと判断してよいだろう。

以上のような学習者の姿勢を整える介入は、学習のレディネスを自分でつくり、コントロールすることの難しい低学年においては不可欠となる。その介入が効果をもつためには、まず、教師が学習者の積極性を高く評価し、肯定的な感情表出によってかれらの意欲に働きかけることが求められる。そして同時に重要なのは、学習者の肯定的な感情を強めながらも、粘り強くかれらの身体に「修正」を余儀なくさせる直接的な介入を仕掛けることだといえよう。

(3) 授業に誘いこむための介入

上述したアプローチとともに多く見受けられたのは、学習者を授業に誘い込むための非言語的介入である。こうした介入に影響を及ぼす具体的な要素は、教師の視線の位置や心情をあらわす動作、声の抑揚であったと考えられる。これは全事例のうち【事例1】と【事例2】で頻繁に見られた介入だが、中でも【事例1】では、授業の冒頭で学習者の「暗唱」に合わせてリズムをつくるために手を叩きながら、姿勢を低めて学習者ひとりひとりと目を合わせているA教諭の姿が象徴的であった。

以下では、「暗唱」が終わり、課題の確認から音読がスタートするまでのやりとりを2つの事例から示そう。

【事例1—③】

- T：さあ、いよいよ（教卓の前に出る）、としをとったエルフとぼくの「お話ししゃ」を書きましょうね。
 S：（全員）はい。
 T：その前に、心に残ったところ、一番（胸に手をあてる）、一番心に残ったところ、すてきな一と思ったところを（姿勢を低くして）今から見つけましょうね。
 S：はい。
 T：（視線を低くして）そして、見つけたところをお友だちみんなに伝えられるといいですね。
 S：はい。
 T：では、みんなで音読をして心に残ったところを見つけていきましょう。
 S：……
 T：見つけていきましょう。
 S：（全員で）はい。

【事例2—①】

- T：課題を読んでみましょう（黒板に貼った学習課題を指差しながら）、さんはい
 S：（全員で）「エルフが死んだ場面が一番、心に残ったことは何か」
 T：さあ、たくさんあるかもしれないけれども、一番だよ、一番（人差し指で“1”を示す）（学習者に近づき）じゃあ、今から本を読むので、この場面を読むので（人差し指で“1”を示しながら間を取り、全体を見渡す）どこにしようかなーって（ゆっくりしたテンポで）見つけながら読むんだよ、いいですか（視線を低くする）
 S：はい
 （音読後）
 T：1回読んで、一番（強い口調で）心に残ったところ、見

つけられましたか（姿勢を低くする）

- S：はい
 T：では、見つけたところ、1つ（人差し指を立てる）、一番のところに線を引きましょう。

これらのやりとりから、まずは学習課題の確認後に、教師が学習者の目線にあわせようと姿勢を低める行動を頻繁にとっていることが明らかである。また、音読に先立ち、「どのように読んでほしいのか」を伝えるプロセスにおいて両教諭は、話すテンポと声のトーンを落とし、表象動作（「心」＝胸に手をあてる、「一番」＝人差し指を立てる）を用いていた。

こうした介入は、授業の中盤でもしばしば見受けられた。たとえば、「エルフは太ってしまって階段をのぼれなくなった」という部分に着目したA教諭は、悲しげな声のトーンで「かわいそうだね」と投げかけ、すかさず「ずっとかわいそうなままだったの?」「どうして2階に行けたの?」「階段のぼれないのに、どうして?」「みんな、わかるの?」と不思議そうな口調だが、やや挑発的に問うている。この断続的な問いにさらされた学習者からは、様々なつぶやきが漏れたが、中には挑戦的な表情を携えて挙手し、教師の問いに「応戦」しようとする者もみられた。

さらには、声が小さく聞き取れない学習者や、発話が止まってしまい、下を向いてしまう者に対して、柔らかな声のトーンで言葉を補いながら、姿勢を低め、うなづく場面が全事例から見いだせる。重要なのは、このとき、教師の介入が不安げに立ち尽くす発言者に対してではなく、集中が途切れ、発言を聞く姿勢が崩れがちな他の学習者に向けられたという点である。具体的にその見とりは、視線を低めたまま他の学習者に近づき、発言者を見守りながらも、「〇〇さんがどんなことを言ってくれるか、聞いてみようね」と全体に語りかける行動に顕われている。この瞬間、多くの学習者に起きたのは、丸めていた背中を伸ばして座り直す、身体を発言者の方に顔を向ける、無造作に動かしていた足をそろえるといった姿勢の変化である。そして、その変化をきっかけに不安げだった発言者の口調も次第に明瞭さを増していった。

ちなみに、事例3では、学習者の発言に対してC教諭がすかさず、「あ、なるほどね」「おー、すごいね」と抑揚ある口調で「合の手」を打ち、それにつられるように発言者に対する拍手が湧く場面が頻出している。これも、教師の介入が、直接的ではないが、結果として発言者をサポートする雰囲気を生むことを証明している。

以上、本節で示した非言語的介入の具体を、次の3つに整理したい。

1. 教師が自ら姿勢を低め、目線を合わせながら、学習者に「見られている緊張感」を与え、例示的動作を用いることで、かれらの集中を喚起したこと。
2. 一方で、姿勢を低めて学習者を見守る動作は、発言者に安心感を与え、不安や抵抗感を緩和させた

だけでなく、他の学習者の意識を再度、発言者に向けさせたこと。

3. 教師が声のトーンや話すテンポにバリエーションを持たせることで、音読した場面や登場人物の心情に学習者を寄り添わせるだけでなく、学習課題やそれを深める問いにかれらをひきつけたこと。

このうち、1と2は、同じ動作でありながら、その効果は大きく異なっている。特に2は、教壇の上ではなく、学習者の傍らまで近づき、そこで姿勢を低めたことで学級全体が聞く姿勢を取り戻すという効果をもった点で、留意すべき介入といえよう。また、スピーディかつ挑発的な口調が学習者の参加姿勢を煽ったことを証明した3も、「何を問うか」だけでなく「どのように問うか」が、教師のコミュニケーションを向上させるキーワードであることを示唆している。すなわち、学習者を授業に誘引し、かれらの参加を支え続ける土壌を教室にもたらず上で、上述したような要素を駆使した教師のインターベンションが要となることは間違いない。

4-3 本章のまとめ

以上、本章では低学年の国語の授業を事例に、教師の言語および非言語的インターベンションの特徴と共通点、そしてその効果を明らかにした。言語的側面では、授業に誘発し、思考の起点をつくるための介入と表現に着目することでイメージ化を促進させる介入とを抽出できた。また、姿勢を整えるための直接・間接的介入と学習課題や問いに誘い込む非言語的介入を共通項として見いだされた。以下では、これらの結果を概括して本説のまとめとしたい。

まず、本研究で扱った事例から抽出できた教師の言語的・非言語的介入はともに、学習の姿勢を獲得して間もない児童を授業に誘い込む働きを有しており、これは教職歴やアプローチの方法が異なるにも関わらず、すべての事例において見いだされた効果である。また、その効果は、情感を込めた音読の聴き合いを組織し、教材の世界に同化させるというインプットの部分と、テキストの「場所」を意識させ、自分の考えに理由をつける起点を作るというアウトプットの部分とに区別できる。そして、インプットの準備段階を支えていたのは学習者の姿勢を整える教師によるダイレクトな介入であり、一方で、思考から発言に移るアウトプットの過程は、声のトーンや話すスピードを変えて学習課題に学習者を強くひきつけた非言語的介入に支えられていたと結論づけられるだろう。

さらに、協働性の高い学習を誘発するための言語的介入が学習者の自信を喚起させる教師の笑顔や励まし、目線を低めて学習者を見守る姿勢と相俟って効果をもったことも本説で示すことができた。学習者は、教師の指導的な発話ではなく、自分たちに向けられた教師の表情と「待ち」によって挙行動向への積極性を喚起され、それが、発言者に対する「聴く姿勢」を促すための間接的な介入

がつながり合う土壌を生んだといえよう。

もちろん、こうした教師の介入によって整えられた授業空間やコミュニケーションの安定性は、低学年の学習者が教材本文をイメージ化して相互に考えを共有するための土壌を支えていたことは言うまでもない。

5. 今後の課題

本研究では小学校低学年の授業実践を分析対象とした。多くの事例の中でこの3事例に焦点化したのは、同一の教材でありながら、教師の教職歴や授業のアプローチ方法が異なるケースだからであり、ゆえに、共通性や効果を抽出する意義が大きいと判断したためである。しかし、本論稿では、観察者である筆者らの視点を軸に介入の効果を示すことはできたが、介入を行った授業者自身の意図（「この時なぜ、このような介入をしたのか」という教師のふり返り）との関連は示せていない。したがって、今後は具体的な介入場面の抽出・分析を進める際、教師自身の見とりの内実と照らし合わせることで喫緊課題となる。

第二の課題は、低学年での授業における教師の介入効果を抽出するためには、他の教材・教科の実践を分析し、その知見を蓄積することである。そして、こうした分析結果の蓄積と同時に、中学年および高学年での教師の見とりやインターベンションの具体を抽出することも必要となる。この作業は、学習者の学齢や学習経験のプロセスに添った授業コミュニケーションの変容の解明に不可欠となろう。

第三の課題は、授業場面をより丹念に「再現」するために教師の介入技術をカテゴリー化し、学習者の反応を詳細に示すプロセスレコードの作成である。教師の介入がいかなる文脈や連続性の中で出現し、それがどのようなきっかけで授業全体にどのような影響を及ぼしたのかを詳細に分析するために、刻一刻と変化する授業場面をより効果的に記述する方法の構築を目指したい。

【引用・参考文献】

- ¹ 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 第37号』pp.1-10
- ² 松友一雄 (2013) 「言語パフォーマンス能力の質を捉える理論的枠組に関する研究—国語科授業における現象的側面に着目して—」『国語国文学 第52号』福井大学言語文化学会 pp.21-28
- ³ 前掲1, p 2 具体的には、①能力的側面には学習者の「技術的側面」「方法的知識」「メタ認知による自己調整能力」などが含まれる。②状況的側面が含むのは教師による授業プランニングの他、個人のパフォーマンスに対する教師やクラスメートの関わ

りなどであり、③の環境的要因には、掲示などの視覚資料などの物的環境が含まれる。

- ⁴ 柳智紀 (2009) 「教師のリゾーイ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(3)』 pp.373-384
- ⁵ 高垣マユミ・田爪宏二・清水誠 (2006) 「理科授業の議論過程におけるトランザクティブディスカッションの生成を促す教師の介入方略」『教育心理学研究 第2巻第1号』 pp.23-33
- ⁶ 前掲1 本論では、小学校の国語の授業実践を分析し、言語・非言語両側面における介入の効果を明らかにした。この他、モデル化の可能性・価値の高さの見とりを起点にした介入として「キーワードとなる語句の取り出しや焦点化」「優れたパフォーマンスの方法的側面の言語化」、授業の雰囲気をつくるための非言語的介入として「登場人物になりきるための演出」などの具体的な介入方法を抽出した。
- ⁷ 教師の非言語行動に関する従来の研究は、学習者への期待感情との相関や視線行動が与える影響、児童・生徒が着目する教師の身体部位の調査、ジェスチャーの効用という方向性でなされていることがわかっている。しかし、これらの知見を包括的に捉える研究の視座、すなわち、授業の中で学習者のパフォーマンスを向上させる非言語コミュニケーションを追求しようとする視点はまだ不十分といわざるをえない。大和真希子 (2008) 「教師の非言語行為に見られる教育性の類型—ひとつのレビュー—」『山梨大学教育地域科学部紀要10』 pp.206-216
- ⁸ 教師が抱く学習者への期待感情が、笑顔やうなずき、視線配分の多さと相関していることは教育心理学分野ですでに実証されている。また、教師のポジティブな非言語行動を目の当たりにした学習者の学習意欲が他の学習者よりも高まるという結果も明らかにされている。代表的な研究としては、石井眞治・天根哲治・原田恵美子・水野敬子 (1979) 「教師期待が教師の言語・非言語的行動に及ぼす影響」『広島大学学校教育学部紀要 第1部Vol 2』 pp.23-29や 蘭千尋・内田淳 (1995) 「学習意欲に及ぼす

教師期待の効果—教師の非言語行動の分析」『防衛大学校紀要71号』 pp.1-13など。

- ⁹ 伊佐夏実 (2009) 「教師ストラテジーとしての感情労働」『教育社会学研究 第84集』 東洋館出版 pp.125-144

【注】

- (1) ①の仮説に関しては、特に言語活動を支える言語力の形成過程は、学習者の状況認識とその状況への適応性の判断に基づく実際の言語運用経験の蓄積が大きな要因であると考えられる。この点については、松友(2008)「学習事項定着のための指導」(尾木和英他編『国語科指導開発事典』, pp46-47)や松友(2008)「国語科教育におけるパフォーマンス評価の可能性—言語活動を支える意識の変容を中心に」(全国大学国語教育学会発表要旨集115, pp11-14)において指摘している。また、②の仮説については、河野順子(2009)『入門期のコミュニケーション形成過程と言語発達—実践的実証的研究』(溪水社)において指摘されている。さらに対象として取り出している言語力の内実に関しては、以下の2つの注でその妥当性を説明している。
- (2) たとえば、ここで言う言語表現力とは「主語や述語、接続」語の不備を補い学習者の構文力」のことなどを指している。基礎的なレベルから、量的にも質的にも学力が形成されていくプロセスは存在しているが、それは学齢などとの関係性よりも学習歴に左右される傾向が強いことを仮説として研究を進めている。今回も学齢との相関関係を把握する観点からこの点に関わるインターベンションは抽出しないこととした。
- (3) 教師の指示を守るとか、座り方であるとか、書字に関する技能的な指導とトレーニングについては、確かに入門期固有の見とりとインターベンションは確認することが可能である。しかし、学習者に対する効果が、なぜそのようなことをしなければならないのか、という「理解」ではなく、教師との精神的関係性の構築や学校での身ごなし、特にスピードや切り替え等と相関性が高いと考えている。そのため、本研究では、非言語的介入も分析の観点におくこととした。

Research on Communality and Effect of Teachers' Intervention in Lower Grades of Elementary Schools

Makiko YAMATO and Kazuo MATSUTOMO

Key words : Teachers' intervention in Lower grades, Approach to correct pupils' posture, Invitation to participate in activities, Enrichment pupils' imagination

