

学校的相互行為の比較社会学序論

ーへき地少人数校とオープンクラス実践校の参与観察からー

粕谷圭佑

(奈良教育大学 学校教育講座 (教育社会学))

平井大輝

(立教大学大学院文学研究科博士課程後期課程 大学院生)

Introduction to the Comparative Sociology of School Interaction :
Observations of a Small Class School and a Open Class School

Keisuke, Kasuya

(Faculty of Education, Nara University of Education)

Daiki, HIRAI

(Graduate School of Arts, Rikkyo University)

要旨：

本稿は、筆者らが取り組む「学校的社会化」研究の比較研究における主要な論点について、2022年度に行った調査報告を兼ねながら試論的に論じるものである。「子どもが児童になる過程」を探究する学校的社会化研究において、学校規模や教育理念の違いをどのように議論に組み込んでいくのが理論的な課題となる。本稿は、島しょ部少人数校とオープンプラン教育実施校の参与観察を通して、典型的な公立校における環境・理念との「差異」を、いかに学校的相互行為の研究として取り扱っていくかを検討し、空間的な規範性、理念の規範性、相互行為の規範性それぞれを弁別化する必要性を論じた。

キーワード：社会化 socialization

相互行為 interaction

エスノメソドロジー ethnomethodology

1. はじめに

本稿は、筆者らが所属する共同研究グループ¹が取り組んでいる「学校的社会化」研究の比較調査の試みについて、2022年度に行った調査報告を兼ねながら試論的に論じるものである。

学校的社会化とは、学校における「社会化」過程の特有性に着目するために、本共同研究グループが創出した用語である。研究グループ代表の北澤毅は、「「社会化」が小さき存在が〈人間（ある言語共同体のメンバー）になる〉過程を指示する概念であるのに対して、小さき存在（すでに一定の社会化が達成されている存在という意味で「子ども」といってもよい）が〈児童になる〉過程を指示する概念」として学校的社会化概念を位置づけている（北澤 2011, p.7）。ここで述べられている「児童になる」過程とは、一言で述べるならば、子どもが学校

という制度的空間において要求される特殊な振る舞いを獲得していく過程を指している。学校空間において、子どもは教科的な学力を身につけるだけでなく、適切な振る舞い方を身につけることが求められている。たとえば、授業の始め方、着席の仕方、教師の話の聞き方、授業中の挙手の仕方、整列の仕方など、学校空間では家庭内とは異なった振る舞いが要求される。これらの学校的な振る舞いは、学校内の子どもに対する指導、注意、評価を行う際の資源として、規範的に扱われる。それゆえ、学校的な振る舞いをいかに成立させるか、またそこからの逸脱にどう対応するかが、教師にとっての日常的な課題となる。こうした学校的な振る舞いをめぐる教師と児童のやりとりは、近代以降の学校教育が何を果たしているのか、子どもに対する現代のまなざしがいかなるものであるのかを見通す視点を提供するものであり、現代的な教育問題を考察する手がかりになりうる。こうした視点と目的に基づいて、学校的社会化研究では、これまで

学校的振る舞いが規範として成立した歴史的過程（有本 2019；水谷 2021）、学校的振る舞いの相互行為的な達成（山田 2015；粕谷 2018,2019；平井 2022）のありよう、学校的振る舞いからの逸脱としての「発達障害」（鶴田 2007,2018；保坂 2017）に着目して研究知見を積み重ねてきた。

このうち、本稿の筆者ら（粕谷・平井）は、「学校的相互行為」に着目し、幼稚園（粕谷 2019）、小学校（粕谷 2018；平井 2022）でのフィールド調査をもとに、子ども（園児・児童）と大人（保育者・教師）の相互行為がいかなる特徴を持つのかを検討してきた²。

日常的な場面を基準としたとき、社会生活のなかには会話の順番交代、連鎖組織、活動の展開、行為者のカテゴリーが特定の形で期待される状況がある。これらは日常的場面に対する制度的場面（institutional settings）として、エスノメソドロロジー・会話分析研究の研究領域の一つになっている（Heritage 2005）。学校においては、教師と児童生徒は、大人と子どもというカテゴリーに基づくだけでなく、教師、児童生徒というカテゴリーに期待される規範性のもと、行為の遂行や、行為の理解を行う。とりわけ「授業」という社会的状況は、こうしたカテゴリーの秩序に加え、一（教師）対多（児童生徒）の対面状況のもと、会話の順番交代や、評価行為の連鎖、授業活動の課題遂行に向けた活動全体が特定の形で組織される。「学校的相互行為」とは、こうした規範的な制約のもと行われるやりとりのことを指している。そこでの具体的な研究課題は、児童生徒の発言がいかなるのか、その授業での知識はどのように提示され学習対象とされるのか、授業秩序の維持はいかなるのかといった、学校で行われる相互行為が持つ規範秩序の記述解明に焦点化される。こうした研究方針のもと、「学校的社会化」研究では、「学校的な振る舞いの獲得はいかなるのか」という大きな問いに対して、「学校的な相互行為形式はいかなるものであるのか」「学校的な相互行為形式の教示および学習はいかなるのか」の二点を主要な問いとして設定してきた。

筆者らのこれまでの小学校調査では、いくつかの中規模～大規模（一学年3～6クラス程度）の公立小学校を対象にフィールド調査を実施し、学校的相互行為の観察を試みてきた。複数校の観察を行うなかで、日本の公立校の典型的なやりとりを見出すことが一定程度可能になった。その過程で、私立校などの「教育理念」や学校規模、地理的背景などの差異によって、実践のどの部分が異なるのか、あるいはどの部分が共通するのかといった比較の視点を取り入れる必要性が浮上してきた。こうした経緯のもと、2022年度は、これまで観察してきた典型的な公立小学校と異なる特徴を持つ小学校の観察調査を通して、「学校的社会化」の、理念・規模・背景によって異なる要素と、教育場面として共通する要素を描き出すことを目指した。

以下では、2022年度9月～10月に実施した調査に基づく研究報告と、学校的社会化の比較研究に向けた試論的考察を述べる。調査対象となったのは、日本の島しょ部に位置する公立Z小学校と、東海地方に位置しオープンプラン教育を実施する私立Y小学校である。Z小学校の調査には、筆者らを含む研究グループのメンバー4名と奈良教育大学の学生4名が研究協力者として参加し、計3日間の参与観察および学校長と教諭に対するインタビュー調査を行った。Y小学校の調査には粕谷と研究グループメンバー4名が参加し、参与観察および副校長と教諭に対するインタビュー調査を行った。

（担当：粕谷圭佑）

2. 少人数教育における授業内相互行為

2.1. 調査校の概要

分析するデータは、日本の島しょ部にある公立のZ小学校の5年生を主な対象として行った共同研究で収集したものである。調査は2022年9月28日から4日間実施し、教室での参与観察と教師へのインタビューを行った。Z小学校は各学年の児童数が10人に満たない、小規模な学校であり、児童数と教職員数も同程度である。調査時にZ小学校で勤務する教師の中に、島の出身者は一人もいなかった。5年生の学級担任であるA先生は、Z小学校に赴任してきて3年目の若手の教員である。

Z小学校を卒業した児童の大半は、同じ中学校に進学し、中学校でも「少人数」学級で過ごすことになり、高校からは本土の学校に通うことが基本的な進路になっている。学級における児童数は、保護者の転勤などによって変化する場合があるが、学級の児童数が10人を超える状況は、近年ではほとんど見られないようだった。

以下では、教室での参与観察を通して得たフィールドノーツの記述と教師の語りから、「少人数」学級で指導することの特徴を試論的に考察していく。その際には、2つの側面に焦点を当てて、分析・考察を行っていく。

第一に、児童の挙手に焦点を当てる。授業を観察していて最初に気になったのが、児童に発言させる際に、必ずしも挙手をさせているわけではないことだ。それは、特定の教師が挙手をめぐりやりとりを授業時に用いていないということを意味するのではなく、「少人数」であるがゆえに、授業において挙手をいなくとも授業を進めることが可能となっているのだと考えられる。では、挙手が要求されていない状況において、どのようにして児童の発言管理がなされているのだろうか。また、そうした児童の発言管理のありようは、「少人数」であることとどのような関係にあるのだろうか。

第二に、教師が自らの実践を語る際に、さまざまな形で「大人数」学級を「学校的」な枠組みとして想定していることに着目する。そうした教師の語りから、「少人数」

だからこそ生じうる困難や、「少人数」ならではの実践を行うことを困難にさせる要因を教師がどのように捉えているのかを検討していく。

2.2. 挙手の「不在」

教師が質問し、挙手をした児童を指名し、指名された児童が答える、という一連のやりとりは、学校でよく目にする場面である。そうした挙手をめぐる振る舞いは、「大人数」学級の学校では、入学してすぐに身につけることが期待されている。鶴田(2010)は、挙手をめぐるやりとりを成り立たせる規則を「挙手ルール」(鶴田2010, p. 23)と位置づけた上で、教師が入学したばかりの児童にいかに関手ルールを教えているのかを明らかにしている。児童は挙手ルールを実践することを通じて、学級において発言権を得るとともに、集団の1メンバーとして教師との関係を築いていくことになるのである(同上, p. 31)。つまり、挙手ルールを児童に身につけさせるということは、授業を成り立たせるために、児童を学級集団の一員として振る舞わせることであるのだ。

だが、Z小学校の「少人数」学級においては、授業において挙手ルールがほとんど用いられていなかった。観察した3日間のうち、ほぼすべての授業において、教師が児童に挙手することを要求する場面は見られなかった。教師の質問に対して、分かる児童が応答し、教師がそれを評価するという形で授業は進行していたのだ。以下では、児童の挙手が一度も見られなかった国語の授業を観察した際のフィールドノーツの記述から、「少人数」学級での授業の特徴の一端を検討していく。

先述したように、Z小学校の「少人数」学級では、挙手ルールはあまり用いられておらず、教師の質問を受けて、わかる児童が答えるという形で授業が進行していた。児童同士の発話が重なった時には、他の児童が自ら引くことで、特定の児童が答えるという状況を「適切」につくり上げていた。

人数が少ないため、そもそも挙手ルールを導入する必要性がないように感じる。児童は先生の質問に「適切」に応じているし、発話の重なりも日常会話の時のように児童の側が当たり前のように対処していた。そのため、授業中に複数の児童が発言することで騒がしくなり、児童の発言を先生が聞き取れない事態が生じることは、あり得ない状況のように感じた(FN.2022.09.29.1 時間目国語)

まず着目したいことは、挙手ルールを用いなくとも、授業秩序が乱れることなく、授業が進行している点である。挙手ルールの特徴の一つとして、児童の発話を教師が管理することで、複数の児童が同時に発話し、騒がしくなる状況を避けることができる点が挙げられるが、10人にも満たない「少人数」学級においては、挙手ルールを用いなくとも、教師の質問に対して、分かる児童が応

答することで授業が成り立っていたのである。もちろん、「大人数」学級であっても、挙手ルールを用いずに、教師の質問に児童が応答することはあり得るだろう。だが、「少人数」学級では、複数の児童が同時に発話したとしても、人数が少ないがゆえに、教師のみならず、教室で観察している調査者であっても複数の児童の発話を聞き取ることが可能であり、秩序維持という観点からすれば挙手ルールを必要としていないようだった。

もちろん、児童の発話の重なりに対して、教室において何も対処していないわけではなかった。挙手ルールを用いる場合には、教師が児童を指名することを通じて発言権を与え、騒がしくならないように状況を管理している、という意味で、授業秩序を維持する主体は教師であるが、「少人数」学級では、挙手ルールを用いていない際には児童が自ら発話の重なりに対処しており、児童が授業秩序の維持に貢献していた。それは、同時に複数の人が発話することを避けるという日常的な会話においても当たり前のように実践されていることを、授業時に児童が実践することを通じて、児童が授業秩序を維持する主体となっているということだ。

授業秩序の維持という観点からすれば、挙手ルールを用いていないときの児童の振る舞いは「少人数」学級に特徴的なものと考えられるが、授業を進めていく上で、特定の児童の発話を、学級を代表するものとして扱う点に関しては、挙手ルールを用いる場合と同様であった。「わかる児童が答える形で授業が進行していた」(FN.2022.09.29.1 時間目国語)と場面を記述しているように、「少人数」であったとしても、すべての児童が授業内容を理解しているかを教師が確認するわけではなく、期待する応答が得られた場合には、特定の児童の応答を、学級を代表する意見として扱い、学級の進捗で授業を進めていたのである。

特定の児童の発話を、学級を代表する意見として扱うということは、発言していない児童が応答可能であったかを教師が把握することが困難であることを意味する。挙手ルールを用いる場合であれば、質問に対して応答可能であるかを教師が判断する際には、児童が挙手しているかどうかを参照することができるだろう。だが、挙手ルールを用いていない状況で児童の発話がない場合には、授業に参加しようとしていない、または応答できない児童として教師に捉えられてしまう可能性がある。

そうした特定の児童の応答の不在という事態に対して、教師は発言する機会を分配することで対応していた。国語の授業においては、「一人の児童が教師の質問に対して全く応答していないという状況がしばらく続いてきたが、教師がそれまで応答をしていなかった児童の名前を呼び、指名してから質問を投げかけることにより、発言機会を可能な限り分配しようとしていた」(FN.2022.09.29.1 時間目国語)のである。つまり、挙手を用いていない状況では、児童が応答可能かどうかを

教師が指名することを通じて直接確かめているのである。それは、「少人数」だからこそ、授業を行う過程で教師が児童の応答の不在を把握するとともに、発言機会を分配することが可能となっているのではないだろうか。もし、「大人数」であれば、応答の不在を把握することはできたとしても、一人ずつ答えさせていくことを一定の授業時間内に行うことは困難であるだろう。

ここまで、A先生の挙手ルールを用いていない授業実践から、「少人数」学級での授業の特徴の一端を検討してきた。だが、上記の分析・考察を通じて、「少人数」学級では挙手ルールが不要であると主張したいわけではない。A先生が「子どもの意見を聞くときには挙手させることもあるが、それ以外のときにはあまり挙手はさせない」(FN.2022.09.29. A先生)と語っていたように、学級活動の時間において運動会の目標を児童に述べさせる際には、挙手させた上で、一人一人の意見を述べさせていた(FN.2022.09.29. 6時間目学活)。つまり、「少人数」学級は、挙手ルールが不要なのではなく、挙手ルールがなくとも、児童の発言の重なりや応答の不在に対処可能であるということだ。

挙手ルールを用いていない授業実践の特徴はA先生に特有のものではなかった。A先生が担任をする5年生の学級での授業を他の教師が担当した際にも同様の状況が見られた。以下では、特別支援学級での指導も担当しているB先生が、5年生の理科の授業を担当した際のフィールドノーツの記述から、挙手ルールを用いないで授業を進めることはA先生に特有のものではないことを示していく。

塩が水に溶けて見えなくなる理由をB先生が「説明できる人?」と質問すると、「はい」と一人の児童が挙手。それを見てもう一人の男子児童も手を挙げていた。それまでは、B先生の質問に対して分かる児童が答える形で授業が進められていたが、児童の挙手を受けて、B先生は手を挙げていた児童を指名した上で、指名した児童に答えさせていた。だが、B先生が挙手を要求しているわけではなく、児童が手を挙げ、挙手ルールを実践し始めたのにB先生が合わせているだけのようだった。

授業を担当する教師が代わり、理科室という教室とは座席の配置が変わる場であっても、挙手ルールが不要であるということは同じだった。児童が挙手を始めてB先生が挙手していた児童を指名するということは授業の中で一度だけ見られたが、B先生の側から挙手を求めることはなく、基本的にはB先生の質問に対して児童が応答する形で授業が進んでいた(FN.2022.09.29.3時間目理科)

B先生は、普段から5年生の学級での授業を担当しているわけではなく、観察した日にいくつかの事情が重なって、5年生の理科の授業を担当することとなってい

た。そうした状況において授業を行う際にも、B先生が児童に挙手を求めることは一度もなかった。もちろん、それは児童が挙手ルールを実践できないことを意味するわけではない。フィールドノーツの記述にもあるように、児童の側から挙手することで、授業の中に挙手ルールを導入する場面があり、B先生もそれに合わせて、児童を指名していた。つまり、授業の中で挙手ルールを導入することも可能な状況ではあるが、授業を進めていく上で、教師が挙手ルールをあえて用いる必要性がないということだ。

ここまで、「少人数」学級における授業実践に特徴的な相互行為として、挙手を用いていないやりとりに着目してきた。だが、Z小学校においては、挙手を用いないで授業を進めていくことをはじめとする、「少人数」ならではの実践を目指すというよりも、さまざまな形で「大人数」学級での実践のあり方を「学校的」な枠組みとして捉えた上で、そうした枠組みに実践を近づけることを想定していた。以下では、A先生・B先生・学校長へのインタビューから浮かび上がってきた、Z小学校の教師が想定する「学校的」な枠組みが、「少人数」学級での指導にどのような影響を与えうるものとなっているのかを検討していく。

2.3. 「学校的」枠組み

教師へのインタビューを通じて浮かび上がってきたのは、教師が3つの「学校的」な枠組みを想定していることである。そしてそれらの枠組みは、特定の教師が有するものというよりはZ小学校の中で共有されているものでもあった。

その中でも、最も多く語られたのは、子どもの将来を想定した際の「学校的」な枠組みである。Z小学校の教師たちは、児童が高校に進学した際のことや、本土の学校に転校した際³に、「大人数」学級で過ごすことを想定することで、「大人数」の学級であれば身につくと教師が考えている集団での振る舞い方を、児童に身につけさせようとしていた。それは、個々の教師の指導実践のみならず、学校での指導方針にも影響を与えていた。Z小学校では、高学年になると、本土の小学校との交流行事を通じて「大人数」学級での教育を経験させることで、児童が「大人数」学級に適応できるような下地をつくることを意識していた(2022.09.29. 学校長へのインタビュー)。

また、個々の教師の指導実践に関する語りに着目すると、挙手ルールをめぐって、B先生が興味深い語りをしていた。B先生が担当した理科の授業の感想などを調査者が伝えていた過程で、B先生は自らが特別支援学級で担当する3年生の児童の指導方針に関して、以下のような相談をしてきた。

通級という形で特別支援学級にいる3年生の児童に、

挙手をめぐるやりとりを身につけさせるためにはどうすればよいかを調査者に聞いてきた。その際には、高校に出た時には集団で振る舞うことが必要になるから、今のうちから身につけさせておきたい、どうしても少人数だと集団での振る舞い方が身につかないから意識してやっている、と言っていた (FN.2022.09.29.B 先生)

B 先生の語りで非常に興味深い点は、「少人数」学級では用いられずとも授業を進行していくことができるように思われる挙手をめぐるやりとりを、「支援」という形で児童に身につけさせようとしている点である。当該児童は島の中学校に進学する可能性が最も高い、と B 先生は述べており (FN.2022.09.29.B 先生)、基本的には高校に進学するまでは「少人数」学級で過ごすことが想定されていた。つまり B 先生は、中学校までは「少人数」学級で過ごすはずの児童に対して、そこでは必須とは言えないような挙手をめぐるやりとりを身につけさせる「支援」を行おうとしていたのである。そうした「支援」のありようは、高校生になったときのことを想定した、B 先生の「教育的」な配慮と言うこともできるかもしれないが、「少人数」学級独自の実践のありようを想定できるのであれば、不要な配慮と位置づけることもできるだろう。

以上のことから B 先生を批判したいわけではない。そうではなく、重要な点は、児童の将来を考えたときに、「大人数」学級を「学校的」な枠組みとして想定せざるを得ない状況が Z 小学校にはあり、B 先生の語りはそれが顕著になっているということだ。

B 先生のように、Z 小学校の教師が「学校的」な枠組みを想定せざるを得ない状況は、教師のキャリア形成のありようが影響を及ぼしているように考えられる。A 先生によると、Z 小学校の教師は基本的に本土の学校での勤務の後、島しょ部での勤務を希望して赴任してきているが、多くの場合 3 年経つと本土の「大人数」学級の小学校に戻り、長くても 6 年間しか Z 小学校では勤務しない (2022.09.29.A 先生へのインタビュー)。以上のような状況は、Z 小学校が公立であることも関係しているが、Z 小学校で勤務する教師にとっては、「少人数」学級を指導するという経験は、教師のキャリアという観点からすると一時的なものに過ぎず、「大人数」学級に戻ることを前提としたときには、「少人数」学級独自の実践をすることは想定し難い事態のようである。

最後に着目したいのは、カリキュラムに従わなければならないということがもたらす「学校的」な枠組みである。Z 小学校での授業を観察していて興味深かったのは、学級にいる児童の人数を踏まえると、少人数クラスで運営されている学習塾のように、一人一人の理解度に沿って授業を進めることも不可能ではないはずだが、そうするのではなく、学級における授業の進度として授業を進めていた点である。学級における授業の進度とは、

ある学級がどこまで学習を完了したかということを示すものであり、「前回やったところを確認しましょう」などと教師が述べた際に、学級において当たり前のように児童によっても参照されているものである。そうした学級の進度は、一人一人の児童の理解度を測るのは異なる形で、授業の中で確認されているのだが (山田 2015)、「少人数」学級においても、学級における授業の進度に沿って授業が進められていた。

授業の進め方に関して、一人一人の理解度に沿って授業することはできないのかを調査者が聞いた際に、A 先生は以下のように述べていた。

児童の中でも学力差がある。だから、個々の理解度に沿って教えようとすると、個別学習のような形になってしまう。そうした指導のあり方も、カリキュラムに従うということ考えたときには難しくなってくる (FN.2022.09.29.A 先生)

以上のような A 先生の語りから、「少人数」学級では一人一人の理解度に沿って授業をすることは不可能だと主張したいわけではない。そうではなく、ここで重要なことは、カリキュラムに従うことを想定した際には、「少人数」学級ならではの実践のありようを想定することが困難になっている点である。さらに付け加えておくと、A 先生の授業を観察していると、A 先生は一人一人の理解度にも配慮した上で授業を進めているように見えた。つまり、実際に個々の児童の理解度に沿って授業を進めていくことが可能であるかどうかの問題なのではなく、そうした想定をすること自体を困難にさせるような「学校的」な枠組みが想定されていることが重要なのである。

2.4. 小括

ここまで、挙手ルールが用いられていない場面と教師の語りに着目し、試論的に「少人数」学級での指導の特徴を考察してきた。そこで浮かび上がってきたのは、「少人数」に特徴的だと考えられる実践が行われながらも、「少人数」ならではの実践を追求することを困難にさせる形で、教師が「学校的」な枠組みを想定していることであった。

その中でも、学級の進度で授業が進むという「学校的」な特徴は、「大人数」でも「少人数」でも共通するものであり、Z 小学校での授業実践においても教師の語りにおいても見られるものであった。それは、学校なるものの基盤として、学級において同じペースで授業を進めることが教師にとって前提となっていることを示しているのではないだろうか。つまり、人数が少なくなれば、教師は一人一人の理解度に配慮した授業ができるようになるというよりは、学校という制度的な空間が学級の進度で授業を進めるという授業実践のあり方を枠付けている

のではないだろうか。

本稿の議論は、「少人数」学級での指導の特徴から、学校的なるものの特徴の一端を検討するものであった。「少人数」学級やオルタナティブスクールなどの、「学校的」なものとは異なる実践をしている／せざるを得ない場での教育活動に焦点をあてることで、「学校的」な枠組みとしての共通点や差異を検討し、学校なるものありようを転換していく可能性や限界を考察していくことは今後の課題としたい。

(担当：平井大輝)

3. 学校内相互行為における空間的条件

3.1. 理念・空間・相互行為

前節では、少人数学級における「挙手」ルールが用いられない形で構成される授業実践と、教師によって語られる公立校としての理念の関係について議論した。少人数学級では、挙手ルールを用いずとも児童の発言の重なりや応答の不在に対処可能であるという点で、少人数であるからこそ、いわゆる一般的な規模（クラス20数名～35名）とは異なった指導が展開できる可能性が観察できた。しかしその一方で、Z小学校の教員の語りからは、一般的な規模の学校でもうまく適応できるような子どもを育てることも、重要な課題として捉えられていることが見受けられた。つまり、一般的な規模の学校において要求される学校的な振る舞いを身につける、ということが、公立校の理念として語られていたのである。こうした「学校的な枠組み」は、教師自身が語るものであると同時に、授業の相互行為のなかでも、「挙手をさせる」という形で具体化されているものであった。実際に相互行為が十分成立する、ということ以上に、「公立校としての役割（理念）を果たす」という課題が、実際の授業内の相互行為を組織するにあたって、規範的なものになっている可能性がみてとれた。

教師が語る「理念」と、学校や教室の物理的「空間」、さらにそこで行われる「相互行為」は、それぞれイコールなものとして結びついているわけではない。その空間において、なにをしているか十分理解可能な振る舞いは、教師が規範として参照する理念的な振る舞いとは相容れない可能性もある。一方で、「理念」は、あらゆる相互行為において常に規範的に働くわけでもないだろう。刻々と状況が変わる教育場面においては、どのような児童の振る舞いが適切なものとして受け入れられるかも状況に依存している。

このように、「学校的な振る舞いの適切さ」は一枚岩ではない。規範として参照される「理念」と、教室の物理的特性（「空間」）が生み出す振る舞いの規範性が相互に関連し合うなか、それぞれの状況において「適切さ」は実践者（教師・児童）によって見いだされていく。こうした見方に基づいて、以下では、少人数学級とオーブ

ンプラン教育のそれぞれにおいて、教室の物理的特性が、児童たちの授業時の振る舞いの適切さ／逸脱にどう関わっているのかを検討する。

3.2. 少人数学級における「発言」

Z小学校の参与観察において、まず観察者の目に特徴的にうつつたのは、児童たちの発言する際の「声の小ささ」とそれと比較したときの教師の「声の大きさ」であった。以下は、このことに関連する国語の授業のフィールドノートである。

授業中、A教諭の発問に対して、児童は挙手をする場面は少なく、応答する場合も普通の日常会話くらいの声量で応答していた。小学校の授業中における児童の応答というよりも、発話のデザインとして日常会話に近いように見える。ぼそぼそ声で返答しても、それが「意見」として問題なく取り扱われているようだった。小学校でよくある場面からしたら、「先生じゃなくてみんなに聞こえるように」と注意されそうだと感じた。一方、A教諭は、発問するときも児童の応答に返答するときも、30人程度の学級の前で話すような声量で話しており、どこかアンバランスさを感じる。(FN.2022.09.30)

教室内で児童が「発言」する際、しばしばその声量は指導の対象となる。たとえば、フィールドノート中にもあるように「もっと大きな声で」や「みんなに聞こえるように」といった指示によって、児童の発話がやり直される場面はよく目にする。こうした場合の教師の指示は、児童の発話を「発言」として取り扱うためのものであると言える。というのも、ある児童の発話を発言として取り扱うためには、教師や教室の他の児童たちにその発話が理解可能でなくてはならず、そのためには物理的に聞き取ることが可能でなくてはならない。それゆえ、児童の発話が「他の児童にも聞こえること」を達成するために、児童の声量は十分な大きさを保っていないと不足し、その他の児童は発話を聞き取るのに十分な静かさを保たなくてはならない。この聴覚上のアクセスを確保するという点が、授業秩序を成立させるための物理的な条件のひとつであると言える。

聴覚上のアクセスの確保において、少人数学級は一般的な規模の学級とは異なった事情を持つ。観察した学級は一般的な教室に比べて2/3ほどの面積であり、当時5名の児童しか教室にはおらず、かつそれぞれの児童が座る机は、1.5メートルほどの幅で並べられていた。そのような物理的状況においては、児童の発話は特別に大きな声で発せられなくとも、他の児童が聞き取ることができる。すなわち、日常会話レベルの声量での発話であっても、空間として十分「発言」として取り扱い可能な状況にある。そして、上記の観察場面においては、実際に児童たちの「ぼそぼそ声」での発話も、発言として教師

に取り扱われていることが観察されている。つまり、この少人数学級の空間的条件においては、児童の「ぼそぼそ」とした声量は、十分相互行為的に適切であると言える。

その一方で、教師はその場にいる5人の児童に聞こえる「より以上に」大きな声で話していることが観察されている。この点について、A教諭は、以下のように語っていた。

A教諭:ぼそぼそと言っても聞こえるので、(子どもの)声小さくなりがち。だから、他の小学校との交流を通して、大勢のなかで意見を言うことを学ばせたい。「もっとハッキリしゃべりたい」と思ってほしい。(FN.2022.09.29)

ここからは、A教諭がZ小学校での経験を積む中で持つことになった「理念」が観察できる。A教諭の一見アンバランスにも見えた声量の大きさは、教師としてのカテゴリーのもと、こうした「理念」を規範的に志向したものであると言える。また、上述の国語の授業内においても、A教諭は「じゃあ〇〇さん読んでください。いい声で。」(FN.2022.09.30)と、児童たちにも普段とは違った声量(「いい声」)で文章を読み上げることが求めている。ここにも、少人数学級での相互行為を達成するために物理的に十分な声の大きさ「以上に」、教師が参照する規範的に適切な声の大きさを児童たちに求める指し手が用いられていることが観察できる。

上記の観察場面は、教育場面の物理的な条件が、児童と教師の発話の可聴性(その場にいる全員に発話が聞こえること)に関わっていること、その一方で、物理的な条件から必要となる以上のものが、教師や学校が語る「理念」を参照した規範によって要求されていることを示している。これを前節でいうところの「学校的な枠組み」による要請と言い換えても差し支えないだろう。こうした「その環境(空間)であれば、相互行為として十分な振る舞い」と「相互行為として十分である以上に(≒儀礼的に)要求されている振る舞い」は区別して扱う必要があるだろう。

3.3. オープンプラン教育における授業秩序維持

以上のように、Z小学校の場合は、公立小学校の一般的な規模を想定した場合の振る舞い(「ハッキリしゃべる」)が、相互行為上の十分さ以上に求められていた。では、「理念」として公立校とは異なる児童の振る舞いを想定している学校の場合は、教育場面の物理的な条件はどのように関わるのだろうか。以下では、Y小学校の観察をもとに検討していく。

Y小学校は国内でも最初期にオープンプラン教育の実践を始めた私立校である。その教室空間は、通常の公立校とは大きく異なっている。Y小学校においては、1学年2学年は、ひとつのスペース(公立校の典型的な教

室の3倍ほどの面積)に収められる。スペースは、田の字型に4分割されており、その4区画それぞれに黒板やホワイトボードが備え付けられている。4区画には、それぞれ1学年の半分ずつ、2学年の半分ずつの計4グループが収まっており、一区画あたり約20名分の机が黒板(ホワイトボード)の方向を向いて並べられている。1学年のグループ間、2学年のグループ間には、物理的な区切りはなにもない。1学年と2学年の間は、部分的にロッカーや棚などで大人の腰辺りの高さで区切られているが、空間的には繋がっている。

以上のような空間配置のため、Y小学校においては、同時に最大で4つのグループが、それぞれ違う活動を行うことになる。つまり、一つのグループがテストなどの静寂性を求められる活動をしていたとしても、他のグループでは子どもが声を盛んに出す活動が行われることもある。そのため、スペース全体では、たいてい子どもや教師の声がどこにいても聞こえる状況であった。

こうした教室の状況に対して、Y小学校副校長に調査者は、担任の指示が聞こえないという問題が起きないのか質問したところ、副校長は「集中したときにはそれしか目に入らないのと同じように、子どもには担任の声だけが聞こえている」と語った(FN.2022.09.22)。また、同校が実施するオープンプラン教育の理念においては、子どもたちはそれぞれの関心に合った活動を行っているため、そもそも「子どもたちを静かにさせる必要がない」環境である、ということも語られていた。

それでは、こうして理念的に語られるY小学校の教師と児童の相互行為はどのような特徴を持っていたのだろうか。同校への調査は数時間と限られたものであり、ここでは今後の調査に向けた試論しか展開できないが、以下数点指摘しておきたい。

まず、複数の学級的まとまりが混在するスペースにおいては、児童たちの振る舞いの逸脱性が観察しにくいという点である。上述の通り、Y小学校の1・2学年スペースは、4区画に分けられており、それぞれ20名ほどの児童と教師のまとまりで異なった活動を行う。そのため、スペース全体ではたいてい「立ち歩いている」子どもや、「私語をする子ども」がどこかに存在している。通常の教室空間においては、異なる活動をする他の学級は壁を隔てた別の空間にいるため、児童の振る舞いの逸脱性はそれぞれの教室の活動によって立ち現れることになる。例えば、授業中に立ち歩くこと、私語をすることの逸脱性はより観察しやすい状況であろう。それに対し、Y小学校では、スペース全体で別の活動をしている子どもが存在するために、「その場における逸脱性」が、通常の教室空間よりも観察しにくいという特性を持ちうると考えられる。もちろん、後述するように、それぞれの活動はそれぞれの(学級的)グループによって行われているため、立ち歩きや私語の注意を、教師が「できない」というわけではない。しかし、空間として一瞥したときに

逸脱性が観察しにくいという特徴は、副校長が理念として「子どもを静かにさせる必要がない」と語った特徴と重なる部分があるように思われる。

また、教室内における設備も、児童の振る舞いの適切性／逸脱性と関連していると思われる。Y小学校で児童が使用する机は、通常の公立校で採用されている机よりも面積が大きく、引き出しがない。児童たちは、それぞれがドキュメントケースを机の脇におき、そこに教科書やノートを収めている。児童たちは、その場において使用しない教科書やノートを机の端においたままにして授業を受けたり、休み時間を過ごしている様子が観察された。公立校低学年においては、「今使うものだけを机の上に出す」ことが、力を入れて指導されることがよくある。それに対し、Y小学校においては、机の形状という物理的特性によって、そもそも「机の準備」という指導が必要とされない（ある程度別のもが出ていても問題なく授業が受けられる）状況になっていると言えるかもしれない。

以上は、Y小学校の教室の空間的特性から観察された、一般的な公立校とは異なる様相であるが、その一方で、同校の授業の相互行為においては、典型的な公立校にも「よくある」授業秩序維持の実践が観察された。たとえば、ある児童が発表する場面で、別の児童が騒がしくしていた際に、担任は「少し落ち着いてもらおうかな。」「ごめんごめん、そういうおふざけはしないでください。進みません。」といった声掛けを行っていた（FN.2022.09.22）。こうした声掛けは、児童らの振る舞いに対するサンクションとして、公立校でも典型的に見られるものである。とりわけ、児童たちが授業活動への参与をしているかどうか疑わしい際には、上述のような「注意」が行われていた。たとえば、発表をする児童の方を向いていない児童に対して「お客さん（＝発表を聞く児童）の聞く姿勢が崩れてきちゃってるなあ」や、教師の前に集まるように指示した際に、自席に座ったままの児童に対して「○○ちゃんそろそろ椅子ください。5時間目からずっと言ってます」と注意する場面などが観察された（FN.2022.09.22）。

Y小学校の「理念」や「空間」の物理的特性は、たしかに一定程度児童たちの振る舞いの適切さに幅をもたせ、「自由な活動」を許容しうるものになっている。その一方で、とりわけ授業活動への参与（児童が聞いている、見ていることが観察できるかどうか）が疑わしいときには、教師は典型的な授業秩序維持の実践を行っていたことも同時に観察されたことであった。

以上、Z小学校とY小学校の教育空間の特性に着目し、それが児童の振る舞いの適切さ／逸脱性といかなる関係を持ちうるのかを検討してきた。短期間の参与観察から得られた限定的な議論ではあるが、いずれの事例においても、教師が参照する「理念」的適切性と、授業秩序における「空間」的適切性が必ずしも一致しないというこ

とが、今後検討すべき論点として提出された。この論点を踏まえた調査を継続していくことで、教育活動が行われる場の「空間」的特性と、学校・教師によって語られる「理念」、そして実際に行われる教師と児童の「相互行為」が、それぞれに取り結ぶ関係を明らかにすることが期待できる。それぞれの学校では、個別の事情を踏まえた「理念」が語られている。学校や教師によって語られる「理念」それ自体を扱っていく教育研究も当然あり得る。しかし、「学校的社会化」研究として、教育活動の観察に基づいた「学校的振る舞い」の分析的記述を行っていくのであれば、実際に生起している「相互行為」とその「空間」にどのように「理念」が具体化されているのかを詳細に汲み取っていく作業が不可欠となるであろう。

4. 学校的相互行為の比較社会学にむけて

以上、本稿では、学校的社会化研究に比較の視点を取り入れるべく行われた調査を基に試論を展開し、今後の調査研究における論点を析出してきた。本稿の検討からは、学校における相互行為が、学級規模（「空間」特性）や、学校が有する「理念」と無関係ではないことが示された。しかしその一方で、より重要なのは、そうした空間特性や理念がどのようにそれぞれの状況における相互行為と関係を取り結んでいるかを詳らかにすることである。「学校的振る舞い」の適切性（＝規範性）は、常に実際の教師－児童間の相互行為とともにある。そうした相互行為がいかなる空間において行われているか、また教師が「理念」をいかに参照しているかに、教師や児童の間で示される「振る舞いの適切さ」は依存している。すなわち、空間的な規範性、理念の規範性、相互行為の規範性はそれぞれ独立しつつ相互に関連しているのであり、そのなかで「振る舞いの適切さ」はその都度見いだされていく。「学校的振る舞い」を検討していくにあたっては、これらの関係性を事例に即して整理していくことが必要となるであろう。

謝辞・付記

調査にご協力いただいた方々に深く感謝いたします。なお、本研究はJSPS科研費（課題番号：21K20265および18H00990）の助成を受けたものである。

注

- 1) 学校的社会化研究グループのメンバーは、主に立教大学名誉教授北澤毅（2019年3月定年退職）の研究室出身者および北澤に指導を受けた院生によって構成されている。本研究プロジェクトの詳細およびメンバーについては、右記ホームページ

を参照のこと (https://www2.rikkyo.ac.jp/web/s_socialization/)。

- 2) 学校における相互行為秩序の研究は、社会学においてはエスノメソドロジー・会話分析の領域において豊富な知見が積み重ねられている(この領域における研究概要については Hester and Francis 2000; İċbay 2010; Keel 2016; Kidwell 2012 を参照のこと)。筆者らの調査研究もエスノメソドロジー・会話分析の研究知見および研究姿勢に基づいたものである。
- 3) Z 小学校に通う児童の中には、保護者が教師などの公務員の場合があり、3～6 年程度経つと、保護者の転勤によって本土に戻る可能性がある児童もいる。

参考文献

- 有本真紀, 2019, 「小学校 1 年生の歴史社会学: 明治期・大正期における『初学年』の取扱いに着目して—」『立教大学教育学科研究年報』第 62 号, pp.35-56.
- Heritage, John, 2005, *Conversation Analysis and Institutional Talk*, in Kristine, Fitch and Robert., Sanders, eds., *Handbook of Language and Social Interaction.*, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 103-147.,
- Hester, Stephen K. and David Francis, eds., 2000, *Local Educational Order: Ethnomethodological Studies of Knowledge in Action*. John Benjamins Publishing.
- 平井大輝, 2022, 「『みんなで決める』ことの相互行為研究—学級での活動を成り立たせる教師の教育実践に着目して—」『教育社会学研究』第 111 集, pp.25-44.
- 保坂克洋, 2017, 「発達障害児支援としての『予防的対応』: 放課後児童クラブにおける相互行為に着目して—」『教育社会学研究』第 100 集, pp.285-304.
- İċbay M.H., 2010, *Conversation Analysis in the Classroom: The role of classroom interaction in the construction of classroom order*, LAP LAMBERT Academic Publishing.
- 粕谷圭佑, 2018, 「児童的振る舞いの観察可能性: 『お説教』の協働産出をめぐる相互行為分析」『教育社会学研究』第 102 集, pp.239-258.
- 粕谷圭佑, 2019, 「『社会化』過程の再特定化: 幼稚園年少級におけるルーティン活動の相互行為分析」『教育社会学研究』第 105 集, pp.115-135.
- Keel, S., 2016, *Socialization: Parent-Child Interaction in Everyday Life*, Routledge.
- Kidwell, M., 2012, "Interaction among children." In J. Sidnell and T. Stivers, eds, *The Handbook of Conversation Analysis*, Wiley-Blackwell, pp. 511-532.
- 北澤毅, 2011, 「『学校的社会化』研究方法論ノート—『社会化』概念の考察」『立教大学教育学科研究年報』第 54 集, pp. 5-17.
- 水谷智彦, 2021, 「停学と退学の罰からみる日本近代学校秩序の創出と維持—明治期『学校管理法書』に着目して—」『教育学研究』第 88 巻 2 号, pp. 211-222.
- 鶴田真紀, 2007, 「〈障害児であること〉の相互行為形式: 能力の帰属をめぐる教育可能性の産出」『教育社会学研究』第 80 集, pp.269-289.
- 鶴田真紀, 2010, 「初期授業場面における学校的社会化—児童の挙手と教師の指名の観点から—」『立教大学大学院教育学研究集録』第 7 号, pp. 23-33.
- 鶴田真紀, 2018, 「『発達障害のある子ども』における『子どもらしさ』の語られ方: 『逸脱』を構成する概念装置」『子ども社会研究』第 24 号, pp.77-91.
- 山田鋭生, 2015, 「『学級的事実』としての『学習』の達成—授業場面における〈文の協働制作〉の相互行為分析—」『子ども社会研究』第 21 号, pp. 151-163.