

教師はなぜ授業中の挙手を好むのか

—教師の思惑、子どもの都合—

榊原 慎宏・森脇 正博・西村 府子

(京都教育大学教育学科) (同附属京都小中学校) (京都市立京都御池中学校)

Why do Teachers expect Students to raise their Hands during Lessons?

—Teacher's Motivation, Student's Situation—

Yoshihiro SAKAKIBARA・Masahiro MORIWAKI・Motoko NISHIMURA

2012年11月30日受理

抄録：少なくとも教師は授業中に子どもたちに挙手を求める。それは学習の進捗を確かめるため、彼らを意欲づけるためと説明されるが、職務を果たすべく教室にいる訳ではない子どもにとって、挙手は違う意味をもって現れる。また、教師の振る舞いも子どもの様子に左右される。こうして挙手という非言語の制度を介して、両者のあるいは子ども間の思惑と事情が交差するのである。教師は、このような必ずしも可視化されない「見えにくい世界」が厳然と教室に存在すること、またそれがリスクをはらむものでもあることを踏まえて、挙手のあり方やこれに伴う言動を考えるべきだろう。

キーワード：挙手、可視化、非言語コミュニケーション、制度、リスク

I. 問題

学校教育は、ある程度数の児童生徒に対する一斉の教育—学習関係（教授—学習関係）を通じて、教員や大人の「望ましい」方向に彼らの理解、技能や態度を習得、強化、変化させることを目指している。近代学校の基本形とも言えるこの仕掛けは、現在いかに成り立っているだろうか。なぜそれを問うかと言えば、そこに二つの難問が内包されることが赤裸々になってきているからだ。

その一つは、働きかけようとする教員と生徒とは異なる主体なので、教員の思惑と生徒のそれが同じとは見なせないことである。すなわち、教員が「鎌倉幕府はこうして成立した」とか「正直でありなさい」と説明、強調したとしても、生徒は色を置かれるのを待っている真っ白なキャンバスではないから、働きかけに対して順接するとは限らない。ひょっとして逆接あるいは無関係なのか、事前・事中さらには事後ですら、教員が知ることはほとんどできない。

ちなみに、両者の逆説や無関係な結果として生じるのが、児童生徒による勘違いである。「台風一過」をどんな家族（「一家」）だろうと思っていたり、降水確率を降る雨の強さと捉えていたり、全国を世界の国々と理解していたりと限りがない。そこから転じて、「悪の十字架（開くの10時か）」や「恐怖の味噌汁（今日、麩の味噌汁）」といった、言葉遊びも派生する。

なかでも、年齢を重ねるほど生徒は経験を蓄積していくから、学校外のことを参照させて教員の話聞くようになる。ましてやインターネット社会において最新の多方面からの情報に日々接する彼らが、学校での経験を絶対視しないのは言うに及ばずである。また、すべての教職員が同じことを言わないことにも、生徒はすぐに気づく。ある教員が示す情報や価値をこの通りに受け止めるべきか、反対に捉えるべきか、はたまたどちらでもいいことと聞き流すのがよいか、彼らはいつも判断しているのだ。

したがって、生徒が教員の望む方向に変わらなかったとしても、それが教員の所為とは言えず、また望む方向になったとしても教員の振る舞いが影響したためかどうかはわからない。生徒は学校内外で厳密には一度たりとも同じ状況にならない場に身を置くため、その時々の人間関係、価値規範や気分感情にもとづき、いかに受け取り、振る舞うべきかを決めていくのである¹⁾。先行研究のおおよそは、この両者の間のズレを取り上げて、教室の

風景をどのように描けるかを試みるものと捉えられるⁱⁱ。

くわえて、生徒による学習が大切という教育的価値観が強まる中、働きかける側の位置はいっそう不安定になる。教員が懸命に教えてもどのように生徒が学習するかは不明確なのに、生徒の学習を第一義にすればどんな働きかけが有意かは、なお曖昧になる。ちなみに最近では、習得やそのための練習についてあまり語られない一方、「学び」という表現がよく見られるが、これは「学習」と比べてひらがなを混ぜることで柔らかなイメージを滑り込ませ、生徒が何をどのように学習（学ぶ、習う）するかを追求しない点でずいぶん表現ととってもよい。

以上、一つ目の難問は教育と学習がいかに接続しているかが曖昧なゆえに、教育側は自分の位置を定めがたくなっていることである。

もう一つの難問は、生徒の学習が作動したとしても、それをつかまえるための、いわば計測器を教育側はほとんど持たないことだ。教員が知りうるのは、「明るい表情を見せた」や「背筋がすっと伸びた」といった経験則が関の山であり、だから何が学習として生じているのかと尋ねられても、「そうした生徒がよく学んでいたと言えるから」という同義反復（トートロジー）に留まる。彼らがどのように、またどれほど学習しているかを正しく測る術は、とくに「人格の完成」をめざす普通教育においては事実上ないと言ってよいだろう。その証左に、これだけ授業研究が続けられているのにもかかわらず、教育効果を測定する機器は今なお存在しないし、また開発中という話も聞かない。

したがって、生徒のどのような学習のために教員がいかにあるべきかの設定ができず、教員として備えるべき資質・力量あるいは能力も確定できない。なぜなら、教育—学習の過程がほとんど制御できないからである。そこに残されるのは、「これは教員として不適切」とか「これができなければ教員とは呼べない」といった消極的な議論だけである。これならば、「指導力不足教員」等、多少は捉えることができる。もっともそれは、約100万人の教職人口に対して数百人を抽出する程度の、まったく弁別力の弱いものであるけれども。

敷衍すれば、教員養成期間の長期化をはじめ、教育実習期間の延長、学校ボランティアの推奨と、積極的なアイデアは出されても、それがどんな教員を登場させるのかの説明はできない。にもかかわらず「求められる教員像」の方向でしか議論できないルールに従っているために、どうしても「言ったもの勝ち」の話をくり返すことになる。「生きる力」や「確かな学力」などの言説も同類である。この議論の特性に気づかず、声高に話すことであたかも正しいことを述べていると思ひ込むならば、大きな問題だろう。

以上、二つ目の難問は、「より良い」授業像やそのための教員像を描けないにもかかわらず、空虚なお喋りで時間と資源を浪費せざるをえないことである。かくして、近代学校制度を支える二つの思惟、教師が教えたように子どもたちが一齐に学ぶ、また、教育目標により近づけるような教員や学校の姿を描ける、はいずれも今日、前提にしがたい。それは、「教える」に対して「学ぶ」が優位する思潮なこと、生活や職業に関わる実学よりも普遍性の強い普通教育に傾斜していることを背景にする。

かくして、教育と学習との関係を実証できず、直観以上のものになりえないために、教育実践では目標の手段化がしばしば生じる。すなわち、実践は目標を達成する手段であるはずなのに、実践そのものが目標と捉えられる傾向である。たとえば、「丁寧なノートを子どもに取らせる実践」が目標になる。丁寧なノートはより良く学習するための一つの方策にすぎず、それはときに学習を阻害する場合もあるのに、「丁寧なノート」自体が価値化されて良いことと見なされ、そのためにどんな指導をしたらよいかに血道を上げるようになる。それにいかに励んだかをもって、研究の成果や実践と称するのである。

こうした説明ができるならば、ある方略を契機に何らかの様子が生徒に投影されたことを指して学習と命名し、もって教育実践がなされたことと教員に安心と納得を与えていることがわかる。つまり、「見える化」ⁱⁱⁱが教員を救うのだ。これは、教育活動の制度化、つまり硬直化とも見なせる。

以上の問題関心から本報告は、学校における制度化の一例として、授業中の挙手に注目する。「子どもの理解を確かめるため」や「子どもを平等に扱うため」と説明される挙手という仕掛けが、どのような教員の思惟や感情にもとづいているのか。また、児童生徒はいかに受け止めてどんな対処行動を伴っているのか、さらにそれらはいかなる意味を持つのだろうか。

そこで次の点を仮説して、当事者の振り返りと考察にもとづき、挙手に例示される「見える化」を志向する教員の価値観、規範や心性、また挙手を求められる側の生徒の事情や思惑など、両者の協調、軋轢、交渉といった

側面を描き出したい。これらを通じて、公教育経営のマイクロレベルに位置する教育実践をいっそう多面的に捉えるための材料を提供できるだろう。

- ①挙手は、授業に対する意欲や理解の表れと教師から一方的に定義され、いつどのように挙手を求めるかは専ら教師の判断に拠る。子どもが言いたいのかどうか、そのタイミングか妥当かは第一義ではない。どちらの手を上げるのか、指先はどうか、角度はいかほどか、「はい」と声を上げるのかなど、挙手の仕方も各教師の「マイ・ルール」にもとづきやすく、これから外れる子どもは否定的なラベリングをされやすい。くわえて、挙手しているか否かの違いは明確なため、「わかるようでわからない」「恥ずかしくて言えない」といった子どもを困惑させる。
- ②挙手で意思を示してもそれで終わりではなく、教師が誰かを指すまでの間、待たされるという教師にとって「買い手市場」となる。教師は子どもに手を挙げさせ、誰を当てるかを定める権限を行使することで、大きな自尊心や満足を得ることができる。これに対して、子どもは、「王様」に選んでもらうために懸命に売り込みをかける「商人」かのようなのである。
- ③挙手は、子どもの人間関係も投影している。クラスで「浮く」ことを心配する生徒は、挙手したいけれどできないというアンビバレントに苦しむことになる。また、生徒間の人間関係を理解していない教師から「おまえなら答えられるだろう。どうして手を挙げないんだ」と声をかけられ、板挟み状態の窮地にいっそう追い込まれる子どももいる。
- ④挙手は、自由な意見をという場合もあるが、正解・正答にたどり着くことが学びと捉えがちな教師のもとでは、教師の知っていることを答えさせるカテキズム（宗教的問答）の様相を呈する。すなわち、挙手と指名という行動をくり返すことにより、「司祭」に従順な「信者」になっていく。これは、「自ら学ぶ」人間の育成には逆行する形式陶冶である。

Ⅱ. 教師にとっての挙手

学校における教育－学習活動の主たる場は授業である。そこでは、子どもの学習を担保するとともに、子どもの力を最大限に伸ばす場として位置づけられている。なかでも授業の中で日常的に行われる挙手は、「この問題が分かる人は手を挙げて」といったように、授業内容の理解度を測る一つの判断基準とされたり、「どしどし手を挙げて発表しよう」といったように、授業を活性化する方法として捉えられている。このように、挙手は教師にとって授業の目的を達成する一つの方略である。

ところが、授業における重要な所作である挙手をめぐっては、「Aさんよりも先にBさんを当てていれば授業の流れが変わったかもしれません」と振り返ったり、「うちのクラスでは、決まった子しか手を挙げないのです」と語ったりと、教師の葛藤、悩みなど枚挙にいとまがないことも、また事実である。

そこで、教師は挙手をいったいどのようにとらえてきたのだろうか、また、挙手を巡って教師がいただくジレンマは何に起因するのか、以下に検討したい。

1. 教師に委ねられる挙手

参観日などで授業を見た保護者からよく受ける質問に「他のお子さんに比べて全然手を挙げていないようですが、授業についていけているのでしょうか」、「うちの子、授業中にちゃんと手を挙げて発表していますか」といったものがある。これらは、保護者が我が子の学習状況を心配するものであると同時に、挙手のありようから、授業の理解度や学習意欲の表れを感じ取ったものとも解釈できる。同様に、教師にとっても勢いよく挙げた手、たくさん挙げた手は、授業内容に対する理解度が高く、授業に積極的に参加している子ども像を想起させる。反対に、手を挙げない、もしくは挙げているかどうか判断のつかない様子は、理解度が低く、消極的な姿と一方的に定義しがちである。

くわえて、「授業中の姿勢」と題し、教室の壁面に背筋を伸ばし真っ直ぐに手を挙げた子どもを描いた掲示物を目にすることもある。そして教師は、「天井に突き刺さるぐらい真っ直ぐ上に手が伸びていて気持ちがいいで

す」、「〇〇さんの手は、耳の横で肘が曲がらずピンと伸びて素晴らしいです」と、その掲示物と対比しつつ、挙手のありようを推奨、褒める傾向が強い。このことは、挙手と生活態度が同義で捉えられていることの証左であり、斜めに上がっていたり、上げたり下げたりといった「あやふやな」挙手は、教師の求めるものから外れる子どもとして、否定的な姿に捉えられがちだ。

また、公開授業などを参観した際によく見かけるのが「ハンドサイン」を伴う挙手である。これは、子どもたちが教師や友だちの意見を聞いたうえで、自分の意思表示をしなければならないことから、クラス全員が授業に積極的に参加できる手段の一つとして捉えられてきた。さらに、サインによって子どもたちの意思表示がわかるため、教師はたずねることなく、子どもたちの考えをおおよそ把握できる。そのため、誰を指名して授業を展開するか判断材料としてもこれが活用されてきた。

そこで、どのようなサインがあるかを観察すると、ある学級では「前の意見と賛成はチョキ、反対はグー、別の意見はパー、自分の意見を変えるは1本指」というルールで行われていた。ところが別の学級では、「前の意見と賛成はパー、反対はグー、質問はチョキ、付け足しや補足は1本指」というルールである。このように、同一校にもかかわらず、サインの意味に大きな違いがある。もちろん、ハンドサインを取り入れていない学級もある。つまり、授業における重要な所作とされる挙手の多くが、統一された考えのもとで実践されておらず、各教師に相当委ねられている。そして、学級ごとの決まり事が多数存在することも明らかだ。換言すれば、その教師、その教室だけで通じる「マイ・ルール」にもとづく指示がなされているのである。

このように、教師は子どもたちの挙手のありようから一方的に判断しがちであるとともに、教育者—被教育者間の「もの言わぬ会話」としても捉えがちである。すなわち、教師の発問に対してたくさん手が挙げれば挙がるほど、それだけ返事をしてくれた、応答してくれたと捉えるのだろう。それは、ものは言わぬが対話（ダイアログ）が生まれており、従順な子どもたちとして解される。これに対して、手を挙げないことは、問いかけているにもかかわらず、返事をしなかった、応答しなかったという教師の認識をもたらす。くわえて、教師との対話を避け、あたかも児童生徒が自身の世界に浸って、あるいは独白（モノログ）を楽しんでいるかのようにさえ教師は考えてしまうのである。それは、教師にとって不快なことであり、好ましくない行為と見なされる。

さらに注目すべきは、授業では身体的にも精神的にも教師側が圧倒的に優位な立場にあることである。元気よく積極的な挙手が、教師の発問の妥当性を担保すると捉えられる一方で、手が挙がらないことに対して、教師の発問の稚拙さや不適切さが子どもたちから指摘されることは皆無である。たとえば、小学校低学年なら発言自体に喜びを感じるから、「いま何時ですか」という問いかけに多くの子どもが挙手し、「今は10時15分です」と答えるだろう。しかし高学年ともなれば、その発問は時計を見れば分かることであり、答えることに抵抗を感じ挙手しないことが想像に難くない。また、「今の意見に対して、この点に関しては賛成だけど、それ以外の点に関しては賛成できない」といった部分否定、つまり一部同意で一部反対といった発言もままあることである。そのような意見を持った子どもたちにとって、当てはまるハンドサインは無く、手を挙げたくても挙げられない状況が生まれるのだ。なお、筆者の経験則ではあるが、高学年では教室の友だち関係を意識し、分かっているけれど挙げないとか、自身の意見とは相反するが、みんなの意見に挙げておこうといった同調意識がはたらく挙手も少なくない。

つまり、挙手の仕方や挙げるタイミングを教育者側である教師が支配することが多いため、教室では所属する全員がその慣行に従うことが当然という画一主義がとられる。そのため、それに従わない行為は認められないといった独善的にもなりがちになる。このように、授業中の挙手を通した子どもたちに対する教師の一方的で恣意的なラベリングは、ときに子どもたちの思考や判断を歪ませた形で表現させてしまうのである。

2. 挙手をめぐる教師の葛藤

学習指導要領をはじめ、個に応じた指導が叫ばれて久しい。ところが、授業において個々に対応した発問がなされるのは稀であり、その多くは、児童生徒に向けて一斉に求められる。また、発問と挙手は接続するため、挙手の機会は一斉に求められ、子どもたちそれぞれに合わせて求められることは少ないとも言える。つまり、理解の早い生徒に合わせて発問を繰り返せば、ゆっくり理解する生徒を結果的に置き去りにすることになる。反対にゆっくりと進む生徒に合わせてならば、理解の早い生徒のリズムに合わなくなることは自明である。

あるいは授業では、子どもの考えを広げたり深めたりするための話し合い活動が日常的に行われている。そこでは、「今日の授業では、自由に意見を出しあい、交流しましょう」や「自分の思ったことを詳しく発表しよう」といった具合に、教師は子どもたちに積極的な議論をするよう声をかけて授業が進められる。

しかしながら奇妙なことに、教師は「はいはいはい」と連呼する騒々しい挙手や、長々と自分の意見を話し続ける発言にはストップをかけることがままあるのだ。あくまで教師が求めるものは、一回「はい」と返事し、声も過度に大きなものではなく、授業の進行を妨げない適当な時間内に収まるような挙手と発言である。自由に意見を発表しあおうと促しながらも、子ども達の自由奔放な挙手や長々しい発言は忌避され、教師の許容できる程度の範囲に収束する姿が求められるのだ。ちなみに、生徒の多様な意見が出され、収束が困難と考えた場合、あえて挙手を求めず、生徒の意見を自らが代弁したかのように発し、目指すべき方向に誘導することも時折、見受けられる。

さらに注視すべきは、教師には挙手している児童生徒を指名する傾向が認められる点である。換言すれば、教師は挙手している生徒を軸に授業を展開しているといっても過言ではない。つまり、教師にとって挙手した生徒の発言は、授業を進めていく上でなくてはならないものなのだ。

これに対して、子どもにとって学校は教育を受ける場であると同時に友だちと生活する場でもある。この点からは授業へのニーズはそもそも存在しないか、学校や教師の考えるものとは合致しないと考える方が説明的である⁹⁾。ならば、子どもたちが授業中どのような発言をするかは予測不可能と言えるだろう。そのような状況の中では、一時的であれ、時間と空間を相手側に委ねる挙手を子どもに求めることは、教師にとって授業の展開上、大きなリスクを背負うことにもなる。

つまり、挙手を求めない授業を展開すれば教師主導の授業と批判されるが、かといって挙手を求める、子どもたちに発言を求める授業を追求すればするほどリスクが生じる、というジレンマを抱えることになるのである。

3. 挙手という制度の一般化

前節まで述べてきたように、教師は子どもたちの挙手を介して授業を展開し、生徒は挙手を通して授業に参加する。挙手は教室の制度の一つとして定着している。

ところが、子どもたちの自由な発言だけでは、学習指導案に代表される大まかな設計図を実現することは困難になる。そのため教師は、「登場人物は誰でしょう」といった教科書に書いてあることを問うてみたり、「前時の復習だから分かるよね」といって、前回のまとめを復唱させるような発問をするのである。これらに挙手させ答えさせることを通じて授業のリズムを作りだしながら、ときに「ここでの主人公の気持ちを想像して教えてください」といった、複数の回答があり得る発問を織り交ぜ、授業の展開を試みる。この点で、教育実習生や採用間もない新任教師が「授業をうまく展開できるかどうか不安」とよく口にするのは、答えの決まっていることを言わせる発問とそうでない発問とをどう組み合わせればよいのか、とまどいを感じるためだろう。

また、教師は挙手を求めたからには指名をしなければならない。そこでは、瞬時の判断が求められ、「だれを当てるか考える時間をくださいね」といった発言は似つかわしくない。あるいは、「たくさん手が挙がっているから、適当に当てますね」とでも言おうものなら、子どもたちとの信頼関係を危うくする。くわえて、挙手して、当てられる生徒が限定される場合、その生徒は満足かもしれないが、周りは「先生は、あの生徒を最優先している」と判じることも考えなければならない。この場合、挙手する生徒を当てずに「やり過ごす」ことも重要な方略となる。

さらに、挙手—指名—発言の一連の流れが制度化されているなかで、教師による制裁の意味が生じることもある。たとえば、授業中に手遊びや私語をして話を聞いていなかった生徒がいる。当然のことながら、その生徒は挙手そして発言ができない。だが教師はすかさず、「〇〇くん、今のお友だちの発言をもう一度言ってみて」あるいは「〇〇さん、聞いていたなら今の質問に答えられるよね」といって発言を促す。このように授業中において手を挙げていない生徒に対して、強制的に指名できる教師は学級の権力者を体現するのである。当の生徒は教師に屈せざるを得ない。ここに挙手という制度を介した権力関係が見られる。こうした仕掛けとしても、挙手は教師によって用いられているのである。

Ⅲ. 子どもにとっての挙手

授業中に子どもに対して発問がなされる。それは当たり前前の授業の一風景である。でも、それを当たり前前の風景と捉えているのは、教師の視点に立ってのことである。あるいは、学校という一種独特の場や空間だから、発問が成立しているのかも知れない。

そもそも、授業というものは教師側の一方だけで創りあげるものではなく、子どもの側ももちろん担い手である。だから、授業者の一方的な思いだけで発問するという事は、ある意味で教師のエゴがそこには存在している。ただ、授業は学習指導要領の示す内容に即して展開されるというのが本筋なので、教師のエゴというのは言い過ぎだろう。教師主導で授業が展開されるのは、当然と言えば当然のことである。そういった前提をもつ授業の中で、子どもは教師からの質問や発言に懸命に応じようとする。子どもの年齢が低いほど、その懸命に応じようとする姿は「ひたむき」と言っても良いような真剣さを帯びる。

その真剣さは、どういった点から生じるのか。また年齢層が低いほど、ひたむきさがいっそう入り込むが、それはなぜなのかを考えた時に、行き着いたところが「挙手する」ことをいつ覚えるのか、という点である。最近では、保育所などの就学前教育でも「挙手する」ということを、子どもたちは教えられるそうだが、「挙手」についてのきちんとした躰は小学校入学段階で為される。授業中に思い思いに自分の主張を述べようとする子どもに対して、教師は子どもたちが入学して間もない頃に、自分が発表したい時には手を挙げるように、と教え込む。子どもにとって、先生の言うことは絶対なので、子どもたちは「挙手」という授業時の制度とルールをそう時間もかけずに習得する。

1. 小学校の場合

それまでルールというものを知らずにきた子どもたちは、学校という小社会でのルールを一つ学ぶことになるが、挙手という行動が子どもにとっては充分大きな社会である学校という場で守るべきルールなので、子どもにとって挙手は、なかなかの大仕事になってしまう。

このルールを覚えて間もない子どもたちは、まずルールを知ったことが新鮮で、勢いよく手を挙げるのはもちろん、大きな声まで伴って挙手をする姿が見られる。本当に答えがわかっているのかどうなのかという子どもまで、周囲の勢いに乗せられて手を挙げていることもある。例えば、先生に当ててもらいたいがために、威勢の良い声を伴って手を挙げるとか、挙げた手を振ってみるとか、妙にアピール力のある挙手をする。教師はその勢いというか、必死な様子に圧倒されて指名するのだが、いざ当たると「わかりません」とか、適当な答えで取り繕うような子どもも見かける。また、自分が挙手というルールをきちんと習得しているということをアピールするためだけに手を挙げている子どもも見受けられる。

小学校中学年ぐらいになると、むやみやたらに手を挙げる子どもの様子は幾分淘汰され、勢いよく手を挙げる姿は変わらないものの、勢いにまかせて手を挙げる子どもやとりあえず挙げているような子どもは少なくなってくる。代わりに、答えを間違ってしまった時に、周囲からの「間違えよった…」という白い眼を恐れる気持ちが芽生えてきてしまうのが、これぐらいの時期である。そのために、自分の発表内容に自信を持って、とても勢いよく挙げられる手ももちろんあるのだが、自信なさげにおずおずと手を挙げる姿も、この頃から見受けられるようになる。

小学校高学年では、低学年で見られたような混沌は更に淘汰される。「手を挙げない」という自由があることを、周囲の様子から自然に体得するのである。分かることに対しては、毅然ともいえるような態度で挙手するのだが、答えられないことについてはただ静かに答えが出ることを待つということ、子どもたちはそれまでの経験の中で習得しているのである。教室の中は随分と整然とした様子になり、教師にとっては交通整理をする必要がなくなってくる。しかし、「手を挙げない」自由を知ってしまったために、苦手なことには積極的には参加しない姿勢も見受けられるようになる。もっと極端な場合は、「絶対に俺には当てな」というオーラを全身から発して座席に座っている子どもも現れる。

子どもにとって、恥じらいという感情や自我が芽生えてくるのがこの頃なので、挙手をして発言することが、ある程度の勇気を必要とすることになってくるのもこれぐらいの時期である。ちょっと難しい問いであったり、

自分の感情や思いをその答えに込めなければならない問いが投げかけられると、挙手することにかかなりの勇気が必要となる。問いの中身によっては、「心臓が飛び出る」という形容がふさわしいほどの緊張を伴いながら挙手をするのだが、教師は子どものそういった感情の機微など全く配慮せずに指名する。子どもの側は、その緊張が無駄だったことを知るのである。

子どもにとって、挙手して自分の意見を発表することは、小さなプレゼンテーションに値する。最近の小学校教育の中でよく為される授業時のマナー指導として、「話型指導」というものがある。例えば自分の意見を述べる時には、「私は〇〇だと思います」、「私が考えたことは〇〇〇〇です」という型にはめて発表する。反対意見を述べる時には、「私は〇〇さんの意見には反対で、△△△と思います」という型に変わる。主張する時、反駁する時など、発表スタイルに応じて幾つかの話し方のパターンがあり、小学校の教室を覗いてみると、黒板近くに「話型」のパターンが貼り紙してある様子を見かけることもある。

こういった話型にはめて自分の意見を発表しなければならないとなると、勢い子どもにとって緊張感が増す。話型にはめるために、自分の意見を変形させてどのように話型に答えればよいのか、自分の主張を発表するためには、どの話型を用いなければならないのか、挙手に伴う緊張のみならず発表スタイルでの失敗を恐れる（ような）緊張も伴うのである。そうすると、挙手することは子どもにとって益々大仕事になる。そして無難に発表することを目指して、誰か先陣を切ってくれないか、そうしたら自分は「〇〇さんの意見と同じです」という最も無難な発表スタイルを踏襲できるのに…と、挙手に対して及び腰で臨む結果に至ってしまう。

この「話型」を用いて話すことを得意とする子どもは、比較的女子に多い。話型が決まっている喋りを女子が得意とするのは、TV等のメディアの一例として「お天気おねえさん」が挙げられる。今日のお天気や明日の空模様などを話す時には、その語り口調はかなりパターン化されている。そしてそれを語る人は、「お天気おねえさん」であって「お天気おにいさん」ではない。これは、女性の方がこうした喋りを得意とする一例と見ていいのではなかろうか。

もし、この前提が成り立つとするならば、「話型」が授業の中で取り決められているお陰で、発表をし易いと感じる女の子も少なからずいるだろう。実際、小学校の授業でパターンに則って喋ることに安心感を持って、かつては挙手を躊躇していた女子が、随分活発に発言するようになっていくように感じる。また、こういう女子が増えると、誰か先陣を切って欲しいと思っていた子どもの中に、後に続けと言わんばかりに活発に発表しようとする姿勢が見受けられるようになる。「話型」指導という、かつての学校には見られなかった指導を、例えば中学校の教師の中にはアレルギー反応を示しながら見ている者もいるのだが、教室の中の活発な挙手の所以の一つがこの「話型」指導にあるならば、これも教室の沈黙を破る一つの有効な手立てとは言える。もっとも、それが挙手の目指している「自主的」な子どもを育てることと整合的かどうかは別の問題であるが。

ちなみに、子どもの緊張など全く気にかけず、「〇〇ちゃん、言いたそうな顔してるな」とか、「△△ちゃん、まだ喋ってなかったな」という教師なりの「平等主義」的な配慮で、ときに挙手もしていないのに指名される場合がある。子どもにとっては、「そんな顔してない」とか、「早くチャイムが鳴ればいいのに」という感じで小さな抵抗を感じるケースである。昔であれば、教師のこのいらぬおせっかいのお陰で、無駄に緊張し恥をかかなければならない子どもがいたし、周囲があつと驚くような答えを述べて、ちょっとした学級内のヒーローやヒロインのような気分になれる場合もあった。しかし、今はこの「話型」をわきまえている子どもが増え、「いらぬおせっかい」と感じながらも、「〇〇さんの意見に賛成です」と、その場をうまくやり過ごす技を確実に身に付けてきている。

教師による同じような配慮から、こういうケースもたまにみられる。「〇〇、お前なら答えられるだろう」という指名の仕方である。教師は教室全体を見回して、当然答えられる学力を持っているのに、挙手しない子どもに気付く。そこで、教師のこの発言が出るのである。大体、餌食になるのは優等生的な女の子である。女の子はもちろん答えはわかっているのだが、「鼻負されてる」というクラスメイトからの視線を恐れたり、優等生然としていて周囲に受け止められたくないために、「わかりません」と答えようか、正しい内容を答えようか、窮地に立たされる。そして、どう答えていいのかわからなくなるだけではなく、自分がどうすればいいのかさえ見失ってしまうぐらいどきまぎして、自分を追い込んでしまうことになる。答えも自分も見失ってしまった女の子は、唐変木な返答をしてしまい、更に頑なな態度を強めていくのである。

2. 中学校の場合

これまでのケースは、大体小学生ぐらいまでのことで、中学生になると子どもたちもある程度の答え方のスキルを身に付けて、もっと巧みに挙手を回避するようになってくる。子どもたちはどの問いなら答えられるかを、取捨選択するようになる。そういった判断力が十分備わってくるからである。小学校で見られたような、よきよきと手が挙がる様子は残念ながら、全くと言っていいほどに見られなくなってしまった。

中学生と一括りにしたもの、実際のところ中学1年生の教室と3年生の教室の様子は勿論違い、1年生の教室はまだ幾分小学校の名残りを匂わせる雰囲気がある。「中学生になったのだから、勉強を頑張らなくちゃ！」とばかりに、懸命に手を挙げようとする姿がまだ結構見られる。ただし、小学生の頃のように勢いのよい声と共に挙がる手ではなく、少しだけ大人になったことを感じさせる静かな挙手である。しかし、中学生の挙手というもの自体にあまり期待を寄せていない教師は、この静かな挙手を見逃してしまうことがあり、折角挙手をした子どもの気持ちはここで少し挫けてしまう。そして、教師の少しの見逃しの積み重ねが、子どもの心をどんどん冷えたものに変え、教室内の空気は徐々に白々とした様子を増していくのである。

上級学年になるにつれて、この教室内の寒々とした様子は強くなっていく。ただ、教師も考えたもので、挙手させることを教師の側が回避するという授業が展開されることがある。例えば、ここ最近では小グループで話し合い活動をさせ、そのグループ内で話し合いの司会者や発表者の分担を決め、すべてのグループの代表が必ず発表をするという形で進める授業展開をよく見かける。この形式の授業であれば、挙手がなくともそれなりに授業は展開していく。

子どもの側も、この授業展開については「しめたもの」で、自分自身が発表するには自信のなかった答えや意見もグループ内の他の生徒が代弁してくれるので、授業参加が楽になるのである。自分の考えた意見が間違っているかも知れないという怖れや、答えに自信がないという状況も、グループ内での「連帯責任」という形で、挙手した場合に生じる緊張から解き放たれるのである。

中学生の挙手が少なくなることについては、いくつかの要因を上記に書いたが、もう一つ重要な要因として心の成長も考えられる。中学生ともなると、恥じらいや照れを身に付けるようになってきたり、目立たないことに美德を感じるようになる。小学生の頃とは違う心の変化が見られるようになる。いわゆる思春期である。中学生のいろいろなやっかいな心の変化は、この「思春期」という一言でまとめられることが多いが、この言葉は結構便利なものである。12~13歳の子どもにちょっと反抗的な様子が見えてくると、思春期だからと片付けられたり、ちょっと色気づいてくると思春期と類義の「お年頃」だからという言葉で一括りにされてしまうことがよくある。

確かに中学生の心や、その心を映す行動は時として不可思議なことがあり、大人の目線では「何が恥ずかしいの」と感じられることがある。しかし、急に無口になったり、わざと大人びた言葉を使うようになってきたり、子どもの変化にはいろいろな理由があり、その理由の一つは周囲の子どもとの人間関係にあると考えてよいだろう。周囲の人間関係が醸し出す空気に気圧されて、目立つ行動を取りたくなくなるのである。

例えば挙手をしようにも、小学生の頃に体験した白い眼の呪縛から解かれていない子どももいる。手を挙げはするものの、自信なさげにおずおずと手を挙げる姿が増えてくる。「間違えよった」という過去のトラウマや「いいこぶって」という陰口が、何か心にひっかかりを残して、挙手することを躊躇させるのである。そして年かさが増すにつれて、授業参加への積極性はどんどん薄くなってしまっている。

たまに気まぐれに挙手などすると、その行動は本人の意に反して教師の感動を呼ぶぐらいいものになってしまう。教師の感動を呼ぶ、というのはやや誇張が混じる表現かもしれないが、難しい問いに対して挙手した場合、またそれが正解だったりすると教師は子どもが気恥ずかしさを感じるくらいにほめたたえてくれる場合がある。しかしこういった教師の反応が、白い眼のトラウマをよみがえらせてしまう要素であることに、教師は気付かないのである。そして、挙手が少なくなる状況に拍車をかけ、悪循環が生じていくことになる。

また教師の側は、子どものこういった状況を知ってか知らずか、あまりに挙手がなく静まり返った授業場面に陥ってしまうと、その沈黙を恐れてよくわからない洒落を言ってみたり、敢えて簡単すぎる問いを発して子どもの挙手を促そうという策に出る場合がある。しかし教師が勝手に「配慮」と思っているこの仕掛けは、「なんでわかりきった質問をわざわざ」と、子どもを更に白けさせてしまう。そんな気分を抱えたまま、敢えて挙手する子どもなど毛頭おらず、白けた教室の雰囲気は更にうすら寒い沈黙に包まれることになるのである。

3. とある詩を通して

蒔田晋治という詩人が、「教室はまちがうところだ」という詩を書いている^{viii}。

教室はまちがうところだ
 みんなどしどし手を上げて
 まちがった意見を言おうじゃないか
 まちがった答えを言おうじゃないか

このようなくだりで始まるこの詩は、「教室はまちがうところだ」とか「まちがうことをおそれちゃいけない」あるいは「はじめから答えが当たるはずないんだ」と、まちがえるところからの子どもの伸びを期待し、まちがうことを賛美するような詩である。また、正しい答えを出すことを急がないで、回り道をしてでも正答にたどり着く過程こそを大切にしようという捉え方のできる詩である。しかしまず、上記の一連の四行を読んだだけで、この詩がここ最近の教室の現状にそぐわないと感じられる。「みんなどしどし手をあげ」といった場面は、前述したように小学校の段階ではまずまず見られる姿かも知れないが、学年が上級になっていくにつれて勢いよく挙手をする子どもの姿はまばらになり、挙手をする子どもは少なくなる。それは「まちがうこと」を怖れているという場合もあるだろうが、それだけではないケースも認められる。

すなわち、子どもの情緒的・精神的発達には、明らかに男女差があるので、とりわけ女の子に見られるパターンだが、「はいはい」と威勢のよい声と共に挙手する様子が、子どもじみていると感じられて、挙手をしなくなってくるのである。「どしどし手を上げ」と、そう見られがちなのである。子どもの目線は、もっと冷めている。特に小学校高学年の女子あたりになると、腕白で幼い子どもなど相手にしてられない、と言わんばかりの表情で授業を静観していることが多くなってくる。そういった子どもの場合、決して「まちがうこと」を怖れているのではない。

詩の途中に、こういうくだりがある。

まちがいだらけのぼくらの教室
 おそれちゃいけない
 わらっちゃいけない
 安心して手をあげろ
 安心してまちがえや
 まちがったってわらったり
 ばかにしたりおこったり
 そんなものはおりゃあせん

しかし、ここ最近の教室にはこの詩に描かれているような寛容さはなく、正しい答えを性急に求める空気が漂っている。そこには、教室という器の中にいる子どもたち自体の変容が一つ考えられるのではないだろうか。個を大切にするあまり、自分自身はその答えや発言に与することはできない。自己を防衛するために、不適切な答えや発言を笑う。そういう空気が、うっすらと漂っていると感じられはしないだろうか。

またもう一つ、昨今の教室の事情を見ていると、時間の流れが目まぐるしくて、教師自身が余裕を失くしている様子も感じられる。教師に余裕がなくなると、教室の中の空気にまでそれは伝染する。ゆっくりと時間をかけて、子どもの答えに耳を傾けたり、正答が出てくることを待つ姿勢こそが、本来教室で大切にされるべきである。しかし、教えるべき教科書の内容に追われて、子どもからの答えを導き出すような教室の風景は、目にしなくなって久しい。

このような教室の雰囲気の中で、子どもは「まちがったって」構わないという思いで挙手できるだろうか。子どもにとって挙手できる教室の雰囲気は、教師が意図的に演出しなければつくりだせない状況に最近はなってきたるようにすら思われる。

IV. 課題

以上の観察と考察から、挙手という仕掛けは教育側と被教育側・学習側それぞれの意図と都合からなる、両者のせめぎ合いが刻印された主観の表象でもあることがわかる。つまり挙手は、客観的な「見える世界」において子どもの意欲や学習の進捗を示す指標とされる一方、主観的な「見えにくい世界」においては、教師による教室秩序の維持と管理の手段、あるいは教師の歓心、あるいは授業への同調、抵抗、諦念、幻滅に関わる生徒の心情を語るものでもあるのだ。

教育実践はこうして、教師のストラテジー（方略・方策）に対する児童生徒の順接、逆接、そして無関係の絡み合いとして描き出すことができる。教師が挙手を求めたことが却って子どもの反発を招いたり、子どもの挙手のありようが教師を苛だせることもある。また授業や学級はかくも、ある事実が作動するスタート点を特定できない点で特徴的だ。教師による発問と挙手を求める行為は、教師の意図が直截的に具体化できる教室、いわば白紙状態であるがゆえになされるのか、それとも教室が静かなゆえに子どもたちを鼓舞しなければならないためなのか、あるいは反対に騒がしいゆえに彼らをいさめなければならない対応としてこの方略が選択されるのかは、決して一様でない。さらには、教師と子どものいずれにとっても、「まずは授業をやりきる」あるいは「クラスに居続ける」という目標を達成すべく「生き残り策」が問われる点で、挙手の求めに呼応したり、あるいはそうでなかったりと、複数のルールとそれもとの対応や駆け引きは錯綜する。かくして、教室におけるゲームは、発問、挙手、発言と制度化されたものである一方、審判はいったい誰なのか、そもそもプレイヤーは誰なのかが多岐にわたる曖昧なものでもある。

以上から、挙手に見られる教室の制度とそれに対応した事実が観察される訳では必ずしもなく、実効を期すべく制度が作動したことによって、教師にとっての逆機能や予期せぬ結果が生じること、あるいは教師自身の行為も挙手をとりまくコミュニケーションに影響を受けざるをえないこと、がわかる。よって、学級経営や授業に臨む教師に対しては、教育-学習関係上のこうした特性、すなわち、自分の思いや願いが現実のものとなることが一律に望ましいわけではないこと、くわえて、挙手という客観的な行動指標を設けることは、曖昧でグレーゾーンに位置する子どもの姿勢に明確な答えを迫る点で関係上のリスクを増大しかねないこと、を示唆できるだろう。

附記、本報告は榊原が課題を設定し、森脇、西村と議論を重ねた上で、次のように執筆を分担した。I、IV-榊原、II-森脇、III-西村。

注釈

- i ジレンマの生成する場として教室を捉えたまとまった作品として、佐藤学編『教室という場所』国土社、1995年。
- ii 金田裕子「教室の参加構造に関する研究の展開」『教育学研究』67(2)、pp.201-208、2000年、長澤泰子・太田真紀「教育臨床におけるコミュニケーション分析の試み II：教師の行動が子どもの行動に及ぼす影響」『日本橋学館大学紀要』3、pp.3-13、2004年、高垣マユミ・中島朋紀「理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析」『教育心理学研究』52(4)、pp.472-484、2004年、など。
- iii 教員の「見える化」志向を、発話に即して分析したものとして、榊原禎宏「沈黙を嫌がる教師-話すという教育的信念をめぐるジレンマ」『教育実践研究紀要』10、pp.213-219、2010年、京都教育大学附属教育実践総合センター。
- iv 教師の発話にはさまざまな機能を併せ持っていることを分析し論じたものとして、宮本浩治「教授行為としての教師の発話スタイルと教室文化の形成」『全国大学国語教育学会発表要旨集』104、pp.172-175、2003年。
- v 小学校における児童の挙手回数と教師の指名回数に関して、分析したものとして、澤邊潤・岸俊行・野嶋栄一郎「教室授業場面における教師の指名行動に関する一検討」『日本教育工学会論文誌』32、pp.165-168、2008年。
- vi モノに対する労働と比較し、対人労働である教師の仕事における制約と曖昧さについて論じたものとして、榊原禎宏「感情として教育労働と教師のやりがい、健康」山崎準二・榊原禎宏・辻野けんま『「考える教師」-省察、創造、実践する教師-』学文社、pp.26-41、2012年。
- vii 蒔田晋治『教室はまちがうところだ』子どもの未来社、2004年。