

## 小学3年生の発表活動における発表者の自立過程 ——「声が小さい」ことの問題化と「その子らしさ」の発見を中心に

本山方子 奈良女子大学文学部  
Masako Motoyama Faculty of Letters, Nara Women's University

### 要約

本論文では、小学3年生の発表活動における相互作用の変容に着目し、ある子どもが発表者としてどのように自立していくのか、なぜ自立していくようにみえるのか、ということを中心に明らかにした。1年間のフィールドワークに基づき、朗読や進行、質疑応答といった発表行為の変容や、アーティファクト（人工物）に媒介される発表者－聴き手－教師の関係性の変容、自立に関わる問題の変容を分析した。その結果、(1)対象児が「声が小さい」ということがたびたび注意され、問題化された。彼女は教師の直接的支援を受け、教師による仲介によって聴き手との相互作用を成立させていた。(2)発表に言いよどみがあったが、発表者とアーティファクトとの関わり方に、教師によって「その子らしさ」がみいだされた。(3)聴き手は「聞こえない」と直接指摘し、発表者の「声が小さい」ことは、聴き手にとって「聞こえない」という問題であることが可視化された。教師による仲介は徐々に不要になった。(4)対象児が明瞭に発表し、質疑応答の連鎖が起こるようになった。「聞こえない」との指摘がなくなり、声が小さいことは「問題」にならなくなった。以上より、発表者としての自立は、問題の可視化と解消にみる自立、聴かれることによる自立、観察され期待される自立、個体論的と関係論的というディスコースの二重性と「自立」という問題の二重性、という4点から仮説生成が可能であることが明らかになった。

### キーワード

自立、発表活動、認知的実在物としてのその子らしさ、声が小さいこと、自主学习

### Title

**Process of Reaching Self-Dependency as a Presenter: the Case of a Third-Grade Child.**

### Abstract

This paper aims at clarifying how a third-grade child became self-dependent as a presenter. Through a one year fieldwork study, the analysis focused on changes in her actions during presentation, changes in the relationships among the presenter/audience/teacher, and changes in the issues affecting her self-dependency. The following process was observed: 1) The child's low voice when presenting was frequently pointed out to her. The teacher's advice to read loudly supported the establishment of interactions between the child and the audience. 2) The character of the child was understood by the teacher through observing how the child handled the presentation artifacts. 3) The audience commented directly to the child that they could not hear her voice. Therefore the issue of the child's "low voice" was also an issue for the audience. 4) Exchanges of questions and answers took place between the child and audience. At this time the "low voice" was no longer an issue. It became clear that self-dependency as a presenter can be argued from the following four points: 1) awareness and dissolution of the issue(s) affecting the presentation, 2) being heard by an audience, 3) observations and expectations from teachers and others, and 4) duality in the individual and the relational nature of self-dependency.

### Key words

self-dependency, activity of presentation, the character of the child as cognitive realia, low voice, self-learned curriculum

## 問 題

本研究の課題は、学校教育における子どもの発達あるいは長期的変容について「自立」と呼びうる可能性を明らかにすることである。事例として、小学3年生の発表活動における相互作用の変容に着目し、ある子どもが発表者としてどのように自立していくのか、なぜ自立していくようにみえるのか、ということを検討する。

学校における教育は、次世代の社会に対する現世代の社会的要請を反映させたカリキュラムに基づいて展開されている。学校教育における子どもの発達は、カリキュラムや大人の願いに応じた限定的な価値や特定の発達期待のもとで捉えられるのではないだろうか。例えば、近年は、生活科や総合的学習の導入と連動して、子どもの自主的な活動の構成が推進され、成果を子ども自ら発表する機会が積極的に導入されている。「自己教育力」の向上が謳われているように、子どもは関心や興味に応じ課題設定や解決方法、学習結果の活用について自己決定し、学習過程を自ら制御する主体となることが、学校教育における発達の一つのあり方として期待されているだろう(上淵, 1998)。

発達観は時代や場によって多様であるとされる(やまだ, 1995)。本論文は、学校や教室に特有の発達を「自立」と捉えることの可能性をみるために、自立の諸相について仮説生成を行うものである。ここで扱う「自立」とは、依存に対する独立としての自立(independence)ではなく、他者への援助要請を含めて学習を自己制御し産出する主体としての自立(self-dependence)を前提とする。

本研究では、実際の「自立」過程を論じるために、事例として、子どもの発表活動に焦点を当てる。これまで学校教育で支配的であった一斉授業とは別の談話スタイルに馴染むことが求められる点で、子どもにとって「発表者になる」ことは自明ではない。子どもには一斉授業で教師が果たしている役割を一時的に引き受けることが求められる。評価機能こそ伴わないが、話題の内容を設定し、談話進行の主導権をもち、聴き

手の質問に応えるという役割である。さらに、自分以外の他者「みんな」を聴き手として位置づけ、発話の宛名を教師から「みんな」に修正する課題を越えなければならない(磯村, 2001)。したがって、子どもには、発表を内容面でも進行面でも自らの意志で構成し実践する発表者として「自立」することが求められるだろう。

では、教室場面における自立について、どのような捉え方が可能だろうか。教室の外から達成の程度や道筋を規定し操作しうる概念として自立を扱えば、日々の教室や授業の社会文化的現実として発見され感知される子どもの僅かな変化が捨象されるだろう。そこで本論文では、子どもの自立について、教師や子どもなど当事者の現実感に即し実践の中で浮かびあがる実践的概念としてのあり方を探るために、以下のように、自立という「問題」の論じられ方を問題として捉えてみたい。

これまで、学習者としての自立を支える能力や個性といった子どもの独自性<sup>1)</sup>に関わる問題は、個体論的と関係論的という二つの対立的な捉え方の問題として論じられてきた。個体論的な捉え方では、個体内部の要因によって個体独自の適応や行動が説明され、状況を超えて一貫した内的属性の存在を仮定する(Allport, 1982)。それに対し、関係論的な捉え方に立てば、子どもの独自性は社会的、文化的、歴史的な状況との関係において現れる。例えば、問題児とされる子どもはそうしたアイデンティティを付与される関係のなかにいるのであり(石黒, 1998)、その子どもが有能かどうかは活動が生起する状況に依存する(Cole & Traupmann, 1981; McDermott, 1993)。近年の教室における対話と協同活動に焦点を当てた学習の研究では、能力や知識などの独自性は、他者との相互作用を通して社会的に構成されていくとする立場がとられている(佐藤公治, 1999; 伊藤・茂呂, 2002)。

しかし、授業において教師など当事者は、独自性について個体論的か関係論的かという二者択一的な捉え方をしているとはいえない<sup>2)</sup>。制度的教育としての学校教育は個人の能力や人格の成長を目指しており、能力などの独自性を個体に帰属させる見方から完全には逃れられない(無藤, 1991)。そうかといって、授業は参加者間の相互作用の集積であり、発話や活動が生

成される要因を単純に個人に帰することはできない。「そのらしさ」のような子どもの独自性は、学習材や他者といった社会文化的環境との具体的な関わりにおいて現れてくるという点で、関係論的に捉えられる（本山・無藤，1999）。つまり、授業実践自体に両方の捉え方が出現する契機が潜在的に内包されているだろう。例えば、発表者としての「自立」は、表現技法の熟達や、発表の進行手順の運用、聴き手との質疑応答の形成、発表者の個性の出現などの変容を手がかりとしてみることができるだろう。ただし、個体の能力や自立課題達成の問題に帰するのか、能力があるようにみえるという現象に着目するのかによって、自立は個体論的にも関係論的にも論じうる可能性があるだろう<sup>3)</sup>。

そこで、本論文では、個体論的と関係論的のディスコースの混淆を視野に入れた上で、小学3年生の学級におけるある子どもの発表場面での相互作用や周囲の反応、問題の語り方の変化に焦点を当て、「自立」という現象は、いかに学級の社会文化的状況において生成されていくのか、ということ論じていきたい。

「発表」という活動は、主体－媒介物（道具）－対象を頂点とする三角形の図式で表わされるヴィゴツキーの媒介論（ヴィゴツキー，1987）に則せば、発表主体と聴き手の関係性が作品やことばなどの道具に媒介されて成立するといえる。道具によって発表や聴取という行為は「媒介されている」のであり、媒介手段が行為の形成に本質的に関わっている（Wertsch, 1995）。発表者が表現するという行為は、作品を媒介物として聴き手に働きかけると同時に、視線や質疑応答によって聴き手の反応を受容するという行為である。また、聴き手が鑑賞し聴取するという行為は、作品やパフォーマンスなどの媒介物を通して発表を受容する行為であり、批評言などによって発表者へ反応する行為である。

ただし、活動を支援する教師は、単なる聴き手ではない。教師は、発表者に対する聴き手、聴き手の子どもに対する先達モデル、学習者に対する支援者であるなど、いくつかの局面において「中間者」あるいは「媒介者」として位置づけられよう（佐藤学，1997）。

したがって、分析にあたっては、媒介物をめぐる発表者－聴き手－教師の三者関係のあり方や、子どもと

媒介物との関わり方、それらの関係に対する教師の見方がどうなっているのかをみていくことになる。

分析の視点の一つは、長期的な活動や関係性の変容に着目するという点である。活動や関係性を変容させることで子どもは成長していくのであり（無藤，1995）、学級編成後から1年間の変容に「自立」と目される現象が現れるかもしれない。また、活動や行為に対する解釈の妥当性は、調査者が長期的に学級に参加し、当事者のふるまいの仕方を共有することでより高くなる（平山，1997）。さらに、長期的な変容を視野に入れることで、ある時期の関係性について、当事者の視点により近いところで論じることが可能になるだろう。

もう一つは、出来事のなかの「問題」をよみ解くために、当事者それぞれの視点から解釈を試みる点である。それは、「問題」の原因を個人の特性に帰属させず、「問題」の捉え方を一人の当事者のみの見方に帰さないという二点においてである。石黒（1998）によれば、個体に原因を求める「問題」の捉え方は、他の「問題」への読みかえを不可能にし、問題の展開可能性を低めることになる。自立に関わる「問題」は、一義的に問題の種類や原因を特定するのではなく、「なぜ問題とみなされているのか」を含めて、「問題」のみえ方や意味について当事者間の相違や共有を問いつつ解釈していくことが必要であろう。

以上より、活動自体と、活動を成立させる参加者間の関係性、活動に現れる「問題」性という三つの側面から長期的変容を追究し、その変容の現象について「自立」といえるか、みていくことにする。

## 方法

### 資料

対象とするのは、東京都内の小学3年生の学級で週2～3回程行われた「ことば」を領域とする自主学習の授業である。この学級は3年生進級時に新たに編成され、39名（男子20名、女子19名、1学期末に男子1名が転出し38名）から成る。授業者でもある学級

担任は教歴 18 年めの女性で、39 名のうち 12 名（男女各 6 名）を前年度から引き続き担任している。

調査は、週 1 回の定期的な観察及び学期末の集中的な観察を合わせた 41 回分のフィールドワークによる。記録は、ビデオカメラ 2 台による映像音声と、フィールドノーツによる文字によって採取した。定期的な観察には他に 1 名の観察者がおり、ビデオカメラ 1 台は教室全体または発表活動全体を収めるように設置し、もう 1 台は状況に応じた視野角で撮影した。筆者一人の時は前者のカメラは固定した。

調査者は、授業中は原則として活動に参加しない観察者であり、必要に応じて子どもや教師に近づくことはあっても、子どもには働きかけず、子どもからの働きかけには最小限の返答を行うにとどめた。学級の子どもの中には、「大学のお姉さん」として認識されていた。

期間は 4 月末から翌年 3 月までの約 1 年間である。調査者は、対象教師の自主学習の授業を 2 年生時から 4 年生時までの約 3 年間にわたり調査しており、本研究はそのうちの 2 年目にあたる。教師への随時のインタビューのほか、年度末には子ども全員（38 名）に対し、授業への参加の仕方を問う質問紙調査を行った。教師が参加する学校外の教育研究会に年間 5 回程度出席し、教師の教育信念の語りに接触する機会を得た。

分析で用いる資料としては、文字記録化された授業時の相互作用のエピソードや、質問紙回答票、教師の談話のほか、教師が随時発行する学級通信や子どもが管理する活動記録といったドキュメント類を含む。

### 自主学習の授業

自主学習の授業は、「それぞれの生活を持ち寄ること、ひとりひとりの仕事を大切にすること、ひとりとみんなの自然な学びの道すじを探すこと」という担任の願いに基づき、次のように展開される。授業時間の前半では、個別に作業が行われる。子どもは一人あるいは数人までの小集団で、自由作文の執筆、詩のカード作りや暗唱の練習、アクロスティック（表 1※参照）などことば遊びの作品製作、本作り、読書、漢字練習などを行う。活動場所としては、座席のほか、教室の前後や周辺の空きスペースが利用された。後半では、教室において学級全体で発表が共有される。詩

の暗唱や自由作文の朗読、ことば遊びの作品の発表などが行われ、子どもの関心に応じて発表者と聴き手との間で質疑応答がなされる。個別作業、発表とも課題内容や進行、機会については、基本的に達成すべきノルマはなく、決定は子ども本人の意志に任されている。ただし、特定の領域に偏らず、バランスよく活動することが望まれている。

活動の内容については、1~2 週間程度を 1 サイクルとして「計画表」という記録カードに、「詩の暗唱」「自由作文」「読書」「漢字」などの領域別に子ども自らが記す。1 サイクル終了時には、「計画表」に活動の反省や今後の見通しについて「自分の考え」を書き、さらに友だちや家族、教師からアドバイスや評価、感想などコメントを書いてもらう。

教師は、教室内の物的な環境整備を行う。詩集や、子ども手作りの詩のカードや自由研究の本を設置し、カード用紙など学習材を常備し、発表場面での集合形態の工夫などを行う。加えて、作業中は活動展開について子どもの相談に応じたり、活動の見通しの確認を行う。基本的に「指示」を行うことは聴く態度と発表の進行に関する以外ではほとんどなく、子どもに情報選択と意志決定をさせるために「アドバイス」を行うよう心がけている。自らの評価を明示することは子どもの意志を歪めうるので、できるだけ避けている。上記のスタイルを自主学習として授業に導入し始めて、3 年目にあたる。

学級通信は、週 2~3 回程度、主に B4 版 1 枚に 1 号ずつ自主学習の授業後に発行された。年間で実質的に 176 号に至り<sup>4)</sup>、うち子どもの作品が掲載された 174 号分の合計掲載作品数は 948 件（平均 5.45 件/号、range : 1-10）であった。学級通信には、発表で子どもの間で推薦を受けたり好評を得た作品のほか、教師の配慮によって選ばれた作品が掲載されている。教師は、学級通信への掲載の有無に対する子どもや親の過剰な評価を避けるため、2 学期以降はできるだけ多くの作品の掲載に努めており、作品数が多い時は、一度にまとめて何号か発行されることもあった。

### 発表場面

発表は、観察した 41 回中 39 回で行われ、年間で

535 件、1 回の平均発表件数は 13.7 件 (range : 5-28)、一人あたりでは年間で平均 18.0 件 (range : 7-35) なされ、日常的な活動であった。内容別では、詩の暗唱が年間 270 件 (50.5%)、作文が 198 件 (37.0%)、ことば遊びのうちアクロスティックが 53 件 (9.9%)、その他は 14 件 (2.6%) であった。

詩の暗唱を行う時には、教室に常備されている市販や手作りの詩集や、これまで担当された子どもが書写した詩のカードのほか、学校外で見つけた詩などから、自由に詩を選択する。子ども手作りの詩のカードは年度末には 1402 枚にのぼっていた。子どもは詩をカードに書写した後、暗唱の練習を行い、発表時間に暗唱する。作文は、学校や家で書いたものを発表する。アクロスティックは、仲間と前半の作業時間に共同製作し、後半で共同発表することがほとんどだった。

詩や作文の発表の手順は、まず題名を、詩の場合は続いて作者名を読みあげ、それから詩文や本文を朗読する。その後、聴き手と質疑応答を行い、最後に聴き手による拍手で終わる。アクロスティックの場合はいきなり詩文の朗読から始まり、朗読後は、冒頭に隠されたことばを聴き手が解答し、正解が示され、聴き手の拍手で終わる。教師によれば、拍手は「聞き終わりましたという気持ちで」行うものとされている。その日の全発表終了後、発表の中から「推薦」をいくつでも募る。

### 対象児「幡野はるか」(仮名)

対象児である幡野はるかは、学級編成替えによって授業者に初めて担任されることになった。年度当初、幡野は髪の毛を長くのばしており、観察者には、担任が言うようにおとなしく自己抑制的な女兒のようにみえた。声を発すること自体が少なく、観察者は日常的生活場面で彼女の肉声をなかなか聞くことができなかった。特に親しい仲間がいるわけではなく、単独で活動することが多かった。情動の表出に乏しく伏し目がちで、表情は暗いようにみえることが多いので、「何を考えているのか、捉えにくい子」(2 年時担任) のように見受けられた。

自主学習における前半の個別作業の時間も、一人で活動を進めることがほとんどだった。漢字の練習をし

たり、作文を書いたり、何かしらしごとをみつけて進めていた。しかし、表情が暗く変化に乏しいのと、他の子どもとの直接的な相互交渉が少なく、あっても声量が少ないので、彼女の情動について、観察者が推察することは困難だった。後述するように、発表場面においても声量が乏しく、聴き手には発表内容が、最前列の子どもを除いて伝わっていないことが多かった。

一方で、彼女は頻繁に作品を発表した。表 1 に示すように、観察された 39 回の発表場面で 20 回延べ 25 作品を発表しており、学級 38 名中第 7 位の多さである (range : 7-35)。25 作品中詩の暗唱が 10 件で、作文が 9 件、アクロスティックが 6 件と各領域の均衡を得た発表となっている。ただし、観察する限りにおいて、詩は年間を通じて発表されていたが、作文は 2 学期までに集中し、アクロスティックは学級に 11 月に導入されたこともあり 3 学期に集中している。学級通信への掲載頻度も高く、174 号のうち 34 号に取り上げられ、延べ 38 作品 (うち 15 作品が観察されている) が掲載された。内訳は、詩が 17 件、作文が 15 件、アクロスティックなどことば遊びが 6 件であった。

以上のように、声小さく「おとなしい」とみえる幡野が、年度当初から自ら求めて他の子ども以上に頻繁に発表しており、学級への露出は全般的に高かったといえる。発表場面は、幡野にとって数少ない直接的な相互作用の機会となっており、彼女を発表者の対象児として、発表活動の変容に着目し、どのような自立過程を経るのか議論していきたい。

### 分析

分析は、発表場面を中心としたエスノグラフィの手法による。

「発表」のエピソードの基本単位は、発表者が聴き手前方に立ち、題名をコールしてから、質疑応答を経て聴き手の拍手で終了に至るまでとする。聴き手の状況についての情報は随時差し込んでおく。

分析の中心は、対象児幡野はるかの発表をめぐる相互作用事例の分析である。発表のエピソードの分析の焦点は、発表者－聴き手－教師の相互作用にあて、発表者の発表や応答、聴き手の反応、教師の果たす役割について事例ごとに詳細に記述し、時期的な変容を追

表1 観察された幡野はるかの発表

発表日	種類	題名	作者名	共同発表者	通信掲載号
4. 27	作文	イチゴジャムを作った	—	—	—
6. 1	作文	お友だち	—	—	20
6. 8	作文	大しっぱいした私のきもち	—	—	—
6. 15	詩	お母さんのにおい	サトウハチロー	—	30
6. 22	作文	すいかのフルーツポンチ	—	—	—
7. 7	詩	つゆ	金子みすゞ	—	47
7. 7	作文	はっぱをとるのは大すきだよ	—	—	46
7. 13	詩	雨	北原白秋	—	50
9. 28	詩	あさ	鶴岡千代子	—	70
10. 19	詩	せっけん	まど・みちお	—	84
11. 2	作文	へんなえん筆	—	—	98
11. 16	詩	水すまし	たかはしただひろ	—	112
11. 30	作文	へんなえん筆2	—	—	120
12. 6	アク	ふゆのよるはさむい (冒頭言)	大西・鷺尾・幡野	大西・鷺尾	126
12. 15	詩	もういいの	金子みすゞ	鷺尾	143
12. 15	作文	教会のクリスマス会	—	—	—
1. 12	アク	もうすぐ成人の日 (冒頭言)	鷺尾・幡野	鷺尾	—
2. 15	アク	ひなまつり (冒頭言)	鷺尾・幡野	鷺尾	176
2. 22	詩	もうすんだとすれば	まど・みちお	—	179
2. 22	アク	アイススケート (冒頭言)	鷺尾・幡野	鷺尾	176
3. 7	詩	われは草なり	高見順	大西・米原	—
3. 11	アク	カエルの子もはなに? (冒頭言)	蒲生・鷺尾・幡野	蒲生・鷺尾	—
3. 14	詩	われは草なり	高見順	—	—
3. 14	アク	もうすぐみんな4年生 (冒頭言)	高倉・国府田・幡野	高倉・国府田	—
3. 14	作文	かざった	—	—	—

※種類欄の「アク」はアクロスティックの略。いずれも作者は発表者。「冒頭言」とは各行の冒頭におかれたことば。例えば「ひなまつり」は「ひっしでにげて/なんきょくにきた/まつりをやってたら/つきが出た/りんごをもらってかえったよ」という作品であった。

っていくことにする。特に、発表者の行為については、①自らの発表の進行手順の運用、②聴き手との質疑応答など相互作用の成立、③表現の技能の熟達の3点からみていくことにする。さらに、「声が小さい」「その子らしさ」といった自立に関わる「問題」がどのように発生し変化していくのか、について、論述する。

事例中、C は発話者名不明の子どもを、Cn は発話者名不明の複数の子どものを、T は教師を、\*\*\*は聞き取り不能を示す。番号を付した箇所は発話である。発話中（ ）内は筆者による補足であり、それ以外は発話である。波線内は作品である。本文中、[ ] 内は発話番号を示す。なお、プライバシーの保護上、学級の関係者の氏名はすべて仮名を用いた。

## 結果と考察

### 1 「声が小さい」ということの「問題」化

#### (1) 声量の乏しさへの対応

自主学習の授業が開始された1学期、幡野は、発表時の声量の聴き取りにくさについて、明示的、暗黙的に指摘されている。4月27日の自由作文の発表の時は、ノートで顔を隠して、しかも声量が乏しく、読点で息を吸う度に肩が上がっており、聴き手には内容が聞こえにくかった。顔を幡野に向けて聴いている子どもは少なく、発表が学級全体に受け入れられているようにはみえない。教師は、幡野に発表の際、「大きい声で発表するように」と注意を促していた。

加えて、発表後に聴き手から出された質問に回答せず、無言のまま立っていることもあった。首を傾けたりするので、思考中のようにも見える。答えが出る前に、ことばを発しないまま場面が展開している。

【事例1】は、6月に自由作文「すいかのフルーツポンチ」を幡野が発表した時のエピソードである。母親とフルーツポンチを作った時のいきさつを内容としている。この時は、隣の教室での子どもの声が賑わしく、自主学習での子どもの発表は全般的に聴き取りにくかった。

#### 【事例1】作文「すいかのフルーツポンチ」

(6月22日, 9:15:20-9:18:33)

聴き手の子どもたちは、前の黒板に向いて、座席に座っている。幡野は発表の順番がきたので黒板のすぐ前に立ち、ノートを広げうつぶき加減で作文「すいかのフルーツポンチ」の朗読を始める。ところが、「きのう、お母さんといっしょに小玉すいかを買ってきました」と読み始めると、教師が幡野に寄ってきた。

101 教師：(幡野の背中に手を当て幡野を前に押し出しながら) ちょっとね、隣の教室、の音がいっぱい響いてくるから、あなたもそれに負けないくらいおっきい声、出してね。(幡野の両肩に手を置く)。どうぞ、初めから。

幡野は、小さくうなずいて作文を初めから読み直す。幡野なりに精一杯声を出そうとしているが、実際には声量は乏しく隣の学級のざわめきにかき消され気味である。聴き手の子どものほとんどは幡野を注視せず、話を聴いているように見えない。後ろで見ていた教師は発表者に歩み寄り、ノートにかぶりついて読んでいる幡野に後ろから抱き込むように手をまわし、幡野の右肩に右手を、ノートに添えられた左手に自らの左手を置き、幡野とともに作文を朗読し始めた。

102 教師：(作文を読み終えて、幡野に) \*\*\*声が通らなかったから。(聴き手の子どもたちに) 最初の方、聞こえた？みんな。

103 C：聞こえない。

104 幡野：(首を振る。発表後、うつぶいていたがここで少し顔があがる。)

105 教師：もう一回、最初の方読むよ。(幡野に) 一緒にいこう。\*\*\*.さん、はい。

106 教師・幡野：(一緒に幡野の作文を朗読する)  
「すいかのフルーツポンチ。きのう、お母さんといっしょに小玉すいかを買ってきました(略)」。

フルーツポンチの作り方を説明した部分を読むと、教師は、幡野が持っていたノートを聴き手に見せるようにひっくり返し、「ほら、これ、じゃ見て下さい、ちょっと声が聞こえなかった人。ね」と子どもたちに幡野のイラストを見せる。幡野はノートの端に左手を添えながらも、ノートの影でうつぶいている。教師が「作り方がたくさん絵に

描いてあるから。おいしそうでしょ」と言いながら、ノートを徐々に高く掲げると、幡野はうつむいたまま、教師になされるがままノートといっしょに添えた左手も挙げる。子どものなかから「おいしそう」との声が聞かれる。かなり高く掲げたところで、やっと幡野は顔をあげる。暗めの表情は変わらない。最前列で聴いていた豊島が「はい、はい、はい」と手を挙げ、教師が「どうぞ質問、はい」と指名する。

- 107 豊島 : 誰と作ったんですか。  
 108 幡野 : (豊島に) 私とお母さんと。  
 109 豊島 : 小玉スイカってのは、\*\*\*\*小玉スイカっていうのは、普通のメロン、普通のスイカとはどう違うんですか。  
 110 稲葉 : オレ、知ってる。ちょっと、細長いんだよ。  
 111 幡野 : (首をかしげ、無言のまま立っている。)  
 112 教師 : 誰かー、小玉スイカ、食べたことある人。  
 113 Cn : はい。(半数近くが挙手をする)  
 114 教師 : あ、たくさんいるから、わかるね。小さいんだよ。玉が小さいの。  
 115 幡野 : (質問のために挙手した子どもを見つけ、右手で指す。声として聞こえないが口元は「岡崎さん」と動いている。)  
 116 岡崎 : 何分くらいかかりましたか。  
 117 幡野 : \*\*\*\*。(口を動かしているが、伝わる声になっていない。)  
 118 教師 : (幡野を代弁して) 30分ぐらいだっ。(幡野に) はいありがとー。拍手。(拍手する)。

この時も、幡野の声は聞こえにくかった。教師に「(隣に) 負けないくらいおっきい声、出してね」[101]と声量の改善を指摘されている。教師は幡野に合わせて朗読を共に行った。それも幡野単独の朗読では聞こえにくかった作文の冒頭部分を再読する念の入れようであった。

発表者の声が小さく聴取しにくいとはいえ、教師が発表者と一緒に朗読したのは異例のことであった。というのも、日頃、教師は、子どもたちが発表場面を自主的に展開させることを願っており、発表自体に直接介入することをできるだけ避けようとしていたからである。授業後、教師は子どもとの朗読について【談話

1】のように述べている。

【談話 1】授業後の教師の談話

(6月22日)

(朗読するのを) 手伝ったのは、声が出ないの、そうでもしないと届けられないと思って。ちょっと発見したんだけど、今日手伝った二人(幡野のほかにもう一人いた)は声が出ない、息が吸えないんです。からだの問題かと思って。声を出させるようにはしているんです。校庭に向かって「わー」とか。

この教師の談話では、一つには、幡野の声は充分に出されておらず、それは「からだの問題」だと教師は個体論的に認識していること、二つには、幡野は「息を吸えない」と思わせるほど、発表時に体を硬直させていることがわかる。三つには、朗読に介入したのは、幡野の発表内容をほかの子どもに聴かせたかったからであることが示されている。

教師は、【事例 1】において、幡野と二人で朗読することで、音量を増幅させて聴き手に内容を聴かせようとしただけではない。いくつかの働きかけを幡野や聴き手の子どもたちに対して行っている。

一つには、幡野の声量の改善に向けて、言語的指示にとどまらず、身体接触を積極的に用いている。例えば「おっきい声、出してね」[101]と働きかける時に幡野の両肩に手を置いたり、一緒に朗読を始めた時は幡野を抱き込むようにして右肩と左手に手を添えている。齋藤(1997)は、触覚について、感覚器官の働きに基づいて触れている相手が自分の内へと浸透してくる感覚である、とする。曖昧な一体感に支えられる一方で、触れている主体にとって触覚による把握は、正確さとは別に根源的確信をもって受け入れられる、という。教師は身体接触によって、幡野の朗読の状態を探ると同時に、幡野との一体感を得て、「声が出ない」という事態の理解について根源的確信を得ようとしていたとも考えられる。

二つには、聴き手に対し、発表に注意を向けさせるための働きかけを行っている。1回めの朗読を終えた時に聴き手に対し「最初の方、聞こえた?みんな」[102]と確認し、冒頭部分を再度朗読し、内容を聴き取らせようとしている。さらに、幡野が描いたイラ

ストを子どもたちに提示し「おいしそうでしょ」と投げかけ、聴き手の注視を集めている。実際、聴き手からは「おいしそう」と反応が出された。

三つには、作文の話題の共有に向け、発表後のやりとりが円滑に促されるよう言語的な働きかけを行っている。発表後、教師は「どうぞ質問、はい」と質疑応答の開始のきっかけを作り、「誰かー、小玉スイカ、食べたことある人」[112]と尋ね、小玉スイカ的话题を学級全体に投げかけている。この働きかけは、聴き手に小玉スイカを取り上げた発表に注意を向けさせると同時に、幡野に対しては聴き手に目を向けさせ、やりとりに関心を向けさせることになっている。

第二と第三の点は、教師としては、子どもの自発的行為として展開されることを願っているのであるが、発表の共有が円滑に進まない状況に応じて介入したことである。教師は、聴き手と幡野双方への種々の働きかけを通し、幡野の発表が内容面においてもまた学級内の相互作用の点でもより成功するよう援助を行っていたといえる。教師は幡野について、声が小さく聴き手に伝わりにくいが、学級で共有可能な内容を発表していると捉えていることが、教師の行為からみえてくるだろう。

聴き手の子どもたちは、初めは聴き取りにくい発表に積極的に関心を寄せなかった。しかし、教師の仲介的な働きかけに応じ、幡野のイラストに「おいしそう」と肯定的な反応を示し、作文に出てきた小玉スイカ的话题を共有していった点で、教師を経由しながらであるが幡野の作文を媒介物にして幡野との相互作用に参加していった。

では、幡野自身はこの発表場面にどう参加していたのか。おそらく、幡野は聴き手に声が届いておらず、彼らが自分の発表に耳を傾けていないことを感知していたのだろう。それを直視するのを避けるかのようにノートだけを見ていた幡野は、作文を読み終えて教師が「最初の方、聞こえた？」[102]と聴き手に尋ねた時、自ら首を振ってしまうのである。教師と一緒に朗読しノートを聴き手に提示したことも、幡野にとっては自分の発表が聞かれにくい現実を顕在化させたことになるかもしれない。教師が掲げるノートとともに挙がるのは彼女の左手だけで、顔はうつむいたままだったからである。

しかし、聴き手から質問が出されると少しずつ彼女の表情が緩んでくる。作文に記載された内容への単純な質問 [107] には応答している。一方、記載されていない事柄への質問 [109, 116] には、相手に伝わる声では応答していない。無言のまま立ちつくしているようにもみえ、円滑なやりとりとはなっていない。しかし、言語化には至らずとも、聴き手の質問は幡野に伝わり、首をかじげたり [111]、口元を動かす [117] など応答への意志は示されている。

幡野の応答への意志は、教師によって展開されたり [112]、代弁されたりして [118]、聴き手との話題共有に貢献してはいる。幡野にとっても、作文を媒介物に教師の援助を経て、聴き手の子どもとスイカ的话题の共有が可能になっている。

進行は、発表全般にわたり、教師の主導のもとにある。作文の朗読から質疑応答の開始、発表の終了まで、教師が介入して進めている。幡野は、質疑応答の最後の方になって、岡崎が挙手したのを自分で見つけ、自ら指名するという点でしか、進行への積極的な関与をみせない。しかも、その指名も声としては聞こえず、指さしによって行われている。

以上のように、1学期の幡野の発表の実際は、円滑に学級に受け入れられるとは言い難いものであったが、幡野は発表を控えることなく、継続して行っていた。発表では【事例1】のように「大きい声で話す」ように指摘されることがしばしばあり、幡野は困惑の表情を示していたが、わずかながら聴いている子どもとの朗読後のやりとりにおいては、時に笑みなど快い情動の表出や、聴き手と関わろうとする意志がみられた。

例えば、作文「お友だち」(6月1日、9:23:32-9:25:20)の発表では、朗読中は暗い表情のままであった幡野が、朗読後のやりとりでは質問者豊島の方に歩み寄り質問に耳を傾け、彼の派手な身ぶりに身をよじらせて笑うなど、やりとりへの自発的参加をみせた。確かに、進行は教師に任せ、指名を指さして行ったり、応答をうなずきだけですませたり、豊島の身ぶりに笑っても聴き取り可能な音声をほとんど発しない。言語的なやりとりとしては不完全である。それでも、自分の作文に対し、質問として反応や関心が示されたこと、内容とは別の意味ではあるが作文をきっかけにして笑いが提供されたことは、幡野にとって自分の作

文が受け入れられたという意味がある。こうした発表活動は、学校での生活で、他児との親密で直接的な相互作用が少ない幡野にとって、自発的な表現と相互作用の貴重な機会になっていたと思われる。

## (2)「聞こえにくい」という「問題」の可視化

では、この時期、幡野の「声が小さい」ということがどのように「問題」としてみえてくるのか。それは、誰にとっての「問題」なのか。

教師による幡野の声量に対する直接的、間接的な注意は、1学期の発表8件のうち6件で見られ、うち4件では何らかの身体接触を伴っている。

### 【事例2】

4月27日、幡野の作文の朗読中、教師は教室後方から前方まで出てきて、幡野の右肩を軽く叩き「ちょっと、大きい声でね」と幡野に言った。また、朗読中、聴き手に「しーーーーっ」と静粛を要求した。

### 【事例3】

6月8日に幡野が作文を朗読している途中、教師は教室後方から「もう少し大きい声でね」と幡野に言った。しかし、その後も声量を変えずに朗読を続ける幡野に、教室前方まで来て、再度「もう少し大きい声でね」と話しかけ、聴き手には「聞こえたー?」「前の方、聞こえた?」と聴取状態を確認した。

### 【事例4】

6月15日に幡野が詩の暗唱のために発表位置に立った時、教師は聴き手全体に「しーーーー。自分の勉強や仕事もいいですが、そればかりに夢中になったら、自分も\*\*\*し。ね。人の発表、聴くんだよ」と聴取への構えを要求した。さらに、幡野の側まで寄ってきて、幡野の両肩に手を当てて、前に押しだしてから「どうぞ」と発表の開始を促した。

### 【事例5】

7月7日、幡野が作文の発表のために定位置に立つと、教室中央で寝転ぶ子どもたちに対し「ちょっと聴く態度があんまりだ、それは。先生、そんなにね、態度のことやかましく言ってないけれども、あんまりひどいよ、それ。あんまりにも悪すぎる」と厳しく叱責した。

幡野の声量の乏しさに対して教師は、幡野には「大きい声を出すように」と再三、言語的指示を与えたり(事例2, 3)、幡野を聴き手側に押し出し聴き手との物理的距離を短縮させる(事例4)ことで対応をはかっている。一方で、聴き手には、幡野の朗読の最中に静粛を要求したり聴取状態を確認したり(事例2, 3)、幡野の順番になった時、発表直前に聴取態度に言語的注意を与えている(事例4, 5)。発表者と聴き手双方に、教師が注意を与え改善を指示している行為によって「聞こえにくい」状態はここでは望ましくないと学級に示されており、幡野の発表の「聞こえにくさ」は解決を要する「問題」として可視化されてくる。

ただし、この「問題」は、二つの点で個体論的な扱いがなされている。一つには、発表者幡野に対し「からだの問題」に起因する「声の小ささ」という個体の発声能力に帰する点であり、もう一つには、聴き手に対し聴く構えの不備という個人の聴取態度形成能力に帰する点である。

年度末の質問紙によれば、幡野自身、詩を発表する時気をつけていることは「大きな声でいってまちがえないこと」であり、自分でも声量の乏しさを認識していたと思われる。また、この時期、幡野の母親は計画表のコメント欄に「詩の暗しうはテレてしまてあまりできませんでした。来週からはやりましようね」(4月21日付)、「発表の苦手なはるかががんばっている姿にはく手を送っています」(5月21日付)、「みんなの前で発表すること、苦手だったのに、よくがんばっていてえらいな、と思っています」(6月4日付)と記している(表2参照)。母親も、幡野が発表を苦手としていて身構えているとみて、奨励を続けたのだろう。

教師にとってはどうだろうか。新しい学級で、3分の2の子どもが初めて経験する形態の授業を導入するにあたり、学級通信第4号で、親向けに「最初は、とまどったりスムーズに進めないのがあたり前です」『『がんばったかどうか』ではなく、楽しくとりくみはじめたかどうかに、気をつけていただきたいと思います』とメッセージを記述している。新規の授業スタイルの定着に向けて、子どもの活動に対し「楽しさ」を見いだせるように動機づけを引き出すことに重点を

表2 計画表における教師と母親のコメント

期間	発表	教師のコメント	母親のコメント
① 4/19 ～21	*春のお花しらべ	はじめはだれでもはずかしいよね…どきどきするし。 ゆう気を出していこうね。	詩の暗しょうはテレてしまっておりできませんでした。来週からはやりましょうね。春の花しらべは楽しみながらできて私もよい時をもてました。
② 4/24 ～28	*春のりょう理	「春のりょう理」という題のつけ方もいいな。幡野さんのノートは絵もかわいらしくて、とてもいい出が楽しみです。ぜひまた発表してね。	春のお料理を楽しんでいねいに作っている姿は本当にきれいでした。これからもレパートリーを広げていきましょうね。来週は詩のすてきなをみつけてみようね。
③ 5/2 ～12	*しゃくやくの花 *かたばみのけんきゅう	教室にある花びんに今、「しゃくやく」がかざってありますね。 幡野さんが、みんなになまえを教えてくださいましたね。ありがとう。	花が美しい季節。 いっぱい楽しんでますね。 お友達の詩をきいた四月。こんどははるかも少しずつできそうな予感。楽しみ！！
④ 5/15 ～21	◇ブランコブランコ ◇光	発表のとき、いい声でしたよ。 こんなすてきな声で暗唱ができるんだね。よかった、よかった。	詩の暗唱に一生けん命になっていたら自由研究や読書ができなかったって言うてましたね。そんなに欲張らずにマイペースで行きなさいね。発表の苦手なはるかががんばっている姿にはく手を送っています。
⑤ 5/24 ～28	*ムラサキカタバミのけんきゅう	発表がよかった。実さいに、ムラサキカタバミを見せてくれて、よくわかりました。楽しかったね。	自由研究を楽しむ心が芽生えてきたのかな。これからもいっしょにいろいろみつけましょう！
⑥ 5/29 ～6/4	*お友だち ◇ブランコブランコ ◇ぬいぐるみ	つぎつぎに、いい詩を暗唱できて、すばらしいね。 はるかさんのえらぶ詩の「やさしさ」「このころのあたたかさ」とってもいいな。	みんなの前で発表すること、苦手だったのに、よくがんばっていてえらいな、と思っています。すてきな詩やよい本に出会えるのってしあわせなことですね。
⑦ 6/6 ～11	*大しっぱいしたわたしの気もち ◇あの日の思い出 ◇いちご	「だい」のつけ方がいいね！ 幡野さんの詩のえらび方が、はるかちゃんらしくて、先生も大喜びです。	お友達の発表も参考にしながら学習計画を楽しんで進めている様子。よかったです。
⑧ 6/13 ～22	*すいかのフルーツポンチ ◇おかあさんのおい	こだまスイカを使ったフルーツポンチはいいにおいがしてきそうな作文でした。幡野さんはノートあつめなど、かかりのしごとととってもよくやってくれています。ありがとう。	自分で計画して進められるようになりました。フルーツポンチは楽しかったですね。またいっしょにやりましょうね。
⑨ 7/10 ～19	*お母さんのパン ◇雨	「お母さんのパン」はおいしいにおいがしてきそうな作文でした。「雨」は、先生は、レコードで歌として聞いたことがあります。	「動物たちと小さなパーティ」はかわいいお話ができました。夏休みには家でもティーパーティーをしましょうね。
⑩ 9/11 ～22	(なし)	発表が聞きたいな—と思っています。楽しそうな本ができそうですね！	自由作文の「ディベア」が私は一番好きです。はるかが可愛がっている様子がよく表されているものね。
⑪ 9/26 ～10/6	◇あさ ◇自分の花	運動会のじゅんびで花作りのお手伝いががんばってくれました。幡野さんの暗唱は、いつ聞いても、心があたたかくなります。	このごろ、自分がほんとうに好きな詩をどこからかみつけてくるようになりました。楽しみにしています！
⑫ 10/12 ～20	*なつかしい物 ◇せつけん	ほんとにすごい。今週は、内容がゆたかでした。おちついて、じっくりとりくんでいるから。とてもりっば！！	どこからかきれいな詩をみつけてきましたね。はるかの世界がだんだんできてきたように感じます。
⑬ 11/7 ～17	*へんな虫 ◇ねこどのへ ◇水すまし	へんな虫が、ずいぶん大きかったので、びっくりしました。 「ねこどのへ」まるで本当に、お庭に向かって、お話しているようでした。	“へんな虫”——だぶんガの幼虫だったのかしら。窓の外にポイツとしてしまったけれど今ごろどこでどうしているのかしらね。

発表欄中\*は作文、◇は詩を表わす。ゴシックは幡野とアーティファクトとの関わり方を示す箇所で作表者による。

置きたいのだろう。だとすれば、「聞こえにくい」という問題は、幡野に対しては、声が小さく聴き手に受容されないことで発表への志気を減退させかねない問題であり、聴き手に対しては発表を聴くことの醍醐味を失わせ、発表内容の理解を阻害させかねない問題である。

以上より、幡野の「声が小さい」ということは、新しい授業スタイルを導入し、発表活動の維持や継続をさせる上で、発表者や、聴き手の志気の減退を引き起こしうる。そこで、教師が示した発表時の対応によって可視化され、解決を要する「問題」となった。ただし、原因は「息が吸えない」「聴く態度が悪い」というように発表者、聴き手とも個人に帰し、個別の対応を要する問題とされた。したがって、教師も、発表場面でその都度、個別の対応をせざるを得なかったのではないかと思われる。

## 2 「その子らしさ」の発見

### (1)「幡野はるからしさ」感知への転換

2学期になると、幡野と、詩や作文などアーティファクトとの関わり方に対し、「その子らしさ」がみいだされていった。

後述するように、教師や親は既に1学期から「その子らしさ」すなわち「幡野はるからしさ」への気づきを始めていたと思われるが、観察上、明確になるのは9月に起こった次の【事例6】である。「その子らしさ」がみいだされる端緒は、彼女が選んでくる詩の質がほかの子どもと違うことに、教師がまず気づいたことだろう。

#### 【事例6】詩「あさ」の暗唱

(9月28日, 12:13:08-12:15:55)

幡野は、詩「あさ」(参考資料参照)を書写したカードを教師に渡し、黒板の前に立ち三連からなる詩「あさ」の暗唱を始めた。顔はうつむくことなく正面を向いている。前の黒板に向いた座席にいる聴き手の子どもたちは、静寂といえる程ではないが、聴き入るともなく聴いている。

601 幡野:「あさ」。鶴岡千代子。「遠くでだれかがよぶようで／お花の底にいるようで／ゆめののこりをだきながら／わたしはひとり

りで／あかちゃんみたいにあまえてた  
(以上、第一連。以下省略)

教師は発表者の傍らの椅子に腰掛けて聴いている。初め詩のカードを見ていたが、途中から考え事をしているかのように空を見たり、幡野を見つめたり、を繰り返す。

幡野の暗唱は順調とはいえない。第二連の冒頭から時々上目遣いになり、思い出しながら語るようになる。視点が定まっていない。途中「わたしはこっそり」で一度中断し、言い直したり、第三連の「ゆめののこりはレモン色」という行は思い出せず止まってしまう、教師が一言ずつささやいて繰り返したことを手がかりにして暗唱を続けた。

最後まで暗唱し終わると、教師は「んー」と確信したようにうなずき、拍手をし始めた。豊島は「もう一回やってー」と幡野に言った。教師は、聴き手に話しかけた。

602 教師: いい一詩だねー。今、静かに聴いてるとよさがわかったと思うよ。しゃべっていた人は非常に残念なこと、してるよ。(聴き手に) ね、もう一回聴きたい?(幡野に) 静かな、静かな雰囲気だからね、あなたの声にぴったり。(微笑みながら幡野を見つめて) もう一回やってみる?

603 幡野: (首を傾けたまうなずく。)

604 教師: も一回やってみる?

605 幡野: (少し間をおいて、首を傾けてうなずく。)

606 教師: (右手で促して) どうぞ。

幡野は、うつむきながら発表位置に戻り、ゆっくり前を向き返して、再度「あさ」を暗唱する。しかし、やはり第二連冒頭から暗唱が中断しがちになり、思い出しながら続けることになる。特に第二連「ゆめののこりを」以降は思い出したり、言い直したりしているので、暗唱によるよみが出てしまう。部分的に教師がささやきで援助をして暗唱を終えた。

幡野よりも、教師の方が晴れ晴れとした表情をしている。教師は幡野に「がんばったね」と肩を叩き声をかけ、席に戻る幡野を見つめていた。

【事例6】における教師の行為は、いくつかの点で

この学級の日常的な発表場面と異なっていた。

第一に、教師は、幡野の発表を確信に満ちたかのように目を見開いて幡野を見つめて聴いている。凝視する教師の様子は、通常、発表の展開を受容的に見守るのとは異なるように観察者には見受けられた。第二に、幡野が言いよんだ時にことばをささやくことでさりげなく援助を差し出した。この援助も、子どもが自らトラブルを解決するまで待つことの多い通常の暗唱場面と違う対応であるように思われた。

第三に、「静かーな雰囲気だからね、あなたの声にぴったり」[602]と発表者個人に向けた肯定的な評価を学級全員の前で行うことも通常ではあり得ない。通常、教師は自分の評価を学級に開示することをあえて避けている。なぜなら、教師の評価が聴き手の子どもの評価に影響を及ぼすことを避けるためであり、また、子ども同士のやりとりのなかで子どもが自ら評価を示せるようになってほしいと願っているためである。

第四に、教師から、聴き手には「もう一回聴きたい？」[602]と、幡野には「もう一回やってみる？」[602, 604]ともちかけ、再度の暗唱を要求している。通常、この学級では楽しめた発表や「うまい」と思った発表に対して、子どもの方から「アンコール」の要求が出され、再度発表されることがよくある。しかし【事例6】の場合、1回目の暗唱を聴くとはなしに聴いていた子どもたちの多くが、言いよどみの多い幡野の暗唱を「アンコール」と同じ程度で再度聴きたいと望んでいるようにはみえない。普段は厳しいコメントを出す豊島が「もう一回やっぺー」と言ったのも、「アンコール」としてではなく、言いよんだ発表に対し拍手し肯定的な反応を示した教師に同調したからのように見える。幡野自身も、教師の要求に対し首を傾けたままうなずいており[603, 605]、再度の暗唱をむしろためらったと思われる。それでも、教師が繰り返し「やってみる？」と働きかけることで、2度目の暗唱が実現する。

このように、通常とは異なり、教師自ら種々の介入を通して状況構成を積極的にやっているのは、この幡野の暗唱に対し、教師は思い入れと強い願いをもって臨んでいたからだと思われる。

では、何度も言いよどみ、暗唱としては失敗の部類に入る詩「あさ」の暗唱を、教師が全面的に支援をし

たのはなぜか。

その理由として、一つには、教師自身が「あさ」という詩を気に入ったことが考えられる。例えば、教師の「いいー詩だねー」[602]、「よさがわかった」[602]、「静かーな雰囲気」[602]という発話は、教師自身の詩への評価を端的に言い表している。教師自身も気に入った詩があればそのことを日頃から表していることと共通している。

それと同時に、二つには、この詩を選んできた幡野の好みの志向性を感知したことが考えられる。幡野に「静かーな雰囲気だからね、あなたの声にぴったり」[602]という発話は、単純に幡野を励ます以上に、その詩に目をつけた幡野と、詩というアーティファクトとの関わり方に何らかの独自性がみられることに対する教師の了解を示しているだろう。暗唱している幡野を見つめたり、幡野の言いよどみに援助をさしのべたりするなどの異例の行為は、幡野と詩との独自の関わり方について教師自身が了解を得たことに基づいていたのではないか。「もう一回聴きたい」[602]と再演を要求したのは、再度、暗唱の機会を与えて幡野に暗唱の成功への可能性を開くという教育的配慮だけではなく、「もう一度」教師自身が幡野と詩との関わり方についての自らの了解を確認したかったのではなかったか。二度目の暗唱もうまういかなかったにもかかわらず、教師が晴れ晴れとした表情をみせたり、しおれ気味の幡野に「がんばったね」と声をかけたのは、暗唱の成否よりも、幡野と詩との関係に確信を得たことによる昂揚の表れだと思われる。

その意味では、教師は、1学期の【事例1】に示される支援中心の役割を離れて、詩を「味わう」聴き手のモデルをも子どもに対して示している点で、中間形態の役割を担っているだろう。発表者の幡野にとっては、聴き手としての教師と関係強化が行われたことになるだろう。

聴き手の子どもの方々は、聴くとはなしに聴いていて、教師と幡野との一連のやりとりを見ている立場にあり、直接的な反応をほとんど示していない。教師の昂揚とは対照的に日常の一コマであるかのように淡々としている。その中で、豊島が「もう一回やっぺー」と再演を要求したのは、教師の過剰な反応に引き込まれてのことであつたとしたら、教師に聴き手モデ

ルをみいだしているともいえよう。

幡野にとってみれば、言いよんだり視線を浮遊させたりして、進行上の点でも、正確さや流暢さ、落ち着きなど技法的な面でも、暗唱自体はうまくいかなかった。しかし、教師の種々の働きかけによって、学級に拒絶されることなく、発表を終えることができた。その意味では、幡野と聴き手の子どもたちは、教師の働きかけや反応を介して、発表活動を成立させているといえる。

## (2)「幡野はるからしさ」と命名されるもの

では、幡野とアーティファクトとの独自の関わり方は、どのようにみられていたのだろうか。ここでいう独自の関わり方とは実体化され個体に固着されたものではない。前掲の教師の反応のように、他者によって直観的に感知され、関係づけられたあり方である。

そこで、教師や母親の談話や記述を手がかりに、幡野はるかとアーティファクトとの関わり方がどう感じられていたのか探してみたい。

### ①教師のコメントにみる「幡野はるからしさ」

幡野が提出した2学期までの13枚の計画表には、教師のコメントが記載されている。そのコメントでは、幡野と作品との関わり方について、教師は次のように捉えているといえるだろう。(表2参照)

1学期の前半、幡野はシャクヤクやムラサキカタバミなど子どもには馴染みの薄い植物を作文で取り上げていた。教師は「みんなに(花の)なまえを教えてください」(教師③)、「実際に(花を)見せてくれて、よくわかった」(教師⑤)と記し、幡野の発表に「学級への貢献」を認めている。

変化は、1学期の後半頃からみられる。一つには、詩の活動の質について言及している。例えば「はるかさんのえらぶ詩の『やさしさ』『こころのあたたかさ』とってもいいな」(教師⑥)、「幡野さんの暗唱は、いつ聞いても、心があたたかくなる」(教師⑩)と記し、詩を選び、暗唱するという幡野の活動によって可視化される詩の質的な特性を肯定的に捉えていた。二つには、口頭や記述による幡野の表現に、現実感をみいだしている。例えば、作文に対し「いいにおいがしきそう」(教師⑧)、「おいしいにおいがしきそう」

(教師⑨)と嗅覚に訴えるコメントや、「へんな虫がずいぶん大きかった」「まるで本当に、お庭に向かって、お話ししているよう」(教師⑬)と再現の現実性を評するコメントがなされた。

さらに、三つには、独自性そのものへの言及がみられる。「詩のえらび方が、はるかちゃんらしくて、先生も大喜びです」(教師⑦)では、「幡野はるからしさ」という表現で、独自性があることを認めている。

他児に対するコメントとして、教師がその子どもの独自性や詩の質的な特性に言及することは稀だった。例えば「詩がとてもかわいらしくて由良さんにびったり」、「津久井さんの『ほほえみ』いつ聞いてもいいなと思った」(2回)、「三宅さんの選ぶ詩のすばらしさに感動した」など431枚中計7回にとどまり、幡野への批評において独自性や質的特性への言及は際だっているといえる。

### ②母親のコメントにみる「幡野はるからしさ」

母親もまた、幡野とアーティファクトとの関係の独自性について、言及していくようになる。

計画表の「家の人より」のコメント欄には、子どもの活動に対する賞罰や奨励、達成の程度の評価などが親の願いとしてしばしば記されている。例えば「今週は〇〇がたくさんできましたね」「〇〇の欄に何も書かれていないけど何をしてたのかしら」「習ったことを使って〇〇をしてみたらどうかしら」「〇〇の活動も楽しいと思います」などである。

幡野の母親の場合も、1学期は、他の家庭と同様、「詩の暗唱は～来週からはやりましょうね」(表2、母親①)、「欲張らずにマイペースで行きなさいね」(母親④)など、活動の奨励や、進行へのアドバイスや評価などを記載することがしばしばあった。

その中で、幡野が作文で取り上げていた家庭での活動について、1学期から言及していた点が特徴的である。例えば「春のお料理を楽しんでいてねいに作っている姿は本当にきれいでした」(母親②)、「フルーツポンチは楽しかったですね。またいっしょにやりましょうね」(母親⑧)、「“へんな虫”～今ごろどこでしているのかしらね」(母親⑬)である。娘が作文に取り上げたことを契機に、共同で活動したパートナーの立場から生活経験の共有を意味づけている。この段

階では、母親は作文に登場する当事者の一人である。

しかし、2学期の中頃になると、幡野とアーティファクトとの関係を対象化したコメントが登場する。例えば「自由作文の『テディベア』が私は一番好きです。はるかが可愛がっている様子がよく表わされているものね」（母親⑩）、「このごろ、自分がほんとうに好きな詩をどこからかみつけてくるようになりました。楽しみにしています」（母親⑪）、「どこからかきれいな詩をみつけてきましたね。はるかの世界がだんだんできてきたように感じます」（母親⑫）である。母親は、自分の子どもの活動に「ほんとうに好きな詩」「きれいな詩」と評したくなるこだわりや志向性を認め、その志向性を「はるかの世界」として感知していると思われる。子どもと詩との関わりを対象化し、読者や聴き手の一人として、その関わりについて独自性をみいだしているといえよう。

### ③認知的実在物としての「幡野はるからしさ」

教師自身、幡野とアーティファクトとの関わり方に独自性をみいだしていたことを認めている。教師は、年度末に近い頃、学校外の教育研究会において学級での活動をふり返り、幡野の変化を次のように述べた。

#### 【談話 2】研究会における教師の談話の概要

(2月24日)

幡野は女の子らしい、おとなしい子どもで、発表の時、声が出ないのになかなか学級の子どもにわかってもらえなかった。例えば、算数の時間に何か尋ねても声が出ない。線が細いという印象をもった。しかし、ほかの子どもの知らない詩の世界をもちこんだ。3年生の女の子としては明るくはない詩、暗めの詩や、現実の生活のことを表す詩などをよく取りあげていた。例えば、北原白秋の「雨」（参考資料）を「雨が降ります」と静かな声で暗唱したり、間所ひさこの「ネコ殿へ」（参考資料）という子猫を追い払う詩を取り上げたりした。お気に入りの詩の発表を積み重ねるなかに「はるかちゃんらしい」という詩の味わい方がみえてきた。

教師は、【談話 2】において「ほかの子どもの知らない詩の世界」と連動させて、「幡野はるからしさ」を幡野と詩の関わり方の独自性を示すことばとして用

いている。言い換えれば、「幡野はるからしさ」としかいいようのない感知された世界の存在があることを明らかにした。その世界は、感知されることで存在し、「その子らしさ」と命名されることでその世界が実在するかのように知らしめることができる。

その子らしさと命名される世界の内実は何かと問えば、前掲のように、教師にとっては「やさしい」「心があたたかくなる」「暗い」など質的特性であり、生活をくみとる現実性であるかもしれない。母親にとっては「ほんとうに好かれた」、「きれい」という詩の質的特性が含まれるかもしれない。こうした性質は、詩などアーティファクト自体に付着しているのではなく、幡野に関与され発表されることでみえてくるものである。例えば、鶴岡千代子の詩「あさ」自体が叙情的であるのではなく、誰かに読まれることで叙情性が可視化され、読み手と詩との関係のなかで叙情的な世界があるかのようにみえてくるのである。

したがって、「幡野はるからしさ」＝「その子らしさ」とは、幡野に備わっていた固着的な性質ではなく、また作品に内在化された性質でもない。それは、幡野が作品と関与することによって可視化可能性をもち、さらに他者によって感知され命名されて成立する幡野とアーティファクトとの関係の独自性である。

この独自性は「幡野はるからしさ」と名づけられることによって、教師や親にとっては実在しているかのような扱いを引き起こす点で、「認知的実在物」(cognitive realia) (有元・茂呂, 1996) とみることができる。認知的実在物とは、活動における社会的広がりをもつ「名づけ」という抽象化によって一括りにすることで、活動を記述するユニットである (有元・茂呂, 1996)。例えば、知識も、「知識」と名づけられ、人々の活動のなかで実在化されている点で認知的実在物である (有元, 1998)。「その子らしさ」もまた、詩や作文を媒介物とする幡野の発表活動に参加することによって、名づけられ実在化されている点で、認知的実在物とみることができるだろう。ただし、社会的広がりをあくまでも一括りにしているに過ぎないので、「その子らしさ」の内実には知覚者によって微妙な差異は当然あるだろう。だからこそ、「その子らしさ」ということばの使用によって、親と教師といった複数の人間の間で、相互に了解し「流通」<sup>5)</sup> する可能性を開く

のであろう。

### 3 発表内容に媒介された直接的な相互作用の成立

「幡野らしさ」が教師や母親にみいだされるのを追隨するかのようになり、幡野の発表の技法が向上し、聴き手との質疑応答が円滑化されていった。

9月頃まで、詩の暗唱では、中断したり、思い出しながら話したりするなど発表によどみがみられた。

【事例6】のように、幡野は暗唱中にしばしば上目遣いになり、視点が定まらず、発表に対する不安さがみてとれた。聴き手は、必ずしも幡野の発表を注視しているわけではない。

変化が少し現れたのは、10月19日の詩「せっけん」の暗唱の時である。彼女はときどき上目遣いになり言いよどみながらも、聴き手を見渡しながら話していた。それが、11月16日に詩「水すまし」を暗唱した時は言いよどまず、視点は一点を見つめたままであった。聴き手は静かに聴いている。

表現技法や相互作用の変化は、11月初旬における作文「へんなえん筆」<sup>6)</sup>の発表でも顕著だった【事例7】。

#### 【事例7】作文「へんなえん筆」の発表

(11月2日, 9:31:35-9:33:30)

幡野は自由作文「へんなえん筆」を朗読し始める。

#### 「へんなえん筆」

10月31日(火)の時、私は家へ帰ってから「紙に絵でもかこうかなあ」と思って紙を出して女の子の絵を小さくかいていると、いきなり、かいていたえんぴつが半分にポキッとおれてしまいました。「ずっとつかっていたからおれたのかなあ。」と思ったけれど、私はまだこれならつかえる、と思い、かんけいなく、半分の方をつかっていたけれども、かきにくいので、ほかのえん筆にとりかえました。ちょっとがっかりしたけれども、おもしろかったです。

聴き手の子どもたちは、黒板に向けた座席に座って聴いている。幡野の声が聞こえにくいのか、

発表中、聴き手から「聞こえませーん」と出される。発表が終わった時も、「聞こえません」、島田「聞こえないよ」と聴き手が指摘する。教師も、幡野に「もうちょっと大きい声で」と注意し、「半分におれてしまいました」の続きから大きい声で朗読し直すよう促した。幡野は「ずっとつかっていたから」から読み直す。

701 幡野：～おもしろかったです(読み終える)。何か質問ありませんか。

702 和久：(挙手をする。)

703 教師：和久くん大きい声で。

704 和久：ずっと使っていたから折れたからって言うけど、であの、半分に折れたって、半分、どんなかたちに折れたんですか。

705 教師：どんな風に折れたの？

706 幡野：(スカートのポケットから鉛筆を取り出して、全体に向かって提示する。)

707 教師：あー、こんな風に、あー、すごいねー。

708 藤吉：かっこいい。

709 教師：こんなになること、あるんだね。

710 藤吉：かっこいい。

711 Cn：(拍手する。)

712 幡野：(目の前の和久に渡して見せる。)

713 幡野：(鉛筆を見たくて前に出てきた彦坂に見せる。)

714 彦坂：すげー。(鉛筆を幡野に返す。)

この時の発表でも、幡野は聴き手や教師から「聞こえません」、「もうちょっと大きい声で」とまだ声量の乏しさを指摘されている。しかし、1学期と違うのは、幡野は聴き手から「聞こえない」という反応を受けていることである。「聞こえない」という指摘は、聴き手が幡野の発表を「聴きたい」と望む意志の表れでもある。発表が聞こえない時には、以前なら聴かないか、あるいは教師に仲介してもらっていたが、聞こえなければ自ら発表者に要求を出すというように、聴き手の鑑賞の構えが変容してきている。幡野に対し、「聞こえない」という不満を伝えても損なわれない関係性が形成されつつあることも示している。ここに、「声が小さい」という幡野の問題は、聴きたくても「聞こえない」という点で聴き手自身にとっての問題でもあることが、聴き手によって定式化された。つまり「聞こ

えにくい」という「問題」が共有されたのである。

幡野は「聞こえない」という指摘に動じることなく、作文を読み直す。読み終えると、自ら質問を要求し、質疑応答場面に移行させる [701]。和久からの直接の質問 [704] は、鉛筆の折れ方という作文の主題に関することであり、発表が聴かれていたことを示している。幡野は発表前にスカートのポケットに二つに折れた「へんなえん筆」をしまっておいて、ほかの発表者に準じて、聴き手が関心を寄せたところで実物を提示し応えている。聴き手の藤吉は「かっこいい」 [708, 710] と好意的に評価し、和久や彦坂は手にとり見ている [712, 713]。幡野は応答や指名を発声しなかったが、以前とは異なり、発表者として学級のルーティンを活用しながら、自らの発表場面を構成するまでに変容している。

以前に比べ、教師の働きかけが抑制されている。教師は声量の改善や再読を指示したり、和久を指名し進行に関与している [703, 705]。しかし、発表者から離れた教室の横側から声かけをしており、聴き手の前面に出てきたり、幡野に身体接触することはなかった。発表への介入というより、通常の範囲内で支援を行っている。同時に、折れた鉛筆に興味を示す聴き手の一員でもある [707, 709]。教師による直接的な仲介は徐々に必要でなくなっており、まだ改善の途中ではあるが、作文の内容を媒介物に幡野と聴き手とが直接的に相互作用を形成しつつある。

授業後の談話で、教師は「(鉛筆が折れたという) あんなことも、作文になるのよねえ」と幡野の話題のとり方に肯定的な評価を示していた。確かに、作文は使っていた鉛筆の本体が割れて折れたけれども、そのまま使用したという生活上の些細な出来事を内容としている。また、続編にあたる作文「へんなえん筆 2」

【事例 8】でも、ついているはずの鉛筆の消しゴムがついていなかったというだけのことが取り上げられる。

日常の些細な変化に着目する幡野の作文は、この時期の学級の子どもたちの作文としては異色であった。他児の作文の多くは、何らかのイベント参加についてか、動植物の観察記録を主題とした。イベントとは、遊園地や友だちの家や旅行などどこかに出かけたこと、親戚や友だちなど誰かが家に来たこと、誰かからプレゼントをされたこと、誕生会や試合や発表会など催事

に参加したことなどである。つまり、自分にとって特別な出来事を作文にしたものが、学級でよく公表されていた。

幡野が日常的な生活経験を文章化することには、親のアドバイスが影響している可能性がある。年度末の質問紙調査で、「おうちの人による役に立った意見」として、幡野は「『どこかにいった』もいいけど、いつもの生活のことをかいていいんだよ」と回答した。

【事例 7】の時点で、教師は「(幡野は) だんだん声は出てきたけれど、まだ足りない。母親も本人は前に出るということが不安だろうと言っている」と述べており、幡野は発表者としてなお発達途上にあるとみているようであった。しかし、約1ヶ月後には、幡野は続編「へんなえん筆 2」<sup>7)</sup>【事例 8】を発表し、さらに変容をみせた。

#### 【事例 8】作文「へんなえん筆 2」の発表

(11月30日, 9:20:11-9:21:04)

発表者の幡野は、台に登り作文「へんなえん筆 2」を発表し始めた。

#### 「へんなえん筆 2」

先週の火曜日に、私は学校から帰って来て、弟とあそんでいたら、小さな小づくえにまたへんなえん筆が、筆ばこの中に入っていました。それは、ふ通のえん筆に、けしゴムがついているしゅるいので、そのけしゴムがなかったのです。けしゴムがないだけで、へんなえん筆になってしまいました。しかし私はなぜこうなったのか知りません。

幡野の声は明瞭であり、読みによどみはない。コの字型に配列された座席で、聴き手の子どもたちは、静かに聴いている。幡野は朗読を終えると続けて「何か質問ありませんか」と問いかけた。すると、窓のそばに居る島田が拳手をし、質問した。

801 島田：(窓側から質問する) なぜ、そうなったのだと思います？

802 幡野：(表情をほころばせ、時折含み笑いをしながら) やっぱ、お兄ちゃんが、力強いから、鉛筆とか振り回して壊したんじ

やないのかなあ、と思います。

803 教師：お兄ちゃん、何年生でしたっけ？

804 幡野：5年生。

805 教師：5年生なんですねー。

【事例 8】の発表において、幡野は、声の小ささを指摘されることはなかった。声に力がこもり、ことは明瞭であった。

子どもは、しばしば、発表者があえて「わからない」と言っていることに対し、本当はどう思うのかを尋ねる。この事例でも作文で「私はなぜこうなったのか知りません」と幡野が述べているにもかかわらず、島田は「なぜ、そうなったのだと思います？」[801]と理由を尋ねている。島田の質問は、作文の内容を聴いていないからではなく、むしろ、質疑応答のルーティンにしたがって出されたと思われる。

なお、島田は発表者の幡野から離れた窓のそばの座席で聴いていた。【事例 7】までは、最前列にいた聴き手の子どもが質問することがほとんどだった。幡野の声は、前列の方でないと聴き取れなかったのだろう。しかし、この【事例 8】では、窓側の島田のところまで内容を伝えられるくらい明瞭に、幡野は朗読していたのである。

幡野は、島田の質問に対し、明瞭に「お兄ちゃんが力強いから壊したんじゃないか」[802]と因果を推測しながら応答している。聴き手全体に聞こえる声で応答したこと、しかも単語単位ではなく、複文で応答したのは、観察していて初めてのことであった。幡野はそれまでに見せたことがないような含み笑いを時折見せており、指名はしていないものの、質問場面への転換や質疑応答など発表の進行を司っていた。

この事例において、教師は、幡野の朗読や発表進行について直接関与しておらず、聴き手の一員として「お兄ちゃん、何年生でしたっけ？」と質問することどまっている。幡野は、教師の仲介を必要としないで、聴き手との直接的な相互作用で発表を成立させているのである。

#### 4 「声が小さい」という「問題」の解消

さらに2週間後、2学期末には【事例 9】のように幡野は聴き手と共にやりとりを成立させ、発表を成功

させるに至っている。

#### 【事例 9】作文「教会のクリスマス会」

(12月15日, 11:09:47-11:12:20)

幡野は、作文「教会のクリスマス会」を明瞭かつ流暢に朗読する。聴き手は机を下げ、教室の前半分の床に座り込んで聴き入っている。作文の内容としては、毎週通っている教会でクリスマス会が開かれ、そこで「イチジクの木の下」という題名の劇が上演されること、その題名は「イエスさまがお生まれになったこと」を意味していること、幡野の役は博士で2回ことばを言うだけですぐ覚えられること、クリスマス会にはお菓子も出るので楽しみであること、が話された。

幡野は、朗読を終えると続けて「何か質問ありませんか」と尋ねた。聴き手の子どもが数名挙手をした。幡野は、まず和久を指名する。

901 幡野 : 和久くん。

902 和久 : そのお菓子は何なんですか？

903 幡野 : (首をかしげ、振りながら) わかりません。

904 島田 : 今、作文のなかで「イエスさまがお生まれになったなんとか」って言ったでしょ？ だから劇の中にも、イエスさま出てくるんです？

905 幡野 : 赤ちゃんが出てきます。(芳村を右手で指さす。)

906 芳村 : その一、劇でやるお話はどういう、

907 C : 内容。

908 芳村 : 内容。

909 C : いろいろあるんじゃない。

910 幡野 : (首をかしげ、誰かの話しかけにうなづく。平塚を指す。)

911 平塚 : 赤ちゃん、男ですか？

912 幡野 : イエスさま、男だから。

913 島田 : おちんちん、ある？

914 Cn : (笑う。)

915 幡野 : (答えず、身をくねらせて笑う。)

916 C : (幡野に) ここにも (挙手している人が) いるよ。

917 静谷 : はるかちゃん (幡野) の役は、回数が少ないほうなんですか？

918 幡野 : (うなづくながら) はい。

919 C : 一番少ないの？

920 大西 : ほかにどんな役があるんですか？

921 幡野 : \*\*天使とか、マリアとか、\*\*とか、\*\*\*とか。いっぱいある。

- 922 教師：いっぱいありすぎて。河瀬くんはいいの？手を挙げてたけど。  
 923 静谷：一番回数の多い役はなんですか。  
 924 幡野：ヨゼフと、マリア、です。  
 925 河瀬：えっとお。いつやるんですか。  
 926 幡野：(カレンダーをのぞき込む。)  
 927 教師：今度の日曜日かな？  
 928 幡野：17日。これで終わります。

【事例8】と同様、幡野は明瞭に朗読しており、声量が足りない指摘されることはなかった。朗読後、すぐさま数名が質問のために挙手をした。今までになく多い人数である。これだけの反応を得られた理由としては、幡野の声が教室じゅうに届いていたこと、内容が理解されていたこと、幡野の作文が聴き手に関心をもたれたこと、があげられよう。

発表者としての幡野は、自ら発表進行を主導している。朗読終了後、「質問ありませんか」と質疑応答場面への移行を果たしている。挙手した質問者を指名し[901, 905, 910]、最後に「これで終わります」[928]と自ら発表の終了を宣言している。この間、進行については教師の関与を直接受けていない。教師が「河瀬くんはいいの？手を挙げてたけど」[922]と発話しているのは、幡野への注意ではなく、集団から離れて座っている河瀬に参加を促しているからであった。今回、特徴的なのは、1回ではあるが、質問者の名前を「和久くん」[901]と明瞭に呼んで、指名を行っていることである。前掲のように、幡野はこれまでほとんどの指名を指さしという身体動作によって行い、口元を動かしても音声は聴き手に聞こえなかったのである。幡野の行為としては、大きな変化ではある。

肝心の応答についても、聴き手の挙手と発表者による指名を経て出された質問に対しては、ほとんど発話によって行っている。幡野が言語的に答えなかったのは、劇の内容を尋ねる芳村の質問[906, 908]と、島田の「おちんちん、ある？」[913]というふざけとしての質問、つぶやきのように出された「一番少ないの？」[919]という質問である。おそらく、島田のふざけには答えようがなかったであろうし、つぶやきについては幡野が聴き取れなかった可能性が高い。芳村の質問だけは、すぐに発話とし

て応答できなかったのだろう。それでも、これ以前と比べ、質問が数多く次々と出され、幡野も積極的に応答を言語化している。幡野が応答することで、質疑応答は形式的に充分成立している。

聴き手が出す質問は、作文の内容に対応している。「お菓子が楽しみ」に対してお菓子の中身が問われ、「イエスが生まれたときの劇の上演」に対して登場人物や内容について尋ねられ、「台詞を言うのは2度」に対しては登場回数の多さが問われている。内容に応じた質問であるのは、幡野の朗読が受容され、内容が理解されている可能性が高いからだろう。

加えて、質疑応答は発表者と聴き手との単調な一問一答に終わらない。聴き手の質問が新たな質問をよび込んだり、聴き手のほうが挙手をしている子どもを教えたりして[916]、発表者と聴き手との相互作用が長く展開している。前半では「イエスさまがお生まれになった」という内容を受けて、「劇の中にもイエスさまって出てくるのか」と質問が出される[904]。幡野が「赤ちゃんで」[905]と答えると、今度は「赤ちゃんは男か」と質問が出る[911]。「赤ちゃん」と聴けば性別を尋ねるといった質問の定型にそっている。そこで「イエスさま、男だから」[912]と答えると「おちんちん、ある？」[913]との質問が出された。イエスの宗教的な崇高さと男性器という下世話な内容との間にイメージの落差があり、一連のやりとりが「笑い」

[914]として成立している。さらに後半では、「幡野の役は登場回数が少ない」[917, 918]—「ほかに沢山の役がある」[920, 921]—「一番登場回数の多い役は何か」[923, 924]というように話題が追究的に展開している。いずれの場合も先行のやりとりが後続のやりとりを生んでいる。幡野にとっては、質疑応答を通してクリスマス会のことを省察することにもなっており、聴き手にとっては、幡野の作文を媒介物にして、宗教生活や宗教行事を知ることにもなっている。

この事例において、教師は実質的な介入を行っていない。教師の発話は河瀬の参加の促進[922]と、クリスマス会の日にちの確認のみである[927]。幡野の発表に対しては、主に聴き手の一員という役割で参加している。教師の直接的な援助がなくても、幡野は自分の発表を進行させ、作文自体に媒介された関係性を聴き手との間で形成しているといえる。

この時期の幡野について、年明けに、教師は次のように語っている。

### 【談話3】年明けの教師の談話

(1月19日)

幡野さんは、ほんとに大きい声が出るようになりました。(幡野の)お母さんもびっくりしてました。家で何を言っているのか、聴き取れるようになったと。お母さんのお話では、彼女は、全部自分で用意するとか。図書館に行って、何かゴシャゴシャやっているけれども、何かかたちにしていく。お母さん自身も、彼女が何をやるのか、楽しんでらっしゃるようですね。

【談話3】では、教師は、幡野は「大きな声を出せるようになった」と個体論的に変化を述べる一方で、母親の話を紹介しながら、教師自身も幡野の「世界」の独自性を認めていることが示されている。「何かかたちにしていく」、「彼女が何をやるのか楽しむ」ということばによって、独自の「世界」の担い手として幡野の変化を、アーティファクトと幡野の関係と、教師自身と幡野の関係の2点で関係論的に認めている。

この段階で、「声が小さい」ということが、重要な「問題」としてみられなくなった。ただし、これは、「幡野が物理的に大きい声を出せるようになったから、聴き手に聞こえるようになった」と結論づけることは早急すぎる。というのはビデオ記録を見返す限り、現場では調査者を含め聴き手に聴き取れなかった幡野の朗読や暗唱の声は、時期によらずAV機器には確実に録音され、再生、聴取可能だったからである。

したがって、幡野の「声が小さい」という「問題」が解決したというより、聴き手に「聞こえない」という事態がみられなくなったといえよう。つまり、問題自体が存在しなくなったのであり、解消したのである。

3学期、教師は、幡野の発表の前後で聴き手に静粛を求めることはあったが、幡野には声量について注意を与えることはなかった。幡野と聴き手とは、詩の暗唱の場合でも詩文や表現をめぐる質疑応答を行うようになった。学年で最後となった作文「かざ

った」の発表(3月14日、11:09:50-11:11:45)では、幡野は12月時にも増して、発表を巧みに運営した。例えば、発表開始時、作文の題名を読んだ後、すぐ朗読を始めず、聴き手を見回し静寂するまで待つてから本文を読み始めた。発表の開始、質疑応答場面への転換など進行もすべて自分で行っていた。3件の質問いずれにも言いよどむことなく、明瞭に文章で応答していた。学級において相対的に、発表者として「自立」していたとみえるだろう。

### 総括的討論

以上の検討をふまえて、発表者を事例に学校における発達の変容を「自立」として捉える可能性について、以下の4点から論じておきたい。

#### 1 「問題」の可視化と解消にみる「自立」

幡野はるかという一人の発表者の自立に向かう変容は、幡野の発表活動の社会文化的状況の変化に伴う、「声が小さい」という「問題」の「可視化と解消」としてみることができよう。幡野の発表活動の社会文化的状況とは、図1に示すように、詩や作文といったアーティファクト(a)をめぐる、幡野(C)－聴き手(A)－教師(T)－母親(M)の間で相互作用や関係性を生成させる状況である。

教師による幡野への「大きい声を出す」ための言語的、物理的支援や、聴き手への聴取状況の指導は、「声が小さい」ということが発表活動において「問題」であることを可視化させた。その問題は、幡野にとっては「からだの問題」であり、聴き手にとっては聴取態度の問題であり、教師にとっては新しい授業スタイルを定着させるための指導性の問題であり、問題の原因は各個体に帰されていた。そのため、教師は発表者と聴き手双方に個別の対応をとることとなり、幡野と聴き手との関係性は、発表や反応が教師によって仲介されることによって形成されていた。

「問題」の変容は、幡野とアーティファクトとの関わり方に教師や母親が独自性を付与し、「その子らし

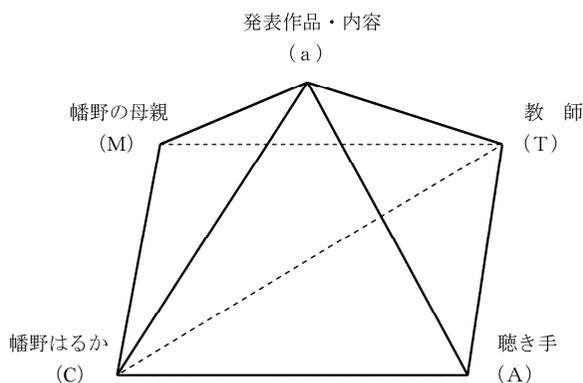


図1 幡野はるかの発表の社会文化的状況  
(MCATを底面とする四角錐として)

さ」が発見されたことに始まる。「わたし」(＝幡野)という活動システム(石黒, 2001)の発見といってもいいだろう。「その子らしさ」という独自性は、発表活動の場で教師によって感知されたことに加え、他者に発見され扱われる認知的実在物である点で、実践的、関係的な概念である。「その子らしさ」の発見により、アーティファクトに媒介される幡野と教師の関係性は、発表者と聴き手との関係にもなり、再構成されている。

さらに、聴き手が「聞こえない」という要求を幡野に直接伝えるようになり、幡野の「声が小さい」という問題は聴き手にとっては「聞こえない」という問題であることが定式化され、発表者、聴き手双方に問題が共有された。幡野は、教師に任せていた進行や質問者への応答などについて、徐々にアーティファクトを媒介として自ら対応するようになり、相互作用において聴き手との関係はより直接的に形成された。

ついに、円滑な発表進行や聴き手への応答が幡野自身によって行われ、聴き手との質疑応答の展開が進むようになると、「聞こえない」という反応や注意自体が出現しなくなり、「問題」は解消というかたちで一応の終焉をみた。ただし、教師は、問題の解消について、「大きい声が出るようになった」と幡野個体に帰していた。

以上より、幡野の「自立」は、発表活動としての相

互作用のなかで「問題」が浮上し、相互作用の自主的構成によって「問題」が解消するという変容として記述可能である。よって、問題の解消と同時に「自立」自体記述不要となり、幡野の発表者としての課題ではなくなっている。

## 2 聴かれることによる「自立」 ——「触れる」から「ふれる」へ

以上の「自立」は、発表者が発表に必要な能力や適性を獲得するなど何かをなし得たという変容ではなく、発表の聴かれ方がいかに変わったか、という聴き手や教師など周囲の受容の変容としてみることができる。

教師は、1学期に問題の可視化の過程でしばしば身体接触を試みていた。感覚器官の働きに基づいて相手が自分の内へと浸透してくる「触覚」を利用して、幡野の「声が出ない」という事態を理解しようとしたのだろう。「触れる一触れられる」という二者関係での理解ともいえよう。

では、「その子らしさ」の発見はどう捉えられるだろうか。齋藤(1997)は、「ふれる」ということについて、触覚における直接性と相互性を基礎的性質としつつも感覚器官の分節に属するものではなく、全身の感覚が息づき、相手と自己との間に相互浸透が起こる

開かれた関係の仕方のことだとする。教師にとっての「ふれる」とは、子どもがものごとに「ふれる」という体験に教師が「ふれる」という点で二重の意味を持ち、教師と子どもの関係は、ものごとに子どもが向かうことに教師が関わる、開かれた三者関係に基づく。そして、教師が子どもに「ふれる」ためには、子どもと世界や他者との関わりに、微かな変化を成長としてみいだすために、教師には〈積極的受動性〉という「ふれる」構えが必要になる。〈積極的受動性〉とは受動態であろうとすることに積極的であるという受け手側の構えの一つで、〈味わう構え〉ともいえる。聴くことを、自分の身体に触れ、響く過程として捉えれば、それは、深部へ浸透する液体的感覚や他との同一化を伴い、「ふれる」という性質を有する。教師が聴き手として、子どものことばをその子の世界における位置のとり方として、すなわち「表現」として、子どもの動く方向を探りながら聴く構えをもつことで、子どものことばは「表現」することばとなっていく（齋藤, 1997）。

齋藤の論述は、教師が詩「あさ」の暗唱などに「幡野はるからしさ」をみだしていく時の構えに当てはまるだろう。教師は、幡野が詩とどのように「ふれ」ているのか、ということに「ふれ」たのであり、触覚による教師－幡野の二者間ではなく、「詩は静かな雰囲気だから幡野にぴったり」と幡野と詩と教師の三者の関係で把握を試みている。暗唱は成功していないのに、確信に満ちたかのような教師の反応は〈味わう構え〉に基づくものであり、幡野のアーティファクトとの関わり志向性を感知することに基づいている。この時の教師は、〈積極的受動性〉という聴く構えを持ち、幡野のことばを「表現」として聴いていただろう。

「表現」とは対照的なことばとして、驚田（1999）は「過剰な合理主義」をあげ、それは会話において言表された意味内容の論理的な一貫性に執拗にこだわる態度のことで、言いよどみや不意の沈黙のはさまりなど会話の曖昧な部分や空白を許容できないような心性があることを指摘する<sup>8)</sup>。その時、人はことばをその意味内容に限っており、声をもつ肌理や抑揚、音色や律動がおのずから醸し出す別の意味作用を禁じている、という。だとすれば、教師の聴く構えは「幡野らしさ」の発見に伴い言いよどみや沈黙を許容し、幡野の

暗唱が醸し出す詩の質的な意味を導く構えに転換したといえるだろう。一方、聴き手の子どもには、幡野の言いよどみや音声とならない応答、暗唱中断による沈黙は、年度なかばまで許容されていなかった。聴き逃したり聞こえないままにしていた聴き手が「聞こえない」と幡野に直接訴えたことは、まずは言表通りの意味作用を求め始めたのであり、質疑応答の連鎖が展開されたのは、論理的な一貫性以上に、描かれた世界の複雑さに聴き手が目を向けるようになったからといえるだろう。聴き手の変化とは、聴く構えをもつことで、音声の物理的聴取から、関係の歴史のなかで聴き取るようになることかもしれない。

したがって、「自立」は、周囲がどのように聴いていたか、ふれていたかによって出現し、記述可能な現象となるといえるだろう。

### 3 観察され期待される「自立」

では、幡野の独自性が他者にふれられ感知されたことが、なぜ「自立」という社会的価値を伴う現象に至るのか。

石戸（2000）は、ルーマンのシステム論に沿って、教師にとって生徒の個性とは、生徒という心理システムそのものではなく、教師がその生徒を観察して取り出した人物性のことである、とする。教師が生徒の人物性を観察するのは、教師が生徒と相互作用するのに、その都度まったくの白紙の状態で行なうことはできないからである。教師は生徒の人物性を観察することによって、その生徒と一定の関係を保つことが可能となる。教師が生徒を「人物」として見る際、そこには教師の何らかの期待（予期）が入り込んでいる。その期待は個々の生徒によって違っているが、同時に、生徒である限り等しく期待される役割期待もある。生徒の個性を把握すると言っても、それは生徒役割というフィルターを通してである。次の瞬間に何が起こるか分からないが、とりあえずそれを予期することが必要である。ルーマン（1993/1995）が掲げる「期待連鎖」には四つの次元があり、一つには、彼（女）ならこう行動するだろうという予期する「人物」の次元であり、二つには、生徒役割やそれに付随する資質や行動規範を予期する「役割」の次元である。三つには、カリキ

ェラムや課題解決といった目的にかなったプランや行動をとることを期待する「プログラム」の次元で、四つには、さまざまな状態や出来事の中に自分なりに優先順位を付けることを期待する「価値」の次元である。石戸は社会化の内容を相手の期待（予期）を予期することとして示している。

石戸の論述に基づけば、「声が小さい」「その子らしさ」といった独自性は、相互作用において教師によって観察され取り出されたものであり、教師なりの期待や予期が入り込んでいると考えられる。また、発表活動が開始された当初、教師は「楽しく取り組む」発表活動の成立を目指しており、「プログラム」の次元でこう動いてほしいという期待をさせていただこう。例えば、発表者は聴き取れる声で発表してほしい、自分で発表を進行させてほしい、聴き手は静かに聴いてほしい、質疑応答を自発的に行ってほしいという期待である。そうしたプログラムの次元での期待と、幡野という人物の次元での予期が連関し、発表では「からだの問題」ゆえに「声が出ない、小さい」という、とりあえずの独自性が取り出されたのかもしれない。その独自性を手がかりに教師は身体接触を試みながら幡野と一定の関係を保つものの、その後臨んだ相互作用において「もっと大きい声を出す」というプログラムの次元での期待ははずされる。しかし、それでもなお発表を続ける幡野の自我の強さに、別の期待を「価値」の次元として連関させた可能性がある。それが「その子らしさ」の発揮というポジティブな価値であり、声の大きさよりも、幡野に「ぴったり」とした発表をするという価値の優先である。この時点で、取り出される人物性は、詩の選び方の「はるかちゃんらしさ」や、「心をあたたかくする」ことなどであり、次の発表でも「らしさ」を発揮するだろうと「人物」の次元で期待が起きていたのではなかろうか。

以上より、幡野の「自立」は、教師によって観察され取り出された人物性を手がかりに、いくつかの次元の期待が連関することで、発見されていったとみることができよう。本研究では、教師の期待を幡野自身がどう予期し、社会化を図ったのかについて実証することには限界があるが、年度末には、幡野は発表者として朗読や進行、応答などを円滑にこなしており、少なくとも、プログラムや価値の次元では教師の期待を予

期することが可能であったように思われる。

#### 4 ディスコースの二重性と 「自立」という「課題」の二重性

本研究では、問題の可視化から解消に至るまでの過程で、個体論的に捉えられていた問題が、関係論的な捉え方によって変形され始め、発表者と聴き手との関係性の変容のなかで解消されていくのだが、個体論的な見方が棄却されたわけではなかった。教室というフィールドにおいては、自立を支える能力や適性といった独自性に対し、なぜ個体論的と関係論的の二重のディスコースが用いられるのだろうか。

一つには、教師がある子どもの「人物性」を観察し取り出す際に、異なる次元の期待（予期）が入り込み連関するからだと考えられる。「発表」というプログラムの遂行では、進行や応答の円滑さのほか、「大きい声」が出せるかどうかは、教師の期待の事柄となりうる。「声が小さい」という人物性は、プログラムの次元では「大きい声を出してほしい」という期待になり、期待に充分応えられるようになれば「大きな声が出るようになった」という評価で終わる。一方、発表において何をより重視するかという「価値」の次元でみれば、発表行為の円滑化から、その子が発表をすることの意味へと期待が転換することもあるだろう。「その子らしさ」という人物性の取り出しは、次の発表でも「幡野らしさ」を発揮することを期待させる。1年間という期間のなかで、どの期待をより優先させるかということを含めて、状況に応じた教師の期待の連関が、二重のディスコースを生む可能性がある。

二つには、今回対象とした授業では特に、教師の役割は多重化し、教師の行為は多義化するからだと考えられる。教師の行為は、指導のほか、養育の意味をもつことがある（本山、2001）。例えば、【事例1】における一連の教師の働きかけは、発表形式の定着をはかるための「指導」とみることでもできるし、発表者の幡野の聴かれないつらさや聴き手の聞こえないつらさを受容シケアする「養育」として解釈することもできる。また、役割は、一義的な指導者や支援者にとどまらず、場の構成者や聴き手のモデルとなったり、聴き手の一員として埋没したりするなど、状況に応じて変

容している。どの立場や意味を担うかによって、教師は別のディスコースを産出し、結果的に二重性を生む可能性があるだろう。

ただし、独自性にまつわるディスコースは、個人に固着する変容不能なものではなく、実際に変容可能であることは本研究の示すところである。特に、教師による触覚を用いた捉えから「ふれる」ことによる相互浸透的な捉えへの転換によって、幡野の発表の意味が大きく変わった。重要なのは、どちらのディスコースも別の独自性を発見する契機となりうるということであり、場面や状況に応じて、用いられるディスコースは異なりうることである。したがって、個体論的と関係論的というディスコースは教育の実現場では必ずしも対立するものではなく、あぎなえる縄の位置にあると考えられよう。

それから、「自立」という課題の二重性にふれておきたい。本論文では、自己抑制的な子どもが自らの発表を主体的に営むまでにみられた、周囲の反応を含めた大きな変容に着目し、その変容過程を取り出して、「自立」という現象として論じてきた。幡野にとって「自立」は意識された課題であったわけではないし、実体として学級や教室の中に「自立」という目標があったわけでもない。當眞(2002)が、「学習」という概念を、「既に成った」実践を礎にしつつ、「未だ成らず」が「既に成る」に転換していく過程に根ざした概念として構想することを提起しているように、「自立」もまた既に変容した実践について、「未だ成らず」から「既に成る」過程として抽出されたものである。ローカルな個々の行為は学習という「名づけられた時間」に回収されるように(有元, 2001)、発表行為の変容に「自立」という時間が名づけられたともいえる。つまり、「自立」とは、現場における教育実践の現実と、調査者の論述化との二重性のなかで現れる現象であり(本山, 2000)、ある変容を読み解く問題系としてみるができるだろう。したがって、独自性についての個体論的-関係論的ディスコースについては、読み解く側に立つ心理学のディスコースとして二項対立となっていることと、読まれる側の教室というフィールドに二重のディスコースがあるという現実とは、ディスコースが用いられる次元の異なりとして説明可能であるだろう。

## 結 語

以上より、本論文の結論としては、学校教育における「自立」とは、発達の変容として、次のように捉えられうるといえるだろう。すなわち、「自立」という現象は、子ども理解やカリキュラム遂行における教師の期待に関わる「問題」が可視化されることに始まり、相互作用や関係性の変容に伴いその「問題」が解消するまでの過程として取り出しうる。その変容は、周囲による主体の活動の捉え方や受容の仕方の変容によって促進され、教師による期待連関のなかで価値づけられる。「自立」の捉え方あるいは語り方において、個体論的と関係論的という二つのディスコースが出現しうるが、これは状況に応じた教師の期待連関や多重的役割による。

このような「自立」の状態は、学級の全くの部外者には測定あるいは操作が不可能であり、論述者(=調査者)を含めた学級当事者の実践において感知され出現し、記述可能となる点で実践の現場に密着した実践的概念として定位されることが可能だろう。

本研究は、「発達」や「学習」などフィールド実践との関わりが強い心理学的概念の再考に向けて次のような示唆を含んでいるだろう。すなわち、実践の現場において変容する現象を捉えることは、無前提、無制限には成立せず、また無条件の一般化はなしがたい。当事者のみならず、研究者を含めた捕捉者の変容期待という前提や立ち位置によって捉え方や記述の仕方は変わりうる。定量的研究においては、研究者を全くの部外者として位置づけることは暗黙の前提たり得たかもしれないが、現場と関わる質的研究においては、どの立ち位置から変容を語っているのか、繊細な省察が必要であろう。質的方法を採っていてもこれまでの心理学のあり方に馴染んだ研究者が、操作的概念として変容を語る習性を疑わず保持しているとすれば、フィールドの当事者と同じ「ような」現象を目にし、かつ「発達」など同じ用語を用いながら、実は変容の現実とは異なったままである危険から免れないだろう。流通可能だが了解不能という状態である。研究者もま

た、制限された状況の中で「発達」や変容を語っていることに自覚的でありたい。

最後に、学校教育の実践への示唆として、以下の点をあげておきたい。

第一に、子どもの自立としての発達の変容は、それを捉える側の変化によってもたらされるのであり、捕捉者としての教師や親、研究者は自らの捉え方について省察を心がける必要があるだろう。ただし、捉える側の変化とは、次の二点を含む。一つには、子どもとの相互作用を経て、捕捉者の子どもとの関係性や支援のあり方、担う役割が変化し、自立を捉える時の立ち位置が変化する。もう一つには、教師あるいは捕捉者の期待の中で自立が捉えられるが、その期待が時期や状況によって変化する。言い換えれば、公教育としての学校教育で期待される発達は無制限ではなく、その限界の中でしか自立は捉えられない可能性があることに留意したい。

第二に、1年間のうちで、子どもの独自性について個体論的と関係論的な捉え方は混じりうるのだが、重要なのは、捉える時の立ち位置を含めて自分の捉え方をみきわめ、時期や状況に応じて捉え方を柔軟に変化させ、捉え方の転換点を見逃さないことだろう。関係をもち始めたばかりの時期においては、自分と子どもとの二者関係の中で把握したり、個体論的に捉えることから始めざるを得ないだろう。しかし、時間経過に伴い、子どもの自立の質を意味づけ、以後の発達の变容を促すためには、関係論的把握への転換が必要であり、そのためには〈積極的受動性〉という「ふれる」構えを自らのうちに構築し、子どもの世界をめぐる三者関係のなかで子どもの自立を捉える試みが求められるだろう。

## 参考資料

「あさ」

鶴岡千代子

遠くでだれかが よぶようで  
お花の 底に いるようで  
ゆめののこりを だきながら  
わたしはひとりで  
あかちゃんみたいに あまえてた

ドアがいくつも あるようで  
ふわふわ 体が うくようで  
ゆめののこりを まきながら  
わたしはこっそり  
やさしい 声を まっていた

半分 あかるく なるようで  
なにかのぞいて いるようで  
ゆめののこりは レモン色  
わたしはいつまで  
夜を おへやに ためといた

(鶴岡, 1979)

「雨」

北原白秋

雨がふります。雨がふる。  
遊びにゆきたし、傘はなし、  
紅緒の木履も緒が切れた。

雨がふります。雨がふる。  
いやでもお家で遊びませう、  
千代紙折りませう、たたみませう。

(後略)

(北原, 1992)

「ネコ殿へ」

間所ひさこ

うちの庭は  
あなたがたのおべんじよではない。

アリのアパートと  
イチゴの芽とで  
もう いっぱいなんです。  
それでも やるっていうのなら、  
ほかに場所がないっていうのなら、  
ひとこと  
あいさつしたらどうですか。  
こんど泥を掘るとこ みつけたら、  
水をかけます。  
あしからず。

(間所, 1965)

## 注

- 1) 本論文において「独自性」とは、社会的な価値の高さを含む「個性」とは分けて、社会的価値に対して中立的に特性を示す用語として扱う。
- 2) 学校教育における授業という活動の場を離れては、竹内(1995)によって、「個性」の個体論的などらえ方の解体が試みられている。
- 3) 藤田(1995)は「個性」の概念化に際し、分類軸として「個別的次元」と「関係的次元」という区別を用いて、教育場面における「個性」について現実的な対応を示している。
- 4) 号数の入力ミス等で、実際には179号まで番号が打たれているが、欠番を除けば、176回の発行になる。
- 5) ここでは、「流通」とは、複数の人間の間で、認知的実在物の内実について共通理解が成り立っているとは限らないが、認知的実在物を介してコミュニケーションが成り立っている状態を指す。本論文をめぐる磯村陸子氏との議論の中で、磯村氏より示唆を受けた。
- 6) 作文「へんなえん筆」は、日常の些細な出来事の記述ではあるが、いくつかの意外性が描かれている。継続的に使えるはずの鉛筆が突然使用できなくなった意外性、芯ではなく本体が折れた意外性、折れても残った半分が使えた意外性である。最後の「おもしろかったです」は、意外性の重なりに対して向けられたとも解釈できる。
- 7) 作文「へんなえん筆 2」にも、筆箱には「普通」の鉛筆しかないはずなのに「へんな」鉛筆があったという意外性、ついているはずの消しゴムがついていなかったという意外性、消しゴムがないだけで「へんなえん筆」にみえてしまう意外性といった意外性の重なりが読みとれよう。前作「へんなえん筆」よりも鉛筆の状態の意外性は低いものの、続編のほうが作文としての興味深いのは、一つには、小机-筆箱-鉛筆と大きい道

具から小さい道具へと視野を狭めさせて、鉛筆に関心を集中させる文章の構成にある。もう一つには、前作が鉛筆が折れたという特殊性の高い直接経験を内容としたのに対し、消しゴムのない鉛筆を「へんなえん筆」だと見立て命名する、つまり、何でもないものを特別なものに見立てる点で「おかしみ」を含んだ話であるからだろう。しかも、最後の「しかし私はなぜこうなったのか知りません」という文では、「消しゴムがなくなった原因には興味はなく、『へんな鉛筆』に勝手に見立てたことがおもしろい」と自ら告白しており、「へんなえん筆」だと命名した行為のおかしさが強調されている。

- 8) 鷺田(1999)もまた、齋藤(1997)と基本的には同様に、「ふれる」というのはふれるものとふれられるものとの相互浸透や交錯という契機を必ず含み、「ふれあう」として生成するとし、他者の声を聴くことの根底には、「自-他、内-外、能動-受動」という区別を超えたいわば相互浸透的な場」に触れるという経験がある、と述べる。

## 文 献

- Allport, G. W. (1982). パーソナリティ：心理学的解釈 (詫摩武俊ほか, 訳). 東京：新曜社. (Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Henry Holt.)
- 有元典文. (1998). 知識の起源は「個人の頭の中」か「状況の中」か. 丸野俊一(編), 認知心理学における論争 (pp.83-100). 京都：ナカニシヤ出版.
- 有元典文. (2001). 社会的達成としての学習. 上野直樹(編), 状況のインタフェース (pp.84-102). 東京：金子書房.
- 有元典文・茂呂雄二. (1996). 復元という活動・活動の復元. 日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究報告, 3 (2), 15-20.
- Cole, M., & Traupmann, K. (1981). Comparative cognitive research: Learning from a learning disabled child. In Collins, W. A. (Ed.), *Aspects of the development of competence* (Minnesota symposium on child psychology, vol.14). (pp.125-154). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 藤田英典. (1995). 個性：その社会的・文化的基盤. 森田尚人ほか(編), 個性という幻想 (pp.85-119). 横浜：世織書房.
- 平山満義. (1997). エスノグラフィ法による信頼性と妥当性. 平山満義(編), 質的研究法による授業研究：教育学/教育工学/心理学からのアプローチ

- (pp.50-69). 京都：北大路書房.
- 石戸教嗣. (2000). ルーマンの教育システム論. 東京：恒星社厚生閣.
- 石黒広昭. (1998). 心理学を实践から遠ざけるもの：個体能力主義の興隆と破綻. 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭, 心理学と教育実践の間で (pp.103-156). 東京：東京大学出版会.
- 石黒広昭. (2001). アーティファクトと活動システム. 茂呂雄二 (編), 実践のエスノグラフィ (pp.59-95). 東京：金子書房.
- 磯村陸子. (2001). 授業における『みんな』の導入：小学2年生クラスの道徳授業の観察から. *Inter-Field*, 2, 60-78.
- 伊藤崇・茂呂雄二. (2002). 教室環境における言語発達の分析に向けた記述の枠組み. 筑波大学心理学研究, 24, 99-110.
- 北原白秋. (1992). 白秋全童謡集 I. 東京：岩波書店.
- Luhmann, N. (1993/1995). 社会システム理論 (佐藤勉, 監訳). 東京：恒星社厚生閣.
- 間所ひさこ. (1965). ひさこ詩集. 日本童話会.
- McDermott, R. P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. In Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.) *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. ( pp.269-305 ) . Cambridge: Cambridge University Press.
- 本山方子. (2000). 課題としての「学級文化の生成過程」における二重性：詩の普及とある子どもの関係性との連動的変容を事例にして. *Inter-Field*, 1, 69-88.
- 本山方子. (2001). 自主学習の授業における教師の行為の解釈可能性と養育的意味の生成. 奈良女子大学文学部研究年報, 45, 91-107.
- 本山方子・無藤隆. (1999). 小学生の詩の暗唱活動におけるレパトリーの形成：自主学習の授業における個性の生成と学級文化の生成との連動. 子ども社会研究, 5, 29-42.
- 無藤隆. (1991). 教育におけるフォーマルとインフォーマル：学習と能力の概念化の成立過程. 現代思想, 19 (6), 東京：青土社, 166-180.
- 無藤隆. (1995). 制度の下における成長とその専門的支援システムの構築：学校における子どもと教師の成長をめぐって. 無藤隆・やまだようこ (編), 生涯発達心理学とは何か：理論と方法 (pp.93-120). 東京：金子書房.
- 齋藤孝. (1997). 教師＝身体という技術：構え・感知力・技化. 横浜：世織書房.
- 佐藤公治. (1999). クラスルームの中の学習. 児童心理学の進歩 1999 年版 (pp.133-158). 東京：金子書房.
- 佐藤学. (1997). 「中間者」としての教師：教職への存在論的接近. 教育哲学研究, 75, 1-5.
- 竹内章郎. (1995). 個性の問題化のために. 森田尚人ほか (編), 個性という幻想 (pp.141-176). 横浜：世織書房.
- 當眞千賀子. (2002). 問題系としての実践コミュニティ：アメリカの小学校のなかの日本人. 田辺繁治・松田素二 (編), 日常実践のエスノグラフィ：語り・コミュニティ・アイデンティティ (pp.118-141). 京都：世界思想社.
- 鶴岡千代子. (1979). 白い虹. ジュニアポエムシリーズ No.3. 東京：銀の鈴社.
- 上淵寿. (1998). 自己制御と自己評価の教育. 無藤隆・市川伸一 (編), 学校教育の心理学 (pp.118-134). 東京：学文社.
- ヴィゴツキー. (1987). 心理学の危機：歴史的意味と方法論の研究 (柴田義松ほか, 訳). 東京：明治図書.
- 鷲田清一. (1999). 「聴く」ことの力：臨床哲学試論. 東京：TBS プリタニカ.
- Wertsch, J.V. (1995). 心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ (田島信元ほか, 訳). 福村出版. (Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.)
- やまだようこ. (1995). 生涯発達をとらえるモデル. 無藤隆・やまだようこ (編), 生涯発達心理学とは何か：理論と方法 (pp.57-92). 東京：金子書房.

## 謝 辞

本研究にご協力いただきました学級の関係者の皆さまに、心より感謝申し上げます。また、本論文執筆に際し、有益な意見をお寄せくださいました諸氏に感謝申し上げます。

(2003.6.30 受稿, 2003.10.31 受理)