

学級生活を捉える感性
－雰囲気との対話が意味するもの－

守山 紗弥加、杉澤 学、松本 金矢

キーワード：雰囲気、教室空間、エピソード記録

【要旨】

教育実践において、雰囲気という存在は感覚や実感としては認められているものの、その特性ゆえに議論の対象になりにくいとされてきた。本稿では、ある学級の実践を継続的に参加観察する中で観察者に感知された雰囲気と対話することを通し、教育実践の諸相を掴む手がかりとして雰囲気が持つ可能性の一端を考察した。それらは、当事者の主観を通して感知される雰囲気を取り上げ、記述することに伴う方法論的な難しさを抱えつつも、雰囲気に目を向けることで可能となる教育実践の質感の把握は、教室に生起する出来事の複雑さや多義性、多層性を探究していく一つの道筋を示すことになるものと考えられる。

もりやま さやか 三重大学教養教育院特任講師。1980年生まれ。著書に『学生が変わるプロブレム・ベースド・ラーニング実践法』（ナカニシヤ出版、2016年）、『PBL事例シナリオ教育で教師を育てる』（三恵社、2018年）ほか。

すぎさわ まなぶ 奈良女子大学附属小学校副校長。1962年生まれ。著書に『教科の本質を見据えたコンピテンシー・ベースづくりガイドブック』（東洋館、2016年）、『自立的に学ぶ子どもを育てる奈良の学習法』（明治図書、2015年）ほか。

まつもと きんや 三重大学教育学部教授。1963年生まれ。著書に『複合材料の挙動解析』（朝倉書店、1998年）、『振動のダンピング技術』（養賢堂、1998年）ほか。

1. 教育研究における雰囲気

雰囲気は、古くはシュミッツやペーメをはじめとし、現象学を中心とした気分や感情の考究として論じられてきた。空間的性質を持った感情の捉え、そこにある個別性と共同性など、個人と集団のありように目を向けるとき、避けては通れないものであることが確認できる (Schmitz、小川編、1986; Böhme、梶谷・齋藤・野村編訳、2006)。授業をはじめとする教育実践においても、雰囲気というものが存在することや重要であることは、感覚や実感としては認められている。授業の緊迫した雰囲気、温かく和やかな雰囲気の学級、グループの雰囲気に溶け込めるような工夫を凝らすなど、教師や学習者が日常的に授業の様子を形容したり、感じたことや目指すべき状態を表現したりする際に用いられるように、である。教師たちが授業を見る際、自らの実践や経験を語る際に雰囲気について言及する局面があることや、そこには雰囲気を巡る漠然とした理解が見られることもあるとみなされてきた (佐藤ら、1991; 木下、2016)。

しかしながら、その実体性のなさや客観的な扱いがたさから、教育や近接領域においては研究対象となりにくいとされてきた。認識されつつも、その特性ゆえに議論の対象になりにくいという現状が認められる。さらに、その存在 (雰囲気があるという事実) が確認できたところで、雰囲気は様々な活動の結果として生まれてくるもの、個人の持つ生来の資質と関わっていて意図的に操作できないものと受け取られている傾向がある (田中ら、2007、p.199) ことなどから、教育実践の創造や改善にどのようにつながるのかという疑問とともに、教員養成・研修の俎上には上がりにくいものと考えられる。とはいえ、これまでも、学級風土研究を代表とした心理学的研究 (伊藤ら、1996) や教育社会学的観点による相互作用分析から教室の雰囲気を捉えたもの (田中ら、2007)、表情や視線等の非言語情報を含めた要素を対象としてクラスの雰囲気との関連を明らかにしようとする研究もなされている (e.g. 益子ら、2012)。そして、長年教育現場に関わりながら、授業、教育の世界の豊かさを描き出してきた中田 (1993; 2008) に代表される現象学的教育学によるアプローチも、雰囲気を含む個と集団のダイナミクスの解明に大

きな功績を残してきた。

筆者は、そのような現象学の視点を持った教育学や心理学の態度・方法に学びながら、子どもの世界と授業の世界の在りようを探究するべく教育実践の継続的な参与観察を重ねる中、総体として感じられる雰囲気に着目することの重要性に気づくこととなった。学校ボランティア活動における経験から雰囲気そのものを問うための方法論について検討している木下（2007；2020）の論稿にもあるように、「雰囲気としか言いようのない現象」との出会いから、それらを細分化し、なかば要素分解するようなかたちで解明するのではなく、それそのものとして雰囲気を扱う可能性を探るに至ったと言える。それは、木下（2020）の言葉を借りれば、「対象化の道筋を退けて雰囲気そのものを問う道筋の手がかりを得る」ことを目指すものである。そこでは、対象化しがたいものを対象化すること、つまり、雰囲気を問い記述し、理解しようとする意味解釈の過程と行為自体が、図らずも対象化の道を辿ってしまうという現実を受け止めた上で、現象そのものをどのように生き、いかに向き合っているのかを絶えず問うことになるだろう。無論それは、観察者として実践に関わる自身の身体性、現象とどのように「出会う」のかという問題をも含むものである。

以上のことを踏まえ本稿では、ある学級の実践を継続的に参加観察する中で観察者に感知された雰囲気と対話することを通し、教育実践の諸相を掴む手がかりとして雰囲気が持つ可能性の一端を考察する。そこに在る捉えと表しの難しさや危うさ、回避しがたさも含め、教育研究において雰囲気を問題にすることの意味について検討したい。

2. 雰囲気を捉える際の意識

雰囲気とは、従来の学級風土研究等においては、学級構成員の相互作用によって集団内に醸成される一定の気分、組織的特徴や物理的要因、学級構成員の特徴により規定される学級の性格（伊藤ら、1996）などと位置づけられてきた。筆者は雰囲気の持つ性質を現時点で次のように捉えている。

雰囲気は細分化された要素の単なる集合体としてでは解明されない全体的なものである。

ある事柄をめぐる教師と子どもの相互作用を対象とした発話分析、あらかじめ定めた視点に基づく場面抽出による分析等によって教室の雰囲気を明らかにできるとするならば、例えば、教師による子どもへの賞賛と明示的な指示が揃うと明るく前向きな雰囲気が生じる、というような、各要素の集合体や結合によってある特定の雰囲気の生成に至るという定式が指し示せるということになりかねない。しかしながら実際には、ある要素や条件が整えばある状態が発生するという因果関係は想定しにくく、ある雰囲気を構成する要素を分解・抽出したとしても、雰囲気そのものを解明したことにはならないと考える。

雰囲気は当事者（学習者、実践者、観察者等）の主観を通して感知されるものである。

必ずしも要素の集合体としては語ることのできない雰囲気とは、当然ながら、そこに関与している当事者たちによって、それぞれの視点や世界の生き方に伴う感じ方で認識されている。同じ空間で同じ出来事を共有していても、その経験は同じ「生きられた経験」とは言えない。無論、そのようにして共有できる雰囲気もあれば、異なる雰囲気としてその人に表れることもあるだろう。雰囲気は、当事者の感覚をもってして感知され、身に纏われ、自らもその雰囲気を生成する一部であるという特性と切り離せない。

雰囲気はひと・もの・ことの履歴を含むものである。

またそのようにして感知される雰囲気には、当事者たちそれぞれの生の営み、そこにあるものの存在やものとの関わり、生起してきた出来事が編み込まれていることがうかがえる。教室における事象で言えば、参観した出来事の時間的な前後－前の時間からの流れを受けての〈いま〉、次の時間への期待や不安から来る〈いま〉等－や、そこに含まれる当事者、関与者たちの文脈や歴史を含み、その当該雰囲気を形づくっている

ものと考えられる。

雰囲気は（教育）実践の結果として生まれるだけでなく、雰囲気が実践を生み出すものでもある。

雰囲気が因果関係のみで生じているわけではないことは先にも述べたが、例えば教室において、教師が意図的、一方的にある雰囲気を生み出したいと準備できるものではないことは易きに想像できるであろう。様々な当事者たちの身体や思考が交錯し合っ生成され、さらには、当事者たちの図るところではないものやことの影響も受けながら、結果として生み出されるのが雰囲気であり、その一方で、上述したようなひと・もの・ことの履歴としてある雰囲気自体が、行動主体の意図や願いを越えて、その場を生み出し動かしていく存在ともなる場面を、誰しも経験したことがあるのではないだろうか。

以上のような性質を踏まえ、本研究では学級生活の捉えを目指す上で、雰囲気を、集団成員の様々な履歴を総合した全体的なものであり、認識主体の主観を通して感知され、自分を含めた対象との相互作用によって立ち現れるものとして見ていくこととする。そのような雰囲気との対話、すなわち、雰囲気を捉えることや自分をも含む雰囲気のただ中で振る舞うこと、雰囲気について他者と共有することなどの意味について、次章以降で考察していく。

3. 事例分析

3.1 事例分析の概要

対象：奈良県の小学校 S 学級（取り上げる事例は 201X 年、小学 4 年時のもの）

対象校は、大正期より「学習法」と呼ばれる教育理念のもと、子どもの自律的学習を育むべく歩みを続けている学校である。一人ひとりの生活や個性を重視した家庭学習を含む自学（独自学習）と、学級での共同学習（相互学習）を基本に据え、教科を合わせるのではなく、子どもの

全生活を対象とし、その発展を図ることを目指す「合科学習」を進めてきた経緯を持つ。その教育においては、生活によってよりよく生きる事を体得するのが学習であり、学習は生活を離れて存するものではないことが「生活即学習、学習即生活」という言葉で掲げられている。

S 教諭と観察者（守山）の出会いは、学生の頃に遡る。S 教諭が理科専科として対象校で教鞭をとっていた時期に授業を参観させていただくことになったのを皮切りに、10 年以上にわたり観察という立場で授業の場を共有し、初めての担任学級での学級づくり、実践の展開と進化（深化）を間近で感じるという貴重な経験をさせていただいてきた。これまでの長期的な関わりの中で実践者の教育観や子ども観を感じとり、その都度様々な子どものエピソードを交わしてきたことは、現在の筆者の教育観や子ども観の形成にも大きな影響を与えている。

一方、子どもたちとの関係で言えば、授業をはじめとし、朝の会から給食の時間、休み時間や放課後、学校行事、遠足やフィールドワーク等の校外学習に同行するなど様々な時間をもにすることで、時には遊び相手、時にはサポート役のような存在として、学び過ぎの空間に「いる」ことが自然な状態であるという関係が育つものであった。現在（本稿で対象とした子どもたちとの関係）は、教室で日々生起する事柄に身を浸し、授業内外で私（たち）の存在を認め、意識しながらも、授業において直接的な関与をするわけではない、一定の距離を有した関係にあると言える。しかし、そこにはある種の親しみを感じる存在とも言える関係性がある。教室を出て、野外でのフィールドワークにも同行するなど、様々な場や出来事を共有し、自分たちを「知っている」者であるという認識も、子どもたちの表情や挨拶、反応の端々から感じることができる。

対象場面：授業（総合学習、生活科、理科や社会等における探究学習）、朝の会、各種集会、特別活動、遠足やフィールドワーク等の校外学習、教師の学外講演、教師へのインタビュー（インフォーマルな談話含む）等を考察の対象とした。

方法：参加観察における筆記およびビデオによる記録にもとづき、エピソード記録を作成し、質的分析を行った。

筆者の用いているエピソード記述とは、発達心理学者の鯨岡峻によって提唱された、子どもと養育者の関係発達論の構築において中心をなす方法論である（鯨岡、2000）。間主観的把握による「関与しながらの観察」およびエピソード記述を具体的方法とする現象学的アプローチとして、保育・療育分野を中心に広まった。もともと筆者は、参加観察者という立場で教育実践に関わるようになった学生時代に出会った、ある教室での空気感、子どもたちの力動感をなるべく損なうことなくありのままに掬いとり伝えたいという思いから、とにかくそれらを記述することから始めたところに観察と記録の方法模索の端を発する。ほどなく出会った鯨岡のエピソード記述の方法論に中心的には依拠しつつ、様々な「現場を捉える、書く」立場や方法に学びながら、対象世界のありようを捉えるべくフィールドワークを続けてきた。鯨岡が従来の発達研究へのパラダイム転換ともなる自身の方法論を「現象学的」アプローチとする所以は、事象のあるがままを記述にもたらずこと、また、事象の観察・記録における研究主体自身についての反省－研究主体に住み着いた暗黙の思い込みや予断など、素朴な自然的態度を還元する試み－を含んでおり、それを現象学の言う「現象学的還元」に近い試みであるとしていることにある（鯨岡、2000）。さらに、解明される事柄は対象者の生きる生活世界においてこそ意味を取り戻すものでなくてはならないとする志向も含んでいる。また、現象学的なアプローチによって授業、教育の世界のありように迫る中田（1993；2008）が取り上げるように、一对多の授業や教育実践を対象とした場合も、観察者が教師や子どもたちとともにその場、出来事を生きることによって描き出すことのできる世界があるとしている。その根本には、現象学的研究が研究者に「生の十全さの中にあること、生きた関係と共有された状況という世界のただ中にあること」を要求する（Manen、村井訳、2011、p.60）と述べられているように、我々がそれを生きるそのままの仕方で経験的な意味を記述することをもって、その経験の探究を目指すものである。^{註1)}

先述したように、雰囲気感知においては、自分にとってそう見える、感じられるものが対象の基本となる。それらは、観察対象と自分との関

係や自身の問題関心によって、見ている事柄、体験している出来事に輪郭が与えられることを指し、つまりは、それらの変容に伴い、事象の解釈が変化しうることを含むものである。ある対象を見る、感じる行為とその対象の現れ方は相互浸透的に作用するものとして在ることを前提とし、エピソードの取り上げ（抽出）や解釈においては、その在りようを述べ示すことに注力する。

以下では、上記の方法論、スタンスに基づいて取り上げた雰囲気をめぐる「エピソード（記録）」、そのエピソードにおける「私にとっての雰囲気の現れ方」、エピソードで示す「雰囲気との対話をもたらす意味」を順に示し、考察する。

3.2【エピソード1】味わいのある相互学習場面

概要：理科で学習を続けている結露の問題について、それぞれ独自学習を進め、相互学習ではその独自学習の過程や結果を共有し、議論している。もともとこの結露についての学習は、ある一人の子ども、**ルミルミ**（対象学級では、生徒をニックネームで呼ぶ習慣がある。以降本稿では、ニックネームを本来とは異なる仮名で表し **bold 体** で表現する。）の自宅での生活上の「困り事」が学級に持ち込まれたことに端を発している。子どもたちが各々進めている実験や考察等の学習内容や状況は、理科の時間にとどまらず朝の会の場でも共有される。

場面：結露の問題をみんなで共有している朝の会。先生が「それでこのことにつなげて**オットット**がみんなに協力要請があるそうです。」と言い、前日の理科学習での**ルミルミ**の調査結果を受け、これまでの相互学習の経緯を学級全体に確認した上で、新たに考えた自分の仮説検証実験について発表したいと、**オットット**が説明を始める。

エピソード：

オットット「**ルミルミ**の実験では気温が 0.4 度の差と言ってくれていました。今までのぼくたちの学習では、結露ができる場所の温度が空気中の水蒸気を冷やして水滴になるっていうのが結露ができる原理だということがわかっていましたが、これは温度差がないので結露ができない

はずなのにできていました。そのことについてぼくは、昨日仮説を立ててきました。その仮説っていうのは、湿度が高ければ少しの温度差でも結露…が起これるのではないかという仮説です。理由は、湿度が高いっていうのは、空気の中に入っている水蒸気の量が多いってということなので、その水蒸気が水滴に変わるので、湿度が高いほど結露ができやすいとぼくは考えました。それを確かめるために、実験方法…湿度を高くして結露ができやすくなるのかっていうのを、温度があまり差がないところで実験をやろうとしてるので、もし他にもやろうと思っている人がいたらやってください。」

オットットの発言は決して派手にひけらかすようにではなく、堅実で真摯な学びの姿が図らずも滲み出た、そんな感覚だった。この発言中、茶々を入れることもなく、普段ならばよく見られるような、発言が終わってすぐに数人の手が挙がって発言が続くという状態にもならなかった子どもたちの様子からも同様に、にわかには真似できないオットットの学びの密度を感じとったような雰囲気伝わってきた。そのような独特な圧巻ぶりが、時間にしてそう長いわけではなかったが学級全体に少しの空白を生み、次に言葉を継いだのは先生だった。

先生「・・・わかります？オットットの。わざと室内の湿度を高くする。だから室内で鍋してもいいし。お湯沸かしてもいいし。(中略)自分で状況をつくって試してるんですね、『実験』ですね。こんなん、協力して自分もやってみようっていう人いますか？」

数名手が挙がる中、挙手せずにタヌッキーが言葉を発する。

タヌッキー「今度鍋するし。」

先生「鍋…するけどもそのときに、外気と温度の差がない時に鍋、してくれる…？」

タヌッキー「〔体を左右に揺らしながらきょとんとして〕なにが？」

先生「やあ、お母さんがお鍋するときに言うといてくれやな。」

タヌッキー「〔やはり左右に揺れながらあっけらかんと〕なにを？」

そこで席の離れたラッキーが、先生の言う温度差のない状況での鍋を実現するには…という主旨を汲みとり、「窓の近くで鍋やらなあかんや

ん。むっちゃかなしー（笑）。」と口にし、その光景が目には浮かんだであろう学級の子どもの笑いを誘った。そのラッキーの発言に乗るように先生が「かなしー、家族窓のそばで鍋やらなあかん。がんばってください（笑）。」と受け、この話題に区切りがついた。

私にとっての雰囲気の流れ方：

オットットの発言は、その発言内容の緻密さ、論理性はさることながら、ここでの発表の仕方が優れているというようなことよりも、そのように自身の思考をまとめて発言できるだけの学習への落ち着いた態度や、自身（独自）や学級（相互）の学びに対する真摯な姿勢に目を見張るものがあり、圧倒された。子どもたちも静かにその発言を受け止めたあと、オットットからの協力要請にいくつもの手が挙がり、刺激となったことがうかがえた。

その流れの中でタヌッキーから「今度鍋するし。」という発言が放たれるとすかさず先生は、単に鍋をするのではなく、それが実証実験となりうるようにと条件設定を勧めようとした。オットットの実験の意味理解を間接的に問いながらも、それだけでなく、実験とつなげることで、タヌッキーの生活に根づいた発言を学級に位置づけようとする意向が見てとれた。私は、その語り口や絶妙なタイミングに、“タヌッキーらしいなあ”という感覚を持った。この“らしさ”は当然ながら、これまでの観察の中で自身に築かれてきたタヌッキー像を前提としており、数々のエピソードがそれを支えている。と同時に、前段の、わざと室内の湿度を高くする方法として先生が「室内で鍋をする」「お湯を沸かす」ことなどを例に挙げた部分に反応するタヌッキーに、いまこの中心的话题（＝オットットの仮説や実験計画）から離脱していないどころか、「今度実際に鍋をする予定がある」ことをこの場で述べるといふ振る舞いが、タヌッキーにとっての自然な状態であり、学級にとってのタヌッキーらしさとして認知されるという地盤にもなっていることを実感する。この“タヌッキーらしさ”を感じた結果が、私自身にもたらされた笑みや、次の句への期待として表出され、同一空間に存在し、ここでの空気を感じつつ共

有する一人としてタヌッキーを受け入れる地盤になっているのではないか。

また、ラッキーの「窓の近くで鍋はむっちゃかなしー。」という発言により、実験としての窓辺の鍋、というイメージが学級に提供されることになった。これにより、これ以上先生がタヌッキーに、オットットの実験の意味と「なぜ鍋を窓辺でやる必要があるか」の解説に向かうことなく、窓辺での鍋、その侘しさのようなもの、という光景を学級で共有するかたちでこの発言を締めくくることとなった。

雰囲気との対話をもたらす意味：

自分たちが進めてきた相互学習を明確に整理し、そこに自身の学びを位置づけ、みんなの独自学習に呼びかける子どもの姿は、その学習内容のみならず、落ち着いて自分の学びを自分の言葉で肅々と語る姿から、その背後にある独自学習の密度や学びの連続性などを感じさせ、そのことが、他の子どもたちにとって次の学習や取り組みへの駆り立てになる。そこには、直接的な教師の賞賛によってもたらされる影響力とは異なる、子どもが自身の学びを語るその姿全体から滲み出る「すごさ」があることを物語っている。その「すごさ」とは、ここでの発表者同様、学習や生活の主体である子どもたち本人だからこそ伝わるものであろう。一人ひとりの問題関心を基本に据えた独自学習と、それらが絡み合う相互学習において探究課題を見出していくことの厳しさや責任も知っている同じ立場の子どもたちだからこそ、どこがどのようにすごいと他者に言われなくとも、にわか仕立てではない学びの奥行きを感じ取ったのであろうことが、発言を聴き、受け止める際の雰囲気として顕れていると考えられる。

一方で、実生活における身をもった体験を繕うことなく教室に持ち込む子どもの率直さは、教室学習に関する価値観を多様化する機能としても働いている。本学級では、事実や根拠に基づく科学的思考を重視した教育を行ってきたという背景もあり、ここでの生活経験に基づく発言が非論理的な単なる素朴理解であるという扱いにもなっていない。あ

る子どもの発言や振る舞いに様々なかたちで反応する他の子どもの姿はこれまでも見られ、教師一人が子どもの存在を学級に位置づけているのではなく、学級におけるその子の多義的な存在意味は子どもたちの様々な関わりによって位置づけられていることも見えてくる。

このように教室における相互学習、またその前提となる独自学習への取り組み方は様々で、温度差も密度の違いもある。取り組みの深淺への支援・指導はもちろんあるものの、それらが一律には統制されず、個々の学びのかたちと、それらを含む教室・学級への「居方」が保障されるだけでなく活かされることで、味わいのある相互学習が展開されていく。その「味わい」深さこそが、材と子どもたちが関わり合う相互学習場面における雰囲気として顕れてくる。

3.3 【エピソード2】学習場面に持ち込まれる本音と建て前

概要：朝の会の「日直の言葉」コーナー。日直が選んで調べてきた言葉を例文とともに紹介する。子どもたちがその意味に合うシチュエーションや出来事を使った例文を発表する。

場面：この日の言葉は「花をもたせる」だった。日直からの紹介の後、少しの間手が挙がらずみんなが考えている。先生が「さみしいなあ、例文出してほしいなあ。せっかく書いたのに。」と言うと、2名ほど手が挙がる。日直から最初に指名された子どもの発言場面である。

エピソード：

「4歳くらいのいところが、向こうからケンカを売ってきた。ぼくはケンカを買おうとしたが、お母さんに『花をもたせてやりなさい』と言われた。お母さんが見ているときに花をもたせてあげたが、あとからやり返した。」との例文が出された。一気にところどころから笑い声が漏れ出す。

「いいですねえ～すばらしい例文だ。状況が目には浮かんでくるわ。」と先生が感心する。そしてもう一人同様の例文が発表された後、「きょうだいがいる人に訊いてみます。特に小さい弟や妹がいる人、そういう経験あるっていう人？」とみんなに問う。はいっと言わんばかりに大勢手が

挙がる中、少し意外な顔をして「**アマナットウ**、弟・妹いないけどどんなふうにしてんの。教えて。」と指名する先生。子どもたちがタヌキという名の彼女の飼い犬のことをほのめかすような声を受け、先生は「タヌキっていうわんちゃんいるんやねえ？うん。」と、さらに水を向ける。すると、**アマナットウ**が恥ずかしそうにしながら、いたずらをする飼い犬に「花をもたせ」「あとでやり返した」経験を紹介する。

ここで**デンタク**が「鳥獣保護法違反やで！」とつぶやく。周囲に「えっ…」という驚きの反応や「入らへんやろ??」と確認のやりとりなどが発生する。チョウジュウホゴホウイハンという用語や、ここでその話題が自然に登場すること、共通話題としてそちらの方向に話が発展するところにS学級らしさを感じた私はほくそ笑んでいると、本筋に無関係だからと制するのも、取り合わずに無視するのもなく先生が、「鳥獣…けものに入るんですか。野生の生物だけじゃなくてペットもですか？」と、先ほどまでの子どもたちの実情や本音をともに味わうような姿勢とは変わり、真剣な面持ちとも言える風情で、言葉を差し挟む。この一言にまた反応している子どもたちで少々ざわめいている中、先生は続けて「先生もタヌキ飼育してますけど、教室で。」と言い、いたずらめいた表情で**タヌッキー**の方にちらっと視線を送る。

当の本人以外のみんなはすぐに気づいたようで、「ああ～(笑)。」「なんか服着てるけど(笑)。」とにやにやした表情で様子をうかがっている。

私にとっての雰囲気の流れ方：

発言後半の「お母さんが見ているときに花をもたせてあげたが、あとからやり返した。」が加わるころ、また、それを学級全体に広げ、みんなの経験を問うところがまさに「S学級らしい」と私に思わせた。鳥獣保護法違反という話題が出たあたりなどは、ここからさらにどう発展していくかと期待の眼差しを向けながら話の行方を追っていた。それはなぜなのか。S先生自身の理科的内容への興味関心や、気になることを追求する探究心が重なり、それらが教室で共有されていることが雰囲気を形づくっている。

作り出された例文が架空の場面ではなく、現実の体験をもとに語られることによって、言葉の裏の意味（本質）に迫る内容が共有された。それが他の子どもたちの共振を誘っている。鳥獣保護法という、通常ならば、本題から逸れる不規則発言として制止される、もしくは受け流される可能性が高いような話題にも、思わず反応を示す教師と、それに応える周囲の子どもたちの、学習内容を間に置いた小気味よいやりとりが、まるで大人どうしのウイットに富んだ会話のように展開される様を、観察者である私たちも楽しんでいくことに気づく。こうして観察者も巻き込みながら、学級の雰囲気がつくられている。

雰囲気との対話をもたらす意味：

言葉の学習ひとつとってもただ形式的に覚えるのではなく、紹介される最初の例文も手がかりにしながら意味を理解し、生活上の文脈に照らし合わせることを通して、言葉の本質的な意味を捉えている。建て前や本音を含む等身大の子どもらしい感覚を教師が受け止め、さらに学級全体に返し共有していくことで、辞書的な意味が体験に結びついた自分の言葉になっていくシーンであり、そういった学習がこれまで重ねられてきたからこそ、ここで子どもたちが憚ることなく「本音」の部分を開示でき、それに共感し、自らの体験を口にする多くの子どもたちの姿が重なったと言えよう。

3.4【エピソード3】板書にあらわれる学級の雰囲気

概要：本学級にはホワイトボードが教室の前後に1つずつ設置されている他、壁掛け用の着脱式ホワイトボードが数枚あり、それぞれ授業の板書、朝の会での子どもたちの発言（独自学習の内容含む）、連絡事項の伝達等に使用されている。板書は教師が行う他、日直や各係の子どもが担うこともある。

場面：教室に入ったときは休み時間中で、その後、専科の先生から口火を切るかたちで、2限目にあった百人一首大会（専科教諭の授業）で起こった揉めごとについての話し合いが始まった。教室前方のホワイトボードに目をやると、いくつかの情報が記されており、時間の経過とともに

に消される部分、残る部分が確認できた。

エピソード：

ホワイトボードの左上には「造形の片付け」として8名の子どもの氏名（すべてニックネームで記名）が書かれている。その下に、朝の会で共有されたであろう事柄（子どもの発言）が3名分、それぞれ名前付きで「班ごとに回すことにしたらどうか」「そうする、また話す」「（赤字で）協力依頼：おうちの標高と気温調査 2/26(月)AM1:00」と記されている。

右半分には、「キャベツとワカメのナムル風サラダ」のレシピ（子どもによるもの）と、教師による書き込みが記されている。「スキー合宿キャンセル者 郡上高原ホテル」とあり、朱色で「ラッキー救出 TOHRI は救出してもらっても自分からキャンセルの道を歩むのか！ デンタクは？ 25/29 △TOHRI」と書かれている。さらにその下に赤字の吹き出しで、「3年生や4年生の一部、5年生で、『くそやろう』『死ね』『俺…』『きちがい』とか悪い言葉を使う人がいます。仲良しがつくれるでしょうか。こんな人は合宿に行けるのでしょうか。」というメッセージもある。

話し合いが一段落し、教室に戻ったS先生と専科の先生で先ほどの状況が共有されている。まもなく4限目のしごと学習が始まる。

今日取り上げる資料8枚（2名の子どもの独自学習資料）が係さんから配られ、めいめいに糊でノートに貼っている。ホワイトボードは左半分が消され、係さんの字で左上に「しごと 2月22日」「8枚あるかかくにんして下さい」と書かれ、その下に8枚の資料がマグネットで貼られている。右側の板書は残したまま授業がスタートする。

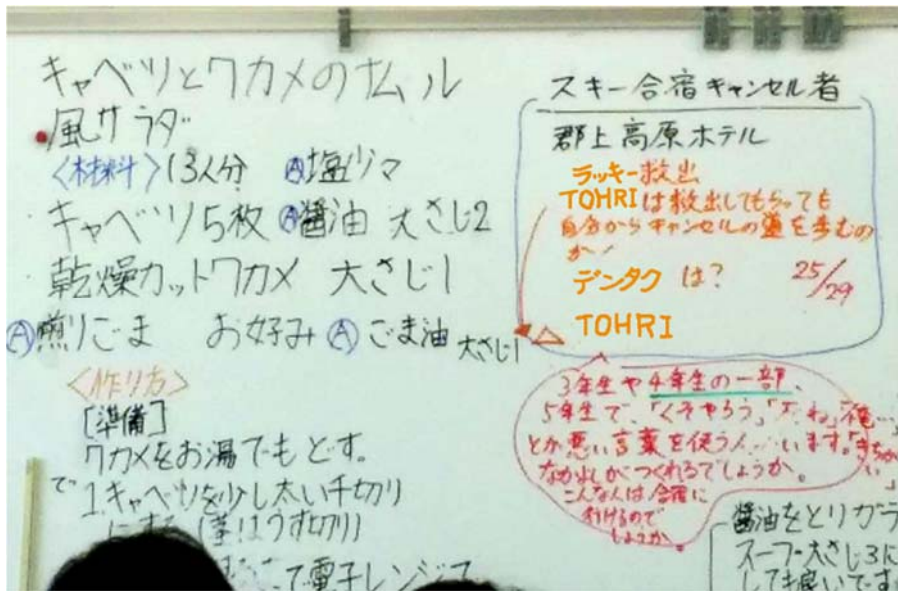


図1 ある日の板書

私にとっての雰囲気の流れ方：

この日、訪れた2限目終わりから帰りの会までの間には、板書右上の「スキー合宿キャンセル」の件や下部の吹き出しに触れられることはなかった。いつから書かれているものなのか、朝の会で話があったのか等はつかめない。だが、もう一人の参観者ともども、「あの板書・・・」と妙に目にとまり、それは「おもしろい」「S学級らしい」と評するに至った。それは、この右上に書かれた教師からの忠告といったものに関心を惹きつけられたとか衝撃や気がかりだったという類の懸念として迫ってきたのではない。詳細かつ大部分を占めるレシピと、互いに合間を縫うようなかたちで存在している子どもたちへの訴えが同等にそこに在るといふように何かを感じとった、という方がふさわしいのではないか。

言うなれば、この右上に書かれた教師からのメッセージ、忠告自体に関心を惹きつけられたというよりも、教師の書き込みを含む板書全体における物事の軽重や序列整理のなさに、学級の生活スタイルや方針を見て取った、という捉えの方が近いだろう。もちろん消し残ってしまっているのではなく、意図的に書かれ、残されているという無言の存在感が

ある。消さずに他の事項と対比させることも目的となっているのかもしれない。そういったメッセージ性のある書き込みであることは、子どもたちがそのことに直接ふれていないという姿勢にも表れていると見える。

雰囲気との対話をもたらす意味：

よく目にする「板書」は、授業時間の区切りとともに消されていく。そのことが、科目における学びや生活そのものを縦割りにし、ともすれば分断されていくような意識を覚えなくもない。ここでは、そのような時間的枠組みを越え、一見異質と見える内容の別を越えてともに存在しているような1枚の板書がある中で、学習が進んでいっていた。その様子に興味を引かれたわけだが、板書1枚の中に、ここは掲示板スペース、ここは授業に関する内容、という風なシステム化された運用とは異なる。生活態度や規律も学習内容も境界なく、まさに生活と学びが一体となって連綿と続いている学級生活を象徴した雰囲気として私に届いた。普段の生活態度や授業の雰囲気を有してスキー合宿に赴くわけであり、休み時間の人間関係や家庭での様子や態度と学習は別物ではなく切っても切れない関係にある。教室での過ごし方、人への対し方、自身や学友の学びへの責任や愛着、こだわりが、狭く限定的な教室学習という行為によって成り立ったり、醸成されたりしているわけではないことを、様々な場面、出来事を通して体感し、学んでいくという場になっている。

時間や内容等、授業枠組みを超えてそこに「在る」板書の存在、そういった「もの」が語る学級の履歴や理念も、教室の雰囲気を作り出す重要な要素となっていることがあらためてうかがえた。

4. 雰囲気との対話

雰囲気に着目することの意味や意義とは何だろうか。本稿での検討からうかがえることとして、実践の質感を掴むことにその可能性が開かれているのではないだろうか。

教室での出来事は、教師や子どもたちの言動、教材の特性、学習環境

をはじめとした様々な要素が複雑に作用し合い、当事者たちに意味づけられている。固有の文脈を持つその意味解釈には、その総体となって現れる雰囲気の把握と解明が必要だと考える。そしてこの把握もまた、把握しようと努めて意図的に掴めるものではなく、対象との関係性やその主体が対象に開かれ誘われることで感知されるという性質を持つものと言えよう。その雰囲気には、無論観察者自身も含まれるため、自身の所在のあり方や関与の仕方も同時に問われることになる。その前提に立ちつつ、観察者の感性でもって感知した教室の雰囲気を問うことが、教室にある事実の一つの姿を捉え、その角度から子どもたちの学びの様相や、教師と子どもたちによって編まれている多様な経験の側面に光を当てることになるだろう。

とりわけその側面とは、一見して際立つ教師のスキルや指導方法、学級のルールやスタイルを明らかにするにとどまらず、それらが実際にはどのようなものとして受け入れられ、機能し、当事者にとって生きられているのかということの問題にする営みだと言える。この教室の歩みにおける「実際のところ」は、一見して目に見えやすい事柄の奥や周辺にある様々なものが絡み合って生成し、当然ながら日々刻々と変化もし得る。本稿でも見てきたように、例えば子どもたちにとって最も大きな正負に影響力を持つと考えられる教師の指導言や評価言も、それ単体では機能しておらず、学級の子どもたちによる偶発的な発言や、子どもによる子どもへのまなざしに支えられた関わりを含みこんで築かれている。日々の小さな積み重なりや突発的な出来事の位置づき、縦横に伸び広がる生活の網目のようなものが生むダイナミクスなのである。

その場に観察者として立ち会うとき、出来事を共有し、ともにその場を生きるときに感知するそのときの「感じ」、つまり、本稿で目を向けてきたような、学びの密度が滲み出る姿や言動を支えている生活の文脈、個と全体によってなされる議論の温度感やリズム、交錯する議論の内容とともにある風合い、そこに在るものや風景が持つ存在感などは、教育実践における物事の質感とも言える。雰囲気を感知し、問うていくことは、その質感に目を向けることに至っているものと考えられる。雰囲気に目

を向けることで着目されるこの質感は、教育実践の複雑さや多義性、多層性を探究していくことの一端を担うだろう。

さらにそれらは、教室で日々子どもたちと生きる実践者と、雰囲気をあいだに置いた対話を重ねる可能性にも開かれている。学級生活の様々な場面で感じられる雰囲気には、当事者たち固有の文脈や数々の歴史を含みこんでいる。感じとったある雰囲気について実践者と語り合うとき、それは〈いまーここ〉を越えた縦断かつ横断的な子どもの捉え、教育実践の省察を伴う。実践者もまた、自身の教育理念や指導実態、授業観や子ども観と、目の前の子どもたちとの相互作用によって成り立っている現実を、その総体として現れる雰囲気という次元で掴み、ほどいていくことが、自身の営みや子どもの姿を省察する一つの手がかりとなりうるのではないだろうか。

註

- 1) 方法論の性質上、筆者のとりうる方法論と筆者自身の現在の関係について付記しておく。これまで参加観察・記録を中心とした実践研究を進めてきた中、あらためてそのような経験、事態を雰囲気という概念として捉え直すにあたり、従事してきた関与の仕方やそれに基づく省察のあり方を捨て置くことはないが、分析、考察にあたるこの今が、これまでのあり方と今後の向き合い方を模索している中で行われているものであることを注記しておく必要がある。つまり、子どもたちや授業空間に現前していた〈いまここ〉での生き方と、その事象の意味を問おうとする〈いまここ〉とでは、方法に対しての若干のゆれや戸惑いが生じているという事実を踏まえた上で、事象に向き合おうとしている今がある。この点については、本稿中で解きほぐしきすることはできないが、それこそ取り得るアプローチや態度自体とも対話をしながらの論考であることを否定せず、事象と向き合うことを止めないという立場をとるものとする。そしてそれは、事象の正しさの追究ではなく、事象の、対象世界が（それが何者であるかを語り続けることを伴う）「わたし」からどのように見えているのか、なぜそう見え

たのか、そのように捉えることが何を意味するのか、に終始向き合い続けるというかたちでの、ある一つの事実の姿を追い求めるものになると考える。

参考文献

- 伊藤亜矢子・松井仁（1996）「学級風土研究の経緯と方法」『北海道大学教育学部紀要』, 72, pp.47-71
- Böhme, Gernot, 梶谷真司・斎藤渉・野村文宏編訳（2006）『雰囲気の意味学—新しい現象学の挑戦—』昇洋書房
- 梶谷真司（2006）「媒介者としての感情—シュミッツ現象学から見た感情の意義—」日本現象学会編『現象学年報』22, pp.7-15
- 木下寛子（2007）「雰囲気の意味学に向けて」『九州大学心理学研究』8, pp.23-30
- 木下寛子（2016）「『学級アセスメント』が雰囲気の意味にもたらすもの—小学校の日々への参与を通じた雰囲気の意味学的現象学—」『九州大学心理学研究』17, pp.9-17
- 木下寛子（2020）『出会いと雰囲気の意味学』九州大学出版会
- 鯨岡峻（2000）『関係発達論の構築』ミネルヴァ書房
- 益子行弘・斎藤美穂（2012）「教師の表情とクラス雰囲気との関連性の検討」『日本感性工学会論文誌』vol.11, No.3, pp.483-490
- Manen, Max van, 村井尚子訳（2011）『生きられた経験の探究』ゆみる出版
- 中田基昭（1993）『授業の現象学』東京大学出版会
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之（1991）「教師の実践的思考様式に関する研究（2）—思考過程の質的検討を中心に—」, 『東京大学教育学部紀要』31, pp.183-200
- Schmitz, Hermann, 小川侃編（1986）『身体と感情の現象学』産業図書
- 田中敬二・田中理絵（2007）「教室の対面的相互作用と雰囲気の意味学・生成・維持・転調について」山口大学教育学部『研究論叢 第3部 芸術・体育・教育・心理』57, pp.199-212