

■研究論文■

学級の「成熟」過程に関する実証的研究 —授業開始のあいさつ場面における教師のナラティブに着目して—

齋藤 楓美

要約:

本稿の目的は、授業開始のあいさつ場面に着目し、学級集団の変容を「成熟」概念を用いて捉え、学級の成熟が当事者たちによってどのように立ち上げられ、どのような過程を経て定着していくのかを明らかにすることである。学級のあるべき姿を一般化する研究や、学級集団の状態を計量化して明らかにする研究では、教師や児童が生きている現実接近できない。そこで本稿は、学級に長期的に密着し、学級で用いられるナラティブを研究対象とすることで、教師や児童が構成している現実接近した。

分析の結果、学級の成熟とは、①必ずしも児童全員の変容を要するものではなく、ナラティブによって立ち上げていくものであり、②課題性を変えることで前の課題をできたことにし、これを積み重ねていくことが学級の成熟であることが明らかになった。成熟はナラティブによって立ち上げられる必要があるが、単に構成されるだけでは成熟は達成されない。児童たちが教師のナラティブに応じて実態を改善させる必要もあり、教師は改善された実態を新たなナラティブによって構成し直し、学級の成熟の一側面を達成させ、次なる課題に向かうのである。ナラティブと実態の好循環を、教師が児童とともに産み出すことが学級の成熟過程なのである。

キーワード：学級集団、学級経営、ナラティブ、エスノグラフィー、教育社会学

はじめに

本稿の目的は、学級集団の変容を「成熟」概念を用いて捉え、学級の成熟が当事者たちによってどのように立ち上げられ、どのような過程を経て定着していくのかを明らかにすることである。

「学級をつくっていく」「学級がまとまってきた」といった教師の言葉をよく聞く。「学級をつくる」という言葉が、年度初めのクラス替え以上のことを示していることは明らかである。教育実践を語る際に、「学級」を対象としたり、主語とすることがあるが、集団をつくる・集団がまとまるとはいかなる事態のことなのか。

小学校現場では、学級という単位で教育活動がなされることが多い。「児童一人ひとり」の変容や成長だけでなく、学級集団の変容を目指した教育活動はありふれている。一方、特に小学校教員は児童一人ひとりに向き合うことが求められてもいる。つまり、小学校教員は個々の児童に向き合いつつ、学級という集団を指導するという課題を担っている。個々の児童の成長のために集団を使ってアプローチしたり、集団をより良く変容させるために児童の成長を取り上げるというように、学級を単位とした教育活動において、「個々の児童」と「学級集団」は相互に関連しあっている。そうであるならば、児童一人ひとりの変容や成長を観察するだけでは教育実践を記述するには不十分であり、学級集団全体の変容に着目する必要がある。

もちろん、教師は学級集団が単に変容することだけを目指しているわけではなく、教師と児童にとって「より良い」変容を目指している。それでは、個人の「成長」に対し、集団の「より良い」変容はどのような語で示せるのか。本稿はそれを「成熟」という語で示そうとしているが、「成熟」を一方への変容を自明視する概念であると捉えると、問題含みの概念となるかもしれない。何が良い変容であるかを一義的に定義することはできないし、集団の全員が同じ方向を向いているとも限らない。しかし、少なくとも教師が集団のより良い変容を志向していること自体は確かであり、児童を含めた

当事者たちがそれをどのように目指しているのかを明らかにすることが小学校教育実践の記述には欠かせないのではないかと。そこで本稿では、「成熟」概念を、集団の当事者たちが試行錯誤しながら目指す「より良い変容」のありようを示す概念と捉えて使用する。

学級の「より良い変容」とは、例えば、「間違えることは悪いことではない」などの「学級で共有される価値」が浸透し、児童たちが授業に「積極的に参加できるようになる」ことであると言えるかもしれない。この点を考える上で、のちに見るようにデュルケムの「共通の観念や感情の定着」(Durkheim 訳書 2010)に関する議論が参考になる。「学級で共有される価値」に関する教師や児童による立ち上げ・定着の過程に着目し、これを成熟過程であると捉える。

ところで、学級の成熟は対象とする期間に応じて二つに大別できる。一つは、ある価値について、教師の指導や児童の振る舞いの変容を長期的に捉える際に成熟という語を適用できる。例えば、新学期と夏休み直前の時期を比べるなど、教師が時期を隔てた学級の変容に言及する際に成熟への志向性を観察できる。もう一つは、一場面の中で教師がある価値を学級全体で共有し定着させようとする際にも成熟という語を適用できそうである。前者を長期的な成熟、後者を短期的な成熟と表現するならば、まず第3章で短期的な成熟から論じ始める。第4章では、教師の指導の変容に着目し、長期的な成熟について論じる。

1. 先行研究と分析視点の検討

1.1 学級研究の検討

これまで蓄積されてきた学級研究の多くは、教育現場の経験に基づく実践的な学級経営研究であると言えるが、一方で学術的研究の乏しさが指摘されてきた(藤川 2012)。それを乗り越えるための研究として、学級の「モデル化」や「計量化」による研究がなされてきた。

例えば、秋山 (2014) は「望ましい学級集団」を形成するために、それを構成する児童の姿を五点挙げ、「3段階学級集団形成過程モデル」を作成している¹⁾。また、学級集団の状態を計量的に測定するQ-U (QUESTIONNAIRE-UTILITIES)²⁾を用いた研究がある (河村 2007a など)。

確かに、「モデル」の提示は、教師が学級経営をしていく上で目安や参考にはできるだろう。しかし、仮にモデルが理想的であるとしても、実際にはモデル通りにはいかないのではないか。順調に段階を経て児童全員をステップアップさせていくだけでなく、教師はさまざまなことを志向し、複雑な相互行為を児童たちと行っている。また、「モデル化」は「望ましい学級」を一般化してなされるため、いかなる具体的な学級の当事者にとっての「望ましさ」からも遠ざかる。研究者の視点からの「望ましさ」と言える。では、当事者にとっての「望ましさ」にどうすれば接近できるのか。Q-U 研究は、計量的な測定によって客観的に学級の状態を明らかにしようとするが、教師や児童が学級をめぐってどのような現実を生活しているかを数値化するのには無理がある。やはり、教師と児童の主観が見えなくなってしまう。いずれにせよ、学級をめぐる多様な文脈を無視したやり方では、学級の成熟のありようには接近できないのではないか。

では、どのように接近すべきか。「学級」の捉え方には二つある (蓮尾 2013, pp.136-137)。一つは、教師と児童生徒を垂直的關係構造として捉え、前者が後者をコントロールすることによって学級内の秩序を維持するという捉え方である。もう一つは、社会的相互行為の観点から捉える「学級」である。「教師と児童生徒がそれぞれの抱く固有の要求、つまり現実的な目標を充足させるため、互いに行為者としての立場から自らの生活世界に基づき、相互行為を営む舞台」 (同上, p.137) こそが学級であると捉えると、教師と児童生徒が相互に「交渉相手の状況規定に解釈を加え配慮して自らの役割を修正し再定義を図る」 (同上, p.138) 相互行為に着目できる。

教室における教師の行為を理解する視点として、教師のストラテジー研究が蓄積されてきた。P.Woods (1979) は、教師が自身の立場を保つためのサバイバル・ストラテジーを駆使して生徒 (集団) をコントロール (統制) していると論じている (Woods, 1979)。一方、清水 (1998) は、教師の捉えた現実を「理想の学級イメージ」に近づけていく「ペダゴジカル・ストラテジー」として教師のストラテジーを捉え直している。本稿でも、教師自身の立場を守るためというよりも、学級の成熟を目指すための戦略という観点から教師の行為を捉えようとする点で、「ペダゴジカル・ストラテジー」は参考にできる。

しかし、清水 (1998) は学級に対する教師の「振る舞い方」を描き出した一方で、学級がどう変容したのかについては十分に検討していない。調査期間は2ヶ月間であり、教師の振る舞いを単発的に示すに留まっている。学級に対する教師の振る舞いを、理想の学級イメージに近づく志向性を持つ行為として捉えるならば、継続的な調査によって教師の行為と学級の変容をともに観察する研究へと展開できる可能性がある。

安藤 (2013) は、これまでの学級研究を「学級経営研究」と「学校経営・学校組織研究」の二つのタイプ (pp.116-119) に整理した上で、第三の研究領域として「学級社会学」を挙げている (p.125)。

学級社会学は、とくに学級の相互作用場面をエスノグラフィーなどの方法論を使用してマイクロに観察する研究領域であり、従来自明のものと考えられがちであった、教師や児童生徒の行動を意味づけなおす研究を進展させたというのである (同上, p.125)。

本研究は、教室内の相互行為に焦点を当てる学級社会学研究に位置づけることができるが、蓮尾 (2013) は、「学級は学級集団としてよりも『学級社会』と呼ぶにふさわしい探求の対象である」 (p.136) と述べる。蓮尾 (2013) はデュルケムを参照してこのように述べているが、「学級社会」という視点にはどのような意義があるだろうか。

1. 2 学級社会という視点

デュルケムは『道徳教育論』で、「学級はひとつの小さな社会である」 (Durkheim 訳書 2010, p.256) と述べた。デュルケム (Durkheim 訳書 2010) は、道徳性の諸要素を明らかにする中で、我々を拘束し、我々に行為を命じ、我々が意志を屈せざるをえない何物かが存在するという。それこそが「社会」である。

デュルケム (Durkheim 訳書 2010) が「規律の精神」と「社会集団への愛着」を小学校段階の道徳教育に必要なこととして論じていることは周知のとおりであるが (pp.65-161)、デュルケムの社会観が「学級」に応用可能である点に着目したい。「社会は、その成員の性質とはっきり区別されるところの独特の性質」を持ち、「全体というものがその構成要素の単なる総計とは異なったものであり得る」という (同上, pp.128-130)。学級もまた同様に、諸個人の総和ではなく、「ひとつの個性的存在であり、まさに真の一個人ともいべきもの」 (同上, p.392) になるという。学級の各成員はたったひとりであるようには振る舞わない。それは全体が各個人に及ぼす力が存在するためである。そして、子どもが直接的に経験している小さな社会は「学級」である。

デュルケム (Durkheim 訳書 2010) によると、社会における「集会的行為」とは、善悪いずれの方向にも発展し、諸個人の力をかき立てて強めるものである (p.258)。この集会的行為を善い方向に発展させていくことが、学級の成熟過程で行われていることなのではないか。「教師がなすべきは、何よりも共通の観念や感情が自由に形成される場を数多く用意して、そこから共通の観念や感情をひき出し、これらを整合し定着させることである」 (同上, p.394) と言えよう。

では、この「共通の観念や感情」は、各個人にどのようにもたらされ定着するのか。G.H.ミード (Mead 訳書 2021) は、「個人は自分も一員である組織された社会集団の態度、すなわち組織的で、協同的な社会的活動とかその集団がおこなっているさまざまな社会的活動に向かう人びとの態度を取り入れるかぎりにおいてのみ、自我を十全に発達させることになる」 (同上, p.166) という。言い換えれば、各個人が自我を発達させる、つまり個人が「成長」するためには、共同体の態度、つまり「一般化された他者の態度 (the attitude of the generalized other)」 (同上, p.165) を取り入れる過程が必要だということである。「一般化された他者の態度」を取り入れる事態とは、複数の他者の態度を一般化して取り入れる事態のことではなく、共同体や社会集団全体の態度を示す他者の態度を取り入れる事態のことである。

1. 3 分析視点

では、「一般化された他者の態度」を取り入れることで、「共通の観念や感情」が構成 (Social Construction) ³⁾されていく過程はいかにして観察可能となるのか。学級で用いられるナラティブ (narratives) を研究対象とすることで、学級の当事者たちが構成している現実を描くことができ、上述の過程が観察可能となるのではないか。

本稿はこのような仮説的見通しのもとで分析を試みるが、やまだ (2021) の整理を参考に概観すると、ナラティブ研究は、1950 年頃から 1970 年頃の「言語論的転回」以後、構築主義や記号論を批判する「言語行為論」「テキスト論 (ポスト構築主義)」「もの語り論」の三つの方向に展開された。さらには、医療や臨床の実践現場における「臨床ナラティブ」も重要なナラティブ研究の一つである。近年、社会学ではナラティブ・セラピーに基づくアプローチが注目され、語り手が比較的長期間に及ぶ自らの経験を振り返り語ったものをナラティブと捉えるインタビュー分析が一般的であるように思われるが、ナラティブ研究の射程はもう少し広い。1990 年頃からのナラティブによる認識論や方法論の変革は「ナラティブ・ターン (もの語りの転回)」と呼ばれ、それ以降「ナラティブ」は実に多様に用いられ、さまざまな理論的立場が合流する多声的な概念である (やまだ 2021, pp.151-152)。

このようなナラティブ研究のなかで、本稿では主にリースマン (Riessman 訳書 2014) に依拠し、学級における教師の発言をナラティブと捉え分析する。なぜならば、リースマン (Riessman 訳書 2014) によると、行為のシーケンスの記述を「ナラティブ」と捉えることによって、語り手が「どのように事象を集め配列するのか」(p.21) に関心を向けることが可能になる。本稿ではナラティブの定義について、「経時的に配置された、出来事のシーケンスを再現する、区切りのある断片である」(同上, pp.219-220) と捉える。この定義に基づけば、集団の「過去」と「現在」の状態を比較して語るなど、出来事を時系列に沿って再現する記述にもナラティブが観察可能となり、分析も可能、ということになる。

そもそも、学校・学級は物語化された発言 (=ナラティブ) に満ち満ちている。そのような事態を批判的に捉える議論 ⁴⁾も可能かもしれないが、批判する前に、いかなる実践が展開されているかを丁寧に描き出す研究があっても良い。教師が児童を褒めたり注意をしたりするような発言は、現在の状態を評価し児童に投げかけているものであって、物語化された発言 (=ナラティブ) である。教師による評価を含む発言や時系列的な発言をナラティブと捉えることで、教師と児童がどのように「共通の観念や感情の定着」を構成して達成しているのか、つまり、学級の成熟過程を明らかにできるのではないか。

本節の最後になるが、学級の実態とナラティブの関係性について二点述べておきたい。一点目は、学級には何かしらの「実態」があると言っても良いかもしれないが、「実際に起きていること」は無限にあり、「ナラティブ」によって立ち上げることでしか、「実態」として理解可能にはならないということである。さらには、同じ状況であったとしても、ナラティブによって理解される実態の意味が異なることもある。例えば、ある学級で授業が行われており、その

場面について「児童たちは授業に集中できている」というナラティブを用いる人もいれば、「児童の発言がないため主体性がない学級だ」というナラティブを用いる人もいるかもしれない。具体的に「実態」を記述しようとする、それは何かしらの立場から「ナラティブ」によって立ち上げることでしか理解可能にはならない。二点目は、実際に起きていることとあまりにもかげ離れたナラティブは、他者に支持されない可能性があるということだ。先ほどの例を用いると、児童の話し声が聞こえないにもかかわらず、「児童の発言が多く賑やかな学級だ」というナラティブを用いることは不自然だろう。ナラティブによって実態が立ち上がると述べたが、実際に起きていることを無視して、あまりにもかげ離れた実態を立ち上げることはできないのである。

2. 調査概要

本調査は、関東圏の公立 X 小学校 5 年生 4 学級のうち 1 学級を対象として実施した ⁵⁾。担任教師は調査実施年度が初任となる女性教諭 A 先生である。調査は 2021 年 4 月から 2022 年 3 月にかけて実施した。週に 1~3 回参与観察を行い、フィールドノートに記録をとった。対象学級には学習補助を兼ねて調査に入った。調査日は授業時間のみならず、休み時間を含む朝から放課後までの時間を対象学級の児童とともに過ごし、学級の様子を観察した。

参与観察に加え、必要に応じて、休み時間や放課後にその日起こったことの意味づけを確認する簡潔なインタビューを A 先生に行い、ノートに記録した。さらに、5 月と 8 月、そして 3 月に児童の様子や教師の指導などについて、30 分から 2 時間程度のインタビューを A 先生に対して行い、録音およびノートに記録をした。質問の内容や順序については臨機応変に変えて進める非構造化面接法を採用した。

4 月当初の調査対象学級に対する調査者の印象は次のとおりである。まず、「マイペース」で「控えめな子が多い」と A 先生も語っており (5 月インタビューより)、全体的に大人しい学級という印象である。また、真面目で素直な児童が多い印象であり、教師に対して反抗的な態度を取るようなこともほとんどなく、教師の指示を素直に聞き入れることが多い。対象学級の学力について、A 先生は「全体的に学力が自分が想像していたよりも圧倒的に高い印象」があると語っている (8 月インタビューより)。しかし、知識としての学力が高い印象がある一方、「自分で考えたり、積極的に主体的にか、そういう部分があんまり」であり、「人との関わり方とかにはまだまだ幼い部分がある」と語ることから、A 先生は「主体性」と「人との関わり方」に課題を感じているようだ (8 月インタビューより)。

3. 「学級の成熟」の立ち上げ

3. 1 自主性・主体性のある「学級」を目指す

本稿では、授業開始のあいさつ場面を分析対象とする。なぜなら、X 小学校はチャイムがなく、休み時間の後は児童は自分で時計を見て行動しなくてはならず、A 先生が課題と感じている「主体性」と「人との関わり方」をめぐるやりとりが見やすい場面であるためである。なお、2 時間目と 3 時間目の間の中休み、掃除と 5 時間目の間の昼休みが学校全体で規定されている休み時間であり、それ以外

の授業間などの休み時間は、各学級で担任教師によって定められることが多い。

中休み明けの3時間目に家庭科室へ移動しようとする場面で、A先生は「時間見てる？自分たちで管理しないと。授業遅れるよ」(4月20日 フィールドノート)と声をかけている。A先生は5月インタビューでも、「自分たちで時間を見て、意識して、必要ならば声を掛け合うことを育てていきたい」と語っている。

ここで注目すべきは、A先生の語りが児童個人ではなく、学級全体を対象としていることである。「自分たちで管理しないと」や「自分たちで時間を見て」というように、「自分」ではなく「自分たち」と表現するA先生のこの語りでは、「誰ができていないのか」は問題としていない。できていない児童がいたとしても、自分たちで注意し合っ「学級として」できればそれでよいのである。その意味で、「自主性・主体性のある学級」となることが、本学級が目指す成熟の一つであると言える。以下の場面でも、A先生が自主性・主体性のある「児童」というよりも、自主性・主体性のある「学級」を目指していることが見て取れる。

【場面①】2021年4月13日 4時間目 社会 フィールドノート

日直があいさつを始めたが、まだ話をしている児童がいた。A先生は日直のあいさつを遮り、「日直さん、準備ができるまで待ってあげてください」と声をかけた。日直の児童はあいさつを一度中断し、再度あいさつをする(児童のおしゃべりがなくなったため)。

本学級では毎授業の開始時と終了時に、日直の児童の「これから／これで、○時間目の【教科名】を始めます／終わります」という号令に続いて、学級の全員が「始めます／終わります」とあいさつをする。場面①では、日直の児童個人としては、時計を見て時刻通りにあいさつを始められたが、A先生は日直のあいさつを遮り、「準備ができるまで待」つよう指示を出している。日直の児童が時刻通りに号令をかけたとしても、それだけでは足りないのである。なぜか。

A先生の発言は、教室の後方で観察をしている調査者にも聞こえたためフィールドノートとしてデータが残っているわけであり、教室全体に向けて発せられている。まだ話をしていた児童に対して注意をすれば良いようにも思えるが、そうはしていない。A先生の発言は、「準備ができていない児童」が日直やすでに準備を終わらせている児童を待たせていることを際立たせているのだが、この指導は、ミード (Mead 訳書 2021) の「一般化された他者の態度」を想起させる。授業開始のあいさつ場面は、ポジションの異なる日直と他の児童の間でお互いを参照し合わなければ成り立たない。日直は他の児童の状況を確認し、必要ならば声をかけて準備を整えさせてからあいさつをしなければならぬし、日直以外の児童は日直の指示を聞いて行動したり、日直が教卓の前に立ったらまもなく号令がなされることを予想してあいさつができるよう準備を整えなければならぬ。ミード (Mead 訳書 2021) の言うように、他者の態度を引き受け合わなければあいさつ場面は成立しないのである。

教師と児童は、授業開始時のこの行為を「号令」ではなく「あいさつ」と表現しているが、そもそも「挨拶」という相互行為は、相

手に返してもらうように行うため、一般化された他者の態度が含まれている。わざわざ授業の開始時に、全員で声を出して「あいさつ」をすることの意味は、以下のように考えることができる。ミード (Mead 訳書 2021) によると、我々が互いにやりとりをおこなうのはジェスチャーを用いてであり、そのジェスチャーに対して他の人が自分の行動を調整することで互いによる社会的行為は進行していく (pp.47-49)。特に音声によるジェスチャーは、他者に話しかけているのと同様に、自分自身にも話しかけているため、他者のなかに引き起こすのと同じ態度を話者にも引き起こす傾向がある (同上, p.73, p.171)。授業開始のあいさつを音声ジェスチャーによっておこなうことは、今からは休み時間ではなく授業の時間であり、学級の皆で授業に取り組む態度を他者と自分自身に呼び起こすことなのである。

さらに、場面①でA先生は「誰の準備なのか」を明言してはいないが、むしろ明言しないことで学級を単位に(発言を)しており、児童たちもそれを理解していると観察できる。学級を一つの単位として参与者相互で観察し合っているため、このような場面が成り立つ。A先生が「自主性・主体性のある学級を目指す」のは、具体的にはこのような指導として現れるのである。

3. 2 指導の必然性を立ち上げる

それでは、自主性・主体性は「学級において」どのように指導可能となるのか。それを示しているのが、以下の場面②である。

【場面②】2021年5月19日 3時間目 理科 フィールドノート

授業開始時刻になっても立ち歩きとおしゃべりが続いている。A先生は「時間通りに始めなかったら、遅れた分伸ばすからね」と言い、本時のめあてを板書している。

授業の準備(教科書等をロッカーに取りこく)のため、まだ立ち歩いている児童がいる。(略)「日直さん、声かけ合ったりできるんじゃないですか？始められるように努力できるんじゃないですか？書写やってた人は仕方ないとしても(昨日習字セットを忘れた児童が中休みに習字をしていた)他の人は準備バッチリですか？日直さん声かけてください」とA先生に言われ、日直の号令であいさつ。5分遅れでの授業開始となった。

場面②でA先生は、「日直さん、声かけ合ったりできるんじゃないですか？」などと児童たちに問いかけることによって、「声かけ合ったりできる」のにしていない、時刻通りに「始められるように努力できる」のにしていないことが、言い換えれば自主性・主体性がない状態がナラティブによって立ち上げられている。もし、この問いかけをせずに授業が始まったならば、自主性・主体性の指導はできない。教師が学級の状態をナラティブによって立ち上げることで、その後の指導の必然性が生まれている。また、学級の未熟な状態を立ち上げることで、準備ができていない児童に対する指導そのものであるとも言える。発言の宛先は日直の児童であるが、その発言を他の児童、とりわけ準備ができていない児童に「聞かせる」意味合いもある。さらに、「できる(力を以前から持っている)のに、(今)しなかった(ので次はしよう)」というように、学級の状態を

「時間」の観点から再構成している。ある出来事の前状態と今の状態についてくでできるのにしていない」という形で結びつけて出来事の意味を積極的に構成する側面が物語(＝ナラティブ)であると云える。

以上のように、学級の状態は主に教師によって構成されている。それは単に構成することが目的なのではなく、それを立ち上げることによって次の指導を可能にしている。そのために教師が学級を記述しているのであり、それは日常的に見られることである。

3. 3 「学級として」できるようになるということ

3. 1 で見たように、教師は「自分たちで時間を見て」などと、児童個人ではなく学級を対象に発言しており、できている児童の人数の問題ではなく、「学級として」できることが重要であるとされている。それでは、「学級として何かができる」とはどういうことなのか。

【場面③】2021年6月16日 3時間目 理科 フィールドノート

授業開始の5分前から、「時間だよー」「日直さん」という児童の声かけがなされており、A先生も「すばらしい！」と声をかける。

授業開始のあいさつが終わると、A先生は「みんなで声かけ合って始められていいですね」という言葉から授業を開始した。

場面③では、A先生は「みんなで声かけ合って始められていいですね」という発言によって、児童たちの自主性・主体性が発揮されたことを立ち上げている。とはいえ、「時間だよー」「日直さん」と声をかけ合っているのは「全員」ではない。実際に全員が声をかけ合ったわけではないが、A先生は「みんな」という言葉を使っていることに着目したい。

また、以下の場面④は場面②と同日の5時間目のフィールドノートである。

【場面④】2021年5月19日 5時間目 国語 フィールドノート

授業開始5分前から「時間だよー」という児童による声かけがなされる。

授業開始時刻になる。「時間ですよー。日直さん」という児童の声かけ後、日直も「座ってください」と声をかける。

あいさつがなされると、A先生は「素晴らしい！反省がいかされてるね。3時間目の」。「ちゃんとね、3時間目に言ったことが改善されててよかったです」。

授業開始の5分前から児童による声かけがなされ、教師の声かけなしにあいさつができています。A先生も「素晴らしい！」と評価し、「3時間目に言ったことが改善され」と発言することで、学級の成熟を立ち上げている。3時間目には学級が未熟である状態を立ち上げたが、5時間目には3時間目の「反省が活かされ」、学級の状態が「改善され」とことに言及することで、学級の成熟を立ち上げている。

学級の成熟が立ち上げられた一方で、授業開始時刻になっても児童の声かけがなされており、必ずしも時刻通りにあいさつができたとは言えない。さらに、日直の発言からわかるように、授業開始時

刻になっても立ち歩いている児童がいたにもかかわらず、教師の発言は児童たちを肯定的に評価するものとなっている。調査者が見た限りでは、時計を見て声をかけた児童、時刻を守れずに立ち歩いていた児童がいたが、教師が評価したのは、「学級として」時刻を守れていない児童への声かけがなされ、あいさつを完了させることができた点ではないか。児童全員が実際に時刻を厳密に守っていないことも、学級において、日直は必要ならば声をかけ、皆の準備が整ったらあいさつをし、他の児童は日直の指示を聞いて行動するといった「一般化された他者の態度」(Mead 訳書 2021)が構築され、児童たちがその実現を志向していることを教師が評価したのである。このように、教師は「ある状態が達成された」ときに、ナラティブとして「学級としてできた」という実態、つまり学級の成熟を立ち上げる。場面④における「ある状態の達成」とは、全員ができるようになることが重要なのではなく、学級の中で規範を参照した声かけができる児童がいて、それに他の児童が反応することが一定程度見られることである。つまり、「学級としてできるようになる」とは、必ずしも児童全員の変容を要するものではなく、「学級としてある状態が達成された」と教師が判断し、ナラティブによって学級の成熟を立ち上げることである。

4. 授業開始のあいさつ場面に関する指導パターン

4. 1 自主性・主体性のなさの言及

授業開始のあいさつに関するA先生の指導に長期的に着目すると、指導の仕方にいくつかのパターンが浮かび上がる。

第一のパターンは、規定の時刻の厳守を重視した指導であり、数分の遅れも指導の対象となる。前章でみたように、A先生は、児童たちが自主性・主体性を発揮することで時刻を守ることを期待している。

この指導パターンは、特に4月から6月に多く見られる。年度初めは、教師は児童の現状を把握しなければならぬし、児童も学級内での自分の行動を探っている時期であると考えられるため、まずは基本の形(規定の時刻を厳守すること)を重視した指導が多く見られるのではないかと。

また、4年間学校生活を送ってきた5年生に対してここまで時刻の厳守にこだわる指導をすることについて、疑問に思われるかもしれない。しかし、それは発達段階を単線的に捉え過ぎている。学級は一年間のナラティブの中に位置づいている。そのため、児童たちは学年が上がるごとにできることが増えると同時に、学年が変わると児童がすべき行動を新たな学級のメンバーで再度確認する必要がある。時刻の厳守にこだわる指導は、児童たちが授業開始時刻を守れないためだけでなく、むしろ授業開始のあいさつ場面で児童がすべき行動を新たな学級のメンバーで確認するためではないかと。

4. 2 指導を控え、児童たちに任せる

第二のパターンは、第一のパターンのような時刻の厳守に関する教師の言及が控えられる指導パターンである。このような指導パターンは7月以降に観察されるようになった。

【場面⑤】2021年7月7日 3時間目 理科 フィールドノート

3時間目の授業開始は10時45分であるが、あいさつはまだなされない。10時48分、A先生から「あいさつお願いします」と声かけられた後、あいさつがなされる。

場面⑤はA先生からあいさつを促す声かけがなされている。教師に言われてからのあいさつとなってしまうこと、授業開始時刻を過ぎてしまったことについての言及はない。これまでであれば、児童たちで声をかけ合ってあいさつを始められないという自主性・主体性のなさが言及されそうな場面である。しかし、教師に「あいさつお願いします」と言わせてしまったことを児童に気づかせるような言い方であるとは調査者は受け取らなかった。7月頃からは、場面⑤のように自主性・主体性のなさが問題の対象とならない指導パターンが観察され始めた。これを受けて、8月のインタビューで授業開始のあいさつに関する指導について、A先生に尋ねた。

【インタビューデータ①】2021年8月28日

調査者:X 小はチャイムがならないですが、授業開始のあいさつに関する指導について、今はどのように考えられているか、伺ってもいいですか？

A先生:(略)私もやっぱり何かと自分に自信がなかったり、心配な点があって、つい自分から「早く座って」とか言っちゃうんですけど、本来それをやるのは5年生、高学年の子どもたちであるので、それをやっぱり自分も我慢をして、それを伝えるようなやり方っていうのは意識しないと、私から発信してばかりだとやっぱりその、時間も守れない、言われないと守れない、言われないと考えて行動できないっていう子が育ってしまうのかなっていうのは思うので。(略)

このA先生の語りからは、やはり自分たちで考えて行動できる児童を育てたいという志向性が伺える。「自主性・主体性」の発揮を教師が指導するのではなく、むしろ指導を「控える」ことで児童たちに「任せる」形をとり、自主性・主体性の自主的・主体的な発揮を期待しているために、第二の指導パターンが用いられるようになったのではないかと。

また、もう5年生であり、新学期でもない時期であるため、規定の時刻通りに動くことだけが求められる時期ではなくなったのだろう。その場の状況に合わせた対応も必要になってきたため、時間厳守が目指される第一の指導パターンだけでなく、第二の指導パターンが用いられるようになったのではないかと。

4.3 あいさつの省略

第三のパターンは、授業開始のあいさつが省略される指導パターンである。11月以降に観察されるようになった。

【場面⑥】2021年11月10日 朝の会 フィールドノート

朝の会が終わりに差し掛かる。A先生は「トイレ行きたい人？(挙手は0名)水飲みたい人？(挙手は数名)じゃあトイレも行って、水も飲んだら座って。用意ができたと思ったら座って」と指示を出す。タイマーで

時間は計らないが、児童たちは2分ほどで準備を終え着席。1時間目はあいさつなしで、教師が算数のテストをすることを告げることで始まる。

11月頃から、場面⑥のように授業開始のあいさつはなされずに授業が開始されることが見られるようになる。A先生は「用意ができたと思ったら座って」と指示し、時間を定めずに休憩時間をとっている。機械的に時間を定めなくても、児童たちは休憩や次の授業の準備を終えると着席できている。そして、1時間目は授業開始のあいさつなしで始まっている。このように、児童たちはその時にしなければならぬ行動を自ら判断できているため、タイマーで時間を定めることや授業開始のあいさつが不要となっている。

4.4 指導パターンの変容と学級の成熟

第一の指導パターンを用いてA先生がまず目指したのは、自分の指導がしっかり入ることであったのではないかと。そして、児童たちが一定以上自分たちで判断できるようになることを期待し、教師としての自分が求めていることを提示し続けた。完璧に学級の児童全員が教師の理想に近づくことはなくとも、ある程度の飽和点に達したと判断したならば、それまでの指導をやめるということもありうる。第二・第三の指導パターンからは、「未熟をナラティブによって構成しない」ということが少なくとも研究者の立場からは観察可能である⁶⁾。

本章で述べた授業開始のあいさつ場面に関する指導パターンから、新学期に見られていた規定の時刻の厳守を重視した指導を7月以降は逐一しなくなるという変容が見られた。それは、必ずしも全員が規定の時刻を厳守できたため起きた変容ではない。実態が変容したかどうかに関わらず、規定の時刻を問題としなくなった、つまり課題性が変わったのである。「課題性が変わる」ということは、「前のものをできたことにする」ことであると言える。教師がある課題について言及しなくなることで、その成熟を教師が認めているのだ。

おわりに

本稿は学級に長期的に密着し、ナラティブ概念を用いて教師の発言の意味を捉えたことで、教師や児童が生きている現実に接近した。授業開始のあいさつ場面に着目し⁷⁾、学級集団の変容を「成熟」概念を用いて捉え、学級の成熟が当事者たちによってどのように立ち上げられ、どのような過程を経て定着していくのかを明らかにしようとしてきた。学級の成熟とは、第一に、必ずしも児童全員の変容を要するものではなく、ナラティブによって立ち上げていくものであった(第3章)。第二に、課題性を変えることで前の課題をできたことにし、これを積み重ねていくことが学級の成熟であると理解することが可能であった(第4章)。

何が「成熟」し、あるいは何が「未熟」な問題点であるのかは、ナラティブによって変わりうるということを述べておきたい。教師の志向性が変わり、指導の仕方が変わることもありうる。学級が「授業開始のあいさつの時刻に1分単位でこだわること」が重要であることを自明視するのであれば、それが「できるか/できないか」によって、「成熟/未熟」をナラティブの語り手である教師が立ち上げ

続けるだろう。しかし、「1分単位で」こだわることの方が無理があり、そのことに気づいた教師が授業開始時刻を厳格に守らせることを重視すべきでない、と考えたのだとしたら、「学級の実態」の意味が変わってくる。目の前の児童たちの実態に即して課題を設定するという意味での、担任教師（特に若手教員）の「成長」から、授業開始時刻を柔軟にすることによって、それまで学級の「未熟」と捉えていた事態を「未熟」と捉えないようにする、ということもあるのではないか。第4章では、授業開始のあいさつ場面に関する指導パターンの変容について分析した。A先生が目前の児童たちの実態に即して課題を設定し直すことで、それまで学級の「未熟」と捉えていた事態（時刻通りにあいさつができないこと）を「未熟」と捉えないようにしたのかもかもしれない。

あるいは、授業開始のあいさつに「1分単位でこだわること」は、単に開始時刻の正確さだけを追い求めたわけではなかったのかもしれない。時刻の正確さにこだわるという具体的な指導を通して教師が行おうとしていたことは、授業とは教師が行うものではなく、児童が個々に取り組むものでもなく、まさに「学級」が行うものであることを価値付けようとしたのかもしれない。授業開始のあいさつを、児童たちが互いに互いの状況を把握して声をかけ合い、学級全体として行うべきものであるという指導を通して、「学級として授業に向かう態度」を規範として構成することが本質であったと理解することもできる。この時、「開始時刻の正確さ」はこの規範に向かうための手段に過ぎず、一定程度この規範を構築できれば、こだわる必要がないものであると解釈することも可能である。

いずれにせよ、「成熟/未熟」とは、教師の捉え方や具体的な指導のあり方によって変動するものであり、あたかも身長が漸進的に伸びていくように「成熟」を捉えることができるわけではなく、「背が高い/低い」ということが捉え方によって異なるのと同じように、素朴な実態として捉えることはできない。

成熟はナラティブによって立ち上げられる必要があるが、単に構成されるだけでは成熟は達成されない。児童たちが教師のナラティブに応じて実態を改善させる必要もあり、教師は改善された実態を新たなナラティブによって構成し直し、学級の成熟の側面を達成させ、次なる課題に向かうのである。初めは、「授業開始のあいさつを時刻通りに始めるための努力や声かけをできないのにしていない」といった教師のナラティブが立ち上げられ、その後ある一人の児童が声かけを始め、段々と声かけができる児童が増えていくというように、児童は実態を改善させていく。このように、学級で日々を過ごす中で、教師と児童は相互行為を繰り返しながら学級の成熟を重ねていく。ナラティブと実態の好循環を、教師が児童とともに産み出すことが学級の成熟過程なのである。

本稿は、学級で用いられるナラティブを研究対象として、学級のありようを後付けていくことで学級の成熟過程の一部を明らかにした。学級の成熟という視点から、教師が自身の一年間の経験をどう語るのか、教師のナラティブを対象とすることが今後の課題である。学級をめぐるより大きな教師のナラティブの中に、個別具体的な教師の発言の意味をさらに明らかにできる可能性がある。一場面における発言にナラティブを見出すことと、教師が一年間の自身の経験を語るナラティブは相互に関係する。本稿では後者を扱えなかった

が、学級で用いられるナラティブの研究は、教師が自身の発言の意味を捉え直す契機となり、「学級の物語を構成すること」が学級のより良い変容を志向する際にいかなる意味を持つかをあらためて想起させる点で意義がある。さらに、学級のナラティブに着目する研究は、学級制の持つ意義を再検討する可能性を持つ。学級の状態が教師の志向性に依拠して恣意的に判断されてしまうと批判もできるし、学級が成熟していく中で児童一人ひとりがどのように成長していくのかを明らかにし学級制の意義を再確認することもできる。具体的な学級のナラティブを対象とする研究には展開可能性が十分にある。

〈謝辞〉

調査にご協力いただいた方々に深く感謝いたします。

〈注〉

- 1) 秋山 (2014) は、「望ましい学級集団」を構成する児童の姿を五点挙げている。「①1つの目標に向かって児童が協働できる。②児童が各自の役割においてリーダーシップを、それ以外の児童がフォロワーシップを発揮して活動できる。③児童が他人の気持ちを思いやり、支え合うことができる。④児童が自分をかけがえない存在として大切に思い、周りの人の存在も尊重することができる。⑤児童が自分自身の行動目標を持ち、それに向かって各自の持つ力を発揮できると感じており、また十分発揮することができる」(秋山 2014, p.197)。また、「3段階学級集団形成過程モデル」は、「教師主導期」、「児童の自主的活動への移行期」、「児童の自主的活動期」の三つのステップからなる(同上, pp.198-201)。
- 2) Q-U とは、子どもたちの学級生活での満足感と意欲、学級集団の状態を質問紙によって測定する心理テストである(河村 2007b, p.10)。子どもたちの満足感の分布状況から、「学級集団としての成熟の状態」(同上, p.14)がわかるという。
- 3) 本稿では、基本的に「Social Construction」を「構成」という言葉で使用する。語感上ふさわしい場合には「構築」という語を使用することもある。
- 4) 教師主導で学級の実践を進めていくような現在の学級制を批判的に捉える研究も一定数ある(内藤 2009 など)。
- 5) 本研究は、所属大学における人を対象とする研究倫理審査委員会の審査と承認を経ている。調査対象校の学校長には、研究目的、方法、研究への協力の任意性及び撤回の自由、研究への協力に伴う利益と不利益、個人情報取扱、公表等について書面と口頭により説明を行い、書面にて同意をえている。
- 6) インタビューデータ①で語られているように、教師にとっても観察可能であるだろう。さらに、児童にとっても教師の指導の変容を観察可能であったと言えるかもしれないが、そのようなデータは得られていない。
- 7) あいさつ場面以外にも学級の成熟過程を観察することは十分可能である。例えば「教え合い」場面に注目すると、A先生による「友達と教え合う児童の姿」の価値付けがなされた数ヶ月後、A先生の指示なしに児童たちは「教え合い」ができ、問題を解き終わった児童が立ち歩いていても、なぜ立ち歩いているのかを教師や他の児童が指摘することはなく、「教え合い」が自然なことと

して理解されている。また、その行動についてA先生は価値付けをしていない。調査対象学級では「教え合う」ことが習慣化したため、教師の価値付けも不要となっている。「教え合いの習慣化」と「価値付けの不在」は、「教え合い」に関する学級の一つの成熟を示していると言える。

〈参考文献〉

- 秋山麗子, 2014, 「特別活動を中心とした小学校の学級集団形成に関する研究」『教育学論究』第6号, pp.195-207.
- 安藤知子, 2013, 「学級を対象とする研究の領域とアプローチ」蓮尾直美・安藤知子編『学級の社会学—これからの組織経営のために—』ナカニシヤ出版, pp.115-129.
- Durkheim, É., 1925, *L'Éducation Morale*, Librairie Félix Alcan (=2010, 麻生誠・山村健訳『道徳教育論』講談社学術文庫).
- 藤川大祐, 2012, 「学級経営と利得構造—学級経営研究のための試論—」『授業実践開発研究』第5巻, pp.1-5.
- 蓮尾直美, 2013, 「学級社会への新たな視座」蓮尾直美・安藤知子編『学級の社会学—これからの組織経営のために—』ナカニシヤ出版, pp.131-155.
- 河村茂雄, 2007a, 『データが語る①学校の課題』図書文化社。
- 2007b, 『学級づくりのためのQ-U入門』図書文化社。
- Mead, G.H., 1934, *Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*, The University of Chicago Press (=2021, 山本雄二訳『精神・自我・社会』みすず書房).
- 内藤朝雄, 2009, 『いじめの構造—なぜ人が怪物になるのか—』講談社現代新書。
- Riessman, C.K., 2008, *Narrative Methods for the Human Sciences*, Sage Publications, Inc (=2014, 大久保功子・宮坂道夫監訳『人間科学のためのナラティブ研究法』クオリティケア).
- 清水睦美, 1998, 「教室における教師の『振る舞い方』の諸相—教師の教育実践のエスノグラフィー—」『教育社会学研究』第63集, pp.137-156.
- Woods, P., 1979, *The Divided School*, Routledge & Kegan Paul.
- やまだようこ, 2021, 『やまだようこ著作集第5巻 ナラティブ研究—語りの共同生成—』新曜社。

(掲載決定日: 2023年2月28日)

■Full Paper■

**An Empirical Study on "the Maturity" Process of the Class:
Focusing on Teachers' Narratives in the Greeting Scene at the Beginning of the Class**

SAITO, Kazami

Abstract :

The purpose of this paper is to clarify how the maturity of the class is manifested and established by the parties involved. In this paper, I focus on the greeting scene at the beginning of class and use the concept of "maturity" to capture the transformation of the class. Studies that generalize the ideal state of the class or that reveals the state of the classroom group through quantification cannot approach the reality in which teachers and students live. Therefore, this paper approached the reality as constructed by teachers and students by staying in close contact with the class for a long period of time by the parties in the class by using the narratives used in the class as the object of study.

As a result of this analysis, the following things become clear: (1) The maturity of the class does not necessarily require the transformation of all students, but is manifested by narratives. (2) By changing the task, we pretend to have completed the previous task, and building on that is the maturity of the class. The maturity needs to be manifested by narratives, but the maturity is not achieved by merely being composed. Students need to respond to the teachers' narratives to improve reality of the situation. The teacher then reconstructs the improved reality with a new narrative, accomplishes an aspect of classroom maturity, and moves on to the next task. The maturation process of the class is for the teacher to create a virtuous cycle of narratives and reality together of the situation with the students.

Keywords : classroom group, class management, narratives, ethnography, sociology of education