

教室における教師の意識的な「振る舞い方」の諸相

—— 一教師の教育実践のエスノグラフィ ——

学校教育開発学コース 清水 睦 美

The Clearly Conscious Teacher's Conduct in Classroom :
An Ethnography on Educational Practice of A Teacher

Mutsumi SHIMIZU

This paper is an ethnographic research on educational practice of elementary school teacher. He conducts in his classroom in order to achieve his objectives which reflect his educational aims and beliefs, that is, the teacher's conduct is one of the teacher strategies. In this paper, I analyze the variety of the teacher's conduct. Firstly, I describe that the teacher's objectives, which are closely related to the teacher's conduct, are to realize his ideal class and to understand his pupils. Secondly, I describe three forms of the teacher's conduct which he is clearly aware of. The first is that he pretends to be homogeneous against the pupils to understand them. The second is that he leaves activities in classroom in pupil's hands to realize his ideal class. The last is that he will discipline them to realize his ideal classroom. However this teacher's conduct isn't completed by a certain dilemma and after all he has to conduct in other ways to avoid facing with the dilemma. Finally, I describe some of the pupil's reaction to the teacher's conduct.

目 次

- I. 課題と方法
 - A. 課題設定
 - B. 方法
- II. 教師の「振る舞い方」を支える教師の意識
 - A. <理想の学級イメージ>の具体性
 - B. <理想の学級イメージ>の二本の柱の関係
 - C. 自らが捉えた子どもの現実に対する教師の意識
- III. 教師の意識的な「振る舞い方」の諸相
 - A. <同質な者>という振る舞い
 - B. <任せる者>という振る舞い
 - C. <任せる者>という振る舞いを支える<同質な者>という振る舞い
 - D. <躰ける者>という振る舞い
- IV. 教師の「振る舞い方」に対する子どもの反応
- V. 結論

I. 課題と方法

A. 課題設定

学級を担当する学校の教師の多くは、学級の子も達を自らの教育観や教育目標に導いていこうとする意識をもっている。このような意識は、学級が組織される教室という場—教師と子ども達の対面的相互行為の場—における教師の行為を方向づけることになる。また、教室という場では、教師の行為に対する子ども達の印象が、子ども達の次の行為を規定している。教師は、このような相互作用を了解しているので、自らの行為に対する反応として生み出される子ども達の行為が、自らの教育観や教育目標に近づくように、自らの行為を規定するようになる。言い換えれば、教師は、子ども達の行為を方向づけるように自己を表出するのであり、すなわち、振る舞うことになるのである。

また、今日の一般的な教室という場は、一人の教師に三十数人の子ども達で構成されている。このような場では、教師が学級全体に対して働きかけをし、子ども達は

集団の一員としてその働きかけに対応してしている一対多のディメンジョンでの相互行為と、教師と子どもが個として向かい合っている一対一のディメンジョンでの相互行為という二重性が存在している。本研究では、教室という場における一対多のディメンジョンに注目し、そこでの教師の「振る舞い方」の多様性を検討する。

B. 方法

本研究では「エスノグラフィー」という手法を採用した。エスノグラフィーという言葉には、いくつかの意味合いが含まれていて、いくつかの解釈がなされている。ここでは、調査者が現実の中に入る時から書き上げるまでの全過程を指し、固有の文化を有する人びとの暮らしを、彼らの生活の論理にそくしながら、できるだけ体系的に記述・描写しようとする試みであると解釈している。

調査対象：本研究は、長野県「北（仮名）」小学校6年3組36名の子ども達を担任する「宮尾（仮名）」隆先生についてのエスノグラフィーである。「北」小学校は、学校全体で「総合学習」に取り組んでいて、学級毎、特定の主題の下に教科学習が組織されている。また、子ども達の活動に対する意識の継続のために、授業時間を区切るチャイムを鳴らしていない。本研究でこのような「特殊」な学校を選択した理由は、「総合学習」という学習形態の性質上、教師の教育観や教育目標が、直接的に教師の「振る舞い方」に反映しやすいと考えられたからである¹⁾。本調査のキー・インフォーマントである「宮尾」先生は、教職経験15年の男性教師である。このような経験は、自らの教育観や教育目標が、教室という場で、自らのどのような「振る舞い方」によってどのように具体化されていくかを体得する期間として十分であると判断した。

エスノグラフィーの過程：エスノグラフィーでは、まず、対象とする場でフィールドワークを行う。そこでは、実際に何が起こっているかをできるだけ包括的かつ詳細に記述し、フィールドノーツを作成する。また、フィールドワークと平行して、データを分析するための分析カテゴリーの検討を行う。この二つの作業は、対象とした現象を説明する妥当な解釈を得るまで継続されることになる。

本研究のフィールドワークでは、学校での教師の日常への観察者としての参加、学校での教師の日常への直接参加、学校での教師の日常に関する聞き取り、学校での教師の日常に関する文書資料収集、学校での教師の日常の出来事や物事に関する感想や意味づけについてのインタビューを行い、フィールドノーツを作成した。本研究では、それを一次資料として用いている。また、フィー

ルドワーク期間は、1996年5月末から7月末までの2ヶ月間となっている。この期間中は、週平均4日、「宮尾」先生が勤務を始める朝8時頃から勤務が終了する時間まで、可能な限り行動を共にしてデータを収集した。

尚、本論文では、紙幅の関係で、本研究で得られた知見の中で、宮尾先生の意識的な「振る舞い方」に焦点を絞って検討していく²⁾。

II. 教師の「振る舞い方」を支える教師の意識

A. <理想の学級イメージ>の具体性

宮尾先生は、担任する学級を次のような学級にしたいと語る。

宮尾先生：響きあえる学級。響きあえるというのは、誰かが発したことが、次々と波紋のように広がって、前向きにみんなが考えて、自分たちの生活を自分たちで作っていく学級。こういう学級だと教師が楽しい。熱く燃えていられる学級とも言えるかもしれない。そういう学級だと学力が身につくし、追究していく力もつく。こういう学級は、自分が育てたい子どもとつながりがある。(後略)

筆者：では、先生にとって自分が育てたい子どもというのは、どういう子どもですか。

宮尾先生：自分が教員になる前に考えていたのは、ひとつは思いやりのある子に育てたいということ。もうひとつは、自分で判断して、自分で考えて、自分で行動できる子。この2つが根幹にある。それに木曾小学校(2校目の赴任校)での経験からつけ加わったものは、ふたつめと同じようなことだけれど、追究力。(後略) [7/19 インタビュー記録]

ここで表現された宮尾先生の理想の学級を要約すれば、学級を構成する子ども一人ひとりが、自分で考え判断し行動でき、その子ども一人ひとりが響きあうことで、学級集団も前向きに考えて、自分達の生活を自分達で作っていく学級になるというものである。

ここで、宮尾先生は、子ども一人ひとりと学級集団の関係を「響き合う」と表現しているが、具体的にどのようにイメージされているのだろうか。6月の中旬に、全校研究授業が6年1組で行われた。ここでの授業形態は話し合いであったが、1組担任の田辺先生は、話し合いの途中で「実験したい」と申し出た子どもに対し、話し合いから離れて実験をすることを認めていた。この教師の行為について、宮尾先生は次のように語る。

筆者：学級で話し合いをしている時、それに加わらず、実験のために出歩いたりする子がいたんだけど、気

にならないんですか。

宮尾先生：(強調して)気にならない。うんとやればいいと思う。彼ら(実験のために出歩いている子)も関係ないことをやっている訳じゃないから。そういう点からいくと3組は堅いな。重要なのは個だから。

[6/18 会話記録]

また、宮尾先生は6月27日の学年会で、7月末の学年行事であるキャンプについて、「学級としてまとめ、学年がまとまる」という目的を強調する発言をする。その後、筆者は次のようなインタビューを行った。

筆者：学級でまとまることは大切ですか。

宮尾先生：学級があっちもこっちも向いているというのではなくて、みんなでもってやったら楽しいという集団意識がほしい。その中で、他の子どもがどう考えているのかわかりあえればいいと思う。

筆者：そのために、我慢させられるという子どももいますよね。

宮尾先生：いると思う。でも、まとまるために我慢するというのではなくて、我慢するという経験をするということが大切。最終は、個だから。(後略)

[6/28 インタビュー記録]

「重要なのは個だから」「最終は個だから」という表現に示されるように、子ども一人ひとりと学級集団の関係は、子ども一人ひとりが重要であり、そのような個人が学級集団を作ると捉えられていることがうかがえる。しかし、だからといって一人ひとりがばらばらに存在しているのではなく、「響きあう」「他の子どもがどう考えているのかわかりあえる」ようなかかわりあいイメージされているのである。

以上のことから、宮尾先生の〈理想の学級イメージ〉は、〈子ども一人ひとりが自主的問題解決の力をもつこと〉と〈子ども達が互いにかかわりあうこと〉という二本の柱がともに揃うことで、予定調和的に、学級集団が自主的問題解決の力をもつようになるとイメージされていると言える。

B. 〈理想の学級イメージ〉の二本の柱の関係

前項で描き出した〈理想の学級イメージ〉の二本の柱の関係について、宮尾先生は具体的に語っていない。そこで、宮尾先生の学級の現実をとらえる視点が、どのような子どもに集中しているかを分析することでこの点を、描き出していく。

5月29日の図工の時間、宮尾先生は「剣玉をしている人」の絵を書いている友和君のところで、実際に剣玉を持って手の形や手のしわの流れを確認したりして、15分

ほどの時間を過ごしていた。この宮尾先生の行為は、図工の時間内での他の子どもとの接触の時間に比べて、非常に長いものであった。この行為について、宮尾先生は次のように語る。

筆者：友和君には、今日、かかわってましたね。

宮尾先生：目に入ってこない子なのでね。

[5/29 会話記録]

この表現からは、宮尾先生が学級の中である特定の子も達を特に意識していることがうかがえる。宮尾先生は、友和君以外に意識している子ども達について次のように語る。

筆者：友和君以外に気になっている子はどの子どもですか。

宮尾先生：裕美子さんだね。感情の起伏が激しく、落ち込むと2、3日休んでしまう。今までも友達が多くはないし、今もそうではない。それから、マリ子さん。自分を出していないという気がする。…それから、淳くん。何を考えていえるのかわからない子だね。

筆者：淳くんは、かおるさんとはよく話していますね。

宮尾先生：そうなんだけどね。かおるさんもよくわからないよね。

[5/29 インタビュー記録]

宮尾先生が特に意識している子どものタイプは、友和君、淳君、かおるさんやマリ子さんに代表される「自分の要求を表現しながら他者と相互行為をすることが少ない子ども」と、裕美子さんに代表される「他者と相互行為はするが、そこでの自分の要求や関心の表現が他者に受け入れられにくい子ども」であることがうかがえる。

また、宮尾先生には別のタイプの特に意識している子どもも存在する。それは、次のようなインタビューにあらわれている。宮尾先生は、子ども達に対して、「言いたいことを言いやすいか言にくいかという違い」を感じているという。それについての筆者のインタビューに対して、宮尾先生は次のように語る。

筆者：言いたいことを言いやすい子というとな誰ですか。

宮尾先生：裕介。(後はすぐには続かず、沈黙)

筆者：待つ子は(言いたいことを言えずに様子をうかがってしまうことを意味した表現)?

宮尾先生：俊幸に対してはあるな。博文の方は、まだいい。女の子の方はいやだな。マリ子とか、何を考えているのかわからない。かおるさんも。美夏も。(後略)

[7/1 インタビュー記録]

ここに名前のある俊幸君、美夏さんという子どもは「自分中心な言動をとる傾向をもつ子ども」である³⁾。

以上のように、宮尾先生が特に意識している三つのタイプは、何れも教室という場での相互行為のあり方が、宮尾先生にとって気になる子ども達である。このことは、筆者のフィールドワークの期間中、宮尾先生の学級の現実をとらえる視点が「子ども達が互いにかかわりあうこと」に集中していることの表れであると言える。

また、宮尾先生は、子ども一人ひとりに身につけさせたいと意識している行動を、教室に掲示している。

聞かるときはどンドン聞こう
わかるまで聞こう

[6/27 掲示]

このような掲示物に示されている行動は、「言う」「聞く」「訊く」「関係づける」という行動に関するものになっていた。掲示に示された行動の何れもが、教室という場での相互行為に関係する行動であることから、この時期、宮尾先生が「子ども達が互いにかかわりあうこと」を特に意識していたことがうかがえる。

以上のことから、学級編成替えの間もないこの時期に、「子ども達が互いにかかわりあうこと」に特に注意が払われたということは、子ども達が互いにかかわりあうような関係が成り立つことが、「子ども一人ひとりが自主的問題解決の力をもつこと」を育てる前提であるとイメージされていると解釈できる。さらに、これらことから、宮尾先生が「理想の学級イメージ」との比較で子どもの現実を捉えていると解釈できる。

C. 自らが捉えた子どもの現実に対する教師の意識

前項で描き出したように、宮尾先生は「理想の学級イメージ」との関連で、子どもの現実を捉えている。しかし、宮尾先生は、このような捉え方では「理想の学級イメージ」に反するか近いかという以外の子どもの現実は見過ごされてしまうとも意識している。例えば、宮尾先生は、次のように語る。

とらえた子ども観を、どのようにとらえなおして
できるかが勝負のしどころだね。つまり、決めつけて子ども
を見ないということだね。

[5/29 インタビュー記録]

この表現には、「理想の学級イメージ」との関連で子どもの現実を捉える一方で、「子どもの現実をありのままに捉える」ことの重要性を意識していることがうかがえる。このような意識によって、宮尾先生は、帰りの会で日記を書かせる活動と朝の会で「発見したこと」を発表させる活動を成立させているのである⁴⁾。

ところが、宮尾先生は次のようにも語るのである。

筆者：宮尾先生が子ども一人ひとりとどのように対話しているか知りたいので、日記を読ませてもらいたいのですが…。

宮尾先生：いいですよ。きっと、その場その場で臨機応変に返事を書いているので、考えていることが意外と出ているかもしれないね。

筆者：私もそう考えているんですけど…。

宮尾先生：でも、思う時があるんだけどね、ほんとにあいつらはこう考えているのかな—と思うことがある。書いていることと考えていること別じゃないかってね。

筆者：どういうところでそう思われるんですか。

宮尾先生：何となくなんだけどね。そうじゃないかって。

[6/12 会話記録]

ここでの表現には、これらの活動に子ども達の本音が出ているかどうかということについて懐疑的である宮尾先生の意識がうかがえる。このことは、「子どもの現実をありのままに捉える」ことが容易なことではないという宮尾先生の意識の表れであるとも言える。

以上検討してきたように、宮尾先生の「振る舞い方」を支える意識は、「理想の学級イメージ」と「子どもの現実をありのままに捉える」ことである。また、「理想の学級イメージ」の具体的な姿は、「子ども一人ひとりが自主的問題解決の力をもつこと」と「子ども達が互いにかかわりあうこと」という二本の柱がともに揃うことで、予定調和的に、学級集団が自主的問題解決の力をもつというものである。そして、筆者のフィールドワーク期間に関して言えば、「子ども一人ひとりが自主的問題解決の力をもつこと」よりも「子ども達が互いにかかわりあうこと」を重要視していた。また、宮尾先生は、「理想の学級イメージ」との対比で多くの学級の現実を捉えているが、このような捉え方には見過ごされてしまう子どもの現実があると意識している。したがって、そのような現実を捉えるための活動を学級の場で成立させているのであるが、このような活動においても、「子どもの現実をありのままに捉える」ことは困難であると意識しているのである。

III. 教師の意識的な「振る舞い方」の諸相

A. 「同質な者」という振る舞い

宮尾先生は「子どもの現実をありのままに捉える」ことが重要であると意識しながらも、それを捉えることは非常に困難であると意識していることを前述した。確か

に、教師と子どもは、精神的には「大人」と「子ども」であり、制度的には「教師」と「生徒」であり、教師は子ども達の本音を簡単に聞き出せる関係にはない。そこで、宮尾先生は、「大人」と「子ども」、「教師」と「生徒」という違いを乗り越えて、教師と子どもが同じ価値の世界に住む者であるという教師に対する子ども達の印象を方向づけるように《同質な者》という振る舞いをするようになる。

この《同質な者》という振る舞いは、学級対抗の競技において、宮尾先生自身が学級の構成員として楽しみ応援する場で表れる。例えば、児童会活動で大縄跳び大会が行われる日の朝、宮尾先生は、教室の黒板に次のように書いている。

9:00 大縄跳び大会	
<table border="1"> <tr> <td>学年で優勝したいね</td> </tr> </table>	学年で優勝したいね
学年で優勝したいね	
その後 石拾い	

[6/28 板書の写し]

宮尾先生は、この大縄跳び大会のため、練習の時間を作り、当日は、学年で1位、学校全体で2位になった3組の子ども達と一緒に優勝を喜んでいる。

《同質な者》という振る舞いが表れる別の場は、宮尾先生以外の教師に対して行われる挨拶の場である。3組では、朝と帰りの挨拶、給食の前後の挨拶が日常化しているだけで、宮尾先生に対する挨拶はなされない。ところが、チームティーチングの導入によって中林先生が3組を訪問する活動の終わりには、係の号令で中林先生への挨拶が行われるのである。このような場では、宮尾先生は、《同質な者》として振る舞って、子ども達とともに「ありがとうございました」と挨拶をしている。宮尾先生は、このような振る舞いによって、自分と他の教師の3組にとっての存在の違いを子ども達にアピールすることで、子ども達の価値の世界に住もうとするのである。

一方で、宮尾先生の意図とは関係なく、子ども達が宮尾先生に《同質な者》という振る舞いを求めるという場もある。6月11日の朝、宮尾先生はいつもの行動パターンとは異なり、ドッチボールをしている子ども達のところに向かった。

筆者：今日はドッチボールを見に行かれるんですか。

宮尾先生：たまには行かないとうるさいですから。でも、行くと長引くから（宮尾先生が行くと時間が延びてしまうことの意味）、ホントは行きたくないんですけどね。

[6/11 会話記録]

このように筆者には語る宮尾先生であったが、体育館では楽しんでドッチボールをやっていた。このように、子ども達に誘われて何かをやる時、宮尾先生には、子ども達の誘いに乗りたくない意識もある。しかし、宮尾先生は、その意識を押し殺して《同質な者》として振る舞うのである。このような場では、教師の要求を表面化するような行為は観察されず、楽しそうに仲間に加わり、子ども達の価値の世界に住もうとするのである。

B. 《任せる者》という振る舞い

《理想の学級イメージ》を実現するために、宮尾先生は「先生は活動を自分達に任せているんだ」という教師に対する子ども達の印象を方向づける《任せる者》という振る舞いをしている。例えば、宮尾先生は、班替えという活動で、班の構成員が決まった段階から後は、子ども達に任せるという行為をする。

宮尾先生：2時間目、先生いませんので、席をうまく決めること。自習だから騒がしくないこと。もう1回言うよ。1つ、席をうまく決めること。2つ、班長、学習、給食、保健、掃除を決めること。その後、係会を開いて、係長を決めておいて下さい。（後略）

（廊下へ出てから）

筆者：あれで喧嘩にならないんですか。

宮尾先生：さあ。（そういうことには関心がないという様子）

[6/18 授業記録・会話記録]

このような行為に関して、宮尾先生は、次のように語る。

筆者：席替えなどを任せてしまって心配はないんですか。

宮尾先生：少しは心配だけだね。でも、とりあえずやらせて、だめならそこで言えばいいし……とりあえずやらせてみることだね。

[6/18 インタビュー記録]

この表現には、《任せる者》という振る舞いを通して、自主的問題解決の力をもった《理想の学級イメージ》を実現しようとする宮尾先生の意識がうかがえる。

このような振る舞いは学習の場にも表れる。宮尾先生は、学習課題が決まると、まず「ひとり学習」という学習形態をとる。この「ひとり学習」の意味を、宮尾先生は、次のように語る。

（ひとり学習を行うのは）自分の考えをもってほしいということ。それは、算数でも同じ。そして、その自分の考えにこだわりをもってほしいと思う。

[7/10 インタビュー記録]

ここで表現されるように、宮尾先生は、学習の場でも、

まず、子ども達に《任せる者》として振る舞い、学習を成立させようと意識しているのである。

C. 《任せる者》という振る舞いを支える《同質な者》という振る舞い

宮尾先生は、《任せる者》という振る舞いを理想としているが、実際には、《任せる者》という振る舞いだけでは、活動が成立しにくい場が多い。このような場では、宮尾先生は、〈子どもの現実をありのままに捉える〉ために振る舞っていた《同質な者》という振る舞いに近い振る舞いをするので、活動を援助している。例えば、6月19日の一年生と「だるまさんがころんだ」をして遊ぶという児童会活動の場でのことである。最初、宮尾先生は《任せる者》として振る舞って、その様子を見ていた。しかし、企画した委員会に所属する雅彦君と修君だけでは一年生と3組の子ども達の両方をまとめられない。この様子を見ていた宮尾先生は、自らその仲間に入り、雅彦君が出す指示に宮尾先生自身が率先して従うことで、その場での活動の成立を援助していた。

また、「ひとり学習」においては、子どもによって力の差もあり、一人で自分の考えがもてない子どもも存在する。このような場合、援助の手が差し伸べられる。このような援助は、子ども同士でなされることが理想的であると宮尾先生は意識していて、「わからない時は、友達のところに行きな」という声を必ずかけている。

宮尾先生：どうしてもわからないということがあったら、友達のところへ聞きにいったらいい。

俊幸：先生には、聞いていいの？

宮尾先生：いいよ。

靖史：じゃ、清水先生（筆者のこと）は？

宮尾先生：いいよ。 [6/26 会話記録]

宮尾先生が《任せる者》として振る舞えば、原則として活動は子ども達の手で委ねられる。しかし、活動成立が困難な場合には、友達や宮尾先生、また、筆者のような観察者によって援助がなされながら活動が展開される。この場での援助者は、子どもであろうと、教師であろうと、観察者であろうと誰でもいいのである。前述の場には、宮尾先生のこの意図が組み込まれているのである。結果として、援助者としての宮尾先生は、子どもと《同質な者》として振る舞うことになるのである。

また、宮尾先生の《同質な者》という振る舞いは、宮尾先生の〈理想の学級イメージ〉に近い現実に対する評価の場にも表れる。例えば、課外で行われている自転車クラブに参加し、大会に出場した春樹君を取り上げて、宮尾先生は次のように教室で語る。

先生ひとつ話があるんだけど…。春樹君は最初Bチームだったんだよね。で、5月3・4日は練習があったんだけど、5日はなかった。けれど、春樹君はその日自分で来て自分で練習したんだよ。春樹君は、4月はやる気がなくて、先生に叱られたこともあったけど、4月の終わり頃からやる気になって、その結果、最終の選考会でAチームに入ったんだよ。先生は、すごいなって思った。本気になって、自分でやる気になれば形勢が不利でも挽回できるっていうことを先生は春樹君から教わりました。 [6/10 朝の会記録]

ここでの「春樹君から教わった」という表現には、宮尾先生は、教える存在としてではなく、子ども達から学ぶという存在でもあることが含意されている。宮尾先生は、このように《同質な者》として振る舞うことで評価を表面化するのである。

D. 《躡ける者》という振る舞い

宮尾先生の意識には、《任せる者》として振る舞い、それを《同質な者》として支えるだけでは〈理想の学級イメージ〉の実現が困難であるという意識も存在する。ここでは、この意識の反映である理想の実現のために自らの要求を積極的に表面化する《躡ける者》という振る舞いを検討する。

IIで描き出したように、宮尾先生は、子ども達に「言う」「聞く」「訊く」「関係づける」という行動を身につけさせたいと意識している。この中の「言う」という行動を、子ども達に身につけさせる教師の手だてについて、宮尾先生は次のように語る。

やっぱ、出ていくしかないと思う。みんながみんなとは言わないが、もう少ししゃべれるようにしたいよな。 [7/3 会話記録]

ここでの「出ていくしかない」という表現には、教師の要求を表面化していくことの必要性が意識されていることがうかがえる。

宮尾先生：友達の意見はしっかり聞こう。

[5/28 算数の授業記録]

宮尾先生：先生と話しているんじゃないぞ。みんなに言え。 [6/28 国語の授業記録]

このような行為に代表されるように、自らの要求を表面化する《躡ける者》という振る舞いによって、宮尾先生は〈理想の学級イメージ〉を実現しようとするのである。

ところが、筆者のフィールドワーク期間中、宮尾先生の《躡ける者》という振る舞いは、なかなか徹底されないように見受けられた。例えば、前述のように、宮尾先

生は「聞こう」と子ども達に向かって要求を表面化するが、その後、子ども達が聞いていなくてもそのままにするのである。この《躡ける者》という振る舞いを徹底しないことについて、宮尾先生は次のように語る。

筆者：静かにして聞くように言って、静かにならなくても先生はそれを徹底しないですよ。それはなぜですか。

宮尾先生：それは自分の悪いところかもしれない。徹底しなきゃいけないかもしれない。ただ、出るときの出方についての迷いがある。今はだいたい落ち場所もわかってきたので、出るようになってきているけど、これ以上言ってもだめかと思うところはある。聞いてない人にあてるような出方はこれからも増やしていくつもりだけどね。

[7/2 インタビュー記録]

ここでの「迷いがある」という表現には、宮尾先生の《躡ける者》という振る舞いに対するディレンマがうかがえる。筆者は、フィールドワークを通して、このような場で生じている宮尾先生のディレンマを次の四つに特定した。一つは、子ども達に要求する事柄に関するディレンマである。宮尾先生は、子ども達に「言う」「聞く」「訊く」「関係づける」という行動をするように要求するが、これらの行動は同時に成立可能な行動ばかりではない。例えば、友達の話す内容と自分の考えを関係づけて考えていても、それは「言う」という行動と直接には結びつかない。

筆者：言うということは重要ですか。

宮尾先生：言わなくてもいい。考えていけばいい。そこに追究の姿勢があるかどうかが大変。わからないことはわからないと言えるということが大切。

[5/28 インタビュー記録]

この表現からもうかがえるように、宮尾先生が子ども達に要求しているこれらの行動は、それぞれの関係が複雑に絡み合っていて、このことがディレンマを生んでいる。

二つ目は、宮尾先生が過去に担任した学級で、宮尾先生の行為に反発した子ども達によって、学級の活動が停滞したという経験から生じている。

筆者：子どもに対して出る出ないの駆け引きをしていますが、うまくいかなかった時の状態としてイメージしているのはどういう状態ですか。

宮尾先生：西小の5年生だね。女の子は掃除もやらなくなった。

筆者：今の学級でいうと誰に近い感じですか。

宮尾先生：美夏さんを強烈にした感じかな。綾子も似ているかも。かおるさんもよくはわからないから、

そうかもしれないな。 [7/19 インタビュー記録]
ここで表現されるように、西小学校で子ども達と敵対関係に陥った時、その中心となっていた女子のイメージが、宮尾先生の意識の中で、3組の美夏さん、綾子さん、かおるさんと重なっている。宮尾先生は、自分が《躡ける者》として振る舞うことによって、3組において、西小学校での体験に類似する状況に陥る可能性があるという意識がディレンマを生んでいるのである。

三つ目は、学校不適応を起こすかもしれない子ども達への恐れである。3組には現在不登校の状態にある一郎君という男の子がいる。宮尾先生は、勤務が終わった後、特別な用事がない限り一郎君の家へ顔を出す。最近の一郎君の様子について宮尾先生は次のように語る。

最近、一郎はピンポンをならすと戸口へ飛んでくる。

最初の頃はあってもくれなかったのに、今はそうなってくれて本当にうれしい。もし、一郎が自分の担任の時、登校拒否になっていけば、プレッシャーがかかるけど、もうかれこれ（登校拒否になって）4年にもなるし、そのことが自分の気を楽しんでいて、登校を迫ることがない。（後略） [6/12 会話記録]

ここで表現されているように、宮尾先生は、担任している子どもが、不登校のような学校不適応になることについてプレッシャーを感じている。現在の3組にも、友和君や裕美子さんは、その傾向がある子どもである。担任する子どもが学校不適応を起こすことへのプレッシャーと、3組の子ども達の学校不適応の可能性という意識がディレンマを生んでいる。

四つ目は、宮尾先生が理想とする振る舞いは《任せる者》という振る舞いであり、《躡ける者》という振る舞いとは大きなギャップが存在している。

宮尾先生：こうしなきゃいけないということがあると怒りたくなる。そうすると、自分も気分が悪いし、子どもも気分が悪い。 [5/28 会話記録]

この表現には、そのディレンマが表れている。

以上のような四つのディレンマによって、宮尾先生の《躡ける者》という振る舞いは徹底されず、そのディレンマを多少回避するような方法を伴って振る舞われることになる。ひとつの方法は、ある一定の子ども達に対して《躡ける者》という振る舞いが集中することである。このような指名の対象になるのは、言いたいことが言いやすい子として名前のある祐介君以外に寛君、剛君、隆君である。6月13日の朝の会では、「発見したこと」を発表する場で、寛君がその対象となった。

宮尾先生：寛君、昨日の掃除に何か発見したことあったんじゃないかな？

寛：(思い出せない様子)

宮尾先生：ほら、鳥の……。

寛：(思いついた様子。しかし、ためらって)言うの？

宮尾先生：(うなづく。)

寛：まだ、飛べそうもないふわふわした鳥が2羽、下庭にいた。 [6/13 朝の会の記録]

宮尾先生は、寛君に発言させようとした意図について、次のように語る。

筆者：なぜ、寛君を促して発言させようとしたのですか。

宮尾先生：普段発言しない寛に発言させたかった。

筆者：心配な子なんですか。

宮尾先生：いや、心配している子ではない。……寛に言わせなかったということかな。

[6/13 インタビュー記録]

このように宮尾先生の《羨ける者》という振る舞いは、宮尾先生が言いたいことを気軽に言えるような子ども達に集中するのである。一方で、このような場には、宮尾先生の《羨ける者》という振る舞いを眺めるだけの子ども達も存在する。しかし、このことは《羨ける者》という振る舞いをただ眺めるだけの子ども達に対して、宮尾先生が《羨ける者》として振る舞っていないということを意味しない。なぜなら、他者に向けて振る舞われている行為を、子ども達は自らに関わる行為として引き受ける力を持っている可能性があるからである。

筆者：学級の全面に出てこない子に対しては、なんとか引き出そうとはされないんですか？

宮尾先生：それまでかかわれない子がかかわろうとした時、拾おうとは思っている。けど、かかわれるように工夫するということはあまりしない。自分は出てきたら儲けものという感じのところがあるな。

[7/16 会話記録]

「儲けもの」という表現には、宮尾先生がこの可能性を十分に意識していることがうかがえる。

もうひとつの方法は、《羨ける者》として振る舞う以前に、宮尾先生の要求を「揭示」することである。3組には前述したように、「言う」「聞く」「訊く」「関係づける」という行動に関する揭示物がある。例えば6月27日に貼られた「友だちの話を聞くこと、それは友だちを大切にしていることになる」という揭示物は、2時間目に行われた朝の会の終わりに宮尾先生によって次のように説明された。

宮尾先生：先生、黒板に貼ったけど、友だちの話を聞くのは大切だぞ。 [6/27 朝の会記録]

しかし、宮尾先生が、この揭示物の内容を説明したのは、

筆者のフィールドワーク期間中、この一回限りであった。このように宮尾先生は、自らの要求を揭示物で表面化し、それによって子ども達の行動が変化すれば「儲けもの」と意識して、《羨ける者》という振る舞いに伴うディレンマを多少回避しているのである。

以上検討したように、宮尾先生は《同質な者》として振る舞うことで、子どもの価値の世界に住もうとし、そのことを通して〈子どもの現実をありのままに捉える〉ことを実現しようとする。また、〈理想の学級イメージ〉の実現のためには、《任せる者》という振る舞いをしていいる。さらに、それだけでは活動の成立が困難な場では、《同質な者》として振る舞うことで活動の成立を援助したり、〈理想の学級イメージ〉に近い3組の現実には、《同質な者》として振る舞うことで評価を行っている。

しかし、一方でこのような「振る舞い方」だけでは〈理想の学級イメージ〉は実現していかないという意識もある。その意識によって導かれる意識的な「振る舞い方」は、〈理想の学級イメージ〉の実現のために子ども達に要求する必要があると意識されている行動を、教師の要求として表面化する《羨ける者》という振る舞いである。ところが、《羨ける者》という振る舞いはディレンマに阻まれ、結果として、そのディレンマを多少回避するような方法で《羨ける者》という振る舞いがなされているのである。

IV. 教師の「振る舞い方」に対する子どもの反応

本研究におけるフィールドワークの目的は、教師の「振る舞い方」とそれを支える意識の関連に焦点を絞ったものであり、教師の「振る舞い方」に対する子ども達の反応を詳細に検討するにはデータが十分ではない。ここでは、この限界を十分にふまえた上で、教師の「振る舞い方」に対する子どもの反応を検討することを通して、教師の「振る舞い方」がある面で成功し、ある面で教師の意図せざる結果を招いている点を考察する。

宮尾先生の意識的な「振る舞い方」は、子ども達にどのように意識されているのであろうか。例えば、雄也君は筆者に宛てた手紙の中で、次のような文章を書いている。

2ヶ月間、どうも、ありがとうございました。

先生は、算数の先生だから算数がとくいだけれど、ぼくが、「おしえて」というと、おしえてくれませんでした。だから、「やっぱ先生だな。」と、思いました。

↑このせりふ、よくいみが分からなかったら、じっ

くり考えて。

(後略) [雄也君の手紙より抜粋]

フィールドワークの後半、筆者は、宮尾先生の《同質な者》という振る舞いと類似した行為を意識しながら、「ひとり学習」の場に参加することがあった。雄也君の文章には、このような場で、宮尾先生と類似した行為をする筆者に「先生」を感じたことが表現されている。雄也君にとって宮尾先生の意識的な「振る舞い方」は、まず課題に対して、自分で考え解決することの必要性を伝えることになっていることが、この手紙から間接的に解釈できる。雄也君のような反応は、宮尾先生の「振る舞い方」が宮尾先生の意図どおりに子どもに捉えられていることを示すものであり、この点で宮尾先生の「振る舞い方」は成功していることになる。

しかし、一方で、別な反応を示す子どもも存在する。7月1日のことである。

宮尾先生：先生、昨日いけなかったんですけど、このクラスで5人の人が陸上の県大会に行きました。報告してください。

雅彦：予選落ちしました。

宮尾先生：(怒った調子で) そんなことじゃない! 予選落ちたってことはどうでもいい!

博文：みんなでがんばったので自己新だったけど、予選落ちになってしまいました。

宮尾先生：先生が聞きたかったのは、自己新ということ。予選を落ちたはどうでもいい。

(中略)

宮尾先生：それぞれ行った人が自己ベストを出して、よかったと思います。それから、土曜日には合唱や合奏もありました。水泳もありました。がんばって下さい。さぼってちゃだめだよ。がんばった成果がここにです。がんばって下さい。

[7/1 授業記録]

この場で、宮尾先生は、特別クラブをがんばることでそれなりの成果があがることを、《同質な者》として振る舞いながら評価したいと意識している。この宮尾先生の意識と雅彦君の反応には大きな隔りがある。そのことが宮尾先生の「そんなことじゃない」という反応を生んでいる。これに対して、宮尾先生の意図をいち早く察知し行動しているのは博文君である。このことは、宮尾先生の意識的な「振る舞い方」が、宮尾先生の意図をいち早く見抜く子どもの反応に支えられている面があることを示すと同時に、教師の「振る舞い方」が教師の意図を越えたところでの子どもの反応を生み出していることを示すものとなっている。竹内常一は、教師のまな

ぎしに答えようという不安にさらされているために、いっそう学校に囚われ、縛られ、駆り立てられるこのような子ども達を「学校適応過剰」と呼んでいる⁵⁾。ここで提出される問題は、博文君に限らず多くの子どもが教師の「振る舞い方」に対し適応過剰になる可能性を孕んでいるという点であり、教師はその現実を捉える視点を持つ必要があるという点である⁶⁾。

V. 結論

本論文では、まず、教室という教師と子ども達の対面的相互行為の場での宮尾先生の行為が、宮尾先生の教育観や教育目標の中で、〈理想の学級イメージ〉と〈子どもの現実をありのままに捉える〉という目的と密接な関連があることを描き出した。その上で、それらの目的を達成するために、《同質な者》《任せる者》《躰ける者》という意識的な「振る舞い方」をしていることを指摘した。

教育社会学の分野では、教室での相互作用を、単なるフォーマルカリキュラムの伝達過程ではなく、教師と生徒がそれぞれの状況定義にもとづいて、目的や関心を達成しようとしながらも、合意を求めて交渉する過程として捉えてきている。このような観点からみた場合、教師の行為は、学校の構造的制約の中で直面する様々な問題やディレンマに対して、教師がそれに対処するために編み出した戦略(ストラテジー)の一環として捉えることができる。このストラテジー概念のタイプとして注目されてきたのは、教師として生き残るという目的のために、様々な状況に対処するという教師の「サバイバル・ストラテジー」である⁷⁾。

しかし、ウッズ(Woods, P.)によれば、「ストラテジー」とは、多様な状況に応じて次々に変化していく目的を達成するための方法であり、目的とリスクを調停するという課題によって生み出されるものであるという⁸⁾。本来、教室という対面的相互行為の場での教師の目的は、「生き残り」に限定されるものではなく多様であると考えられる。本論文で描き出した「振る舞い方」という教師の行為は、教師として生き残るという目的によって生み出された「サバイバル・ストラテジー」とは異なり、教師が自らの教育観や教育目標を達成するという目的のために生み出された、言ってみるならば「ペダゴジカル・ストラテジー」として捉えることが可能である。

(指導教官 志水宏吉助教)

註

- 1) 本研究では、さらに、高学年を対象として選定している。この理由は以下である。「北」小学校の高学年は、「総合学習」を基盤としながらも、「取り出し」と呼ばれる方法で、「総合学習」と無理な結びつけをせずに「教科学習」を行っている。これは、「総合学習」だけでは学習指導要領で規定されている内容の学習が困難であることから、「北」小学校の研究において編み出された方法である。この方法が採用されていることにより、フォーマルな要因がある程度排除される「総合学習」における教師の「振る舞い方」とフォーマルな要因に規定される「教科学習」における教師の「振る舞い方」の比較が可能であると判断された。尚、本論文では、紙幅の関係でこの部分については言及していない。
- 2) 本研究で得られた知見全体は、清水睦美「教師の「振る舞い方」に関するエスノグラフィー—長野県「北」小学校の「宮尾」先生の実践を手がかりに—」1996年度東京大学大学院修士論文、未刊行に展開している。
- 3) 本論文では検討を省略しているが、「他者と相互行為をするが、そこでの自分の要求や関心の表現が、他者に受け入れられにくい子ども」には、裕美子さん以外に悟君と健司君を挙げるができる。また、自分中心な言動をとる傾向をもつ子ども」には、俊幸君、美夏さん以外に綾子さんを挙げるができる。
- 4) 宮尾先生は、日記について次のように語る。
 (日記を書かせるのは)新卒の時から。……西小で方法を変えた。それまで、家で書かせていたが、自分がその日に読めないで、学校で書かせることにした。……こうすると学校でのことを書くので、学校で何が子どもの印象に残っているのかがよくわかる。
 [6/25 インタビュー記録]
 また、朝の会で「発見したこと」を発表させる活動の目的については次のように語る。
 ひとつは、発言の力をつけること。ふたつめは、自分の生活の中を見つめ直すということ。そうしている中で、総合(学習)の芽が出てくればいいとも思っている。(後略)
 [6/10 インタビュー記録]
- 5) 竹内常一(1987)『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会
- 6) 筆者の分析に対し、宮尾先生は次のように語っている。
 確かに、博文のような子は気をつけなければならないと思う。今の段階だと、博文はこっちの手の内を読んでうまく立ち回ろうとしているだけのように見えるからいいんだと思うんだけどね。みんなが、雄也のようにこっちの手の中に入り込みすぎずに、学んでいってくれればいいんだけどね。
 [11/29 インタビュー記録]
- 7) 稲垣恭子(1992)「クラスルームと教師」柴野昌山・菊池城司・竹内洋編『教育社会学』有斐閣ブックス pp 99-102
- 8) Woods, P. (1980) Strategies in Teaching and Learning In Woods, P. (ed.) *Teacher Strategies* Croom Helm

ウォーラー(1932/1957)『学校集団—その構造と指導の実態—』明治図書

Woods, P. (1983) *Sociology and the school : An Interactionist Viewpoint*, Routledge & Kegan Paul.

主要参考文献

- ゴッフマン(1959/1974)『行為と演技—日常生活における自己呈示—』誠信書房
- Hammersley, M. & Atkinson, P (1995) *Ethnography : principles in practice* : second edition, Routledge
- 中田基昭(1993)『授業の現象学』東京大学出版会
- 佐藤郁也(1992)『フィールドワーカー書を持って街へ出よう—』新曜社
- シュッツ(1970/1980)『現象学的社会学』紀伊国屋書店
- 志水宏吉・徳田耕造編(1991)『よみがえれ公立中学』有信堂