

授業研究としての「アクションリサーチ」の試みⅡ —「感性と言語の対話」プロジェクトを通して—

森脇 健夫*・根津知佳子*・小幡 肇**

A trial of “Action Research” as the Lesson Study II — Through the project of “dialogue between “Kansei” and language”—

Takeo MORIWAKI・Chikako NEZU・Hajime OBATA

はじめに

前論文(森脇、小幡 2007)¹において森脇は、授業者(小幡)との対話的なコメントによって授業の課題を明らかにし、改善・修正する試みを協同で行った経緯を報告した。研究的な方法論としての「アクションリサーチ」を協同で実践的な課題を解決する試みとするならば、すでに課題の発見の時点において研究者と授業者のスタンスの違いが、その課題の解決の仕方だけではなく、課題そのものの同定にも影響を与えることを明らかにした。その「ずれ」を研究者と実践者が継続的な参加観察、また授業をめぐる対話的なコミュニケーションを通してお互いが理解しあい、授業者が納得したことについては、自らの授業改善の試みとして改善策として具体化された。

授業者の内的な世界、とくに授業づくりや授業運営などのスタイルについては、授業者の実践経験がその内実をつくりだしている。その際、授業者のライフヒストリーを知ることは理解への大きな手がかりになることも述べた。

本論文では、「アクションリサーチ」のもう一つの方法²としてプロジェクト的な試みの意義と課題を明らかにしたい。プロジェクト、とは「比較的短い期間において行われる、ある目的のために遂行される非日常的な活動」と定義しておこう。

「アクションリサーチ」としてのプロジェクトはただ単に非日常的な経験をさせ、おもしろかったという一過性のイベントではなく実践課題の発見、解決への指向性を持たなければならない。そのためには、やはり継続的に参加観察を行っている教室、すなわち小幡学級において行うのがもっともふさわしいだろう。実

(アクションリサーチの方法)

	対話的コミュニケーション的方法	プロジェクト的方法
スパン	長い	短い
方法	教師の指導の修正・付加	非日常的な経験
授業者との関係	授業事実をめぐる対話	授業者、第三者による非日常的な経験の組織
評価	日常経験の漸次的な修正と形成的評価	非日常的な経験と認識の革新

践は、これまでこの学級で実験的な試みとして授業を行っている根津が担当した。プロジェクトの内容からして、臨床的経験を豊富に持つ根津が適任だと考えたからである。根津は何度か小幡学級を参観し、小幡学級のよさと課題については自分なりに把握をしている。

プロジェクトとして、プランを森脇が立て、プランの実行・評価を根津が担当した。実際にはプランをめぐる森脇、根津の対話が行われ、プランの修正、また実際の授業場面における臨床的修正が行われた。授業者はプランに基づきながらも、授業については全ての責任をもたなければならない。どのようにプランが修正され、それはどんな理由だったのか、についてはⅡ・Ⅳで根津が述べる。

I 小幡学級の課題とプロジェクトの成立

小幡はこれまで「気になる木の葉っぱをふやそう」のシステムを微修正してきたが、教室の「危機」は進行していた。私たちがプロジェクトを行ったのは2008年3月4日であったが、その当日に、クラスにおいて

* 三重大学

** 奈良女子大学附属小学校

「葉っぱ」をやめるかどうか話し合われていた。まさにクラスの方向が決まる歴史的な瞬間に立ち会うことになった。

とはいえ、私たち（森脇、根津）はこの小幡学級のクラスの文脈（「気になる木」の存在価値への問い）とは別の文脈から次のようなプランを考えていた。問題意識と当日のプランの概要を紹介しよう。

森脇は小幡学級の課題を次のようにとらえていた。小幡クラスの「静かな荒れ」（立ち歩きなどの明白な「荒れ」はないがクラス全体がディスコミュニケーション状態にあるという「荒れ」）は、他者との対話的な関係が途切れていることに由来するものではないか？他者との対話が成り立っているようで、実は子どもたちが対話しているのは「他者の書き言葉」なのではないか？

「書くこと」は「考える」こと、「話しているように書く」という小幡の「おしゃべりカタログ」²から引き継がれたコンセプトは、ここにきて困難な問題に直面している。それは、「話し言葉の形骸化」という言葉で表すことができる事態なのではないか？「話し言葉」を聞きながら自分の言いたいことを書く、ということには困難が伴う。自分の考えを書くことに専念する子どもたちは、「話し言葉」を聞くことができないし、聞きたいという欲求も持てないだろう。そこに、他者とのつながりは必然でなくなるのである。

そこでプロジェクトを立てるにあたって次のような仮説をたてた。他者との対話を回復するためには、言葉という記号の世界が子どもの経験の世界と結びつき、共感や驚嘆といった感情の喚起を呼び起こすものでなければならない。そのためには次のようなプロセスを必然的にたどる学習経験が必要である。次の課題が立ち上がることになった。

（課題）

- ① 言葉と感性（感受性）の「道」をどうつくりあげたらいいのか？
- ② ①を通して子どもたちどうしの「対話的な関係」（つながり）をどうつくればいいのか？

①と②は同時に進むだろうと考えられる。「対話的な」関係は「道」を創りだし、そして「道」は「対話的な」関係に意味を与える。

（実験授業の構想）

- ① 他者との感覚的な世界を共有する体験（知的な体験ではないので、退行させる危険性があるが…）をする。つながりが肌で感じられるような体験。
- ② その体験を言葉にする→共有する、という場面設定をする
- ③ 振り返りをする。

（展開）

1 「人が人に何かを伝える」ということ

- ① 谷川俊太郎「そっとうた」をプリントしたものを配る。

そーっとそーと
うさぎのせなかに（ゆきふる）ように（第一連）
そーっとそーと
たんぼぼわたげが（そらとぶ）ように（第二連）
そーっとそーと
こだまがたにまに（きえさる）ように（第三連）
そーっとそーと
ひみつをみみに（ささやく）ように（第四連）

そして全員に問う。

この詩は何連に分かれますか？

4連ということはでるだろう。

そこで次のように指示する。

さて、みなさんは、どの連が一番好きですか？好きな連を赤で囲んでみましょう。

そして次のように指示する。

二人グループになってください。（できれば）男の子と女の子で1つのペアをつくらせて下さい。向かって左側の子は右手を手のひらを下にして差し出して下さい。右側の子が左の子の甲に触れます。左の子は、4つの連の好きな連を選び、具体的にどんな場面か想像してみたいと思います。その「そーっとそーと」のつもりで左側の子の手の甲に触れます。指で触れても、指でなくてもいいです。一番、それらしく情景が伝わるように触れてみて下さい。…活動開始

指で甲に触れる活動を2～3分で行う。

それでは、左側の子に言います。

「右側の子は、いったい何連を想像していたと思いますか？」

当ててみましょう。

「どのくらいの子が当たったか？全体に聞いてみる」

今度は立場を入れ替えて活動をさせる。同じように当ててもらおう。そして全体に聞く。多くの子が当たるとか？当たらないのか、興味深いところである。

● 説明

言葉を感覚に換えて、相手に伝える、相手からいうと、受け取る、そしてそれを言葉に換える、

という活動してもらいました。どうだったですか？うまく伝わったかな？またうまく受け取れたでしょうか？

大事なことは、何かを伝える、ということは、伝え手と受け取り手の協同の活動だということです。一方がいくら自分の感覚を「こうだ」と伝えても、受け取る側がそう受け取らなければ、対話は成立しません。

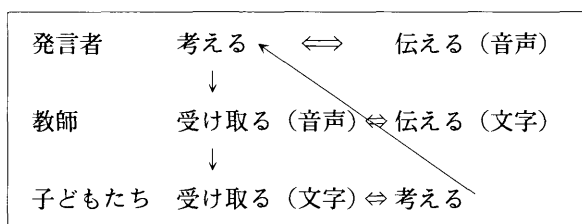
もう一つ大事なことは、言葉だけではなく、人はいろいろは伝える手段を持っているということです。感覚を共有する、というようなことも人間はできるのです。

この原案は、感性についての次のような理論を背景にもっている。椎塚 (2006)⁴は感性を「暗黙知を形式知に変換する変換器」とする。私たちは、教育実践においては、形式知を暗黙知に変換する場合に感性が重要な役割を果たすと考え、フレームワークを提唱した。そして感受と表現の行き来が感性を育てることになると考えてきた⁵。小幡学級の基本的な課題は、言語世界と感受の世界の行き来が途切れ、言語において共有されるべき感受の世界がコミュニケーションの相手に感じられない、したがって人に伝わらない記号としての言葉の過剰生産という問題なのではないかと考えたのである。

II 指導案をめぐる森脇・根津の対話

一方根津は小幡学級の問題を次のように考えていた。

発言した子どもの意見を小幡氏が黒板に書きとめる。その文字を座っている子どもたちがノートに写す。その意見に対して書きながら手を挙げる。プロジェクトを実施した当時、小幡クラスの授業において、黒板が重要な役割を果たしていた。発言を一旦文字に変換し、それを写すことにより、他者の思考過程を理解する、という対話の構造である。



これまで根津は、臨床・実践的な視点からこの構造を支えているいくつかの「枠」に着目してきた。それらは単なる物理的な「枠」ではなく、子どもたちの表現行為を守るために実践から生み出された「装置」であったからである。そして、実践の中で崩され再構築されるという構造と、その主体が子どもたちであるという点を評価してきた。

「おたずね⇔おつたえ」というやりとりの構造
 考えを書く「葉っぱ」
 学びが可視化される黒板
 学びが可視化される教室（木）
 「気になる葉っぱの木をふやそう」という授業スタイル

小幡クラスの言語行為は、意味・構造の側面で高いレベルを保っている。子どもの力は「おたずね」の構造や教室の装置に守られて育まれたものである。しかし、プロジェクト実施の時点で、前述したように書く、聴く、話す行為が同時に行われているため、「教室」の本来あるべき空間的な枠の機能が低下しているのではないかと考えた。

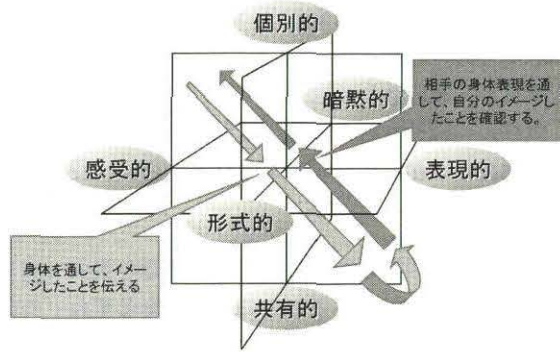
ところで、「おたずね」の構造を支えるのは「共同注意」⁶である。相手と同じモノを見つめる、話し手の顔を見る、といった行動があってこそ同じコトを感じることができる。他者が話している時に文字を書く場合、相手がどんな表情で何を見て話しているかを共有できないため、対話の構造から非言語的なやりとりは、漏れ落ちることになる。

授業では言語行為だけではなく、非言語行為も重要なファクターとなる。発言者がどんな表情で話すかは教室の雰囲気によって左右され、文脈によってはその間合いも変わるはずである。発言者の伝えたいコトは、音声表現と身体表現を通して他者に伝わる。

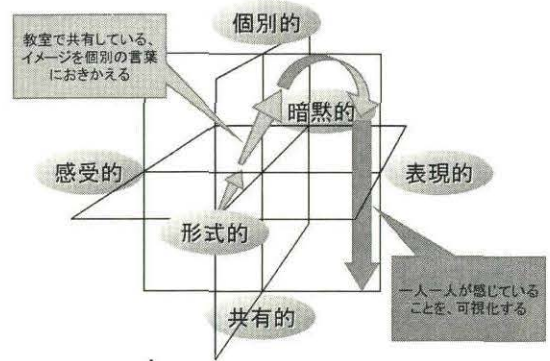
本来、言語の起源を鑑みても、意図的に発する音声には方向性があり抑揚があるものである。非言語的な情報も含めた言語行為（音声表現＋身体表現）の総体からあいまいな情報を受けとめる時に、授業における感性がはたらく。このような瞬間瞬間の感性情報処理過程を大事にするところから他者理解は始まる。それは、しっとりとした時間・空間でかわされるものであろう。

また授業の時間・空間の質感は、毎回異なる。例えば、天気や曜日によって教室の風景や温度も変わるなど、子どもたちの学ぶ外的要因は一瞬として同じことはない。さらに、教師や子どもたちの生活の文脈も授業に投影される。だからこそ教室には揺らぐことのない安定感が求められる。この場でならば自己表現できる、この仲間だから表現できるという場で、子どもたちの表現は守られ、育まれる。しかし「枠」を作ることが目的となった時に、それは壊れていく。

小幡クラスでの実践は、3回目になる。4年生の時には、一人一人がクラスをどんな風を感じているかを書いてもらい、「小幡クラスのうた」を創って表現するという実践を行った⁷。5年生の時には、音楽を聴きながら「みんなが集まる木を探しにいく旅」をし、どんな木だったかを書くという実践を行った⁸。これ



【図1. 森脇の授業構想】



【図2. 根津の授業構想】

までの実践で遵守してきたことは、教室の時間・空間の中で非日常的な時間・空間を創出することであった。そして、子どもたちの表現行為に対する読み取り・解釈の視点を提示してきた。

今回も教室の固有性・文化を重視し、個人の内的世界（個別的＝感受的＝暗黙的）ではなく、その授業空間に子どもが存在し、その空間を他者と同じように感じている（共有的＝感受的＝暗黙的）ということを確認することから実践を始めたと考えた。そして、少なくとも「共有的＝表現的＝形式的」の象限までもっていくことをねらっていた。

森脇案は、材（そとうた）やそのイメージとの対話を保障し、他者（ペアの相手）に非言語的行為で伝えるというものであった（図1）。森脇の授業構想は、子どもの内的世界の往来について「身体性」を当てた点で従来のものから発展している。

森脇のフレームワークが子どもの材や他者との対話を包含しているのに対し、根津は活動の系統性をフレームワークで表していることになる（図2）。また、森脇が五感に焦点を当てているのに対して、根津は履歴ある身体が環境をどのようにとらえ、自らの配置を考えるかを重視した⁹⁾。

そこで根津は、森脇の指導案について次のように修正案を提案した。

- ① 「気になる木」の歌を取り上げること
- ② 「そとうた」を小幡学級の歌として位置づけること

Ⅲ 実際の授業（ストップモーション方式による記録）

授業記録「人が人に何かを伝える」ということ

授業者：根津知佳子

記録者：森脇健夫

授業日時：2008年3月4日 10:00～10:50

奈良女子大学附属小学校5年月組

1. 「気になる木の歌」を歌う

挨拶をした後、『(私を) おぼえていますか?』と言って「ねづ」と空文字を書く。『よろしく』と言ったあと次のように言う。

(st. 1)

空文字を書かせたのは、どのような理由からだろう。3のところでも詩を空気に書くことをさせている。おそらくその準備だったと思う。普段、ノートや作文用紙に書く（そうすると残る）という作業をやっている子どもたちに「書いても残らないこともある」ことを体験させたかったからだろうか？

『久しぶりにこの教室に来たら、気になる木がなくなるとか、葉っぱがほこりだとか、参観者が写真を撮るためにこの木があるとか、もしかしたらなくなる気がするんですが、どうなのでしょう』

子どもたちは、「どっちでもいい」などと言っている。そこで『歌は歌ってもいいんでしょうか?』と子どもたちに問い、子どもたちが「歌はいいんですけども」という声を聞いて歌の準備が始まる。根津はピアノを弾いてもらう女の子に出てきてもらって、伴奏するように言った。

歌が始まる。根津は指揮をとる。子どもたちはほとんど指揮を見ないで歌を歌い始めたので、指揮がゆっくりしたこともあって、すぐに指揮より速くなってしまふ。

そこで根津は歌をいったんとめる。子どもたちは「ひゅーうう」と言って指揮どおりに歌をやめる。

(st. 2)

歌をやめる、という時になって初めて子どもたちは指揮者のタクトに合わせることができた。「ヒューッ」という声は、タクトの止まったあと、自分の歌声をやめるときに出された声であった。

『えっと、私は今指揮者なので、みんなにこんなんふ

うに歌ってほしいなあっていうのを手で表しています。みんなはいつもの速さを歌っています。みんなは私を見て、私がみんなにどういふふうに歌ってほしいかなあって感じてください。じゃ三番から』

『三番から』という言葉が「三班から」と聞こえて笑いが起きる。

根津は班ごとに歌う、という子どもたちの発想を急遽取り入れ、『急遽変更。奇数のグループは一番を歌います。偶数グループは二番を歌います。全員で三番を歌います。その代わり速さが違いますので、感じて歌ってください。三番、四番全員でね。みんなはここ（指先）を見てください。みんなの目が見えました？』と言って歌を指揮し始める。子どもたちは「エーッ」と言いながらも指揮通りに速度をあわせて歌い出す。根津は、速度も変え、そして手の振りを小さくする。子どもたちはそのときは小さな声で歌う。

根津は、手の動きで速度を変えたり、小さくしたり、また最後のフレーズは大きく手を広げて音を伸ばしたりし、そして最後は手の平を返して「(音を)切る」ことを伝えた。

(st. 3)

指揮という動作でこれだけ多様なことを伝えられることに子どもたちも驚き、そして歌が豊かになったこと、そしてそれを実現できたことにある種の満足感をおぼえているようだった。

『はい。座ってください。今私が指揮者で私はみんなが歌って欲しいなあっていうのを手で表わしている。みんなはそれを感じて、それを表現してくれる。みんなが歌う歌は伴奏にあわせて歌うのではなくてお互いを感じあって歌うじゃないかなあって。朝の歌はそういう歌じゃないかなあって思います』(ここまで8分)

2. 対話的存在としての人間

『久しぶりに来たので、最初にクイズしようと思います』と言ってクイズを子どもたちに出す。

『人間に一番近い動物は何ですか？』

子どもたちからは「チンパンジー」「猿」という答えが出る。それを受けて『チンパンジーとか猿って何類だと思う？』と聞き、『30秒でグループで話し合ってください』と言う。

話し合いのあと、子どもたちからは「は虫類」とか出るが、根津は『霊長類』だと答えを言う。そして子どもたちに話をする。

『人間はチンパンジーよりもできることがあります。相手の言ったことを感じて、返して、お互いに会話することは人間にしかできないことです。』

(st. 4)

チンパンジーとの比較において、人間にとっての「言ったことを受けとめて会話をする」のが人間の特徴だという押さえをした。

双方向的なコミュニケーションの本質、そしてそれが人間的なコミュニケーションであることを伝えたかったのだと思う。

『このクラスでこれから一緒に過ごすんだけど、これからやる活動ではいろいろ体とか、お互いに伝えていく人、それを受け取る人がいることを感じてほしいと思います。いいですか？じゃ始めます』(ここまで11分)

3. 「そっとうた」

『黒板に私がある詩を書きます。小幡先生が黒板に書いているときにみんなはノートに書いていますよね。今日は私が書いているのと同じことをここに(空気に)書いてください』と言う。

そして黒板に「そっとうた」を書き出す。子どもたちは空に手で文字を書いていく。そして書き終わったら、『じゃこころの中で読んでみます。()の中に何か入ります？自分の思うことを書いて』と言い今度は無言で()の中にゆきふる、そらとぶ、きえさる、ささやく、と入れていく。そして最後に「そっとうた」と書き、谷川俊太郎と書く。

『はい。この詩は何連ですか？じゃ、みんな手で伝えてください。四ですね。じゃこの中で自分の好きな一つ選んで、自分のいいなあって思うのを一つ選んで』

『選びましたか？まだの人手挙げてください。選んだ人はどんな情景かなあっていうことを思い浮かべてください。選んだ一連で。まだ選んでいない人がいますか？そうしたら、二人ずつ、隣同士、二人組になってください』という。そしてペアの左側の人に手を出させる。子どもたち「エーッ」と言う。少し騒がしくなったので、根津は『シーッ』と唇に手をあてる。

『右側の人は自分が選んだ詩のイメージを手で指先とか、手とか使って伝えてください。あの、そっとうたの活動なので、そっとうたと伝えてください。じゃ、始めます。手の平でもいいし、こっち(手の甲)でもいいです』

『さっきは字を書いたけど、今はイメージを表現してください。イメージ、感じていること。じゃ、お互いにやってください。』

子どもたちは少し恥ずかしそうではあったがやってみている。根津は一人の女の子を前に出して、やってみる。そしてそれを何連か当てさせる。

『左側の人は伝える役です。右側の人は受け取る役』

です。じゃそれぞれのグループでやってください。じゃ、お隣の人と大体同じ表現をしていました？違った人？違った？全然違った？』

そして活動のまとめとして次のように言う。

『同じ言葉でも伝えようとするイメージが違うと表現も変わってくるし、それを受け取る側のイメージも違うってということが分かったと思うし、それから、お互いに分かり合うには会話が必要だと分かってもらえたかなあ』(ここまで30分)

4. おばたクラスのそととうた

『次の活動に移ります』と言って「おばたクラスのそととうた」とかく

『谷川俊太郎さんの詩をちょっと変えました。私が黒板に書くものを書いてください』と言ってノートに書かせる。

(板書)

そうとそうと
泣いているせなかに

(①) ように
そうとそうと
困っている友達に

(②) ように
そうとそうと
教室のざわめきが

(③) ように
そうとそうと
気になる木のはっぱが

(④) ように

最初は一人で考えることを告げる。『一人で空いているところに自分の言葉を入れましょう』と言う。だいたい5分くらい時間をとる。

『じゃ紹介してもらいます。みんな恥ずかしいって言うんだけど、恥ずかしい人？みんなの前に発表する人のが恥ずかしい人手を挙げてください。絶対いやの人？』子どもたちは手をあげる。絶対いや？のところ勢いよく手をあげる子もいる。

(st. 5)

このあたりは5年生の羞恥心を逆手にとってリラックスさせるととても効果的な方法である。

Nくんが紹介してくれる。一連はとぼして「二連一話しかけるように」「三連一きえるように」「四連一ふえるように」Oくん「一連一ささやくように、二連一かたりかけるように、三連一きえさるように」Nさん「一番が自信がない。二連一優しくする、三連一ちじまるように、四連一舞い散るように」ここで教室が少しざわめくが、Nさんは別に「気になる木」をや

める、ということではないように表情を変えない。Iくん「一連一声かけるように、二連一手をさしのべるように、三連一なくなるように、四連には自信がない」根津は次のように言う。

『4人発表してもらいましたが、みんな4番とか1番が自信がないと言っているんだけど、気になるのが4番なので、みんなもうちょっと考えてみてください。自分の考えていることを書いて、みんなに聞きます。4番ね。増えると増やすって迷っている人もいます。』

今日は何人ですか？38人？36人はどういうふうな考えを持っているかなあ。みんなが知るためにどうしたらいいと思いますか？これから一人ずつ当てていくとすごい時間がかかっちゃうので。全員が考えていることをみんなに分かるようにどうしたらいいと思う？』

『ノートを集めるとみんながどんなことを書いているかわからないよね』と言って、『次の時間までに4連だけ黒板に書いて下さい』と言って終わる。(48分)

IV 授業後の森脇・根津の対話

まず、この授業全体に対するコメントを(森脇が)述べたい。

1点目は、音楽の力、もう少し具体的に言うならば、オーケストレーションの力を強烈に感じたことである。

指揮棒は使い手、あるいは使いようによってはただの棒にもなり、マジックを引き起こす魔法の杖ともなる。そのことをまざまざと見せつけられた。最初、ばらばらだった歌は指揮棒が扇の要になることで、統合され、歌として命の息吹を与えられ再生した。明らかにそれまでの、個々バラバラの歌は有機的に統合し、姿形を変幻に変える力を持ったもの変わった。そのことが歌を終えた瞬間の子どもたちの「フーッ」という虚脱感(カタストロフィ)と達成感の入り交じった息の吐き方、そして椅子を出して座る座り方(次の場面に進んでいこうとする雰囲気)に表れていた。指揮棒という中心核のもとに教室が歌を通して「つながった」。この感覚は、まさに小幡氏が「気になる木」を通して創りあげたい一体感とそれほど距離はないのではないかと思う。コミュニケーションという観点においてより詳しく実践者の意図を聞きたいと考え質問1を作成した。

2点目は「小幡クラスのそととうた」についてである。3の部分の「そととうた」と4の「小幡クラスのそととうた」は同じ「そととうた」でながらもずいぶんコンセプトが異なるように思う。3がすでに作られた詩をもとに、その意味を言葉だけではなく、身体感覚のレベルで伝え合うことを課題にしているのに対し、

4の「小幡クラスのそとうた」は内面的な感じ方、言葉にならないなものか、を「そとうた」のフレーズにあわせて表現させるという課題である。もちろん、感受と表現の行き来に焦点をあてている点においては共通している部分もある。

授業においては、時間内に表現し交流をするところまではいかなかった。その後の展開（次の時間も続いた）も含めて紹介していただき、実践者の振り返りを聞きたい（質問2）。

質問に対する応答という形で根津が述べていく。（以下根津が執筆）

（森脇→根津）

1. 気になる木の歌を最初に根津の指揮で歌わせたこと、とくに非言語的なパフォーマンスで伝えたいことを伝える、あるいは受け取る経験をさせたい、と考えたからか？

（根津→森脇）

当日、小幡氏は、焦り、せつなさ、さみしさ、かなしみ、もどかしさといった氏自身の内面をさらけ出し、自然体で子どもたちにぶつかっていた。子どもたちは、半分茶化しながら、そして戸惑いながら応じていたが、わけのわからない焦りやイライラ感をその対話の中にぶつけていたように感じた。授業の装置がなくなり、教師と子ども達が相互の感情をぶつけあう場面に立ち会ったことによって、むしろ枠（装置）によって、生の感情の交流が阻まれていたのではないかと考えるにいたった。その場面こそ、むしろ自然な交流であるように感じた。

そこで直後の実践では、森脇案を修正した部分（歌と小幡クラスの詩をつくる）を強調し、授業の中で交わされる言語行為と非言語行為の質のバランスを論議できる実践を提供する方向性に修正した。これは、非言語情報がないと活動が成立しない実践を提示するということであり、言語行為に重心をおかない実践を展開するということである。実践者は、瞬間瞬間の判断を非言語的行為で対応し、情動や感情の交流のモデルを提示するというものである。

小幡クラスの装置内における言語のやり取りに表情がないのは、他者を感じあう構造が消失している点であることは、授業案作成の段階で確認したことである。しかし、小幡氏が考案した装置を大きく変える必要はなく、一度前言語期の母子間のやりとり構造の体験に引き戻すことによって、再構築が可能であると判断し、根津自身が「お立ち台」に立ち、子どもの代わりに指揮をすることにした。

前言語期のやりとり構造と歌うという表現行為には、情動調律（affect attunement）¹⁰という共通の間主観的

な相互反応が内在している。例えば、乳児が不快な時に、「あ〜」という泣き声で周囲に訴えんとする。母親・養育者は、泣き声から様々な情報を読み取り、代弁していく。乳児のメッセージを受け取るためには音声だけではなく、身体全体の様子を見ながら子どもの感情を推測することになる。ここで重要なのは、伝えたい相手の存在と、自分の音声が他者の行動に影響していることに気づくということである。交わされるのは、情動であり、感情である。そして、両者に表現者としての意図が存在するというのも重要である。

思春期の子ども達と同じ体験を強要するのは難しいが、合唱ならば個別ではなく一斉にやりとりの構造を体験することができる。なぜならば、合唱は全員が声を出すことによって対話が成立するからである。

「空文字を書かせたのは、どのような理由からだろう（st. 1）」という問いに答えるならば、非言語行為によって伝え合うことを強調するためであり、教室の空間こそ、言葉と感性の対話が行われる場である、ということ伝えるためであった。

ところで、このような場には子どもたちのコミュニケーションやクラスの状態が映し出されるものである。森脇のストップモーション記録の「歌が始まる。根津は指揮をとる。子どもたちはほとんど指揮を見ないで歌を歌い始めたので、指揮がゆっくりしたこともあって、すぐに指揮より速くなってしまう」の部分の根津の振り返りを記す。

ピアノ伴奏が始まった直後に、私は、その音楽すべてを否定するかのように大きく手を振り、演奏を止めた。ピアノ伴奏者が指揮を見ていないばかりか、合唱も全く指揮にあっていないことを知らせるためである。ある子どもは、その行為自体初めて体験するかのようにきょんとしていた。私は、教室を見まわした。戸惑っているのか、全く別のことを話す子どももいる。しかし、全員が私を見るまで、手は振り上げないつもりだった。その緊張した空気を感じたのか、よそ見をしていた子どもたちと次々と目があっていくのを感じた。

「誰もが、誰にも合わせていなかった」ことが顕わになったこの場面で、「今、私は指揮者です。こんなふうに歌って欲しいかということを感じてください」と言語化し、手や体の動きで意図を伝えることを知らせ、全員が指先を見るまで演奏を開始しないという行動をとった。指先を共有するというので、最も原始的な「共同注意」のモデルを示したことになる。その後、ピアノ伴奏者とのやりとりを相互反応のモデルとしながら、合唱をまとめていった。

ところで、情動調律で大事なことは、自分に対して

欲求を満たしてくれるやさしい母親（教師）と、自分を放置・放任する悪い母親（教師）の両方を体験することである。このエピソードの場面では、後者の体験を強調した（下線部）。

森脇の st. 3 にある「指揮という動作でこれだけ多様なことを伝えられることに子どもたちも驚き、そして歌が豊かになったこと、そしてそれを実現できたことにある種の満足感をおぼえているようだった」にあるように、今までと異なる体験を通して原初的な表現の構造を体験したことに意味があるといえよう。

こうして、教室の外的な装置を変えることなく、数分の体験で教室内の機能が復活した。森脇からの問いかけに応えるならば、この感覚は、まさに小幡氏が「気になる木」を通して創りあげたい一体感と一致している。歌声が響いた空間こそ、子ども達の感性が育つ場である。黒板でも葉っぱでもなく、天井からつり下げられた葉っぱの下に存在する空間・時間である。そこでは、教師と子どもたちが向かい合っている構造が表現を守る装置になるはずである。

2. この日の「気になる木」はとても微妙な時だった。「やめるかやめないか」が議論されていたこの日のこの時間に、最後の四連にこだわった理由？あるいは子どもたちの四連に入る言葉を集めて感じたこと、考えたことはあるか？（森脇→根津）

（根津→森脇）

「気になる木」は誰もが、そこに木がないことを知っているながら、あたかも木が存在するがごとく生活している点で、共同幻想とも言えるかもしれない。私は、子どもたちの学びの履歴を可視化し続けた「木」そのものの存在を俎上に乗せ、授業内で論議することは、子どもたちの内的世界や枠（装置）そのものを壊すことになり、危険ではないかと考えていた。数年間、クラスの象徴となったアイテムを否定することは、それまでの学びや、この空間で紡がれてきたドラマを否定することにつながる。自分たちの手で「木を切り倒してしまった時」の喪失感が学びへの内発的動機付けに結びつくとは考えられなかった。「はっぱの木の活動は、小幡先生の考えたものだから」とは、子どもの発言であるが、「気になる木」が両者の内的世界の象徴となっているからこそ、相互にコミットしているアイテムを論議するときの感情的な交流の場面には枠が必要であると考えた。

ところで、森脇案を「小幡クラスのそととうた」に変更し、「気になる木のはっぱが（ ）ように（第4連）」を取りあげたのは、選ぶ言葉に自分の意志や振る舞いが投影されることを伝えなかったためである。明確な意図と責任が表現に内在するというこ

ある。が、森脇案とは全く質の異なる体験ではあったが、最終的にはこの材（そととうた）が、活動のレベルを退行から学びへと変えることになった。4連の括弧に言葉を入れることによって、直接的な感情は対象化されたからである。

ところで、教室の中に入って感じたことは、「自然（自ずから然る）」という雰囲気である。それは、子どもたちの内的な世界と表出される世界がほぼ一致し、等身大の表現が生まれる時の感覚である。これは、2003年に小幡クラスの2年生を対象に音楽活動をした時の感覚に近かった¹⁾。そこで、あえて机間に入っていき、一人一人に声をかけた。すると子どもたちは、自信なさそうに自分の書いたものを隠したり、わからないことを訴えたりした。あたかも「いいんだよ。それで」ということをひとつひとつ確認することを欲しているように感じた。この場面も情動調律の一つのモデルといえる。

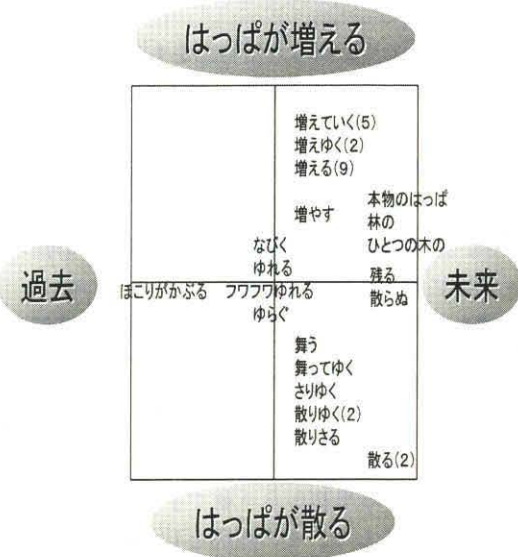
その後、黒板に一人一人が文字を書く、という実践に変更したが、子どもたちは「散りゆく」「増えゆく」「まっっていく」など、何度も黒板を往復しながら（ ）に当てはまる言葉を探していた。

3つのグループに分けられた小さな黒板に書かれた文字を分類したものを示す。縦軸では、はっぱが増えるか散るかに焦点を当て、横軸には、時間軸をとった。

小幡氏は、黒板の「散り去るように」「ゆらぐ」などの文字をネガティブに捉えている様子であった。しかし、あくまでも四連の一部であり、全体をつなげると、子どもたちの内的な世界を感じることができ

そうっとそうっと	
泣いているせなかに	かぶせるように
そうっとそうっと	
困っている友達に	語りかけるように
そうっとそうっと	
教室のざわめきが	消え去るように
そうっとそうっと	
気になる木のはっぱが	散り去るように

そうっとそうっと	
泣いているせなかに	なぐさめるように
そうっとそうっと	
困っている友達に	はげますように
そうっとそうっと	
教室のざわめきが	きえさるように
そうっとそうっと	
気になる木のはっぱが	ゆらぐように

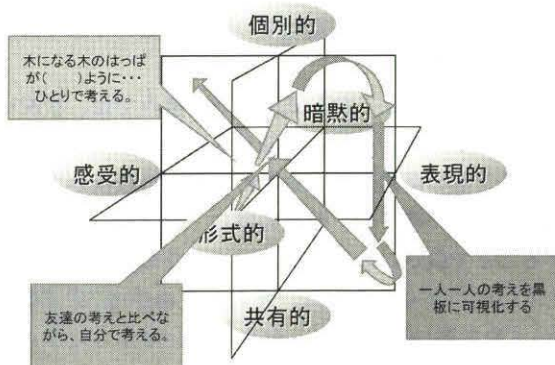


【図4. 小幡クラスのそとうた（四連）】

子どもたちは、一人ずつ前に出て、グループのメンバーの書いた文字を読みながら自分なりの表現を模索していた。誰かの書いた文字に影響されている様子はなかった。一人一人の考えが可視化されただけではなく、友達の手書きの文字と比較しながら自分自身と静かに対話していたように感じた。

黒板に書かれた文字は、図4に示すように、「増える」「散る」にグルーピングされるものの、自分の書いた四連との関わりにもこだわっていた。その様子から、黒板に書くという行為については、責任を持っているように感じられた。

() 内に書かれた文字は、「はっぱの木をどう思っているか」であり、「思う」主体は子どもたち自身である。



3. プロジェクト授業の成果と課題は？

話し合いの場は、情動（感性ではなく）や感情がぶつかりあう場であった。そのような体験を通して、子どもたちは他者（小幡氏）のかなしみや痛みに気づき

はじめたのではないだろうか。その時には感じなくても、その体験は身体に残るはずである。あの日教室で感じた体験は、身体の履歴となって子どもたちの感性にかかわっていくのではないだろうか。

根津の実践を音楽の授業として捉えるならば、あの場で獲得した力は、「指揮に合わせられるようになった」ということになる。しかし、根津がああ場で狙っていたのは、即興的な文脈の中にクラスの状態を鏡のように投影することであった。通常、非日常的な場面を使って行う実践を日常的な空間で実践したことになる。いわゆるこのようなセッション形式の活動は、対象者の問題を解決するために対象者に適した場と時間を設定し、契約のもとで行われる。セッションで重視されるのは、対象者がより良い状態になることである。その点で、授業とは異なる。

また、即興的なセッションでは、新しい力を獲得することよりもむしろ、子どもたちが培ってきた力が、試されることになる。セッションは、相互に反応し力を出し合う場といっても過言ではないだろう。そして、そういった場面には、子どもの像やクラスの状態が映し出される。それゆえ、小幡氏の授業を参観している森脇は、小幡氏の授業と根津の全くスタイルの異なる活動における子どもの行動の相違を感じたのではないだろうか。小幡氏にとっては、教室の内側から子どもたちを見る立場から、教室の外側で子どもたちを見る体験をしたことになる。

本プロジェクトの構想の段階では、言葉と感性（感受性）の「道」と子どもたちどうしの「対話的な関係」（つながり）は、同時に進むことを想定していた。授業構想をめぐる段階で、森脇と根津は目指す方向を確認しながらも、方法論が異なっていた（図1, 2）。それは、体験と感性の関係の捉えの違いであり、教室における両者の役割の違いともいえよう。しかし、当日小幡氏の教室に入り、授業を参観した直後に、大幅に授業案を変更すべきであると判断したのは、森脇であり根津であった。その結果、「他者との感覚的な世界、つながりが肌で感じられるような体験をする」という授業構想は、「子どものイメージを指で伝え合う活動」ではなく、「実践者のイメージを指で伝える活動（指揮）」へとシフトした。森脇は、自らの授業案の活動が退行させることを懸念していたが、実際は想定以上に退行させる結果となった。しかし、それが最終的に単なる退行ではなく、創造的退行となり得たのは、合唱という学習形態によって守られたからである。が、それにより「そとうた」の活動は、「小幡クラスのそとうた」をファシリテートする役割にシフトした。結果的には、森脇の授業案で重視した繊細な体験より

も木目の粗い体験になってしまったが、図3のように到着地点（「感受的」「個別的」「暗黙的」）は一致したと考えられる。このような微妙な相違を示すことができる点で、フレームワークのツールとしての有効性も確認できた。

この場面について、森脇はsp3で「歌を終えた瞬間の子どもたちの「フーッ」という虚脱感（カタストロフィ）と達成感の入り交じった息の吐き方、そして椅子を出して座る座り方（次の場面に進んでいこうとする雰囲気）に表れていた。指揮棒という中心核のもとに教室が歌を通して「つながった」と、コメントしている。おそらく、この瞬間が、セッションから授業へと質的に変換した瞬間であったといえる。

プロジェクトの仮説は、「他者との対話を回復するためには、言葉という記号の世界が子どもの経験の世界と結びつき、共感や驚嘆といった感情の喚起を呼び起こすものでなければならない。そのためには次のようなプロセスを必然的にたどる学習経験が必要である」であった。このような体験を提示するために、セッション的な活動を取り入れたが、それはあくまでもプロセスであってゴールではない。今回の実践でも、教室の時間・空間を質的に変容させることはできたが、学びの空間へとどのように移行させるかが、セッションの活動の本質的な役割である。

一方で、この形態から示唆されることもある。それは、感情や情動の交流を授業空間で図る場合には、枠が必要であるということである。枠があったから、対話に表情がなくなってしまうことと一見矛盾しているようだが、装置の中でも、非言語行為も重視するようにすれば、矛盾は生じなくなる。

以上、日常的な空間における非日常的な体験を提供することによって、子どもたちが本来もっている力を小幡氏や研究者（森脇）に再認識してもらうことができたのではないかと考える。

V 学級の状況把握と改善の過程（小幡肇）

1. 5年月組の3月頃のクラス状況について

4年月組の研究発表会（平成19年2月）の授業では、子どもたちは授業の中で話し合ったことを手がかりに適切な「気になること」を見つけ、設定した。これまでの「子どもによる授業」の形態を乗り越える（拡充する）子どもたちが現れた授業となった。ところが、5年月組（同じ成員のまま）としてスタートした時点から、塾への傾斜度に拍車がかかる子どもが増えたのか、授業における子どもの表情が消えてきたことを感じ始めた。また、自分ごととしてとらえることのできない授業が増したということかもしれない。

そして、そこを避けてきたため、3月頃には、

- 増していく生意気さと反発感をもろに出す態度。
- ふざけた面白さを好み、働くことを避ける傾向。
- 男児も女児も仲の良い子が集まり、勢力争いを行う。
SK女（転校）や成績優秀児によるいじめ指示。
- 授業に対する興味の喪失。
- 勝ち意識の強まりによって、上げ足をとる傾向。

等、学級崩壊的な状況となっていた。

2. 5年から6年にかけての取り組み

森脇氏は、5年当初から「聴く子どもの不在」を見抜いていた。そして、その原因として、

- 相手が誰でもなく話している。
- 前の子どもの発言を後ろの子どもがあまり意識していないこと。〇〇さんにつけたしですが…とか〇〇さんのこの部分は賛成ですが、とか前の子どもの発言を受けた発言が少ないのではないかな？

ということを指摘した。（平成19年5月22日）

そこで、発言記録用ワークシート（以下の形式）を考案し、発言を記録していくことに取り組んだ。

順番	発言	聴いて思ったこと
①	〇〇〇〇〇。	そういうことか？
②	〇〇〇〇〇。	えっ、そうだったの。
③	〇〇〇〇〇。	私も〇〇〇〇〇〇と思う。
	以下同様	以下同様

また、発言の冒頭に「〇〇さんに似ているのだけど」「〇〇さんと少し違うのだけど」ということを示すように投げかけたり、子どもたちの話が終了した時点で、発表者と同じ班員が「友だちの発言を聴いて思った」箇所を紹介したりした。

しかし、このような形式的な取り組みでは、状況は改善しなかった。それは、話し合っている内容に対して「子どもの認識が不十分のため視点の転換ができない」といった様子や、発言の際に「自分の主張を構成することで頭がいっぱい」というような実態を乗り越えていないからであった。また、その中で、「『生の声』『生の問い』の共有」がされていなかったからであった。

（平成19年5月22日森脇氏）社会的調べ学習について

- M君が輸入の主体がどの国であったか？ということについての認識が不十分であったこと、

最後まで視点の転換ができていなかった（略）。最後の M 君の発言は、（略）その前に Az 君が発言したことが問題になっているのに、それに関係なく、M 君は自分の考えを進めている、最初の自分の考えがあまり動いていない、（略）発言内容が連なっていないという問題とも関連している。（略）自分の主張を構成することで頭がいっぱいなのかもしれません。

社会科的追究と「生の声」

社会科的追究、つまり原因と結果の因果関係をたぐり寄せていく営みと、子どもの「生の声」、例えば N 君の（牛肉自由化を）「9年も待てますか？」という声のどちらが子どもたちに響くのかという問題。N 君の言葉は輸入自由化をさせようとしている側の声だと思いますが、Az 君の考えとかかわらせると、国内においても「9年も待てますか？」と言っている勢力もあるかもしれません。（略）こういう声と社会科学的な追究のどちらが子どもたちに訴えるか（略）学級内のレスポンスがあまり違わないと感じました。（略）T 君の発言を小幡さんが伝えたときには、牛肉の運び方についてざわめきがおき、どう考えるか意見の交換がありました。（略）T 君の「生の問い」は子どもたちを揺り動かしたのだと思います。理想的にはこうした「生の問い」が研究的な問いとして洗練されて、共有されていくという過程があるといいですね。

そこで、「聴く」子どもの復活に必要な要素を考え、「しごと」学習の資料検討の授業や相互学習の授業を通して、そのような要素が生まれているかを探ることに努めた。

【資料検討】

- ・「事実としての視点」からの「おたずね」の発生場面
- ・「こだわり」からの『おたずね』の発生場面
- ・「生活者としての視点」からの「おたずね」の発生場面

【相互学習の授業】

- ・「生活者としての見方・とらえ方」に近づく場面
- ・友だちの発言に「心が動く」場面
- ・「新たな見方・とらえ方を得て、また違った見方・とらえ方ができるようになる」場面

3. 平成 20 年度 6 年月組、問題の所在が見えた

1・2 回目の授業は「気になる木」のシステムを取り入れないシステムで行った。その後、「気になる木」のシステムの再開を決めた、最初の授業（5 月 13 日、3 人目。発表者は陸上自衛隊大久保駐屯地でのインタビュー活動を行った圭史君）を参観した森脇氏から、「探究をすすめる教室全体のパトス（熱望）」を指摘するメールが届いた。

（略）「探究をすすめる教室全体のパトスのようなものがもう少し感じられるといいなと思いました。（略）「粛々」としすぎている。

改善策が思い浮かばなかった。そこで、発言を聴く状況を創るために「相手の発言を復唱して確認する」という活動を取り入れた。

さらに、6 月 5 日の授業（10 人目。発表者は「母が生まれ育った家がつぶれた」様子を祖父母にインタビューした夏佳さん）を参観した森脇氏から、次のような指摘が届いた。

阪神大震災を語る子どもの言葉に「表情がない」。（略）感情が抑制されるような授業のシステムであることもその一因。小幡さん自身も自らの感情を抑制しているところがあります。（略）問題を共有したり、問題探究のパトスの形成のためには、なんらかの感情の興起がなければならない。（略）震災によって人の命が失われたり、財産が失われたりという悲しみ、苦しみ、そういう状況の中で人が支え合っていく姿への感動。すごいなあ、と思ったりすることが問題の探究の原動力になっていなければならないと思います。（略）テーマや題材に対する教師のスタンス、そのことを語る表情から子どもたちは学んでいくのではないのでしょうか？（略）気になる男子が何人かいます。裕介君、隣の女の子とずっとなにか話をしていました。貴生君。眠気で身体が揺れていました。貴大君は半分くらい聞いているかなという感じ。情動的な言語を使うことによって、こういう子どもたちを巻き込んでいくことができるかもしれない、とも思います。（略）

教師が語らない「気になる木のはっぱをふやそう」というシステムを開発し、13 年間で改善を図ってきた。今、その改善の、大きな壁が立ちはだかっている思いがした。それは、

「教師は、どのように語るか？」

「子どもの情動を、どう育てるか？」

という課題である。ここに至って、ようやく 5 年からの問題の所在を明確にとらえることができた。

4. 解決の糸口をみつける

解決の糸口は、5月23日、志保さんの「発表活動と『たぶん』の話を聴き合う活動」をベースにした相互学習の授業（6回目）にあった。「気になる木のはっぱをふやそう」という題材名は取りやめていたので、授業システムから「発表者の『たぶん・でも・きっと』を聴いて、自分の『たぶん・でも・きっと』をみつける」という題材名にした。

【授業の流れの概略】

- A. 劇の発表後、「気になること」、理由、「たぶん」で考えた話、「でも」で考えた話、「きっと」で考えた話を提示。「気になること」は、「井上さんは『避難所のトイレ』を使うのが嫌で、自宅マンションに戻ってトイレをしていたけれど、全壊なのになんで戻れたのかな？」だった。
- B. 発表者が提示したことへの「おたずね」や聴き手側からの「たぶん」の話の聴き合う。

6年での改善の一つとして、発表者が提示した「気になること・理由・『たぶん』の話・『でも』の話・『きっと』の話」について「おたずね」を行うことを取り入れた。

①「気になること」の中に出てきた「全壊の状態」について育海が「おたずね」を行う。

- 1 育海：気になることについての「たぶん」で、「全壊なのになんで戻れたのかな？」とあるけれど、たぶん全壊とまでいってないと思います。
- 5 志保：もう一回言ってください。
- 6 育海：全壊っていうのは、全部バラバラになってしまうことなので、違うと思います。
- 7 志保：育海さんが言いたいのは、全部ダメな場合になっていないということですか？
- 8 育海：そうです。
- 9 志保：育海さん、たぶんはどうですか？
- 10 育海：たぶん、トイレのあたりが、すっかり残っていて、トイレはできたんだと思います。
- 11 志保：トイレの辺りはそんなに壊れてなかったということですか？
- 12 育海：そうです。
- 14 志保：私も全壊というのは全部つぶれた訳ではないと思うから、トイレの部分は残っていたと思います。
- 15 育海：分かりました。志保さんも私と同じ考えで、トイレの部分が残っていたと分かりました。

育海さんは、全壊という状況ならばトイレまでも行くことができないと考えたようだ。そして、志保さんに「育海さんのたぶんは、どうですか？」と「おたずね」され、トイレの部分は残っていたという自分のとらえを述べた。それに対して志保さんは、安易に育海さんのとらえを取り入れてしまった。森脇氏の指摘する「精一杯の状態」だったのだろう。

②芽実が「全壊や半壊の具体」について「おたずね」を行う。

17 芽実：「おたずね」なんだけど、「どれだけ壊れていたら全壊で、どれだけ壊れていたら半壊と具体的に決まっているのでは？」とあるけれど、志保さんは、どれだけ壊れていたら全壊で、どれだけ壊れていたら半壊だと思いますか？

18 志保：全壊は修理するときに直せないほどつぶれていたりして、半壊はまだ修理ができるほどだと思います。

（芽実：「えっと」とつぶやく）

23 志保：全壊というのは壊れたら修理できないほどのもので、半壊は壊れたとしても修理ができるほどだと思います。陸君。

24 陸：たぶん簡単に考えて、全壊というのは建物などが元の形をとどめないままに壊れることで、半壊っていうのが、建物がだいたい半分ぐらいとどめることだと思います。とどめるじゃなくて、壊れることだと思います。

育海さんの「トイレの部分だけは残った」というとらえを、志保さんが安易に取り入れたことに対して事実なのか？否なのか？という波紋（空気・雰囲気）が生まれた。この波紋（空気・雰囲気）を感じた芽実さんの「心が動く」。そして、芽実さんは、志保さんのイメージしている全壊と半壊の具体について「おたずね」をつなげた。

また、何か言おうとした芽実さんより早く、陸君が補説をする。そこに納得を感じたのか、陸君の補説を聴いた芽実さんは、志保さんが思っているイメージと陸君の補説を取り入れていく。

27 芽実：私は志保さんに「おたずね」をして、志保さんは、全壊とは壊れた所が修理できないくらい壊れていて、半壊とは、壊れたとしても修理できるできるぐらいだということが分かって、陸君は、全壊とは建物が元の形をとどめないままにつぶれることで、半壊とは建物が半分くらい壊

れることだということが分かりました。私の「たぶん」は、柱と、トイレとかは狭いので、他の部屋は広いから天井などが下がってきてつぶれたりしたと思うけど、トイレは柱が多いので、その柱に支えられて、トイレだけはつぶれていないと思います。

30 志保: 芽実さんはトイレは柱が多いから、トイレだけは、つぶれてなかったということですか?

31 芽実: そうです。

そして、トイレの構造（狭さと柱の関係）を思い浮かべて、トイレだけはつぶれなかったとらえを補強していく。

すると、育海さん、芽実さんと続いた「トイレだけが残っていた」説を聞いた結音子さんは、「でも、どうやって中に入り、トイレまでいくのか?」という志保さんの「気になることの理由」と同じことを思い、芽実さんに「おたずね」をからめる。

③芽実の「たぶん」の話に結音子が「おたずね」をからめる

33 結音子: 芽実さんに「おたずね」したいことなんだけど、芽実さんはトイレだけが残っていたと言っていたけれど、他の部屋がつぶれていたら、そこまでどうやって入るんですか?

36 芽実: たぶん、瓦礫とかを、瓦礫とかそういうのをどけてトイレに行ったんだと思います。

(周囲の男子から「トイレ…」と、つぶやきが聞こえる)

38 結音子: 芽実さんは「瓦礫をよけて入っていた」と言っていたけど、瓦礫をよければぐらいなら、最初、地震が起きた時に、閉じ込められるような崩れ方じゃなかったということですか? それに、瓦礫などは、全壊と言っているぐらいだから、すごい無残な崩れ方だったと思うから、よけるほどの瓦礫じゃなかったと思います。

(周囲の男子から「すごい…」と、つぶやきが聞こえる)。

40 佑奈: 結音子さんの「おたずね」に続けるんだけど、井上さんが一番上の部屋に住んでいたとしても、瓦とかの重みで、どんなに強い柱でも全部が落ちてきたりしたら、

つぶれてしまうと思うから、だから瓦礫をよけて行くとか、そういうのは、落ちたりして行けないんじゃないんですか?

志保さんの「気になる理由・マンションがつぶれてしまっているのに」をつかんだ上で「おたずね」や「たぶん」の話を交わしていないという弱点が潜んでいる。そのため、妙なちぐはぐさ・ズレが発生している。そのようなちぐはぐさ・ズレの発生を感じ取った陸君は、仮にトイレまで行くことができたことを思い浮かべた。そして、現実には壊れた建物の中でのドアの状態を思い浮かべ、トイレを使用することができないことを指摘する。

42 陸 : 柱とかの問題の前に、まず、トイレに行ったとしても、地震のせいで、ドアが、ひね、ひねく、ひねくり曲がってる(笑) 曲っているから、ドアが開かないから、できないと思います。

(周囲から「トイレができない」「そうかあ」とつぶやきが聞こえる)(1分間、陸君の発言に浸りこみ、余韻を楽しむ雰囲気の間が生まれた。)

43 芽実: えっと、もう少し考えてから言います。

陸君のユニークな「ひねくり曲がって」という表現が、笑いを生み、ほっと一息つける(肩の力が抜ける瞬間)状況を創り出した。そして、陸君の指摘は、「生活者としての視点」から「視点の転換」を図ることとなった。また、「たぶん」の話を「聴く」子どもにとって「具体的に引き戻す問い(森脇氏)」となった。

【5年での指摘】「生の問い(声)」についてですが、「でも」という言葉で、気になることに対して「ひととおりの」答えではなくて「生の問い(声)」とつなげる工夫をしていました。ここで気をつけなければならないことは、「でも」を取り入れれば、=「生の問い(声)」を取り入れる、ことには必ずしもならないことです。「でも」の内容が重要なのだと思います。「たぶん…の…」の情報と同じレベルの「でも…」の内容になっている場合があるからです。子どもの生活者としての視点、立場が本当に反映されているかという点です。(略) I君の問い「同じとは限らないのでは?」が実際、具体的に引き戻す問いだったと思います。

この陸君の発言は、森脇氏から課題として指摘された「具体的な感覚的な事物にこだわる発想が…もっと抽象的な言葉を具体的に返したり、経験とのつながりの中で抽象的な言葉や情報を理解する際に、表舞台でとくる(5年での指摘)」といったことを具現した場

面であったろう。そして、陸君は「子どもの生活者としての視点、立場が本当に反映した内容」となった「でも」の話（反）（でも、ドアがひねくり曲がってたら開かないのでは？）を提案した。その結果、現実にはトイレのドアが開くか？開かないか？という『生の声（問い）』に「心が動く」場面となり、「子どもたちを揺り動かし」、「どう考えるか意見の交換」が始まっていくことになった。

と、同時に、前の陸君の発言を後ろの子どもが意識した発言へとつながる（紙面の都合で略）ことが生まれた。そして、最後、佑奈さんは芽実さんの意見を受け入れる話（95）をして締めくくろうとした。が、その話の終わりがけに「全壊とか、半壊とか、決めるのはいつ？誰が決めるんですか？地震中、地震が起こって、そのつぶれた時なのか？それとも、終わってから、地震がおさまって復興になる時に決めるのか？どちらなんですか？」と、「おたずね」を付け加えた。

本時の展開は、最初に、育海さんの「トイレの部分だけが残った」というとらえを、志保さんが安易に取り入れたことに対して、それが事実なのか？否なのか？という波紋（空気・雰囲気）が生まれた。次に、この波紋（空気・雰囲気）を感じた芽実さんは「志保さんは、いったいどれだけ壊れていたら全壊？どれだけ壊れていたら半壊？と思っているのだろう」と「心が動く」ことから、志保さんのイメージしている全壊と半壊の具体について「おたずね」をつなげた。そこから、本時の「子どもによる授業」の文脈が形成されていったと見るならば、この「おたずね」は本時の「子どもによる授業」の文脈の中で、結局、何が分からなかったからモヤモヤとしていたのか？ということに、目が向いたという、価値のある「おたずね」であったと考える。結果、そのモヤモヤとした気持ちを払拭したいということと共有した、知莉さん（自衛隊員から聴いた撤去作業時の連絡情報）や直弘君（自分がもらった資料からみつけた調査員の色つき貼り紙の情報）、知子さん（ダイワハウスの社員から聴いた情報をもとに考えたこと）が、佑奈さんの事実を問う「おたずね」に対して知り得ていた情報を活用し、披露していった。

確かな目的意識（知的好奇心）に裏打ちされた情報の活用場面が生まれたと言えるだろう。

ここに、解決の糸口をみつけることができると考えた。つまり、「子どもによる授業」が展開する中で、「具体的な感覚的な事物にこだわる発想が…もっと抽象的な言葉を具体に返したり、経験とのつながりの中で抽象的な言葉や情報を理解する際に、表舞台にでてきた」ことによって、「子どもの生活者としての視点、立場が本当に反映した内容」となった「でも」の話

（反）が生まれた場面を見逃さずに、それを「教師も語る」という、糸口である。

5. 解決の糸口を活かす、その後

9月以降の授業からは、阪神大震災にかかわったボランティアや行政の支援を取り扱ってきた（平成20年12月現在35人目が終了）。その際、「教師が語る」ために、発表者の提示したことへの「おたずね」や「気になること」について考える話し合いの中で、「具体的な感覚的な事物にこだわる発想が…もっと抽象的な言葉を具体に返したり、経験とのつながりの中で抽象的な言葉や情報を理解する際に、表舞台にでてきた」場面や「子どもの生活者としての視点、立場が本当に反映した内容」となった「でも」の話（反）が生まれた場面をとらえることに努めた。そして、本時を振り返って学習作文を書く前に、そのとらえた場面を手がかりに『考える視点①』『考える視点②』『考える視点③』を語ることにした。

しかし、その成果は、「探究をすすめる教室全体のパトス（熱望）」にまでは至っていない現実を感じる。

6. 「そととうた」について

① 根津氏と子どもたちのセッション

根津氏は歌を歌うことを通して、子どもたちとのセッションに取り組んだ。そして、指揮棒と指揮というものを通して「共同注視」を成立させ、子どもたちに「実現できたことにある種の満足感」をおぼえさせた。

このことは、日常の学校生活の中で言えば、運動会での400m走（6年）、臨海合宿での遠泳（800m）、音楽会での合唱と合奏など、行事の中で子どもたちがそのつど成果を出そうと努めることに似ている。おそらく、このような行事ではそのつど「共同注視」が成立しているであろう。そして、このようなことが1年間の中で連なっていくたびに、そのつど子どもたちは「つながる」状況を創り出す。

だから、私は、そのような機会を積極的に学級経営に取り入れていく。とするならば、今回のようなプロジェクト的方法を無意識的に行っていると言えよう。つまり、授業で対話的コミュニケーション的方法を通して、行事でプロジェクト的方法を通して、子どもを育てることの改善を図っているのである。

② 「実践課題の発見、解決の指向性」

今回の「そととうた」のプロジェクトによって、「実践課題の発見、解決の指向性」を得ることがクローズアップされたように思う。つまり、それまで授業観察を通してとらえられてきた学級の問題とその原因として予測としていたことを実証したのでないかと思う。

つまり、授業で対話的コミュニケーション的方法を

通して、行事でプロジェクト的方法を通して、子どもを育てることに確かな意味を与えたと考える。

③ 「探究をすすめる教室全体のパトス（熱望）」

「そつとうた」における根津氏の言動、「原初的な『共同注視』のモデルを示したことになる」とあるように、それは「教師は、どのように語るか?」「子どもの情動を、どう育てるか?」といったことへのモデルを示したことになるのだろう。

かといって、授業において、38人の子どもすべてに『共同注視』が成立し、展開していくことは困難に近いものを感じる。しかし、「教師は、どのように語るか?」「子どもの情動を、どう育てるか?」を探り続けていくことによって、そこを乗り越えない限り「探究をすすめる教室全体のパトス（熱望）」は湧き上がらないのであろう。

終わりに（森脇）

今回の試みの意義と課題についてまとめておきたい。現場の解決可能な問題に対して具体策を立て実行し検証していく、というPDCAのサイクルはアクションリサーチとしてすでに多方面にわたってとりくまれている。多くは実践者自身がその策の実施にあたるというのが通例である。現場の問題は現場に責任を持つ者が解決に当たるとするのは自然なことである。その際、研究者（第三者）の役割は問題を明らかにし実施し検証していく現場の試みを支援することである。実践と理論をつなぐこと、暗黙知を形式知に変換して形式知どうしを関係づけることである。

しかしもし研究者自身が第三者として実践的にかかわるということが許されるならば、そこにはひとつの可能性が開かれる。現場の問題の多くは教師を含んで成り立っているものであり、その要因を一時的にとりはずすことによって、問題の整理が可能となる。私たちの試みが意義があるとすれば、問題の解決というより問題を一時的に違う次元において整理するという役割であろう。したがって、こうしたプロジェクトによって性急な成果を求めることはできない。解決への性急さは、問題を解決できないばかりか、場を壊してしまうことにもなる。しかもそれに対して私たち第三者は責任を取れないのである。そのことをもう一度肝に銘じておきたい。

アクションリサーチとしてこの試みをどのように評価すべきだろうか?

森脇の授業案は触覚（川田（2007）¹²によれば、手の指先の触覚は、適応行動と創造行為を具現する大脳新皮質に結ばれており、分節的な認知能力があるとされている）を通して、言語に比べ、肌が触れ合うとい

う意味でより身体的で親密なコミュニケーションができること、しかし一方で言語によるコミュニケーションのすばらしさを感じ取ることができることをねらった体験活動をメインにしていた。授業としては知的なものを得る、というよりは自らの内面的な感覚を意識すること、そしてそのスタンスから日常的なルーティンになってしまっている言語によるコミュニケーションをとらえ直すことが主となる。そのような意味では、エンカウンター等の授業に似通った授業の類型にあたる。

これに対して、根津の行った実験授業は、授業＝セッションと言ってもよいだろう。セッションとは、①「扉」の開け閉め（log in と log out）があり、②即興性があり、③一度きりの協同作業、という意味でこの語を使用する。もちろん何らかの意図があってセッションが行われるが、問題を解決するということろまでは求めないのである。むしろ問題の在処を探る試みである行っており、良いだろう。

アクションリサーチを問題の同定→仮説→検証→改善策の策定という一連の過程であるとするならば、このセッションはアクションリサーチという言葉にあてはまるか疑問だという批判もあろう。しかしここ20年においてアクションリサーチの定義自体が大きく変遷してきている。アクションリサーチが盛んな分野として語学教育を挙げることができるが、その分野においてアクションリサーチは、「状況の改善を求める」から「実践の向上」「構成要素に関する理解の深まり」を必要とするように変化してきているという¹³。したがって、セッションだとしても、アクションリサーチとしても位置づけることができる。

小幡氏も述べるようにあれから半年が過ぎ、6年生の二学期を迎えた小幡学級は落ち着きを取り戻している。子どもたちはもはや「気になる木」の「装置」に縛られる存在ではなく、主体的に使いこなせる力をつけてきている。あるときは「装置」を自分を守るために使い、インフォーマルなつぶやきをさざなみのように広げていくことで「装置」を打ち破ることもできるようになった。

現在のこういう状況を創り出したのが私たちのプロジェクトであり、研究者と実践者の継続的な対話だと断ずることはできないが、少なくとも私たちの問題提起が小幡氏を動かし、何が問題であるかについての自覚を促したことが今日につながっているのではないかと考えている。

注

- 1 森脇健夫・小幡肇、授業研究としての「アクションリサーチ」の試み—小幡肇氏（奈良女大学附属小学校）との協働による授業研究—、三重大学教育学部紀要、第59巻（教育科学）、pp. 299-309、(2008)
- 2 研究者が「現場」に関与しながら、実践者と「協働」しつつ、彼らとともにアイデアを出し合い、ともに実践を振り返りつつ、「現場の変革」をめざす実践研究スタイルを、「アクションリサーチ（Action Research）」とするならば、プロジェクトの方法は、むしろアクションリサーチの主流だと言ってよいだろう。
- 3 森脇健夫・大西宏明・岩崎紀子、ライフヒストリー的アプローチに基づく教師の授業スタイルの研究—奈良女子大学附属小学校の学校文化との『出会い』と授業変革に焦点をあてて—、平成16~17年度科学研究費・研究成果報告書・基盤研究（B）（1）・研究課題番号16330176（研究代表・森脇健夫）、ライフヒストリー的アプローチを活かした総合的な教師の力量の研究—新たな教員養成プログラムの開発を見据えて、pp. 51-65、(2006)
- 4 椎塚久夫：感性システムのフレームワークと感性工学の展望、日本感性工学会研究論文集、Vol. 6、No. 4、pp. 3-23 (2006)
- 5 根津知佳子・松本金矢、教育実践における感性のフレームワーク、日本感性工学会論文集、Vol. 8、No. 1、pp. 73-80 (2008)
- 6 ヒトとヒトが同じモノを共有する（joint attention）という言語発達の基盤となる概念である。そのためには、それぞれのヒトがモノとかかわることができ、ヒト同士の関係も成立していることが条件となる。
- 7 根津知佳子・森脇健夫、子どもたちの感性を可視化する、『感性哲学』第5号、東信堂 pp. 108-199 (2006)
- 8 根津知佳子、学びの空間を変えることによって掬い集められるコト・モノ、『感性哲学』第7号 東信堂 (2007)
- 9 桑子敏雄、感性と「住む」の哲学、『感性哲学』第2号、東信堂 pp. 3-16 (2002)
感性について桑子は、「身体的自己と環境との相関を捉える能力」と規定している。
- 10 精神分析学者 Stern, Daniel N の提唱した概念。母親がチューナーのように乳児の情動に母親が同調“attune”すること。
- 11 音楽が自然に生まれる「場」を再考する、学習 404号、pp. 56-61 (2003)
- 12 川田順造、感性の中のとき、ところ、ことば、日本質的心理学会講演、(2007)
- 13 横溝紳一郎、教師の成長を支援するということ、春原・横溝編、日本語教師の成長と自己研修、pp. 51-53 (2006)