

## 授業場面における共同注意の分析方法に関する試論

古 市 直 樹  
鎌 田 公 寿  
小 嶋 季 輝  
木野村 嘉 則

愛知東邦大学

## 授業場面における共同注意の分析方法に関する試論

古 市 直 樹  
鎌 田 公 寿  
小 嶋 季 輝  
木野村 嘉 則

### 目次

はじめに

1. 会話に内在する共同注意
2. 共同注意を共同分析する
  - I 鎌田の分析
  - II 小嶋の分析
  - III 木野村の分析

おわりに

註

文献

### はじめに

本論考の目的は、授業場面における共同注意 (joint attention) を分析した結果をもとに、(実証的な) 授業研究における当該の分析方法の妥当性を吟味してその有無を明らかにすることである。共同注意とは、相互のコミュニケーションにおいて文脈の共有により概ね同時に同じ事や同じ表象に注意を向けることである。

心理学において共同注意という現象にいち早く注目したのはマイケル・スケイフ (Michael Scaife) とジェロム・ブルーナー (Jerome Bruner) であり (Scaife & Bruner 1975)、以来、ブルーナーやマイケル・トマセロ (Michael Tomasello) に代表されるように、共同注意は主に乳幼児の言語発達への関心から研究されるようになった (Moore & Dunham eds. 1995)。また、自閉症児を対象とした研究やロボット工学等においても共同注意研究は広がりを見せている。

共同注意は学校の授業場面でもみられ、教師や子どもたちが、互いの思考過程やイメージの変容過程やそれらの背後に広がる意味世界を共有し合うために必要である。そのため共同注意は、学びの促進に寄与すると共に、まず授業自体を成立させるためにも不可欠である。よって、共同注意を授業研究の主題とすることにも意義があると考えられる。授業の事例を注意のそのつどの共有の諸相として微視的に理解すること自体も、研究者に授業の事例を詳細に記述するための視

座を提供し、また、教師に授業実践を省察するための視座を提供するであろう。

## 1. 会話に内在する共同注意

管見の限りでは、これまでに、授業中の共同注意を主題として事例を通じて検討している例はみあたらない。授業の参加者は学齢期以降の子どもやおとなであるため、授業における共同注意は（言語発達に先立つというよりも）そのつどの会話に内在し会話を媒介している。また、従来の共同注意研究が主に母子関係等の二者関係における共同注意を検討してきたのに対し、授業において共同注意は、多人数会話に、変数の設定の困難な曖昧な機能をもって埋め込まれていると考えられる。

そのため、まず今回は、具体的な授業場面を記述し当該場面における共同注意を質的に分析する必要がある。また、各当事者の注意を理解する上で、発話内容だけでなく身体のありようも考慮しなければならないであろう。共同注意（joint attention）は「共同注視」と訳されることもある。このことが示唆するように、従来の共同注意研究も心（mind）を身体（body）と一体に考え、注視や、誰かに何かを注視させる（即ち示す）ための身振りも共同注意に含意させてきた。授業場面では各当事者の発話内容を網羅的に記録することが困難であるため、授業場面における共同注意を分析する上では身体のありようがいっそう重視されなければならない。

上記の問題に鑑みると、無藤（1997）の質的研究は示唆に富む。無藤は、少数の幼児の共同行為に共同注意を見出してエピソードを記述し質的に分析している。共同注意が幼児間の協同で鍵を握るものとして考えられており（pp.18-22）、「社会的アフォーダンス」同様、著書全体にわたる幼児の協同に関する論考の主題となっている。

無藤は、幼児間の共同注意を物や身体に媒介されたものとして考えると共に、「会話での背景知識を共有すること」、「会話する人同士が互いに持っている期待」であるとする。更に、「そのさらに背景には文化がある。逆に言えば、その期待の理解への試行を通して文化を学ぶことになる」という（p.21）。また、共同注意を「文化的な学習」に関連づけると、共同注意が埋め込まれる文化や会話の種類が問題になり、「その種類とはある共通の文化を担う単位である」から、共同注意とは「文化の一端をなす単位への協同的な参加なのである」という（p.22）。

無藤のように考えれば、学齢期以降の子どもやおとなの共同注意も扱える。会話が、しかも共同注意と相互に背景をなし内属し合う関係にあるものとして想定されており、なおかつ、その連関にその連関の背景にある文化も連関すると考えられている。しかし、無藤も主に幼児2人の共同注意を検討していた。授業場面における共同注意は、先述の通り多人数会話に埋め込まれているため、質的に分析するとしても分析結果の妥当性をいかに保証できるかが問われなければならない。

## 2. 共同注意を共同分析する

そもそも、質的分析においては実証性や客観性は問主観性として考えられるので、分析結果の

妥当性を高めるためには、まず、ひとつの事例も多角的に理解されうるということを認めなければならぬ。授業場面における共同注意の分析たるための最低限の枠組みを準備することや、最終的に個々の理解の共通点を明らかにすることも必要であるが、事例の多角的な理解のためには、当該事例をまず複数人で分析することが有益であろう。特に、授業中の共同注意は先述の通り多人数会話に埋め込まれており曖昧で多様であるということもあって、今回はまず複数の研究者（鎌田、小嶋、木野村）が同一事例を各々で独立に分析し、各研究者の分析結果に共通する点を別の研究者（古市）が考察し明らかにすることにした。

上記の方法は、次のような intersubjectivity 概念に基づいている。接頭辞 inter- 自体は among や in the midst of をも含意する接頭語であり（『ランダムハウス英和大辞典』p.1329）、実際、intersubjectivity は「相互主観性」の他に「間主観性」や、場合によっては「共同主観性」とも訳される。「相互主観性」と訳される場合、研究者と研究対象者との相互的な関係が前提とされ、研究者の主観があえて前面に出されることになる。しかし、これは科学における根本的な前提に反する<sup>1</sup>。科学の立場においては、intersubjectivity は、研究者の主観から独立したところ<sup>2</sup>で成立する「間主観性」（あるいは「共同主観性」）として考えられなければならない。よって、研究者（研究代表者であり地の文を書いている古市）は分析に加わらず、〈客観的＝間主観的〉な分析結果を得て論考するという立場をとる。

今回は、教室の角に設置し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）としての共同注意を共同分析する。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면을扱うことにしたのは、まず、そのような場面では複数の共同注意が連鎖して生じるので多様な共同注意や共同注意間の多様な関係がみられると考えられたからである。また、授業が教材について教えること・学ぶことを目的としている以上、話題や共同注視（joint gaze）の対象として教材が顕在化しやすい場면을扱うことがのぞましいと考えられたからでもある。なお、注視は身体のありようとして頭部の向きや動きをもとに特定される。

但し、Aも授業映像からは無数に抽出されうるとため、【教師や子どもが「正面黒板」を手で指す行為】（B）をもうひとつの着眼点とする。共同注視としての共同注意は注視と示す行為（indicating）とからなるが、指す行為（pointing）は、示す者・示す相手・示される物の位置関係にかかわらず当該空間におけるあらゆる物を明確に示しうるので、典型的な示す行為であるといえよう。

そして発話も加味する。発話という行為（C）そのものだけでなく、発話内容（として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）も考慮する。

結局、同一の映像における指定された授業場面の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する。複数の研究者（鎌田、小嶋、木野村）の専攻はそれぞれ、社会科教育学、教育方法学、そしてふだん授業研究に従事することのない経験科学（スポーツ科学）であ

る。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、授業についての特段に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る。今回扱う授業場面として指定されたのは、ある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<sup>iii</sup>。当該授業の主題（靖国神社問題）が、「事実論題」「政策論題」「価値論題」という社会科における討論の主要な論題（樋口 2012 p.249）に密接に関わっているため、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いつそう顕著になると考えられたからである。分析結果は考察対象であるため、考察後に本稿への掲載にあたって分析結果に変更を加えることは不適切であると判断し、分析の叙述における誤字脱字や行間隔等は分析時のままにしておいた。

以下、事例の登場人物名、学校名、学級名は仮名である。

### 事例 2013年9月10日 中学校3年2組

#### I 鎌田の分析

##### (1) はじめに

- ①クラス全体での意見交換場面において、「正面黒板」と「発言している生徒」とは、共同注視の対象という意味では同じかなと思ひ、両者とも、共同注視が起こっている場面とみなし、抽出してみました。これは、古市くんがフェイスブックに書いていた、「指すという身体行為」のみにJAの基準を求めない、ということと、結局は同じことかなと思ひます。解釈が間違っていたらすみません。
- ②ただ、積極的に注視をうながす人間は、意見交換の進行役である山川先生のみなので、彼のC～Eに着目することに変わりはありませんが。プラス、生徒の「頭部の動き」に着目して、共同注視の場면을抽出しました。

##### (2) 場面抽出

男子生徒7名（A～G）、女子生徒5名（A～E）

28:20-26。「じゃあちょっと、A君（男子生徒）お願い。あ、じゃあちょっと立って」と言って、手を生徒に向け、指名する。このとき、数名の生徒が彼を注視する。「立って」という発話も、共同注視をうながす要素となっている。なお、連続的、断続的に発表者へ視線を送る生徒も数名。

29:10-20。「じゃあ」といって手を生徒に向け、B君（男子生徒）を指名。「立って」と起立をうながす。他の生徒の反応は、上の場面と同様。

30:50-53。「あ、じゃあ、はい。みんなに見えるように。」と言って、手を生徒に向け、C君（男子生徒）を指名。C君が「神社って悪いことした？」と他の生徒に問いかける。他の生徒に変化は見られない。

31:28-33。「じゃあどうぞ。一個した罪はないっていったよね。」と言って、手を生徒に向け、D君（男子生徒）を指名。先生がD君の意見を反復しつつ。

32:15-16。「他の神社って、座っていっぱいあるの？」という問いかけに対してE君（男子生徒）が反応。先生は手で軽くさす。数名の生徒が視線を送る。

32:18-33:05。指名していないが、F君（男子生徒）が話し出すと、数名の生徒が視線を送る。先生はここで、「でも、C君は問題を感じた」と、C君の意見を再び確認。これに対する意見を求める。

33:12-13。「それに対する意見ある？あ、はい」と手で指しながら、Aさん（女子生徒）を指名。周辺の生徒が共同注視。

34:49-51。「じゃあ、Bさん（女子生徒）。今の意見どう」と手で指す。次の瞬間、先生は、前の発言をした生徒を手で指しながら、視線を今指名した生徒に送っている（34:57）。さらに、「Aさんは首相が行くことが問題だといっている」と口頭でも説明を加えている（35:05-07）。

36:07。「じゃあCさん、そのあたりどうでしょう。遺族…」とCさん（女子生徒）」と手で指す。注視する生徒はほとんどいない。

37:27。「今ここで話してたんだけどさ。」と手前のグループを手で指す。

37:37-46。「プライベートならいい？けど、すごい視線で見たんだよね」と、視線を送ってきたG君（男子生徒）を手で指す。

38:00-02「教員という貼付けられたシールはとれないと思うんだよね。いいの？」と生徒を手で指す（誰が指名されたのかは特定不可能）

38:26。「私人と公人」と板書し、「この問題が1つありますよね。」と言いながら、指差し。

39:36-46。「国民がそう感じたら…国家議院に話がいったらとてるところが、気にはなる」と板書を手全体で指す。板書を注視している生徒が数名。

40:16-20。「で、あとはやっぱり宗教の自由…」と言いながら指を指す。(が、これは単なる1つのアクションであると考える。)

40:40-50。「宗教の自由、というのが憲法では保障されている…」と言いながら、「憲法」「②首相の参拝を認めるか？」という板書を指す。

40:54-40。「Dさん(女子生徒)」と指名し、手で指す。

40:41。「みんなに紹介してください」と、全体をくるくると指でさす。「みんな」を意味していると考える。)

42:03。Dさんをもう一度指す。

42:15。黒板を指す。「宗教的な性格じゃないものを、別にすればいいんじゃないか…」

43:42-46。Eさん(女子生徒)を指名、手で指す。

### (3) 分析

- ①先生以外の人間、つまり生徒が授業中に発言することは、それ自体として共同注視が起こる契機となっている。ただし、より多くの生徒が注視するのは、指名された瞬間からそれ以後数秒のあいだ。
- ②生徒の意見を引き取り、繰り返すという発話行為も、共同注視をうながすための工夫とみられる。
- ③生徒が指名された場合の共同注視は、指名された生徒に近い位置関係にある生徒らに認められる。
- ④複数の共同注視が同時に生じることがある。たとえば、ある生徒の意見を受けての発言を求めるとき、指名した当の生徒を手で指した直後、それ以前に発言した別の生徒も手で指す。これは、共同注視には、「注目してほしい」というレベルと、「より注目してほしい」というレベルが、一定の時間、重なるケースがあることを示している(のかもしれない)。
- ⑤今回のように、意見交換がなされる場合、議論の展開に飽きたり、興味が減少したりしたなら、同様の共同注視の動作が行われていても、視線を送る生徒は少ない。

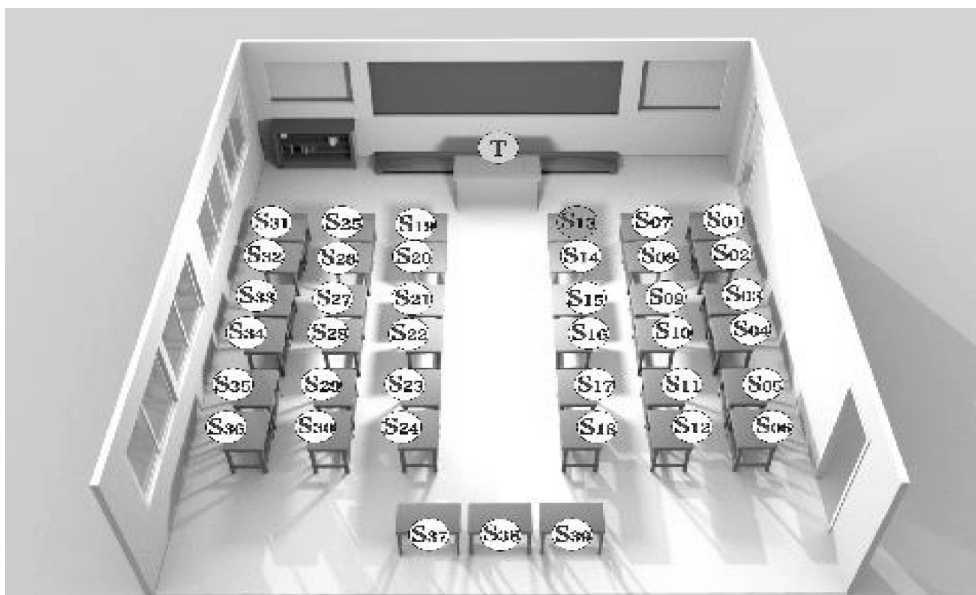
## II 小嶋の分析

「博報助成課題の予備的分析について」内の「教師と子ども (たち)」「教師や子ども (たち)」に関して、授業記録内でカメラから教師が見切れていることから、教師が必須要素として想定されていないと判断し、授業参加者における「正面黑板」への (ノを介した) 注意 (ノ注視) の持続という単位化の観点から、以下6つの場面を抽出した。

- (1) 【参拝する議員の“公人”性と宗教の自由について】  
(No.1 38:11~40:53)
- (2) 【S 0 3 「初詣」のケースと参詣施設の公共性について】  
(No.1 40:53~43:06)
- (3) 【祀る側の自由について】  
(No.2 冒頭~02:21)
- (4) 【参拝の賛否と存続の賛否の投票】  
(No.2 02:12~04:39)
- (5) 【ノートにスコア (投票結果) の記入を指示】  
(No.2 04:25~05:28)
- (6) 【全体への発話と特定個人との対話の混信】  
(No.2 05:31~05:58)

このうち、(1)、(4)、(5)の3つの場面に対して分析を行う。

なお、登場人物は以下の図の様に空席も含み座席順に割り振った。





(1) 【参拝する議員の“公人”性と宗教の自由について】

(No.1 38:11～40:53)

場面の流れ

- 38:11 T 「と、というようなことがあって、そうそうそうそう..」
- 38:15 T 「個人と法人、あっ、失礼、私人と公人が分けられるか、って..」
- 38:18 T 板書 『私人と公人』
- 38:24 T 「この問題が1つありますよね.. うん。」
- 38:29 T 「だから、靖国神社～.. に対して、首相が個人として行く、私人として行くんだ～、っていうことを認める立場の、憲法学者もるし～..」
- 38:39 T 「いや.. もう、, 首相になったら、絶対、, どんな形でも、, 公人としてみられる、って意見も、両方あわせてあるのね、この問題をどう考えるか。」
- 38:50 T 「で、もう1つはね。」
- 38:52 T 板書 『憲法』
- 38:52 T 「憲法っていうのはね、誰が誰に対して、, 設定しているか、っていうと～..」(板書しながら)
- 38:58 T 板書 『国民が国に対して』(『憲法』に続けて)
- 38:58 T 「憲法はね.. 国民が.. 国に対して、ね?」(板書しながら)
- 39:08 T 「だから、人権を.. 我々の人権を保障するのは、国の役割ですよ、守ってくれ、って形で、まあ、契約.. 書(しょ)みたいな..」
- 39:19 T 板書 『:』(『憲法』と『国民が国に対して』の間に)
- 39:19 T 「だから、ほんとは、憲法改正みたいな問題も、国民が.. もっと色々議論して..」
- 39:25 T 「えっと、例えば、9条、ね?海外に.. そういう.. 紛争が起こったときに.. そういう.. アメリカとかと一緒にやっていくべきだ～、って国民がそう感じたら、憲法改正進めていけばいいけれども..」
- 39:37 T 「国会議員の方から先に、ちょっと、話がいっちゃってるっていうところが.. ちょっと、気にはなる、な。」
- 39:44 T 「ただ、一応、選挙を通じてそういう結果が出てるっていうのだけど.. まあ、実際.. 憲法..」
- 39:50 T 「今、本当は.. 2/3.. そう、国会議員..」
- 39:55 T 板書 『1/2』
- 39:55 T 「今は.. 1/2にしようとしているんですよ.. ね。」
- 39:56 T 板書 『2/3 - 』(『1/2』の前に続けて)
- 39:59 T 「ということは、, 改正が出来やすい.. ふうにしている、ってことが.. 自民党が今、考えていることで～..」
- 40:05 T 「でも、日本国憲法は、国民のものだから～.. ちょっと、この辺りのこともしっかり

考えないと～、国民が頼りなんだよね..」

40:13 T 「さあ、どうしよう？」

40:16 T 「だったら、やっぱり、宗教の自由.. というものを考えたときに.. 君らが自由に何か,, こう,, 宗教を.. 開くことが,, 出来る。」

40:24 T 「で、宗教って、なんか、日本（にっぽん）からみると.. ちょっと、こう..」

40:27 T 「オウム真理教、とか、ああいうふうな、大きな、怪しいものがあるけど.. まあ、昔からある、ものに対しては、まあ、ある程度認め合います。よね～。」

40:36 T 「で、例えば、みんなが、そういう、ある教え,, にいったときに～. 祀ることが自由に出来るのか、どうか.. 憲法では保障されている、ある特定の宗教を弾圧したり、しない、公平に扱う.. その公平性が,, 保障されているのか、どうか.. 神の参拝は？」

#### 分析

板書を基に授業を聴く雰囲気（Chalk&Talkへの構え）が教室を支配している。

場面直前でのフリートークの盛り上がりを引きずり、場面冒頭では教室中がザワついている。しかしながら、38:18～の板書の際の板書音が聞こえると教室は静まり、音の元である黒板へと注意を向ける（S15, S20, S22, S27, S29, S33, S34, S35）。この際、板書をノートに写す（「板書＝ノート」化）わけであるが、その後の該当箇所に対する教師の説明の聞き方には、(1)板書を見て聞く（S07, S10, S35等）、(2)「板書＝ノート」化されたノートを見て聞く（S16, S28, S29, S34等）、といった2種類がある。話題となっている内容の共通性とそれへの注目の仕方の多様性を踏まえれば、ここでは、黒板というモノではなく板書内容というコトへとJAが生じている。そして、(2)の聞き方を行う生徒は、次の板書音で再度顔を上げ、板書を確認する（S20, S21, S29, S34等）こととなる。この一連のプロセスは38:50～の板書（音）においても再現される。

しかしながら、他方で、39:44～の教師発話においては、上記と事態は異なり、直前の沈黙からの発話開始以降にトーンダウンとスローダウンが教師によって同時に生じさせられ、場面内での転調が起こっている。その結果、生徒の注意が教師に集まることとなる。そして、教師が板書（39:55～）を行うと、生徒の注意は教師から黒板へと移される（S10, S14, S22等）。同様に、40:16～の発話においても直前の沈黙からのジェスチャーを含む発話（40:24～）へと進んで行く状況の中で、教師に生徒からの注目が集まり、教師が黒板に向き直る（＝生徒に板書予期が生じる？）と生徒の注意は黒板へと移動させられる（S16, S19（, S30）等）こととなる。

#### (4) 【参拝の賛否と存続の賛否の投票】

(No. 2 02:12～04:39)

#### 場面の流れ

02:12 T 板書削除 『祀る側に自由 祀られる側の自由』

02:14 T 「ただ、これ.. おおらか、で、どんどんどんどん進んでいっちゃっていい問題なのかどうかも考えなきゃいけない。」（板書削除しながら）

- 02:20 T 「じゃあ！投票です」（板書しながら）
- 02:21 T 板書 『+（大きな“－”と大きな“|”を引き，象限を作る）』
- 02:24 T 「いいですか？.. はい。」
- 02:25 T 板書 『首相×』
- 02:25 T 「え～.. 首相参.. あれ？.. 首相参拜... ×」（板書しながら）
- 02:32 T 板書 『首相○』
- 02:32 T 「首相参拜... ○.. ね？」（板書しながら）
- 02:37 T 板書 『靖国○』
- 02:37 T 「え～.. 靖国神社存続... ○」（板書しながら）
- 02:43 T 板書 『靖国×』
- 02:43 T 「靖国神社.. に，なんらかの変更を願う... ×」（板書しながら）
- 02:50 S?♂ 「なんらかの変更.. ?」
- 02:51 T 「なんらかの変更.. つまり，座を分ける。」
- 02:53 T 「でも，靖国神社からしたら，それが，，信仰なのね？自分達はそういう信念を持っている」
- 02:59 T 「はい！じゃあ，○をつけてください。じゃあ，男子！はい。○をつけてください。」
- 03:02 生徒♂達，黒板前に移動
- 03:09 T 「流されないように個人の意見を堂々と主張しましょう。」
- 03:24 チャイム
- 03:38 T 「はい。じゃあ，女子！」
- 03:40 生徒♀達，黒板前に移動
- 03:46 最後の生徒♂，着席
- 03:48 T 「分類出来る？アレ。真ん中.. 誰だ？」
- 04:25 T 「じゃあ，みんなちょっとノートにスコアをいれてください。」
- 04:29 S?♂ 「スコア！？」
- 04:29 S?♂ 「スコアをいれる？」
- 04:29 S?♀ 「スコア？」
- 04:30 S?♂ 「え？俺のやつ，/\*不明\*/」
- 04:31 T 「え～. あの.. 中立は，ちょっと抜けて. あの. その他. その他って形にしてみます. これを写すんじゃないくて.. 写すんじゃないくて..」
- 04:39 最後の生徒♀，着席

#### 分析

場面冒頭の板書削除（02:12～），そして，02:20～の「投票です」により，02:21～の板書以前に教師と黒板に生徒の注目が集まり，さらに，その板書音により，以降に黒板に（/以前に教師に注目していた生徒は，黒板へ）注意が向けられる。

02:21～の板書によって作成された象限(=作図)から、作業に入る予期を感じ取り、既に教師/黒板に注意していた生徒はそのまま見ながら、それまで顔を上げていなかった生徒も新たに、作業の説明を得ようと(「何をするんだろう」と疑問に思い)、教師の様子を伺う。

02:59～の「じゃあ、男子！」への指示を受けて、生徒♂達は(「どこに○をつけようか」と)黒板内を見渡す。一方の生徒♀達には参加意識はない(思い思いの活動)。転じて、生徒♂達が席に戻り始めてから、あるいは、「じゃあ、女子！」の指示を受けてからは、生徒♂達同様に生徒♀達も黒板内を走査する同様の反応を示す。しかし、その際、生徒♂達は(生徒♂達投票中の生徒♀達とは異なり)黒板上を見ている(=生徒♂達分の投票結果の確認)。この一連の投票作業中にチャイム(03:24～)が鳴っている。そこでは、教室内の発話が止まり、投票を行っていない生徒♀達において、注視することはないが、教師から何らかの指示があることを予見しているかのように、顔を上げ動きを止めるということが見られた。

#### (5)【ノートにスコア(投票結果)の記入を指示】

(No.2 04:25～05:28)

##### 場面の流れ

- 04:25 T 「じゃあ、みんなちょっとノートにスコアをいれてください。」
- 04:29 S?♂ 「スコア!？」
- 04:29 S?♂ 「スコアをいれる？」
- 04:29 S?♀ 「スコア？」
- 04:30 S?♂ 「え?俺のやつ、/\*不明\*/」
- 04:31 T 「え～. あの.. 中立は、ちょっと抜けて. あの. その他. その他って形にしてみます. これを写すんじゃないくて.. 写すんじゃないくて..」
- 04:39 T 「じゃあ、ここがね.. え?これ中立だよね～?ここね?あ! ?これ僕ンのか.. !」
- 04:46 T 「1, 2, 3, 4.. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.」(数えあげながら)
- 04:51 T 「ここ14. うん, ここ14.」
- 04:53 T 板書 『14』
- 04:55 T 「ここは.. ? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.」(数えあげながら)
- 04:57 T 板書 『7』
- 04:58 T 「1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.」(数えあげながら)
- 05:01 T 板書 『7』
- 05:02 T 「1, 2, 3, 4, 5.」(数えあげながら)
- 05:04 T 板書 『5』
- 05:05 T 「これ, スコアです.」
- 05:10 T 「あとはその他.」
- 05:11 S?♂ 「その他(ほか), って, めんどくさいから.. /\*不明\*/スキップして.. /\*不明\*/」
- 05:15 放送 「え. 放送します. え. 3年C組. 前半の庶務係の.. えーっと. 英語科に来てくだ

さい。」

05:21 T 「じゃあ、これを写せ、て、たら.. 数字だけでいいんで、終わってください。もうチャイム鳴ってるんで。ね。」

05:22 放送 「3C, 前半の庶務係, 英語科に来てください。」(教師発話と被って)

### 分析

冒頭の「ノートにスコアをいれてください」との教師の指示(04:25~)を受けて、「スコアをいれる」という指示を理解出来ないながらも、生徒はノートに黒板上の図(=投票結果の象限分布)を写そうと黒板を確認する(S15, S19, S23, S27, S28, S29, S30等)。しかし、直後、教師から「スコアをいれる」という指示がノートに写すことではない旨補足されると、不明瞭な指示の意図を探るため、教師(のその後の動き)に注目する(S01, S02, S21, S22, S23, S30等)。その際、教師は黒板に指差しを行い第2象限の得票を数え上げる。この間、生徒は数え上げる教師の指差し(故にその先の黒板)を注視する(画面内の生徒全員)、ということが生じた。一方で、次の数え上げ以降は、数え上げ自体は見る必要がなく、結果だけを知ればよいという共通理解が生まれたようで、数え上げ及び数え上げている教師への注視は生じず、数え上げた結果(=数字)の板書を確認する生徒(S02, S08, S10, S15, S16, S20, S21, S22等)、耳のみで数字を確認する生徒(S25)がいるだけとなる。

スコアが出そろった後(05:05~)に生じた教師の溜め(/沈黙)時に、生徒はスコアについての[解説/その後の使用/次の指示/等]を期待し、教師に注意を向ける(S15, S29等)。その直後、校内放送が流れるが、生徒に動きはなく、教師/黒板への注意は持続する(cf. 場面(4)のチャイム)。

## III 木野村の分析

### <場面の抽出>

No1の映像は以下の3場面に分かれた

- 27分52秒から38分20秒まで

各グループ(人)の靖国神社の存在、および靖国神社への首相の参拝の是非に関する意見の収集。この際には黒板は用いることがなく、山川先生が各グループから人を指定して意見を収集している。生徒は発言者の話を聞く際に体を向ける者、ノートにメモをしている(のか自分の意見をまとめているのか分からない)者などがいる。

この場面でのジョイント・アテンションは、生徒の発言者の方を向いていることが多く、山川先生の説明の時には、意識は先生の方を向いているかもしれないが、ノートやテキストの内容を確認したりする時間が長くなるように見える。

しかし、この10分程度のやり取りの中で、後半の発言者の時間になると生徒たちは疲れてきた

のか、ノートにメモを取ったり手遊びをしたりする生徒が多くなる。

ここで、先生が、おそらく注目を引き付けることも考え、突飛なたとえ話である「教師と生徒がプライベートで付き合ってもいいだろうか?」と呼びかけたところ、多くの生徒が笑って反応をした。ここから黒板への板書が始まる。

- 38分20秒から41分00秒 (黒板を使った唯一の場面)

「私人と公人」「憲法：国民が国に対して」「 $2/3-1/2$ 」と黒板に記述しながら、首相や国会議員が私人足りえるのか? 憲法と国民の関係、憲法改正の手続き改正について解説。

この際には生徒は板書を取りながら、先ほどまでより多くの生徒が目線を上げて山川先生のジェスチャーを交えた説明に強く注目しているように感じる。注目している生徒は「板書を取るため」ではなく、「板書」と「先生のジェスチャー」の両方を見ながら、先生の説明をより深く理解・考察しようとしているように見えた。

- 41分00秒から43分10秒

井上さんに発言を求めたのちに、山川先生がその発言をまとめながら説明。

この際には山川先生はジェスチャーを交えながら自身の考えをまとめ、説明をする。生徒は下を向きながら自分の意見との対比を行ったりしているのではないだろうか。

43分10秒くらいから44分

山川先生が本時のまとめに入ると述べたのちに、意見を生徒から収集するために挙手を求める。

その合図に呼応して多くの生徒の視線が山川先生の方を向く。

44分ころ

一人の学生が指名される (左側の小さな女子生徒)。意見を述べたところで映像終了。

No 2 の映像は以下の 3 場面に大きく分けられた

<場面の抽出>

- 0分から1分26秒

「祀る側の自由」「祀られる側の自由」との板書、その後黒板を示しながら説明を続ける。その後、このことに関する意見を生徒に求める。

左側の方の人たちの中には体ごと黒板を向けて教師と黒板に注目する人が多かった。その後、生徒に意見を求めることになったときに、さらに体ごと前を向きなおした。次に起こるだろう教

室のどこかで起きる発言に対して注目しやすいように準備動作を行っているように見えた。

50秒くらいから1分26秒までの間に、教師が板書の個所に指をさしながら説明をするが、指さし事態が注目を増やすというよりも、教師が生徒に考えることを促したときに、生徒が黒板の文字を見ながら考えているように見えた。前の映像（38分20秒から）と異なるこの現象は、板書自体が一単語だけであり、すでにノートは取り終えていたこと。また、教師が考えることを促している時間が長く、問いが明確であったからではないだろうか。

- 1分26秒から2分30秒

宗教と政治の関係をエジプトの例を出して説明する。（黒板は使わない）

- 2分30秒あたりから

「じゃあ投票です」の発言とともに「首相参拝○or×と靖国存続○or×」の二軸の4象限の座標系を作成した後に、生徒の意見がどこにプロットできるかを黒板にマークするように指示。男子、女子の順に。「流されないように個人の意見を堂々と主張しましょう」と指示。

その後、各象限の人数を記述してメモしていくように指示して授業終了。

ジョイント・アテンションとは関係がなさそうだが、ふつう座標系を作る時には右側と上が正、左側と下側が負となるグラフを作ると思う。だが、先生は首相参拝○と×の軸について×を右側、○を左側に作成した。

女子は男子、男子は女子がマークしている姿について顔を向けて注目する人が多い。

その後、山川先生が各象限の人数をカウントしている場面ではノートにメモを取ることに集中する人が多い。左側手前の子のようにメモし終わって先生の方を見ている人は少数であった。ここでは、先生は黒板を指さしながら説明をしているのだが、生徒はノート作成にそれぞれが集中していたと考えられ、教師もそこに集中するように促していたと思う。

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ている。それをもとに授業中の共同注意についてどのようなことがいえるであろうか。

共同注意の抽出を、鎌田は身体の動きに着目して行っており、小嶋と木野村は主に話の内容をもとに事例全体の分節化として行っている。また小嶋は、抽出された共同注意場面のうち幾つかをエピソードとして記述している。

共同注意場面の提示の仕方には、3名の間で上記のように差異がある。しかし、そうであるに

もかかわらず3名の指摘には共通点や関連もあるため、そうした共通点や関連をもとに共同注意のより客観的なありようを探ると、授業場面における共同注意（共同注視）の特徴が以下の4点に整理される。

①光と音 —〈見る・示す〉と〈聞く・話す・鳴らす〉—

- 教師による示す行為のうち、指す行為よりも発話行為の方が、頭部の動きという大きな注視対象変更を生徒にもたらしめている（木野村）。発話行為、発話行為におけるトーンダウンスローダウンという工夫（小嶋）、板書音（小嶋）等は、音を用いた教師による示す行為であり、実際、生徒たちの注視を集めている。授業中、生徒たちは基本的に座っており、特に机上の物を見ている場合には教師が視野に入っていないので、音を用いた教師による示す行為は重要な役割を担うと考えられる。

但し、生徒が教師を見ている状況では、教師は、音に依拠しなくとも、また、手や棒やチョーク等を使わなくとも、目や顔や胴体の向きを変えることにより、生徒たちに板書を指し示すことができる。「教師に生徒からの注目が集まり、教師が黒板に向き直る（＝生徒に板書予期が生じる？）と生徒の注意は黒板へと移動させられる」（小嶋）。

- 「先生以外の人間、つまり生徒が授業中に発言することは、それ自体として共同注視が起こる契機となっている」（鎌田）。発話者の立場（教師か子どもか）や、それとも相関する発言頻度が共同注視の生起の有無に影響する。発話者の立場の認識は集団活動の成立機制（後述）に関する問題でもある。
- 「より多くの生徒が注視するのは、指名された瞬間からそれ以後数秒のあいだ」（鎌田）。人への共同注視はまずは、誰が発言者なのかの確認のために起こる。共同注視された人が、際立って意味をもつような身振りをしていない場合、その人への共同注視は持続しにくい。他の所を見ているても発話内容は聴き取れるからである。「先生が各象限の人数をカウントしている場面ではノートにメモを取ることに集中する人が多い」（木野村）ように、生徒たちは、見る必要がないと考えれば見ない。むしろ、例えばノートを見ながら聞く行為が「自分の意見との対比」（木野村）を行っている様子である可能性もあり重要である。
- 「今回のように、意見交換がなされる場合、議論の展開に飽きたり、興味が減少したりしたなら、同様の共同注視の動作が行われていても、視線を送る生徒は少ない」（鎌田）。注視と示す行為との連鎖のありように、話の内容（話される内容・聞かれる内容）の展開が影響しているということである。
- 黒板に記された生徒たちの票を教え上げる際に先生は、教え上げに合わせて黒板を何度も指さし、最初は生徒たちもそれに応じて黒板を注視したが、「次の教え上げ以降は、教え上げ自体は見る必要がなく、結果だけを知ればよいという共通理解が生まれたようで、教え上げ及び教え上げている教師への注視は生じず、教え上げた結果（＝数字）の板書を確認する生徒、耳のみで数字を確認する生徒がいるだけとなる」（小嶋）。ここには、教師の行為を見る必要があるかどうかを生徒が判断する上で、生徒による教師の行為の同定や、生徒による教師の行為



間の関連性の認識がどう影響するかが表れている。

## ②物の同定

- 「先生は黒板を指さしながら説明をしているのだが、生徒はノート作成にそれぞれが集中していたと考えられ、教師もそこに集中するように促していた」(木野村)。黒板と生徒の手元のノートとの同一性(同定)に基づいた教師の発話内容。指す行為はその補助にすぎない。
- 「板書を見て聞く」と『板書=ノート』化されたノートを見て聞く」という2種類の聞き方があること(小嶋)についても、物の同定(板書とノートとの同定)の仕方が、注意(関心)や注視に影響しているといえる。

## ③メディアーションとしての示す行為

- 「生徒の意見を引き取り、繰り返すという発話行為も、共同注視をうながすための工夫」(鎌田)がある。教師のリヴォイスイングは、教師への共同注視を介して当該の子ども(リヴォイスされる発言をした子ども)の考えや思いへの共同注意を促す、メディアーションとしての示す行為である。
- 「生徒が指名された場合の共同注視は、指名された生徒に近い位置関係にある生徒らに認められる」(鎌田)。子ども間の距離が大きいほど、その複数の子どもが同一の会話に参加する(同一の会話フロアを形成する)ことは困難になると考えられる。但し、教師の発話等の行為が、学級全体での会話を成立させることに寄与する。そのため、学級全体での会話は教師主導で行われやすい。
- 「複数の共同注視が同時に生じることがある。たとえば、ある生徒の意見を受けての発言を求めるとき、指名した当の生徒を手で指した直後、それ以前に発言した別の生徒も手で指す。これは、共同注視には、『注目してほしい』というレベルと、『より注目してほしい』というレベルが、一定の時間、重なるケースがあることを示している(のかもしれない)。(鎌田)

人を指す行為の意味は、人そのものの意味と同様に多様である。人の身体(の部位)を指しているとは限らず、人の考えや思いや性格を指している場合もある。

指す行為の相手自体を指す場合(=XさんがYさんにYさん自体を指し示している場合)や、自らを指す場合(=XさんがYさんにXさん自体を指し示している場合)は、二者関係における指す行為であるといえる。二者関係における指す行為を初め、二者関係における示す行為を、共同注視のための行為とはいえない。【指す行為<示す行為<共同注意(joint attention)のための行為】と【共同注視(joint gaze)のための行為<共同注意(joint attention)のための行為】という2つの定式化を行わねばならない。

しかし、「二者関係における示す行為」を「第三者」にも示す行為は、共同注視のための行為といえるであろう。先生は、特定の生徒を指す行為を、その生徒自身にだけでなく他の全生徒にも示しているのであり、結果的には、特定の生徒を全生徒に指し示していることにもなる。

但し、先生は「ある生徒の意見を受けての発言を求めるとき、指名した当の生徒を手で指した直後、それ以前に発言した別の生徒も手で指」したのであり(鎌田)、この2つの指す行為

の間でも意味が異なる。指名した生徒を指す行為は、前述のように、まずは指す行為の相手自体を指している（生徒Yに生徒Y自体を指し示している）。一方、その後の、以前に発言した生徒を指す行為は、第三者を指す行為である（生徒Yに生徒Zを指し示している）。働きかける相手（生徒Y）の思考に第三者（生徒Z）の思考を取り込み組み込むための指す行為である。

つまり、先生の生徒を手で指す行為は、第三者となる生徒を、コミュニケーションにも思考（相手となる生徒自身の省察）にも取り込むための行為であった。この2つの意味で生徒間を媒介する行為であったといえる。媒介されるその両生徒間の関係自体を全生徒に指し示していた、と考えることもできる。

- 黒板に自身の考えを表明した生徒たち（男子生徒）は、その後、他の生徒たち（女子生徒）がどのような考えを表明するかを注視する（小嶋）。自身の考えを整理した上で他者に示すという経験、そして課題に参加するという経験を経ることにより、課題を我が事として実感するようになり課題への注意（関心）が持続し、自身の考えと他者の考えとを比較したり、それを通じて自身の考えを省察したりするようになる。

#### ④集団活動の成立機制

- 人を指す行為は、特に行為の対象となる人（相手）と指す対象となる人とが同一である場合（＝XさんがYさんにYさん自体を指し示している場合）、例えば話しかける相手自体を指す場合、指し方によっては失礼にあたりやすい場合もある（「物扱いしている」とみなされて）。そのことを考慮してか先生は、人を指す際は、掌を上に向けて「どうぞ」というように指していた（鎌田の分析結果④）。そのような指し方には、「こちらから強引に指名する」のではなく「発言したそうにしている人に発言を許す」という含意があると考えられる（建前としてであれ）。生徒の眩きを細やかに拾おうとしていることの表れともいえる。

但し、子どもと大人とでは、指し方に関する規範認識や規範認識全般において差異もある。子ども間の関係と大人間関係とも性質を異にする。よって、子どもが（失礼とも思わずに、あるいはまさに見下しの思いを表現するために）面と向かって相手を指で指すことは散見される。いずれにせよ、指し方は規範に関する文化の問題であるといえよう。

- 授業終了時にチャイム（小嶋）が鳴るという制度が、授業という集団活動を規定し、生徒たちが「教師から何らかの指示があることを予見しているかのように、顔を上げ動きを止めるということが見られた」（小嶋）。

一方、校内放送が流れても生徒の動きに影響はあまりない（小嶋）。授業終了時刻辺りのチャイムは、教師の発話（授業を締めくくる発話）を生徒に予期させるが、校内放送は、当該教室の生徒たちに、見える範囲における誰かの発話を予期させるわけではないので、生徒の注視対象変更に反映されにくい。見える範囲にいないと思われる誰かの発話内容を聞く際に、どこを見ていることが多いかは、判然としない。（光と音の問題でもある）

- 「Chalk& Talk への構え」（小嶋）も授業という集団活動を成立させる共同注意であろう。

## おわりに

前掲の4点には授業場面における共同注意（共同注視）の機能が垣間みられるであろう。今回は、〈共同注意が学びの促進に寄与する〉ということ象徴するような場面を明確に特定できたわけではない。事例において教材が注視対象となっただけは教材の具体的な意味の生成（変容）が顕在化したわけでもない。とはいえ、〈共同注意が授業自体の成立に関与している〉ということ、事例に基づいて徹視的に理解することができたといえよう。

ICTの開発に伴い公教育における物理的な学校の意味や必要性が問い直されている今日では、授業研究においても、授業中の認識の生成過程を身体や行為や空間の生成過程として徹視的に検討する試みを蓄積していくことが喫緊の課題であろう。授業中のそのつどの注意を身体、行為、空間（諸々の位置関係）に関する問題とすることは、発話内容の分析に終始しがちな従来の（実証的）授業研究にとっても示唆に富む。今回は共同注意を特に共同注視（を契機とするもの）として分析することにしたが、実際には、共同行為（joint action）として分析されたといつてよい。注視が、従来の共同注意研究のように心（注意）の表出や表現（心から物〔身体〕へ）としてだけでなく、知覚や認識といういわば情報取得（物から心へ）としても検討されたからである。即ち、共同注意がいつそう物や空間のありように関する問題となっていた。

但し今回は、それに充分に見合うような分析枠組み、いわば空間分析のための詳細な枠組みを準備できていたわけではなく、研究者3名の分析結果の共通点を別の研究者が（空間論的に）考察し明らかにするための視点も予め明文化されていたわけではなかった。今後、共同注意を概念装置とする空間分析を精緻化するためには、空間をなす諸々の位置関係に着目して共同注意に関する行為を幾つか類型化し分析枠組みとしなければならないであろう。示す者・示す相手・示される物の位置関係に着目すれば、示す行為（indicating）としては、pointing（指す行為、特定の物を相手に注視させるためにそれに他の物〔の先〕を向けること）の他にも、presenting（相手の手元で示す行為）、showing（自己の手元で示す行為）を概念化できよう。

また、本研究の根本的な前提に立ち返ってみたい。そもそも、授業の共同の質的研究において「間主観性」はどこで生成しているものとして考えられるべきであろうか。授業の構成員（教師や生徒）たちの間か、授業の構成員と分析者との間か、分析者たちの間か、分析者と研究者との間か、それらのうちの幾つかが組み合わさった多元的な〈間〉か。今回は、研究代表者以外の研究者3名の間で生成する間主観性を、研究者から独立して生成する（即ち研究者が客観的にとらえる）〈分析者たちの間主観性〉として重視したことになる。しかし、研究代表者と他の3名の研究者との関係が相互的であるためには〈分析者と研究者との間主観性〉を重視することも必要となる。あるいは、そもそも分析者と研究者という序列を設けずに共同研究者各々の視点を等しく最上位に置くとすれば、視点の多元性と共に1つの研究としての一体性をどのように保証することができるであろうか。

いずれにせよ、実証的検討の有する客観性を間主観性として理解する以上、〈客観的であるはずの分析が実際にはどのように主観に基づいてデザインされているのか〉という関心により、ま

ずは当該研究における最上位の視点自体を批判的に再検討しなければならない。

## 註

- <sup>i</sup> 研究者の主観をあえて前面に出すことは現象学的であるともいえるが、現象学はあくまで哲学である。現象学は、臨床哲学（あるいは実地研究としての哲学）でありえても、科学や実証ではない。よって、現象学自体をそのまま質的アプローチという科学の方法として考えてはならない。
- <sup>ii</sup> 学術的研究は基本的に論証であり、学術的研究の中でも特に科学（cf. 哲学）は、実証であることも求められる。実証という概念は主観－客観図式に基づいており、（科学における建前としてではあれ）客観的な事実を論証することである。確かに、主観－客観図式自体が（少なくとも科学哲学においては）大きな問題であるが、科学を遂行するためには、あえて主観－客観図式を（なかば自明のこととして）前提しておく必要がある。さて、ここで主観とは当該研究者の主観であり、客観的な事実とは、当該研究者の主観から独立して存在している事実を意味する。つまり実証とは、当該研究者の主観から独立して存在している事実を論証することである。
- <sup>iii</sup> 本研究ではある公立中学校（各学年3学級、各学級40名弱）で2013年度に普通の授業場面の観察と記録を行った。行為に関する実証的検討では撮影が重要である。当該学校で調査を行ったのは、教師たちとのそれまでの親交により、ビデオカメラによる継続的な授業撮影と各授業の一部始終の撮影を許されたからである。更に、2012年度までの行事参加により学校の内情に精通していたこと、普通教室において机がコの字型に並んでおり映像記録において生徒の顔を視認しやすかったこと、当初の交通事情も理由である。

## [文献]

- 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.
- Moore, C. and Dunham, P. eds. 1995. Joint attention: Its origins and role in development, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 無藤隆 1997. 協同するからだことば：幼児の相互交渉の質的分析 金子書房.
- Scaife, M. and Bruner, J. 1975. The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266.
- 小学館ランダムハウス英和大辞典編集委員会 1989. 小学館ランダムハウス英和大辞典（第15刷）小学館.

〈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。

### 担当箇所

古市：はじめに、1、2（分析結果以外）、おわりに

鎌田：2（分析結果）

小嶋：2（分析結果）

木野村：2（分析結果）

受理日 平成28年3月18日