

琉球大学学術リポジトリ

教室環境における共同注視に関する共同分析による 試論

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2017-04-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 古市, 直樹, 鎌田, 公寿, 木野村, 嘉則, 小嶋, 季輝, Furuichi, Naoki, Kamada, Kouju, Kinomura, Yoshinori, Kojima, Toshiki メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/20.500.12000/36508 |

教室環境における共同注視に関する共同分析による試論

古市直樹¹⁾・鎌田公寿²⁾・木野村嘉則³⁾・小嶋季輝⁴⁾

A Preliminary Discussion Based on Joint Analysis of Joint Gaze in Classroom

Naoki FURUICHI, Kouju KAMADA
Yoshinori KINOMURA, Toshiki KOJIMA

要 旨

本研究では、具体的な授業場面における会話に内在する共同注視がどのような仕組みでどのように機能しているかを理解することを目的とし、発話内容だけでなく行為も考慮して授業の事例の共同分析を行った。参照視の有無や、一対多の関係をつくる共同注視が、授業という集団活動の成立や進行と密接にかかわっているということが垣間見られた。また、授業場面における教材の同定自体の差異を考慮することの重要性も示唆された。

1. 教室環境における共同注視

授業中の学びについての検討では発話内容の分析が重視されてきた。それはまず、授業中の学びが概念に関する学びだからである。また、特に普通教室における授業では立ち歩き等の身体の大きな動き（移動）が少ないからでもある。実際、授業中の発話内容を行為と関係づけて分析する研究は限られる。

確かに、日本の授業研究の歴史を振り返ると、物としての身体や環境のありようを発話内容と共に盛り込んだ事例記述も散見する。授業分析の系譜における初期の大部の著作（重松ら編著 1963；1964）にも既に、写真や図や絵で物の変容過程を発話内容と共に掲載する教師の実践記録がある。教材や教室環境のデザインは教師の普遍的な関心事であり、たとえ行為の実証的分析や微視的分析を伴わなくとも、授業の実践経験に基づき様々に工夫される（e.g. 稲垣・佐藤 1996 pp.65-74）。ま

た、事例記述以前に、授業の観察や省察は物としての身体や環境のありようを必ず考慮するともいえる。教師を主体とし授業実践の省察を中核とする授業研究は、映像記録を踏まえた話し合いを重視する（e.g. 稲垣忠彦の「カンファレンス」や佐藤学の「学びの共同体」等）。的場正美は、「教室内における教科教育の授業だけでなく、活動を含む授業の記録方法の開発、および臨床的な問題行動をとらえる記録方法の開発」を授業分析の今後の課題とした上で、「稲垣の開発したカンファレンスの手法には、ビデオ記録による省察とコメントがあり、この視点を授業分析に結合することによって、言語記録とは異なる情報と解釈を含める可能性がある」と述べている（的場 2013 p.18）。

しかし、身体の動きを特段に物の動きと考えず直接に身振り（や表情や口調）としてオノマトペを交えて直感的に記述する試みは、質的研究や現象学的研究の間主観的記述の概念が流布する前から授業分析においても散見する（e.g. 重松 1961

¹⁾ 大阪樟蔭女子大学

²⁾ 常葉大学

³⁾ 愛知東邦大学

⁴⁾ 琉球大学

pp.113-133)。空間も、即座に学びの内容と関連させるべく、即座に権力空間や言語空間等として抽象され解釈されることが多い(e.g. 稲垣・佐藤 op. cit. pp.65-84; 西岡 2007)。物としての身体や環境をどう考慮しどう記述するかは、すくなくとも、考慮する人・記述する人の暗黙の場当たりの関心に依存しやすい。

結局、授業中の物としての身体や環境とコミュニケーションとの関係自体を主題とし微視的に検討するには、行為をどう捉えればよいか。この問いに理論的概念で答えねばならない。

そうした概念装置として、本研究では共同注視に着目する。共同注視とは相互行為において複数個体の注視が連鎖することである。

共同注視の研究では、乳児において間主観的空間が立ち現れる前の母子関係等を二項関係の共同注視と称する。これは注視の連鎖自体についての概念であり、注視対象や空間を強調する概念ではない。一方、三項関係の共同注視といわれるものは二者が同じ物を連鎖的に注視することであり、身体やその諸部位を物として広く空間(間主観的空間)全体の中に位置づけて考える上で重要になる。

授業中の三項関係の共同注視に着目すると、教室空間のありようが問われる。教室内のあらゆる物(物としての身体やその諸部位も含む)が、注視対象として思考に取り込まれる可能性を有すると考えられるようになる。また、注視は殆どあらゆる行為に伴いうる。そのため、教室内の身体によるあらゆる行為や相互行為を注視や共同注視に着目して検討すれば、教室内の物の位置関係やその変化とコミュニケーションとの関係を、微視的に分析できる。例えばアプロプリエーションや道具の使用として検討できる。特に教材の扱われ方として検討すれば、教育的事例研究の主題としての独自性が生じる。

以上を根拠とし、本研究では共同注視、特に三項関係の共同注視に着目することにより、発話内容だけでなく物としての身体や環境、物の位置関係や教室空間全体も考慮して授業の事例を検討する。

2. 従来の共同注視研究

共同注視の研究はスケイフとブルーナー (Scaife & Bruner 1975) に始まる。それ以来、ブルーナーやトマセロ (Tomasello, M.) に代表されるように乳幼児の言語発達に関する研究が多いが、自閉症児やロボットの研究、産業心理学等でも展開している。

共同注視の研究には、乳幼児期の共同注視を、後に獲得される「心の理論」とは対照的なもの、即ち、他者理解自体の萌芽というよりはまず生得的なものとして考える研究も多い。そうした研究は共同注視を他者理解を後にもたらず生得的機構の表れと考える。しかし、一般に授業中の共同注視の事例では、乳幼児や先天的障害者の共同注視ほどに生得的差異が際立つとは考えにくい。しかも、発達過程やある概念の形成過程を長期的にみるのではなく、授業中のそのつどのコミュニケーションにおける共同注視を検討するには、共同注視の成立の根拠や背景も、まずはそのつどのコミュニケーションの様相に求めねばならない。よって本研究では、共同注視やその背景を授業中の学びにおける間主観的事象として、即ち授業中のそのつどの社会的関係や心のありように関する問題として扱う。

しかし従来の共同注視研究は、個体間の相互作用に着目しつつも結局は一個体(一個体における他者認識や共同注視の自覚)に焦点を絞る傾向にある。例えば木下(2008)も、共同注視を「文字通り“共同的”な営み」とし、養育者は子どもに対し「相互の注意を重ね合わせ」ているが、従来の共同注視研究は「こうした事実を十分に含み込んだものになっていなかった」という(p. 42)。この指摘にも表れているように、従来の共同注視研究では、(教える一学ぶ)や(世話する一世話される)という二項対立で特に後者の立場にあるとされた一個体(乳児1人、自閉症者1人、ロボット1体、チンパンジー1頭等)の学びや学習に研究関心が偏りやすい。よって、例えば条件統制や実験も共同注視研究ではよく行われるようになった。

授業では共同注視は、多人数のコミュニケーションにおいて曖昧な機能を有している。そのため、授業中の共同注視を二者関係や一個体の学び

に還元することはできず、よって実験的状況を準備して検討することにも限界がある。授業中の共同注視のこのような性質と共同注視の研究における先述の状況との齟齬のせい、共同注視の研究で授業場面を扱うことはまれであった。

3. 教室環境における共同注視に関する共同分析

授業中の共同注視を二者関係や一個体の学びに還元したり実験的状況を準備したりして検討することは難しいため、授業中の共同注視を検討するには、先述の二項対立にとらわれずに複数人(特に3人以上)の行為の関係を詳細に分析する必要がある。また、従来の共同注視研究は主に発達心理学に基づいており、言語の発達や社会的関係の形成の基礎として共同注視を主題とすることが多いため、個々の場面を記述し分析している先行研究は少ない。よって本研究では、授業中の共同注視の一般的機能の実証ではなくまず具体的な授業場面におけるそのつどの会話に内在する共同注視の機能(どのような仕組みでどのように機能しているかという構造)を理解することを目的とする。

3-1 分析の方法

本研究では2013年度にある公立中学校(各学年3学級、各学級40名弱)において日常の授業場面の観察と記録を実施した。行為を対象とする実証的検討では撮影が必要である。当該学校で調査を行ったのは、教師たちとの信頼関係に基づきビデオカメラによる授業撮影を許されたからである。また、行事参加や授業見学により予め学校の内情をよく知っていたことと交通事情も理由である。

質的分析において実証性や客観性は間主観性であるということ、授業中の共同注視の曖昧さや多様性に鑑み、事例の理解の多元性を認め、まず複数の研究者(鎌田、木野村、小嶋)が同一事例を各々で独立に分析した上で分析結果を別の研究者(古市)が(後述の通り、本研究の問題設定に基づき特に位置関係に着目して)考察することにした。複数の研究者の専攻は、社会科教育学(鎌田)、ふだん授業研究に従事しない経験科学(スポーツ科学)(木野村)、そして教育方法学(小嶋)であり、

授業の内容(教科内容)への関心と、授業の方法(あるいは構造)への関心と、授業についての専門特化していない関心によって授業を立体的にとらえることを試みた。授業場面における共同注意を映像に基づいて質的に検討した先行研究(古市ら2016)に準ずる以下の方法により共同分析を行った。

教室の角に置いたビデオカメラで記録した同一の授業映像をもとに、【小集団学習後の学級全体での会話の場面における、教師と子ども(たち)との「正面黒板」への連鎖的注視】(A)を共同分析した。学級全体での会話の中でも特に小集団学習後の会話の場面を扱うことにしたのは、まず、そのような場面では幾つかの共同注視が連鎖的に生起するので多様な共同注視や共同注視間の多様な関係がみられると考えられたためである。また、授業では教材によって何かを教えること・学ぶことが活動の主要な目的であるため、話題や共同注視の対象として教材が顕在化しやすい場面を扱うことがのぞましいと判断されたからでもある。なお、注視は頭部の向きや動きをもとに特定された。

但し、Aも授業映像からは無数に抽出されるので、【教師や子どもが「正面黒板」を指す行為】(B)をもうひとつの着眼点とした。共同注視を構成しているのは示す行為(indicating)と注視であり、指す行為(pointing)は、示す者・示す相手・示される物の位置関係がどうであれ当該空間におけるあらゆる物を明確に示しうるという意味で典型的な示す行為である。

そして発話も考慮することにした。発話という行為(C)自体だけでなく、発話内容(研究者にそう認識された音の意味)(D)、特に、発話される「あれ」「これ」等の指示語(音声言語行為としての指す行為)(E)も考慮した。

結局、同一映像における特定の授業場面のA・B・C・D・Eの関係をまず複数の研究者が各々で独自に分析した。今回の特定の授業場面とは、当該中学校の社会科の授業における小集団学習後の学級全体での会話の場面である。この場面を選んだのは、当該授業の主題(靖国神社問題)が、社会科の授業における主要な論題である「事実論題」「政策論題」「価値論題」(樋口2012 p. 249)に密接にかかわっているため、小集団学習後の学級全体

での会話の場面における話題や共同注視の対象として教材が顕在化しやすいという傾向が特に顕著になると判断されたからである。

3-2 分析結果の考察

以下、事例の登場人物名、学級名は仮名である。分析結果は考察の対象であるため、考察後に(本稿への掲載にあたって)大幅に変更されることは適切ではない。よって、分析結果の元々の叙述が有していたニュアンスの維持に努め、合意に基づいて文体を統一した。

3-2-1 中学校3年1組の靖国問題の授業

3-2-1-1 鎌田の分析

小グループ学習後の討論において、第三者(分析している私たち)が目で見えて確認できる、身体行為としての共同注視(頭の動き)は、「教師の身体行為(話す、指す、板書する)」「黒板」「生徒の身体行為(話す)」といった人や物に対して頻繁に生じる。本研究における共同注視の概念において、注視している時間の長短は考慮されていないようなので、討論の観点の移り変わりに着目して、共同注視場面を区切ってみた(たとえば、観点A、観点B、観点Cがあるとすれば、これをそれぞれ1単位とする。身体行為レベルでの共同注視を1単位とすると、抽出場面が増えすぎるので)。観点が変われば、生徒の意識レベルでの共同注視の矛先も変わる、という想定のもとで、以下の共同注視場面を抽出した。(1)【私的参拝と公的参拝】(2)【宗教施設】(3)【感謝と謝罪】(4)【政教分離】。ここでは、(4)の場面に対し、分析を行う。この場面を選んだ理由としては、意見対立が顕著であり、議論が活発化しているがゆえに、共同注視場面を確認しやすいからである。なお、()内は教師あるいは生徒の行為、<共同注視>は共同注視の始点を意味する。

【以下、Tは教師、Sは生徒を意味する。】

T 「ひとつは、首相っていうのは、間接的に一応選挙で…そこはどうかかな…要するに、国民の投票によって間接的に選ばれた首相が行くっていうのはどうかかな…仕方ない? あ、じゃあ、はい(指名)<共同注視>」

S1 「え、でも、そもそも人間に私的公的なんてそもそもなくて…総理になったらもう、公的として、国の代表としての行動なんで…靖国神社は、やっぱり、政教分離は、政教分離の融和によつての解決をめざす」

その他S (ざわつき)

T 「<共同注視>うん、あー、何言ってるか難しいけど、言ってることは、異なる考え方があって、政教分離っていう考え方があって(板書:「○」)、だけでも、一方で(板書:「○」)、やっぱり行ったほうがいいという考え方があって、両方を(板書:「=」)満たすような、なんか、わかる? 両方の考え方がうまく、こう、溶け合つて、うんうん…それある? 具体的に(指名)<共同注視>」

S1 「強すぎるんですよ、日本神道のトップである天皇陛下が、あの、…国家と宗教の縛りが強いんで、それをもう少し…日本神道を奨励するというかたちにすれば」

その他S (笑いが起きる)

T 「え、奨励は(板書:「神道」)<共同注視>ちょっと待って、そしたら国教になっちゃうんじゃないの?(板書:「国教」)」

S1 「そうじゃなくて、<共同注視>その自由は保障しますけど、国家として奨励するっていうかたちで」

その他S (ざわつき)

T 「奨励?(「国教」を指しながら)」

その他S (ざわつき)

S2 「でも、おすすめしちゃうだめじゃん。おすすめするっていうのは、国から押し付けるっていうか、そういうかたちになるんじゃないですか」

その他S (ざわつき)

TがS1を最初に指名したとき、画面で確認できるかぎり、3名ほどのSがS1を注視する(約3秒間)。S1の発言を受け取り、Tが話しはじめると、多くのSがTを注視する。TとS1では、注視するSの人数が大きく異なるが、これには、教師のもつ権威、および、発話内容がS1の意見をわかりやすく整理したものであること、の2点が影響していると考えられる。共同注視の量(注視する人数)

と質（継続時間）は、教室内でのポジション、発話内容の明瞭さや説得力、発話者の声の大きさなどに応じて変化するようだ。TがS1に再び振ると、3名ほどのSがS1を注視する（約3秒間）。S1の発言をTが引き受け、「神道」と板書する。ここでまた共同注視が生じる。再びS1が話しはじめると、ここでも共同注視が生じる。S1の発言に対して頻繁にざわめきが起ころのは、S1の意見と対立する意見をもつSが多いことを示している。つまり、意識レベルでの共同注視だけにかぎっていえば、S1に対する共同注視は、質・量ともに大きいといえる。もっとも大きな声で反論したS2は、S1の意見に対して、もっともよく注意をしていたSのひとりなのではないか。

3-2-1-2 木野村の分析

小グループでの学習後における黒板を介した共同注視の事例として以下の場面を抽出して分析した。

<場面の抽出>

●33分10秒から34分25秒

TがSの黒板に意見をまとめて書くときに、各自が黒板に注目してノートを取っていた。その後Tが黒板へのメモ書きを示しながら、Sの意見を整理しながら、発言したSとやりとりを行う。そして、メモ書きの「神」の文字の下にアンダーラインを引き、「特定の宗教」と意見をまとめる。その後その意見を受けて、別のSにどう思うかを促し発言を求め特定のSを指定する。

後半のやり取りの際には、黒板をみて二人のやり取りを聞きながら、おそらく思考を整理しているSが、教室前方の小グループの複数のSと、中央の小グループのあるSであった。また、おそらく、集中力を切らしてしまっているSも多数いた。そのため、次のSに発言を求める合図をきっかけに、発言を求められたSの方に目を向けるために顔を上げたSがいた。

この際には、Tの黒板へのメモをきっかけに、複数のSが自分のノートに板書をするという注目が行われた。しかし、Tがやり取りを深めていく過程では、多くのSがノートに目をやったまま、考えているか、集中力を切らしているかであったように思う。

●35分あたりから37分くらいまで

Tが「どこの国にも…」と述べながら黒板に意見をまとめる。しかし、この際にはSは板書をするのでなく、黒板を見たままで注視をやめない。前の意見との比較を行いながらのやり取りをしていることが影響したのか、黒板の方をみたま考えているSが多いように思う。（あごの下に手をやっているSのしぐさなどから。）

●39分から30分20秒あたり

Tが、感謝と謝罪について、黒板に過去と現在を図示する図を書き始める。その瞬間に多くのSが黒板を注視する。Tは図示しながらゆっくりとした口調で意見をまとめて、Sに伝えている。そして、Tの説明にうなずきながら聞くSがいて、次にそのSに発言を求める。

●その続きから

Sが発言をしているのを聞きながら、Tはさらに図に加筆していく。多くのSが、活発にメモを取りながら集中して聞いていた。この後は、授業の終了まで議論が白熱しSは黒板やTを注目している状態が続いた。

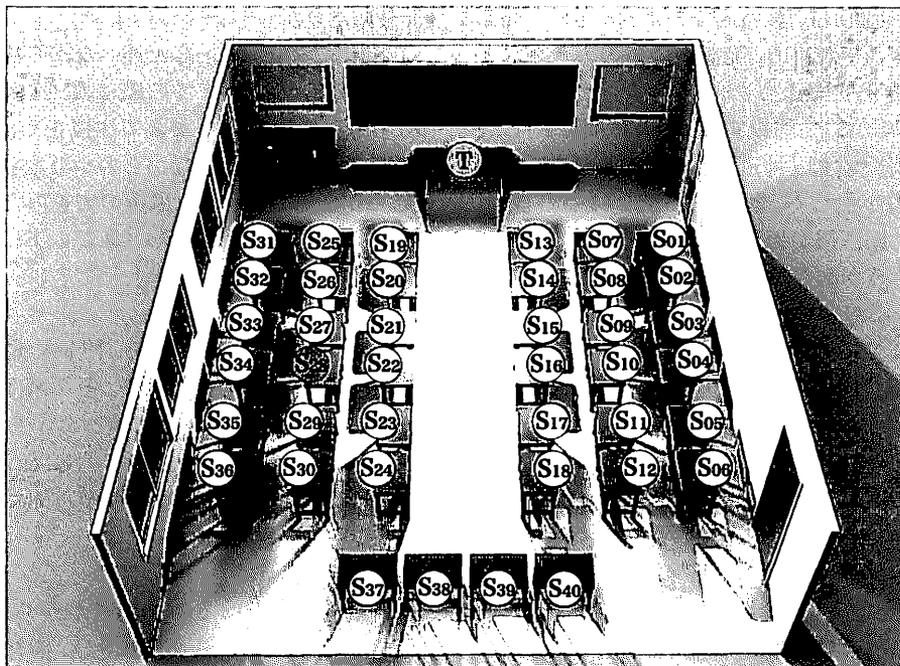
この際には、TがSに発言を求め、Sが発言をしているときに、Tは発言を受けたメモを黒板に取りながら発言を聞いている。そのやり取りはチャイムがなるまで続いた。

47分あたりから特に議論が白熱している際には半分以上のSが黒板の方に体を向けて黒板を見ながら、議論に参加していた。SはTの図示したところにも注目したが、黒板の方に体を向けながら、議論全体を整理して聞いているように見えた。あるいは、自分のノートにメモを加えながら思考を整理しているようなSも少しいた。

3-2-1-3 小嶋の分析

<小グループ学習後の学級全体での会話の場面における、教師と子ども（たち）との「正面黒板」への共同注視>という単位化の観点から、以下7つの場面を抽出した。

- (01)【暦（@板書）に基づく発表者決め】
- (02)【指名後のトピックの選択】
- (03)【発表聴取のための教室の静寂と板書期待】
- (04)【板書内容を踏まえたT問いかけ：「一般的な行為？」】



(S28は欠席)

(05)【T作図：タイムラインー「感謝」と「謝罪」の論点整理】

(06)【「公的参拝と公的責任(と公的なお金(=税金))」発言】

(07)【T問題提起】

このうち、データが分析に耐えうると妥当に判断出来る、(01)、(04)、(06)の3つの場面に対して分析を行う。

なお、登場人物は図の様に空席も含み座席順に割り振った。

(01)【暦(@板書)に基づく発表者決め】

場面の流れ

T「じゃあね…えっと、今日は、12」

T「Jun？」

S07「え？えっえっ？え～？」

T「だれコレ？」

S38「先生、ジュンにしよ。ジュンにしよう」

S07「あ～。だいたい…これ。消しちゃっていいですよ。なんで、これ書いてある？」

S15「あれは、あいつ、自己主張が激しいから」

S38「そうそう…目立ちたがりやなんですよ。とにかく」

S03「おまえもな!!」

S38「へっへっ、へー…でも、私、名前を書いたりはしない」

S03「あ～あ」

S38「名前じゃなくて、顔を描く」

T「じゃあ、S12君～」

分析

Tは、暦に基づき発表者を決めようと今日の日付を確認しようとする。しかし、確認しようとした先の黒板においては、隅に縦書きで板書された暦『9月12日(木)』の『12』の右肩に縦書きで『J』『u』『n』と板書されていた。おそらくは、他の学級のSであると思われるが、予期していなかったSの呼名により、Tに注目が集まる。Tがその呼名を行った理由が、Tの視線につられて、暦の横の名前にあると分かると、S全員が黒板の当該箇所を注視する。Tの疑問以降は、その疑問を受けて発言したS07に注意は引き継がれていく。

この注意の移動は、多くが疑問を共有し、そのことに解を与えてくれそうな契機への期待によるものと推察される。

(04)【板書内容を踏まえたT問いかけ：「一般的な行為?】

場面の流れ

T「どこの国にも」

T板書『どこの国にも戦犯者はいる』

T「まあ、これは一般的な行為だ。ということ…かな?」

S03「うん…まあ…はい」

T「一般性がある」

T板書『一般性がある』

T「じゃあ、例えば…じゃあ、ちょっと、2に
いっちゃうけど…じゃあ、靖国神社はやっぱ
り…宗教施設じゃないから…ってという意見が
出てるけど…これに関してはどう?です
か?」

S03「う〜〜ん…」

T「つまり、靖国神社じゃなかったら、やっぱ
り、行くべき?だけど、靖国神社であっても
行っていい?それは、どうでしょう?」

S03「それは、靖国神社であっても行ってい
い。」

T「行ってもいいと思う?」

T「宗教的活動しちゃいけない…って?」

S03「そうですね…?」

T「うん」

S03「そうなんだよね」

T「でも!! 20条は…改正すべき!という考え方
をしても良いんですよ?」

S03「あ〜…でも…なんだっけ、20条って」

T「さっき読んでくれたやつ」

T「あの…3項。国及びその機関は、宗教教育、
その他宗教に…だから、宗教って言ったの
…よ…僕としては」

S03「でも、まあ、それで…おかしい宗教とか
に、おかしい、というか…乗っ取られちゃっ
たり…とか…すると、それは、いるんで…そ
こを改正するのは…んー、ダメなんじゃない
かな?…と、思うけど」

T「はあ。なるほど…じゃあ、ちょっと、それと
同じ…同じとこいきましよう」

分析

板書を踏まえたTの問いから始まる本場面では、Tによる誘導的な形式で進むTとS03の会話が

描出されている。それゆえ、他のSも、主導性を有するTに注目した上で、S03の発言にも耳を傾ける様に会話を伺っている。そのため、Tの板書や板書内容への指差しに対して、その注意の追随性がみられた。

会話の形式(主導性)が、注意の指向性に影響した会話場面であった。

(06)【「公的参拝と公的責任(と公的なお金(=税金))」発言】

場面の流れ

T「うん。じゃあ、ちょっともう…いくか? きみ、いくか?…(不明)…かいやつ?」

S02「はい」

T「はいはい。どうぞどうぞどうぞ」

S02「まあ、確かに、靖国、神社?」

T「うん」

S02「は、助成的には、個人的には…に、日本政府から…(不明)…って、戦争して亡くなった人とかの責任をとらなきゃいけないのかな?ていうのは思うんですけど…」

T「うん」

T板書『責任』

T「はいはいはいはいはい…」

S02「だから、首相が、別に、参拝するのは」

T「うん」

S02「いいと思うんですけど…そこに、公的、資金、みたいのを使うと、それは宗教的活動をしていることになっちゃうかも…とか」

T「うん」

S02「だから、公的資金を使わないで行くのならいいけど。それは」

T「ということは、私的参拝なら、アリ…という立場でも、理解していいかな?」

分析

場面の前半、Tが板書を行うまでは、直前の議論が盛り上がっていたためか、ノートを記す等、発言者に向き直らず話しを聴くSが大多数であった。しかし、板書以降は、Tに注視をするものが増えるが、S02に対しては非注視が目立つ。ところが、場面最後のTによる問いに関しては、Tが板書内容の指示を行っているにも関わらず、問いに対してS02がうなずきでもって応えることを、他のS

が視認している。発話で答えることがないことを知っていたかのような他のSの反応であった。

発言者とTとの関係あるいは発言者のキャラクターに基づく予期 (cf. 分析CのS25) が見られた事例であり、かつ、上記予期はTによる板書や指差しよりも影響の強い因子となりうることが示唆される。

3-2-1-4 考察

以上のように、共同研究者3名は、同一の事例(同一の映像記録)を各々が独自の視点から分析し、その結果について端的な解釈を行った。それをもとに授業中の共同注視についてどのようなことがいえるかを、別の研究者(古市)が考察する。位置関係を重視して考察を行うために、指す行為 (pointing) の他に (手で示す行為)、即ち showing を概念化する。showing は pointing とは異なり位置関係 (示す者・示す相手・示される物の位置関係) にかかわる示す行為である。以下、pointing と showing という2種類の示す行為に着目して考察を行う。

①小嶋の「暦 (@板書) に基づく発表者決め」の場面の分析結果について:

事前になされていた物の同定に即して理解しえなかったからこそ参照視を行ったといえる。生徒たちはまず教師の方を注視し (ゆえにまず教師による showing が成立した)。そして、教師の注視 (視線、目で指すという行為) を見て、また、発話内容の解釈により、今度は黒板の暦の横を注視した (=参照視)。それゆえ「暦の横に名前がある」と理解したのである。

そうして意味の共有 (話の文脈の共有) により集団活動が成立し (=「多くが疑問を共有し」)、そのことが、更なる共同注視の連鎖 (=「Tの疑問以降は、その疑問を受けて発言したS07に注意は引き継がれていく」)、(showing を受けての showing) の連続として会話 (という、アプロプリエーション連鎖かつ集団活動) を継続させている。

②小嶋の「板書内容を踏まえたT問いかけ:『一般的な行為?』」の場面の分析結果について:

showing (「Tの板書」) や pointing (「板書内容への指差し」) がみられる。教師主導で授業という

集団活動が成立している。教師主導による学級全体での会話である。殊更に注視すべき物が教師の指す物、特に黒板にある物だということである。他生徒のことは、殊更に注視するほどには重要だと思われていないということである。但し、他生徒の発話内容を聴いてはいる。見ること・注視することと、聞くこと・聴くこととの (ずれ) がある。

③小嶋の「公的参拝と公的責任 (と公的なお金 (=税金)) 発言」の場面の分析結果について:

ここでもまず②と同様のことがいえる。また、生徒が黒板への参照視を省いている (=「Tが板書内容の指示を行っているにも関わらず」)。そして、「予期」は、話の文脈の共有、意味の共有によるものである。即ち、会話 (の内容を聴く) という集団活動が成立していることの証拠である。

④木野村の33分10秒から34分25秒までの場面の分析結果について:

物の同定により、手元の筆記内容を板書内容と同じ物として注視している。また、示される物を見ることもあえて見ないこと (そこには参照視の省略も含まれる) も、物の位置関係についての予めの認識により起こっている。

⑤木野村の35~37分の場面の分析結果について:

黒板に板書された物を介して思考の比較・相互比較が生成している。黒板は皆が同じ側から見るのでできる物であり、(授業という) 集団活動を成立させる共同注視 (特に一対多の関係として成立する共同注視) の代表的な対象であると共に (授業という集団活動の成立に寄与するということは当然) 教材についての学びを促進する共同注視の代表的な対象でもあるが、思考の比較・相互比較の場や媒介としても機能しうることである。思考の比較・相互比較として、(授業という) 集団活動を成立させたり教材についての学びを促進したりするような共同注視の代表的な対象が黒板 (「正面黒板」) だということである。

⑥木野村の39分~40分20秒の場面の分析結果について:

一対多をなす黒板への共同注視であり、そのための、教師による黒板 (板書内容) の showing がみられる。また、うなづくという身振り (showing) もある。

⑦木野村のその後の場面の分析結果について:

〈見る〉と〈聞く〉とのずれや、〈見る〉と〈聞く〉とのずれを含んだ会話・板書・アプロプリエーションがみられる。板書や発話は showing であり、指名の発話は pointing として機能する言語行為である。また、小嶋や鎌田も3年1組の授業場面について指摘しているように、やはり教師主導で(特に生徒が黒板を重要な注視対象として認識するように)学級全体での会話(という集団活動)が成立しているということ、およびそこでは他生徒の発話内容を聴く上でその生徒を特段注視しないということ(=「黒板の方に体を向けて黒板を見ながら議論に参加していた」)である。

⑧3年1組の授業における鎌田の抽出した共同注視場面(「政教分離」についての会話の場面)は、会話(学級全体での会話)における共同注視の場面である。

⑨3年1組の授業についての鎌田の分析も、小嶋や木野村のそれと同様、教師主導(教師が話を「まとめる」という形)による学級全体での会話として授業という集団活動が成立しているということを明らかにしている。

3-2-2 中学校3年3組の靖国問題の授業

3-2-2-1 鎌田の分析

3-2-1-1と同じ基準で共同注視場面を抽出すると、(1)【時代による価値観の違い】(2)【信仰の自由】(3)【首相が参拝することについて】(4)【考えてほしいこと、2つ】(5)【投票】(6)【スコア】、の6つの場面に分けられる。ここでは、討論の観点と、中学校社会科公民的分野の目標とのかかわりが強く見られる、(2)の場面を分析する。

T 「じゃあ、ちょっとみんな、憲法前文をちょっと見てもらえますか。憲法のところに、前文っていうのが(板書:「前文」)」

T 「で、あの、よく考えなきゃいけないのは、憲法っていうのは、国から押し付けられるものではなくて、国民は国に対して自分の権利を保障しろっていうものだから、ある意味では国民や人民の意思を代弁するような武器なんだよね。…自国のことだけを考えてはいけないってことが…書いてある。一方でそれをやると今度は、自由っていうのにすごい制

限がかかってくるんですよ。いろんなところで(板書:「制限」)〈共同注視〉」

T 「たとえば、みんながブログやるときにさ、ツイッターやるときに、その発言を、自由として表現していいんだけど、その表現が、ときには人を傷つけてしまう場合もある…だけど、その書く行為を制限してしまって本当にいいのかなど…じゃあ〇〇くんどう?別の視点」

S1 「なんかその、宗教家だったら倫理的な判断をする責任がある…誤った方向に行くと、すごい大きな力が、…な方向に働く…絶対に正しくないといけないわけじゃないですか。信教の自由っていうのは、倫理的な判断をしたうえで信教の自由だと…それが基本になって、自由が許される」

T 「なるほどね。じゃあその意見について、〇〇さん、どう思いますか」

S2 「えー？」

T 「〇〇さんは、たとえば、誰かと、基本的な考え方のベースが、全然違うっていうことある?あまりそういうことない？」

S2 「そんな話さないから、わかんない」

T 「わかんない?(全員に体を向き直して)なんかある？」

T 「なんかさ、これちょっと違うんじゃないかな、先生の言ってること違うんじゃないかなって思ったことない？」

S3 「先生が？」

T 「おれ？」

S3 「いやいや、先生っていうことですか？」

T 「そうそう。つまり、先生はこう言ったけど、やっぱり違うんじゃないか。ない?〇〇さん」

S4 「ええ?先生が」

T 「うん、ちょっとこれ違うかなって」

S4 「あると思いますけど、おぼえてないです」

T 「おぼえてない?つまりさ、正しさってなんなのか、君らにとっての倫理ってどこ?何?って聞いたときにさ、みんな同じかって考えたことない?ちょっと、これあとで考えてみよう。何をもちって倫理的と考えるか…それは大きな問題になってくるかな。ただ、私は私、自分は自分、オレはオレだと、社会っ

て成り立たないからね、みんなそれぞれが自由っていうのだと、うまくいかなくなってしまうから、やっぱりなんか、ある鉄則みたいなものが、必要になる、ね、社会ではね」

Tは「前文」と板書するが、すでに指示が行き渡っていることから、Sは作業に入っており、黒板を注視するSはほとんどいない。憲法前文を確認したあと、Tが「制限」と板書すると、共同注視が生じる。続いて、Tに指名され、S1が話しはじめるが、多くのSは、先ほどまで注視していた黒板とS1の座席が近いせいか、頭の動きの変化は確認できない。次に指名されるS2に関しても同じことがいえる。S2の前列に座っているSは、振り返るのが億劫なのか、頭の動きは確認できない。ただ1名、S2と親しいと思われるSが振り返っているが、確認しうるかぎり、共同注視が起きているとはいいがたい。また、Tが教室の中心に移動してくる場面がある。このとき、T自身は、自らが発している問い（「倫理はみな同じか？」）を重要なものと考えており、Sに対して注意を促したいようにもみえる。しかしSは、この問いと、靖国問題との接点を、明確に見出しているようにはみえない。この点からすれば、問いへのSの取り組み方と共同注視のあいだには、関連があるのではないかと考える。

よりよい社会の創造はいかにして可能かを思考する主体の育成（つまりところ「公民的資質の育成」）という、中学校社会科、とりわけ公民的分野の目標と、ここでTが提示した問いとは、直結している。したがって、この問い自体は、非常に「社会的」といえる。そもそも、社会科における討論のテーマには、「事実論題」「政策論題」「価値論題」の3つがある（樋口 2012 p.249）。本授業における靖国参拝問題は「価値論題」に分類される。「価値論題」は、「現存する（ときには過去の）法律、制度、政策などについてその存在意義や価値を問うもの」（同頁）である。この論題に取り組むには、自らの主張を裏付ける資料の収集・解釈、現状の政策等に対する事実認識を行ったうえでメリットとデメリットを予測すること、そして、政策等の背後にある価値規範の正当性を吟味することが必要になる。このことからわかるように、靖国参拝

問題は、社会科における討論のテーマとしては適切であり、とくに、先にとりあげた「倫理はみな同じか」や「自由の相互の尊重」などは、「価値論題」の本質的な部分にあたるため、これをピックアップしたTの指導は、社会科における討論のねらいに沿ったものであったといえよう。

ところが、上述のとおり、この問いに対するSの反応はやや鈍い。これは、社会科の目標を踏まえて設定したTの授業のねらいが、Sに十分には伝わっていない、ということの表れと捉えることができる。そこで、Tの授業技術が優れていること、Sの一人ひとりが教室を広く見渡せるように、机の配置が工夫されていることなどに加え、教科の目標をきちんと認識させるようにすれば、共同注視場面が増えることになるだろう。共同注視場面が増えれば、Sにとって、他のSやTの発言の意味も増すため、討論における思考の深まりが期待できるのではないだろうか。

3-2-2-2 木野村の分析

小グループでの学習後における黒板を介した共同注視の事例として以下の場面を抽出して分析した。

<場面の抽出>

●7分から

「自由」をまるで囲む。そのときに奥の窓際の何人かのSが黒板を見る。その後、あるSはふたたび教科書(?)に目をやり考え込み、最前列のSはTと発言しているSの方に何度も目をやるようになる。

●9分から11分

Tが、図を作成しながら、あるSに発言を求め、そのSとやり取りをしている。このやり取りが始まると、徐々に作成されていく図に注目するSが増えていく。図自体をノートに書き写すのではなく、図自体を注視して考えるSが多い。

●17分20秒から19分あたり

Tが、「他者の尊重」との黒板へのメモを書いて、指でさしながらSの意見をまとめる。Sはノートにメモをしたり、黒板を凝視して考えたりしている。

そのあと18分くらいから図を書いて、板書指しながら説明する。このときに多くのSが黒板の方を見て考え込んでいる。（ここで憲法の前文を読むように促す。）

●32分10秒から42分あたり

Tが、「僕から考えてほしいこと2つ」といって、2つの論点についてノートに取るように促して板書する。Sはそれをノートに書き写す。ここではSが板書に集中していた。1つ目を書いた後に、他の板書を利用しながら、「首相の自由」について考えてほしいポイントを整理する。その後に2つ目を板書して同じことを繰り返す。

これらの説明の後、図に加筆していきながら論点を説明していく。Sはその様子を黒板やTを見て集中して聞きながら考えている。(この後に投票が行われる。)

●42分から終了まで

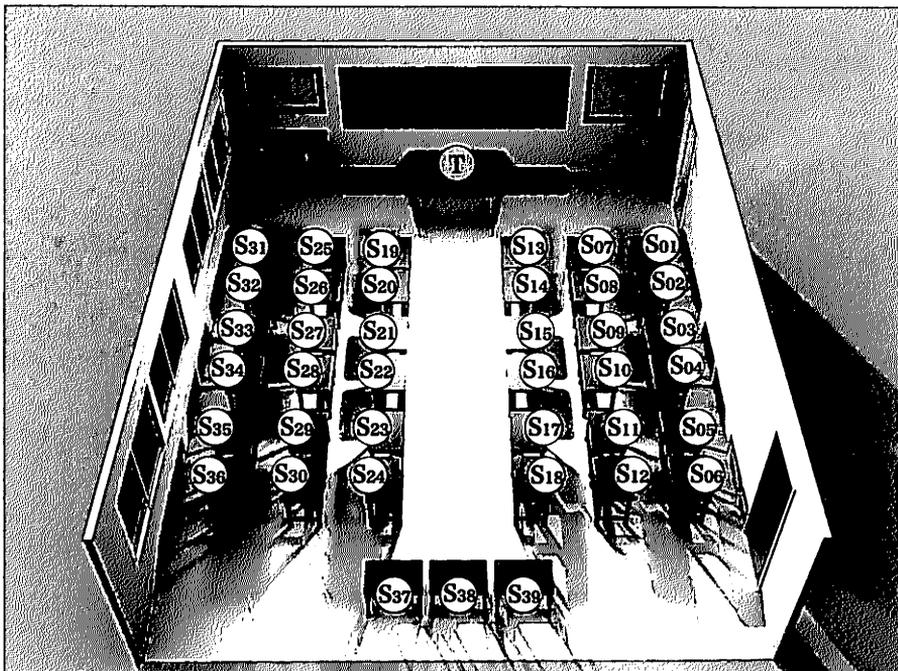
投票中、座って待っているSは、各Sがどこに○をつけるのかに注目している。学級全体の投票の傾向に注目しているのではないかと思う。その後、Tが投票数を数えているときにはSもTに注目して一緒に数えている。

投票数を数え終わり、「神社が×だけど首相参拝は○」という意見がどういう意味なのか?」を確認するやり取りの最中には、Tや発言しているSに他のSも注目していた。

3-2-2-3 小嶋の分析

〈小グループ学習後の学級全体での会話の場面における、教師と子ども(たち)との「正面黒板」への共同注視〉という単位化の観点から、以下17の場面を抽出した。

- (01)【前回板書したトピックの表記の確認】
- (02)【先輩のエピソードから論点の追加】
- (03)【S22指名を受け発言、間に問い「不倫って?」を含む】
- (04)【S35発言の総括:「座という祀り方」について】
- (05)【S25発言とTによる発言の整理】
- (06)【S13への指名とTによる問いに関する図解】
- (07)【S13再指名を受け発言:「倫理的な判断」の上での「自由」について】
- (08)【S25授業展開に関する質問による一時中断】
- (09)【T問題提起:トピック2に関するこれまでの議論のまとめとなる問い】
- (10)【トピック変更とS19指名を受け発言→T板書『公私』】
- (11)【S37指名を受け発言】
- (12)【S29挙手発言、間にT漢字確認含む】
- (13)【首相発言について、S31指名を受け発言】
- (14)【T同論点について他の意見を求め、S15挙手発言】



- (15)【T「僕から君らに考えて欲しいこと」2点】
 (16)【投票とディスカッションに関するT説明】
 (17)【B組の意見紹介:「公私」について】

このうち、データが分析に耐えうると妥当に判断出来る、(01)、(05)、(07)、(08)、(09)の5つの場面に対して分析を行う。

なお、登場人物は図の様に空席も含み座席順に割り振った。

(01)【前回板書したトピックの表記の確認】

場面の流れ

T「何て書いたっけ？」

S13「靖国神社に関する様々な」

S20「A級戦犯の」

S31「ちがう！ちがう！「靖国神社に問題はあるか。」

S?「首相の参拝」

S13「アメリカの」

T板書『(『靖国神社』に続けて)に問題はあるか』

S25「首相が参拝することについて」

T「あ～。はいはいはいはいはい」

S15「ミスった～」

S15「だれか～。オレの白いさ、エナメルあんじゃん」

S26「首相が参拝することについて」

S15「そこ。そこ。そこら辺からさ～、あの～」

T板書『首相が参拝(の『拝』の偏まで)』

S?「寝癖が」

S15「わかる？あの、薄いファイルの方。薄い方のファイル。薄い方のファイル取って～」

S25「「問題はないか！」」

T「問題はないか」

S26「そうそう」

T板書『(『靖国神社に問題はあるか』の『あるか』を消し)ないか』

S25「「ないか」でしたよ。前回」

T「まあ、どちらでも」

S25「結構違いますよ」

S09「自主性」

T板書『(『首相が参拝(の『拝』の偏まで)』に続けて) 拝(の旁)』

S09「A型に」

S15「ほら、A型！」

S15「A型だったら、…(不明)…じゃないの？」

T「でも、「あるか」って書いてあったんじゃないの？」

S25「「ないか」だった」

S26「「ないか」」

T「首相が参拝することに」

T板書『(首相が参拝』に続けて)することについて』

分析

授業の冒頭に位置するこの場面では、Tより前回の続きから話し合う旨を伝え、前回に板書されていたトピックの内容をSに尋ね、確認しながら板書を行っている。ここでは、Tを交えた会話により構成される授業の本流と、その本流との兼ね合いを注意しながらなされる会話による複数の傍流が生じている。

主流は、Tの問いかけに答えようとするS(S13、S20、S25、S26、S31)の参加によって作られている。Tが黒板左側に位置し、板書しながら会話していることから、Tに声を掛けやすく、かつ、Tが板書を進めている最中もTに遮られることなく板書内容が確認可能な席から声が上がっている。それゆえ、最後まで『靖国神社に問題はあるか・ないか』の表現にこだわり、T板書に対して影響を持たせたのも左前方に位置したS25及びS26であった。左前方の席のSの発言力が高くなっていた。

一方で、上記会話から離れた位置では、S15が他のSに依頼し、授業用のファイルを取ってもらうための会話など、現在の板書内容と異なる会話が複数のSにより行われていた。しかし、これらの会話が内容において、板書と異なる一方で、S15が時折Tの方や主流の会話の様子を確認しているように、私語が可能なタイミングを板書の進度をうかがうことで計っている。そして、Tが板書を終え、次の授業展開に転ずるときには、傍流の会話もまた終了を迎えている。

本流と傍流との授業参加状況に関して、そして、授業参加の態度に関して、総じて黒板とTへの相対的な座席位置の影響が確認される。これは、発言について可能な距離と聴取や視聴が可能な距離が異なり、後者の方が広いことが一因として考えられる。

(05)【S25発言とTによる発言の整理】

場面の流れ

T「で…これちょっと、なんか…この前ちょっと、熱く語って、くれたよね? S25君」

S25「あつ。はい」

T「ちょっと。じゃあ、みんなに」

S25「出来るかなあ…」

T「ちょっとちょっと。立って」

S25「すごい長くなりますよ? いいですか?」

T「いいよいいよ」

S25「えっと、じゃあ、まず、一番最初に考えたのは、そういう「座」とかは一切、そういうのは考えずに、まず、「祀る」っていう」

T板書(板書『祀り方』の『祀』に)アンダーラインを2回

S25「その行為自体を、まず自分は考えたんですけど…「祀る」って要するに、神様を、まあ、祈るわけじゃないですか」

T「うん」

S25「祈る、んですね」

T「うん」

S25「その…だから、いま、そういう、あの、死んだ人とかを、追悼するという意味じゃ、また、違うじゃないですか」

T「うん」

S25「で…この、戦犯…とかを祀る、あ、戦犯であろうと、そういう、人間を祀っているっていうことは、その、靖国神社、自体が」

T「うん。」

S25「その、そういう人たちの意思…昔、意思も何も関係せずに」

T「うん」

S25「その、神様として」

T「うん」

S25「そういう人たちを、問答…そういう、意思とか関係せずに崇めて」

T「うん」

S25「それで今に至っているわけじゃ」

T「うん」

S25「ないですか。で、今の現状としては、そういう、戦犯の人たちを、そうやって神様として崇めないで欲しい、っていう意見とか、その～、自分達の国の人たちの、を祀らないで、

自分達の、霊なんだから自分達で追悼したりとか、そういう、ことが」

T「うん」

S25「今、話し合われているじゃないですか」

T「うん」

S25「で…そこで、まあ、そういうところとかに関して、「信教の自由」というのが」

T「うん」

S25「そこで係ってくるじゃないですか」

T「うん」

S25「そこに関して…で…で、さらに、考えたんですけど」

T「うん」

S25「この第20条の「信教の自由」…っていうところの」

T「うん」

S25「えっと、②に、「何人も、宗教上の行為、え～っ、祝典、儀式など、は、行事に参加することを強制されない」」

T「うん」

S25「って」

T「うん」

S25「書いてあるんですね。「強制されない」ってことは、この、祀ることを、その、靖国神社ってところが強制的に行ったじゃないですか。昔」

T「うん」

S25「なのに…いま、そういう、「信教の自由」っていう、形だけで、その、靖国神社が悪い、悪くない、っていう」

T「うん」

S25「そういう、あ、の…なんだ…そういう、あれ…討論が」

T「うん。うん」

S25「あるじゃないですか」

T「うん」

S25「って、考えるときに…そういう「座」とか、そういうのを、作り上げたのを外すことが出来ない以前に、まず、その霊たちを祀ったんですよ…強制的に」

T「うん」

T板書『強制』

S25「そういうことですよ?」

T「そうそう。そうそうそうそう」

S25「これって…靖国神社が」

T「うん」

S?「熱い」

S?「ほんとに熱い」

S?「話し方が違う」

S25「強制的に祀ったっていうことは、この、この「何人も…強制されない」っていうのに」

T「うん」

S25「反しているじゃないですか。まあ、法的に言うなら」

T「あ…はいはいはい」

S25「ていうことを考えた場合ならば」

T「うん」

S25「靖国神社は」

T「うん」

S25「まあ…問題は、ある、ということです」

T「なるほど」

S25「って、考えました」

T「なるほど」

T「整理すると、2点」

S?「2点!？」

T「信仰と、信仰と、追悼は、違う？」

S25「はい」

T「ね…それから、え…強、制、されて」

S25「は、いけないという」

T「は、いけない…まあ、つまり、え～、祀られる側の意思も、何らかの形で、反映され、るわけだから、その後の時代にきたとき、それは、止めてくれと言ったら、やっぱり、それもちょっと反映すべきじゃないかっていう…ね」

分析

場面冒頭のTからの発言の促しにあるように、S25が前回(以前)も「熱く語って」いたことが伺えるが、S25の発言は早口で、かつ、大きなジェスチャーを伴うなど、発言あるいはS自身に、特定のキャラクターを伴っている。S25のジェスチャーは、指差しなどを含むが、教室内の他のSにとって、そのジェスチャーは事象や事物の指示機能は有していなかった。一方で、S25の発言中にずっとTは、「うん」と相づちをうっていたが、後半になり「なるほど」「なるほど」とまとめとし

て話し(=相づち以外の行為)始めると、他のSはTに注目し、かつ、「整理すると」発言に伴うTのジェスチャーには追尾している。また、S25の発表中、S25の発言内容をノートにとる者はいなかった。これらから、他のSは、S25のキャラクター(とTのウェイティング)を踏まえた上で、S25の発表をパフォーマンスとして観ていることが推察され、Sは、意味のある行為(ジェスチャー等)と意味のないそれを区別していることが示唆される。

そして、S25がTの板書中は発言を止め、Tの板書終了を待つことから、授業の信仰としてもそこで一区切りが与えられ、他のSも野次等の声を上げることが可能な明示的なタイミングとなっている。ここでは、TとTの板書とが本場面の授業の結節点として機能している。

(07)【S13再指名を受け発言:「倫理的な判断」の上での「自由」について】

場面の流れ

T「じゃあ、S13君、どうぞ。別な視点」

S13「まあ」

T「うん」

S13「あ～…えっと、なんか、その…『宗教家』だったら」

T「うん」

S13「倫理的な判断をする責任がある』…っていう」

T「うん」

S13「それっていうのが、たとえ、完成して」

T「うん」

S13「宗教家ってのは、ある種の、その、リーダーだから」

T「うん」

S13「ということは、その、まあ…と…こう、なんか、…(不明)…される、…(不明)…かるな」

T「うん」

S13「だから、こう…誤った方向に行くと、すごい大きな力が、ある種、なんか、いけない方向に働く」

T「うん」

S13「だから、その、なんか…(不明)…としたり」

T「うん。」

S13「絶対に正しくない…というか、正しくない、いけないわけ、じゃない、ですか？」

T「うん」

S13「まあ、それは、それ、しゅ、「信教の自由」ってのは、倫理的な判断をした上での、信教の自由だと思う」

T「なるほど」

T板書『(『倫理的』を丸で囲い、『信教の自由』に導線を引き、導線右肩に) ベース』

S13「それが基本となって、自由が許される」

T「うん。なるほど」

S13「だから、非道徳的なことは」

T「うん」

S13「しないっていう前提で」

T「うん」

S13「その上に自由が成り立っているから」

T「うん」

S13「うん…だから、戦犯を祀るっていう行為は、倫理的な、判断を」

T「…(不明)…ってことね」

分析

この場面では、TとS13が板書を挟んで会話している。そのゆえ、他のSも、内容理解のため、そして、同じ情報に基づき、同じ様に確認しながら、発言の行方を見守ることとなる。これに、S13の声の小ささも相まって関係していると思われる。このことから、この場面に関しては、耳だけでの授業参加が他のSにとって困難であることが確認出来る。そして、その後の展開も、Tは、S13発言を受け、板書内容の結びつけを行ったり、その結びつけに関して追記を行ったりと、発言のまとめを黒板上に行っている。このため、顔を上げて聴くSが、Tが板書を行う毎に増加していった。(共有)情報へのアクセシビリティが、制約回避/追加の意図を介して、影響している。

(08)【S25授業展開に関する質問による一時中断】

場面の流れ

T「なんかある？」

T「あつ、はい」

S25「ちなみに」

T「ちなみに？」

S25「いや、そうじゃなくて、『1』どうするん

すか？」

T「うん？…あつ、『1』？いく。『1』いく。『1』…うん」

T「なんかさあ」

分析

Tは、自身が直前まで行っていた問題提起に関連して、具体的な事例をSに発言して貰うことを企図している。そこに、S25が発言を求める。これまでの場面でも「熱く語って」いたS25であることから、資料に目を通していた他のSも顔を上げてS25を確認する。しかし、その発言の内容がTの企図に沿うものでなく、授業展開に関する質問であり、トピック1の内容の確認のための板書への注視の移動を、Tを含め他の何人かのSに生じさせている。

発言や発言者への興味・関心が、他者の注意を移動させ、そして、その興味・関心のたどり着く先として、情報源として機能している黒板が存在している。

(09)【T問題提起：トピック2に関するこれまでの議論のまとめとなる問い】

場面の流れ

T「ああの～…つまり、さ、「正しさ」って、何なのか…君らにとっての「倫理」って」

T板書『倫理』

T「どこ？何？ってことだとさあ…皆同じか」

T板書(『倫理』を)丸で囲う

T「っていう問題は、考えたことない？」

T「うん」

T「ちょっと、これ、後で考えてみよ…これね。後で考えてみよう」

T「何をもって倫理的と考えるか…よく考えるとわかってくるんだけど～」

T「これは、大きな問題になってくる、かな」

T「ただ！「私は私」、「自分は自分」「オレはオレ」だと～…社会って成り立たないから～、ねえ…みんなそれぞれが自由、ってことになっちゃうと～、うまくいかなくなってしまうから」

T「やっぱり、なんか～…ある、結束みたいなものが、ベースとしては必要になってくる…ね！社会の…ね」

分析

この場面では、Tが提出する新たな問いの対象(キーワード)となる『倫理』に関して、Sがノートテイクをするタイミングがはっきりと2つに分かれている。ひとつは『倫理』板書直後であり、もうひとつは「後で考えてみよう」というT発言の後である。前者は、新しい情報(問いやトピックにつながるもの)として受け取った者やTが板書するものは全て(すぐに)ノートテイクしておくことにしている者、後者については、(後で使うことになるであろう内容に関する)メモとして残しておく者、等、様々推察される。具体的な意図は事例場面からは判断するのは困難であるが、授業の受け方に関して、ノートの使い方と板書の対応が、少なくとも、大きく2種類存在していることが示唆される。

3-2-2-4 考察

3-2-1-4と同様に、pointingとshowingという2種類の示す行為に着目して上記の分析結果について考察する。

①小嶋の「前回板書したトピックの表記の確認」の場面の分析結果について：

I-R-E、一対多の関係、学級全体での会話、集団活動と、局所の個々の相互行為との連関(=「本流」と「傍流」との関係)がみられる。また、「板書しながら会話している」というのは、普通教室における殆どの授業における教師の行為といえる。

【板書内容を視認しやすく、かつ(そのことと相関して)教師への話しかけも容易であるような位置】=【授業という集団活動に参加しやすいような位置】=【教室の「前方」かつ教師の身体が向いている側(教師の背中や黒板への注視を遮られることがない側)】にいる生徒が、学級全体での会話においても(結果的に)中心的な役割を果たす。

②小嶋の「S25発言とTによる発言の整理」の場面の分析結果について：

板書行為(という黒板のshowing)が、一対多の共同注視を成立させることにより、授業という集団活動の成立に寄与している。但しそれは、授業という集団活動のシステムないし規則を(ハビトゥスとしてであれ)認識していた生徒(S25)が教師の板書中には黙ったことにも支えられてい

る。即ち、授業という集団活動の成立は、根本的には共同注視よりも規則やハビトゥス等の問題である。

また、沈黙に乗じて他生徒も発話することになったので、授業という集団活動に多様な会話・アプロプリエーションが入り込み、思考の比較・相互比較(をなす会話)として集団活動が生成している。

showing(「ジェスチャー」)やpointing(「指差し」)がみられるものの、この場面でもやはり、示される物への参照視の省略が生じていた。

音(「発話音」)や認識されるその意味(「発話内容」)における変化が、つまりその意味で教師の発話がshowingとなっており、また、その基盤としてやはり教師主導の学級全体での会話という、授業という集団活動が成立して他生徒にはあまり注視しない。いわば〈見る〉と〈聞く〉とのずれがある。

③小嶋の「S13再指名を受け発言：『倫理的な判断』の上での『自由』について」の場面の分析結果について：

学級全体での会話の場面における、第三者へのshowingとしての発話や板書がみられる。(特に生徒の)発話音が小さいため、板書内容も重要な共同注視対象として認識されている(showされている)。いわば視覚的なりヴォイスングである。生理学的な視力や教室照度の問題を抜きにすれば、光のもつ何かしらの量(強弱等)について考察することにはならないが、一方、音の量、音の強弱は、特に声量の問題として、授業場面の分析において重要になることが多い。そしてその点から音を光と関係させて考察することもできる。

また、教師や教師の板書を介して黒板という場で思考の比較・相互比較が生成している。かつ、そうして黒板が授業という集団活動の成立において重要な機能を果たしている(あるいは、黒板により授業という集団活動が成立している)ともいえる。そうであるからこそ、黒板がまず一対多の共同注視の対象(として教師がshowする物)となっている(=「顔を上げて聴くSが、Tが板書を行う毎に増加していった」)。

④小嶋の「S25授業展開に関する質問による一時中断」の場面の分析結果について：

発話（発話という行為、「発話音」と意味づけられる音）自体がまず showing として多くの生徒の注視を集めており、なおかつ、発話内容（「発話音」と意味づけられる音の具体的意味）が、指すという機能を果たしている。言語行為は、当該の言語記号（それは記号の一種であるか記号全般であるが）を認識する側が当該の言語記号の意味をどう考えるかであり、当該場面では、概ね全当事者が、黒板に書かれているような内容についての関心を、即ち授業主題や授業（という集団活動）における学習課題への関心を自覚的に共有していたからこそ、黒板の方へと注視対象を変更し黒板への pointing の機能が成立した。つまりやはり、授業という集団活動が成立する上で黒板への（特に一対多としての）共同注視がまずはそもそもの「授業」という規則やハビトゥスに支えられている、ということが象徴されている。

⑤小嶋の「T問題提起：トピック2に関するこれまでの議論のまとめとなる問い」の場面の分析結果について：

黒板とノートとの同定（同一視）は授業という集団活動の成立機制において重要な契機であるが、同定の仕方にも2種類あるということである（＝「ノートの使い方と板書の対応が、少なくとも、大きく2種類存在している」）。つまり、物の同定自体の差異（物の同定自体が生徒によって異なること）が明らかになっている。あるいはそもそも、物の同定は、相対化された形でなされるともいえる。特に、自覚された同定、とりわけ意図的な同定の場合はそうである。「AとBは同じである」という認識はAとBとの差異をまず認めないと起こりえないからである（共有の問題についても同様に考えられる）。「部分的に一致している」という程度の同定である場合が多いであろう。電脳空間とは対照的に、位置（物の位置関係）があり、それゆえ「手元」と「向こう」があり、それゆえ諸々の示すという行為の概念が成立する。

⑥木野村の7分～の分析結果について：

教師による板書内容の showing が生じている（＝「『自由』をまるで囲む」）。

⑦木野村の9分～11分の分析結果について：

教師の板書中や教師の発話中や教師の沈黙中における教師の〈見る〉と〈聞く〉とのずれがみられる。

⑧木野村の17分20秒～19分（鎌田の分析した場面へと続く）の分析結果について：

黒板への showing+pointing がみられる。

⑨鎌田の、「信仰の自由」についての会話の場面（「討論の観点と、中学校社会科公民的分野の目標とのかかわりが強く見られる」場面）の分析結果について：

教師による板書としての showing がみられる（＝「Tが『制限』と板書する」）。

音（声だけではない）は勿論、示すという行為として認識されたり機能したりするとは限らないし、たとえ示す行為として認識されたとしても、その方を見ることまではなされない場合（i.e. いわば〈見る〉と〈聞く〉とのずれ）もある。その象徴が、「Tは『前文』と板書するが、すでに指示が行き渡っていることから、Sは作業に入っており、黒板を注視するSはほとんどいない」と、「憲法前文を確認したあと、Tが『制限』と板書すると、共同注視が生じる」との違いである。なお、前者は、事前の教師の発話内容が生徒の机上の資料の『前文』を指す言語行為として機能した場面でもある。「S2の前列に座っているSは、振り返るのが億劫なのか、頭の動きは確認できない」というのも、〈見る〉と〈聞く〉とのずれであり、注視対象としては背後の生徒よりも黒板の方を重視しているということである（ゆえに、やはり授業という集団活動の契機である）。（一方、「ただ1名、S2と親しいと思われるS（女子）が振り返っている」。）

また、生徒が授業主題を認識することは授業という集団活動の成立のために不可欠であるが、生徒による授業主題の認識をより明確にさせることにより、共同注視による〈思考の比較・相互比較〉がより促進されるであろう、ということも鎌田は指摘している。生徒による授業主題の認識と教材への共同注視とは、必要とし合う関係にあるのではないか。そして相補的に、（授業という）集団活動の成立や、教材についての学びや、思考の比較・相互比較に寄与するのではないか。思考の比較・相互比較は、靖国問題という典型的な「価値論題」について話し合うことを教師が企図している本事例のような、社会科の授業においてこそ重要である。

3-3 包括的考察

集団活動は、根本的には、共同注視を生じさせる規則やハビトゥスによって成立しているともいえる。例えば授業あるいは学級というシステムや、指す行為等の身振りの文化である。しかし、共同注視に着目すると、相互行為をより徹底的に分析できるので集団活動の生成過程を詳細に理解できるといえるであろう。例えば、参照視と共に参照視の省略も会話の進行の契機となっていた。また、授業主題や学習課題についての教師によるまとまった説明や解説の場面では、誰か(教師や教師に指名された生徒)が何かを示してその何かを他の当事者の多くが一斉に注視するという、一対多の関係をつくる共同注視がみられた。参照視の有無や、一対多の関係をつくる共同注視は、授業という集団活動の成立や進行と密接にかかわっているのではないか。

また、今回は、教材(という注視対象)の扱われ方が共同的な読み書きとなっており、授業場面における教材の同定自体の差異を共同注視分析で考慮する必要性が明らかになった。乳幼児における三項関係の共同注視の検討が、共同注視における注視対象の同一性を相対化することに拘らないのは、絵本の挿絵や積み木(菅井ら 2010)等が、文字や文章や図等に比べると、明確な客観的意味を持たないからであると考えられる。認識が当事者間で異なることを考慮すれば、注視対象の同一性を素朴に前提することはできない。三項関係の共同注視は同じ物への注視であるため、三項関係の共同注視をいつ誰が(どう)自覚したかを考えることは、注視される物の同定の当事者間における同一性を考察することでもある。但し、黒板を初め壁面にある物は、当該教室にいる全当事者が同じ側から見るのでまずは共通の注視対象として認識されやすいであろう。

4. 今後の課題

本研究では授業場面における見る行為を扱ったが、研究の方法論を展開するためには、授業場面における見る行為と、授業(の映像)を見る行為とを精緻に関連させて議論する必要もあろう。特に、共同観察や共同分析(という共同行為)にも

共同注視を見出せるとすれば、授業場面における共同注視とそのようなメタレベルにおける共同注視とを関連させなければならない。

また、今回扱った授業場面では、発話中の者も、話し相手以外の物を注視したり、話し相手以外の物を注視したまま自分の声以外の音を聞いて話し相手以外の他者の発話内容を聴き取ったりしていた。会話と見るという行為との関係を今後より精緻に検討していきたい。そして、多様な事例を検討して最終的には授業中の共同注視の一般的機能を実証的に解明したい。

引用文献

- 古市直樹・鎌田公寿・小嶋幸輝・木野村嘉則 2016. 授業場面における共同注意の分析に関する試論. 東邦学誌 45(1), 29-47.
- 樋口雅夫 2012. 社会科におけるディベート・討論指導. 社会認識教育学会編 新 社会科教育学ハンドブック 明治図書 248-255.
- 稲垣忠彦・佐藤学 1996. 授業研究入門 岩波書店.
- 木下孝司 2008. 共同注意と心の理論. 乳幼児医学・心理学研究 17(1), 39-47.
- 的場正美 2013. 授業分析の方法と課題. 的場正美・柴田好章編著 授業研究と授業の創造 溪水社 5-20.
- 西岡けいこ 2007. 近代教育学の脱構築はいかに: エピソード「かさこじぞうのテキスト空間」の射程. 近代教育フォーラム (16), 11-24.
- Scaife, M. and Bruner, J. 1975. The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266.
- 重松鷹泰 1961. 授業分析の方法 明治図書.
- 重松鷹泰・上田薫・八田昭平編著 1963-1964. 授業分析の理論と実際 黎明書房.
- 菅井洋子・秋田喜代美・横山真貴子・野澤祥子 2010. 乳児期の絵本場面における母子の共同注意の指さしをめぐる発達の変化: 積木場面との比較による縦断研究. 発達心理学研究 21(1), 46-57.

〈付記〉 本稿は、公益財団法人 博報児童教育振興会 第8回「児童教育実践についての研究助成」(研究代表者 古市直樹)を受けた成果の一部である。

〈謝辞〉 調査に協力して下さった生徒の皆様や先生方に、厚く御礼申し上げます。