

学校的社会化の歴史と現在

—「児童になる」とはどういうことか—

2018 年度-2022 年度 科学研究費補助金基盤研究 (B)

課題番号 18H00990

研究代表者 北澤毅 (立教大学)

2017 年度-2021 年度 科学研究費補助金基盤研究 (C)

課題番号 17K04712

研究代表者 有本真紀 (立教大学)

2019 年 4 月

はしがき

私達の共同研究が「学校的社会化」という言葉を使い始めたのは、2007 年秋に関東圏の公立小学校で観察調査を始めてからのことであった。私にとってなにより印象深かったのは、ほとんどの児童が状況に応じて一斉に同じように振る舞っていたことであり、その光景に懐かしささえ覚えた。というのも、その姿は私の子ども時代とほとんど変わらないように見えたし、それだけでなく、映画などで繰り返し描かれてきた戦前戦後の学校風景に酷似しているように思えたからだ。なるほど、目の前にいる子ども達の服装や表情は現代のものかもしれないが、その振る舞い方には変化よりもより強く不変を感じさせられた。言い換えれば、それぞれ個性溢れる現代の子ども達の身体を通して、時間を超越した歴史的な身体が再演されているような思いがしたということであり、それが懐かしさを覚えさせたのかもしれない。しかし同時に、そのあまりに見事に再演されている様子に奇妙さと過剰さを感じるとともに、そうした歴史的な身体をうまく再演できない子ども達の振る舞いが誰の目にも有徴性を帯びるものとなっていることが気になった。

目立つ振る舞いをする子どもに問題があるのか、それとも子どもを目立たせてしまう状況に問題があるのか。こうした問いは、少しでも社会学に接したことがあるなら誰にでも思いつくことだが、だからといって、実際にその問いに切り込んでいくことは容易ではない。そこで私達は、教室という場で展開されている教師と児童との相互行為を分析することを通して、さらには現代の児童達が再演しているように見える歴史的な身体由来を明らかにすることを通して、子どもが「児童になる」過程を明らかにすると同時に、「児童になれない」子ども達の問題とは何かをはっきりさせたいと思うようになっていた。

もちろん、こうした思いは私だけのものではなく、当時の小学校調査に参加した共同研究メンバーの多くが抱いていた。実際、「学校的社会化」という言葉を思いついたのは、共同研究の中心メンバーの一人である間山広朗（神奈川大学）だったと記憶しているが、私を含めみなが、「なるほど、それは面白そうだ」と飛びつき、当初は、共同研究を束ねる合い言葉のようにして「学校的社会化」という言葉を使い始めたように思う。その意味でこの言葉は、私達の共同研究においてブルーマーの言う感受概念（sensitizing concept）に近いものとして機能してきたと言えるかもしれない。しかし同時に、概念定義が曖昧であることは明らかであり、あえて「学校的社会化」という言葉を掲げることでどのような研究領域が新たに開拓できるというのか、それらを説得的に提示できなければこの言葉が学術界で市民権を得ることはできないだろうと思っている。それゆえ、「学校的社会化」という感受概念のもとで引き続き経験的研究を積み上げていきながら、そこから得られた知見と、これまでの社会化論や逸脱論を詳細に照らし合わせながら学校的社会化概念を鍛えていくとともに、社会化論や逸脱論に対しても新たな視点を提示できればと思っている。

なお、本報告書は、北澤が代表をしている科学研究費基盤Bと有本の科学研究費基盤Cとの共同研究プロジェクトの成果である。両基盤研究は、それぞれの研究課題に取り組むなかで、関心の近いテーマで相互交流を行っている。この共同報告書も、今後の研究動向を見据えた新たな試みであり、それぞれの課題研究の刺激となることを期待したい。

2019 年 4 月

共同研究を代表して 立教大学文学部特定課題研究員 北澤毅

本報告書は、2018 年度～2022 年度日本学術振興会科学研究費補助金・基盤研究（B）と 2017 年度～2021 年度日本学術振興会科学研究費補助金・基盤研究（C）を受けて実施した、下記の研究課題の成果である。

日本学術振興会科学研究費補助金・基盤研究（B）

研究課題：

学校的社会化の理論的・経験的研究―「児童になる」論理と実践の教育社会学的探究

日本学術振興会科学研究費補助金・基盤研究（C）

研究課題：

「個性」の成立と言説編成に関する歴史社会学―「個性調査」をめぐるポリティクス

執筆者一覧：

北澤 毅（立教大学文学部特定課題研究員）

有本 真紀（立教大学文学部教授）

矢島 毅昌（島根県立大学人間文化学部准教授）

稲葉 浩一（北海道教育大学大学院教育学研究科准教授）

越川 葉子（東京未来大学こども心理学部講師）

早坂めぐみ（秋草学園短期大学幼児教育学科講師）

水谷 智彦（尚絅大学生活科学部助教）

保坂 克洋（東海大学課程資格教育センター特任助教）

今井 聖（立教大学大学院博士課程後期課程）

粕谷 圭佑（立教大学大学院博士課程後期課程／日本学術振興会特別研究員 DC）

高嶋 江（立教大学大学院博士課程後期課程）

井出 大輝（立教大学大学院研修生）

岩佐菜々子（立教大学大学院博士課程前期課程）

平井 大輝（立教大学大学院博士課程前期課程）

目 次

序 章 学校的社会化とは何か

—バーガー&ルックマンの社会化論を手がかりに— 北澤毅 1

第1部 学校的社会化の達成過程—保幼小における「児童化」への着目—

第1章 集団場面の成立過程

—2歳児への「問いかけ」に着目して— 岩佐菜々子 11

第2章 学校的場面のルーティン化を可能にする「基準の調整」

—1歳児と3歳児の「出席確認」場面の分析を通して— 粕谷圭佑 23

第3章 レッジョ・アプローチに基づく保育実践の成立過程

—プロジェクト成立の〈危機〉から〈復活〉までの場面の観察から— 早坂めぐみ 33

第4章 「学校的社会化」としての「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を考えるために

—相互行為・記録・保育者支援の視点からの課題整理— 矢島毅昌 45

第5章 「児童」になるということ

—教師による「名指し」に着目して— 平井大輝 55

第6章 児童の変化を語ること

—インタビュー場面の組織化における教師の説明実践について— 高嶋江 65

第2部 学校的社会化のゆらぎ—「発達障害」への着目—

第7章 「発達障害児」をめぐるインクルーシブな教育の実践的探究

—個別の「教育的ニーズ」に応じた教育的支援はいかにして可能か— 今井聖 77

第8章 特別支援教育における教員間の連携に関する検討

—発達障害児支援を事例に— 保坂克洋 91

第9章 子どもの成長過程と「発達障害」

—I・ハッキングの「相互作用する種」概念を手がかりに— 越川葉子 99

第3部 学校的社会化の歴史社会学－「児童」の誕生－

第10章 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— 有本真紀 111

第11章 明治期における成績調査方法の変容過程

—児童への継続的・多面的な観察の成立— 井出大輝 131

第12章 矯正すべき児童へのまなざし

—大正期愛媛県内小学校「人別表」のテキストマイニングを用いた分析— 水谷智彦 145

第13章 児童生徒理解実践としての「個性調査」とその「失敗」

—観念と実践の位相に着目して— 稲葉浩一 157

序章 学校的社会化とは何か

—バーガー&ルックマンの社会化論を手がかりに—

北澤 毅

はじめに

学校的社会化研究の目的は、簡潔に言えば「子どもが児童になる」過程の解明であるが、こうしたテーマに関心を持ち始めたきっかけの一つは次のような小学校の朝礼場面に会ったことにある。10年以上前に書いた文章だが再掲するところから始めたい。

もう20年以上も前になるが、調査目的である小学校を訪れ、校庭での全校朝会を、校舎の2階から観察していた時の小学生の様子が忘れられない。1年生や2年生という低学年児童が中央に位置し、その周囲を3年と4年、そして一番外側に5年と6年が位置するという並び方であったが、1年生は、校長先生が話をしている時も、じっとして聞くことができずに、まさに「うごめいている」という表現がぴったりの様子であった。それに対して高学年、特に5年6年生は、身じろぎもせず「休め」の姿勢を保っており、「気をつけ・礼・休め」という号令にも、皆一斉に反応していた。それに対して低学年児童、特に1年生は、終始「ぐにゃぐにゃ」という状態でうごめき続けていた（北澤毅 2007, 「はしがき」より抜粋）。

文中にある公立小学校の朝礼は、今から30年以上も前の1980年代のことになるが、私が描いた朝礼時の児童の様子に古さを感じるだろうか。それとも、今でも変わらないと思うだろうか。

私達が、「学校的社会化」というテーマを意識し始めたのは、2007年度に採択された科学研究費共同研究からであったが、2010年度に採択された科学研究費のテーマとして「学校的社会化」を掲げた頃から問題関心が明確化し、それとともに共同研究メンバーによる関連業績が蓄積されるようになり現在に至っている。

私自身は、小学校に入学したばかりの1年生の教室を初めて観察したのは2008年4月であったが、そこで展開されている光景は、私の「小学校の授業」イメージとはかなり異なり、新鮮さと奇妙さの入り交じった驚きの経験であった。登校時間や給食時間は定刻通りだったが、時間割やチャイムには縛られることなく、その時々課題達成状況に応じて休憩時間が設けられるという、柔軟な学級運営がなされていた。しかし同時に、その時々状況に応じて、児童に対する課題は明確に与えられているように見えた。その課題とは、教科的知識の習得ではなく、トイレの使い方や校庭での遊び方、そしてなにより授業中の振る舞い方といった、もっぱら行動様式に関する事柄であった。

授業中は椅子に座っていなければならない、勝手に立ち歩いてはいけない。発言したい児童は挙手をする。教師から指名された時にのみ発言が許される。発言を求められていない時の児童の発話は「無駄話」であり厳しく規制される。授業の開始時には全員起立し、日直児童らの「これから一時間目の国語のお勉強を始めます」などという挨拶に続いて、児童全員が「よろしくお願いします」と独特の抑揚をともなった一斉発話をしながら礼をし、それができたら一同着席する。などなど、指摘していけば際限がないが、学校空間のなかで児童に要求される行動様式は、調査者としてあらためて観察してみるとかなり奇妙なものに見えてくる。

というのも、家庭での親子の会話場面で、親の許可がなければ子どもは発言できないといった親子関係は想像できないし、そもそも家庭内での子どもの発話に「無駄話」といった評価が下されることはないはずだ（「うるさい！」などと怒られることはあるだろうが）。とするなら、なぜ学校空間のなかでは、「発言の

許可」といった非対称的な教師－児童関係が自然さを装いつつ日々繰り広げられているのだろうか。さらには、冒頭に紹介したような全校朝会も奇妙な光景に思われてならない。なぜなら、皆が思い思いの場所に立つなり座るなりして静かに校長先生の話を聞くことができるなら、「話す－聞く」関係は成立するだろうし内容も伝わるはずだ。少なくとも、校長先生の話を児童達に聞かせることが目的だとしたら、学年や学級毎に整然と並ぶ必要はないように思われる。むしろ、整列することに気をとられ話を聞くことが疎かになるといふ、表現と行為のジレンマ状況に陥る児童もいるはずで、話を聞き理解することが目的だとすれば、整然と並ぶことは余剰（過剰）かもしれないということだ。

とすれば、なぜ小学校や中学校では、児童・生徒をかくも「整列」させることに躍起となるのか、という問いが成立するだろう。おそらくそこでは、「話す－聞く」関係の成立とは別の「何か」が求められているからであるが、こうした事態は授業場面でも頻出する。授業場面もまた、ただ単に「教える－学ぶ」関係だけで成立しているわけではなく、それとは別の「何か」、例えば私達が隠れたカリキュラムなどと名づけるような学校に独特の思考様式や行動様式の習得が求められているように思われる。そして「学校的社会化」研究の主要な目的の一つは、その「何か」を明らかにすることを通して、「学校教育」や「児童」の特徴や存在意義を明らかにするとともに、それらをめぐる多様な問題について何らかの見通しと対応策を提示することにある。もちろん研究には、当初の目的をはみ出し予想外の展開をするところに面白みがあるとも言え、私達の研究がそのような変貌を遂げることができるかどうか楽しみの一つではある。

そのためにまずは、「学校的社会化」概念を明確にしなければならないが、なぜ「社会化」ではなく「学校的社会化」と、「学校的」という言葉を使用するのかを述べる必要があるだろう。一般に「社会化」とは、生まれただけの乳児が〈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とすれば、それとの対比で「学校的社会化」を、一定の社会化が達成され言語的相互行為が不十分ながらも可能となっている社会のメンバー（＝子ども）が〈児童になる〉過程を指示する概念として位置づけたいからというのが最大の理由である。というのも、学校空間のなかで要求される特殊な振る舞いや思考パターンを、「子ども」はどのように身につけ児童になっていくのか。そうしたパターンの獲得は、児童にとって、さらにはそれを要求する教師（＝共同体や国家）にとってどのような意味を持つのか、といった問題について考えてみたいからである。

1. 「学校的社会化」とは何か－お漏らし現象から見えること

私は、小学2年生の時、教室でお漏らしをしたことがあるが、思い返してみると、私以外にもお漏らしをした児童はそれなりにいたように記憶している。しかしなぜ、児童達は教室でお漏らしをするのか。それは他でもなくそこが「教室」だからであり、トイレット・トレーニングができていないからではない。

小学校低学年の時、「休み時間にトイレに行きましょう。授業中に行きたくなったら先生に言いなさい」といった趣旨の注意を何度もされたように思うが、そうした注意を受ければ、先生の真意がどうであれ、児童達は「授業中にトイレに行っちゃいけない」という暗黙の規則の存在を意識させられることになるし、実際、授業中に「先生、トイレ！」と言うのは恥ずかしく困難であった。だから短い休み時間の間に、皆、せっせとトイレに行こうとするわけだ。こうした教室実践を「身体の社会化」と呼ぶことができるし、学校的社会化の一側面とみることができる。

学校には時間割がある。授業時間、休み時間、給食時間など、分刻みの時間割で児童の行動の仕方を規制している。時間の存在を意識させ、それぞれの時間枠組（＝状況定義）のなかでの適切な振る舞いを徹底させていく。休み時間は排泄時間でもあり、給食時間は食事時間、登校時間は起床時間や睡眠時間を制御している。ここでの要点は、時間が来たから食べなさいという給食指導を通して「時間が来たらお腹がすくようになる」ことがめざされているということだ。いわば、児童によってかなり多様であると思われる生理のリ

リズムを画一的な時間のリズムに従わせることができたときに「身体が社会化された」と言えるのであり、スムーズに身体が社会化された児童を「手のかからない子ども」と私達は呼んでいる。

もちろん、すべての子どもの身体が時間のリズムに綺麗に従うような事態にはならないだろう。いわばお漏らしとは、時間のリズムにうまく適応できない身体の悲鳴として聞くことができるように思われるが、その時、適応できない身体の側に原因を帰属させるだけでは重要な問題を見落とすことになる。実際、私の身体はほどよく社会化されることはなかったし、そのことで小学校時代には排泄をめぐる辛い思い出がいくつもある（二度とお漏らしはしなかったが）。その場その場で何とか切り抜けてきたとも言えるが、排泄のリズムが不安定なら、無理して時間のリズムにあわせようとするのではなく、不安定な身体を受け入れ対処する方法を考えれば良いのだということを自覚したのは高校生になってからだった。それほどまでに私は、社会化されない身体を抱えながら、そのことに恥辱と苦痛を感じながら子ども時代を過ごしていたように思う。

ところが、壁のない教室に在籍する近年の児童達は、授業中でも抵抗なくトイレに行っているように見えることがある。もちろん、教師もまたそれを許す雰囲気を作り出しているのかもしれないが、少なくとも私にとっては羨ましい光景であるし、学校空間の組織の仕方を変更することで、教室での「お漏らし」などという恥ずかしい経験を児童はしなくてすむということを示している。同じことは、ADHD や場面緘黙症などにも言えるのではないか。授業中に自分の席を離れて動き回る児童や、家庭では普通に話せるのに学校では話せない児童の「問題」とは何かということだ。

もちろん、多くの児童ができることをできないのだから、できない当人に何か問題があるはずだと考えるのが自然な思考法かもしれない。こうして、逸脱の医療化現象に象徴されるように「問題」の原因を当人に帰属させることで対処しようとするわけだ。しかし、家庭では普通に話せて学校では話せないとすれば、学校という場の組織化のされ方が、当の子どもを話せない状況に追い込んでいる可能もあるはずだ。ここで考えたいのは、制度の正統性を問わずして個人の側に問題の原因を帰属させるだけで良いのかということである。それゆえ、多様な広がりを持つこれまでの逸脱論や社会化論が、制度の正統化問題といかなる距離の取り方をしてきたのかという視点からその特徴や意義を検証しつつ、学校的社会化論を鍛えていく必要があると思っている。

2. バーガー&ルックマンの社会化論

そのための第一段階として、バーガーとルックマン（Berger & Luckmann 訳書, 2003）による、制度の正統化問題と社会化問題についての議論を振り返るところから始めたい⁽¹⁾。

私達はみな、すでに成立している社会に「生まれ落ちる」わけだが、遠い過去のどこかで「社会」といえるものが成立したことは確かだろう。もちろん、いつ成立したかなど実証しようがないが、社会契約論に代表されるような思考実験的考察が一つの知的伝統を形成している。しかしバーガーらの問題関心は、社会の起源の解明にあるわけではなく、異なる文化の中で成長した二人が出会ったとして、その二人が「自分達の社会」を作り維持していくためにはどうすべきかというものである。

二人の間に何の決め事もないとすれば、相互行為をする毎に、相手の出方をうかがい臨機応変に対応せざるを得ず、絶えざる緊張状態を強いられることになる。それゆえ、継続的な相互行為を望むなら、互いの行為をある程度予測可能とするために規則を作るなど振る舞いの習慣化を試みるだろう。そうすることで相互行為はスムーズになり「社会」と言えるものの原型を立ち上げることが可能となる。しかし、何とか成立させた二人の「社会」にとって、第三者（子どもや余所者など）の出現は決定的な転機となる。第三者が、二人の間で守られている習慣の成立経緯を知らず従おうともしなければ「社会」は崩壊の危機に晒されるからである。それゆえ、二人で作った習慣を、誰もが従わなければならない匿名性を帯びた「制度」へと変質させることで、第三者ばかりか次世代に継承させていく必要がある。こうして、習慣という名の約束事が

匿名化され類型化されることで「制度」となり、その社会への新たな参入者（子どもや外国人）にとって自明性と客観性を帯びた存在となる。バーガーらはこの過程を「物象化」と呼び、「人間的な諸現象をあたかもモノでもあるかのように理解すること、つまり非人間的な、あるいは、おそらくは超人間的なものとして、理解すること」（Berger & Luckmann 訳書, 2003, p. 135）と定義している。これは、デュルケムの「社会的諸事実を物のように考察すること」（Durkheim 訳書, 1978, p. 71）という方法命題ときわめて酷似した社会認識と言えるが、バーガーらがデュルケムと異なるのは、物象化は社会の構成性を忘却することであり非人間的であると論じている点にある。こうした社会認識にもとづいて彼らは、人間と社会の関係について、「社会は人間の産物である。社会は客観的な現実である。人間は社会の産物である」（Berger & Luckmann 訳書, 2003, p. 95）という有名な命題を定式化している。

以上がバーガーらの前半部分のごく簡単な要約であるが、それを受けて後半では、一度成立した社会を維持するために、人々はどのような仕組みを作ってきたかを論じている。というのも、私達の社会は、「今、このようにある」のは闘争や交渉の産物以外の何物でもなく必然性もなければ確かな根拠もなく、言い換えれば「他のようであっても構わない」という根源的な不安定さを抱えているからである。それゆえ、「今、このようにある」ことには根拠があり正しいことなのだと自らの正統性を説明できなければ秩序を維持することは難しくなる。と同時に、一定程度の正統性を打ち立てることができたならば、次なる課題は、その正統性を維持し揺るぎないものにするための社会装置を編み出すことである。宗教はそれを代表的する社会装置だが、しかし社会は、自ら確立した正統性を脅かす存在もまた自ら生み出し続けなければならないという存在論上のジレンマを不可避的に抱えている。

バーガーらは、このような社会認識に基づいて、正統性を脅かす基本的な社会内存在を「子ども」と「犯罪者」、外部から正統性を脅かす存在を「外国人」と概念化したうえで、これらの記号性を帯びた存在への対処法として、「子ども」には「社会化」を、「犯罪者」には「治療」を、「外国人」には「戦争」を常としてきたと論じている。そうした流れを受けて、子どもの「社会化」について、第一次的社会化と第二次的社会化という二つの概念に分類した上で興味深い議論を展開している。それゆえ、彼らの社会化論を検討するなかで、学校的社会化論の位置づけ方について考えたいと思う。

3. 学校的社会化の諸相―「児童化」と「発達障害」への着目

バーガーらは、ミードの社会化論に依拠しつつ、第一次的社会化における重要な他者である両親と子どもとの出会いを、選択の余地がなく運命的なものであると論じている。実際、子どもからすれば、あらゆる規則は選択余地のない必然的なものとして大人から強制されるのであり、「子どもは彼にとっての意味ある他者の世界を数多くの可能な世界の一つとして内在化するのではない。彼はそれを世界そのものとして、つまり唯一存在し、唯一考える世界、要するにそれっきりの (tout court) 世界として内在化する」(Berger & Luckmann 訳書, 2003, p. 204)ことになる。

しかし、保育園などの外部世界への参入が日常化すると、保育者などが重要な他者として機能するようになり、子どもは、唯一絶対と思われた両親の世界が相対的なものであることを徐々に理解するようになる。バーガーらは、これを第二次的社会化の始まりと捉え、その典型的な場として小学校を位置づけている。例えば、「幼児期の最初の現実（家庭）である。家庭は自らをそのものとして、つまり必然的で、いわば〈自然的〉なものとして提示する。家庭と比べれば、それ以後のいっさいの現実（人為的）なものにすぎない。こうして、学校の教師は彼が教えている内容を〈家庭的なものにする〉ために努力する」(Berger & Luckmann 訳書, 2003, p. 217)と論じている。必然的なものとしての家庭から人為的なものとしての学校へ。そして、必然から人為への社会化過程をスムーズに進展させるために、小学校低学年では教育内容を「家庭化」することによって、人為的なものである教育内容を必然で

あるかのように装いながら子どもに提示するのだという。

こうしたバーガーらの議論に呼応するかのように、私達の研究グループもまた、第二次的社会化の初期段階として小学校を位置づけ、入学後1年間の小学1年生の変化を記述することを主眼としつつ、十分に学校的社会化が達成されていると思われる6年生との比較という視点を導入することで学校的社会化研究を本格化させていった。この2学年比較研究を通して多様な分析知見と業績を蓄積することができたが、ここでは、今後の共同研究に引き継がれることになる3つの論点について言及しておきたい。

3.1. 「児童らしさ」の普遍的特質の解明—地域間比較研究と歴史研究

第一の論点は、児童らしい振る舞いや知識状態というものには地域性や時代性を超えた普遍的特質があるのではないかとすることである。「児童になる・児童にする」という営みは近代学校制度に特殊なことであり、それが明治期の公教育制度成立期から現代まで連綿と続いているとすれば、この仮説的見通しを実証するために2つの方法を採用し継続的にアプローチしていく必要があると考えている。うち一つが、現代日本の小学校の地域間比較研究であり、これまでに東京都内の公立小学校1校、関東圏の公立小学校3校の観察調査を実施してきており、うち1校は継続中である。そしてもう一つが、「児童の誕生」をめぐる構築主義的歴史社会学研究であり、本報告書の有本論文がそうした方向での研究可能性を示している。

3.2. 学校的社会化の初期段階としての幼児教育への着目

そして第二の論点として注目したいのは、小学1年生を観察していると、入学時点ですでに相当程度「児童らしい振る舞いを身につけている」と感じさせられることである。そうだとすれば、保育園や幼稚園段階で、子ども達の「学校化・児童化」を促進するような相互行為が実践されている可能性があり、その場面を観察し記述することが重要な課題となってくる。その時、保育者達の実践上の狙いや思いは「子どもを小学校に適応させること」ではないかもしれないが、保育者の意図とは別次元で、ある相互行為形式の繰り返しが子どもの「児童化」を促進する機能を果たしているのではないかという見通しを持っている。

その意味で小学校教育は、幼保段階での子どもの成長を前提とした上で展開されているとみなせるが、同時に興味深いのは、それを前提としつつも、意図的に「断絶と組み替え」が試みられる側面もあるように思われることだ。例えば、日常生活の中での会話的相互行為は乳幼児の早い段階から実践できるが、小学校の授業場面での教師—児童の会話的相互行為の中には、日常会話とは異なる独特の規則が働いている。児童の発言タイミングは一定の規則の下に厳密に管理されており、思いついたことを気ままに話すことは許されない。そうした規則に従った相互行為が展開されることではじめて「授業らしさ」が生み出されるのであり、子どもは児童になっていく。同じことは、文字の習得についても言えるだろう。ひらがなは判読できるように書ければ良いというものではなく、「正しい」書き順や形があることを理解し実践できるようにならなければならない。つまり、「児童になり児童である」ためには、会話的相互行為ができる（その意味で第一次的社会的化は達成されている）ことに加えて、学校という制度化された文脈の中で要請される規則に従った振る舞いができるようにならなければならないということだ。このように、家庭、保育園、幼稚園までと小学校との間には、連続と同時に明らかな断絶も存在しており、その断絶を抵抗なくスムーズに移行できる子ども達がいる一方で、その断絶の前で躓いてしまう子ども達も少なくない。そしてここには、学校的社会化をめぐる重要な問題が存在しているのである。

3.3. 学校的社会化からの逸脱としての「発達障害」

「児童になる」過程を観察することは、同時に、スムーズに児童になれない子ども達を観察することでも

ある。ここで「児童になれない」とは、学校空間のなかで適切に振る舞うことができない子どもというほどの意味であるが、その延長上に「発達障害」カテゴリーを付与される子ども達が位置づくことになる。その意味で「発達障害」問題は、学校的社会化研究にとって避けて通れないテーマであるが、ここで重要となるのは、どのような視点からアプローチするかである。

これについては前述したように、私達の共同研究は、児童の側に「問題性」を帰属させるのではなく、制度化された場面の組織化のされ方やそこでの相互行為過程の中で「問題性が作られる」という構築主義的な社会認識を基本とした上で、学校という制度化された空間の果たしている機能や意義を問い直すとともに、児童の「問題性」への対応策を考えていきたいと思っている。本報告書に収録されている越川、保坂、今井の論文も、大枠としての方法的立場を共有しつつ、それぞれ独自の問題関心から「発達障害」問題にアプローチしている。

とはいえ、構築主義的な方法から接近することで、児童の抱える「問題性」解決にどこまで有効な知見を提供できるかはゴールのない課題であり続けるかもしれない。ただし、逸脱の医療化が支配的な現代日本社会において、それとはまったく異質な社会認識に支えられた理解の仕方や対応策を提案することには十分な意義があると考えている。なぜなら、「子ども問題」をはじめとした教育問題対策に唯一の正解などないとすれば、理論的根拠のある選択肢の一つでも多く提案することで「可能な対応策」の幅を広げる必要があるだろうし、構築主義的アプローチはそのための戦略的方法論になり得ると思うからである。

4. 第一次でも第二次でもない社会化の一形態としての「学校的社会化」

3.2 で述べたことを踏まえたフィールド調査も、2018 年 4 月から関東圏の幼稚園で本格化させており、加えて昨年 8 月上旬には、プロジェクト保育で有名な鳥取県下のこども園でも、1 週間にわたる短期集中調査を実施した。両園での調査は今年度も継続予定だが（幼稚園調査は 4 月 9 日より再開）、昨年度段階で、すでに興味深い場면을観察することができており、データ分析も着実に進んでいる。本報告書には、両園を分析対象とした 3 本の論文（岩佐、粕谷、早坂）を収録したが、保育者らと子ども達との相互行為場面は、バーガーらの社会化論の中に学校的社会化をどのように位置づけるかを考える上できわめて興味深いものとなっている。

というのも、特に、一歳児や二歳児に対するこども園での保育活動は、家庭の代理として第一次的社会化機能を担っているようにみえるが、映像データを分析するとどうもそれだけではないように思えてきたからである。詳しくは粕谷や岩佐の論文に譲るが、簡潔に言えば、こども園もまた家庭の外部にある制度的空間として、学校的社会化への導入機能を果たしているのではないかということである。そのような捉え方をすると、小学校と同様、保育園や幼稚園も第二次的社会化の初期段階と捉えることが可能かもしれないが、そこまで第二次的社会化概念を拡大してしまうと、そもそものバーガーらの概念分類の狙いからずれていくように思われる。

バーガーらは、第二次的社会化を「直接にしる間接にしる、分業に基礎づけられた役割に特殊な知識の獲得である」（Berger & Luckmann 訳書, 2003, p. 210）と定義し、小学校を分業社会への入り口と位置づけ、ここから第二次的社会化が始まると捉えているように思われる。しかしこの捉え方では、近代的な義務教育制度に特有の「児童になる」という重要な局面の持つ意義を取り逃がしてしまうことになる。それゆえ、近代学校制度が誕生し普及するなかで、「乳児が子どもになる」と「子どもが大人になる」との間に、「子どもが児童になる」という新たな事態も同時並行的に誕生したと考えるべきであり、「児童になる過程」は第二次的社会化の初期形態というよりは、それ自体独自の「学校的社会化」の過程であると捉えるべきではないかというのが私達の見立てである。

そもそもバーガーらが第二次的社会化の典型的な形態として想定しているのは分業社会における職業的社

会化と考えられるが、学校は社会的分業システムに依存しつつもそこから自律したそれ独自の存立様式を備えている組織と捉えることができる。なぜなら、学校で習得が目指される教養的知識とは、特定の職業と結びついた知識ではないということを最大の特徴としているからである。その意味で「児童化」とは、職業的社会化とは直接結びつかないそれ独自の社会化過程であると理解すべきではないかということだ。その時間題となるのは、「子ども→児童→大人」へと続く社会化過程の中で、「児童」とはいかなる存在様式として観念され実践されてきたのかということである。そこを明らかにしつつ、学校をめぐる様々な問題（小一プログラム、いじめ、不登校、発達障害など）を理解し対応策を考えるための基礎研究となることが、学校的社会化研究の目指すところである。

〈注〉

- (1) 山口節郎訳は 1977 年と 2003 年（新版）がある。新版では書名に加えて重要概念の一部の日本語訳が変更されているが、Legitimation の訳は「正当化」のままである。しかし、Justification（正当化）と Legitimation（正統化）は意味が異なるゆえ、本稿では、バーガーらの Legitimation 論に該当する部分については「正統化（性）」という日本語を充てている。

〈文献〉

Berger, P. L. and Luckmann, T., 1966, *The Social Construction of Reality*, Anchor, (=2003, 山口節郎訳『現実の社会的構成－知識社会学論考』新曜社）.

Durkheim, E., 1895(1960), *Les Regles de la methode sociologique*, Presses Universitaires de France, (=1978, 宮島喬訳『社会学的方法の規準』岩波書店）.

北澤毅編, 2007, 『リーディングス 日本の教育と社会 第9巻 非行・少年犯罪』日本図書センター。

第1部

学校的社会化の達成過程

－保幼小における「児童化」への着目－

第1章 集団場面の成立過程

—2歳児への「問いかけ」に着目して—

岩佐 菜々子

1. 問題関心一場面を成立させているさまざまな規則

学校の授業と聞いて多くの人が思い浮かべるのはおそらく、次のような光景だろう。1人の教師と複数の子どもたちが向かい合い、教師が質問をすると生徒たちはそれに応じて手を挙げる。さらには、そのうちの1人が指名されて正解を述べ、教師がそれを黒板に書くといった光景である。しかし、こうしたごく当たり前にも思えるような授業でのやりとりは多くの規則⁽¹⁾の上に成り立っていること、またそれらは日常生活における会話の規則とは異なる趣を持つものだということが、授業場面の相互行為研究 (Mehan 1979 など) のなかで示されている。

そもそも、ここに示唆されているように、私たちが普段何気なく行っている会話のなかにも、「隣接ペア」(Schegloff & Sacks 訳書, 1995)や「順番交替システム」(Sacks, Schegloff & Jefferson 訳書, 2010)といったさまざまな規則が存在する。要するに、「会話」と呼べるような相互行為が成立するためには、例えば「質問」には「応答」で、「提案」には「承諾」か「拒否」で答えなくてはならないのであり、また、適切な場所において「他者選択」あるいは「自己選択」のいずれかによって発話の順番を移行させる必要があるのだ。ただし、こうした規則の存在を「知識」として教えられたことはこれまでにないと思う。それはむしろ、いつの間にか「実践」出来るようになるものなのではないだろうか。そうだとすれば、子どもの言語習得というプロセスは、単なる「語彙」の獲得という以上に、会話の規則を自然に「実践」できるようになる過程であると考えられる。

芝田 (2005) は、言語習得前の子どもと保育者との間で交わされた日常的なやりとりに着目して、子どもの〈泣き〉が一つの発話ターンを構成していることを指摘した。子どもの〈泣き〉が一つの発話ターンを構成しているということは、それが保育者の問いかけに対する応答として (保育者にとっても観察者にとっても) 認識出来るようなタイミングでなされているということである。したがって、ここで子どもは、〈泣き〉という手段を使って大人との会話に参加しているように観察可能なのである。ただし、こうしたコミュニケーションツールとしての〈泣き〉は、ことばを用いたコミュニケーションと比べて、その指示内容が文脈に依存しやすいことや順番を交替する際に次の話者を選択することが出来ないといった点で、不十分なものである。つまり、〈泣き〉という手段によって言語習得前の子どもが大人とのやりとりに主体的に参加することが出来るようになるにはなるけれども、そうして成立するやりとりはこの〈泣き〉の意味を大人が「局所的・暫定的」に〈理解〉しながら成立する非対称的なやりとりなのである。しかし、たとえ最初はこのように、大人がコミュニケーション上の不十分さを補いながら成立する非対称的なやりとりであったとしても、生のやりとりに実際に直面するなかで子どもたちは、十分なツールとしての「言語」を徐々に身につけていく。ここで言う「言語」とは、ことばを用いて先に述べたような会話の規則を「実践」するということである。このことから、日常生活におけるリアリティのあるやりとりこそが子どもの言語習得に関わる重要な契機なのであり、それを通して子どもたちは徐々に対称的なやりとりとしての会話に参加することが出来るようになっていくということが分かる。

Berger らは、「社会化」という概念を「社会ないしはその部分の客観的世界のなかへ個人を包括的かつまた調和的に導き入れること」(Berger & Luckmann 訳書, 2003, p. 198) と定義した。さらに、個人が

幼児期に経験する最初の社会化を「第一次的社会化」、すでに社会化されている個人を彼が属する社会と言う客観的世界の新しい諸部門へと導入していくそれ以後のすべての社会化を「第二次的社会化」として位置けている。これらをふまえると、日常生活における会話の規則を「実践」出来るようになるということは、「第一次的社会化」の一部門であると考えられる。それに対して授業場面を成立させているのは、「第一次的社会化」として獲得される日常的な規則とは別の、いわば集団の一員として適切に振舞う方法とでも呼べるような特殊な規則である。

北澤 (2011) は、子どもが〈児童になる〉ためには「学校空間のなかで身につけなければならない特殊なふるまいや思考パターン」(北澤 2011, p. 7) があるとしたうえで、それを「学校的社会化」の過程として位置づけている。会話における発話ターンの交替を例として、日常生活と比較しながら考えてみよう。先ほども述べたように、日常会話においては、現在の話者が次の話し手を選択するか、そうでなければ聞き手が(単語や句、節の区切りといった)順番の移行しうる適切な場所で自ら話し始めることによって発話の順番が移行する (Sacks, Schegloff & Jefferson 訳書, 2010, p. 28)。後者の場合、聞き手は誰であっても次の発話ターンを獲得するための権利を持っており、断りを入れたり許可を求めたりする必要は必ずしもない。その一方で学校では、子どもが「発言権」を獲得するためには挙手をしなければならなかったり、たとえそれがターンの移行し得る適切な場所であったとしても子どもがむやみに話題を変えたりすることは出来なかったりする (Mehan 1979, pp. 140-149)。

こうした特殊性があるにもかかわらず、入学したばかりの 1 年生が集団場面で求められる発話の規則を(上級生と比べれば不十分な点も多いが)すでに「実践」している様子がしばしば観察される(鶴田 2010 など)。そうだとすれば、現在では多くの子どもたちが幼稚園や保育園での生活を経験していることを考えると、そうした振舞い方は幼稚園や保育園での生活に由来している部分が大きいように思われる。つまり、幼稚園や保育園での日々のやりとりの中で子どもたちは、集団の一員になるための(特殊な)規則を学んでいるのではないかということである。またそれは、日常的な規則がそうであったように、知識として伝達されるものというよりはむしろ、日々のやりとりのなかで(楽しみながら)獲得されていくものなのではないだろうか。本章では、そのような観点から、2 歳児クラスにおける朝の会のデータを分析する。具体的には、まず Mehan (1979) による授業場面の相互行為研究による知見との比較を行い、そのうえで先生による「問い」や子どもたちの「応答」に対する反応の工夫が集団場面を成立させるための方法論になっているということを指摘する。

2. 比較の視点—知識を問うということ

誰かに何らかのことを尋ねるとき、その質問は少なくとも 2 つのパターンに分けられる。一つは(1) 自らの知識を更新することを目指すタイプの質問であり、もう一つは(2) 相手の知識を確認することを目的とした質問である。これらは、その「問い」への「応答」となるはずの事柄を、質問者が(1) 知らないのか、あるいは(2) あらかじめ知っているのか、という知識状態の違いである。そしてそれらの差異は、「問い」への「応答」に対する質問者の「反応」のなかに現れる。以下に示すのは、その差異が分かりやすい、もっとも代表的な例である (Mehan 1979, p. 194)。

(1) A : What time is it, Denise?

B : Two-Thirty.

A : Thank you, Denise,

(2) A : What time is it, Denise?

B : Two-Thirty.

A : Very good, Denise.

(1) で A が最後に「謝辞」を行っているのは、彼が自分が知らないことを B に尋ねた結果、B が新しい

情報を提供してくれたからである。一方(2)では、Bの応答をAが「評価」している。したがって(2)の質問は、Bの知識を確認するようなタイプのものであると言える。(2)のような発話連鎖は、とりわけ学校の授業場面における教師—生徒間の相互行為に特徴的なものであり、Mehan (1979)はこれを「IRE連鎖」として定式化した。すなわち、教育場面での相互行為は往々にして、教師が授業の課題や問いを提示する「開始」(Initiation)、問いに生徒が反応する「応答」(Reply)、教師が生徒の応答にサンクションを与える「評価」(Evaluation)という形式をとるのである。

(1)と(2)の違いはそれだけではない。(1)の場合、もしBがAの質問に何らかの理由で(時計を持っていないなど)答えられなければ、その話題に関するやりとりはそこで打ち切れざるをえないだろう。それに対して、「IRE連鎖」は、生徒から適切な「応答」が提示され、教師による肯定的な「評価」がなされることで完結する。そのため、最初の「問い」に対する「応答」で生徒から適切な「応答」が得られなかった場合、教師は生徒による誤答を指摘したうえで、さまざまな戦略を用いることによって正解を導きだそうとする。その戦略とは例えば、質問を(適宜変えながら)繰り返して「応答の促進 prompting replies」をすることや、応答の形式を平易なものにすることによって「誘発の簡素化 simplifying elicitation」をすること、同じ生徒あるいは別の生徒に再び答えを述べるように求める「誘発の繰り返し repeating elicitation」などである (Mehan 1979, pp. 55-59)。

以上のことをふまえたうえで、本章では、「知識を問う」ということ、言い換えれば相手の知識状態を確認するということを、応答への「評価」を含みながらあらかじめ想定された答えへと接近していく営みであると定式化したい⁽²⁾。この定式をふまえたうえで次節では、実際に2歳児クラスにおける「朝の会」でのやりとりを見ていく。

3. 調査対象

3.1. 場面の概要

本稿で使用するデータは、2018年8月2日から8日にかけて共同調査として行った、中国地方にある認定子ども園での参与観察から得られたものである。調査チームは前半組と後半組に分かれて3日間ずつ、各日4名から8名ほどがそれぞれ1歳から5歳児クラスに参加し、子どもたちとかわりながらビデオ撮影を行った。筆者は前半組として、8月2日と3日は主に2歳児クラスを、4日は土曜日であったため年齢別ではなく1-2歳児の合同クラスを観察した。

本園の2歳児クラスは2クラスに分かれていて、各クラス、子どもが約10人と先生が2人という構成である。なお、2歳児クラスの大まかな一日のスケジュールは以下の表の通りである。ただし、時間の区切りは非常に緩やかで、時間に合わせるのではなく、それぞれの子どもの様子によって柔軟に対応していた。

8:00～	登園、自由遊び
9:00～	おやつ(補食)
9:30～	「朝の会」
10:00～	午前中の活動(プール/自由遊び)
12:00～	昼食
13:00～	午睡
15:00～	おやつ(補食)
15:30～	「帰りの会」
16時以降	延長保育(1-2歳児合同クラス)

今回検討する場面は、8月2日に筆者自身が撮影した2歳児クラスにおける「朝の会」でのやりとりの一部である。映像に映っていたのは、11人の子どもたちとA先生であり、もう一人の担任B先生は箒を掃いたり机を拭いたりして「朝の会」に直接的に関わることはなかった。子どもたちは、おやつを食べ終えたあとトイレと歯磨きを済ませた子から順々に、窓枠に立てかけられたホワイトボードの前に集まってくる。座る場所をめぐってややトラブルがあったものの、先生の調整によってすぐに解決し、特に苦勞することもなく先生と子どもたちが向き合う隊形になる。この日は、「朝の会を始めます」のような合図としての発話が全体に向けてなされることはなく、立ち上がりかけていた男の子に対して「Kくん朝の会始めても良いですかー」という声掛けがなされた後、欠席者やそれぞれの帰宅方法（バス帰り、短時間保育か長時間（延長）保育かなど）が尋ねられていた。以下は、それに続くやりとりである。

3.2. 場面の提示

凡例

T：先生の発話、 C：一人の子どもによる発話、 Cs：複数の子どもによる発話、
 :: 発話の伸ばし、 =：発話のつながり、 [：発話の重なり、 ((文字))：動作と注記、
 ()：聞き取り不可、 (数字)：発話の間の秒数、 ↑および？：語尾の上昇

場面1 [2018.8.2]

01	TA	今日は何月何日何曜日でしょ：：か
02	C	は：れ↑
03	TA	晴れ↑(.) [今日は：(haha)
04	TB	[hahahaha
05	TA	はちがつ(2.0.)
06	C	はちがちゅ.
07	TA	はちがつ：？
08	C	(いっぱ：いあそぶ)
09	TA	[ふ
10	C	[もくよ：び
11	TA	ふつか：
12	C	ふつ[か：
13	C	[ふつか：
14	TA	ふつか
15	C	すい[よ：び
16	C	[わいわい
17	TA	もくよ：び
18	C	すいよ：び
19	TA	すいよ：び、きのうだったな：
20		もくよ：びです
21		今日の天気は、((少し小声で))なんでしょ：か.
22	C	晴れ：↑(.)
23	TA	晴れ：今日の天気は晴れで：す

ここでのやりとりは一見すると、日付や天気の詳細を伝達するということを目的とした「一斉教授」の場面であるようにも思われる。そのように見えるのはおそらく、やりとりのなかに「IRE 連鎖」が観察できることによる。例えば 01-03 は、01 が今日の日付と曜日を問う「開始」、02 が子どもによる「応答」、そして 03 は 02 での（誤）答を受けて質問を再定式化しようとしている「評価」として位置づけることが可能である。同様に 21-23 は、21 が今日の天気を問う「開始」、22 が子どもによる「応答」、そして 23 ではその応答を繰り返すことによってそれが正解であることを示唆している「評価」となっていて典型的な「IRE 連鎖」だと言えるだろう。さらに、このやりとりは、先生が子どもたちと向き合う形で、またホワイトボードに日付や曜日を記入しながら進められていく。このように、発話レベルにおいても相互行為レベルにおいても、場面 1 は知識の確認をその主要な目的の一つとする授業場面に似ている。しかしそれにもかかわらず、この場面は、学校の授業のそれとは決定的に異なるものである。

3.3. 場面の特徴

場面 1 と授業場面の最も重要な違いは、「応答」の内容に対する「評価」があるかどうかということである。それは、そこでのやりとりの主要な目的が、あらかじめ想定された答えに接近することであるかどうかという違いに由来している。

2 節で述べたように、「IRE 連鎖」は子どもの「応答」を教師が「評価」するということにその特徴がある。子どもの「応答」が、教師があらかじめ想定していたものと合致する場合は肯定的な「評価」が、そうでない場合は「よく考えてください」というように明白なメッセージとしてかあるいはその応答に反応しないことなどによって暗黙的なメッセージとして、否定的な「評価」が伝えられる。そしてこれらのことは、その学級の子どもたちにとってもあるいは（観察者である）第三者にとっても明確に区別できるものである場合が多いように思われる。一方で、場面 1 のやりとりでは、子どもの「応答」、とりわけ誤答に対する「評価」がかなり曖昧になっている。例えば、02 の子どもによる「応答」（天気）は、01 での先生からの「問い」（日付・曜日）を正確に反映した答えではない（ここでの「正解」は「8 月 2 日木曜日」となる）。したがって、この 02 の応答は否定的な「評価」を受けてもおかしくはないはずだ³⁾。実際、03 で A 先生は質問を繰り返そうとすることによって、「正解」を追いつめているのだとも言えるかもしれない。少なくとも発話の内容だけみればそうである。しかし、03 および 04 での発話の仕方・反応からは否定的なメッセージを（少なくとも明確な形では）読み取ることが出来ない。というのも、先生たちはここで、内容的には誤りである子どもの「晴れ」という「応答」を、「意外なもの」「面白いもの」として認識しているようにも観察可能だからだ。そのように観察できる理由は第一に、03 で A 先生は子どもの「晴れ」という「応答」を繰り返しているが、そこに上昇イントネーションと語尾の強調が観察されるということにある（意外性）。さらに、別の場所でこのやりとりを聞いていた B 先生が（この「応答」に対するものとして認識できるタイミングで）笑い声をあげ（04）、それにつられるようにして「今日は」と言いかけていた A 先生の声にも笑い声が混ざっている（面白さ）。

また、このやりとりにおける「評価」の曖昧さを示すもう一つの例は、17-19 における発話連鎖である。17 で先生は、子どもたちが「木曜日」という単語を繰り返すように求めている（詳しくは 5.2.）が、18 における子どもからの反応は「水曜日」というものであった。そこで 19 において、その発話を（少なくとも文字上では）訂正している。ただし、この 19 の発話で着目したいのは、「水曜日は昨日だったなー」という言い回し、そして語尾を伸ばすという発話の仕方である。そうすることによって、「水曜日は昨日でした」という表現および断定口調によって子どもの「応答」に反応するよりも、否定的なニュアンスが縮減されているように思われるのだ。

以上のことから、場面1のやりとりは、「IRE」の「E（評価）」の部分が明確に行われていないこと、すなわち子どもの応答に対するサンクションが明示的には観察出来ないということが分かる。このようにして先生が否定的な「評価」を行っていないのは、授業でのやりとりとは違ってここでは、子どもたちから「正解」が出るということが必ずしも期待されたり目指されたりしていないからではないかと考えられる。つまり、ここでは、答えとなる発話があらかじめ想定されていないということだ。というのも、ここでのやりとりにおいて最初に「正解」を提示しているのは、子どもではなく先生だからである(05・11・17)。したがって、場面1は、子どもから正しい答えを引き出すことや、子どもたちに対して知識を伝えるということを第一の目的とはしていないように思われるのだ。しかし、そうだとするならば、最初から先生が「今日は8月2日木曜日です」と言っても良いように思われるのだが、あえて子どもに「問いかけ」ているのは何故なのだろうか。

4. 分析視点—教室の秩序と第3ターン

2歳児クラスに限らず本園では、子どもたちが一斉に集まって同じ作業（製作や学習など）を行うということがあまりない。そのため、「朝の会」や「帰りの会」は、数少ない「一斉場面」の一つである。特に「朝の会」では、子どもたちはただ集まっているだけではなく、先生との間で双方向的なやりとりを成立させている。つまり、子どもたちと先生の間で「朝の会」という「場」が共有されているように見えるという意味で、「朝の会」は公的場面なのである。ここで言う「場が共有されている」、「公的場面のように見える」ということは言い換えると、「集団」が形作られているということ、あるいはその秩序が達成されているように観察可能だということである。そこで本節では、「朝の会」を「集団」やその「秩序」という観点から考察を行うことで、上述した問題、すなわち、あえて「問いかけ」を行っていることの意味に接近してみたい。

4.1. 教室秩序の達成的性格

Payneら(1980)によれば、教室の社会的秩序とは、教師に帰属されるような権威や権力、あるいは特定の生徒たちによる授業への貢献だけでは説明することが出来ないものであり、それは教師が無意識のうちに実践している方法的なスキルによって状況達成的に作りだされるものだという。そうした実践／方法論の一つとして、「IRE」形式の発話連鎖を通して子どもたちを学級(class)・集合体(collectivity)・集団(cohort)として構成するということがある。例えば教師は、授業の始めに課題や問いを提示するとき、それが特定の個人に対するものではなく学級全体に向けたものとなるように発話の仕方を工夫することによって、そこでのやりとりを教師と学級＝生徒集団という二者間(two-party)のやりとりとして規定している(Payne & Hustler 1980, pp. 56-58)。こうして、子どもたちとの相互行為を集団的なもの、とりわけここでは1対他(one against the rest)のやりとりとして組織化することによって教師は、教室の集団性を構成し、また維持しているのである。

したがって、「IRE」という発話連鎖は、教科的(学習的)な目的を達成させるための相互行為形式であると同時に、子どもたちを一つの単位としてコーホート化(cohorting)するための方法的な実践としても位置付けることが出来る。そうだとすると、知識レベルでの目的/目標を必ずしも伴っていないように思われる場面1のやりとりにおいて、あえて子どもたちに「問いかけ」ることの一つの意味は、集団場面の成立という点にありそうである。

4.2. 局所的実践としての第3ターン

もう一つ着目したいのは、教室での相互行為に関するLee(2007)による分析である。Lee(2007)

は「IRE 連鎖」をはじめとするスリーターン・シーケンスについて、教師たちの「第 3 ターン」(IRE 連鎖では Evaluation に当たる部分)を「評価」や「フィードバック」などとして十把ひとからげに捉えるのではなく、その場の状況に条件づけられた柔軟な実践として捉えようとした。こうした認識に基づいて、「第 3 ターン」を取り巻く「局所的な偶発性 local contingency」を分析的に考慮すべきだと主張したのである (Lee 2007, pp. 1204-1206)。そして実際に、アメリカ中西部の大学における ESL (第二言語としての英語) という課程の講義でのやりとりを、「系列的な詳細 sequential details」(Lee 2007, p. 1210) を捉えながら記述することを通して分析を行っている。ここでの分析の主眼は、教師が生徒たちによる「第 2 ターン」(IRE 連鎖では Reply、「応答」に当たる)を、どのように理解して、またそれを資源としながら自らの「第 3 ターン」を組み立てているのかということにある。そのような観点から教師の「第 3 ターン」を見ると、そこには例えば次のような実践が観察できるという。

- ・分解 (parsing) : 「第 1 ターン」での最初の問い (IRE では Initiation、「開始」に当たる) に対する 生徒たちの応答が好ましくないものだったとき、その問いをいくつかの要素に分けたうえで「第 3 ターン」としてそれぞれ尋ねること
- ・誘導 (steering) : 「第 2 ターン」での生徒たちによる応答に反応をしたり、それをふまえて質問の 再定式化を行ったりすることで、そこでの課題達成に必要な特定の情報に導くこと
- ・暗示 (intimating) : 「第 2 ターン」での誤答に対して問いを再定式化するものとして構成される「第 3 ターン」のなかに、教師がそこで最終的に到達しようとしている答えが何なのか示唆されているということ
- ・アイデンティティの発見 : 生徒たちの (ここでは非ネイティブという) アイデンティティはあらかじめ想定されているものではなく、「第 2 ターン」での応答に対する反応として「第 3 ターン」が組織化されるなかで強調されるものであるということ
- ・教室管理 : 教室の秩序維持という問題もまた、「第 2 ターン」への反応という相互行為過程のなかに 観察される実践的な問題である。例えば、「第 3 ターン」が、すべきこと／すべきではないことを示す叱責になっていたり、そこで教師が発話者の割り当てを独占的に行っていたりする

一方で上記のような事柄の多くは Mehan (1979) による「拡張連鎖」(Mehan 1979, pp. 54-65) の議論のなかでも捉えられていた。例えば、Lee (2007) の言う「分解」は、Mehan (1979) の言う「応答の促進」や「誘発の簡素化」と重なっている。しかし、Lee (2007) の独自性はこうした分析結果にあるのではない。そうではなく、下線を引いた部分に示唆されているように、教師の第 3 ターンを、(生徒による第 2 ターンでの「応答」にその場で対応していくという) 状況/文脈に埋め込まれた実践として捉えようとする分析方針こそ重要なのである⁽⁴⁾。したがって、ここで Lee (2007) の議論を参照しているのは、このような実践の内容を参考にするためというよりはむしろ、「第 3 ターン」に着目するということの分析的な意義を示すためである。

2 節において、場面 1 のやりとりが授業場面とは異なるものだと主張する理由の一つとして、子どもの「応答」に対する先生の反応のなかに否定的なメッセージを読み取ることが出来ないということを指摘した。しかし、Lee (2007) の分析を踏まえるならば、「第 3 ターン」としての先生たちの反応への着目としては、これだけでは不十分である。「偶発的」「局所的」に達成されるやりとりの「実践的な詳細 practical-details」(Lee 2007, p. 1226) を捉えるためには、ここでの先生たちによる発話の仕方や笑

いという反応が、子どもの（内容的には誤りである）「応答」をどのような資源として利用したものであり、またそうすることによって何が達成されているのかということをはっきりさせる必要があるのだ。要するに、03 や 04 での先生たちによる反応が、子どもの「応答」を「意外なもの」「面白いもの」として受け入れているように観察出来るとするならば、それはなぜか、そしてそのことによって何が達成されているのかを考察していく必要があるということだ。

4.3. 分析結果

以上で示した分析視点をふまえてそれでは、この場面 1 のやりとりは一体何をしている場面と言えるだろうか。

そもそも、やりとりが集団的なものとして行われるためには、「1 人」の話者による「問いかけ」に対して「その他」大勢の人たちがそれを自らにも向けられたものだとみなして反応を示すことが必要である。たとえ複数人が同じ場所に集まっていて、そのうちの「1 人」が「その他」大勢に向かって話しかけていたとしても、彼らが話者に視線を向ける、相槌をうつ、「問いかけ」に応えるなどの反応をしなければ、それは「集団」としてのやりとりとは言えないだろう⁹⁾。したがって、場面 1 の 02 において、「応答」—しかも必ずしも外的外れとは言えない「応答」—を子どもがしたということは、集団場面を成立させるためには不可欠の貢献だったのである。そのように考えるならば、03 や 04 において、先生による発話や反応の仕方のなかに「応答」の内容に対する否定的な「評価」が観察されず、むしろ「驚き」や「面白さ」という肯定的なフィードバックを行っているように見えるのは、ここで子どもが「応答」したこと自体を肯定的に「評価」し、その内容を受け入れているからではないかと考えることが出来る。そして、そうすることによって、先生と子どもたちの間で 1 対他のやりとりを成立させること自体を目的とした相互行為を組み立てているのではないだろうか。つまり、2 歳児クラスの「朝の会」では、やりとりが成立するということが、何らかの他の目的／目標（例えば教授を行うため）に対する手段／前提として自明視されていないということである。

5. 結論—反応を促すさまざまな方法論

以上のことをふまえたうえで本節では、2 歳児の子どもに対して「問いかける」ということが、このやりとりにおいてどのような実践的な意味をもっているのかということを結論として述べておきたい。

一方で、場面 1 の冒頭でなされた「今日は何月何日何曜日でしょうか」という問いは、2 歳という年齢の「発達段階」に適したものではないという指摘も可能だろう。しかし本稿の主張は、まさしくこのような「問いかけ」こそが、2 歳の子どもたちに対して集団場面における相互行為のレッスンを行うことに、しかも楽しいやり取りを通したレッスンになっているのではないかということだ。それでは具体的にどのような「問いかけ」が、どのような方法的な実践となっているのか見てみたい。

5.1. 「type M」

大辻 (2006) は、阿部 (1999) を引用しながら教師による質問を以下の 3 つに分類し、このうち「type M」型の実践が子どもの「試行錯誤の経験」を導くこと、またその結果として「学ぶことに夢中になる」授業が構造化されるということを、さまざまな授業実践の分析を通して示している。

- ・「type R」(ある質問の解答を知っている者がその解答を全く知らない者に尋ねる実践)
- ・「type M」(ある質問の解答を知っている者がそれを知っているのでも知らないのでもない中間的な知識状態にある者に尋ねる実践)

- ・「type G」(ある質問の解答を知っている者がその解答を知っている者にそれを尋ねる実践)

以上の分類を参照すると、01 で問われていること(今日の日付)は、2歳の子どもたちにとって正確に答えられるようなものではないけれども、日々の繰り返しによってなじみ深いものになりつつあるという意味で「中間的な知識状態」にあるものと考えられる。したがって、01 の問いは「type M」型の質問として位置づけることが出来る。たしかに、大辻(2006)が分析対象としている学校の授業が(学級的)知識の構築を目的としているのに対して、場面1のやりとりはむしろ(学級的)場面の創造を目的としているように見えるという違いはあるものの、ここで注目したいのは、そうした「問いかけ」をすることによって子どもたちがやりとりに「夢中」になるということだ。この点にこそ、最初から先生が「今日は8月2日木曜日です」と言うのではなく、あえて「問いかけ」ていることの意味があるのではないかと考えられる。

Payne ら(Payne & Hustler 1980, pp. 56-58)が述べているように、教師が子どもたちに「問いかける」ことは、子どもたちの関心を一つ的话题に集めて1対他のやりとりを組織化するための方法的な実践である。ただし、大辻(2006)の分析が示唆しているのは、どのような「問いかけ」でも良いわけではないということだ。つまり、2歳児クラスの「朝の会」においては、「今日は何月何日何曜日でしょうか」という、簡単には答えられない「問いかけ」こそが、1対他のやりとりを組織化するうえで意味をもっているように思われるのだ⁶⁾。

5.2. 反復対

次に、05 や 07、11、17 のように、未完成のセンテンスが間や語尾の伸ばしを伴って用いられていることに着目したい。教師がこうした発話の仕方をするとき、それはしばしば、子どもたちに残りの部分を補って完全なセンテンスにすることを求める「誘発手続き」となる(Mehan 1979, pp. 41-42)。

さらに、幼稚園3歳児クラスにおける相互行為を「日常的実践」としての社会化という観点から分析した森(2009)によれば、「スローテンポ+強調表現」という独特の仕方でなされる先生の発話が、その後に園児たちが互いにテンポを揃えて一斉に発話することを導くものになっているという。ここで子どもたちは、先生が言ったことを繰り返すことになるため、そうした発話は「反復対」と呼ばれている。この「反復対」は、子どもに「反復」という反応を期待しているという意味で、「(応答」という反応を期待している)「問いかけ」の一種であると考えることが出来る。さらに、こうした発話の仕方は、「発話レベルでの『コーホート化』」(森 2009, p. 80)、すなわち子どもたちが単一のまとまりとして振舞うことを導くものでもある。つまり、「反復対」として「問いかける」ことは、集団場면을成立させるための方法論の一つであるということだ。

さて、場面1に戻って見てみると、それらの後に何人かの子どもたちが同じ内容をくり返し述べていることが分かる(06・12・13)。したがって、これらの発話は「問いかけ」の「反復対」バージョンとして位置づけることが出来る。要するに、たしかに05 や 07、11、17 では子どもを「誘発」させることが目指されてはいるけれども、その目的はセンテンスを完成させること、例えば「はちがつ」の後に続くべき「ふつか」という応答を引き出すことではない。そうではなくて、これらの発話は、複数の子どもたちが同じ内容を繰り返して同時に発話すること、言い換えれば1対他のやりとりを組織化することを目的とした方法論的な「問いかけ」なのだ。

5.3. A-Q-A 系列

最後に、局所的に達成された集団の秩序として、21-23 での発話連鎖に着目したい。2 節で述べたように、21-23 は、21 が「開始」、22 が子どもによる「応答」、そして 23 が 22 の応答に対する先生から

の「評価」という典型的な「IRE 連鎖」の形式をとっている。しかし、ここで注意すべきなのは、21 で問われていること（今日の天気）の答えが 02 においてすでに子どもによって提示されているということだ。このような〈答—問—答〉という構造をもつやりとりを、阿部（2011）は「A-Q-A 系列」と呼び、「発話はできるものの、それを相互行為となるよう自らのターンとして織り込むことが難しい幼児に、その機会を与えるものとしてあり、子どもの（時に偶発的な）発話を手掛かりに、社会的相互行為の構成へと誘うものとしてあるのではないか」（阿部 2011, pp. 110-111）と述べている。このことをふまえると、21 で先生は、冒頭の 02 で誤答として出された子どもによる発話（「晴れ」）が「A」（答え）となるような「Q」（「問いかけ」）を最後にあえて行うことによって、「IRE 連鎖」という「社会的相互行為」、すなわち秩序だった集団としてのやりとりを状況達成的に成立させているのだ。

5.4. まとめ

これまで述べてきたようなさまざまな方法によって、先生たちは2歳の子どもたちとの間に「朝の会」という公的な集団場面をつくり出しているのであり、子どもたちはこうして実際の集団的なやりとりを経験している。さらに、このやりとりは、「評価」を含まない分、先生も子どもたちもやりとりをするということそれ自体を純粋に楽しんでいるような印象を受ける。

これまで見てきたように、一方でこの場面はそれだけで集団場面として観察可能であり、秩序だったやりとりである。ただし、もう一方では、先生が誰か特定の子どもを指名するといったことや、子どもたちが手を挙げたりして「発言権」を獲得するというようなことは見られない。さらに、誰が発言しても、またその内容が件の質問に対する正確な「応答」ではなかったとしても、否定的な評価を受けることはない。つまり、小学校以降で見られるような知識を伝達することを主要な目的とした集団場面とするためには、まだ不完全な部分が多いのである。しかしここで重要なことは、こうした「挙手ルール」のような規則を実践することが出来るようになるためには、そもそも集団としてのやりとりの仕方を実践するということが前提条件であるということだ。すなわち、1 対他の「その他」であるそれぞれの子どもたちが、「1 人」の先生による話を自らにも向けられたものとして聞いているということを実践として示す必要があるのだ。その意味で、2 歳児クラスにおける「朝の会」でのやりとりは、会話の規則と同様に、集団としてのやりとりに関する規則が知識として伝達されるものではなく、日々のやりとりのなかで（楽しみながら）獲得されていくものだということを示しているように思われる。

〈注〉

- (1) ここでの「規則」とは、ゲームの「ルール」のように相互行為の参加者がいつも参照しているものではなく、むしろ、規範的な「実践」として（研究者にとって）観察可能なものを意味している。
- (2) その営みが必ずしも成功するわけではないだろう。教師が想定していた答えを子どもたちから引き出すことが出来ずに、教師が「正解」を述べるという様子は容易に想像が出来る。しかしそのような場合も、そこにははっきりと否定的な評価を読み取ることが出来るように思われる。その意味で、それはあらかじめ想定された答えへと接近していく営みの失敗例として位置づけられるだろう。
- (3) 「否定的な評価」としてここで想定しているのは、例えば「よく質問を聞いてください」とか「最後まで聞いてください」といったものである。
- (4) こうした分析手法の独自性という意味では、従来の相関研究に対する Mehan（1979）の「構成的エスノグラフィー」もまた同様である。
- (5) このことは、今回分析対象としているような低年齢の子どもたちに特有のことではない。小学校

以降の学級場面でも（さらには大人の会議のような場面においても）、聞き手の反応／応答は集団場面を成立させるために必須の要素である。しかし、これらの場面においては、このようにして1対他のやりとりを構成することは、授業の課題や目的を達成するための手段に過ぎない。そうした前提に基づくことで、(複数の) 子どもたちから応答が出されたときに応答したこと自体を評価する必要がなくなり、それを飛ばして応答の内容への評価と進むことが出来るのだ。

- (6) 本文では「問いかける」ということの持つ意味について考察していたため触れなかったが、この「type M」型の実践は、どのような「問いかけ」をするかということだけではなく、それに続く子どもとのやりとりのなかで正解を「部分教示」したり難易度を下げて「課題の調整」を行ったりすることもまた重要となる。それらは場面1のやりとりにおいては、先生が「はちがつ」とか「ふつか」というように日付を少しずつ小出しにしている05や11、17がそれに近いように思われる。実際に、こうした発話のあとには、最初の問いかけよりも多くの子どもたちが反応している。もちろん、これらもまた、ここでのやりとりにおいては子どもたちを最終的に正解へと到達させることを目的としているわけではない。しかし、「部分教示」や「難易度の調整」という実践が、2歳児クラスの「朝の会」でのやりとりにおいては子どもたちを集団としてのやりとりに参加させること、すなわち子どもたちから「応答」を引き出すこと自体を目的とした方法論として位置づけられるのではないかと考えられる。

〈文献〉

- 阿部耕也, 1999, 「〈子ども〉の見つけ方」好井裕明・山田富秋・西阪仰編『会話分析への招待』世界思想社, pp. 101-123.
- , 2011, 「幼児教育における相互行為の分析視点—社会化の再検討に向けて」『教育社会学研究』第88集, pp. 103-118.
- Berger, P. L. & Luckman, T., 1966, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Doubleday, (=2003, 山口節郎訳『現実の社会的構成—知識社会学論考』新曜社) .
- 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号, pp. 5-17.
- Lee, Y. A., 2007, “Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching”, *Journal of Pragmatics*, Vol.39, pp. 1204-1230.
- Mehan, H., 1979, *Learning Lessons: social organization in the classroom*, Harvard University Press.
- 森一平, 2009, 「日常実践の『学校的社会化』—幼稚園教室における知識産出作業への社会化過程について」『教育社会学研究』第85集, pp. 71-90.
- 大辻秀樹, 2006, 「Type M—『学ぶことに夢中になる経験の構造』に関する会話分析からのアプローチ」『教育社会学研究』第78集, pp. 147-168.
- Payne, G. & Hustler, D., 1980, “Teaching the class: The practical management of a cohort”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol.1, pp. 29-66.
- 芝田奈生子, 2005, 「日常的相互行為過程としての社会化—発話ターンとしての<泣き>という視点から」『教育社会学研究』第76集, pp. 207-224.
- Sacks, H., 1972, “An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology”, Sudnow, D., ed., *Studies in Social Interaction*, Free Press, pp.31-74, (=1989, 北澤裕・西阪仰訳「会話データの利用法—会話分析事始め」『日常性の解剖学—知と会話』マルジュ社, pp. 93-173) .
- Sacks, H., Schegloff, E. & A. Jefferson, G., 1974, “A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation”, *Language*, 50(2) , pp. 696-735, (=2010, 西阪仰訳「会話のための順番交替の組織—

- 最も単純な体系的記述」『会話分析基本論集—順番交替と修復の組織』世界思想社, pp. 8-156) .
- Schegloff, E. A. & Sacks, H., 1972, “Opening up closings”, *Semiotica*, Vol. 7, pp.289-327, (=1995, 北澤裕・西
阪仰訳「会話はどのように終了されるのか」『日常性の解剖学—知と会話』マルジュ社, pp. 175-241) .
- 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.
- 山崎敬一編, 2014, 『実践エスノメソドロジー入門』有斐閣。
- 結城恵, 1998, 『幼稚園で子どもはどう育つか—集団教育のエスノグラフィ』有信堂。

第2章 学校的場面のルーティン化を可能にする「基準の調整」

— 1歳児と3歳児の「出席確認」場面の分析を通して —

粕谷 圭佑

1. はじめに：ふたつの「出席確認」場面

本科研の共同調査において、筆者は2つの年齢段階における「出席確認」場面を観察する機会を得た。ひとつは、関東圏私立幼稚園での3歳児（年少）級で観察したものであり、もうひとつは、中国地方私立認定こども園での1歳児級で観察したものである。

「出席確認」場面に一般的に期待されるのは「名前を呼ばれたら呼ばれた人物が返事をする」ことであろう。たとえば、先生が「タナカタロウさん」と読んだら、タナカタロウが手を挙げて「はい」と答えることをわれわれは期待する。このとき、名前を呼ばれていない人物が応答するのは、この一般的期待から外れる「違反」となりうる。

しかし、今回筆者が観察した2つの場面では、以下のような「違反」が起こった。以下のトランスクリプトは、その違いの典型的な部分を抜き出したものである。

3歳児級の「出席確認」場面

DAY2②[00:01:04.155]

001	保育者	:	ウメサワカズネちゃ：：ん
002	ショウタ	:	は[：：い
003	保育者	:	ショウちゃんちがうよ ショウちゃんはし：し：
004			わかんなくなっちゃうから いまだめだよ

1歳児級の「出席確認」場面

055	保育者	:	ナカムラユキちゃ：：ん
056	ユキ	:	((挙手))
057	カズト	:	ここ：しゅ((挙手))
058	ユウセイ	:	あ：：い((挙手))
059	カズト	:	あ：：い((挙手))
060	保育者	:	ヨコタカンタく：：ん
061	カンタ	:	((挙手))
062	ユウセイ	:	あ：：い
063	保育者	:	タジマリクく：：ん

どちらの場面でも自分の名前が呼ばれていないところで返事をしてしまう子どもがいる。しかし、このふたつの「違反」場面では保育者の反応に違いがある。3歳児級では名前を呼ばれていないが応答してしまった子どもは注意されているが、1歳児級では同様の子どもは注意されていない。

この違いは、様々な外在的な要因で説明できるだろう。1歳児と3歳児では、身体・認知的な発達の度合いが違う。幼稚園とこども園の違い、それぞれの園の保育方針の違い、人数の違い、子ども・保育

者の個別的特性の違い等々、このように違いを説明することは様々なかたちで可能である。

しかし一方で、この2つの場面はどちらも「出席確認」場面として報告可能なものになっている。そうであるならば、ここでは「出席確認」場면을成り立たせる形で、子どもの反応をパスする基準が変わる実践、あるいは基準が調整されるような実践がおこなわれているのではないか。こうした実践をひとまず「基準の調整」と呼んでみたい。

ところで「学校的社会化」研究の課題のひとつは、学校に参入した子どもが学校に特徴的な場面いかに馴染むのか、言い換えれば、そこでの適切な振る舞いをいかに身につけるか、を明らかにすることにある。しかし、このときの学校に特徴的な場面すなわち「学校的場面」とはどのような場面であるかは判然としない。手がかりになるのは、学校では、やりとりの実質的な機能ではなく、やりとりに「参加」させること自体が教育や学習として重要視されるような場面が数多く存在するということである。たとえば、授業前の号令は、授業前の挨拶として機能することよりも、それに児童生徒が「参加」していることに注意が払われているように思われる（号令のときにそっぽを向いていた児童に教師が号令のやり直しをさせる場面もしばしば目にする）。このような、「参加」それ自体のために日々繰り返し行われる、という部分に、日常生活場面やそのほかの制度的場面とも弁別可能な「学校的場面」の特徴が大きく関わっているように思われる。

この点は「出席確認」にも当てはまる。つまり、学校の、とりわけ幼稚園や小学校の「出席確認」場面も、「いるかいなかを確認する」という機能よりも、まさにその場に「参加」すること自体が重要視される点で非常に学校的な場面であるといえる。それゆえ、子どもたちを「出席確認」場面へ「参加」させること、とりわけ、幼い子どもたちを「参加」させることが、どのように成し遂げられているかをみることは、学校的場面がどのような特徴を備えたものであるのかを捉えるうえで重要なテーマとなる。

このような問題関心のもと、本稿では1歳児級と3歳児級の「出席確認」場面を検討する。結論を先取りすれば、本稿は、最初に示した事例にみられる「基準の調整」が、幼児達を「出席確認」場面に日々「参加」させるひとつの実践になっているということを示そうと思う。その実践の記述を通して、われわれが漠然と抱くことができる「学校的場面」がどのように構成されているのかにひとつの見通しを与えることが、本稿のねらいである。

2. 「出席確認」場面はなにをしている活動なのか

2.1. 「出席確認」の理念的機能

名前を呼ばれたら挙手をして返事をする。出席確認は、世代と地域を超えて、われわれが共通のイメージをもつことのできる学校に特徴的な場面である。しかし、あらためて考えてみると、ほとんどの場合、学校の出席確認場面は、出席を確認する活動ではないという奇妙な特徴を持つ。たとえば、出席が評価の基準として定められた大学の授業では、出席確認は「誰がいて、誰がいないか」を把握するためのものとして機能する。しかし、小学校や幼稚園では、ほとんどの場合、児童生徒のうち「誰がいて、誰がいないか」を、教師は事前に把握している。つまり出席確認は、その名に反して、「出席と欠席を確認する」という意味ではほとんど機能していない。そうであるにも関わらず、出席確認は毎日繰り返されている。では、貴重な朝の時間を割いて日々繰り返されるこの活動は、何をしているのか。

ここにも、様々な回答のバリエーションがあるだろう。たとえば多くの小学校では、出席確認が健康観察を兼ねて行われている。就学前段階においては、「保育者が子どもの名前を呼ぶことで子ども同士が名前を覚える機会を与える」や、「手を挙げて返事をする」ことが、小学校の授業に適応するための、準備になる」という答えは十分この活動の説明になる⁽¹⁾⁽²⁾。また、幼児にとっては、やりとりが成立す

ること自体が、楽しさを伴った遊び(「やりとり遊び」)として重要だという見方もある⁽³⁾。出席確認も、名前を呼ばれたら返事をする、というやりとり遊びとしての要素がある。実践においても、やりとり遊びとしての面白さを高めるために、出席確認を「工夫」することが求められることがあるようである⁽⁴⁾。

このように語られる「出席確認」の理念的な機能は、どれも一定の合理性をもった説明である。しかし、なぜこの活動が、毎日おなじような形で繰り返されているのか(繰り返されなければならないのか)、という点には、必ずしも答えていないように思われる。

2.2. 組織に参加することとルーティン化

では「出席確認」を日々繰り返すことにはどのような意味が与えられるのか。この点について、「ルーティン化」が一つのキーワードとなる。幼児教育学の文脈においては、定型的な活動を日常の中で繰り返すこと、すなわちルーティン化していくこと自体が、幼稚園での生活に「なじむ」ために重要な要素であることが指摘されている(Bruner 1985, 無藤 1997, 外山 2000)。

この、幼稚園の生活に「なじむ」ことと、幼稚園の活動の「ルーティン化」について、大野ほか(2012)は Lave & Wenger の「正統的周辺参加」の議論を以下のように結びつけている。

子どもが園生活をルーティン化するためには、何が必要なのだろうか。Lave & Wenger (1991) は、正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation: LPP) という理論を提出している。これは、緩やかな条件のもとで実際に仕事の過程に従事することによって業務を遂行する技能を獲得していくという考え方である。つまり、学習によって獲得される技能は相互作用的であり、生産的な役割も持っているというのである。学習は、個人の頭の中ではなく、共同参加の過程の中に位置づけられる。この考え方に、子どもが園生活をルーティン化する過程を当てはめて考えてみると、子どもは、前もって園生活についての知識を得て行動しているのではなく、実際に園生活を行い、様々なことを経験し繰り返すことでそのときに何をすべきなのか理解していくと思われる(大野ほか 2012, p. 2)

Lave & Wenger (1991) によって提出された「正統的周辺参加」という概念の要点は、状況的学習論における「学習」のプロセスとして、組織への「参加」を捉えた点にある。著者らは以下のようにこの概念を定式化する。

状況に埋め込まれた活動とみなされた学習は、私たちが正統的周辺参加と呼ぶプロセスを、その本質を明らかにする特徴としてもっている。このことばで次の点に注意を喚起しておきたい。つまり、学習者は否応なく実践者の共同体に参加するのではなく、また、知識や技能の修得には、新参加者が共同体の社会文化的実践の十全的参加 (full participation) へと移行していくことが必要だということである (Lave & Wenger 訳書 1993, p. 1)。

本書の訳者でもある佐伯胖は、正統的周辺参加が切り開いたのは、「学習が『共同体への参加』だという観点」であるとする。これが従来の学習観と異なるのは、従来の、個人の営みによる知識や技能の獲得、という学習観を、協働的な実践への参加と捉え直した点にある(佐伯 2014)。

では「学習」を共同体組織への「参加」として捉える、と言ったときの、「参加」とはいかなる事態なのか。上野直樹は、「コミュニティとは入れ物のようなものではないし、あるコミュニティに参加することは、その入れ物に入るといようなものではない」と断りを入れて、状況論的なアプローチにおけるコミュニティを、「ある種の行為とか実践」すなわち「コンテキストの組織化の一形態」とし、さきにみた共同体組織への参加を、コミュニティの相互的構成と言い換えている(上野 1991, p. 128)。

この上野の図式を、相互行為のレベルに照準すれば、ある人がある共同体組織＝コミュニティの一員になる＝参加する、ということは、その人物がそこで行われる実践に参与する形でその場の相互行為が組織化される、と言い換えることができる。

こうした議論を踏まえると、「出席確認」が日々繰り返される（ルーティン化）と子どもや幼稚園などのあらたな学校組織になじむということの関連性が見えてくる。つまり、その共同体で行われる「出席確認」場面に日々「参加」するというのが、その組織のメンバーになる、すなわち、「園児」や「児童」になるということである。別の言い方をすれば、その場を組織する参与者にとっては、たとえその日初めて幼稚園に来た子どもであって、あるいは認知的な言語能力を十全に獲得していない非常に幼い子どもであっても、何らかの方法を用いて彼らを活動に組み込んだ「出席確認」を構成しなければならないということである。

では、そのような課題を持つ「出席確認」場面はどのように構成されているのか。次節は冒頭に示した場面を少し詳しく見てみよう。

3. 出席確認場面の実践的構成

3.1. データの概要

以下では冒頭に典型例を示したとおり、二つの場面を示す。

一つは3歳児級での出席確認場面である。この場面は、関東圏内私立幼稚園の年少級を対象におこなった共同調査で収集したものである。断片した場面は、幼稚園登園一日目と二日目に「出席確認」が行われている部分である。この幼稚園では、朝園児が登園してから、しばらく部屋遊びの時間があり、その後「おあつまり」の時間へと移行する。「おあつまり」では、まず手遊び歌、朝の挨拶といったおきまりの流れがあり、出席確認は大抵その後行われる。このクラスには園児が24名在籍しており、担任の保育者は、園児たちの前に座って、一人ずつ名前を呼んでいく。

もう一つは1歳児級での出席確認場面である。この場面は中国地方の認定こども園を対象に行った共同調査で収集したものである。切り出した場面は、8月のある日の、午前中の補食が始まる前に生じた出席確認場面である。この場面では12名の幼児がテーブルの前に座っている。一人の保育者が紙芝居を読んだ後に、出席確認へと移行していく。

なお、以下示すトランスクリプト内の名前はすべて仮名である。

3.2. 「違反」への注意：3歳児級の出席確認場面

われわれが「出席確認」に一般的に期待するのは、次のようなやりとりではないだろうか。まず先生から指名が行われる。指名を受けた子どもは、挙手をして応答（「はい」）と返事をする。これは、日常会話とは異なった制度的な相互行為形式である。日常での「呼びかけ」行為（〇〇ちゃん）と比較すると、この出席確認場面の相互行為形式には、応答のしかたが一通りのみ（「はい」）、応答した後に行為が連鎖しない（ただ名前が呼ばれ、それに応答するだけで終わる）、という特徴がある。

この一般的期待の形式にそぐわない形で子どもが反応をした場合、それは違反として取り扱われる可能性がある。以下の場面では、自分の番ではないところで返事をしてしまった園児（ショウタ）が、保育者によって注意を受けている。

トランスクリプト凡例

： 発話の伸ばし	= 発話のつながり	[同時発話
(数字) 発話の間の秒数	((文字)) 動作と注記	() 聞き取り不可

断片 1

DAY1③[00:01:01.255]

01 保育者 : オケグチカズマく : ん
02 カズマ : は : い ((挙手))
03 保育者 : じょうず
04 ショウタ : は : : い ((挙手))
05 保育者 : し : : ((ショウタの方を向いて))
06 ((カズマの方をむいて)) ずっとねしずかに聞いてくれてえらいねカズマくんね

断片1は、入園一日目の、このクラスではじめて「出席確認」が行われた場面である。04行目のショウタの反応に対して、保育者は、05行目で口に手をあてて「しー」と動作をし、ショウタの発話を制止をしているように観察できる。そして、そのショウタへの反応と対照するように、06行目では、指名されたカズマに対して、それまでしずかにしていたことが「えらいね」と評価をしている。ここから、05行目で保育者のショウタへの反応は、まずは「自分の番以外は静かにする」という規範に対する違反を指摘する形で行われているといえる。

次に示す断片2は入園二日目の「出席確認場面」である。ここでは、一日目よりもはっきりとした形で、ショウタへの注意が行われる。

断片2

DAY2①[00:00:03.127]

01 保育者 : はい じゃあ いまからお名前を呼ぶので 元気よくご挨拶してください。
02 ヤマトくんからいくからね : いい? オオカワヤマトく : : ん
03 (1.0)
04 保育者 : は : : い
05 (1.5)
06 保育者 : じゃあ後で呼ぶね、トウダイジマサトく : : ん
07 マサト : は : : い
08 保育者 : あ、はなまる
09 トダ[ユウスケく : : ん
10 ショウタ : [は : : い
11 ユウスケ : は : : い
12 保育者 : はい ナカタ
13 ショウタ : あ : :
14 保育者 : あ、ショウちゃんまだだよ、ナカタカツキく : : ん
15 カツキ : は : [い
16 ショウタ : [は : : い
17 保育者 : ショウちゃ : ん ショウちゃん し : : ショウちゃんの時だけお返事して

10行目、13行目、16行目でショウタは指名されていない場所で返事をしている。それに対して保育者は、今度は「まだだよ」「ショウちゃんの時だけお返事して」と注意を行う。これは、「出席確認」の一般的期待に含まれる「呼ばれたときだけ返事をする」という規則を初めて明示して、そこからの違反を指摘している場面である。この断片2に続くのが冒頭の場面であり、再度規則に違反したショウタに対し、保育者は「わかんなくなっちゃうからいまはだめ」と、規則の合理性を示している。

断片1と断片2からまず指摘できるのは、自分の番ではないところで返事をする、ということが、その都度なんらかの形で保育者に取り上げられているということである。それは、はじめは「出席確認」

場面の静寂性を破ることの制止としてであり、違反が繰り返される中で、次第に「出席確認」場面での発話の規則の違反として特定化され、その規則に従う理由が示されていくという展開をしている。よするに、ここでは、指名されていない子どもの発話が違反として取り扱われている。まずは、以上のことを確認しておきたい。

3.3. 注意の不在：1歳児級の出席確認場面

3歳児級の場面に対して、次にみる1歳児級では注意の不在が観察できる。以下は冒頭示した場面の再掲である。

断片3

055	保育者	:	ナカムラユキちゃ：：ん
056	ユキ	:	((挙手))
057	カズト	:	ここ：しゅ((挙手))
058	ユウセイ	:	あ：：い((挙手))
059	カズト	:	あ：：い((挙手))
060	保育者	:	ヨコタカンタク：：ん
061	カンタ	:	((挙手))
062	ユウセイ	:	あ：：い
063	保育者	:	タジマリクく：：ん

すぐに見て取れるのは、057行目、058行目、059行目、062行目で指名されていない子どもが繰り返し反応をしている点である。しかし、さきにみた3歳児級の場面とは異なり、ここでは保育者は、これらの反応を取り上げることをせず、そのまま次の指名へと移行している。つまり、ここでは注意の不在が観察できる。

上記の観察をした上で、すぐにつけ加えたいのは、この断片3が記録された場面では、「出席確認」が行われている間、ほぼすべての指名のあとに、自分の番以外で反応してしまう子どもがいたということである。では、そうした子どもの反応を保育者は完全に無視していたのかというと、そうではない。断片3においても、057-059行目の子どもの反応に対して、保育者は目線向け、そこから再度目線を外して、次に指名する子どもに目線を移している。つまり、指名されていない子どもの反応に一瞥を与えており、その後、その目線はまさに「見逃し」的に移動しているのである。ここから保育者が「出席確認」の一般的期待を参照した上で、その期待をそのままここでの1歳児に適用しない、という手続きが見てとれる。

重要なのは、この注意の不在によって、この場面がどのように組織されたかである。先に見た断片1断片2では、指名されていない園児の発話を保育者が取り上げることで、その発話が「出席確認」場面の発話の規則から違反していることを観察可能にしていた。その違反として言及することが可能な発話を、この1歳児の場面では、保育者は取り上げることをしておらず、それによって、この場面の違反は、違反としては前景化していない。

このような観察は、トランスクリプトに基づいた記述だけで導き出されたものではない。筆者はこの場面の撮影を終えたすぐあとに、以下のようなフィールドノートを作成している

全員が着席したあと、先生の一人が前にすわり、絵本を読む。その絵本の最後の部分と接続するかたちで、号令がはじまる。驚いたことに、1歳児は、自分の名前が呼ばれると、手を挙げて「はい」と言う子がほとんどであった。(調査日当日作成の筆者のフィールドノート)

このことは、「出席確認」場面の一般的期待から外れた子どもの反応が、違反として前景化するかどうかはその場の編成の仕方によることを示している。

3.4. ルーティン化への志向

ここまでの記述では、子どもの反応に対する保育者の取り扱いによる場面の編成の違いに目を向けてきたが、「出席確認」をルーティン化した活動として捉えたときに、その違いはどのようにとらえることができるだろうか。

まず、直前に見た1歳児の場面。先述したように、1歳児級では断片3のあとにも、何人かの子どもが繰り返し指名されていないところで返事をしていた。このような状況にあつて、もし保育者がその都度その反応を違反として取り扱う（たとえばやり直しをさせるなど）ならば、このやりとりは何度も停止することになってしまう。さらに、たとえやり直しをさせたとしても、言語を十全に獲得していない1歳児がすぐそれに応じることは期待できない。そのような状況のなかでも、保育者は、「出席確認」という活動を、1歳児を参加させた形で成り立たせる必要がある。そうであるから、断片3においては、子どもの反応を違反として取り扱わないことによってこそ、1歳児級の「出席確認」をルーティンとして繰り返すことができるのである⁶⁾。つまり、保育者にとっては、子どもの反応を違反として立ち上げられないこと、すなわち、「出席確認」場面をルーティンとして行うためには、一般的期待の「基準の調整」をすることが合理的なものとなっているのである。

一方、3歳児級の場面ではどうだろうか。先の場面に付け足すべき重要な情報がある。それは二日目に至っては、自分の番以外で発話をしてしまう子どもが、ショウタのみだという点である（一日目については後述）。つまり、3歳児級の二日目の場面では、ほとんどの子どもが、「呼ばれた時だけ返事をする」という規則に従っており、それに対するショウタの違反はかなり際立った形になっている。それゆえ、保育者にとっては、たとえその場の進行を一時的に停止するとしても、今後毎日「出席確認」を繰り返すことを予期したとき、日々のスムーズな進行を行うためには、このタイミングでの注意こそが合理的な配置なのである。要するに、ここでショウタの反応が保育者によって注意され、違反として立ち上げられたのは、むしろこの場面で「出席確認」のルーティン化が志向されているからだと言える。

出席確認場面はルーティン化を志向した形で展開されているという観点からみると、3歳児級の事例においても、「基準の調整」という実践が行われていることが観察できる。以下の断片4と断片5は、入園一日目の3歳児の出席確認場面である。

断片4

DAY 1 ① [00:00:14.191]

- | | | | |
|----|-----|---|--|
| 01 | 保育者 | : | 今から名前呼ぶので 元気よくお返事してください |
| 02 | | | じゃあまず最初ね ヤマトくんからいこうかな: |
| 03 | | | じゃあヤマトくん お返事 できるかな? ヤマトく: んって言ったら、はいって |
| 04 | ヤマト | : | はい |
| 05 | 保育者 | : | おお! すごい! もう一回いくよ? 聞いててみんな オオカワヤマトくん |
| 06 | ? | : | は::い |
| 07 | ヤマト | : | はい |
| 08 | 保育者 | : | お すごい いいおへんじ。はい百点! じゃあつぎ: |

断片5

DAY 1 ② [00:00:38.540]

01	保育者	:	トウダイジマサトく：ん
02	マサト	:	は：：い
03	？	:	は：：い
04	保育者	:	あ、百点はなまる：
05			じゃしずかに あ すごいね 先生言っていないのにもう静かにちゃんとしてる、
06			えらいな：

それぞれ、断片4の06行目、断片5の03行目では、指名されていない子どもは返事をしている。断片4では、それは取り上げられていない。この場面は、まさにこの園ではじめて「出席確認」がおこなわれた場面であり、園児らの反応を「違反」として取り扱うよりも、一人目に呼んだヤマトの応答を評価し（「すごい」「いいおへんじ」）、「出席確認」場面の一般的期待を示すことのほうが、保育者にとって前景化しているように見える。断片5は、問題のないやりとりが数人分続いたあとのやりとりである。3行目の指名されていない子どもの発話は、直接的に取り上げられているわけではない。しかし、05行目06行目では、保育者は、全体に対して、「静かにしていることを評価する」という発話をすることによって、断片1でみたような、「自分の番以外は静かにする」という規範に対する違反を指摘することを行っているように見える。

この3歳児級のやりとりをみると、3.2.でみたショウタへの注意は、全体としては何度かの「見逃し」を経た上で行われていることがわかる。つまり、3歳児級においても、保育者は「出席確認」場面の応答の仕方に対して「基準の調整」を行っており、ショウタへおこなわれた注意は、ルーティン化への志向性が働いているがゆえに、まさにそのタイミングで基準の引き上げが行われたからであるといえる。

4. ルーティン化の基盤としての「基準の調整」

以上の場面の記述から示唆されたのは、「出席確認」という日常の中では特異な活動が、すくなくとも幼い子どもを相手にした場面においては、大人（保育者）による「基準の調整」という実践によって、子どもを場面に参加可能になっていること、さらに、それによってこの活動が日々繰り返し可能な形で組織化されている、ということであった。つまり、「出席確認」場面のルーティン化には、その基盤として「基準の調整」という実践がある、という観点がここから導かれる。

以下では、このルーティン化の基盤としての「基準の調整」という観点の展開と学校的社会化研究との関連についていくつかの可能性を示し、本稿の結語とする。

まず、「基準の調整」という観点について。この観点が適応できる場面は、学校の中にはさまざまあるように思われる。例えば、授業場面にも同様の事態が観察できると思われる。例えば、Mehan (1974) では授業場で、教師がした発問に対し、子どもが不十分な回答をした場合でも、授業の展開と相互行為の流れによっては、十分な回答として取り扱われることが示されている。Mehan は、この分析から、教室内の振る舞いの規則に従うことが、原理的に規則的ではなく解釈的であることを主張している (Mehan 1974, pp. 127-128)。これは日本では1980年代からの教育社会学内で一定程度積み重ねられてきた議論である。このMehan が分析したような授業内の質問応答場面を「基準の調整」という観点から分析してみたときに、例えば「授業秩序の維持実践」とは異なった場面の構成手続きを明らかにすることができるのではないだろうか。

また、学校的場面のやりとりを特徴づける際は、2.1.のような理念的意義が一方の極にあり、もう一方の極には、「学校的な振る舞い」を教えている実践としてその場面を捉える図式が想定される。それに対して本稿では、場面の「学校的な」部分を感じさせる要素として、子どもの場面への「参加」自体が重要視される、という見方を取ってきた。そして、「基準の調整」実践が、子どもの場面への「参加」

を可能にするのであれば、これは、学校的な場面の「学校らしさ」を構成する実践であるといえるのではない。そうであるならば、この「基準の調整」という実践それ自体が探求すべきトピックであるように思われる。

さらに、活動の「ルーティン化」もそれ自体探究すべきテーマである。本稿で取り上げた幼児教育領域の研究では、「活動をルーティン化する」ということが既にひとつのトピックとなっており、知見の積み重ねが行われている。幼稚園の実践にはこの他にも様々な形でルーティン的な活動があることが報告されている（結城 1998）。また、既に小学校でのルーティン的な活動場面を分析した鶴田（2010）もある。これら知見をふまえて、日常的な活動を反復することが、どのように達成されているのか、その実践によって構成されている場面が持つ意味を再検討する必要があると考えられる。

最後に、本稿の分析は「能力」概念との関連で論じることが可能であるように思われる。1歳児の場面では、指名されていない子どもが返事をするということが違反として組織化されていないことを見た。それは言い換えれば1歳児の場合ではそもそも「出席確認」場面での反応の期待自体が3歳児の場合とは違うのだと言うことができる。一般的期待（名前を呼ばれたときにだけ返事をする）の規則からはずれることを違反として組織化するかどうかは、その期待に向けた相手にどのような「能力」を見て取るかによる。そうであるならば、場面の中で「基準の調整」がどのように行われているかをみることは、場面の参加者が相手の「能力」をどのように見積もっているかを表示するものではないだろうか。本稿の事例で言えば、1歳児は言語的能力を十全に獲得していないものとして取り扱われているがゆえに、自分の番以外で返事をするということは、違反ではなく、端的にまだできないこととして対応される。重要なのは、教育場面に特徴的なのはこのときの「能力」概念には、将来的には時間の経過とともに「できるようになる」という期待が同時に含まれているように思われる点である。幼い子どもたちの教育場面は、このような能力観に支えられているからこそ、「今はまだできていないがのちのちできるようになること」を含みこんだ毎日のルーティンが、実践知として繰り返し行われているとみることもできよう。

〈注〉

- (1) 幼児教育の文脈では、そもそもこの活動を「出席確認」と呼ばず、「お名前呼び」と呼ぶことも多いようである。
- (2) 調査対象園の担任の A 先生に出席確認の意義をどのように考えているかたずねたところ、「小学校の授業の準備」という回答を得た。A 先生によると、幼稚園教諭研修でこのような意味づけを聞いた記憶があるとのことであった。
- (3) やりとり遊びについては、香川・玉置（1985）を参照のこと。
- (4) A 先生によれば、調査園でも、出席確認の返事の仕方を「はい」から「やってみよう」に変えて遊びの要素を取り入れたこともある、とのことであった。
- (5) 本稿の分析では詳しく取り扱わないが、断片3のあとには、指名されても返事を返せない子に、先生が代理で返事をするなど、その場を成り立たせる別の方法が取られている。

〈文献〉

- Bruner, J., 1985, The role of interaction formats in language acquisition. *Language and social situations*, Springer, pp. 31-46.
- 香川泰子・玉置哲淳, 1985, 『やりとり遊び』とは何か—D.スターン・H.ワロンを手がかりとして—『大阪教育大学幼児教育学研究』, 第5号, pp. 55-67.

- Mehan, H., 1974, "Accomplishing classroom lessons", A. V. Cicourel, K. H. Jennings, S. H. Jennings, K. C. W. Leiter, R. MacKay, J. Mehan, & D. Roth eds., *Language use and school performance*, Academic Press, pp. 76-142.
- 無藤隆, 1997, 『協同するからだということば—幼児の相互交渉の質的分析』金子書房。
- Lave, J., & Wenger, E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, (=1993, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書)。
- 大野和男・寺島明子, 2012, 「年少児クラスにおける『朝の会』の進行過程」『鎌倉女子大学紀要』第19号, pp. 1-12.
- 佐伯胖, 2014, 「そもそも『学ぶ』とはどういうことか—正統的周辺参加論の前と後」『組織化学』, Vol.48, No. 2, pp. 38-49.
- 外山紀子, 2000, 「幼稚園の食事場面における子どもたちのやりとり」『教育心理学研究』, 第48巻2号, pp. 192-202.
- 鶴田真紀, 2010 「学校的ルーティンの産出にみる社会化機能」『立教大学教育学科研究年報』第54号, pp. 51-62.
- 大野直樹, 1991, 『仕事の中での学習—状況論的アプローチ』東京大学出版会。
- 結城恵, 1998, 『幼稚園で子どもはどう育つのか—集団教育のエスノグラフィ』有信堂。

第3章 レッジョ・アプローチに基づく保育実践の成立過程

—プロジェクト成立の〈危機〉から〈復活〉までの場面の観察から—

早坂 めぐみ

1. 問題設定

日本の幼児教育・保育は転換点を迎えた。2018年、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の三文書が同時期に改訂されただけでなく、内容の整合性をはかる方向での改革がなされたからである（汐見・無藤 2018）。幼児教育・保育は、それに続く小学校以降の学校教育の生活や学習の基礎として位置付けられ、探究者や学習者としての子どもを育てる保育のあり方が今まさに模索されている。

幼児教育の重要性は、ノーベル経済学賞を受賞したヘックマンらの投資効果の研究によって計量的に明らかにされ、質の高い保育の追求が国際的なトレンドになった。鈴木（2014）によれば、OECDが『5つのカリキュラム（Five Curriculum Outlines）』として5つの幼児教育カリキュラムを成功例として挙げ、レッジョ・エミリアはその最たる代表格のひとつであった。レッジョ・エミリアの保育実践は、子どもの主体的で共同的な探究活動をその特徴としている。質の高い保育実践は、社会的にも子ども自身のためにも高く評価されている。また、日本でも雑誌『発達』（2018年秋号）で「なぜいまレッジョ・エミリアなのか」という特集が組まれるなど、イタリア、レッジョ・エミリアの保育実践が注目されている。

以上の日本の保育の模索と海外のトレンドを鑑みれば、日本の幼児教育・保育を見つめるうえで、レッジョ・エミリアの保育実践は、国際的な流行に反することなく、日本においても重要な研究対象となりうる。そうした保育実践研究は、転換点に立つ日本の保育のあり方を再考する材料を提供するという意義がある。

本研究は、以上の問題関心から、レッジョ・エミリアの保育を志向する日本の子ども園でのプロジェクトを事例的に参照する。リサーチ・クエスションは、1）いかなる過程を経て、プロジェクトが実践されているか、2）プロジェクトを成立させるために、保育者は子どもたち（＝集団）とどのように関わっているかの二点とする。

事例として本研究が着目するのは、プロジェクトが成立したものの、直ちに〈危機〉的局面を迎えながらも、保育者の子どもたちとの関わりや子どもたちへのはたらきかけによって〈復活〉を見せる場面である。

なぜ、これらの問いや場面の考察が重要か。第一に、保育の実践の過程を示すことは、保育者にとって実践的意義があるからである。「レッジョ・アプローチ」と呼ばれる、レッジョ・エミリアの保育のスタイルは、保育業界では知らないものはいないほど有名である。様々な書籍で、プロジェクトが文字や写真を通して事例的に紹介されるが、実践の過程をつぶさに描くという質的調査の醍醐味が十分に生かされてはいないことが多い。また、プロジェクトが〈危機〉的局面を迎えるとはどういうことか、さらには、そこから保育者がどう行動するかという観点からの検討は、プロジェクトを重視する保育に今後挑戦する保育者達にとって示唆的である。

第二に、プロジェクトの性質として、「子どもたち」という「集団」での共同的な学びがあげられるが、他方で保育者は「個」、つまり一人ひとりの子どもも見つめている。個と集団に対する保育者の関わりが、レッジョ・アプローチの実践からいかに見いだされるか。この問いもまた、上記の第一の重要

性と同様、保育者として実践する人々への示唆があると思われる。保育者の子どもへの関わり方については、具体性を欠いた表現で示されてきたという課題が残る。たとえば、「大人がじっくりと耳を傾けて聴き、その瞬間の子どもたちの感情や考えとの関係性に、時間をかけて共鳴すれば、豊かになる可能性をもつものになる」（カンチエーミ 2018, p. 29）といった表現である。こうした表現は、保育者の感性に訴えかける象徴的な表現である一方で、具体的な保育実践の場面に落とし込み、実践を解剖するような視点で保育実践の豊かさを描く可能性もまた残っていることを示しているのではなかろうか。

総合すると、本研究の目的は、保育への実践的関心に基づき、レッジョ・アプローチを志向する保育実践について、質的調査の手法を用いて、1) 実践のプロセスと2) 保育者と子ども一個および集団との相互行為を描くことにある。

2. 先行研究の検討

2.1. レッジョ・エミリアの保育の特性

レッジョ・エミリアの保育は、1945 年ファシズムによる独裁と第二次世界大戦が終結した年に、より公正な世界の創造を求めて、労働者、農民、イタリア女性連合が協力し、幼児学校を創ったことに端を発する（Hendrick 訳書, 2000, p. 2）。佐藤（2018）は、レッジョ・エミリアの教育が協同組合運動を基盤として成立し、発展してきたことから、「共同体づくりの教育」として捉えている。他方、保育の内容の観点から、木下（2008）はプロジェクトを「探求的・美的表現プロジェクト」と呼び、子どもによる探求活動とアートで表現する特性を捉えている。

レッジョ・エミリアの理論的支柱であるローリス・マラグッツィ（Loris Malaguzzi）は、比喩的な表現を用いて、「教師が子どもと一緒にいるということは、3分の1の確かさと、3分の2の不確かさ、ないしは新しさが作用するということを自覚している」⁽¹⁾と説明する（Malaguzzi 1998）。子どもは大人の発想では行きつかぬ発想をする場合がある。それがここでいう3分の2の不確かさであるが、子どもよりも社会の常識を熟知している大人が子どもに一般的な知識を授けることは、残る3分の1の確かさにあたるのだろう。マラグッツィの言葉より、レッジョ・アプローチに基づくプロジェクトにおける「子どもの中心の学び」には、大人の有する確かさと、子どもの発想や偶発性にゆだねる不確かさの両面が不可欠であると考えられる。加藤（2000）がレッジョ・エミリアの実践として、「プロジェクトを発展させるために大人の積極的な関与が決定的な意味を持つ」と述べるのも、このためである。

2.2. プロジェクトとは何か

教育学分野の学術用語としての「プロジェクト」とは、「学習者自身による具体的なリサーチ・クエストを解決するための探究活動であり、そのための方法として、調査・データ収集・話し合い・インタビューをはじめとする活動が行われる」（島田 2006, p. 15）。レッジョ・エミリアにおける「プロジェクトは、日常経験で生まれる、ありとあらゆる研究の意思を組み入れたもの」であり、プロジェクトが続く中で、「教師の専門的成長を支え補うものとする」（カンチエーミ 前掲書, pp. 28-29）。したがって、レッジョ・アプローチのプロジェクトは、日常の生活や経験と切り離すことができないし、教師もまた子どもと生活をともにすることによって、教師としての役割をはじめて果たせるものと考えられる。幼児教育分野には様々なプロジェクト・アプローチがあるが、レッジョ・アプローチは、プロジェクトへの共同参加とそこから得られるものの共有に重きを置く点が、他のメソッドとの違いである（アレッサンドラ, 2017, p. 20）。こうした指摘が本研究のデータから読み取れるかどうか、本研究の課題となる。最後に、磯部・福田（2015）によれば、プロジェクト・アプローチを採る保育は、子どもと保育者がおもしろそうだと感じたときに探究が成立し、学びが始まることが原則であることから、保育

者が描いたストーリーに子どもを乗せて、ゴールへ向けて引っ張っていくことではないとする。この指摘より、プロジェクトの始点と終点がどこにあるのかは、明確に特定しづらい曖昧さを含んでいるものと考えられる。同様に、プロジェクトが生活のなかから生まれると考えれば、何がプロジェクトで、何がそうでないかの判断すらも明確ではない。そうしたプロジェクトの特質を考えると、本研究が扱う事例も曖昧さを含んでいるといえよう。次節において本研究の対象を検討し、本研究では2日間という短期間でのプロジェクトの推移を描くことにする。

3. 対象と方法

本研究のフィールドとなる A こども園（以下、A 園）は、山陰地方に位置する社会福祉法人立の幼保連携型認定こども園である。A 園のホームページには、保育計画として「プロジェクト保育の活動」の充実が掲げられている。また、職員の研修体制の説明としてレジャ・エミリアでの園外研修についても言及されている。これらの記載から、A 園はレジャ・アプローチに依拠したプロジェクト保育を目標とする園であることが客観的にも読み取れる。

A 園の保育の特徴については、調査に先立つ 2018 年 7 月 15 日、A 園の園長及び保育教諭から本調査チームに対して、資料をもとにご説明をいただいた。A 園では保育者が作成するドキュメンテーションを重要視していることとプロジェクトの事例について話をうかがった。

本研究が着目する「いるか組」（5 歳児クラス）では、昨年度 4 歳児ときに「イノシシプロジェクト」と名付けられたプロジェクトが活発に展開した。その始まりは、クラスの新しい友達が北海道からくるところを保育者が子どもたちに伝え、北海道のイメージをともに語り合ったことにあった。A 園からの資料より、保育者と子どもたちとのやり取りを抜粋する⁽²⁾。

山田先生 北海道といえば？

子ども 牧場とかある。

山田先生 牧場ってどういうところ？

たかし あそぶところ。

子ども 牛がおる。

まり イノシシがおる。

山田先生 牧場に？イノシシがおるか？

まり おるよ。夜出てくる。

ゆうこ きばがある。

まお 明るいのが嫌い。

りょう 夜になったら目が光るよ。怖い。

ゆうこ 怖くないよ。ゆうこに甘えてきたよ。かわいいよ。

たかし イノシシおらんよ。牧場には牛しかおらんよ。

「まり」が「牧場にイノシシがおる」という発言をしてから、会話のテーマは北海道からイノシシの生態に関する内容が続いた。その後、実際に牧場にイノシシを探しに出向き、イノシシやその足跡、家に関する製作活動や、イノシシが登場する物語の作成や即興劇をするなどの活動が展開された。この事例にみるように、何気ない対話を通して子どものなかに疑問が生まれ、さまざまな方法でそれを追究することがプロジェクトの醍醐味である。

上記では、イノシシプロジェクトの始点を示したが、実はまだ終点は見えていない。というのも、筆

者が実際に A 園を調査で訪れ、保育室に入ったところ、自作のイノシシを散歩している子どもや、絵本でイノシシの絵を指さしている子どもがいた。つまり、子どもたちのなかにイノシシは内在しており、イノシシプロジェクトは終わりを迎えていないのであろう。

前節の先行研究から考察したように、プロジェクトの特質を考慮すれば、本研究が次節で扱う事例も始点と終点がどこにあるのかを現時点で特定すらできない曖昧さを含んでいる。しかしながら、参照する 2 日間のデータは、プロジェクトのほんの一部を切り取ったごく短期間の実践であるにもかかわらず、プロジェクトがはらむ不安定さやそれを乗り越えようとする保育者の技が見える事例である。

本調査は共同研究として 2018 年 8 月 2-4、6-8 日の計 6 日間行われたが、本研究で参照するデータは 8 月 6、7 日のデータである。A 園の承諾を得て、保育室の様子を定点あるいは手持ちのビデオカメラのいずれかで撮影した。調査者はフィールドノーツを作成するとともに、ビデオデータを再生し、その場面の会話や動作を文字に起こした。

本研究では、その 2 日間にわたって観察された A 園 5 歳児クラス（いるか組）の「たいわんからのてがみ」プロジェクトに着目する。いるか組の担任は二名の男性保育者が担っている。調査者は本調査ではじめて A 園を訪れた。担任保育者のうち一名とは事前説明で顔をあわせたが、子どもたちと会うのはまったくのはじめてであった。

次節では、「プロジェクトへの誘い→離脱→成立の危機→維持→復活」の一連のプロセスについて、場面ごとに記述する。なお、「いるか組」というクラスの名前、および、保育者や子どもたちの名前はすべて仮名である。

4. プロジェクト成立の〈危機〉から〈復活〉までの過程

4.1. 「たいわんからのてがみ」プロジェクトへの〈誘い〉の場面

本節では、「たいわんからのてがみ」プロジェクトの過程を見ていく。まず、プロジェクトへの〈誘い〉の場面である。

朝の会で担任の山田先生が、「たいわんからのてがみ」というドキュメンテーションを保育室のホワイトボードにはった。そこに貼りつけられている「さゆりさんからのてがみ」（さゆりさんは A 園の職員のお子さん）を山田先生が音読する。

「みなさん元気ですか。わたしはいま台湾にいます。台湾のポストは赤と緑の二色があります。写真を撮ったので送ります。なぜ二色あるのか調べてみてください。また会いましょう。」

一通り手紙を読み、先生は台湾のポストのカラー写真をみせる。山田先生は「これ、調べてみたい人いる？」とたずねると、6 人（男子 2、女子 4）の子どもが挙手をして、プロジェクトが始まった。山田先生は「あとで、このひとたちで調べてみよう。」と呼びかけた。（FN 20180806）

場面からは山田先生の呼びかけによって、プロジェクトが始まったかに見える。つまり、保育者が意図的にプロジェクトに子どもたちを誘ったかのように観察できる。しかし、「いるか組」の保育室には段ボール製の青いポストがあり、子どもたちが先生や友達に向けて日常的に手紙を出し、帰りの会で配達される様子が観察されたことから、ポストや手紙は子どもたちの生活の一部になっている。したがって、確かに山田先生からの呼びかけがきっかけではあるが、子どもにとって「ポストの色」というテーマは生活との延長線上にあるテーマであったと考えられる。また、山田先生は、それを調べるか否かについて、挙手によって意思確認をした。参加も不参加もその自由が担保されている。

4.2. プロジェクトからの早々の〈離脱〉＝プロジェクト成立の〈危機〉の場面

「たいわんからのてがみ」について一通り説明が終わった後に、山田先生は「さて、今日は何をする？」と全体に問いかけた。子どもたちが挙手をし、ままごと、積み木、虫のわな、ドッジボール、ダンス、毛糸編みなどを自発的に申告し、その日の活動を決めた。山田先生は一人ひとりの名前と活動内容をホワイトボードに、ひらがなで次々と書いた。その一連のやり取りの終盤で、ゆりが、「たいわんからのてがみ」を指さし、それを調べる意思を表明した。

山田先生 ほかに（やりたいこと）は？はい、ゆりちゃん。

ゆり あのをやつ、さっきのを調べる。

山田先生 じゃあ、一回集まってみるか、どうやって調べるか。最初にちょっと集まって、どうやって調べるかだけ考えてみよう。

数名 えー。

山田先生 やめる？

数名 やめるー（一斉に）

山田先生 （がくーっと崩れ落ち、残念がるポーズをする）やめたくないひと？

まり （無言で手を挙げる）

男子（不明）ひとりだー。

山田先生 ゆりちゃんは、みかちゃんが言う前に最初にやりたいって言った。

ゆり やめるー（ほかの子も一斉に「やめるー、やめるー」）

山田先生 じゃあ、まりちゃん、いっしょに調べよう。

女子3人 （板書した名前を）消してー消してー。

山田先生 （残念そうに、ホワイトボードのまり以外の名前を消す）

台湾のポストの色について調べ始めたいと自ら志願した子どもたち6人が、早々にそれを辞めることを申し出た。それを調べ続けたいと意志を表明したのは、結局「まり」1人であった。山田先生は、「ゆり」が調べたいといったので、調べ方を考えてみようという提案してみたにすぎないが、その提案に対して、子どもたちは一気に、悪気もなく拒否した。なお、ひとり残された「まり」は、前節で提示した「イノシシプロジェクト」のきっかけになった発言をした子どもである。

この場面は、軌道に乗り始めたかに見えたプロジェクトが、参加者の離脱により一気に〈危機〉的局面を迎えたことを示している。プロジェクトは共同的な探索を基本としている。したがって、参加者が1名になってしまったことは、プロジェクトならではの学びが成立しないことを意味する。この場面が示すように、プロジェクトの成立は、子どもの気分や友人の意見に左右される不安定さを有しているのである。

4.3. プロジェクトの〈維持〉－調べ方の相談場面とそれを目にする子どもたち

プロジェクトへの参加者は、結局「まり」ひとりになってしまった。朝の会が終わり、それぞれの子どもたちが自分で決めた遊びに各所で取り組み始めるなか、山田先生と「まり」は保育室のテーブルを移動させ、台湾のポストの写真を机上に置き、床に座って、台湾のポストの色の違いについての調べ方を相談し始めた。

山田先生 なんで台湾のポストがふたつの色か、どうやって調べればいいのか？

まり （首をひねる）

山田先生 あきちゃん、あきちゃん（と言って、近くでダンスをしていたあきを呼ぶ）。あきちゃん
 はなんでか（ポストが二色か）知らんか？

あき 知らない。

山田先生 （まりに対して）あきちゃんのお父さんは台湾の人なの。

まり じゃあ、あきちゃんのお父さんに聞いてみればいいんじゃない？

山田先生 どうやって聞く？

まり あきちゃんのお迎えのとき。

山田先生 あきちゃんのお迎えはだいたいお母さんだ。

まり おうち。

山田先生 おうちは遠いしさ。

まり あきちゃんのお父さんにお手紙を書く。
 （中断）毛糸編みで困ったゆりが毛糸をもって、「毛糸編みどうしたらいいかわかんない」と
 言って山田先生に近寄り、渡す。

山田先生 あきちゃんに（手紙を）持って帰ってもらおう？

まり いいねー。

台湾のポストの色の違いの理由を調べる方法として、「まり」は山田先生とのやりとりを通じて、台湾人の父をもつ「あき」に、「あきちゃんのお父さん」あての手紙を持ち帰ってもらい、返事を待つことになった。

この場面をビデオで確認すると、時間は約4分間である。その間、調べたいと誰よりも先に志願した「ゆり」が、毛糸編みのキットをもって山田先生に助けを求めて、話し合いは中断を余儀なくされた。「ゆり」以外にも、山田先生の肩をただポンポンたたく子や、先生の耳を触りにくる子、「あき」が先生に呼ばれた際に「あき」についてくる子、山田先生に「ゆうぎしつで踊ってきていい？」とたずねる子、「なにやってるのー」と言って近づくが、すぐに去っていく子など、計8名が相談場面に居合わせた。

山田先生と「まり」は、早速「あきちゃんのお父さん」への手紙を書くために、学習机といすへと移動した。手紙を書くための用紙は、保育室の学習机の近くにすでに用意されていた。一枚の紙を線に沿って切り取って折り込むと、封筒になるという工夫がなされている。日頃から「いるか組」のポストに入れられる手紙も、この用紙が使用されていると思われる。

まり なんて書けばいい？

山田先生 だれに出したいんだっけ？

まり あきちゃんのお父さん。（「あきちゃんのおとうさんへ」と書く）なんてかけばいい？

山田先生 あれを持ってくるか（と言って「たいわんからのてがみ」を取りに行き、戻ってくる）。
 何を知りたいんだ？（と言って互いに顔を見合わせる）台湾には赤いポストと緑のポスト
 がなんであるかを教えてほしい。

まり （手紙を書きはじめる）

山田先生 （いったん離れて戻ってくる）

まり なんて書いたらいい？

山田先生 （手紙を見て）ちょっと読んでいい？

まり （うなずく）

山田先生 （書かれたことを読む）あきちゃんのおとうさんへ なんてたいわんには、ふたつのいろ

のちがうばすとかあるのですか。

（中断）男子が園庭でとったせみのぬけがらを興奮気味に持ってきて、先生に見せて去る。

山田先生 （まりの方を見て）教えてくださいって。

（中断）別の男子が「やーまだせんせいっ！」と大声を出して近づいてくる。「なにこれ」と、まりが書いている手紙を見てたずねる。

山田先生 ちょっと待って（と男子に言う）。たとえばこの手紙（「たいわんからのてがみ」を指す）だったら、「みなさんおげんきですか」って挨拶を書いて、「わたしは台湾にいます」って自分のこと書いて、こっちに「調べてみてください」ってお願いしている。

まり じゃあ「たいわんのみなさんおげんきですか」って書くの？

山田先生 それだったら、「あきちゃんのおとうさんげんきですか」って書く。

まり （すぐさま手紙の文末に書きはじめようとする）

山田先生 それはだいたい最初を書く（と言って、まりと笑いあう）。まあでも、これでもいいと思う。

まり （首をかしげる）教えてくださいって書く。

山田先生 （うなずく）

まり できた。

山田先生 うん（と言ってうなずく）。

「まり」が山田先生のアドバイスをもとに、「あきちゃんのお父さん」に対して質問の手紙を完成させた。その間、男子2名と「ゆり」が近づき、山田先生と「まり」のやりとりや、「まり」が手紙を書く様子を見ていた。6名のうち5名の志願者が一気に離脱したことによって、プロジェクト継続は〈危機〉の局面を迎えた。しかし、山田先生は「まり」ひとりと対話をしながら、「まり」が実際に手紙を書いて調べるところまで支援をした。こうした行為は、保育者としてプロジェクトの存続を維持したという意味があった。一方で、その作業や意見交換などには直接的には関わらないものの、二人に近づいてプロジェクトの様子に興味を持つ子どもたちの様子も、同時に観察された。

4.4. プロジェクトの進捗の〈共有〉場面

昼食後、ランチルームでは片付けが行われたのち、誕生日会の準備が行われた。その後、「休憩」の時間として、ランチルーム内の小上がりに子どもたちは寝ころび、タオルケットをかけて横になった。休憩後、誕生日会の準備とその片付けを行ったのち、山田先生が「たいわんからのてがみ」プロジェクトの状況を報告し始めた。そして、「まり」を皆の前に出てくるように指示した。

山田先生 「台湾には緑のポストと赤いポストがなんであるか」を調べたいひと（の名前）を書いたけれど、「やめた、やめた、やめたー」って言って、まりちゃんひとりになって、先生とまりちゃんどうやって調べようかなあという相談をしました。どうやって調べることにしました？（まりを見ながら問いかける）。

まり他 お手紙。（まり以外に、3、4人の子どもが同時に答える）

山田先生 だれに？

まり あきちゃんのお父さん。（まりだけが答える）

山田先生 あきちゃんのお父さんにお手紙を出して、調べることにしました。

男子 なんでー？

山田先生 あきちゃんのお父さんが台湾のひとだから。ということで、あきちゃんにお手紙を持っ

て帰ってもらって、お父さんに聞くことにしました。

まり （あきに手紙を渡す）

山田先生 なんて台湾のポストが赤と緑か、知りたい人？（挙手をしながら問いかけ、6人の子どもが手を挙げる。）じゃあ、返事が来たらまりちゃんからみんなに（報告してもらう）ね。楽しみにしておきましょう。

山田先生はプロジェクトの進捗について、「まり」とともに報告することによってプロジェクトの現状をクラス全体と〈共有〉した。さらに、「なんで台湾のポストが赤と緑か、知りたい人？」と問いかけ、子どもに挙手させることによって、プロジェクトに対する関心を〈復活〉させた。

前項では、山田先生と「まり」とのやりとりに直接かかわらないが、二人に近づく子どもたちや先生に話しかけて中断を強いる子どもなどが観察された。そうした者たちが、「まり」の手紙を書く様子を目にしており、山田先生の「どうやって調べることにしました？」という問いに対して、「まり以外の」子どもたちが「お手紙」と答えられたと考えられる。しかし、だれに対する手紙かについては、明確に答えられる者はおらず、山田先生と「まり」の相談内容までは詳細に認識していなかったと推察される。

こうした場面の観察から、保育室という空間のなかでは、子どもたちが思い思いに活動をしているが、それは決して個別に完結している活動ではないということがわかる。明確な意志表示をしてプロジェクトに参加し続けたのは、「まり」だけであったが、用事の有無にかかわらず山田先生の周囲に集まる子どもたちもプロジェクトの様子を何気なく目にしていた。それによって、調べ方が「お手紙」であることを、「まり」以外の数名の子どもたちも答えられたと考えられる。

山田先生は、その日の帰りの会で「あき」に手紙を渡して、父に渡すよう「よろしく」と念押しした。

4.5. プロジェクトの〈復活〉—再度の問いかけと結果の〈共有〉場面

翌朝、山田先生は朝の会で、早速きのう出した手紙の返事がきたことを報告すると、子どもたちは興奮し始めた。

山田先生 きのう朝の会で、「台湾のポストが赤と緑ふたつあるというのをなんでかな？」というのを言ったでしょ。まりちゃんと先生で相談してね、あきちゃんのお父さんに手紙を出しました。発表する？（と、まりの方をみる）

まり （前に出る）

山田先生 今日、返事が早速返ってきましたよ。

女子（不明） えー、すごい！

たかし 読んでみたら？

しかし、山田先生はすぐには返事を読まなかった。今一度、なぜ台湾のポストの色が二色なのか、その理由を子どもたちに問いかけた。

山田先生 なんで緑と赤なん？

たかし わかった、えっとな、色を塗ってみた。

山田先生 なんで違う色なん？

あさみ はい、なんかな、だってな、昔の色だけ色をぬったんじゃない？

山田先生 なんで赤だけじゃなく、赤と緑両方あるの？

りょうた はい、えっとな、昔の人がな、ぬったんじゃない？

山田先生 なんで赤と緑の・・・

りょうた まちがえてな。

ひなこ・みき （ふたりで前に出る）

みき えっとな、緑のが昔のなんじゃない？

山田先生 （驚いたように）あ、昔のが緑のっていうことは、今のが赤っていうことか。なるほどー。

ひなこ きれいにしようと思ったんじゃない？

山田先生 赤一つよりも、緑と赤両方あったほうがきれいだということ？はい、ゆうじくん。ちょっと待って、いす、ちゃんと座れる？小学校行ったらこれで勉強するけど、ちゃんと座れるか。じゃあ、りょうくんのほうに体と目を向けてな。

まさる （いすからひとり転げ落ちる）

山田先生 （直ちにまさるのもとに行き、その場に立たせ、先生が椅子を持ち帰る）座れる？（と言って、まさるを床に座らせる）

ゆうじ 最初から両方。

山田先生 最初から赤と緑ということか。

たかし はい、赤と緑は昔使われとったかもしれない。

山田先生 なんで赤と緑にしたんだろう。

たかし たぶんな、郵便局屋さんが選んだ。

さやか 政治のひとが決めたんじゃない？

山田先生 ほう、国のみんなで決めたのか。

みか 昔の人がな、間違えたけどな、これはすごいんやと思ってこれにしたんじゃない？

山田先生 間違えて赤と緑にしたけれど、間違えてみたら、なかなかこれはいいな、と思ってそのままにした。

ゆり はやく手紙見たいー。

山田先生 見たい？

ひなこ まちがえて塗ったけれど、それに気づかずにいっちゃんたんじゃない？

女子数名 はーやーくー。みーたーい。

子どもたちに再度の問いかけを行い、「あきちゃんのお父さん」からの手紙への期待感を高め、待ちきれなくなったところで手紙を音読し始めた。

山田先生 じゃ、手紙よんでいくよ（まりに手紙を渡す）。

りょうた （手紙をのぞき込みに、席を立ちあがって近づいてくる）

山田先生 座ってください（とささやく）。ちなみに、きのう何を書いたかという（と、まりに音読を促す）。

まり えー（と拒否）。

山田先生 先生が読むんですか？

まり いっしょに。

山田先生・まり 「あきちゃんのおとうさんへ なんてたいわんには、ふたつのいろのちがうぽすところがあるのですか。おしえてください。」という手紙を出しました。

男子（不明） そして、届いたか。

山田先生 届きました。じゃあ読みますよ。

山田先生・まり 「まりちゃんへ お手紙ありがとう。緑のポストは台湾国内用で、赤のポストは海外や速達用で分けられています。あきちゃんのおとうさんより。」

りゅうたろう わかった。

山田先生 意味わかった？

りゅうたろう どういうことだ、意味わからん。

男子（不明1）どこのポスト？

男子（不明2）台湾のポスト。

女子（不明） 意味がわからない。

山田先生 つまり、緑のポストは台湾の国の人々が、同じ台湾の国の人へ出すポストなんだって。赤は、さゆりちゃんがこども園に手紙を出したように、日本とかアメリカとかに手紙を出すときにいれる。あと、すごく急ぐ手紙をだすときに赤のポストにいれるんです。

男子（不明） えー、すごい。

山田先生 きのお、まりちゃんと先生とで考えた調べ方で、あきちゃんのお父さんに聞いて、なんでかというのがわかりました。こういう調べ方もあるんですね。どっかに飾っておこうか。

まり （うなずく）

たかし なんかなー、手紙届けてくれてうれしい。

この直後に、山田先生は「世界中にはいろいろな色のポストがあるそうです」と言って、世界各国のポストが図示されたカラープリントを全体に見せていた。

結論として、台湾の緑のポストは国内用、赤のポストは海外用および速達用であった。答えを示すと、この一文で済む話であるが、山田先生はすぐに答えを教えるのではなく、子どもたちに「台湾のポストの色は、なぜ赤と緑の色の異なるものがあるか」の理由について、繰り返し問いかけた。そのうち、子どもが待ちきれなくなってきたところで、「あき」の父からの返事を読んだ。本項で提示した山田先生と子どもたちとのやりとりは、約10分間である。そのうち、はじめの7分間がポストの色の違いの理由に関する山田先生と子どもたちとのやりとり、残りが「あき」の父からの返事とその解説であった。前半の7分間に子どもたちが次々と挙手をし、台湾のポストの色に関して思いつくことを述べているところに、本プロジェクトの〈復活〉が見て取れる。プロジェクトがプロジェクトとして成立するための共同的な探索は、一度立ち消えそうになったが、クラスに対する〈共有〉の場面を山田先生は活用し、質問を繰り返すことで子どもたちを巻き込む様子が観察された。

しかし、子どもたちは一度手紙を読み、説明されただけでは、なかなか内容を理解できなかったため、山田先生が再度かみくだいて説明した。なかには、この期に及んで話題をそもそも理解していない子どももあり、解説の場面で「どこのポスト？」という質問すら観察された。したがって、すべての子どもが同時に、同程度にプロジェクトの内容を理解したとは言い難い。参加の程度に加えて、理解の程度にもばらつきがあることが観察より明らかとなった。

5. 考察と結論

本研究の目的は、実践的関心から、レジジョ・アプローチを志向する保育実践として、A園での「たいわんからのてがみ」プロジェクトを事例に、1) 実践のプロセスと2) 保育者と子ども—個および集団—との相互行為を描くことであった。

1) については、前節において詳細を示した。具体的には、「プロジェクトへの〈誘い〉→〈離脱〉→成立の〈危機〉→〈維持〉→〈復活〉」という過程をたどった。プロジェクト成立には、子どもたち

の参加に関する不安定さがつきまとうということが示された。これは、子どもたちは参加の強制をまったくなされないということでもある。

2) に関して、保育者と子どもとのかかわりを、一人ひとりの子どもと集団としての子どもとのかかわりの観点から整理していきたい。これは、リサーチ・クエスション「2) プロジェクトを成立させるために、保育者は子どもたち(=集団)とどのように関わっているか」に対応する考察である。そもそもレッジョ・アプローチにおける「プロジェクト」とは、子ども同士や、保育者と子どもの共同的かつ探索的な学びである。したがって、子ども集団と保育者とのかかわりは当然重要な意味をもつ。

本研究では、朝の会の場面で子どもたちに対してプロジェクトへと保育者が誘い、それに参加を表明したにもかかわらず、1名を残して子どもたちがプロジェクトから離脱し、集団としての学びが成立しない状況を迎えた。そこで保育者は、残った1名の子ども「まり」との対話を重ね、ていねいに「たいわんのポストの色の違い」の「調べ方」へと導いていった。時折ヒントになりうる情報を与えたり、手紙に「なんて書けばいい？」という「まり」の直接的な質問に対して間接的に答えたりしながらのやりとりであった。これはマラグッツィのいうところの教師による「3分の1の確かさ」が発揮された場面である。

そして、この保育者と子どもの1対1でのやりとりの場面の成果が、いるか組という集団へと開かれるふたつの〈共有〉が観察された。それは第一に、意図的な〈共有〉、第二に保育室の開かれた空間がもたらす〈共有〉である。前者には、1日目に「あき」の父への手紙を書いて調べるという方法が共有された場面、2日目にその返事の内容が共有された場面が該当する。後者は、プロジェクトに参加せずとも、子どもがおもしろい活動中に動き回り、何気なくプロジェクトの様子が目に入る状況や、保育室のオープンで自由に行き来できる空間がもたらす共有である。ポストの色の調べ方について、「まり」以外にも「お手紙」で調べることがわかっていたという場面の観察から、保育室のオープンな空間や、山田先生に近づいてくる子どもたちを決して拒絶しないという保育者のあり方の重要性が示された。

先行研究で示されているように、レッジョ・アプローチは得られるものの「共有」に重きを置くことが指摘されている(アレッサンドラ,2017,p.20)。本稿の結論から、その共有の仕方として、1)意図的な共有と、2)環境や空間がもたらす、必ずしも意図によらない共有とがあるといえる。そして、集団に向けての共有の場面において、「まり」個人とのやりとりの内容を、集団に向けて発信する役割を意図的に担っていたのが保育者の山田先生であった。個としての子どもとのかかわりをそこにとどめるのではなく、集団に向けて発信し共有するという、プロジェクトにおける保育者の役割が観察された。

さらに、最後の場面で、山田先生は「台湾のポストの色が、なぜ赤と緑か」という問いを繰り返し投げかけた。そこでの子どもとのやりとりは、集団のなかで行われながらも、一人ひとりの答え—たとえ多少論理からはずれた発言であっても—に、山田先生は反応している。すなわち、集団のなかで一人ひとりと対話しているということである。「あき」の父からの返事を読むまで、山田先生はこの相互のやりとりに時間をかけ、子どもたちの期待感を高めた。そして、そこではじめて返事を読むことを選択したのだが、集団の期待感を高めたということは、プロジェクトにはほぼクラス全員が参加している状況を山田先生は作り上げたということである。

以上の考察より、プロジェクトの成立の過程において、子ども個人と保育者とのやりとりを集団に向けて共有すること、および、集団のなかで子ども個人と保育者とがやりとりをすることの重要性が示された。プロジェクトを成立させるうえで、保育者は、子ども一人ひとりの自主性や自由を尊重し、子ども中心の学びを促す存在であると同時に、プロジェクトの維持や拡大を志向する意図や戦略を持った存在であると考えられる。「子ども中心の学び」のなかで、保育者や教師という「大人」による配

慮や常識は必要不可欠である。しかし、保育者や教師の役割を、子どもが持っていない常識を伝達する役割に限定するのでは、プロジェクトは成立しないだろう。むしろ、子どもの集団と子ども個人とのかかわりの双方をつなぐ役割こそが、プロジェクト成立、そして「子ども中心の学び」のためには重要ではないだろうか。

本研究の限界は、本来、始点と終点が曖昧で、生活での経験と密接なかかわりを持つ「プロジェクト」を、二日間という短期間に焦点をしばって考察したことにある。今後は、より長期的なスパンでのフィールドワークを計画し、プロジェクトの継続のあり方について、より詳細に検討していきたい。

〈注〉

- (1) 訳は加藤（2000, p. 253）を参照した。
- (2) イノシシプロジェクトに登場した子どもたちの名前は、本研究でも登場する仮名に統一しており、名前が一致している子どもは同一人物である。

〈文献〉

- アレッサンドラ・ミラーニ, 2017, 水沢透訳, 『レッジョ・アプローチ—世界で最も注目される幼児教育』文藝春秋社。
- カンチェーミ・ジュンコ, 2018, 「レッジョ・エミリアの思想にもとづくプロジェクト活動」『発達』vol.39, ミネルヴァ書房, pp. 27-33.
- Hendrick, J., 1997, *First Steps Toward Teaching the Reggio Way*, Pearson Education Company., (=2000, 石垣美子・玉置哲淳監訳『レッジョ・エミリア保育実践入門』北大路書房).
- 磯部錦司・福田泰雅, 2015, 『保育のなかのアート：プロジェクト・アプローチの実践から』小学館。
- 加藤繁美, 2000, 「幼児教育カリキュラムの構成原理としての生成・発展的カリキュラム—レッジョ・エミリア・アプローチにおける『恐竜のプロジェクト』を中心に」『山梨大学教育人間科学部紀要』pp. 250-261.
- 木下龍太郎, 2008, 「レッジョ・エミリアの保育：探求・表現・対話—プロジェクト活動に焦点化して」角尾和子編著『プロジェクト型保育の実践研究』北大路書房, pp. 72-82.
- Malaguzzi, L., 1998, “History, Ideas, and Basic Philosophy: An interview with Lella Gandini”, *The Hundred Languages of Children*, Alex Publishing Corporation, pp. 49-87.
- 佐藤学, 2018, 「ローリス・マラグッツィの思想の歴史的意味」『発達』vol.39, ミネルヴァ書房, pp. 8-13.
- 島田希, 2006, 「プロジェクト・アプローチによる主題探求型学習活動の生成と論理—大阪府茨木市立F小学校におけるアクション・リサーチをもとにして」『カリキュラム研究』第15巻, pp. 15-27.
- ミネルヴァ書房編集部編, 2018, 『〈平成30年施行〉保育所保育指針 幼稚園教育要領 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説とポイント』ミネルヴァ書房。
- 鈴木正敏, 2014, 「幼児教育・保育をめぐる国際動向—OECDの視点から見た質の向上と保育政策」日本教育学会『教育学研究』第81巻第4号, pp. 78-89.

第4章 「学校的社会化」としての「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を考えるために

—相互行為・記録・保育者支援の視点からの課題整理—

矢島 毅昌

1. はじめに：「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「学校的社会化」

2017年に告示され翌2018年から施行された『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』『保育所保育指針』において、新たに共通の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明示された。そこで示されているのは、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳心・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」という10の姿である⁽¹⁾。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、各要領・指針の以下の箇所に記載されている。

『幼稚園教育要領』	第1章 総則 第2 幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」
『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』	第1章 総則 第2 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本及び目標等 3 幼保連携型認定こども園の教育及び保育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」
『保育所保育指針』	第1章 総則 4 幼児教育を行う施設として共有すべき事項

いずれも「総則」に記載されており、位置付けの重要性が窺えるが、『幼稚園教育要領解説』の記載箇所では、最初に以下の説明が記載されている。

次に示す「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するものである。

(文部科学省 2018a, p. 52)

「第2章に示すねらい及び内容」とは、保育内容の領域「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」ごとの「ねらい及び内容」である。また「資質・能力」とは、この説明の直前に記された「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」である(同上, p. 50, p. 142)。

これらを読む限り、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、ある教育理念に基づいて編成された教育課程を通じ、その課程のもとで制度的に明文化された資質・能力が育まれた結果として立ち現れてくる姿である。そのような子どもの姿が育まれるためには、専門的な指導法を身に付けた保育者や、教育的な意図で構成された環境が必要になるだろう。このように「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、家庭ではない教育の場である学校(およびそれと同様の教育が行われる保育施設)で育まれるものとして想定されており、すなわち「学校的」であると言えよう。

本稿では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を、「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」と言っても良い）が〈児童になる〉過程を指示する概念」（北澤 2011, p. 7）である「学校的社会化」の一形態と捉え、その特徴を整理して研究の準備を試みたい。

2. 「学校的社会化」としての「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」

2.1. なぜ「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は「学校的社会化」の一形態になるのか

先に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は「学校的」とであると述べたが、それは当然ながら、学校という場で育ってほしい姿であるから「学校的社会化」の一形態として捉えられる、という素朴な話ではない。「学校的社会化」という言葉の定義と、その言葉で何を問題とし、何を明らかにしようとするのかを踏まえた上で、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を考察したい。

まずは北澤（同上）による、先の定義に続く文章を確認する。

学校空間のなかで身につけなければならない特殊なふるまいや思考パターンがあるように思われるのだが、そうした特殊なふるまいや思考パターンを、子どもはどのように獲得して児童になつていくのか。そうしたものの獲得や身体化は、児童にとって、さらにはそれを要求する教師（＝共同体や国家）にとってどのような意味のあることなのか〔後略〕

（同上, p. 7 傍点は原文、下線は引用者）

ここで本稿が注目するのは、「学校的社会化」研究が想定する特殊なふるまいや思考パターンの獲得や身体化そのもの以上に、それを要求する教師（保育者）・共同体・国家にとって意味のあることだという点である。ここで「どのような」意味のあることかをすぐには示せないが、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は保育所・幼稚園・幼保連携型認定こども園で新たに共通化されたものであり、さらに『幼稚園教育要領解説』では「小学校の教師と『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を手掛かりに子供の姿を共有するなど、幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続を図ることが大切である」（文部科学省 2018a, p. 52）とされている。つまり、人生の最初期に通う学校で共通化された子どもの姿であり、それを要求する教師（保育者）・共同体・国家にとって重要な意味を持つことが窺える。この点が極めて「学校的」な社会化であると言えよう。

そして、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が「学校的社会化」として重要なもう一つの点は、その姿が保育者による子どもの評価の際に参照される点である。保育における子どもの評価は、「どのくらいできるか」「どのくらいの位置にいるか」「できるかできないか」ということだけを評価するのではなく、保育者自身の子どもの捉え方や保育に対する考え方を振り返ることも含めて評価の方法が考えられている（齊藤 2011）が、あくまで保育者により行われるものであって、子どもが行うものではない。ここには保育者－子ども間の非対称性が避けがたく存在する。

小野（2016）は、ある相互行為を「学校的社会化」がなされている場面として観察可能な時に見出せる特有の形式や系列について、「非対称性」に着目しながら次のように述べている。

「社会化」という営みを観察可能にしているものを一言でいうならば、具体的な相互行為のなかに見出せる非対称性であるということだ。社会化とは、ある文化（＝言語共同体）へと招き入れる一参入していくという営みであって、いずれか一方が相互行為のイニシアティブを取り、もう一方がそれに呼応するかたちで相互行為に参加しているということになる。したがって、後者に付与される当該文化に対するメンバー性が限定的なものとされるという点で、いわゆる標準的な関係におけ

る相互行為形式とは識別可能な、何らかの非対称性を見出すことができるのではないだろうか。

(小野 2016, p. 122)

保育における評価とは、保育者と子どもによる対面または非対面の相互行為の一つだと言える。それは、保育者が子どもに対してイニシアティブを取って実施され、保育者と同等の立場や権限を与えられた子どもが保育者を評価することは通常あり得ない。評価という関わりのなかで、常に一方がイニシアティブを取り、他方がメンバー性を限定的に付与される。このように保育者が子どもの姿を何らかの形で評価するとき、その評価の内容が何であれ、そこには非対称性が見出せる。

この非対称性が特に顕著になるのは、子どもの卒園時に小学校へ送付される「幼稚園幼児指導要録」「幼保連携型認定こども園園児指導要録」「保育所児童保育要録」である。詳細は後述するが、これら要録の基本的な様式には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の原文が記載されており、それを踏まえて子どもの記録を書く欄が用意されている。幼稚園・幼保連携型認定こども園は「指導上参考となる事項」欄、保育所は「保育の展開と子どもの育ち」欄である。

2.2. 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「姿」に込められた意味

他方で、「学校的社会化」としての「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を考える上では、先行研究とは異なる着眼点も必要になる。

先に挙げた 10 の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、いずれも特殊な振る舞いや思考パターンを具体的に明示したものではなく、それらを習得する過程や方法について明示したものでもない。もちろん、特殊な振る舞いや思考パターンの習得を積み重ねることも含めて、子どもはそれらの姿になっていくと考えられるが、10 の姿とその説明に明示されていない。

ここで、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の位置付けを『幼稚園教育要領解説』で確認しておきたい。

幼稚園の教師は、遊びの中で幼児が発達していく姿を、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を念頭に置いて捉え、一人一人の発達に必要な体験が得られるような状況をつくったり必要な援助を行ったりするなど、指導を行う際に考慮することが求められる。

実際の指導では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が到達すべき目標ではないことや、個別に取り出されて指導されるものではないことに十分留意する必要がある。もとより、幼稚園教育は環境を通して行うものであり、とりわけ幼児の自発的な活動としての遊びを通して、一人一人の発達の特性に応じて、これらの姿が育っていくものであり、全ての幼児に同じように見られるものではないことに留意する必要がある。

(文部科学省 2018a, p. 52 傍点は引用者)

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が記載された要領・指針は 2018 年より施行されたばかりなので、この解説は実態や実践というよりも理念であると考えられるが、それでも「到達すべき目標ではない」と「個別に取り出されて指導されるものではない」ことが強調されている点は、本研究にとって見逃せない。

そして、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が具体的にどのような行為をしている姿であるのかを明示していないことは、実践者向け書籍での説明にも表れている。山下 (2018) は、小学校教育との接続にあたり「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を具体化する必要があることを、次のように述べている。

例えば、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の1つである「協同性」では、「友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。」と明記されています。しかし、これだけでは具体的な子どもの育ちの姿がイメージできません。

発達や学びの連続性を踏まえたより確実な接続を行っていくためには、スタートカリキュラムにおいて、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を中心に、生活や遊びの姿から具体的な子どもの成長した姿を明らかにし、小学校教員と話し合っていくことが大切です。

(山下 2018, p. 81)

また無藤（2018）は、「姿」という言葉の意味を次のように述べている。

「姿」であることに大事な意味が込められています。それは「力」でもなく、「行動」でもなく、具体的に様々な活動を通して見えてくる子どもの様子であり、保育者がそこにに関わり、思い当たることが多いからこそ「姿」と呼びます。

(無藤 2018, p. 4)

これらの説明からわかるのは、何が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」としての行動であるのかは自明ではないことである。保育者が日々の生活や遊びの姿から明らかにしたり、子どもの姿を共有すべき他者と話し合ったりして、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の具体化が必要となる。

「学校的社会化」における「児童になる」とは、児童にふさわしい組織化された反応を提示することであり、その時々状況において、教師という他者によって「許容され承認される行動パターン」ということである（北澤 前掲, p. 15）が、それを「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の観点から、あらためて具体的に読み取らなければならない。それゆえ、たとえば「学校的社会化」として予め想定される行為を習得するための指導場面を記録し、そこでの相互行為を分析する研究とは、異なるアプローチを用意する必要があると考えられる。

3. 「学校的社会化」としての「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」

3.1. 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用する指導要録

では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、どこで存在が明確になるのだろうか。その最たるものが、先に挙げた「幼稚園幼児指導要録」「幼保連携型認定こども園園児指導要録」「保育所児童保育要録」である。ここでは、文部科学省（2018b）から通知された「幼稚園幼児指導要録」様式の参考例（図1）を見てみたい²⁾。

この様式で最大のスペースを占めるのは「指導上参考となる事項」欄であるが、欄外の説明を読むと、そこへの記入内容について次の指示がある。

③最終年度の記入に当たっては、特に小学校等における児童の指導に生かされるよう、幼稚園教育要領第1章総則に示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用して幼児に育まれている資質・能力を捉え、指導の過程と育ちつつある姿を分かりやすく記入するように留意すること。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が到達すべき目標ではないことに留意し、項目別に幼児の育ちつつある姿を記入するのではなく、全体的、総合的に捉えて記入すること。

図1 「幼稚園幼児指導要録」様式の参考例（文部科学省 2018b）

(様式の参考例)

幼稚園幼児指導要録（最終学年の指導に関する記録）

氏名	平成 年 月 日生		指導の重点等	平成 年度	幼稚園期の終わりまでに育ってほしい姿
				(学年の重点)	
性別			(個人の重点)		
ねらい (発達を捉える視点)					
健康	明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。		指導上の参考となる事項		健康な心と体 幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。
	自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。				
環境	健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する。				自立心 身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。
	幼稚園生活を楽しむ、自分の力で行動することの充実感を味わう。				
人間関係	身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。				協同性 友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。
	社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。				
言葉	身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。				道徳性・規範意識の芽生え 友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。
	身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。				
表現	身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。				社会生活との関わり 家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気づき、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、幼稚園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。
	自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。				
表	人の言葉や話をよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。				思考力の芽生え 身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気づき、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。
	日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。				
出欠状況	いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。				自然との関わり・生命尊重 自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気づき、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にすることを覚えるようになる。
	感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。				
備考	生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。				数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚 遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。
	年度				
備考	教育日数				言葉による伝え合い 先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。
	出席日数				

学年の重点：年度当初に、教育課程に基づき長期の見通しとして設定したものを記入
 個人の重点：1年間を振り返って、当該幼児の指導について特に重視してきた点を記入
 指導上参考となる事項：

(1) 次の事項について記入すること。

① 1年間の指導の過程と幼児の発達の姿について以下の事項を踏まえ記入すること。

- ・幼稚園教育要領第2章「ねらい及び内容」に示された各領域のねらいを視点として、当該幼児の発達の実情から向上が著しいと思われるもの。その際、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意すること。
- ・幼稚園生活を通して全体的、総合的に捉えた幼児の発達の姿。

② 次の年度の指導に必要と考えられる配慮事項等について記入すること。

③ 最終年度の記入に当たっては、特に小学校等における児童の指導に生かされるよう、幼稚園教育要領第1章総則に示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用して幼児に育まれている資質・能力を捉え、指導の過程と育ちつつある姿を分かりやすく記入するように留意すること。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が到達すべき目標ではないことに留意し、項目別に幼児の育ちつつある姿を記入するのではなく、全体的、総合的に捉えて記入すること。

(2) 幼児の健康の状況等指導上特に留意する必要がある場合等について記入すること。

備考：教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動を行っている場合には、必要に応じて当該教育活動を通した幼児の発達の姿を記入すること。

この様式においても「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、具体的にどのような行為をしている姿であるのか明示されていない。指導要録の作成者が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用して記入するよう求められている。そして、それが小学校にとって「指導上参考となる事項」となるように記録を作成することが求められている。ここに、「学校的社会化」として想定されるやり取りが生起していると言えるのではないだろうか。

ただし、実際に作成された指導要録を研究対象とすることは、その性質上、かなり困難であろう。そこで、指導要録を作成した保育者の語り（あくまで守秘義務やプライバシーの問題等に抵触しない範囲）から研究するというアプローチが考えられる。「学校的社会化」としての「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とは、保育者による語りと記録を通じて、ある子どもの姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として規範的に意味付ける営みだと言えよう。それゆえ、保育者が子どものそのような姿を見たり読み取ったりした際の語りや記録からの分析は、選択肢の一つになるだろう。

3.2. 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「学校的社会化」研究と保育者支援

「学校的社会化」としての「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の存在が明確になるのは、指導要録の記入事項である。ただし、記入事項そのものを研究対象とするのは困難なので、それを作成した保育者の語りを研究対象とする。このように書くと、研究のアプローチが一つ提示されているだけに見えるが、ここでも困難が予想される。

保育者にとって、指導要録の作成は精神的な重圧を感じる作業であろう。その作業をした保育者に対し、実際に作成した内容に関連した語りを求めることは、保育者にとってさらなる重圧となる。おそらく、自身が作成した記入事項の妥当性を問われるような感覚だろう。もちろん、研究という営みの権力性も含め、研究対象に対する重圧は避けることはできないが、何か保育者の支援につながる研究の方法や意義がないかを考えてみたい。

ここで注目したいのは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を読み取ることが必要とされるのは、卒園時の指導要録に記入する時だけではない点である。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は5歳児に突然見られるようになるものではないため、5歳児だけでなく、3歳児、4歳児の時期から、幼児が発達していく方向を意識して、それぞれの時期にふさわしい指導を積み重ねていくことに留意する必要がある。

（文部科学省 2018a, p. 52）

幼稚園等における保育は、保育者や他の子どもと生活を共にする中で、人やものなどの環境に主体的に関わり、発達に必要な経験を自ら得られるようにしていく営みです。先にも述べたように「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、5歳児後半に突然現れるものではなく、3歳児、4歳児の時期から、それぞれの時期にふさわしい指導を積み上げていくことが大切です。

（山下 前掲, p. 79）

文部科学省による解説でも、実践者向けの解説書でも、5歳児以前の日々の子どもの姿から「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を意識することが保育者に必要とされている。そこで、「学校的社会化」を含めた『社会化』研究にとっては、相互行為過程の観察・記述・分析こそが必然的に要請される研究方法である」（北澤 前掲, p. 7）ことが重要な意味を持つ。その詳しい理由は以下の通りである。

「小さき存在が人間になる」という人間的社会化は、具体的な生活場面での他者との相互行為過程のなかで、つまりは「生活を共有」するなかでしか実現されないとするなら、私たちは、乳幼児と親に代表される共同体メンバーとの相互行為場面を観察し記述するという方法を通してしか、人間の「社会化」という謎めいた事態に接近することができないように思われる。

(同上, p. 15)

もちろん、「それぞれの時期にふさわしい指導を積み重ねていくことに留意」しながら育ちを見ていく姿は、一定の長い期間で読み取ることが想定された姿であり、ごく短期間のフィールドワークによる研究で読み取ることが可能か、そこに意義はあるのかという点は、今後の課題である。現時点で意義が考えられるとすれば、毎日の保育の流れを考慮したねらいを持って子どもを見ることが求められる保育者に対し、その流れとは異なる研究者の視点で子どもを見られることである。子どもから10の姿を見ることは、10の視点で子どもを読み取るようなことである。ささやかな研究者による視点を保育者の視点に加え、そこから異なる専門家同士が共有可能な視点をもって協働する(矢島 2007, p. 77)ことに展開できるかが課題となる。

もう一つ注目したいのは、指導要録の基本の様式に設けられた「指導上参考となる事項」欄が、書類の中に大きく割り当てられた一枠となっていることの意味である。その欄に記入するに当たっては「項目別に幼児の育ちつつある姿を記入するのではなく、全体的、総合的に捉えて記入すること」と明確に指示されている。つまり、育ってほしい10の姿の一つ一つに対応させた記入欄ではなく、記入者の解釈に依拠した裁量の大きい様式であると言える。

このような様式の特徴は、保育・幼児教育における子どもの姿を、小学校の期待する姿に近づけて説明することを容易にする⁹⁾。保育・幼児教育に対する小学校からの疑問や批判として、たとえば「子どもの遊びをどのように見れば良いのかよくわかりません」「遊びのなかの学びがどこにあるのかよくわかりません」等がある(横井 2011)が、その疑問や批判への有効な答えになるだろう。

とはいえ、子どもの姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として指導要録に記録することが制度的に求められるのであれば、そこに研究者が関わることは、単に学校の制度的な様式に研究者が対応しているという意味合いを越える意義はあるのだろうか、という疑問も生じる。それに答えることも今後の課題である。ただ、一つ強調したい点は、この研究でもたらされるものが、単に子どもの姿を小学校就学の時期に期待される姿に嵌め込むだけではないという点である。それ以上の積極的な意義が、保育・幼児教育の実践から「学校的社会化」としての「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を読み取ることには存在する。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が記録される指導要録は、園での作成と小学校への送付が義務付けられた書類であり、位置付けと取り扱いが厳密である。ただし、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を様々な解釈で記録することに開かれており、そこにも「学校的社会化」研究で分析する重要性があると考えられる。

4. おわりに

本稿では、「学校的社会化」としての「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を、以下のように整理した。

- ①「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、その制度的な位置付けや、姿を評価する際の非対称性などから、「学校的社会化」の一形態として捉えられる。
- ②「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、特殊な振る舞いや思考パターンを具体的に明示した

ものではなく、具体化することが必要になる。

③「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の存在が明確になるのは、卒園時に作成される指導要録の記入欄であるが、それ以前から日々の保育の中で、これら 10 の姿を意識することも求められている。

④保育者が日々の保育の中で 10 の姿を見ること、指導要録に設けられた 1 つの記入欄へ 10 の姿を全体的・総合的に記入することに対し、「学校的社会化」研究が寄与できると考えられる。

現状では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は新しい要領・指針で示されたばかりであり、これから実践と研究が蓄積されていくと思われる。その際、これら 10 の姿に子どもを嵌め込むだけの作業にしないための方法の 1 つとして、「学校的社会化」という概念を活用する意味があるのではないだろうか。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、その期待される機能において、「保育所・幼稚園・幼保連係型認定こども園から小学校への「学校的社会化」であり、同時に「保育所・幼稚園・幼保連係型認定こども園に共通の「学校的社会化」である。「学校的社会化」概念の導入により可能となる「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の見方・読み取り方を確立し、その意義を示すことが、今後の研究のミッションとなる。

〈注〉

(1) 『幼稚園教育要領』に記載された 10 の姿の説明は以下の通りである。

(1)健康な心と体

幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。

(2)自立心

身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。

(3)協同性

友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。

(4)道徳性・規範意識の芽生え

友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。

(5)社会生活との関わり

家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、幼稚園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。

(6)思考力の芽生え

身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。

(7)自然との関わり・生命尊重

自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にすることをもちあわせて関わるようになる。

(8)数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。

(9)言葉による伝え合い

先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。

(10)豊かな感性と表現

心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。

- (2) 文部科学省「幼稚園及び特別支援学校幼稚部における指導要録の改善について（通知）」に添付されていた様式の参考例は全3枚で構成されており、3枚目が「最終学年の指導に関する記録」となっている。「幼保連携型認定こども園園児指導要録」も同一の名称であるが、「保育所児童保育要録」では名称が「入所に関する記録」となっている。なお「幼稚園幼児指導要録」の1枚目は「学籍に関する記録」、2枚目は最終学年以前の3年分について記入する「指導に関する記録」である（大方 2018, pp. 10-15）。
- (3) ただし、ガーフィンケルによる病院の診察カルテの研究に即して考えるならば、指導要録に記入された内容を幼稚園等の保育者と小学校の教師が不調和なしに読むためには、幼稚園等のメンバーは、記録が言及している特定の人々、記録の作成に寄与する人々、幼稚園等の実際の組織などについての知識を知っていて、それを使用していることを、自分自身に期待しなければならず、他のメンバーに期待しなければならない。そして、彼が他のメンバーに期待しているのと同様に、他のメンバーも彼に期待していることを、彼は期待しなければならない（Garfinkel 1967, p. 206）。

〈文献〉

- Garfinkel, H., 1967, "Good organizational reasons for 'bad' clinic records", *Studies in Ethnomethodology*, Polity Press, pp. 186-207.
- 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号, pp. 5-17.
- 文部科学省, 2018a, 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館。

- , 2018b, 「幼稚園及び特別支援学校幼稚部における指導要録の改善について（通知）」（2019 年 3 月 29 日取得, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/_icsFiles/afieldfile/2018/04/02/1403169_01.pdf）。
- 無藤隆, 2018, 「今後の幼児教育とは」無藤隆編著『幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿』東洋館出版社, pp. 1-4.
- 小野奈生子, 2016, 「児童－教師間相互行為にみる学校秩序－発話のインデックス性・相互反映性に着目して」『立教大学教育学科研究年報』第 60 号, pp. 121-131.
- 大方美香監修, 2018, 『10 の姿で伝える！要録ハンドブック』学研教育みらい。
- 齊藤美代子, 2011, 「子どもの活動と教育・保育をどう評価するか」古橋和夫編著『子どもの教育の原理－保育の明日をひらくために』萌文書林, pp. 190-209.
- 矢島毅昌, 2007, 「子どもの活動における人・物・環境の関係としてのデザインを観察する視点」『こども芸術教育研究』Vol.2, pp. 64-79.
- 山下文一, 2018, 「実践をする上で、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』をどう意識していくか」無藤隆編著『幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿』東洋館出版社, pp. 78-81.
- 横井紘子, 2011, 「保育者・小学校教師双方が抱く疑問や違和感」酒井朗・横井紘子『保幼小連携の原理と実践－移行期の子どもへの支援』ミネルヴァ書房, pp. 49-61.

第5章 「児童」になるということ

—教師による「名指し」に着目して—

平井 大輝

0. はじめに

教室において教師が一人一人の児童に向き合うことは大切なことだ、という主張に反対する人はおそらくいないだろう。教師が私に向き合ってくれた、という経験があるという人は多いだろう。だが、同時に、全然私に向き合ってくれない、あの教師はいつもあの子のことばかり気にしている、などと感じることがある。では、教室において教師が一人一人の児童と向き合うことはいかにして可能なのだろうか。

教室において、教師が親子のように物理的に一対一で向き合うことは不可能である。しかし一対多の関係であっても、児童の多くが「先生は私を見てくれている」と思えるやり方があるのではないだろうか。

児童一人一人の要求を可能な限り満たすということが一人一人に向き合うということではないだろう。なぜなら、教室において教師は複数の児童と関わらなければならず、そうした集団の一員として児童と関わるのが教師には求められているからだ。つまり、教室において一人一人の児童と向き合うことはいかにして可能かということを知るためには、児童がいかにして集団の一員になることができ、教師がいかにしてその集団を扱っているのか、ということとの関係の中で明らかにしていかなければならないだろう。

1. 問題関心と先行研究

1.1. 問題関心

本稿では、以上のような関心のもと、教師が児童の固有名を「名指す」場面に着目して分析を進めていく⁽¹⁾。本稿において「名指す」とは、教師が児童の固有名を呼ぶ行為とする。こうした一人一人に向けられているように思われる「名指し」に着目することで、教師が教室において一人一人の児童と向き合うことはいかにして可能なのかということを考察していく。

教室において教師が児童を「名指す」場面を観察していると、「名指さ」れた児童だけでなく、その他の児童がその「名指し」に反応し、行為しているように考えられる場面を何度も目にする。例えば、休み時間になって、校庭に遊びに行こうとしている児童を教師が「名指し」たときに、「名指さ」れた児童とその周囲にいた数人の児童が、「名指し」た教師の方に振り向くといったようなことである。他にも、教師がプリントの内容を説明しているときに、教師が姿勢の悪い児童のことを「名指す」と、「名指さ」れた児童だけでなく、他の児童も姿勢を正すといったようなことである。

ここで強調しておきたいことは、教師による「名指し」に対して、「名指さ」れていない児童が反応して行為するということは当たり前のように教室では行われており、筆者もそうしたことを当たり前のことのように扱っていた、ということである。そして、教師による「名指し」に対して、「名指さ」れていない児童が反応して行為していないということの方が、問題があるように感じることをさえた、ということである。

これは一見すると矛盾しているだろう。なぜなら「名指さ」れていない児童が「名指し」に反応しな

いということのほうが適切で、「名指さ」れていない児童が反応して行為しているということのほうが不適切である、というのが名前の機能⁽²⁾から考えれば当然であるからだ。

ではいったいなぜ、教師の「名指し」に対して「名指さ」れていない児童が反応して行為するということが適切であるように感じ、「名指し」に反応していない児童に対して問題があるように感じるのか。

1.2. 先行研究

教師と個々の児童との相互行為に着目し、いかにして教師が児童をまとめあげているのか、ということ进行分析したものとして森（2016）がある。森（2016）は、「個々の『児童』と『学級』全体とが結ぶ関係のあり方に焦点を当て、それが学級をまとめあげ授業を成立せしめる実践にどう構成的に関わっているかをみていく」（森 2016, p. 201）とし、学級をまとめあげるいくつかの技法と、そうした技法を支えている「学級」の概念に関して明らかにしている。

具体的に分析している場面としては、「おしゃべり」している児童がいる状況において、教師がそうした児童を特定して注意するのではなく、注意の宛先を不特定にして働きかけている、という場面である。この場面において、教師は注意の宛先を不特定にすることで、「おしゃべり」をしている児童の振る舞いを改めさせるだけでなく、『学級』というひとつの枠の中で同じ『児童』という共通のメンバーシップが与えられるからこそ、特定の児童の望ましくない振る舞いはその枠の内部で他の児童たちに拡散しうる」（森 2016, p. 205）ため、他の児童たちにも自らの振る舞いを確認させる、としている。

つまり、教師が注意の宛先を不特定にすることで、「児童」というカテゴリーに働きかけることが可能になり、そうしたことが可能なのは、「学級」というひとつの枠の中で共通のメンバーシップが与えられるから、ということである。だが、「児童」というメンバーシップは、「学級」という枠の中だけで与えられるものではないだろう。

特定の児童を「名指し」している場面に着目している本稿においては、いかにして「児童」という共通のメンバーシップが与えられ、いかにしてそれを教室に参加している児童が用いることができるようになるか、という点に重点をおいて分析をしていく。つまり、いかにして児童は、特定の児童の教室における振る舞いが自分と関係のあるものとして扱うことができるようになるのかということが、本稿における問いである。

森（2016）の研究との差異は、「学級」という概念に焦点を絞るのではなく、「児童」というメンバーシップに着目している点である。そうすることで、必ずしも「学級」に限らずに、「児童」というメンバーシップが観察可能であると考えられるからである。もちろん、分析していく場面は教室における教師と児童の相互行為であるため、そうした相互行為に「学級」という概念も関わってくるだろう。しかし、本稿において、学級とは、あくまで制度的に集められた複数の児童と教師からなる生活空間として捉えて分析していく。

2. 学校的社会化

北澤（2011a, 2011b）は、児童には学校空間の中で身につけなければならない特殊な振る舞いや思考のパターンがあるのではないかと、いう想定のもと、そうしたものを明らかにするために、「学校的社会化」の概念について検討している。北澤（2011a）は、これまで「学校的社会化」という言葉が明確な意図をもって定義が試みられたことはない、として、「学校的社会化」を『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、『学校的社会化』は小さき存在（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」位置づけている（北澤, 2011a, p. 7）。また、社会化

過程を見るということは「あるまとまりをもった『相互行為系列』を分析対象とすることこそが『過程分析』の実質である」（北澤 2011a, p. 15）とし、『学校的社会化』過程の分析を試みようとするなら、『生活の共有』の場としてとらえることができる学級空間内での『教師—児童』間の相互行為を記録し、記述し、詳細に分析することが、必然的に要請される研究方法となる」（北澤 2011a, p. 15）と述べている。

本稿では「学校的社会化」を手がかりにして、児童が教師に「名指さ」れたときに、児童はどのような経験をしているのだろうか、ということを教室での相互行為場面に着目して考察していく。ここでは、「名指す」ということを、教師が児童の固有名を呼ぶこと、特に「児童」というカテゴリーを固有名に担わせる形で呼ぶこと、と位置づけて考察する。教室において教師が児童の名前を呼ぶときには、何かしらの意図が込められていると考えられる。その意図とは、教室での相互行為を行う上で求められていること、つまり、「児童」として振る舞うようにというものである。もちろん、教師による「名指し」のすべてにそうした意図が込められているわけではないだろう。だが、本稿においてはそうした意図が込められていると考えられる「名指し」に着目することで、いかにして「児童」になっていくのかということを明らかにしていく。

3. 調査の経緯と対象

筆者は「学校的社会化」をテーマにした共同研究に参加する形で、関東圏にある公立の X 小学校の 1 年生の教室で、1 年間にわたり参与観察を行った。参与観察法を用いるのは、「社会への参加を通して、調査者は、その社会における地位と役割を引き受け、他のメンバーと同じパースペクティブからその社会を理解していくことが可能となる」（片桐 1997, p. 29）からであり、調査者という視点だけではなく、教室に参加しているメンバーとしての視点から分析することができるからである^④。

本稿で扱うデータは、2018 年 4 月から 1 年間にわたり、月に 2-3 回ほどのペースで参与観察を行った際につけたフィールドノートと学級担任の Y 先生と Z 先生に行ったインタビューのデータから構成されている。

主たる調査対象者は、筆者が主に観察していた 1 年 W 組の児童と、担任の Y 先生と Z 先生である。W 組は男女合わせて 28 人の児童と担任の Y 先生からなる一般的な人数で構成されているクラスである。W 組の担任は、入学当初から学期の途中までは、Y 先生であった。Y 先生が学期の途中で産前産後休業に入ったため、それ以後は、1 年生の副担任をしていた Z 先生が W 組の担任になった。Z 先生は Y 先生が担任をしていたときから、W 組の特定の児童の支援や、Y 先生の代わりに授業を行うことがあった。本稿で扱うデータは入学当初の Y 先生が担任を務めていたときのものから、Z 先生が担任を務めた学年末までのものである。

1 年生を調査とする理由としては、学校に入学して間もないということもあり、「児童」カテゴリーに馴染んでおらず、「児童」カテゴリーに馴染んでいく過程の観察が可能であると考えられるからである。

4. 分析

4.1. 入学して間もない時期における「名指し」

まず、入学して間もない時期において、教師による「名指し」がどのように行われていたのか、という点に関してみていく。先に述べておくのであれば、この時期に行われていた教師の児童に対する「名指し」は、一人一人に向けられたもののようには扱われていた、ということである。つまり、児童は教師

の「名指し」を、その「名指し」た人のみに向けられたものであるかのように扱っていた、ということである。

以下では、朝の会における「健康観察」⁽⁴⁾の場面に関してみていく。

名前を呼ばれたら返事をしてください、という形で Y 先生は進めていた。児童らは名前を呼ばれたら、「はい」と返事をしていたが、Y 先生は「はい、元気です。ね」と言い、児童に言い直しをさせていた。一人一人の児童に言い直しをさせており、ほとんどの児童が「はい」としか返事をしておらず、一人一人訂正していた。

(FN. 2018. 4. 13)

この場面では、Y 先生は「健康観察」において、どのように返事をすべきかを児童に教えている。この場面における「名指し」は、「健康観察」という活動に結びついたものであり、Y 先生が教えていることは「健康観察」において「名指さ」れたときにどのように応じるか、ということである。

この場面で児童は、Y 先生の「名前を呼ばれたら返事をしてください」という指示に従い、「はい」と返事をしている。だが、「健康観察」という活動において、Y 先生は「はい、元気です」⁽⁵⁾と応えることを求めており、そうした応答ができるようにするために、Y 先生は「はい、元気です。ね」と言い直しをさせているのである。

ここで注目したいことは、児童は、他の児童が自分と同じ活動をしているということを理解していない点である。そして教師もそうしたことを踏まえて児童と関わっているように考えられる、ということである。こうした相互行為は入学して間もない時期に多く見受けられた。それは、入学して間もない時期は、学校でどのように振る舞うべきか、ということを教師が児童に教えることを中心的に行っているためであると考えられる。だからこそ、教師は、他の児童が振る舞いを訂正されているにも関わらず、同じような振る舞いをする児童に対して注意するのではなく、一人一人訂正するというを行っているのだ。また、児童が「児童」カテゴリーにまだ馴染んでいないからとも考えられる。

4.2. 「サンクション」としての「名指し」

前項においては、入学して間もない時期における、教師の「名指し」の場面をみてきた。こうした時期においては、教師の「名指し」はその「名指さ」れた児童のみに向けられたものとして扱われており、「名指さ」れていない児童が反応して行為するということはほとんどなかった。

では、いったいなぜ「名指さ」れていない児童が教師の「名指し」に対して反応して行為することがあるのだろうか。また、入学当初にはみられないこのような振る舞いはいつ頃からみられるようになったのだろうか。

以下では、5月22日の朝の会における「先生の話」⁽⁶⁾における場面を分析していく。この場面を分析することを通じて、なぜ「名指さ」れていない児童が反応して行為するのかということを明らかにしていく。

Y 先生は児童に向けて提出すべきプリントについて話をしていた。ここでの内容は、まだプリントを提出していない児童は、お家の人に必要事項を記入してもらった上で、提出するようにというものであった。以下、この話のときに後ろを向いていた A さんと Y 先生のやりとりである。

Y 先生 「A さん、こういうの出すんだよ」(このとき A さんは後ろを向いていた。他の児童は Y 先生の方に体を向けて話を聞いていた。)

A さん 「もってないよ」(A さんは顔だけ Y 先生の方を向けて言った。)

Y 先生 「前を向いてくださいということでした」(Y さんに向けての発話のように観察した)
Y 先生 「こういうのを持ってきたり、宿題をまだ出していない人は出してくださいね」(クラス全体に向けられた発話として観察した)

(FN. 2018. 5. 22)

この場面において A さんは「名指さ」れたことで、Y 先生との会話を始めているが、会話の内容だけを見るならば、A さんの発話のほうが適切で Y 先生の発話のほうが違和感を覚えるようなものになっている。なぜなら、Y 先生が「こういうのを出すんだよ」と言ったことに対して、「もってないよ」と応えているからである。だが、この会話は朝の会における「先生の話」の最中に行われており、児童が Y 先生の話を書くときには、Y 先生の方を向いて話を聞くということが普段から頻繁に指導されており、この場面においてもそうした振る舞いをするのが適切であった。そうした文脈を考慮すれば A さんの発話が不適切で、Y 先生の発話が適切であることが理解できるだろう。この相互行為場面において、Y 先生は「サンクション」として「名指し」を行っているのであるが、A さんは「名指さ」れたことを「サンクション」として受け止めるのではなく、会話のターンが渡されていると理解している。だからこそ、Y 先生が「名指し」た理由を「前を向いてくださいということでした」と、定式化しているのである。

Mehan は、「サンクション」という動詞の意味を、「制裁する」という意味ではなく、「否定的に評価する」という意味で用いており、教師の「サンクション」は、児童・生徒の応答や行為の内容だけではなく、その形式に応じて与えられるものとしている (Mehan 1979, p. 103)。本稿においては、Mehan の「サンクション」の概念をもとに検討していく。

この場面のよう教師が「サンクション」として「名指し」を行うことは頻繁に観察された。そして、「サンクション」としての「名指し」が行われたと考えられる場面において、「名指さ」れていない児童が反応して行為しているということが特に多く観察された。では、こうした教師の「名指し」に対して適切に応じるために児童に求められていることは何であろうか。

それは、①「名指さ」れた理由を瞬時に文脈から判断し、②児童が、何が適切な振る舞いであり、何が不適切な振る舞いなのかということを経験を踏まえた上で理解して、行為する、ということである。この場面でいうならば、A さんは「名指さ」れた理由を、後ろを向いて座っていたためになされた「サンクション」であるということを経験を踏まえた上で判断し、前を向いて話を聞くという適切な行為に切り替えなければならない、ということである。

こうしたことを踏まえれば、教師に「名指さ」れていない児童が「名指し」に反応して行為する理由がわかるだろう。それは、児童が名前を勘違いしているからではなく、他の児童が「名指さ」れたときに、「名指さ」れていない児童も①と②のことを求められているからである。そして、①と②のことを児童ができるようになるということは、「児童」カテゴリーを共同するひとりのメンバーとしての自己認知が形成され始めているからではないだろうか。

「サンクション」としての「名指し」が行われたと考えられる場面において、「名指さ」れていない児童が反応して行為しているということが特に多く観察されたのは、そうした「名指し」が自身にも向けられる可能性があるということを理解しているからであろう。例えば、後ろを向いている児童に対して、教師が「名指し」をした場合、「名指さ」れていない児童も後ろを向いており、なぜ「名指さ」れていたのかということを経験を踏まえた上で理解しているのであれば、その児童も姿勢を正すだろう⁽⁷⁾。また、そうした「サンクション」としての「名指し」を行う際に、教師も「名指し」ていない児童が反応して行為していることを認識しており、そうしたことを意図的に行うこともあるのである⁽⁸⁾。

以上のことから、「サンクション」として「名指し」を行っていることを教師が定式化しているこの

場面は、児童に対して、「児童」カテゴリーを共同するメンバーであるということを認知させる上で、重要な「学校的社会化」の一場面と言えるのではないだろうか。

4.3. 「サンクション」としての「名指し」という相互行為形式の変化

学期が進むにつれて、先ほど分析した場面のように教師が「サンクション」としての「名指し」を行ったときに、教師が「名指し」た理由を定式化するという事は少なくなっていた。それには、二つの理由がある。一つは、児童がなぜ「名指し」されたのかということを場面と結びつけて理解して振舞うことができるようになっているからである。つまり、①と②のことを行うことができるようになっているということである。二つは、教師の「サンクション」としての「名指し」に適切に応じられなかったときには、適切に応じられなかったことに対して「サンクション」が与えられるようになってきているからである。

以下では、教師の「サンクション」としての「名指し」に対して、適切に応じられなかったために「サンクション」が与えられている場面をみていく。以下の場面においては、Z先生とAさんの相互行為場面を取り上げる。ここでZ先生とAさんの相互行為場面を取り上げたのは、こうした相互行為形式は、Y先生に特有のものではない、ということを強調するためである。また、Aさんを再び取り上げたのは、学期が進むにつれて、同じ児童であっても、「サンクション」としての「名指し」に適切に応じられなかった際になされる、教師との相互行為に変化がみられるという点を強調するためである。

授業の最後にZ先生は手拍子をして、児童はZ先生が叩いた数より一回多く叩くというゲームをしていた。ゲームをしているとき、Aさんがうめき声のような声を出していた。すると、Z先生は「どうした、Aさん。なんか変な声が聞こえる」と少しわざとらしく驚いたような言い方で言った。するとAさんを含む、数人の児童が笑っていた。その後、すぐにZ先生は手拍子をして、児童も一回多く叩くということをしていたが、その間ずっとAさんは笑っていた。Z先生は、児童たちが手拍子を終わると、Aさんの前まで来て、「先生、悪いと思って言ってるんだよ。おかしいです。」と注意。注意されたAさんは笑うのをやめていた。

(FN. 2018. 12. 19)

この場面では、「サンクション」としての「名指し」に対して適切に応じることができなかったAさんに対して、教師が「名指し」た理由を定式化するだけでなく、「サンクション」を与えている。こうした形式の相互行為は、学期が進むに連れて当たり前のように行われるようになっていた。つまり、児童にとっても教師にとっても「サンクション」としての「名指し」に適切に応じるということは自明のものとされるようになっていったということである。

そして、この相互行為場面において着目すべき点がもう一点ある。それは、「サンクション」としての「名指し」は、必ずしも、教師の声のトーンや教師の表情だけで判断されるものではない、ということである。この場面においてZ先生の「名指し」を筆者は少しわざとらしく驚いたような言い方として捉えていることから明らかなように、「サンクション」としての「名指し」は、声のトーンや表情だけから判断できるものではなく、どのような文脈においてなされているのかということが重要である。この場面においてはAさんがそうした文脈を適切に理解して振舞っていなかったからこそ、「サンクション」が与えられているのである。

このように、学期が進むにつれて「サンクション」としての「名指し」が教師、児童の両者にとって当たり前のように行われているということは、先の場面が学校的社会化の重要な一場面であるとい

う主張を補強するものになっている。なぜなら、これは遡及的にわかることではあるが、「サンクション」としての「名指し」という相互行為が当たり前のように行われる契機として、先の場面は児童に対してそうした相互行為をどのように行えばよいのかということを明示しているからだ。

4.4. 「児童」としての経験

教師による「名指し」の場面を分析することを通じて明らかになったことは、「名指さ」れていない児童が「名指し」に反応して行為しているということは、文脈に依存するものではあるが、「児童」⁽⁹⁾として適切な振る舞いである、ということである。なぜなら、それは固有名だけに反応して行為しているわけではなく、固有名が担っている「児童」というカテゴリーに反応して行為しているからである。

そうしたことを踏まえると、「名指さ」れた児童は、他の児童のまなざしを引き受けた上で行為しなければならないということである。なぜなら、「名指さ」れた児童は他の児童からそのときの振る舞いを参照され、なぜ「名指さ」れているのかということを解釈される対象になるからである。

つまり、そこでの経験は、「名指さ」れたときの固有名としての「私」の経験ではなく、「児童」としての「私」の経験ではないだろうか、ということである。

ここで注記しておきたいことは、「サンクション」としての「名指し」に対して「名指さ」れていない児童が反応して行為するということは、学期が進むにつれて少なくなっていく、ということである。これは、「名指さ」れていない児童が「児童」として適切に振舞っていることを認識しており、「サンクション」に対して応答する必要がないということを理解して振舞っているということを示しているのではないだろうか。つまり、学期が進むにつれて、児童は、教師の他の児童に対する「名指し」を他の児童に向けられたものとして切り離すことができるようになった、ということである。

5. 結論

これまで述べてきたように、教師によって児童の固有名が「名指さ」れる場面に着目して、いかにして「児童」というメンバーシップを獲得していくのかということを分析してきた。分析を通じて明らかになったことは、入学当初の教師の「名指し」は、その固有名の児童のみに向けられているかのように扱われていたが、学期が進むにつれて、「児童」というカテゴリーを担う形で固有名が扱われるようになっていったということである。また、学校的社会化という視点から、「サンクション」としての「名指し」が「児童」になるための重要な一場面であることを明らかにした。こうした教師の「サンクション」としての「名指し」に対して、学期が進むにつれて、「名指さ」れていない児童は、その「名指し」を「名指さ」れた児童に向けられたものとして切り離すことができるようになっていったということも明らかにした。

以上のことをまとめると、「名指し」という、児童一人一人に対して行われているように思われる相互行為を通じて、児童は「児童」というメンバーシップを獲得し、適切なメンバーとして教室に参与することができるようになるということである。

佐藤（稲垣・佐藤 1996）は、日本の学校では一斉授業が支配的であり、教室のコミュニケーションは「一対全体」の関係に閉ざされており、そうした状況において、教師が過度に制度的な役割を担うことで、「生徒の方も、固有名を冠した『僕／私』の世界を生きる条件をせばめられて『生徒』の役割を演じる『誰かさん（somebody）』へと転落しがち」（稲垣・佐藤 1996, p. 80）であると批判している。

こうした批判は過度に役割に没入している教師に対する批判としては一定の意味を持つかもしれない。だが、教室において、児童一人一人と向き合うことはいかにして可能かということを明らかにしなければ⁽¹⁰⁾、理想を語るだけになってしまうだろう。

繰り返しになるが、本稿では、「名指し」という児童一人一人に対して行われているように思われる相互行為に着目し、いかにして「児童」としてのメンバーシップを獲得していくのかということを検討してきた。ここで重要なことは、「児童」というメンバーシップを獲得することで、適切な成員として教室に参加することができるようになるということだ。

もちろん、教師が児童の固有名を「名指す」ときに行われる相互行為において、必ずしも「児童」というカテゴリーをその固有名が担うわけではない。本稿においては、十分に検討することができなかったが、どういった状況において、「児童」というカテゴリーを固有名が担うのかということを明らかにする必要があるだろう。そうしたことを明らかにすることで、教師が児童の固有名を「名指す」ことで行われる相互行為が、その固有名を持つ一人一人の児童に向けられたものとして扱われるために必要なことは何かということの一端も明らかにすることができるだろう。そして一人一人の児童に対して行われる相互行為と「児童」というカテゴリーの関係も詳細に検討していく必要があるだろう。これらは今後の課題としていきたい。

〈注〉

- (1) 本稿で扱うデータは、筆者が関東圏の公立小学校の1年生の教室に参加観察したときにとったフィールドノーツと学級担任へのインタビューから構成されている。
- (2) 上野は、「人間の名前には、その人間自身を指示する名前とその人間の所属する集団を指示する名前とがある」（上野 2006, p. 5）としている。ここで、名前の機能として述べているのは、その人間自身を指示する、ということを目指している。
- (3) 筆者は児童の支援を行いながら教室に参加しており、X小学校の児童や教師からは、「先生」や「だいき先生」と呼ばれていた。
- (4) 「健康観察」は朝の会において行われるものであり、児童の出欠席や体調を確認するためのものとして行われていた。
- (5) 入学して間もない時期において、Y先生はまず「はい、元気です」と応えさせるように指導していた。そうした形式で返事をする程度ができるようになってからは、体調不良の場合には、「はい、お腹が痛いです」といったように応えるということを指導していた。学期が進むにつれて、「健康観察」における教師の「名指し」に対して、児童がこうした形式で応じるということは当たり前のこととして行われるようになっていた。
- (6) 「先生の話」は朝の会の最後に行われるものであり、そこでは学級担任が児童に対して一日の流れを説明したり、連絡事項を伝えたりしている。
- (7) ここでは、なぜ「名指し」がなされたのか、ということを理解している児童の例を挙げたが、必ずしもなぜ「名指さ」れたのかということを理解していなくても、「名指さ」れていない児童が「名指し」に反応して行為するということはあるだろう。それは、教師に「名指し」をされないようにするために、適切さを示すためである。
- (8) これは、Y先生（2018. 11. 14）とZ先生（2019. 2. 19）に行ったインタビューにおいて、Y先生、Z先生がともに述べていたことである。
- (9) 「名指さ」れていない児童が「名指し」に反応して行為していると考えられるときに、学級の成員の全員が反応して行為するわけではない。例えば、「サンクション」としての「名指し」が姿勢の

悪い児童に向けられているのであれば、その周囲にいる児童だけが反応して行為しているといったように、状況に応じて「名指さ」れていない児童の反応の仕方や反応する児童も変化してくる。だが、ここで重要なことはそうした相互行為をいつでも行うことができるようになる可能性を持つということであり、それこそが本稿において「児童」になるということである。

- (10) 佐藤（稲垣・佐藤 1996）は小学校における実践例を取り上げるなかでこうしたことを明らかにしようと試みている。だが、そこで取り上げられているのは、あくまで一人一人の「僕／私」の世界を生きる条件を広げることができたと思われる実践例にすぎず、どのような「方法」で「僕／私」の世界を生きる条件を広げることができたのかということを明らかにしているわけではない。

〈文献〉

稲垣忠彦・佐藤学, 1996, 『授業研究入門』岩波書店。

片桐隆嗣, 1997, 「質的調査の技法」北澤毅・古賀正義編『〈社会〉を読み解く技法』福村出版, pp. 23-44.

北澤毅, 2011a, 「『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 号, pp. 5-17.

——, 2011b, 「『学校的社会化』の問題構成—児童になるとはどういうことか」北澤毅編『〈教育〉を社会学する』学文社, pp. 212-237.

Mehan, H., 1979, *Learning Lessons: social organization in the classroom*, Harvard University Press

森一平, 2016, 「授業の秩序化実践と〈学級〉の概念」酒井泰斗・浦野茂・前田泰樹・中村和生・小宮友根編『概念分析の社会学 2—実践の社会的論理』ナカニシヤ出版, pp. 195-213.

上野和男, 2006, 「名前と社会をめぐる基本的諸問題」上野和男・森謙二編『名前と社会—名づけの家族史[新装版]』早稲田大学出版部, pp. 3-27.

第6章 児童の変化を語ること

—インタビュー場面の組織化における教師の説明実践について—

高嶋 江

1. 問題関心

児童と共に学校の成員を構成するメンバーとして、教師は日々の教育実践を行う中で子どもを児童へと社会化していくことを担っている。日々繰り返される授業は、実際に社会化が果たされていく、その際たる例である。一年を通じて授業を展開していくにあたって、教師は単に児童への知識教授を行うに留まらない。授業をまさに授業として形作っていく中で、児童としてあるべき姿が提示して、実際にそのように振る舞うことを要求する。こうした要求に合致しない児童は、「特別な配慮を必要とする児童」などといったカテゴリーを伴う形でその存在が理解されていくことになる、ひとまずは言えるだろう。

他方で、そうした児童が「特別な配慮を必要とする児童」であることは、授業を行う教師にとってのみならず、周囲の教師にとっても、十分に理解可能でなければならない。そうでなければ当該の児童を、「特別な配慮を必要とする児童」に対する適切な支援—正確に言えば制度的な支援だろう—へと結びつけることは難しくなってしまうだろう。そして、そうした児童と接している時間の長さが、何らかのカテゴリーに当てはまるという観察を直ちに保証するということも考え難い。つまり、そうした児童は「特別な配慮を必要とする児童」として、具体的な言葉でもって説明できる存在でなければいけないし、教師もまた、そうした存在を十分に説明可能でなければならないということになる。

ここでは一例として「特別な配慮を必要とする児童」を例に挙げたが、そうした児童に限らず、日常的に関わっている児童について教師が語れることは、当の教師自身にとって極めて重要な営みである。何故ならば、ある児童が、どのような性格であるのか、どのような行いをする傾向にあるのか、クラスにとってどのような存在であるのか、といった点を十分かつ適切に語れるということは、その教師自身の資格に直接に関わってくるためである。

であるならば、教師がどのように児童を語っているのか、そのやり方を分析できるのであれば、調査者には直接観察することができない場所で、教師たちがそうした児童をどのように語っているのか、ということにも接近することができるのではないだろうか⁴⁾。私たちの世界は言葉によって作り上げられている以上、児童を語るための言葉に接近することによって、「児童」という存在に、ひいてはそれを語る「教師」という存在に接近することが可能になるのではないか、ということである。まずは、児童の変化に関する教師の語りを分析する上で、分析を行うためのデータとしてどのような地位をその語りに与えることができるのか、という問題の整理から始めよう。

2. 分析の視点—インタビュー調査に何を求めるのか

2.1. 「アクティブ・インタビュー」という視点

「人に話を聞く」ことは、私たちが日常的に行なっている行為なのであって、何も社会調査に特有の営みであるというわけではない。通常、そうした調査手法はインタビュー調査と呼ばれるわけだが、そこで得られるデータをどのように取り扱えばよいのかという問題は、常に議論の対象であり続けている。つまりインタビューにおける「語り」とは一体どのようなデータであるのか、そして、これに分析

上のような身分を与えることができるのか、ということなのだが、これに一つの方針を与えたのが、グブリアムとホルスタインの提唱する「アクティブ・インタビュー」である。

従来、インタビュー調査に期待される役割とは、調査対象が有していると期待できる情報を、できるだけ中立的に聞き取ることであった。すなわち、調査対象という「器」から、研究の上で必要となる情報を聞き出すことを目指してきたということである。したがって、適切に情報を引き出すという実際的な関心の下、「ラポールを形成できているかどうか、回答者は多くを語っているのかどうか、何について話していたのか、またインタビュアーが求めることを口にしていたのかどうか、そしてどのように口にしていたのか」(Baker 1997, p. 130)といった点に注意が払われるようになってきた。

対照的に「アクティブ・インタビュー」は、インタビュー場面での調査者と被調査者の相互行為の中で意味が産出され、そして知識が作り出されることを強調する。そこでの回答者とは「これから発掘されるのを待つ情報の宝庫といった比喻にふさわしい情報の宝物庫であるというよりはむしろ、インタビュアーと協同で知識を構築していく者」(Holstein & Gubrium 訳書, p. 21)であり、他方のインタビュアーは「回答者に何を話すべきか指図したりはしないが、いろいろな問題を適切に概念化して結びつける方法を提供」することを行なっていく。つまり、アクティブ・インタビューが強調するのは、インタビューもまた一つの相互行為であり、なおかつ日常的な相互行為と地続きになっているということである。

さて、ここで問題となるのは、アクティブ・インタビューが強調するところの、インタビューの相互行為的な性格への着目は、あくまでインタビューデータの有する性格に再考を促す、いわば方針の提案にとどまっているという点である²⁾。具体的には、どのようにインタビューデータを分析すれば良いのだろうか。

2.2. インタビュー場面を達成すること

そもそも、基本的にインタビューは被調査者の日常生活において自然に生起する出来事ではなく、調査者が研究関心に沿って被調査者に関与することで初めて生起する出来事である。そのような意味で、特殊な条件のもとで生起する出来事だと言えるだろう。だからといって、そこでのやりとり日常的な相互行為においても使用されている常識的な知識や相互行為の方法が用いられていないわけではない。むしろ、インタビューそれ自体を成立させるために、日常的な知識や相互行為の技法がインタビュー場面で積極的に用いられことが考えられる。

とりわけ、日常生活の中でも絶えず行われている、質問する—答えるというやりとりは、インタビュー場面を構成する基本的な行為である³⁾。インタビュアーが質問を行い、被調査者がこれに回答することによって、インタビュー場面を組織化していくということ、これがインタビュアーとインタビュイーにとっての現前の課題に他ならない。つまり、適切な形で、質問を行い、これに回答するというものを行う中で、インタビュー場面がまさにインタビュー場面として達成されていくということだ。関連して、Watson と Weinberg (1982) は次のように述べている。

インタビュー場面の中では、話し手は、常識的な「成員性の分析」を暗黙の裡に相互に達成しているものとして見なされうる。これは、「インタビュアー」と「回答者」カテゴリーの配分を含んでいる。

(Watson & Weinberg 1982, p.60)

インタビューを進めていく中では、インタビュアーには「インタビューすること」や「質問すること」が期待されるし、また実際にそれを行うことが必要となる。同様に、回答者には「インタビューに応じること」や「質問に答えること」が要求される。こうして「インタビュアー」と「回答者」は、双

方のカテゴリーに結びついた活動を行うことによって、「インタビュアー」と「回答者」であることを互いに表示して達成していく。取りも直さず、それは「インタビュー」場面の達成に他ならないのである。

2.3. インタビュー場面と成員のカテゴリー化

前項では、インタビュー場面の達成という観点から、インタビュー場面が相互行為的であるということの含意を論じた。こうした観点からインタビューデータを「分析」しようと試みる際に、一つの方向性を示したのが、Baker (1997, 2001) である。

Baker の主張の眼目は、インタビューに回答する中で、回答者は何者として喋っているのかということが分析上極めて重要な問題であるとしていることである。ベイカーによれば、調査対象者は、インタビュアーが付与する社会的カテゴリーの有能なメンバーとして、自分自身を説明していると見なされる。これが意味するのは、特定のカテゴリー、あるいは特定の集団の成員として、インタビュー対象者はインタビューに応じているということである。

他方で、また、調査者が質問を行う中で、調査対象者はどのようにして話すべきなのか、そしてどのカテゴリーのメンバーとして話すべきであるのかということが形作られていく。そして、インタビュー場面における応答は、報告よりも説明として扱われる。より正確に言えば、インタビュー場面における応答を報告として扱うのではなく、説明として扱うということになるだろう。したがって、調査対象者の応答は、質問という行為と連鎖的に結びついた行為であると同時に、インタビュー場面においては、あるカテゴリーのメンバーが、そのカテゴリーに関連した活動について説明するワークとして理解されることになる。ベイカーの議論を整理するならば、インタビューが社会的相互行為であるということは、インタビュー場面それ自体が社会的世界の一部であり、そこでは成員の文化的知識が用いられていることを意味している。

このように書いてしまうと、インタビュー場面での相互行為の形式だけに関心があるように思われるが、当然のことながら、回答者の語りの「内容」に関心がないわけではない。そもそも、インタビュー場面での被調査者の語りは、インタビューのただ中で調査者にとって理解可能であるし、トランスクリプトという形で文章に提示されることとなっても、読み手にとって十分に理解可能である。そして、語りの「内容」の理解がどうして可能であるのかについては、調査対象者が説明を行う方法（とインタビュアーが質問を行う方法）に着目しなければ十分に明らかにすることはできない。それゆえ、インタビューの「内容」についての分析は、インタビュー場面の「外部の」情報を集めずとも、言い換えればインタビューデータの内に現れているものを調べるだけでも、十分可能であるということだ⁽⁴⁾。

繰り返しになるが、教師にインタビューしている以上、すなわち回答者を教師としてカテゴリー化する形でインタビューを行う以上、調査対象者は「教師」として答えるように要請されているのであり、同時にこの要求に応じることで、インタビュー場面の中で、「教師であること」が達成されてもいるのである。したがって、本稿でなされているように児童の「変化」について教師に尋ねるのであれば、インタビュー場面の中では、＜教師＞として児童の「変化」を理解可能な形で語ることが行われているはずだろう。これを明らかにするために、次節では小学校教師に対して行なったインタビューデータの分析を行う。

3. データの分析

3.1. インタビューデータの概要

以下では、関東圏内の公立小学校に勤務する A 教諭に、2名の調査者がインタビューを行った際に

得たデータを使用する。2名の調査者は、4月段階からA教諭の学級を観察しており、このインタビューはそうした観察を踏まえて年度末に行われたものである。

なお、本文中では、個人の特定を防ぐために、インタビューの内容を適宜修正する形で引用を行なっている。とりわけ、特定の児童への言及を行っていた箇所の引用については、インタビュー時に実際には「くん」や「さん」をつけた形で言及されていた場合であっても、敬称は省略してアルファベットで表記している。（表記：A=A教諭，R1=調査者1，R2=調査者2）

3.2. インタビューの申し出と受諾

インタビューは、調査者によって次のように開始されている。

01 R1：あの一聞きたいことから端的になんですけども、この一年間の変化についてっていうのをまずA先生の方から考えをお伺いしたいんですけども、まずはクラス全体が、どう変わってきたのか四月段階からっていうのをまずちょっとお伺いしたくて。例えば僕らなんかが見てるとまあいろんな意味でルールを獲得してきたなって、彼らが。例えばそうですね、あの黒板に書いておけば彼らがもう普通にノートテイクができたりするとか、あるいは指示を出す前の指示っていうのが必要なくなってきたとか。それは四月段階から、かけて見るとかなり違う部分が出て来たっていうのはあるんですけども、そのあたり先生なんか、授業されててとか、あのそっちから見ているのとかっちから子供達を見るのだと全く多分見え方が違なんてことをちょっと思っていたりしまして

02 A：ありがとうございます。あの、逆にあの毎日見ている立場とね、あの一

03 R1：スポットで、

04 A：はい、そうあの期間をおいてね、見ていただける方がきっとその変化はあの一、ね、もしかしたらわかりやすいのかもしれないので、今のはすごくありがたい

まずR1は、01で「この一年間の変化」について、すなわち「クラス全体が、どう変わってきたのか四月段階からっていうのを」A先生に尋ねたいのだと、このインタビューを行う目的について説明する。続けて、児童である「彼ら」がルールを獲得してきたことを例示して、その変化を調査者の視点から記述することによって、A先生の視点からクラスの変化を語ってもらう必要性を説明している。つまり、児童が変わってきたことについては調査者も知っている（＝児童の変化について、経験に基づく知識を有している）が、その上で尚、A先生について尋ねたいことがあるということを表示することによって、今まさにインタビューが行われることを正当化しているということだ。具体的には、「普通にノートテイクができたり」、「指示を出す前の指示」ができるようになってきたことが、ここで例示されている。つまり、まずは調査者が児童の変化を記述することによって、インタビューを申し出ているのである。

一方でA教諭は、01での申し出に対して、02で自らを「毎日見ている立場」と位置づけ、他方の調査者を「期間をおいて見ていただける方」としている。更に、04で「期間をおいて見ていただける方」は「きっとその変化はあの一、ね、もしかしたらわかりやすいのかもしれない」と、〈調査者〉に期待される知識状態を述べることによって、申し出に対する受諾を行なっている。つまり、〈被調査者〉および〈調査者〉というカテゴリー対の下で、インタビューの申し出を受諾しているということになる。

インタビュー冒頭におけるこうした申し出と受諾からは、調査者1が、A教諭を「クラス全体」の「一年間の変化」を知っている〈学級担任〉として同定するのに対して、A教諭は自らを〈被調査者〉と同定しているということがわかる。〈学級担任〉には、その担任が受け持っている学級の児童につい

て、優先的に知識を有していると一般的に期待できるが、そう期待できるからこそ、インタビュアーは、児童に関わる事柄について、あるいは当の児童について学級担任に尋ねてもよいと期待できるのだし、そのような場面としてインタビューが導入されている。そして、インタビューという相互行為の下で、A 教諭のみならず調査者によって児童の変化についての記述が生起すると予想されることは、被調査者にとっても「ありがたい」ことだとしているのがわかる。すなわち、〈教師〉にとって、学級の児童についての知識が増えることは好ましいことであり、〈教師〉としてカテゴリー化することでインタビューの申し出を受諾している。

3.3. 一般化された「児童」の変化についての語り

3.2 でのやりとりに続けて、A 教諭は次のように語っている。

A：でえーと、やっぱりそれと同じで、えーと、最近は、あのなんだろ、私がしゃべるよりも子ども達の方で動けるといいうか、まあもう朝の会帰りの会はもう自分たちでほぼできるし。あと私が、減多にないですけど、何かのアレで授業に遅れてくる、具合の悪い子をちょっと保健室につれていったとかちょっと電話をかけなくちゃいけないとか。そうするともう号令を時間で動けるっていうので、私がやっぱ、ね。担任の先生がこう喋っているよりももう、それが今は必要な時だけ言えばっていうことで

発話の冒頭部分の「やっぱりそれと同じ」は、3.1 での R1 による発話中の「ノートテイク」と「指示」を指している。先の発話でなされた、調査者による児童の変化についての記述を引き受けつつ、A 教諭は、児童の変化を二点記述している。

一点目は「もう朝の会帰りの会はもう自分たちでほぼできるし」という箇所である。ここでは、以前は「自分たちで」は行うことができていなかった、「朝の会帰りの会」は「もう自分たちでほぼできる」という変化が記述されている。すなわち、教師の指示やサポートがなくとも、独力で朝の会と帰りの会をいうルーティンを遂行できるということである。

二点目は「もう号令を時間で動ける」という箇所である。「何かのアレで授業に遅れてくる」場合や、「具合の悪い子をちょっと保健室に連れていった」場合、そして「ちょっと電話をかけなくちゃいけない」と場合といった、教師に期待される活動を達成することができなかった場合であっても、「もう号令を時間で動ける」⁶⁾。つまり、A 教諭自身が本来示すべきである始業の合図がなくとも、時刻から判断することで児童自身がタイミングを見計らって号令をかけることが可能であるとしている。このように述べることで「変化」（もっと言えば「成長」）についての説明を行なっている。

前者ではルーティンの達成が、後者では教師に期待される活動を代わりに履行することが可能になったとされているが、具体的な「子どもたち」の変化の記述の前後で、「担任の先生」である「私」が「喋るより」も「必要な時だけ言えば」、「子供達の方で動ける」と繰り返されていることである。すなわち、児童が変化するということは、同時に教師も変化するということである。ただし注意すべきは、児童の場合は「成長」という意味での変化を指しているが、教師の場合は「(対応の仕方の) 変更」という意味での変化を指している点である。重要なのは、このように成長したのが、どの児童であるのか明らかにされていないという点である。つまり、ここで記述されている変化は、一般化された「児童」についての語りの中に埋め込まれているのである。

また、インタビューの後半で、A 教諭は児童同士の関係性について次のように語っている。

01 A：まだきっとね、最初の頃は自分のことでもう精一杯でね、先生がなんか言ったからこうしなく

- ちゃで人のことまでね、うん、どうのこうのはできないと思うんですけど。うん。
- 02 R1：入学式の頃に本当きよろきよろしてる状態だったのが、
- 03 A：うん落ち着き
- 04 R1：本当にお互い話して、時には喧嘩もできるようにもなったというのも
- 05 A：ああ、そうですね
- 06 R1：それももう、もはや成長というか
- 07 A：そうですね。で、その後、あのー、ね、尾を引きずるかということとそうでもないしね
- 08 R1：割となんでしょう、さっぱり
- 09 A：うん
- 10 R1：そこはそこでというか
- 11 A：あはは
- 12 R1：あれはあれで不思議な関係だなんて思うんですけど
- 13 A：そうですね、なんかごめんねの一言で終わってもうそれでいいんですもんね
- 14 R1：そうですね
- 15 R2：うーん。いや大人とはちょっと違う
- 16 A：違う感じですね
- 17 R1：そうですね
- 18 A：やっぱりこれがね、今一年生だから本当に、その一こっちもね、あの一対応する中でやっぱり謝るとかどこが悪かったのかを考えさせてはいるんですけど
- 19 R1：うーんうんうん
- 20 A：そうすると、自然に謝ることはできるけど学年が上がるにつれてね、それだけだときっとうまく納得できない部分とか、こっちが謝らせてるととっちゃったらもうアウト、だからあの考えて自分は今どうすればこんな喧嘩にならなかったのかなーとかって、いうところに、自分でちょっと目を向けられるようには声がけしていきたいなーと思ってるんですけどね

A 教諭が学年の「最初の頃」の個々の児童の状態を 01 で説明したことを受けて、R1 は 02 から 06 にかけて「入学式の頃」から児童がいかに変化してきたのかを記述している。ここでは具体例として「時には喧嘩もできるようにもなった」ことを挙げて、それは「もはや成長」であるとしている。それに対して A 教諭は、喧嘩が起きた「その後」は「尾を引きずるかということとそうでもない」と、喧嘩が起きた際の具体的な様子を付け加えて、R1 と共に 14 まで、その「不思議な関係」を確認し合う。これに対して、15 で、そうした有り様は「大人とはちょっと違う」とされた点が重要である。01 から 14 の間で A 教諭と R1 は児童について語りあっていたが、R2 による 15 での定式化によって、そこまでの語りは「子ども」についての大人の語りとして記述されることとなる。つまり、この場面では、「大人」として「子ども」の特異な関係性について、3 人は語り合っているということだ。

他方で、A 教諭がそうした喧嘩に対応する場合は、児童の将来を想定した指導（具体的には「学年が上がる」ことを見据えた指導）を行うことを心がけているのだと 18 と 20 で説明している。指導の方針についての説明がなされることによって、場面のトピックは「児童」へと差し戻されていく。3.2 で確認したように、このインタビューは一年生の児童の変化を主題としたものであったが、18 と 20 において語られる「変化」は、児童が 1 年生である内の 365 日間の変化に留まらず、その先の学年にかけての変化も想定に置かれる形で、語りは組織化されている。

3.3. 個別の「児童」の変化についての語り

3.2 での日直の仕事に関わる児童の変化についての説明が行われた後に、その時点まで発言を行なっていなかった、もう一人の調査者による質問がなされたのだが、そこでは、A 教諭の学級に在籍する児童 X に関する話題が取り上げられることとなった。

R2: (A 教諭のクラスはあまり見ていないので) ちょっと状況あんまり把握できていないんですけど X とか、ちょっと課題がある子もわりとそういうところは、日直の仕事とかがってのは普通にこなせるんですか

A: えーとねやっぱりあの X は、えー、X の時間の流れがすごくゆるやかなので、うん、あの一せつつかれてどうのこうのではないんですけど、あの、責任感 X なりにあるんですよ。うん、なので、自分が日直になった時はわかってはいる、だから前には行く。でも発言をその同じようにおっきな声でできるかということそれはまたね、それは別なんですけど。

R2 の質問に対して A 教諭は、特定の行為（＝日直の仕事）を行うのに難しい部分があることはさておき、「責任感 X なりにある」と評価することで、「日直の仕事とかがってのは普通にこなせるんですか」という質問に対する反証を行なっている。つまり、R2 による「X は日直の仕事を普通にこなすことは難しい部分があるのでは？」という問いに対して、A 教諭は「時間の流れがすごくゆるやか」と X の特徴について説明する形で部分的に引き受けつつも、「責任感」というパーソナルな性質に言及する形で補足と修正を行なっている。より正確に言えば、R2 が「ちょっと課題がある子」という表現で児童 X について尋ねたのに対して、A 教諭は「責任感 X なりにある」のだとパーソナリティ・カテゴリー（Coulter 1989）に言及することで、実際には他の子と「同じように」振る舞うことが（＝「おっきな声で（日直が）」）できるわけではないものの、X の行為の傾向性について言及している形で説明を行なっている。

こうしたやりとりは、〈生徒〉のパーソナルな部分について語ることができるという〈学級担任〉の権利に基づいて行われている。同時に、周囲の児童との比較を基にして、X という個人の変化が語られている。上記の引用でなされているように、周囲の児童との比較を行う形で個別の児童を語ることが当然可能であるが、過去と現在という参照軸で個別の児童の変化を語ることにもまた十分可能である。これについては、児童 Y⁽⁶⁾に関する次の語りに分かりやすい。

A: 一番の弱点はやっぱり、読むことはまだあまり理解できないんですよね。あの、しゃべりは、会話はできるようになって来たけど、文章を読んだ理解はできないのでそこを、教科書通りにやろうとすると無理はもちろんあるので、彼はあそこの席で私の方で今日はここ、これねって言って計ド（筆者補足：計算ドリル）にこう答えを書かせたりとか、うん、あの、ちょっと別課題をその短時間の中でできること、でここにいる限り私は Y につきっぱなしはできないので

A 教諭は、会話が上達していくのとは対比的に Y にとっては「読むこと」が苦手なままであること、そして A 教諭自身がいかにして Y の「弱点」に対応しているのかを説明する。ここで着目したいのは、「Y につきっぱなしはできないので」と具体的な対応策が選び取られる際の理由を述べている点である。01 の後半部分で A 教諭は「ここにいる限り」と述べているが、「ここ」が指しているのは A 教諭が担任を務めている学級の教室である⁽⁷⁾。つまり、教室という空間では、個別の児童に対してではなく、まさしく「学級」に対する教授を行うことが、〈教師〉に対して要請される。このことについて A 教諭自身が〈教師〉として言及する中で、Y に対応する方法を説明しているのだ。

そして、過去から現在にかけての変化だけでなく、その児童の将来、すなわち未来を射程に入れるこ

とによって、現時点から生起していくことが予想される変化が語られる場合がある。次の引用部を見てほしい。

01 R2:そういう意味ではまあ、それほどなんていうか高学年なった時とか中学生になった時とかが心配っていうかそこまでじゃないって感じですか

02 A:Yに関して

03 R1:はい

04 A:うーん、えーと心配な部分があると、うーん、どうだろう、Yのこの一年間の成長はすごくいいので、で一年生なりのまあ、彼の持ち味でもあるし可愛さはすごくあるんですよね。あの一で、これからまあ、その、勉強に関して、全部うまく、あの同じのレールに乗るかっていうとまたそれはちょっと

05 R1:うんうんうん

06 A:うんあの一無理な部分も出てくるとは思うんですけど、えーと一、これからも行事とか友達関係とかはもっとこう密というか濃くなっていくとは思いますがそれはそんなに障害はYにはないのかなっていうところは、あるんですよね。

ここでは、Yが「高学年」や「中学生」になる時の状態について、01でR2が尋ねたことを受けて、A教諭は04と06で児童Yのこれからの成長を、児童Y（や周囲の児童）を取り巻く状況の変化を二分する形で説明している。すなわち「勉強」についての変化、そして、「行事」や「友達関係」の変化である。A教諭は、児童Yにとって「勉強に関して」他の児童と「同じのレールに乗る」ことは「無理な部分も出てくる」と回答することで、まずR2の質問に対する返答を行う。すなわち、他の児童と同様の変化を遂げていくことは難しいものの、他方で学年が上がるにつれて「濃くなっていく」、「行事とか友達関係」については、「障害」はない。つまり、単に児童Yが学年を重ねていく中で、単にY自身が状況に対応できるようになっていくだけではなく、周囲の人々もまた児童Yとの関係を築いてくことができるだろうと推測しているのである。

Yの「勉強」についての課題は、先の引用にもあるように、「文章を読むこと」という個人的な活動に言及する形で説明がなされている。他方で、「行事」や「友達関係」が他者と協働しなければ成立しない活動である以上、児童Yのみの変化によって対応できるものではなく、他の児童や教員も変化していかなければいけない。このよう、個々の児童を説明する場合であったとしても、その児童を取り巻く人々の変化を含み込んだ形で、「変化」が語られていくのだ。

4. 結論

ここまで児童の「変化」についての教師による多様な語りの方法を素描してきたが、そうした活動は教師にとって極めて重要なワークである。どのような意味で重要であるのか、以下で数点指摘することで、本稿の結語としたい。

まず、児童が時間の経過に伴い様々な側面で変わっていくことに合わせて、教師が児童への対応の仕方を変化させていくためには、そうした「変化」についての語りをを用いる必要があるためである。

「この子はこう変わった」、「この部分についてはクラス全体が良くなってきている」といった具体的な言葉で、様々な出来事や個々の児童を記述できるからこそ、変化を認識できるのであり、また教師は周囲の教師と協働することが可能となる。

次に、教師は児童とのやり取りの中で、児童に対して、児童の具体的な「変化」を語る必要がある。

過去や未来を参照して／あるいは周囲の児童との差異を示す形で変化を記述することは、児童の様々な振る舞いに対して評価や注意を行う上で重要な資源となるためである。

そして、教師自身が、教師として振る舞うために、児童の変化を記述していく必要がある。とりわけ、この問題は学級担任を務める教師にとって極めて重要である。クラスの出来事については、そのクラスの学級担任が最も詳しく知っていると、社会の成員である私たちは一般的に期待しているし、期待することができる。それゆえ、児童を教育するにあたって協働することとなる保護者や周囲の教師に対して、児童（の変化）について十分に記述して、説明することができなければならない。以上の三点は、ここで指摘されることを待つまでもなく、すでに教育実践の中で行われていると考えられる。

日常的な教育実践の中で、児童の変化を記述することがどのような意味を持っているのか。このことに接近するために、本稿ではインタビュー場面における児童の「変化」に関わる語りの検討を試みってきた。教師が児童の変化について語ることの意味、そして児童の「変化」の記述に接近する上での方法論上の問題については、今後更なる検討を重ねていく必要があるだろう。

〈注〉

- (1) なお、調査者に対して語った内容と同様のことを言っていると考えられる、といった意味ではなく、あるカテゴリーを適用可能な存在について、どのような資源を用いているのか、用いることが十分可能であるのか、という水準をここでは想定している。
- (2) この点については、次のような説明がなされている。「アクティブ・インタビューとはひとつの研究道具ではない。むしろ私たちはそれがすべてのインタビューの顕著な特徴であること、つまりインタビューが相互行為的を通したアクティブなものであることを示す用語として使いたい」(Holstein & Gubrium 訳書, p.10)。
- (3) もちろん、インタビュアーが行なった質問に対して、被調査者が調査者に会話のターンを渡すことなく、発話を継続し続ける場合を想定することができる。しかし、そうした場面を「(被調査者が)長い間喋っていた」と記述できる、ということの内に、質問—応答という行為がインタビューの基盤になっていることを確認できるだろう。
- (4) Watson と Weinberg (1982) はライルの方法知と内容知に依拠することで、インタビューの「内容」と「形式」の関係に見通しを与えている。
- (5) なお、「具合の悪い子をちょっと保健室に連れていった」ことや、「ちょっと電話をかけなくちゃいけない」というのは〈教師〉カテゴリーに結びついた活動であると考えられる。
- (6) 詳細については控えるが、Y は外国籍の児童である。
- (7) A 教諭が担任する学級で放課後の時間にインタビューを行ったため、こうした発話が可能となっている。

〈文献〉

- Baker, C., 1997, "Membership categorization and interview accounts", In *Qualitative research: Theory, method and practice* ed. by D. Silverman, Sage, pp. 130-143.
- , 2001, "Ethnomethodological Analyses of Interviews", *Handbook of Interview Research: Context & Method*, eds. by J.F. Gubrium & J. A. Holstein, Sage, pp. 777-795.
- Coulter, J., 1989, *Mind in Action*, Polity.
- Holstein, J. & Gubrium, J., 1995, *The Active Interview*, Sage (=2004, 山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行訳『アクティヴ・インタビュー——相互行為としての社会調査』)。

Watson, R. & T. Weinberg, 1982 "Interviews and the Interactional Construction of Accounts of Homosexual Identity", In *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice*. 11, pp. 56-78.

第2部

学校的社会化のゆらぎ

－「発達障害」への着目－

第7章 「発達障害児」をめぐるインクルーシブな教育の実践的探究

—個別の「教育的ニーズ」に応じた教育的支援はいかにして可能か—

今井 聖

1. 問題設定

日本における学校教育制度は歴史上、原則的には、障害の有無によって児童生徒が教育を受ける場としての学校を分けてきた。すなわちそれは、「分離」を基本原則とした障害児教育の歴史である。しかしながら現在では、(2014年に日本も批准した)国連の「障害者の権利に関する条約(通称、障害者権利条約)」などを背景として、障害者の権利尊重、機会の平等、合理的配慮といった考えや、それにもとづいた対応の重要性が確認され、学校教育のあり方にも変革がもたらされている。とりわけ2000年代に入ってから、文部科学省主導の障害児教育の制度改革として、「特殊教育から特別支援教育への転換」という方針が示された。それを受けて、2007年の改正学校教育法の施行による特別支援教育の実施が、実質的な転換点になったといえよう。

こうした制度的な転換は、文部科学省による2007年の通知文書「特別支援教育の推進について」における「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となる」という文言においても示されているように、ノーマライゼーション理念の具現化を志向する国際的な状況を背景としている。

また、近年においては、ノーマライゼーションの具体化であるところの「統合教育」(インテグレーション)をさらに発展させたものとして捉えられる「インクルーシブ教育」の理念が広まっている。これらの概念はそれらの定義上、国際的な共通理解がなく、曖昧なままに使用されていると指摘されることもあるが、たとえば、国際的動向と日本における障害児教育の変遷に対する見通しのよい整理をしている韓ら(2013)によれば、『統合教育』とは、前提として子どもを障害の有無により区別したうえで場の統合を進める教育、『インクルーシブ教育』とは、障害の有無にかかわらず共同の場を設定し、そこで行われる平等かつ包括的な教育のこと(韓ら 2013, p. 115)であるとされている。

こうした様々な概念定義についての議論に深入りすることはできないが、ここでは次の点を確認しておきたい。すなわち、教育理念としての「インクルーシブ教育」は、「障害児」を通常学級に組み込んでいくといった実践を意味するものとしての「統合教育」に留まらない、よりラディカルな理念として提起されたものであるということだ。そうした理念のもとでは、「障害の有無にかかわらず」、言い換えればすべての子どもたちに関わるものとして、「平等かつ包括的な教育」が探究されるのである。

それでは、すべての子どもに関わるものとしての「インクルーシブ教育」を志向する特別支援教育は、いかにして実現され则认为られるのだろうか。以下に、2005年に中央教育審議会から出された「特別支援教育を推進するための制度の在り方」の定義を見ておきたい。

「特別支援教育」とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものです。

したがって、特別支援教育の実践において重要視されているのは、「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズ」を把握し、それに対して「適切な指導及び必要な支援を行う」ことであると、ひとまずは述べることができ

る。そして、そうした個別の「教育的ニーズ」に対する適切な指導や必要な支援を行うことがいわゆる「合理的配慮」の実践であることは言うまでもない。

以上、特別支援教育に関わる理念についての若干の検討を踏まえて本稿において特に着目したいのは、個別の「教育的ニーズ」とそれに関わる子どもの課題や困難は、教師や大人たちによっていかにして認識され、対応されているのか。また、そうした課題を抱える児童の「変化」や「成長」はいかにして可能になっているのか、ということである。とりわけ本稿では、特別支援教育の対象となることで「新たな障害」として立ち現れた「発達障害」を有する第1学年の児童、すなわち「発達障害児」に焦点化して、具体的な実践の記録をもとに検討する。

就学前の段階を経て、小学校に入ってくる子どもである「1年生」たちは、通常学級に在籍する「健常児」であれ、特別支援学級に在籍する「障害児」であれ、それらの「グレーゾーン」と捉えられる子どもであれ、例外なく、学校特有のルールや生活習慣に適応していかなければならないという意味で、学校的に社会化されなければならない存在であるといえる。そうしたなかで、特定の児童に関する、「発達障害」カテゴリーと結びつけられたかたちでの個別「教育的ニーズ」の認識は、教師たちによってどのようになされているのか。また、そうしたニーズを抱えた児童への教育的支援は、いかに行われているのだろうか。本稿は、以上の問いに、エスノグラフィックな記述の分析を通して答えるものである。

2. 事例の特徴

本稿で検討する事例は、筆者を含む8名で編成された調査チームによる共同調査によって得られたものである。本調査では、2018年4月から2019年3月までの1年間にわたって、関東圏内の公立X小学校での継続的な参与観察およびフィールドノート作成と、教職員への聞き取りを行った。観察の対象としたのは、主として、第1学年の児童たちであり、概ね週1回のペースで、2、3名の調査者が学校を訪問するかたちで実施された。なお、調査者たちのあいだでは、1年生として入学して以来、年度の終わりに至るまでの1年間を通して、児童たちがいかにして学校的なふるまいを身につけていくのか、という関心が共有されていた。

X小学校のこの年度における第1学年のなかには、いわゆる「特別な指導が必要な児童」として、通常学級以外での教育的支援を受けている児童が複数在籍していた。以下では、そうした児童たちの中から特に、2人の児童（以下、児童A、児童B）および彼らをめぐる教職員の実践にもとづいて、議論を進めていく。そこでまず、その2人の児童について、説明を加えておくことにする。

1人目は、小学校入学以前に出された、自閉スペクトラム障害の診断にもとづいて、入学時からSクラスという特別支援学級（自閉症・情緒学級）に在籍することとなった、児童Aである。X小学校は、複数の特別支援学級（以下、支援学級とも記す）を備えているが、児童Aが在籍する自閉症・情緒学級の教室は、1年生の通常学級と同じフロアーに位置している。また、児童Aは、支援学級在籍の児童ではあるが、通常学級で日常の大半の時間を過ごしている（以下、児童Aが過ごす通常学級のクラスを、便宜的に「1組」と表記する）。児童Aが支援学級で過ごすのは、国語や算数の教科学習を行う時間だけであり、それも1日のあいだに1、2時限程度の限られた時間だけである。なお、そうした具体的な運用は、X小学校の属している自治体で、支援学級の在籍児童が通常学級に入り「交流及び共同学習」を行う機会を尊重・推進する教育方針が取られていることとも関係している。

次に、2人目の児童Bについて述べる。児童Bは、1組の在籍児童でありながら、年度の途中である6月ごろから、「通級による指導」の対象になった児童である。詳細は次節以降で述べるが、4月に行われた入学式をはじめとするX小学校入学以降、児童Bの課題が次第に明らかになっていった。5月途中の時期において、医療機関の診断を得たことなどを受けて、1学期の途中から、1日に1時限（制度上、週8単位時間以内に限定されている）の「通級による指導」という対処が取られはじめた。

本稿において、上述したふたりの児童に焦点化しようとすることには、いくつかのねらいがある。以下では、事例の特徴とともにそれを述べる。

第一に、児童 A と児童 B がともに、正式な医療的診断を受けている「発達障害児」であるということである。これは、公立小学校において、「発達障害児」が教師たちによっていかに認識され、いかに対処されるのか、という基本的な問いを、1年間を通じたフィールドワークと聞き取り調査によって収集された記録をもとに検討することを可能にする。

第二に、児童 A と児童 B は、上述したように、支援学級と「通級による指導」という、それぞれ制度的には異なったかたちで「特別な配慮」を受けている児童たちだということである。ふたりは、「1年生」の「発達障害児」という意味では、同じカテゴリーを担う児童たちでもあるが、それぞれに、個別の「教育的ニーズ」が認識されているはずである。教師たちはそれらにどのように対応したのかを明らかにすることで、実践の多様さを踏まえた議論を行うことができる。

第三に、児童 A と児童 B はともに、「特別な配慮」を受けている児童たちであるにもかかわらず（あるいは、それが「適切な指導及び必要な支援」として行われているために）、ふたりとも、1組という通常学級のクラスの一員としてのメンバーシップを得ることができているように見えるという点である。それがいかにして可能になっているのかを、具体的な実践記録に即して検討することは、インクルーシブな教育について考察する上で意義があるだろう。

以下ではまず、年度はじめの時期における児童 A と児童 B の様子と、それに対する先生たちの個別的な対応について確認しよう。

3. 個別の「教育的ニーズ」を認識する

先述したとおり、年度の当初から「発達障害児」として、支援学級の在籍となった児童 A に対して、はじめは「普通の子」として通常学級に在籍し、特段の特別な配慮や対応を受けることがなかった児童 B では、様々な違いがある。本節では、そうした個別の「教育的ニーズ」がいかにして認識されるのか、またそれに対する対応はどのようになされるのかという点に着目して、まずは、とりわけ児童 B に関わる、年度はじめの4、5月の記録を振り返っておきたい^①。

年度のはじまりとなる入学式のフィールドノーツが調査者によって記されている。以下に引用する^②。

【断片1】

入学式の練習と本番

次に実際に子どもたちの名前を呼んで、起立をする練習を行った。ほとんどすべての子は、先生から名前を呼ばれると、「はい」と返事をして起立できていたが、ある児童だけが、名前を呼ばれても返事も起立もしなかった。先生はその様子を見て、その子の席に向かい、名前が呼ばれたら起立するようにと伝えながら、起立を促していたが、結局その子は座ったままであった。先生はその後なんども起立を促すことはせず、本番は頑張るように伝えて戻っていった。

((中略))

練習中に名前を呼ばれても起立していなかった児童だけは、本番も返事も起立もできていなかった。

(調査者 1FN2019.4.9 より抜粋)

この入学式の練習および本番の場面においては、あるひとりの児童だけが有徴化された記述となっている。実はこの児童が、児童 B である。この「入学式で一人だけ返事も起立もできなかった」というエピソードは、以後、調査者らと教職員たちのあいだで、児童 B の個別の課題が話題になったときや、児童 B の「変化」や

「成長」が話題となったときにおいても、何度か言及されることとなった。

この【断片 1】の記述に関してあらためて確認しておきたいのは、返事も起立もすることができなかった「ある児童」が有徴化されてはいるものの、それが「発達障害児」としての「児童 B」の記述にはなっていないということである。調査者たちの記したフィールドノーツのなかに、児童 B の氏名が記されながら様子が記録されるのは、学校がはじまって 2 週間ほど経過した、4 の下旬以降である。その時期になると、下記のように、児童 B に意識的に焦点化した観察記録が付けられるようになった。

【断片 2】

・健康観察（朝の会）

児童 B さんは、名前を呼ばれても頷くだけで声を発していなかった。T1 先生が 2 回、名前を繰り返し、「児童 B さん、お返事してください」といったものの、頷くだけであった。

（調査者 2FN2018.4.28 より抜粋）

この【断片 2】で記録されている、朝の会の健康観察という場面における、児童 B のエピソードは、入学式の時の様子とも重なるものである。さらにここでは、T1 先生から児童 B に対して「児童 B さん、お返事してください」と、名指しでの「注意」が与えられている。また、たとえば同日の放課後に、帰りの支度をするのを渋る児童 B に対し、T1 先生が、代わりに児童 B のランドセルに荷物を詰めて、ランドセルを背負わせるなどした、指導的な場面も記述されている。

それらすべての記録を引用することはできないが、学校生活がはじまった 4、5 月において、他の児童と同じように行動できないことや、先生の指示が通じないことがしばしばあるということが、教職員のあいだで共通して認識されるようになった。そうした児童 B に関する認識は、同時に筆者を含む調査チームにおいても、次第に共有されはじめた。調査者らがそれについて教職員らと話すことができた機会が、次のように記録されている。

【断片 3】

放課後、調査者 3 名が職員室でこの日の調査終了の挨拶をした際に、児童 B について、教務主任の先生と管理職の先生と、下記のように意見交換する機会を得ることができた。

調査者 2 「児童 B はできているのかがすごく見えにくくて。この前も給食の準備のときにできていなくて。そのときもできるのかなって思っていたんですけど、やろうとか何回か声をかけていくと、わかんないとかできないとか言って、じゃあ周りの人を見ながら一緒にやろうとやって言うことができたりして。そこのできる、できないっていうところの区分がすごく見えにくくて。先生たちもできるけどやらないって思っている部分もあると思っていて、でもそこの部分が難しいなって感じますね。」

管理職の先生 「あの子は気分屋のところもあるんだよね。たぶん、できないんだと思うんだよね。」

調査者 2 「そうですね。やっぱり給食の準備とか、それこそ最近始まった係とか新しい役割が増えてくると少し難しさを感じているのかなっていうところがある。」

管理職の先生 「そうなんだよね。やっぱり、幼稚園のときとかも周りとかと同じではなくて、遅れてたんだとは思っただけ。」

（調査者 2FN2018.5.22 より抜粋）

ここにおいて、「できるけどやらない」という児童 B についての理解可能性にも触れている調査者の語りが

先行しているという事情もあると思われるが) 管理職の先生によって、児童 B の問題が、「気分屋」という児童 B の性格に言及する言葉で捉えられていることには着目しておきたい。

この点に関して、J. Coulter (1989) の「パーソナリティカテゴリー」についての議論が参考になる。Coulter (1989) は、人々が、他者の行為を説明する際に、しばしばその行為者のパーソナリティに言及する実践を行なっていることを指摘する。すなわち、「彼は X だからそれを行なった」といった表現のことである。一般的に、パーソナリティに関する表現には、「攻撃的な」「勤勉な」「卑劣な」「尊厳のある」「信頼できる」「気難しい」「勇敢な」「神経過敏な」などの多様なものがあるが、児童 B に与えられている「気分屋」という表現も、そうしたパーソナリティカテゴリーのひとつとして捉えることができる。

私たちはしばしば、ある行為についての説明的な実践を行なうなかで行為者のパーソナリティに言及する際に、ある特定の行為が、あたかもその行為者のパーソナリティによって「因果的に」引き起こされたものとして考えてしまうが、実際には、種々のパーソナリティカテゴリーへの言及は、特定の行為の産出「原因」を明らかにするものではなく、行為を説明 (あるいは推論) するためのひとつの方法である。Coulter (1989) が強調しているのは、そのような点である。ここでの事例にあてはめて考えるならば、教職員をはじめとする周囲の大人たちは、パーソナリティカテゴリーの参照・言及を適宜行いながら、児童たちの個別の「教育的ニーズ」を把握する実践を行なっている。

上記【断片 3】における、児童 B をめぐるやりとりに関してさらに付言しておきたいのは、ここでもやはり「発達障害」というカテゴリーを資源とした説明が行われていないということである。調査者たちが児童 B の「発達障害」に関する情報を知るのは、5 月も月末に差し掛かった時期においてであった。それは再び、調査者たちが管理職の先生と話すことができた機会である。「管理職の先生は、学校的な生活に慣れる子となかなか慣れない子の差は何なのかということを考えるといい、なかなか学校の生活に慣れない子の一人として児童 B の名前が挙げられていた。その際には、『あの子は最近スペクトラムの診断をもらったのだけれども』とおっしゃっていた。」(調査者 1FN2018.5.29 より抜粋) という記述がフィールドノートに残されている。そうした診断を契機として、「通級による指導」が開始され、時間割で定められた時間、児童 B は「通級のクラス」に通うことになる。そのような個別的な対応は言うまでもなく、その他の 1 組の児童たちとは異なる児童 B の「特性」に配慮して実施されはじめた教育的支援である。

4. 「発達障害児」への教育的支援を実践する

次に、入学当初から「発達障害児」として支援学級の在籍となった児童 A についての実践を振り返っておきたい。

【断片 4】

朝の会

朝のあいさつの後、「手のひらを太陽に」という歌を歌う時間となった。「みんなの歌」という教科書を机の中から出し、106 ページを開くように、という指示が T1 先生から出され、児童たちは教科書を机の中から出していった。

児童 B は座ったままであったが、教科書を出していた。

児童 A は、となりに支援学級の S 先生がついて見ており、教科書を出すように児童 A に指示していた。106 ページを開くということについては、児童 A の前に座っている児童が、児童 A に教えていた。

児童 A は、S 先生が「教科書を出してください」といった時に、「だれに言ってるの?」と言い、S 先生から「となりにいるでしょ、あなたです。」と言われていた。

(調査者 2FN2018.5.11 より抜粋)

この【断片 4】の場面のように、支援学級 S クラス在籍の児童 A が 1 組で過ごしている時には、S クラス担任の S 先生がクラスに入り込んで、児童 A を「支援」する場面がしばしば見られた。S 先生への聞き取りによれば、教科時間によって支援学級と「クラス」（1 組）を行き来することとなっている支援学級の児童たちについては、「担任が二人いるような感じ」だと語られていたが、1 組での「ホームルーム」の時間などにおいても、文字通り二人の先生が関わる場面があり、児童 A のような配慮が必要とされる児童にとって、「担任が二人いるような」印象を受ける場面がしばしばあった。

なお、こうした複数の教員による協同的・連携的な対応は、X 小学校の廊下が、可視性が高く、教室の閉鎖性が低い、オープンスペースの構造でつくられていることによってより容易に可能になっている。次の【断片 5】も同様に、S 先生が 1 組に入り込んでの指導を行っていた場面である。

【断片 5】

朝の会の途中、オープンを通りかかった S 先生が、児童 A のところまで来て、ゆっくりと「イスガタガタしません」と、イスの前脚を浮かせてあそんでいた児童 A を注意した。

（調査者 3FN2019.3.13 より抜粋）

【断片 4】での対応に対して、【断片 5】での S 先生の児童 A への対応は、「注意」を与えるという活動を行っているという意味で、より「指導的」なものである。ここで踏まえておきたいのは、児童 A のように、一貫して「発達障害児」カテゴリーを担っている児童に対してであっても、逸脱的な行為があれば、教師による「注意」が行われる機会は普通に生じているということである。

このような事実の観察は、発達障害を社会の「医療化」現象のひとつとして論じてきた先行研究に対して、改めて実践の多層性を思い起こさせる意味を有すると考えられる。「医療化」とは、かつては非医療的に捉えられてきた問題を、医療の枠組で捉えるようになるという社会の変容を意味する用語である。他方、とりわけ 1960 年代から「反精神医学」のエートスを受け継ぐかたちで展開した「医療化」論には、「医療批判」のイデオロギーと分かち難く結びついているという側面がある。森田・進藤（2006）は、「医療化」論のスタンスに立つ研究の傾向を、次のように指摘している。

「医療化」というきわめて茫漠とした傾向概念が一人歩きし、個々の具体的事例に関する経験的・実証的論証に依拠した「分析」が相対的に希薄であるにもかかわらず、時代診断とイデオロギー的価値観が肥大化する（森田・進藤 2006, p. i）

「社会統制としての医療」という「医療化」論に共有される基本的なモチーフが、「病人役割」についてのタルコット・パーソンズ（Talcott Parsons）の論議をその出自としているとされていることから明らかであるが、ある問題にかかわる「医療化」は、その問題に関与する人々の「責任」帰属のあり様にも影響する。その意味で、「医療化のポリティクス」とは、「責任をめぐるポリティクス」を含意している。それを「発達障害児」にあてはめれば、次のようなことになる。

発達障害というラベルが付与されることによって、それらの子どもが抱える「困難」や「できないこと」に関して、彼ら自身の「悪意」や「故意」を否定されることはもとより「責任」を担うことを免除された（彼らは「困った子」ではなくまさに支援を受けるべき「困っている子」なのである）。（鶴田 2018, p.17）

社会の傾向を大局的に見ようとするならば、たしかにこのような捉え方が可能であると思われる。しかし、実際の相互行為レベルにおける責任帰属の実践を捉えようとするならば、事態はそれほど単純ではないだろう。たとえば、【断片4】では、「発達障害児」である児童Aに対しては、S先生が側につきながら補助的に指示を出していたが、教科書の指定されたページを開くという課題については、児童Aが自力で行う様な働きかけ方となっていた。あるいは【断片5】で見たように、逸脱的なふるまいに対して「注意」を行なうこともあった。さらに、児童Aに対する「注意」が、支援学級担任のS先生ではなく、1組担任の先生や、その他の先生によっても行われることがあった。

このような実践の具体的な記録からは、上のような「医療化」論の枠組をあらかじめ指定して現象を見ようとするならば捉えがたい、いくつかの論点を検討することができる。第一に、「発達障害児」への「支援」や「配慮」と一口に言っても、それは実践レベルでは様々なやりとりであり得るということだ。対象とされる児童が「発達障害児」であるからといって、彼らのふるまいや具体的行為についての「責任」が常に免除されるというわけでは決してない。課題に自らの手で取り組ませるといういわば「主体性」を尊重した指導や、正すべき行いに対する「注意」をきちんと行う対応のあり方は、彼らの「変化」や「成長」を期待して未来に賭けた、教育的支援の諸相として考えることができるはずである。

5. 「発達障害児」をめぐる語りに見るカテゴリー同定の文脈依存性

本節では、特に、児童Aや児童Bについての教員たちの語りの検討を行うことを通じて、これまでに触れてきた実践に見いだすことができる理論的含意をさらに検討しておこう。

前節では、「発達障害児」としての児童Aへの教師による複数の指導場面の記録を見た。児童Aが「発達障害児」でなければ支援学級への在籍とはなり得ず、その意味では日常的に担任が二人いるような状況は生じなかったということは確かであるだろう。

他方で、そうした個々の場面において常に、児童Aが「発達障害児」として扱われているのか否か、言い換えれば、常に「発達障害児」カテゴリーがレリヴァントになっているのかということは、それほど自明なことがらではないように思われる。この点に関して、鶴田（2018）が下記のような透徹した説明を与えている。

当然のことながら、障害のある児童生徒の行うあらゆるふるまいが障害性を伴ったものとみなされるわけではない。（（中略））たとえば、小学校1年生の児童が「転んで泣いた」とする。たとえその児童に障害があったとしてもその「泣く」という行為は障害の表出とはみなされないだろう。この時、転んで泣いた児童は単に「転んで痛かったから泣いた」とみなされるだけであるように思う。つまり、ふるまいとそのふるまいの担い手が「障害児であること」は、行為者の「属性」あるいは外在的に付与されるカテゴリー（たとえば、特別支援学校に在籍する児童だから障害児であるというような）に応じて機械的に結びつくわけではない。行為者が「障害児であること」は行為（ふるまい）と障害というカテゴリーを結びつける状況や文脈、そして人びとの実践のうちに立ち現れるのである。（鶴田 2018 pp. 35-36）

このように、人々が一般的に行なっているカテゴリー同定における、その場ごとの状況性、文脈依存性を強調する鶴田（2018）自身は、映像データの会話分析的検討によって、「障害児」をめぐる相互行為上の特徴を描き出す作業に取り組んでいる。

ここではむしろ、児童Aのふるまいをめぐる教師の語りについて検討してみたい。たとえば、児童Aが担任のT2先生によって何度か目立ったかたちで注意されていたある調査日の終わりに、その日の児童Aの様子について、調査者と先生が振り返って会話した際の記録がある。

【断片6】

放課後、T2先生とお話する。この日何度か注意される場面が生じていた児童Aの様子について話をうかがうと、「今日も挨拶当番について、失敗しちゃいけないんですかとかって、言い訳しちゃってましたよねー。失敗というのは一生懸命やってみて出来なかったことを言うので、やらなかったことを失敗ってごまかしちゃうのはいけないですよって話しましたね。児童Aさんは甘え上手というか、ズルいところがあるので、よく言い訳しちゃうんですよ」とおっしゃっていた。給食の挨拶当番についてのことで、先生が児童Aをすこし廊下のほうに呼んで、ふたりで静かに話している場面があったが、その時に何を伝えていたのかがわかった。

(調査者3 FN2019.3.13 より抜粋)

再度述べておけば、児童AはX小学校入学以前から「発達障害」の診断を受けていた児童である。しかし、だからといって、児童Aのふるまいを理解したり説明したりするときに、常に「発達障害」カテゴリーが参照されるわけではない。【断片6】においても、T2先生による、児童Aのふるまいの傾向性についての説明は、「甘え上手」や「ズルいところがある」といったパーソナリティカテゴリーを使用して組み立てられている。言い換えれば、すくなくとも直接的には、「発達障害」カテゴリーを参照した説明を行なっていない、ということである。実のところ、このX小学校の先生たちは、「発達障害」のような医療的診断を有する児童であるとしても、ただちにそうした障害カテゴリーによる説明を行なうことを基本的にはしていなかった。

その上で、調査者たちが聞き取りを行なう場面においては、むしろ調査者側が障害のある子に焦点化した聞き取りをする場合がある。そのような場面を次に検討しよう。ある調査日の放課後に、調査者が児童Bについて聞き取りした際、T1先生は次のように語った（なお、この場面はインフォーマルな聞き取りであったため、録音はなし）。

「児童Bさんになぞり書きの対応をしているのは、一斉の中で時間がないということもあって、そのような対応をしています。ただ、児童Bさんの状況がわがままで出来ないのか、(障害の)特性のためなのか、悩む部分はあるが、そのように対応しています。」(2018.7.17 T1先生へのインタビュー記録より)

ここでの会話的やりとりは、調査者たちが、1組のなかでの児童Bへの対応についての聞き取りを行なっている部分である。児童Bには、ホームルームでの連絡帳の記入や授業中のノートの書き取りという作業を行う場面において、他の児童たちと同じペースで行うことができないという課題が生じていた。そうしたなかで、先生たちが取っていた対応のひとつが、児童Bの連絡帳やノートには、先生がうすく文字を書いてあげてそれをなぞらせる、という補助的方法をとることであった^③。

着目したいのは、そうした児童Bにとっての課題が生じているのは、「わがまま」というその子のパーソナリティゆえのことなのか、障害の特性のためなのかは「悩む部分もある」とされていたという点である。こうした教師の語りが示しているのは、たとえ発達障害の診断を受けた後の児童、すなわち「発達障害児」としての児童Bをめぐる語りの場においても、パーソナリティカテゴリーを参照した理解の提示が、一定の説得力を有するものとして、実践されているということである。

さらにこのことは、実践上の含意も有していると思われる。すなわち、配慮が必要な児童の「教育的ニーズ」に対する支援は、ともすれば過剰化し、クラスの他の児童たちとの差異を強調する実践ともなりかねない。やや抽象的な言い方にはなるが、そうした児童をめぐる他の児童や周囲の人々の見方がどのようなものになりうるのか、また、そうした児童を含み込んだ学校や学級の「雰囲気」がいかなるかたちで形成されるかは、教職員たちの対応のあり方に懸かっている。

以上のような関心のもとで、次節ではさらに、クラス集団のなかで児童 B のように個別的な対応が必要な児童に対応していくことを、教師がどのようなかたちで成し遂げているのかについて、同じく T1 先生の語りをもとに検討したい。

6. 通常学級における個別の「教育的ニーズ」への対応

先述のとおり、1 学期の途中から「通級による指導」が開始された児童 B だが、その後の様子の「成長」や「変化」について、学級担任の T1 先生と二人の調査者たち（以下、R2 および R3 と表記）が半構造化インタビュー形式で意見交換を行う機会があった。以下に見ておくことにしたい。なお、以下の会話は基本的に録音データをそのまま文字起こししたものだが、匿名性に配慮しての修正は加えている。また、言い淀みや同時発話などは、ここでは着目しないためトランスクリプトしていない。各引用の終わりには、インタビュー開始からの経過時間を明記する（[分:秒:分:秒]）。

R2 「入学した当初と比べて子どもたちの変化っていうのをどういう風に見られてるのかなっていうところをお聞きしたいんですけども」

T1 「あーそうですね。でもやっぱり、お勉強の時間もそうですけど、それ以外の生活のところ、朝の会とか帰りの会とかお給食の準備とか、ランドセルの準備とか、そういう生活面がやっぱりひとりでできるように、なったなーっていう感じですかねえ。一番大きいのは。」

R2 「やっぱりこう、児童 B さんも当番も段々段々、もちろん T1 先生に声かけられてっというところから始まると思うんですけど、なんとなく流れでできるようになってきてる部分もあるのかなと思っていて」

T1 「そうですね、だいが、他の子たちも、給食なんかもね、だいが早くなったので、慣れてきたのかなーっていう感じしますね。」

(T1 先生インタビュー 2018.11.14, [1:17-2:01])

ここで、さしあたって踏まえておくべきだと思われるのは、児童 B をめぐる語りは、その他の「1 年生」やクラス成員の児童たちの「成長」や「変化」についての語りのなかにおいて現れている、ということである。この場面において、「児童 B」についての言及は、調査者（R2）によって先行して行われている。着目しておきたいのは、それに対して、T1 が「児童 B」に焦点化した応答を即座に行うことなく、「他の子たちも」と述べることで、クラス（あるいは第 1 学年の）児童たちの変化の語りを続けているということだ。

次に、さらに調査者が児童 B に焦点化して、質問を行なっている部分である。

R2 「やっぱりこう T1 先生のなかで、診断が下ってから、特にこう変わったってことはないんですか。児童 B さんに関して」

T1 「あーでも、そうですねー。声かけはやっぱりね、必要だし、あれですよね多少のこうなんだろう、他の子とこうゴールをちょっとかう変えるっていうか、まあここまでできたら、あの子は頑張っ
てやってるからまあいいのかなみたいな感じのは、ちょっと変わったかもしれないですね。」

(T1 先生インタビュー 2018.11.14, [10:00-10:34])

ここで T1 先生は、調査者による「児童 B さんに関して」の質問に対して、他の児童たちとは異なる到達目標を設定したり、異なる評価基準で評価を与えたりするようになったという、自身の指導の変化について語っているといえる。もちろん、遡及的語りとしてのインタビューデータという性質上、ここでの T1 先生の

語りが、具体的な相互行為場面におけるその都度ごとの T1 先生のふるまいを反映している（といえる）のかは明らかではない。とはいえ、上記のようなかたちで、教員側の対応の変化を語ることが可能であるのは、「診断」が児童 B への個別的な対応を正当化する契機としての意味を持ちうることについての、T1 先生の理解を示しているだろう。

しかしながら、児童 B の「診断」とそれを受けての対応について、上記のやりとりの後に T1 先生が次のように述べたことも重要である。

- T1 「までも診断が出たからといって、私のなかで目指すべきものが変わるわけではないので。ま、働きかけはね、誰に対しても、児童 B さん以外にもね、大変、ちょっと大変な子がいたらそういうふうにはやるので。」

(T1 先生インタビュー 2018.11.14, [11:18-11:37])

「診断」は、特定の児童についての個別的な対応を正当化する、そうした社会的意味を有している。その上で、このような T1 先生の語りから思い起こさせられるのは、学校の教師という職業役割に課せられている、平等原則である。本論のはじめに確認したように、特別支援教育の枠組は、学校教育現場における個別の「教育的ニーズ」の存在や、それに対する「合理的配慮」や「必要な支援」を用意する。そうした制度が、個々の児童生徒の助けとなりうるものであることは、疑いえない。他方で、現場の先生たちが対処すべきなのは常に、特別な配慮を必要とする児童生徒だけではなく、そうした児童生徒を含む、当の学校や学級の児童生徒たち全体でもある。それは、児童生徒たちの「関係性」への配慮であると言い換えることもできるだろう。

そうした観点から、さらに続く T1 先生の語りを分析してみよう。X 小学校の第 1 学年の先生たちは、児童 A の「交流」で通常学級に來ている S クラスの児童や、「通級」の児童 B、あるいは他にも外国人児童などのようないわゆる特別な配慮が必要な児童に対しても、他の「普通の」児童たちにしているように、注意や指導を行なっている。下記は、そのことに意義を感じているという調査者 (R3) の語りに対する、T1 先生の応答とそれに続くやりとりである。

- T1 「やっぱり集団のなかで生活してて、私のま性格なんですけど、不平等だとか公正じゃないっていうのって、子どもって結構敏感に感じると思うんですね」
- R3 「はい」
- T1 「なんであの子は良くて、私はダメなんだろうみたいな一気持ちにけっこうなっちゃうと、けっこう学級崩壊とかにつながっちゃうきっかけになることもあるんですね」
- R3 「あーなるほど」
- T1 「でまあ、ちっちゃい子はあんまりないですけど、けっこうおっきい学年とかだと、ひいきをしてくとか、差別をしてるとか、なんかそういう感じにクラス全体がなっちゃって、先生の指示が通らなくなるというのまああるし、だからあの児童 B にしても児童 A に関しても学校のきまりは、それは誰でも守んなきゃいけないきまりだからちゃんとやる。でそのお勉強のなかで、私が見れる範囲で許せるところはまあ幅を持たせるみたいなそういうイメージですかね。」
- R2 「やっぱ注意するときは、そういうふうにかう差をつけない」
- T1 「そうそう学校のきまりだから、みんなも守ってるんだからあなたも守るよとか、そういう感じでやらないとこうその子がクラスで浮いちゃう」
- R2 「うん」
- T1 「あの特別扱いされてるみたいな感じで言われちゃったりすると、またねこう、なんかの原因にね、いじめとかの原因になっちゃったりしてもあれだし、って感じですかね。」

ここでは、先に述べた教師の児童生徒への対応における平等原則が、T1 先生によって自覚的に持ち出されて語られている。着目しておきたいのは、それが単なる教師規範としてではなく、(T1 先生個人の「性格」によらずに自らに帰属するかたちが採られてはいるものの) 子どもたちの秩序維持のために重要な、経験的・実践的な知識として語られていることである。また、そうした平等原則は、低学年に対するよりも、高学年においては相対的により重要であるとされた上で、とりわけ「学校のきまり」に関して強く働くものであると述べられている。そのとき、対照されているのは、勉強における個々の差異である。

だが実際のところ、児童 A や児童 B に対しての T1 先生ら教師による、いわば評価基準の緩やかな運用は、勉強以外においてもしばしば行われている。しかも、そうした「学校のきまり」の遵守を求めるやりとりは〈児童〉－〈児童〉間においても生起することがある。とりわけ 1 組に継続的な参与を行っていた調査者 (R2) はそのような実情を踏まえ、先の引用部おわりの T1 先生の発言を受けて、次のように具体的な場面を話題にしている。

R2 「そういった点で児童 B さんが立たないっていうのも結構微妙なラインのような、やっぱりけっこう立って気をつけとかっていうのを日直も注意したりするじゃないですか」

T1 「うんうん。でも児童 B さんのこと言わないですね。」

R2 「そうなんですよ、それが不思議で、あ言わないんだって思って」

T1 「そーう。」

R3 「やっぱそこは、暗黙にこうちょっと、あの子は、ましようがないっていうか」

T1 「うんうん。まあと立つようになっただけでも、グッドみたいな。(笑い)」

R3 「グッドみたいな。(笑い)」

R2 「でも他の子たちもそれで立たないから、児童 B さんがおかしいとかじゃなくて、あっこんときは立たないんだな一みたいな認識をしてる気がしてて」

T1 「あっはっは。(笑い) ねー。」

R2 「ただなんか児童 C さんが、給食当番の時にに関してはなんか、児童 B さんなんかできてるねみたいな話ししたら、今日はたまたまだよ、とかいつもできてないよみたいなこと言っててー」

T1 「うんうんうーん。(笑い)」

R2 「うん。まあでも今日はできてからじゃない、みたいな話を」

T1 「まあそういうときもねーありますからねー。」

R2 「やっぱり、どの時にできないっていうふうに結びついて、何をやるってことに結びついてるなあって思って。人に直接結びついてる部分もあるけど、っていうところがあってそういうところがこう上手くやられてるなあと思ってる」

T1 「ねえ。なかなかねえ。それで多分、私がここで児童 B さんに何も言わないってなると一、たぶんまた、周りのね、あれも違ってくると思うんですよね。だから多少児童 B さんにもこう全体のなかで指導をするっていうことで、周りの子も、児童 B さんも、やらなければちゃんと言われるんだみたいな意識を子どもたちも持つのかなっていうところですよ。」

ここでは、先の引用部にそのまま続かたちで、児童 B への注意や指導がクラスの中で実際にどのように行われているのか、それについて T1 先生はどのように捉えているのかが焦点となっている。調査者 R2 は、「日直」となった児童には、「起立」や「気をつけ」といった号令をかける場合に、他の児童たちを「注意」する

役割が与えられていること、およびそうした場面がしばしばあることを述べる。それに対して、T1 先生は、「でも児童 B さんのこと言わないですね」と述べることで、児童 B は例外的に見逃されているといった点について、R2 と意見を共有している。

しかし、すでに示唆しておいたように、児童 B が常にそうした学級の規律としての「学校のきまり」を遵守する責任や義務から、常に除外されているというわけでは全くない。ここではその点について、まず R2 が言及することによって、クラスの別の児童から「できてない」ときに対して厳しいまなざしが向けられる場合が生じているということが確認された上で、T1 先生によって、児童 B を「全体のなかで指導をする」ことは、周りの児童たちの「意識」にも気を配って行われていることが述べられている。ここでもやはり、平等原則の実践的必要性が強調された格好となっているといえるだろう。

急いで付け加えておくならば、そのような議論は、児童 B への必要な配慮が足りていないといった性急な批判にはつながり得ない。むしろここで明らかになったのは、教師が、学級集団の中に置かれた児童の個別の「教育的ニーズ」に応じた教育的支援を行うということは、そうしたある種のジレンマ状況のなかに自らを置くことだということである。そして、そのような状況下において、個別の児童の様々な意味での「できなさ」に向き合い、それらの児童が、時には「他の子と同じようにできるようになる」ことを、また時には「その児童自身にとって、以前よりもできるようになる」ことを目指しながら日常を共に過ごしていくこと、それこそが、単なる支援に留まらない「教育的支援」という言葉にふさわしい取り組みであると述べることができる。X 小学校の第 1 学年の児童たちに関わる教職員たちは、そうした教育する側の容易ならざる課題に対して、管理職の先生、通常学級および特別支援学級の学級担任、支援員などが連携的に対処していく方法を、まさに実践の中で探究していると述べることができるだろう。

7. 結論

本稿では、ある公立小学校において、「発達障害児」をめぐる教育的実践がどのように行われているのかを検討した。「インクルーシブ教育」が、児童生徒の障害の有無に関わらない、「平等かつ包括的な教育」という教育理念であることは本論のはじめに確認しておいた。本稿では、そうした理念で言い表わせるような教育実践がいかんにして取り組まれているのか、その一端を描き出してきたといえよう。

小学校入学を契機としてはじめて「児童」になる子どもたちにとって、学校特有のルールや生活習慣に自らを適応させていくことは、共通の課題である。他方で、そうした適応が難しい児童もたしかに存在している。そして、そうした存在は、まずは、保護者や学校の教職員などの周囲の「大人」たちによって認識されることを通して社会的に構成されるといえる。

本稿で焦点化したふたりの「発達障害児」に関しても、その制度的処遇や日常的なやりとりの諸相は、そうした「大人」たちの認識によってもたらされている。しかしながら、それと同時に、実践のあり方が「発達障害児」についての認識を下支えし、見方を規定していくことにもなる。その意味で、子どもをいかに認識するか、そのあり方と制度の運用や相互行為の実践は、相互的な関係にある。

そしてそうであるならば、「発達障害児」をめぐるある相互行為場面のみ焦点化して、その形式的特徴を描き出そうとするだけでは、学校現場における連携的な取り組みを十分捉えることはできないだろう。本稿が、1 年間にわたる継続的なフィールドワークと聞き取り調査の記録から、特別支援の実践を考察してきたことには、そうした理由がある。

本稿で扱うことができた事例は限られてはいるものの、「発達障害児」をめぐる教育実践一般に関わる観点を提出することができたと考える。第一に、個別の「教育的ニーズ」を認識する実践は、当該児童のパーソナリティカテゴリーを参照しながら組織化されている。診断が「発達障害児」を社会的に構成する契機として決定的な意味を有していることは疑いえないが、診断そのものが学校現場で行われる日常的な教育実践に

において常にレリヴァントなわけではない。具体的な実践において働いている子どもをめぐるカテゴリー化は、「普通の子」か「発達障害児」といった単純な二分法にもとづくものではないということである。第二に、通常学級にて過ごす「発達障害児」に対して、教師は、彼らの「できなさ」に配慮しながらも、彼らをクラスの一員とするために過度な例外化を避ける、その意味での平等原則を維持している。それは教師にとってはジレンマ状況ともいえるものであるが、むしろそうしたある種割り切れない状況のなかで、子どもたちと様々なかたちで関係を切り結びながら、彼らの「変化」や「成長」を見出していく教師たちの日常的実践こそが、真の意味でのインクルーシブな教育を達成するためにあり得る唯一の方途である。目指すべき教育理念の実現可能性は、すでに学校現場における日々の実践のなかにおいて、探究されているのである。

〈注〉

- (1) なお、フィールドノーツおよびインタビューの記録に登場する教職員と児童については、すべて匿名化している。便宜的にアルファベット表記することで、同一人物を示す。また、以下で主として登場するのは、上述の児童 A および児童 B に加えて、年度途中まで 1 組の担任を務めた T1 先生、年度途中から 1 組の担任を務めることになった T2 先生、児童 A が在籍する支援学級 S クラスの担任である S 先生である。
- (2) なお、以下で引用するフィールドノーツの作成者（調査者）には便宜的に番号を付して区別している。
- (3) 当該年度、X 小学校では、複数名の「支援員さん」（特別支援教育支援員）が勤務していた。「支援員さん」たちはそれぞれ週に 3 日から 5 日勤務で、勤務日に学校に到着してから、その日の各勤務時限に中心的に支援する児童とそのクラスを把握し、その場に赴いて支援に当たっていた。本稿では、そうした「支援員さん」と通常学級および特別支援学級の担任、通級クラスの担任、管理職の先生らの連携の実態などの論点について十分検討することができないが、特別な配慮を要する児童を含んだ学級において、「支援員さん」たちの個別的で即時的な働きかけが非常に重要な意義を有していたことは、述べておきたい。

〈文献〉

Coulter, J., 1989, *Mind in Action*, Polity.

韓昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵, 2013, 「日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状

と今後の課題に関する文献的考察—現状分析と国際比較分析を通して」『琉球大学教育学部紀要』, 第 83 集, pp. 113-120.

鶴田真紀, 2018, 『発達障害の教育社会学—教育実践の相互行為研究』ハーベスト社。

森田洋司・進藤雄三編, 2006, 『医療化のポリティクス—近代医療の地平を問う』学文社。

第8章 特別支援教育における教員間の連携に関する検討

—発達障害児支援を事例に—

保坂 克洋

1. はじめに

2007年に特殊教育から特別支援教育へと転換したことにより、障害児教育において、ひとりひとりのニーズにあった教育、支援を行うことが理念的に求められるようになった。また、2012年には、文部科学省から「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が出され、特別支援教育は、障害のある子もない子も同じ場で学ぶことを追求するための重要な役割を担うものとして位置づけられている。

こうしたなか、特別支援教育へと制度上の転換があった2007年以降、特別支援教育を受ける発達障害児の数も大幅に増加しており⁽¹⁾、上記のような理念を達成するために、特別支援教育では「連携」が重要であると指摘されている（香川 2012）。

「連携」と一言と言っても、学校内の教員同士の連携や学校外の専門家や専門機関等、保護者との連携など様々に考えられるが、特別支援教育への転換以降、特に強調されてきたのは、学校外の専門家や専門機関等との連携といえる。これは、特別支援教育では、多様な場において、障害児のニーズに適切な教育、支援を行うことが求められていることや、教育を受ける子どもの障害が、「重度・重複化するとともに多様化の一途をたどっており、これまた従来の教員のための専門性では対応し難い状況が生じ、保険・医療・福祉・労働等の専門家や専門機関との連携が重要な課題となってきた」（香川 2012, p. 22）という認識によるものであろう。

一方で、「小・中学校において通常の学級に在籍している発達障害を含む軽度障害児に対する適切な支援を考える際に最も大切なのは、校内の教職員の連携をどのように図っていくかではなかろうか」（香川 2012, p. 35）と指摘されているように、まずは、校内連携こそ、特別支援教育の基礎といえるだろう。もちろん、校内支援システムを構築することが主張されているように（加瀬 2019）、これまで校内の教員間の連携の重要性は様々に指摘されているが、主に理念的に連携の必要性を主張することや、連携の方法に焦点が当てられてきた。

しかし、連携というのは、理念的に達成されるものではなく、まさに、発達障害児に対する支援を実践する中で達成していく必要があるものである。このように考えるならば、そもそも連携が必要な実践的な状況はどのように生じるのかについて検討する必要があると思われる。

そこで、本稿では、発達障害児支援において、どのような状況において、まさに教員間の連携が必要とされるかを具体的な場面に着目しながら検討を行う。

2. 調査対象

検討するデータは、2018年4月から2019年3月にかけて関東圏内の公立X小学校において、特別支援教室に在籍している小学5年生の発達障害児（以下、A）を対象に、実施したフィールドワークによって得られたものである。

Aは保育園に通っていた3歳半頃にある大学付属病院において「ADHD」と診断されており、1年生の4月から、特別支援学級に在籍している。X小学校では、知的障害学級として1クラス、情緒障

害学級として2クラス、合わせて3クラスの特別支援学級が設置されており、A は情緒障害学級のうちの1クラスに在籍している。

管理職の先生によると、この学校がある地域の特徴として、特別支援学級に在籍している子どもも通常学級で過ごす時間を多くとることになっているという。そうした中では、特別支援学級に在籍している児童であっても、特別支援教室のみで過ごすのではなく、多くの時間を学年の学級でも過ごすことになる。そのため、A は、日常的に特別支援学級の担任の先生（Z 先生）のみならず、学年の通常学級の担任の先生、さらには、教科担任の先生方や支援員の先生方と関わるようになっており、教員間での A に対する密な連携がより求められる状況といえる。

3. A の「問題」が立ち現れる状況

たとえ発達障害と診断されていても、A を観察し、また調査者が A と直接関わる中で、A の「問題」が目立たない状況がある。例えば、休み時間で遊んでいる時などは、発達障害としての A の「問題」が目立つことはない。つまり、A は、学校生活において、常に発達障害児として学校生活を送っているわけではない。このように考えると、発達障害児であることを前提にせず、どのような状況において、A の「問題」が立ち現れてくるのかという視点で、A の「問題」を検討していく必要があるだろう。

調査をする中で、A の「問題」が頻繁に観察されたのは、学校という制度的な時間の中で、特定の振る舞いが求められる時である。例えば、以下は、年度が始まったばかりの4月の中休みの場面である。

2時間目の1年2組の観察が終わり、中休みの中頃から3時間目に観察する A を探すために、校内をウロウロする。まずは5年生のフロアの方に向かってみるが、見当たらない。そのため、A はいつも休み時間に校庭で遊んでいるような印象をもっていたので、校庭に出て A がいるかどうか校舎側から遊んでいる子どもたちを見ていた。

しかし、中休みの校庭は多くの子どもたちが自由に遊んでいるため、A の姿が見当たらない。もしかしたら校舎内にいるのかもしれないと思いつつ校庭を見ていると、ブランコの近くに Z 先生と支援員の先生が二人で話をしている姿に気がつく。そのため、A も校庭にいるのではないかと推測しながら、休み時間が終わるまで子どもたちの様子を見ていた。

休み時間の終わり5分前になると、アナウンスが入り、校庭で遊んでいる子どもたちが校舎の方に戻ってくる。すると、それまで A の姿が見当たらなかったのが、砂場でスコップを使って山を作っている A の姿が「現れた」。他の子どもたちが校舎に戻るなか、A は砂場で山づくりを継続していた。それまで、他の子どもたちも自由に遊んでいる時間では、彼の姿は目立たないが、休み時間が終わり、教室に戻る時間になると、彼の姿が目立ちはじめた。

(FN2018.4.27)

この場面は、A の「問題」の特徴がよく現れているように思われる。まず、この場面で、調査者が当初、A のことを見つけれなかったことの意味について考えてみたい。調査者は、中休みの途中からしばらくの間、校庭を見渡しており、A が遊んでいた砂場の方にも目を向けていた。そのことを考えると、調査者は視覚的に A の姿を捉えていたように思われる。それにもかかわらず、なぜ、A を発見できなかったのであろうか。

それは、観察者には、A の行為が中休みという状況の中で適切な振る舞いとして映っていたからで

あろう。中休みは、基本的に自分の「好きなように」過ごせる、学校生活では数少ない時間である。そうした中で、多くの児童が「思いのまま」に校庭で遊んでいたものであり、A もそのような児童の中のひとりとして観察者の目に映っていた。だからこそ、A の姿がその状況に溶け込み目立つこともなく、調査者はAを見つけることができなかったと言える⁽²⁾。

では、そうしたAの姿を発見できるようになったのは、なぜだろうか。もちろん、端的に言ってしまえば、校庭にいる児童が少なくなり、引き続き校庭で遊び続けているAが見えやすくなったためといえるだろう。しかし、こうした状況についてもう少し詳細に検討することで、Aの「問題」の特徴が明らかになるように思われる。

まず、Aの姿を認識できるようになったきっかけは、中休みが終わる5分前のアナウンスである。このアナウンスにより、校庭で遊んでいた多くの児童が校舎に戻り始めた。ではこのアナウンスは、児童にとってどのような意味を持つものなのか。それは、児童に対して状況の転換を示すものである。つまり、「自由に」遊べる中休みという時間から、授業の準備の時間への転換を促すものであり、児童に対して、授業という学校的な時間を志向した振る舞いを求める機能を果たしている。この場面では、多くの児童がこうした学校的な時間への移行をスムーズに行っているが、一方、Aは、こうした状況への移行ができておらず、砂場で遊ぶという中休みの状況において許容されている活動を引き続き行っていた。そのため、児童に求められる状況が転換し、Aの振る舞いが状況に適切ではなくなったことでAの姿が目立つことになり、調査者はAを認識することができたといえる。

このようにこの場面をとらえると、Aの「問題」は、学校的な時間の中である特定の振る舞いが求められる状況において、現れてくると言えるだろう。こうしたAの様子は、時間割といった制度的に決められた時間の中で、特定の振る舞いが要求される時、具体的に言えば、在籍している特別支援学級ではなく、学年のクラスにおいて、勉強することが時間割上求められる時に、頻繁に現れていた。

そのため、先生方は、時間割で求められている予定通りの行為ができないAに対して、予定通りに活動を行うように促す対応を行っている。特に、Aが特別支援学級にいる時、次の授業の予定は学年のクラスで受けることになっている場合、クラスに行くようにと促すことがAへの支援として日常的に行われていた。例えば、Aがクラスに移動せずに、特別支援学級で粘土遊びや、家庭内で出された課題を行っている際に、先生方は「何分立ったら行く？」と尋ねたり、「10分だけでも行こうよ」述べ、すこしでも時間割どおりの活動に参加できるよう促している。

しかし、こうした促しは、しばしば、Aの抵抗に合うことになる。特に何度も促されることにより、Z先生とAとの関係が悪化してしまうこともある⁽³⁾。

5時間目になると、Aは4時間目に引き続き、漢字ドリルの書き写しを行い始めていた。その様子を見てZ先生は、「漢字いっぱいがんばったね。でも、それは家でやるやつだから、学校での課題何かやろうよ。算数やろうか。」と声をかけるが、Aは特に反応しない。Z先生は5時間目の予定を確認すると、5時間目の授業は学年のクラスで受ける事になっているようで「あっ、総合だ。総合行こう」とAに声をかけ、学年のクラスに行って「総合」の授業を受けるように声掛けする。しかし、Aはひたすら漢字を行っており、Z先生も「総合」の時間では、「明日のヤゴとりで捕まえるヤゴ入れを作ってるから、作りに行こう」と促すがAは移動する様子はない。Z先生が「先生と一緒に行こう」と声を掛けると、Aは否定的な返答をしていた。

このように、時間割に合わせて、Aがやっていること（漢字の書き写し）とは異なることをZ先生が何度も促し始めると、AとZ先生との関係性が悪くなっていく。最初は奥のスペースにいるAに対して、仕切られているロッカー越しにZ先生が学年のクラスに行くように促していたのであるが、しばらくして、Z先生はAのいる方に行き、再度促し始める。するとAはZ先生に対して暴言

を言ったり、しばらくすると、A が履いていた上履きを Z 先生に投げ始めた。Z 先生は A に上履きを投げられないようにするために彼の腕を持つと、A はさらにそれに抵抗する形になり、互いに取り組み合いのようになる。そうしたやり取りの中で、Z 先生のポケットから A の時間割が落ちたようで、それを見た A は「時間割だ。この時間割のせいだ」と Z 先生に向かって言っていた。

(FN2018.5.15)

この場面は、A が 1 日の課題として親から出されている漢字の書き取り練習を行っている際に、時間割通りに授業を受けるように Z 先生が何度か促し、それに対して A が否定的に反応する中で、最終的に A と Z 先生がもみ合いまでに至ってしまっていた。

特にここで興味深いのは、A の「時間割だ。この時間割のせいだ」という発言である。この発言は、制度的な時間の中で、特定の活動を求められることを拒否する主張として理解することができる。このように、制度的な時間割に基づいて活動することを促すものの、A からの抵抗・拒否されてしまうというやり取りの中で、A の「問題」がその都度立ち現れている⁽⁴⁾。

4. 連携が必要となる状況についての検討

ここまで、A の発達障害としての「問題」は、学校の制度的な時間の中で特定の振る舞いが求められる際に現れることを確認してきた。特に A の「問題」は、学年の交流学級で授業を受ける時間割にもかかわらず、特別支援学級から移動することが難しいという形で、頻繁に立ち現れていた。

このように、A は多くの時間を特別支援学級で過ごしていたが、全く交流学級へ移動することがなかったというわけではない。先生方の促しに応じる形で、交流学級へ移動できた A の姿も観察された。もちろん、A が交流学級の活動に参加できるためには、特別支援学級でいかに A が移動できるよう促すかが課題である。しかし、活動に参加するために先生方の連携が求められるのは、なによりも、特別支援学級の担任の先生だけでなく、支援員の先生や授業を担当している先生と関わることになる交流学級の場合であろう。そこで、以下では、A が交流学級に移動した後の場面に着目して、連携が必要な状況について検討する。

4.1. 交流学級における 2 つの場面

まず、連携が必要な状況を検討するために、A が交流学級へ移動した後、クラスの活動に参加できなかった状況と、クラスの活動に参加できた状況について、それぞれ具体的な場면을提示する。

【場面 1】

支援員の先生の読み聞かせが終わると、A はスムーズに自分の学年のクラスに向かっていく。クラスに到着すると、板書の様子から今日の家庭科の授業内容は、裁縫道具の針の種類を確認し、最後に玉結びの練習を行うことになっているようであった。A がクラスに来たときにはすでに最後の玉結びの練習の佳境に入っていた。A は自分の席に座ったのはいいが、自分の裁縫道具はないようで、手持ち無沙汰になっている状況だったためか、同じ班の女の子の持っているまち針を取って、机に指したりして遊び始めていた。女の子が持っている裁縫道具は友達から借りたもののようで、壊さないように返してと A に言っていたが、A はなかなか返すことはなかった。A が机に針を指す様子をみた同じ班の男の子も、「折れたら A 弁償しなくちゃいけないよ」と注意する。そうした様子を見ていた支援員の先生も注意する中で A の持っている針を取り上げ、女の子に針を返していた。

そうしたやり取りになったあと、調査者は A が使える裁縫道具がないかどうかを、授業担当の先

生に確認する。まず、A の裁縫道具があるかどうかを尋ねると、裁縫道具は自分で管理することになっているので、持ってきているかどうか分からないということであった。多分持ってきていないというような感じになったので、A が借りられる裁縫道具がないか尋ねると、「持ってきていない人は友達に借りることになっていて」と言うことであったので、後ろの誰も座っていない机の上に置いてある裁縫道具を指さして、「あれは、A のではないですよ」と確認すると、もうひとりアシスタントで入っている先生のものではないかということで、確認してみてくださいと言われた。そのため、アシスタントの先生に確認し、A のために借りてもいいかどうかを尋ねるといいということだったので、先生の裁縫道具を貸してもらった。

しかし、こうした先生方と裁縫道具を借りるためのやり取りをしている間、A は教室から出ていってしまっていた。

(FN2018.6.25)

上記の場面1は、特別支援学級にいた A を支援員の先生が学年の交流学級へ移動を促す中で、移動する途中に図書室に寄り道をしつつも、クラスに到着した場面である。この場面では、A は交流学級への移動ができたものの、学級での授業の活動を行うことなく特別支援学級に戻っている。そのため、この場面は、交流学級での活動に参加できなかった場面といえるだろう。

では、A が交流学級へ移動できた他の場面について確認したい。

【場面2】

3時間目の最後の方は支援員の先生と粘土で遊んでいたが、4時間目になり次の担当の支援員の先生が来るまで、A は粘土で遊ぶ。4時間目の A の担当の支援員の先生が来たところで、その先生は2組で行っている理科に行くように促す。すると、比較的すんなりと A は学年のクラスに向かう。

教室に到着して、A が席に着くと、調査者はすぐに A に教科書を開くように言う。その様子を見ていた、授業を行っていた授業担当の先生が「80 頁です」と声を掛けてくださる。それを受けて、「80 頁だって」といいながら、調査者の方で教科書を開く。先生は、その頁の内容を説明し、時には、子どもを指名し書いてあることを読み上げさせながら、教科書の内容の確認を行っていく。その間、A は右側に座っている男の子と話しながら過ごしていたが、その間も「A、こっちだよ。これ〇〇なんだって」と教科書の内容に注意が向くように説明しながら話しかける。しばらくすると、A も教科書を見るようになる。教科書の内容は、「生命のつながり」ということで、植物の受粉や動物（人間）の受精についての内容であった。A はふざけて性的な発言をすることもあったが、教科書の内容にも関心を向けているようであり、調査者も A のふざけに付き合いながら内容を説明する。

教科書の内容の確認が終わると、今度は確認の問題を解く時間になる。最初は花の受粉に関する部位の名前について答える問題が出ていたので、具体的に説明が書いてある教科書の頁を A に見せながら、解答させる。その後も、教科書の該当箇所を見せて、問題や教科書の内容を説明しながら解答させていくと、一応最後まで問題を解くことが出来ていた⁽⁵⁾。

(FN2018.9.26)

上記の場面2は、交流学級に A が移動したのち、調査者や授業担当の先生の促しの中で、クラスの活動に参加できた場面といえる⁽⁶⁾。この2つの場面は、A が交流学級に移動できたという状況は同じであっても、その後、クラスの活動に参加できたか、できなかったかという点で異なっている場面である。では、以下で、こうした A の異なる状況がどのように成り立っているのかについて検討したい。

4.2. クラスの活動に参加できた状況についての検討

上記の2つの場面で異なる特徴はなんだろうか。A が交流学級に移動した際に、適切なタイミングで、授業の活動に関する促しがなされているかどうかという点に着目して考えてみると、場面1では、そうした促しができない状況になっていたが、場面2では、そうした促しが機能していたことにあるように思われる。つまり、A がクラスに到着した際に、授業の活動に関して「手持ち無沙汰」になってしまうか、そうでないかという点が異なっている。

では、なぜ「手持ち無沙汰」になると A は学級の活動に参加できないのか。この点について、会話分析の知見に基づいて検討してみたい。会話分析は、社会学者のハーヴィ・サックスらによって確立された研究領域であり、我々が何気なく行っている日常の会話が、いかに緻密な方法で成り立っているのかを検討するものである。これまでいくつもの観点から会話の方法の検討がなされているが、ここで着目したいのは、会話の交代がどのようになされるのかに関する知見である (Sacks, Shegloff & Jefferson 訳書, 2010)。

会話は、複数人で行われ、その中では基本的に話者は一人であり、その話者が適切なタイミングで交代しながら続いていくものである。では、どのように次の話者に交代しているのだろうか。それは、以下のような手続きによってなされているという。つまり、(1) 現在の話者の発言が終わってよいタイミングで、(1a) 現在の話者が次の話者を指定する、(1b) 現在の話者が次の話者を指定しない場合は、聞き手の中で最初に発言した者が次の発言の権利を持つ、(1c) a と b が起きない場合は、引き続き現在の話者が会話を続けられる、(2) c によって会話が続いた場合は、再度会話が交代する適切なタイミングで (1a) ～ (1c) が繰り返される、とサックスらは指摘している。

では、この知見に基づき、A が交流学級に移動した際に、授業の活動に参加できる場面とできなかった場面では、どのような違いが指摘できるのか。もちろん、上記の2つの場面のデータは、具体的な会話の展開を示すものではない。しかし、それぞれの場面における A や先生方の行為の展開を会話の展開に見立てることで、授業の活動に参加できる状況とできない状況がそれぞれどのように成り立っているのかについて検討できるように思われる。

まず、A が授業の活動に参加できていた場面2について確認してみたい。この場面では A が交流学級に到着し、課題に取り組むまでの一連の流れを、①A が席に着く (A の行為)、②課題の提示がなされる (先生、観察者の行為)、③課題に取り組む (A の行為)、という3つの展開に区切ることができるだろう。ここで着目したいのは、A の交流学級における自分の席に着くという行為が終了したタイミングで、観察者や先生方からの授業に関する課題の提示があったという点である。つまり、会話分析の知見を援用するのであれば、クラスに到着するという A の行為が一段落するタイミングで、次の行為の指示を先生や観察者が A に対して指示を行うといった、授業の課題の指示といった行為の選択権を先生や観察者が選択することで (1b)、A に対して行為を促すことにより、その後、A が授業の活動に参加できる状況が成立していたと言えるだろう。

このことを前提に、A が授業の活動に参加できなかった場面1について考えてみたい。場面1では、①A が席に着く (A の行為) が終了したタイミングで、先生方からの授業の課題に関する指示がなされていなかった。つまり、A の行為の終了後、先生方が行為の選択権を行使することなく、A 自らが授業における行為の選択権を持ったままの状況になっていたといえる (c)。それによって、A は自分の「思いのまま」に行為することで、授業の活動に参加することなくクラスを出ていってしまっていた。つまり、この場面において、A が手持ち無沙汰になることで、授業に参加できなかったという状況は、クラスにおける最初の A の行為の終了後 (席に着く)、授業の活動に関して、誰も応答していないという状況によって、A のクラスの活動に参加できないという状況が成立していたと言える。

5. おわりに

4節で検討したように、Aが交流学級での活動に参加できる状況は、Aがクラスに到着したのちに、適切なタイミングで、先生方が授業の内容に関するAへの働きかけを行うことによって、成立していたことを確認した。もちろん、このようなAに対する働きかけがあれば、すべての状況において、スムーズにAが活動に参加できるとは限らないであろう。しかしながら、もしその働きかけができたなら、交流学級での活動に参加できる可能性も大きくなるように思われる。

本稿では、特別支援教育において連携が必要とされる具体的な状況について検討を行ってきた。検討してきたように、Aに対する適切なタイミングでの働きかけは、Aと関わる先生同士の連携が必要になるだろう。例えば、Aが交流学級で受ける授業内容などをAと関わる先生方は予め共有しておくことが大切だと考えられる。また、Aは、時間割通りに授業に参加することが難しいということを踏まえるのであれば、授業の途中から交流学級に来た際のAへの対応について、確認しておくことも重要であろう。それぞれの先生がAと関わる中で、Aが授業にスムーズに参加できた場面がどのような状況であったのかについて、先生方で共有しておくということも特別支援教育における連携として考えられる。

もちろん、教員の多忙化ということが社会問題になっているように、むやみやたらに連携を強調することには、慎重になる必要がある。本事例においても、通常の学校における特別支援教育の実践には、多くの先生方が子どもと関わるようになっており、また、支援員の先生方については、制度的な制約の中で、先生方との連携がそもそも難しいという構造もあるだろう。こうした中で、具体的な連携の方法に関する検討については、今後の課題としたい。

〈注〉

- (1) 文部科学省の『特別支援教育資料』によると、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒数は、2007年度の38,001人から2017年度の110,452人へと増加している。また、通級による指導を利用する発達障害（自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害）のある児童生徒数は、2007年度の10,590人から2017年度の54,247人へと増加している。
- (2) ここで中休みの特徴として、「好きなように」、「思いのままに」過ごすことができるとカッコを付けて記述したのは、もちろん、本人の全く自由に過ごすことができるということではないからである。この場面では、フィールドノートに記載されてはいないものの、Aの姿に気づいたときに、もうひとりの児童も一緒に砂場で遊んでいた。他者と一緒に遊ぶためには、他者と喧嘩をしない、怪我をさせない等、「遊ぶ」といっても、そうした状況に適切な振る舞いが常に求められている。このように考えると、この場面において、Aは中休みという状況の中で適切に振る舞いながら遊んでいたと言える。
- (3) AのZ先生への反抗的な態度は、5年生のクラス担任の先生や他の支援員の先生方よりも多く見られたように思われる。それは、Z先生がAに対する「注意役」になっていたことが要因の一つとして考えられるように思われる。Z先生は、他の先生方よりもAに対して注意をする機会が多いことで、Aとの関係づくりに苦勞しているということを述べていた（FN2018.6.5）。
- (4) 学校の時間割を守れないAに対して、根本的な解決方法は、時間割を気にせずにAの活動を組み立てることかもしれない。しかし、観察者もAと関わる中で、支援員のような関係性を担う際には、やはり時間割ということを意識しながらAと関わっていた（FN2018.5.29）。こうしたことを踏まえるならば、小学校という場における時間割という規範は、常に先生方のAとの関わりにも影響を与

えていると言える。

- (5) この場面と同じように A がクラスでの活動に参加できた状況が観察されたときには、隣の席の子どもとの関わりが大きく影響していたように思われた。具体的に言えば、ある英語の授業の際に、A が学年のクラスに着き自分の席に座ると、すぐに隣の席の子が、授業担当の先生に対して「先生、A の分は？」と言って、取り組んでいる課題のプリントを A にも配布するように促していた。すると、A はプリントの課題に取り組みはじめ、その後も授業に参加することができていた (FN2019.01.29)。
- (6) このように、A が交流学級で授業の活動に参加できた際には、参加できたことについて、先生方の中で情報が共有され、A は肯定的な評価をもらっていた。

昼休みの A の担当となっている支援員の先生が特別支援学級に来て、粘土で遊んでいる A のところに来ると、「今日頑張ったんでしょ？理科？」と声をかけ、4 時間目の授業の時に教室に行っ
て課題をやっていたことを褒めているようであった。それに対して A は返却されたテストの点数について、「テストも 100 点取ったんだよ」と返却された理科のテストについて誇らしげに支援員の先生に伝えていた。

(FN2018.9.26)

〈文献〉

- 香川邦生, 2012, 「特別支援教育推進の鍵をにぎる連携」香川邦生・大内進編, 『特別支援教育コーディネーターの役割と連携の実践——教育のユニバーサルデザインを求めて』教育出版, pp. 21-50.
- 加瀬進, 2019, 「『チームとしての学校』と校内支援システム」加瀬進・高橋智編『特別支援教育総論』放送大学教育振興会, pp. 202-217.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G., 1974, “A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation,” *Language*, Vol. 50, No. 4, pp. 696-735, (=2010, 西阪仰訳「会話のための順番交替の組織——最も単純な体系的記述」『会話分析基本論集——順番交替と修復の組織』世界思想社, pp. 7-153) .

第9章 子どもの成長過程と「発達障害」

—I・ハッキングの「相互作用する種」概念を手がかりに—

越川 葉子

1. はじめに

本稿では、幼少期に「発達障害」の診断を受けた子どもであっても、医療的な治療の有無と関わりなく、その成長過程において「発達障害」とはみなされなくなる可能性があることを示す。

本稿は、一人の大学生が、「発達障害」とされる中学1年生（当時）の弟（A）の療育の過程を卒業論文のテーマに取り上げたことに端を発して開始された調査に基づくものである。学生は、コンラッドとシュナイダー（Conrad, P. & Schneider, J. W）の「逸脱の医療化」論に依拠しながら、母親が弟の発達の遅れを「発達障害」と結びつけて解釈していく過程や療育を受ける中での弟の変化を療育記録や弟の小学校時代の担任インタビューから描き出している。

なかでも興味深いのは、幼少期に療育を開始し、小学校入学時には支援級に在籍していたAが、小学校4年生進級時に同校の普通級に転籍し、中学校進学以降も普通級で問題なく学校生活を送っていることであった。こうしたAの変化について、卒業論文では、母親が早い段階からAに療育を受けさせるなど適切な教育環境を整えてきたことがAの成長に繋がっているとの見解を示している。確かに、そのような理解も可能ではある。Aが受けてきた療育の中で何が効果的に作用したのか。こうした問いを立てることで、Aのように幼少期に「発達障害」と診断を受けた子どもに、より効果的な手立てを提案することができるかもしれない。しかし、本稿の関心は、Aの成長と共に、少なくとも学校の教師らはAを「発達障害」のある子どもだとは認識しなくなっていった過程にある。さらにいえば、本稿の関心は、Aの支援級から普通級への転籍がいかんにして実現されたのか、そして、普通級への転籍以降、Aはどのような子どもとして教師から認識されるようになっていったのかということにある。

この点を検討するうえで、支援級から普通級への転籍を勧めた小学校の元担任に加え、小学校卒業後に進学した中学校の教師が当時のAをどのように理解していたかは注目に値する。というのも、中学校の教師に至っては、Aを「発達障害」とはみなしていないからである。このことは、「発達障害」と診断を受けた子どもが、学校教育段階を経ていく中で「発達障害」ではなくなっていく可能性があることを示している。

そこで本稿は、Aの事例を通して、「発達障害」とは、一生涯続くものではなく、子どもの成長過程において解消されうる現象であることを実証することを試みる。

2. 「発達障害」とは何か

2.1. 「相互作用する種類」としての「発達障害」

子どもの逸脱の医療化の浸透に伴い、幼少期の早い段階から逸脱傾向が見られる子どもを「発達障害」とみなす認識が浸透している（Conrad & Schneider 訳書, 2003）。日本では、「発達障害者支援法」が平成16年12月10日に公布され、「発達障害」の早期発見や発達支援に関する国、地方自治体の責務が明確化された。本法では、発達障害を「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義し、学校教育における発達障害児への適切な教育的

支援と支援体制の整備を定めている⁽¹⁾。

このように、法的な意味での「発達障害」とは、主に低年齢の子どもに現れる脳機能の障害の総称のことをいう。しかし、脳機能の障害を目で見て確認することができない以上、「発達障害」であるか否かの判断は、外的に観察可能な子どもの振る舞いを参考に行われることになる。つまり、「発達障害」とは、法的には脳機能の障害の総称と定義される一方で、現実的には「発達障害」と関連性のある振る舞いが子どもに観察されることで適用される概念といえる。今まで気づかれていなかった脳機能の障害が発見されることで子どもに適用される概念なのではなく、まさに「発達障害」に想定される振る舞いが日常的に観察される子どものことを言い表す概念なのである。

こうした「発達障害」概念の浸透は、「発達障害」の特性に関する知識を人々に与え、子どものある振る舞いを「発達障害」の特性に適合的なものと理解し、「発達障害」と分類することを可能にした（Hacking 訳書, 2006, pp. 235-237）。このように人間を分類する種類をハッキングは「相互作用する種類」と呼び、その例に「子どもたち自身のことではなく、落ち着きがない・多動・注意欠陥といった子供たちの種類」（p. 236）を挙げている。ここで重要なのは「相互作用」の意味である。

多動や注意欠陥に分類された子どもは、制度上の支援を受けたり、医療的な治療を受けることがある。それは、子どもがその分類を意識しているか否かにかかわらず、多動や注意欠陥を対象とした制度や慣習の中で行動し、扱われることを意味する。そして、そうした子どもたちの行動や対応から、今度は子どもの分類のされ方が見直されていく（p. 237）。つまり、ハッキングのいう「相互作用」とは、子どもを分類する種類とそこに分類された子どもが相互に影響を与え合う関係を意味するのである。

「相互作用」の影響はこれだけに留まらない。「大人の発達障害」といった言葉があるように、大人が自身の経験を「発達障害」に関する知識に照らし合わせることで、自らを「発達障害」と認識する場合がある。そうすることで苦しみから解放されるとすれば、行き場のない個人的な経験を「発達障害」という制度化された文脈に位置付けることで、困難への対処法や周囲からの一定の理解が得られるようになったと考えられる。「発達障害」という種類が大人に働きかけ、従来の自己認識を変えていく。「発達障害」の「相互作用」の影響は子どものみならず、大人にも広がりをもせているのである。

2.2. 「子どもであること」と「発達障害」の関係性

しかし、「発達障害」はその担い手が往々にして子どもであるという点で、「同性愛者」といった大人が自他を記述する際に用いる概念や「ホットロッダー」といった「自己執行 self-enforcement」（Sacks 訳書, 2004, p. 34）のカテゴリーとも異なる特性をもつ概念である。

第一に「発達障害」は、もっぱら大人や医療関係者が子どもを分類する際に用いられるという特徴がある。ハッキングは「相互作用する種類」が人々の認識に変革をもたらし、従来の概念の知識を刷新する自律的な運動へと展開していく可能性にも着目している（Hacking 訳書, 2012）。しかし、子どもの場合、たとえ子どもが「発達障害」の想定を超えるような何がしかを示したとしても、大人の側から「発達障害」の認識枠組みに収まるよう解釈されていく可能性がある。また、制度上、医学的な診断によって「発達障害」が認定される点も、子どもからの働きかけにより「発達障害」に関する知識を更新していくことを困難にしている。

第二に、子ども自身が分類された種類について意識していないことが十分に考えられる点である⁽²⁾。しかし、ここで重要なのは、たとえ子どもが自分の分類された種類を意識していなくとも、子どもの周囲にいる大人がその分類を意識して子どもに働きかけるようになることである。つまり、「発達障害」に分類された子どもは、支援級に在籍したり、その子どもの特性に配慮した教室空間や時間割の中で生活するようになることで、「発達障害」の子どもと制度が「相互作用」し始めるのである（Hacking 訳書, 2006, p. 237）。

以上のように、ハッキングは、人間の種類とその種類に分類された人間との「相互作用」に着目する。ハッキング自身も言及しているように、子どもの場合、子どもが自分が分類されている種類に関する知識や認識が十分ではなかったり、大人の解釈が優先され、子ども自身の働きかけにより種類の知識を変えていくことが難しい状況にある。こうした状況の中で、子どもは分類された種類からいかにして別の種類へと移行していくことができるのか。子どもが成長する過程とは、ある種類から別の種類へ―「赤ちゃん」から「子ども」へ―と移行していく過程のことでもあるのではないか。人間と人間を分類する種類の間で「相互作用」が起きているとの前提に立つならば、分類された種類とは別の種類へと分類の宛先が変わっていく可能性もあるだろう。しかし、ハッキングは、ある種類に分類された人間が、その種類とは別の種類に分類される過程までは議論の対象としていない。本稿では、人間が過去に分類された種類からの移行がいかにして展開されるのかを、「発達障害」と診断を受けた子どもの成長の過程を事例に検討していく。

そこで本稿が着目するのが、幼少期に「発達障害」の診断を受けた子ども（A）の成長過程である。Aは幼少期に「発達障害」との診断を受け、様々な療育機関を利用し、専門的な訓練を受けてきた経緯がある。しかし、Aは小学校4年生に進学する際、3年次の支援級の担任の勧めで普通級に転籍する。その後もAは普通級で問題なく学校生活を過ごし、地元の中学校の普通級へと進学する。中学校のAの担任らに至っては、入学当初よりAを「発達障害」とは認識していない。つまり、Aは学校教育段階を経る中で「発達障害」ではなくなっていくのである⁽³⁾。

以上のように、Aの事例は幼少期に「発達障害」と診断されていても、学校教育段階を経る中で「発達障害」ではなくなることがあり得ることを示している。では、「発達障害」と診断を受けた子どもが「発達障害」ではなくなるとは、どのような事態であり、いかにして実現されていくのか。ここで重要なのが、Aと学校生活で関わりもつようになった教師のAへの対応や認識である。小学校入学以降の学校生活を経る中でAが「発達障害」とは異なる種類に分類されることになったとすれば、教師の対応や認識はAが「発達障害」でなくなること―他の種類の分類が妥当になること―を支持するものであったと考えられる。そこで、次節ではじめにAが「発達障害」の診断を受ける以前から中学3年生となった現在までの経緯を、母親や元担任らのインタビューから再構成することを試みる。次に、Aが「発達障害ではない」との教師の認識がいかにして構成されているのかを検討する。こうした教師の認識構造を明らかにすることは、「発達障害である」との認識構造を逆照射することとなりうる。

3. Aの経歴―幼少期から小学校入学まで

はじめにAが「発達障害」の診断を受ける前から中学3年生までの経歴を母親と教師のインタビューから再構成する⁽⁴⁾。

3.1. Aが診断を受けるまで

子どもの「発達障害」が疑われるのは、その子の言動を同年齢の子どもと比較する視点を保護者がもち始める時期である場合が少なくない。そして、子どもの障害のレッテルを受容するか否か、「発達障害」として子どもが生きるかどうかの「選択」を行うのは現実的には親である（木村 2019, p. 147）。こうした観点から見ても、親がいつ、何を理由に子どもの「発達障害」を疑い、また受容するに至るかは、その後の子どもの生育歴に影響を与える重要なターニングポイントとなる。

母親はAの発達に対する違和感を、乳児期の早い段階で意識しはじめている。乳児のAは、母親が抱いていると寝付かず、むしろ一人で寝かせると寝付く子どもであった。母親は、こうしたAの様子を最初は楽な子だなどと思っていたが、月齢が上がってくるにつれ、違和感を抱くようになっていく。A

が6、7ヶ月になった頃には、Aを抱いていても身体を預けてこないなど、乳児期の子どもであれば示すと考えられる行動がみられず、「心が通じ合っていない感じがずっとあった」という。

生後半年の乳児検診では、首の座りにも問題なく、特にマイナス要因とは捉えていなかったが、Aの発達に関する違和感は言葉の遅れに対しても向けられていた。というのも、Aには、ジャーゴンや自己確認的な発語（「救急車」、「消防車」など）はあったが、会話のための発語にはなっていなかったからである。言葉の発達が遅いAの様子を他の母親に相談すると、男の子は言葉が遅いからと言われ、1歳半検診で小児科のドクターに相談した際は、「お母さん早口でしょうって言われて、早口だから、もっとゆっくりお話ししてあげないと駄目よって言われて、違うなって、その時は思ったんですけど」と周囲との捉え方との違いを感じつつも、「そうかもしれないとか、そうであってほしいみたいな気持ちも、やっぱりあるので」とAの成長をもう少し待ってみようという気持ちであったと語っている。

しかし、Aが2歳をすぎたあたりから、母親はAの発達への不安を強めていく。母親の不安要素は、Aの言葉の遅れとともに、不慣れな場所に対するAの過剰なまでの拒否反応にもあった。「いつもと違う道、通るだけで、要は、しゃべれないですけど、明らかにこっちじゃないっていう、その曲がり角で、路地で、もう、泣き叫び、のたうち回りみたいな」というほどAは強い拒否反応を見せた。そのため、はじめて行く場所についてはAに事前予告をしたり、インターネットから入手した画像を見せるなどして、Aの不安感を軽減するよう努めた。振り返ってみると、2歳が最も大変な時期であったという。

母親が、Aの発達について漠然とした不安を抱えながら、発達の遅れを決定的に意識した要因の1つが、姉と兄の幼少期を記録したビデオである。母親は、ビデオに収められた同じ月齢の姉や兄の姿とAを比べると、かなり発達が遅いことに気がついたと語っている。そして、たまたま友人の保育士にAの話をした際に、発達の相談窓口があることを教わり、すぐに電話申込をしたという。そこからはほとんど拍子で話が進み、自治体の保健所で発達相談を受け、母親とAは自治体の障害福祉センター幼児発達支援室の親子クラスに通所することになる。また、通所の開始と同時期に、児童相談所でAの障害者手帳を申請・取得をしている⁶⁾。障害福祉センター幼児発達支援室への通所開始後、母親は自ら情報収集を行い、自閉傾向のあるAにとって適した療育環境をとの考えから、小児神経科の医師にクリニックを紹介してもらうよう依頼し、クリニックも併用で通うようになる。障害福祉センター幼児発達支援室を卒業後、地元のキリスト教系の幼稚園入園と同時に、同自治体の療育機関へ転入し、週二回の通所利用を開始している。

Aの診断名については、保健所の発達相談を受けたのが2歳半の頃だったため、医師による診断書は出ていない。その後、母親は何度か小児神経科の医師の診察をAに受けさせていく中で、自閉傾向のある軽度知的障害であり、次第に自閉症状は薄まっていくが、軽度知的障害は残るだろうとの診断を受けている。

3.2. 幼少期のAに関する母親の認識と制度利用の相互関係

Aの母親は、我が子の発達の遅れを幼少期の早い時期から「発達障害」の特性とみなし、できる限りの手を尽くして発達の遅れを改善するための療育環境を整えようと働きかけ、Aと共に様々な療育機関を利用することになった。現在のAは母親の予想を上回るほどの成長を見せたというが、それは何よりも早い段階から療育を受けてきたからであるというのが母親の認識である。

こうした母親の認識を支えてきたのは、Aの言動は周囲から「誤解」されやすく、またA自身も自分の主張をうまく周囲に伝えることができず、将来的にAの生きづらさにつながるのではないかとの危機感にある。山口(2010)は、軽度発達障害児の親の語りには、重度の障害や定型発達と「発達障害」を切り離し、発達障害の実在性を保証する語り方があると指摘する。Aの母親も、Aが一見すると障

害がないように見えてしまうことを最も危惧しており、A の特性を説明する語りを通して、A が「発達障害であること」を誰よりも率先して主張し、周囲に認めてもらう努力を続けてきた。さらに、幼少期の療育の受診や小学校入学時の進路選択といった現実的な場面において、A が「発達障害」であることを制度的に承認する選択をしてきた。言い換えれば、母親は A が「発達障害」であることの実在性を A に関する自身の語りを通して担保し続けると同時に、療育機関の通所や支援級への進学といった制度上の選択場面で現実化してきたのである。

しかし、A は徐々に変化をみせている。小学校入学以降の A の学校生活は、「発達障害であること」への揺らぎを伴うものであった。A は小学校入学時に母親の強い希望により支援級に在籍することになる。しかし、支援級の担任は、小学校入学当初から A の学力や学校生活上の様子から、普通級への転籍を視野に入れていたという。そして、支援級の担任は A が 4 年生に進級するタイミングで普通級に転籍できるよう母親に話をしたという。転籍を勧められた母親は「(支援級の担任に) ほんとに捨てられると思った」、「やっぱり A のこと、わかってないんだぐらいに」思ったというが、支援級の担任は「ここで行かなかったら、次の機会はないって」と母親を後押ししたという。こうした支援級の担任の働きかけや当時の普通級と支援級の担任相互の信頼関係もあり、A は 3 年生の「お試し期間」を経て、4 年生から普通級へと転籍する。その後の A の学校生活は前述した通りであるが、中学 3 年生に進級した A は普通科の高校に進学予定である。

4. 学校教育と A の成長

4.1. 支援級から普通級への転籍過程

4.1.1. 転籍の妥当性

A が在籍していた支援級の担任 X は、A を担任する以前にも、他の学校で支援級から普通級に子どもを送り出した経験をもつ。担任 X によれば、そうしたケースすべてがスムーズにいったわけではない。支援級から普通級への転籍となると制度上の手続きも必要となるため、子どもの状況によっては、学籍は支援級に残したまま担任 X 付き添いのもと普通級で授業を受けることもあった。その中でも A が普通級に転籍した理由について、担任 X は次のように語る。

【インタビュー①：小学校支援級の元担任 (X) と母親 (P)】

R1 : A 君の場合は、転籍っていう形をとったんですね？

X : はい。A 君の場合は、本当に、全然手が掛からなかった。勉強に対する、まあ、ほんとに、違うことを答えちゃうこともあるんですよね。

P : ありますよね。そう思います。

X : 授業を見てて、そういう反応をするかっていう答えをゆってるときもあったんですけど。でも、それは、一生懸命答えたいとか、それに考えを言おうとしているって、ちゃんとしたときに答えたいっていう、手も挙げますし、そういうのも踏んでるんだけど。私が次に持った、連れてった子は、やっぱり、常に、「ああだよ！」とかってゆっちゃうし。手を挙げてとか、何かみんなに合わせるっていうことは全くなかったんですよね。やっぱり、A 君の担任が、ある程度、入れてくれるって言えてなかったら、多分なかったと思うんですけど。やっぱり、そこには、「いえ、大丈夫よ」って言ってくれる先生だったし、そこら辺の関係もあると思うんですよね。

ここで興味深いのは、A の転籍の妥当性を説明するうえで、A の次に普通級に連れて行った子ども

(以下、B とする) と A の授業中の様子が対比的に語られている点である。A は「勉強に対する、まあ、ほんとに、違うことを、答えちゃうこともある」し、「そういう反応をするかっていう答えをゆってるときもあった」。しかし、A は「ちゃんとしたときに答えたいっていう、手も挙げますし、そういうのも踏んでる」。それに対して、B は「常に、「ああだよ！」とかってゆっちゃうし。その、手を挙げてとか、何かみんなに合わせるっていうことは全くなかった」。このように、授業中の発言に関して、タイミングを考慮し、手を挙げる A と他の子どもに合わせることを全くしない B を対比することで、A が普通級で十分にやっていた子どもであることが留保されている。また、担任 X にとって A が授業の内容と違うことを言うこと自体はそれほど問題ではなく、むしろ、そうした発言以前の手続きを適切に踏むことができるかどうかが転籍に際しては重要視されていることがわかる。

もちろん A が普通級に転籍できた理由はこれだけに留まらない。担任 X は、普通級の担任が「いえ、大丈夫よ」と A の受け入れを認めてくれていたことにも言及している⁽⁶⁾。しかし、ここで重要なのは、A の授業中の様子が「みんなと合わせるっていうことは全くなかった」B と対比的に語られていることである。つまり、A は、発言の前に挙手をするなど「みんなに合わせる」ことのできる子どもであることが、担任 X の語りの中で示されているのである。

4.1.2. 普通級への周縁的な参加

しかし、A の転籍にあたって母親は当初、「(担任 X に) ほんとに捨てられると思いました」、「先生は、やっぱり、A のこと、分かってないんだぐらい」に思っていたという。また、母親は、A が 3 年生の 3 学期から普通級に入っていたことで、「つまずいてるのが、あまりにも増えた」とも語っている。

【インタビュー②：小学校支援級の元担任 (X) と母親 (P)】

P : そんなお試し期間後半になって、でも、これは、結局その A がつまずいてるのが、あまりにも増えたから、これを経験しなきゃ、成長しないんだなって思えたので。同じ校内にいるしっていうのもあったんで。捨てられましたけど。

X : いや、もうほんとに最初の頃は、「どうだった？」って、放課後、その先生に言うと、やっぱりもう、2 学期まで普通に他の子たちができるところに入ってきたから、宿題の出し方も違うし、宿題がこっというのも、自分からはやっぱり、なかなか聞けなかったし、戸惑いもあったけど、最後の 3 月の頃にはもう、それもちゃんとできるようになってきてた。

授業中の振る舞いは「みんなと合わせる」ことのできる A であったが、お試し期間で普通級に入った直後は、宿題の出し方など学級特有のルールにはすぐに馴染めず、戸惑いがあったことがわかる。しかし、普通級での A のつまずきを母親は「これを経験しなきゃ、成長しないんだなって思えた」とも語っている。母親がこのような思えた背景には、A が支援級に在籍していた頃から、担任 X が「自分で対処しなきゃいけないことを身に付けさせる」段階を A に踏ませてきた経緯がある。こうした経緯を経たうえで普通級にお試し期間で参加していた A に対して、担任 X は次のように語っている。

【インタビュー③：小学校支援級の元担任 (X) と母親 (P)】

X : プールがあるのに、水着がない。うーんとかっていうのもありましたけどね。

P : ありましたね。

X : でも、そういうのを踏まえて、小学校 1 年生のときの親の感じ。私はもう職場行ってるから、もうできないし。そういうのがありましたね。

ここで注目したいのは「小学校1年生」というカテゴリーである。担任Xは、Aが普通級に必要な物を忘れてくることに対して、自らを「小学校1年生のときの親の感じ」と言い表す。「小学校1年生」は、学校生活に不慣れであるがゆえに忘れ物をしがちである。しかし、担任Xのように働いている親が、忘れ物を届けに行くことは難しい。それと同様に、Aが普通級の忘れ物をしても、支援級の担任Xはどうすることもできない。Aが忘れ物をしないためには、支援級とは異なる普通級のルールに慣れる必要がある。その点で、Aは学校生活に不慣れな「小学校1年生」が経験する戸惑いと類似した経験をしており、そのAを見守る担任Xとはまさに「小学校1年生のときの親の感じ」なのである。

以上からわかることは、Aの普通級への転籍は、「小学校1年生」が学校の周辺的なメンバーに位置づけられながら、次第に学校生活に馴染んでいくように、普通級に周辺的に参加する過程を通して実現していったということである。こうした過程が実現できたのは、「みんなと合わせる」ことのできるAの特性によるところも大きいだろう。しかし、転籍という制度利用を見越した担任Xの働きかけが、Aの普通級への周辺的な参加をまずもって可能にしている点を見逃すことはできない。さらに、担任XとAの母親、普通級の担任とのそれまでの関係性も重要な意味をもつ。つまり、転籍という制度利用は、従来より関係のあった担任Xと母親、普通級の担任との間で、Aの転籍に向けた新たな相互作用を生み出していった。それは同時に、A自身が普通級の学級のルールに適応していくために普通級の担任や同級生とこれまでとは異なる関係を築いていく過程でもあった。まさに転籍という制度とAとの間に生じた相互作用が、Aを普通級への周辺的な参加から正規メンバーとしての参加へと導いていったのである。

4.2. 中学校教師によるAの理解

こうした経緯を経てAは地元の公立中学校の普通級に入学する。中学校の教師らは、小学校からの引き継ぎやAの母親からの話を通して、支援級から普通級への転籍や幼少期の様子を知っていた。しかし、中学校の教師らは、それらを情報として把握するに留まり、中学校生活で特別な手立てや配慮はしていないという。というのも、Aは寡黙な生徒ではあるものの、学業成績もよく、問題なく過ごしているというのが中学校の教師らの共通認識であった。中学校でAが「発達障害」とみなされることはなかったのである。

では、中学校の教師らはAをどのような生徒と理解していたのか。中学2年生時の元担任Yは、Aを「きっちりした性格」と語る。

【インタビュー④：中学校教師（Y）と調査者（R1）】

Y：何か彼の中には、やっぱりこういう枠があって、その枠から外れることが嫌なのかなというような思いがあります。

R1：そういうのは、先生、障害だっていうふうに思われますか。

Y：いや、思わないです。

R1：思わない。

Y：そういう障害ではないですが、そういう性格っていう。

R1：性格だと。きっちりとした性格というか。

Y：そう、きちっとした。きちっとした性格っていうのか、きちんとはしているんでしょうけど。

中学校の元担任Yは、Aは「枠があって、その枠から外れることが嫌なのかな」とは思うものの、それは「障害」ではなく、「そういう性格」、「きっちりとした性格」だと語る。また、中学校で部活の顧問をしている教師Zは、高校受験を控え、面接練習に臨むAに対して「コミュニケーション能力の

低さ」を指摘する。

【インタビュー⑤：中学校教師（Z）と調査者（R1）】

Z：親としては、心配なのかもしれません。それは障害うんぬんではなくて、これから社会に出るときに、基本的にやっぱりコミュニケーション能力は低いほうだと思うんです。例えば、今度進路を考えたときに、面接がある学校だとどうかなってという心配は、多分親としては出てくるし、こちらもやっぱり面接のある学校で、面接練習してもちょっと厳しいかなっていう部分はあるんですね。その辺りの心配、親としての心配がその支援を必要とする、障害的なものというふうな感覚になっているのかもしれないですね。

R1：先生から見て、コミュニケーション能力が低くて心配というのは、とはいえ、お母さんからすれば、それが多分障害に結び付いて、先生からすれば、それは結び付かないと。

Z：なかなか難しいですけど、例えば、これから面接練習していく中で、多分彼はうまくならないだろうなと思ってしまうんです。何がうまくならないかという、やっぱり「じゃ、もうちょっと大きい声出そうね」って言っても、多分大きい声を出すことが難しい。その辺りで、他の子は、例えば、彼よりも能力が低い子でも、練習を重ねればそれなりにうまく、少しはなっていくかもしれないんだけど、彼の場合、どうかなというふうにはちょっと考えてはしまいます。ただ、それができないとしたって、別にどうってことはないと思うんですけどね。

教師 Z は、他の子どもと比べた時の A の「コミュニケーション能力の低さ」が、親からすれば A の障害を表す特性として理解されるのかもしれないと語る。そうした A の特性を調査者 R1 が「障害と結び付かないか」と問うと、教師 Z は「面接練習していく中で、多分彼はうまくならないだろうな」と予測しつつ、だからといって「別にどうってことはないと思う」とも語る。つまり、中学校の教師にとって、A の「コミュニケーション能力の低さ」は、課題の一つではあるものの、障害とは思われていないばかりか、大した問題ではないとさえ思われているのである。

以上のように、中学校の元担任や部活顧問の語りの中で焦点化される A の特性は、A の性格や苦手なことであるが、障害と結びつけて理解されているわけではない。さらに、A にとって、将来的に大きな問題になるようなことでもないと認識されている。しかし、一方で A の母親は、中学校の教師らが語る A の特性こそが「発達障害」を表しており、A の将来に関わる問題と認識している。では、なぜ A の特性に関する理解が、中学校の教師と母親の間でこれほどまでに異なるのだろうか。

ライター（Leiter 訳書, 1987）は、幼稚園児の進路振り分け作業の調査で採取した教師の語りの分析から、教師が園児の経歴や能力を語る際、「教師の直面する実際的问题の点から選ばれている」（p. 98）と指摘する。それゆえ、教師が語る「子どもの経歴は幼稚園での教育という実用的限界から構成されており、教師が実用的志向を通して場に対処しているということ」を例証している」（p. 98）というのである。

ライターの指摘は、中学校の教師らの A の理解を考えるうえで示唆に富む。ここで重要なのは、教師は園児の全経歴や様々な能力を語っているのではなく、教師の実際的な関心に基づいて何をどのように語るかを取捨選択しているということである。これは幼稚園に限ったことではない。たとえ教師は子どもの過去の履歴を知っていたとしても、教師が子どもの何に着目するかは、学校教育段階や学年、その時々教師の教育活動に応じて異なる。A に関していえば、高校進学を見据えた時期に、平均以上の学業成績を収め、いつも「きちんとして」いる生徒の過去の履歴は、ことさら問題視するものではないのである。いわば、教師の限定的な子ども理解が、A を過去の履歴から切り離し、中学校の学校

生活や教育活動の中に見える A の姿のみを評価対象とすることを可能にしているのである。

5. 「発達障害」ではなくなるということ

高校進学に際して、中学校から引き継ぎの対象とならない A は、中学校までの履歴を持たずに、高校に入学する。進学先の高校受験に合格した時点で、過去の履歴と関係なく、入学が許可された子どもたちは、まっさらな状態で進学先の高校の生徒になっていく。おそらく A も進学先の高校の生徒らしくなっていくだろう。

子どもと関わる期間が限定され、その期間の中で子どもをまなざす教師は、保護者とは異なる観点から子どもの課題を捉えようとする。保護者と教師が同じ課題を A に見出している、そのことがもつ意味は異なるということだ。教師の限定的な子ども理解には、過去に「発達障害」と診断された子どもであっても、「発達障害」とは直接的に結びつかない特性を優先する可能性があるということでもある。教師の子ども理解が「発達障害」と別の可能性に開かれたならば、保護者の認識にも影響を与えるかもしれない。実際に A の母親も次第に認識を変えつつある。

A のような事例は稀であり、転籍を進める教師との出会いなどの偶然の結果であるともいえる。しかし、現実には A のように幼少期に「発達障害」と診断を受けながらも、時間の経過の中で、しかもそれが学校教育段階において「発達障害」という分類からの離脱を可能にしていた。それゆえに、A の事例は「発達障害」の子どもに関する知識を変える可能性がある。この点について、今後の課題としたい。

〈注〉

- (1) 同法は発達障害児のみならず、18 歳以上の発達障害者も支援の対象としている。
- (2) この点についてハッキングは次のように言及している。「多動の子供たちが、自分自身がどのように分類されているかを自分で意識し、その結果として、その分類に対して反応する、とは必ずしも言わない。もちろん、その子供たちは分類を意識し、そのことで相互作用が生じるかもしれないが、その相互作用は、この分類を取り巻く、より大きな制度やしきたりの網のなかで生じる」(Hacking 訳書, 2006, p. 237)。
- (3) その一方で、A の母親の認識では、A は現在も「発達障害」であり続けている。母親の認識については別途、検討が必要であるが、本稿では教師の認識を中心に検討する。
- (4) 本稿で引用するインタビューは、すべて仮名とする。また、会話の内容を損ねない範囲で、言い淀みや繰り返しなどの表現を修正している。なお、インタビューは 2017 年から 2018 年にかけて、A、母親、小学校支援級の元担任、中学校の元担任および部活顧問に対して実施した。
- (5) A が最初に通所した障害福祉センター幼児発達支援室は、通常、1 歳半検診や 3 歳児検診で保健師に進められて入所する施設であり、A の母親のように自ら入所を希望するケースは珍しいという。
- (6) A の在籍校は全学年単学級の小規模校であり、それゆえ、支援級は校内のマイノリティではなく、通常級と同じ「パワーバランス」を保つことができ、「市民権を得ていた」という。通常級の担任も一学年一学級ということもあり、この学年のことは私に任せてというようなしつかりした担任が多かったという。

〈文献〉

Conrad, Peter. & Schneider, Joseph. W., 1992, *Deviance and Medicalization: From Badness to Sickness*, Temple University Press, (=2003, 進藤雄三監訳, 杉田聡・近藤正英訳, 『逸脱と医療化』 ミネルヴァ書房) .

- Hacking, Ian., 1999, *The Social Construction of What?*, Harvard University Press, (=2006, 出口康夫・久米暁訳, 『何が社会的に構築されるのか』岩波書店) .
- Hacking, Ian., 2002, *Historical Ontology*, Harvard University Press (=2012, 出口康夫・大西琢朗・渡辺一弘訳, 『知の歴史学』岩波書店) .
- Hjorne Eva & Saljo Roger, 2004, “‘There Is Something about Julia’: Symptoms, Categories, and the Process of Invoking ADHD in the Swedish School: A Case Study” , *Journal of Language, Identity, and Society* 3/1, (=2012, 荻谷剛彦・志水宏吉・小玉重夫編訳, 『ジュリアには問題がある』ースウェーデンの学校における ADHD の症状・カテゴリーとその適用のプロセス』『グローバル化・社会変動と教育 2ー文化と不平等の教育社会学』 pp. 141-168) .
- 石黒広昭, 2019, 「『発達障害』という用語は何をいみするのか—発達障がいを抱える人々の医学的、教育的文脈における分類に関わる諸問題」『立教大学教育学科研究年報』第 62 号, pp. 69-84.
- 木村祐子, 2019, 「選択としての発達障害と医療格差—発達障害児の親へのインタビュー調査から」耳塚寛明・中西祐子・上田智子編『平等の教育社会学—現代教育の診断と処方箋』勁草書房, pp. 141-158.
- Leiter, Kenneth., *A primer on Ethnomethodology*, Oxford University Press, 1980, (=1987, 高山眞知子訳『エスノメソドロロジーとは何か』新曜社) .
- Sacks, H., 1979, “Hotrodder: A Revolutionary Category” , Psathas, G ed., *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, Irvington Publisher, pp. 23-53, (=2004, 山田富秋・好井裕明・山崎敬一編訳「ホットロッダー」『エスノメソドロロジー—社会学的思考の解体』せりか書房, pp. 22-40) .
- 山口裕子, 2010, 「発達障害児の『親の会』における語りと障害の構築」『熊本大学社会文化研究』Vol.8, pp. 303-315.

第3部

学校的社会化の歴史社会学

－「児童」の誕生－

第10章 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—

有本 真紀

1. 問題の所在

1.1. 新参者の社会化

集団が新参者を迎え入れ、参加させ、成員に仕立てていくことは、当該集団全体の存続や盛衰にも関わる事態であり、いかなる集団においても極めて重要な課題である。たとえば、新しい家族が加わること、会社に入社社員を迎えること、チームに新たなメンバーを入れることは、その集団を構成する人びとにとって大きな出来事である。そうした事情から、新参者をそれまでとは異なる存在に仕立て、集団へと帰属させるために、当該集団独特の婚礼、洗礼や得度式、割礼や成人式、入社式や戴帽式などの多様な通過儀礼が行われてきた。

だが、通過儀礼によって集団内に受け入れられたとしても、新参者は当初から既存の成員とまったく同等の地位や役割が与えられるわけではない。その参入を許し、祝う儀式において注目を集める主役とされた新参者も、儀式が終わるや否や周縁的な存在であることが露呈する。新参者が参入するそれぞれの集団には、すでに厳然としたルールや生活様式、どのように考え感じるべきかを含む共同的な慣習があり、まさにそのことによって集団が成り立っているからである。新参者は、それらを十分に身に付けるまで、周縁的な存在であることを甘受しなくてはならない。いかに温かく、喜びをもって新参者が迎えられたとしても、むしろその特別扱いこそが、新参者が周縁的存在であることを示している。

また、新参者の加入は多くの場合当該集団にとって益することではあるが、新参者が円滑に集団に適応し、成員になっていくことができない場合には、当該集団にとっての逸脱者となり、集団全体を危うくする脅威にもなりかねない。そのため、新参者を受け入れる集団には、新参者を周縁的存在から当該集団の成員へと社会化していくことが不可欠となる。一方、新参者は不完全な成員として周縁的な位置を与えられるとともに、成員性を獲得すべく社会化を施される存在であり、彼らには既存の成員が培ってきた知識、技術や方法、心構えなどを身に付ける義務が課されることになる。

バーガーとルックマンは、「社会化」を「社会ないしはその部分の客観的世界のなかへ個人を包括的かつまた調和的に導き入れること」と定式化し、それを「第一次的社会化 Primary Socialization」と、「第二次的社会化 Secondary Socialization」とに区別して提示した。前者は、「個人が幼年期に経験する最初の社会化」であり、後者は「すでに（第一次的に：引用者注）社会化されている個人を彼が属する社会という客観的世界の新しい諸部門へと導入していく、それ以後のすべての社会化のこと」だとする（Berger & Luckmann 訳書, 2003, pp. 198-199）。

本稿が扱う小学校1年生は、それまで家族を中心とする養育者が担い手となって行われてきた、言語や基本的な生活習慣を身に付けていく第一次的社会化を経た子どもが、学校という社会の新しい部門へと導入される、第二次的社会化を最も濃密に経験する時期である。

1.2. 「学校的社会化」過程における小学校1年生

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、『学校的社会化』は、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」と位置づけた(北澤 2011, p. 7)。その上で、「学校空間のなかで身につけなければならない特殊なふるまいや思考パターンを……子どもはどのように獲得して児童になっていくのか」を問うのである^①。

この「学校的社会化」概念は、小学校1年生のみに限定されるのではなく、小学校入学に向けての予期的社会化として、幼稚園・保育園や家庭で行われる営みも含む。とりわけ、5歳児クラスの後半にさしかかると、「もうすぐ1年生なんだから」という前置きつきで、小学生になったらどうすべきかが教えられたり、学校的規範から逸脱したふるまいをたしなめられたりする。また、2年生になれば「あなたたちは1年生のお兄さんやお姉さんなのだから」と、新1年生の手本となる規範的な行動が求められ、6年生は「最高学年として」相応しいふるまいができるかどうかという観点から評価される。その全過程およびそこからの逸脱を「学校的社会化」の視点から捉えることで、何が児童的なふるまいであり、それはどのようにして実践され身に付けられていくのかを明らかにするのみならず、社会化とは何かという大きな問いにも迫りたいというのが「学校的社会化」研究の視座である。

とはいえ、集団行動が取れない、授業中自席に座ってられないなどのいわゆる「小1プロブレム」が社会問題化し、それへの対策として「幼保小連携」や「滑らかな接続」が言われるように、小学校1年生というのは「児童になる」過程において特別な注意や対応を要する時期と見なされている。そして、第二次的社会化の営みが職場や結社などそれぞれの集団ごとに多様に存在するとしても、現代の日本において「児童になる」こと、とりわけ「小学校1年生になる」ことには、地域や学校設置主体の違いを超えた共通性が存在する。

すなわち、彼らは新しい学用品や机を与えられ、登下校の際には新入生用のカバーをかけたランドセルを背負っている。そうしたモノや外見にも増して重要なのが、学校にふさわしいふるまいを習得し、実践できるようになるべき存在であるという共通理解である。そのふるまいとは、たとえば、授業時間には姿勢よく座り静かに話を聞いて、発言したい時にはピンと手を伸ばして挙手し、指名されたらはっきり「はい」と返事をして立ち、椅子を机の中に入れてから答える、クラスで移動する際にはきちんと整列し、体育館や運動場では素早く集合して体育(三角)座りするなどのことである。

これらのふるまいは、普通、入学からそれほど長い時間をかけずに身に付けられる(身に付けさせられる、身に付けるべき)ことだと考えられている。だからこそ、そこからの逸脱現象を「小1プロブレム」と称したり、逸脱する児童を「困り感のある子ども」「発達障害」といった括りで捉え、幼稚園・保育園での教育・保育や家庭教育、児童本人に原因を帰属したりするのである。あるいは、逸脱現象の原因が小学校の教師に求められる場合には、「学級崩壊」や「指導力不足」と呼ばれ、問題視されることにもつながる^②。つまり、小学校1年生になること／することは、子ども本人だけでなく、周囲の大人たちにとっても大きな緊張を孕んだ事態なのである。

そのような事情から、どの学校においても、「児童にする」ための指導、言い換えれば「学校的社会化実践」は、入学式直後から展開されている。1年生の担任経験をもつ小学校教諭に、入学式直後の教室で行う初めての指導(通常保護者が参観する)について尋ねたところ、何人かから同じ展開が返ってきた。クラス全体と挨拶のやりとりをして挨拶ができたことを褒め、今日から〇〇小学校の1年生になったこと、先生はみんなに会うのを楽しみにしていたことを告げて、これから楽しく遊んだり勉強をしたりしましょうなどと話し、児童たちに「みなさんが入学したのは何という小学校ですか」「1年何組ですか」「先生の名前は何かですか」(担任は入学式で紹介され、教室でも自己紹介している)と質問するという。地域が異なっても、まさにIRE連鎖^③として知られる典型的な教室談話の形式が実践されているだけでなく、同じ状況で同じ質問と応答がなされていることに驚く。さらには、この一連の質問を含む指導方法はネット記事でも多く見ることができ、全国で実践されていることがわかる。

ここでは、こうした実践の画一性を問題にしたいわけでも、小学校への円滑な移行方法を考察した

いわけでもない。むしろ、私たちの社会が小学校1年生に対する共通認識をもち、教師たちの中で学校という場に新たに参入してくる子どもたちを成員にしていく方法が共有されていることに着目したいのである。

1.3. 「学校的社会化の歴史」への視座

さて、少しでも日本教育史を学んだ人であれば、1872（M5）年に開始された近代学校が等級制をとっていたことを知っている。学制期の小学校には下等小学と上等小学があり、各8級、計16の等級からなっていた。就学率の伸びは緩やかで、文部省公式統計で男女ともに90%を超えるのは明治30年代後半であり、小学校令期には就学猶予や就学免除、つまり学校へ行かないことが制度的に認められたことも知られている。つまり、6歳になれば自動的に小学校1年生になる、という就学慣行はなかったわけである。

それでは、現在のような就学慣行がない時期に、小学生になるという事態はどのように受け取られてきたのだろうか。特に、教師たちは新参者をどのように受け入れてきたのか。現代において特別なまなざし、扱いの対象である「小学校1年生」は、いつ誕生したのか——しかし本稿は、こうした素朴な疑問に答えることを主たる目的としていない。

新参者の扱い方は、当該集団が新参者をどのような存在とみなしているか、彼らをどう育てるべきか、という観念の表れである。一例を挙げよう。徒弟制の世界で、大工を志そうとする者が棟梁の下に弟子入りを許されたとする。その日から住み込みの修業が始まるが、棟梁は何も教えず、何も仕事らしい仕事をさせない。ただ棟梁や兄弟子と生活を共にして、当の仕事とは関係ない雑用を与えられたり時に怒鳴られたりしながら、「雰囲気や何やからその職業のさまざまを身につけていきながら」弟子は大工の身体をつくっていく。棟梁が削った鉋屑を1枚くれて、「これと同じ様な鉋屑を削れるようにしろ」とだけ言われ、ひたすら刃物を研ぎ、ただただそこに浸りきることが修行だという（小川 2011, pp. 32-37）。具体的に教えずとも、棟梁の削った鉋屑を見て自分でそれに近づくことのできないような弟子は、大工として一人前にはなれないと考えられたのである。このように、棟梁による弟子の扱い方の中に、新参者とはいかなる存在なのかという観念が読み取れる。

ここから敷衍すれば、新参者の扱いを通して、学校が児童をどのような存在として捉えていたかを明らかにできるであろう。加えて、徒弟制との根本的な違いは、学校ではこれから行うべきことについて予め指示や説明がなされることである。つまり、新参者に伝えられる事項は最小限かつ直ちに守るべき学校の規範そのものであり、そこから学校という組織が何を最小限の規範に据えたのかが読み取れるのである。また、児童になるという事態は子ども本人への働きかけだけでは達成されない。そこには必ず保護者、家庭がかかわるのであり、学校がどのように家庭に働きかけて、第一次的社会化の担い手でしかなかった保護者を「学校的社会化」の協力者として取り込んでいったかを明らかにすることもできよう。さらには、学校がいかなる場所であり、そこでどのようにふるまうべきかを、社会としてもある程度共通認識しなければ「学校的社会化」が普遍的な現象とはなりえない。それゆえ、新参者の扱いは、全国に広がる組織である学校の浸透度をも反映していることになる。

このように考えると、「学校的社会化」論は小学校1年生の歴史を社会学的に捉えてこそ精緻化されることがわかる。そこで本稿では、明治期から大正期にかけての新入学児童の取扱をたどることで、前段の課題群に迫りたい。

当然ながら教師－児童間の相互行為を観察することはできず、当時の教師、保護者はもちろん、児童であった人からの聞き取りも困難であり、その小学校入学時の記憶に期待することはできない。主な手がかりとなるのは、主に教育関係者が著した教員向け、保護者向けの書籍や、小学校教員を読者とした雑誌のうち実践の様相が記された記事である。それらは、必ずしも実際になされた指導を表し

ておらず、理想や信念が述べられているかもしれない。だが、出版文化の重要な担い手であった教師たちが、自らの属する職業集団と啓蒙すべき対象に向けて発した内容は、実践であれ信念であれ、くり返し言及されることで教師集団の知識として蓄積され、その後の実践に影響を与える。また、学校に適応的な子育て経験を子育ての新参者に供することを目的とした書籍は、親を「学校的社会化」の担い手へと育てる役割を果たしたと考えられる。

そのため、本稿では新入学児童に関する新たな言説の出現と蓄積に注目しつつ、関連史資料を読み解くことで、「小学校1年生の歴史社会学」を紡ぎたい。大正期までに限るのは、後述するように、大正期末までにはおよそ現代に近い言説が出現し、蓄積されているからである。

なお、近年、子どもはいかにして「児童になる」のかという問題関心から小学校1年生の教室をフィールドとして継続的に調査を行い、そこで起きる相互行為を分析する研究が積み重ねられている(e.g. 石黒 2016、小野 2018、鶴田 2018) ⁽⁴⁾。しかし、歴史研究として小学校1年生、新入学児童にフォーカスした先行研究というべきものは未だ存在しない。

2. 明治前期における小学校への入学

2.1. 入学すること

近世の教育機関では、随時受け付けられる入門に際して師匠と弟子の関係を結ぶための個人的な儀礼が行われていた。この勉学開始の儀礼は、寺子屋であれば「寺入り」「坊入り」「坊入れ」、藩学や私塾では「束脩そくしゅう（の礼）」といわれ、重んじられた。いずれも、子どもと保護者が酒、赤飯、煮しめなどを携え、礼装で師匠宅や寺を訪れて師弟の契りを交わした。また、先に入門していた寺子たちにも、半紙や菓子を配って挨拶をした。

学制が頒布され近代学校制度が始まって、小学校への入学は名称も実際も近世を引きずっていた。次の引用は、1877（M10）年に茨城県の小学校へ入学した男性の回想である。

就学の期日は現在の様に一定した日を以て入学式など形式にも行ふ訳ではなく、各自が吉日を選んで勝手の時に入学をした者である。／此の入学の事を当時は寺子屋式に「坊入」といって赤飯や煮しめなどを重に詰めて之を行器に入れて、それに上酒一升を併せて持参した者であった。坊入があれば……生徒も大分喜んだものであった……一握ではあるが赤飯の分配があり、それに稽古は休みになるからであった。
（『茨城県教育史』上 1980, p.364）

ここからは、教師の新入学者への対応は不明だが、いつ入学するかは児童側の都合で決まり、入学者があれば「稽古」と呼ばれていた授業は中止されたことがわかる。

明治前期に発行された書籍中、「入学」について触れているものは多いが、そのほとんどが入学願の雛型と、知人またはその子どもが入学したことを祝う書状の文例である。入学願では住所と子どもの氏名、何歳何か月であるかを明記し、「右者何区小学校へ入学仕度御規則厳重ニ相守候間奉願候也」（金山編 1879, pp. 27-28）といった一文を添えて、「証人」の身分、日付、氏名を書き、押印する形が標準である。本文には若干のバリエーションが見られるものの、いずれにも生徒心得等の規則を遵守する旨の誓約は共通している。

こうした文例を掲載した書籍の多さに比して、新入学者に言及したものは極めてわずかだが、以下に挙げる書籍は非常に興味深い。まず、安場正房による『小学授業要論』（1875）は、管見の限り新入学者の扱い方について述べた最初の書物である。安場は鳥取出身で、1874（M7）年6月に東京師範学校小学師範学科を卒業した人物である。同書の「生徒入学ノ節教師心得ノ要件」は、次の5件からな

る。

- 第一條 教師ノ小兒ヲ処スル初メハ和ヲ三分ノ二トシ嚴ヲ三分ノ一トスベシ而シテ小兒ヲシテ学校ニ出ルヲ樂トナスニ至ラシムルヲ要ス
- 第二條 凡ソ小兒誘導ノ法タル最初ニハ先ヅ其行状ヲ正スヲ以テ主トシ（後略）
- 第三條 小兒ニ善惡ノ習慣ヲ附スルモノ多クハ其始メニ基ク且小兒ノ諸惡弊ヲ矯正スルモ皆此時ニアリ故ニ教師タル者誘導ノ始ヲ誤マルトキハ後來如何トモシガタキニ至ルベシ
- 第四條 入学ノ始メハ小兒諸事ヲ解セザルヲナレバ教師タルモノ度々反復詳細ニ告諭スベシ
- 第五條 小兒ノ姓名ヲ暗記セズレバ授業ニ差支アリ故ニ初メハ先ヅ其姓名ヲ各生ノ案上ニ張りテ一時ノ阻礙ヲ防グベシ（安場 1875, pp. 22-23）

最初は子どもに厳しさより和やかさを多くして接し、学校に来ることが楽しみとなるようにすること、まず行状を正し悪弊を矯正すること、くり返し教えること、子どもの氏名を覚えなければ授業に差し支えるので、各生徒の机の上に氏名を貼ることを勧めている。本書は、学制頒布からわずか3年、学校の看板を掲げても内実は寺子屋がほとんどであった時期に、「多生ヲ一斉ニ導クヲハ授業法ノ一大主要ナレハ同級ノ生徒ヲシテ皆同一ニ業ヲ受ケシムルヲ要ス」（安場 1875, p. 18）と、一斉教授法の何たるかを伝えることを主眼に置いている。その中で新入学生の扱いを独立した項目として言及し得たのは、原則として年二回、時を定めて入学を許す師範学校附属小学校の授業を念頭に置いてのことと推測される。なお、ここでは「小兒」と「（入学ノ）初（始）メ」の語が使用されていることに注意しておきたい。

次いで注目に値するのは、保護者向けに編まれた見開き 11 ページの小冊子で、「明治小学校雑務係」岡部喜武郎が著した『父母心得草』（1881）である。その第一には、「子弟を入校せしむるもとは兎角面倒なるやうに思ふものもあるよしなれとも至て手輕きこと」で「学校へ連れ来は……よきに計ふなれはそれにて入校ハ済なり」と、入学手続きが簡単であることを述べる。入学させれば、「子供の行儀など正しく」なり、4～5か月で「府庁より御賞状をも戴く様になれるものハこれ全く教師の骨折といふべきなり加之ならす初級生徒を教育するハ最大切」⁽⁶⁾であるから、「学問の年度を誤らざる様入学」させるようにと強く就学を勧める。「子守をさせ遣ひ歩行に追廻し」て学校へ行く時期を失するのは父母の道理に背くというのである（岡部 1881, pp. 2-3）。

一方、石崎政汎著『小学生徒必携学問の仕方』（1888）は、「小学生徒の心得べき必要の条件及び各学科に於きて注意すべき事項を記録」した冊子で、生徒自身の備忘録、また教師が生徒を教授するための参考書を意図して書かれている。「入校」の項では、幼稚園で3～4年の保育を受けた後に小学校へ入学するのが望ましいとして、まず入園手続きを説明する。次いで、小学校入学も「別に六ヶ敷手続きを要せず、大抵幼稚園に入る時と同じ、若し自分にて書くこと能ハざるものは、其の学校にて書いて貰ふべし、決して遠慮するにハ及ばず」と、手続きは簡便で代書の依頼もできるという。逆に、「自分勝手にて帳面を作り、草紙を造り、手本を求めなどするハ無益なることなり、書籍器械其の外入用なりと思ふものハ、能く教師に問ひ尋ねて、然る後整へて差支なし」と、勝手な入学準備を戒める。入学時期については、「学年の始めか、終りの時にすべし、之れに頓着せぬもの多けれどそハ大なる間違」と述べている（石崎 1888, pp. 1-4）。

そもそも、こうした啓蒙書を読みこなせる親がどの程度いたのか疑問だが、当時の知識層ともいえる読者に向けて、岡部や石崎が入学後の注意に先立ってまず就学督励から書き起こし、入学手続きの容易さを懇切に説かなければならなかったところに、明治前期において小学校入学がいかにハードルの高いことであったかが読み取れる。

2.2. 学年学級制への移行と一斉入学

石崎（1888）が理想の入学時期を「学年の始めか、終り」と述べたのは、この数年前に制度の変更がなされていたからである。1885（M18）年12月の文部省達第16号により、「公立小学校ニ於テハ修業年限一箇年ヲ以テ一学級トスヘシ」と、一等級の標準修業期間がそれまでの半年から1年間へと変更された⁽⁶⁾。これは、松方デフレによる緊縮財政の影響で教員数を抑える効果が期待されたためともいわれるが、現実には一教員が複数の等級を教える「合級」、等級にかかわらず生徒全員を一人の教員が指導する「単級学校」が多く存在した⁽⁷⁾こと、実際に入学してくる時期はまちまちであったことを考えると、実質的な影響はさほど大きかったとも思えない。

しかし、学修期間1箇年が制度上の標準となった意味は大きい。半年も経たない間に及第者と落第者がふるい分けられ、頻繁にメンバーの入れ替えが行われていた状態に比べ、集団の安定性が高まったからである。さらに、1886（M19）年の小学校令に基づいて「小学校ノ学科及其程度」が定められたことで、教育課程は全国的統一の方向へ進み始める。この時期から、教師には「年間を通しての教授」という概念が生まれ、教科ごとに年間の教材を配当した「教授細目」が作成されるようになった。

また、生徒は「〇年級」という名称で区分されることになり、学制期・教育令期は最上級を「第一級」としたのに対し、第一次小学校令期になると最下級の「尋常小学校一年級」から進級するごとに数が増えていく方式へと変わる。「第一年生ヨリ証書ヲ授与ス」（鳥取県旭日尋常小学校学校日誌、1889年7月6日）のように、「〇年生」という呼び方も登場している。この変更は後の学年学級制、さらには年齢と学年との厳密な対応関係を準備することになった。

1891（M24）年、文部省令第12号「学級編制等ニ関スル規則」により、等級制は廃止されて学級制へと移行した。ただし、ここにいる「学級」とは、「一人ノ本科正教員ノ一教室ニ於テ同時ニ教授スヘキ一団ノ児童ヲ指シタルモノニシテ従前ノ一年級二年級等ノ如キ等級ヲ云フニアラス」と規定された、児童数（公立の尋常小学校で70人、高等小学校は60人、私立の尋常小学校では100人、高等小学校で80人）を基準に編成された集団であった。つまり、学力を基準として「等級」に分類されていた子どもたちが、能力差、学力差、学年、年齢差にかかわらず「頭数」によって「学級」にまとめられることになったのである。

学級編制規則施行以後、教師たちはこの均質性に欠ける「学級」という単位を集団としてまとめることに注力するようになる。その中で「学級」は、1年ないし数年間を一人の教師の下に同じ空間で同じ時間を経験し、「協同心」を強めつつ「生活を共にする集団」という性格を強めていくことになる。

一年進級制に移行しても、しばらくの間、学年度の始期終期は地域や学校種別によって異なっていた。これが、1892（M25）年から小学校は全国的に4月1日始まりへと統一、施行されることになった（佐藤 2005, pp. 109-110）⁽⁸⁾。随時だった入学時期も4月1日に固定されると、入学式が年間学校行事に組み込まれていく。それは小学校での卒業式開始より10年ほど遅い、明治30年前後のことである。就学児童を増やすにはいつでも受入れ可という姿勢を廃して入学時期を一律に定めるのは、他ならぬ児童のためだと認識されているのも注目に値する。それは、「学級編成上に、不都合なきよう」にするためであり、「学期（引用者注：現在の学年にあたる）の半に於て、尋常一年に入学せしむるは、教育上其の児童に弊害を与ふる」（日下部編 1896, p.21）からなのである。

3. 新たなカテゴリー

3.1. 「初学年」の出現

こうした制度に基づく変化が新入学者についての言説に影響を与えるのは、ちょうど世紀をまたぐ

ころである。このころになると、尋常小学校への入学直後の数日が教授にも訓練にも極めて大切な時期であることが説かれるようになる。

心理学者の高島平三郎が中心となって 1898 年に創刊された月刊誌『児童研究』では、「児童が学校に来れる第一日は、これ將に学校の習慣を受けんとするところの第一日」と位置付け、教師に向けて次のように注意を喚起する。

殊に始めて小学に入学する児童は毫も、疑惑なく、又何事にも感じ易く、且つ他を模倣するの傾向大なるものにして、恰も工人の掌中に於ける粘土の如く、その為す所に従ひて、種々の形態を取るものであれば、入学の日はこれ実に教育的習慣養成の第一日と謂ふべし。今や漸く新学年に向ひ、愛すべき児童の新たに学校生活を始めんとするもの多し。されば教育者は各自適切な法案を立て、入学の日を待つ覚悟なかるべからず。

(「入学の日と児童」『児童研究』第 1 巻 6 号 1899.4, p. 39)

安場 (1875) においても「入学ノ始メ」は重視されていたものの、この記事では新入学児童を「工人の掌中に於ける粘土」、すなわちいかようにも形を変化させ得る存在と見做し、それゆえ教育者は適切な法案を準備し、彼らを迎える覚悟をしなくてはならないとされる点が大きな相違である。これは、一斉に入学して来る児童への対応が教師にとって重大な関心事になってきたことを示している。

第三次小学校令 (1900) 期に入ると、そのことを明確に示す書籍が登場する。その端緒と見られるのが、相次いで出された 2 冊、槇山栄次『小学校ノ初学年』(1901) と鈴木新一郎『小学校初学年児童教育』(1902) である。

当時北海道師範学校長であった槇山は、「初年ノ児童ハ白紙ノ如ク」「可憐ニシテ無邪氣」と評し、「家庭ノ生活ヨリ学校生活ニ移ルノ過渡」の時期にある「初学年ノ教育ハ小学教育ノ基礎ヲ作ルモノ」だとする (槇山 1901, pp. 1-3)。そのため、「最初ノ一二日間ハ、特別ナル授業ヲ始ムルコトナク、先ヅ児童ヲシテ学校ノ習慣ニ馴レシムルコトヲカムベシ、即チ教室ノ出入、携帯品ノ整理、教師ニ対スル応答、及児童ノ姓名等、教授訓練ノ準備トシテ必要ナル事項ヲ教フ」(同, pp. 76-77) べきだとする。また、栃木県師範附属小学校教員の鈴木が、「初学年に関する事柄は細大漏らさず逐一解釈」(鈴木 1902, 序、ページ数なし) して著した『小学校初学年児童教育』の第一章「初学年教育の要旨」は明らかに槇山の書を参考にしており、重複した表現も散見される。

『児童研究』誌上に「教師が新入学の生徒を如何に取扱ふべきかは、外国などに於ては余程早くより注意せられた問題であるが、我国では此問題に留意するやうになつたのは割合に近來のこと」であり、「二三の教育者にて、新入学生即ち尋常一学年の児童をいかに教育すべきかを自己の経験に基づいて著述し公にせられた者もある」(松本 1903, p.41) と言及されているのは、おそらくこの 2 冊を指すと思われる。

ここで注目しなければならないのが、「初学年」という新たな名称である。ある人々を指す名称が出現するのは、彼らをそれ以外の人々から分類することに基づいている。ハッキングによれば、「分類というのは、単に言葉の上だけの操作ではなく、さまざまな制度、しきたり、さらには、他の事物や人々との実質的な相互作用の中で遂行される作業」(Hacking 訳書, 2006, pp. 72-73) である。学制以来、常に初めて小学校に通う子どもは存在し続けたわけだが、学年学級制や学年度などの制度が整う中で、新参者の集団と教師との相互作用が積み重ねられるに至って、明らかに他の児童から分類すべき者たちとしての「初学年」が生まれたのである。つまり、ここに至って「初学年」という、ハッキングの言う「人間の種類 human kind」(Hacking 訳書, 2006) が作られたことになる。

この、初学年という種類は、堺栄之介によれば「家庭に於ける自由の生活」即ち「単純にして、不

規則なる關係に於て、自由なりし習慣」の中にあつて、「父母の愛情主となり……兄弟姉妹の關係も平等ならず、其間侵すべからざる一定の關係あることなし」という生活を送ってきた者たちである。また、そこから「^{マツ}自他對當にして其自由に任せぬ「学校に於ける規律的生活」「共同の秩序」へと足を踏み入れたばかりの者たちでもある。そのため、「若し此變化をして急激ならしめ、軟弱なる兒童を捕へて嚴格なる規律に服せしめんか、之が爲めに心身の發達を妨げ、彼らをして学校を嫌忌するに至らしむ」（堺 1905, pp. 3-4）ことが懸念されるのである。

この懸念を払拭するには、初学年兒童の心的状態を知る必要があるとされる。そこで挙げられるのは、彼らほど「天真爛漫にして可憐なるもの」「心の純白」（大川・福田 1909, p. 1）な存在はなく、「直観の働くと想像作用が盛ん、記憶の多くは機械的で、注意は一時的にして微弱、自我は狹隘で利己的、活動性に富むも意志未だ強固ならず」（堺 1905, pp. 5-20）といった特徴である。無論、こうした特徴は兒童心理への関心の高まりや兒童観の變化に伴つて見出されたのであるが、それは「初学年」という分類によってはじめて可能になった語りであつた。

3.2. 初学年の教師

「初学年」という特異な種が作られると同時に、彼らを「取扱」う担任教師にも、他の教師とは異なる特別な地位が与えられる。何しろ、従来は「技量ある教師は寧ろ高等なる学年の生徒を教授する有様で、比較的劣れる教師が下級を担任することが行はれた」（松本 1903, p.41）ために、「下級受持ノ教員」は「自ラモ其地位ノ卑キヲ恥ヂ、他モ亦之ヲ侮ル」（槇山 1901, p.2）状況だと認識されていた。だが、「白紙」の如き初学年兒童を、「すでに書かれた紙」の如き後年の兒童と対比するとき、「未汚レザル白紙ニ向テ第一ノ筆ヲ下ストキト、既ニ汚レタル紙ニ向テ執筆スルトキト、孰カ愉快ニシテ、孰カ大切ナルカ、此愉快ニシテ大切ナル教育ヲ嫌忌シ、強ヒテ高キニノミ就カントスル教員ノ滔々風ヲナスハ実ニ怪訝ニ堪ヘザル」⁽⁹⁾（槇山 1901, p.2）ことに映る。

この「大切ナル教育」を行う初学年の教師には、以下のような理由から「最も熟練せる良教師を選ばねばならぬ」と主張される。

- 一 幼兒は模倣性特に強きを以て教師の言行を批評なしに直ちにまねること。
- 二 幼年兒に対しては必ず直ちに此くの如くせよといひ得る言行なかる可からず。
- 三 教師不良なるか無学なるか其の他何らかの欠陥あらば其の特質はやがて幼兒の習慣となりて改め難きに至るべし。
- 四 今日の准教員などには五十音が正しく書け正しく發音し得るものは幾人もなかるべし。

（「幼年級の教師」1904『日本之小学教師』第6巻第65号, p.50）

さらに、「初学年の教師」に「必要な資格」として、たとえば次の諸点が求められる。概略を示せば、「第一は兒童に対する興味を有すること。氣短かでないこと。幼兒の家庭生活の状況を委しく知つて居ること。父母の愛そのものの味、子の可愛さを知る、我子を育てた経験のある教師。教育の学及術に特に精通熟練なること。つまり、明日教壇に立つてどう教へるか云ふ準備ばかりに遂はれる様なことではなく、心理学、生理学、兒童学、論理学、倫理学、社会学等の原理の研究を心掛けて、さて之を活用するのでなくてはならぬ。發明工夫の力に富むこと。兒童の用語に通ずること。遊戲唱歌及図画に堪能なること。兒童と共に遊ぶこと」（竹下 1910, pp. 3-16）である。

大元茂一郎も、この竹下の書の他に、先に引用した堺（1905）、大川義行『初学年を主とせる大教授法』（1910）を参照した上で、『尋常小学初学年教授法』の第一章に「余の要求」する「初学年担任教師の資格」を3点挙げている。以下がその抜粋である。

- 一 円満なる人物にして且つ児童に興味を持つて居ること。精神の知的方面も、情的方面も、意的方面も、ともに円満に発達せること、殊に情の平穩なること。円満なる中に崇高偉大なる点がなくはならぬ。よく児童を好くこと。
 - 二 手腕あること。学力のある殊に技能に堪能なる、而して教授法の巧みなる人（教授にも訓練にも其基く所の原理の研究が必要。殊に児童心理には精通するを要する）。
 - 三 経験に富めること。経験があつて取扱になれてゐること、更に自分に子供を持つてゐる様な人。校長か主席かが受け持つとよいと思ふ。特に人格の優秀にして感化力の偉大なる教師を歓迎する。
- （大元 1912, pp. 4-10）

これらの記述がどれほど現実とは乖離した高い理想であつたにせよ、初学年に適していると思われる教員の特性が列挙され言及が積み重ねられることで、初学年の教師像が出来上がっていく。その中身が小学校教師全体の理想像と重なっていたとしても、まさに「初学年教師の資格」として記述が繰り返されていくことが重要である。なぜなら、その「人間を分類する仕方が、分類される当の人間と相互作用を及ぼしあう」（Hacking 訳書, 2006, p. 72）のであり、「ある分類は、人に知られると、あるいはその分類に関わりをもつ人に知られると、制度の中で作用し始め、その人自身が何者であるかについての個人の経験を変え……その人自身の感情や行動を変化させる」（同書, p.238）からである。すなわち、「児童のとりおとした大小便も教師自身で始末してやる」（大元 1912, p.7）のは、「下級ノ受持教員」として恥を忍んで仕方なく行うことではなく、人格優秀な「初学年の教員」ならではの崇高な仕事、誇りをもって行う聖なる職務となるのである。

初学年の教師に対する関心の高まり、あるいは啓蒙の意図が感じられるのが、『日本之小学教師』に1904（M37）6月から8月の3号にわたって連載された「各小学校初学年教育の実際」である。「初学年の教育は校長教員の特に意を用ゆべき所なるを以て天下の各小学校長は如何に此点に留意せらるゝか、如何なる教員に之を担当せしめつゝあるかを調査」（66号, p. 23）し紹介する目的で、同誌記者が東京高等師範学校附属小学校および東京市内の公立私立小学校、合計13校の初学年を参観した探訪記となっている。企画としては、同年5月号から始まった長野県の池上誠による連載「小学校の初学年に於ける教授の実際」に合わせたものと推測される。

記事は学校によって記述の分量、内容ともにまちまちではあるが、学級編制の方針、初学年教育の留意点、参観した授業の様子などが記されている。注目されるのは、担任教師の実名、出身学歴、前任校、月俸、指導に関する批評、人物についての短評などが記されていることである。「就任後満四ケ年に至るも、未だ曾つて一日も欠勤せしことなしといふ、児童の扱い振り、懇切にして初学年の教師としては尤も適任なり」（66号, p. 25）、「言語高調にして、授業中余り同一の言を繰返すの傾あるは却つて児童の注意を散漫ならしむるの弊に陥るべし」「大切の初学年を受持たしめざるを得ざりしを深く遺憾とす」（67号, p.26）など、初学年担任としての適否が辛辣に批評されている。こうした記事も、教員たちの中に一定の「初学年の教師像」を定着させるべく働いたであろう。

3.3. 初学年の保護者

新たに作り出されたカテゴリーは、初学年児童と初学年の教師にとどまらない。それらを追うようにして、初学年児童の両親もまた特別な働きかけの対象として見出されたのである。家庭向けの育児書、教育書に、入学にあたっての注意が特筆されるのがその証左といえる。

その早い例が、家政、家庭教育に多くの著作がある的場銈之助編『家庭の教育』である。この中には「就学につきての注意」として、6歳に達していても未だ就学すべきほどに心身の発達していない

者に対し、「心力体質に、超えたる無理なる勉学を強ふる時は…愉快に活発なるべき幼小の時代を、空しく過ごすに至らしむ」として、「心身の発育が就学せしむるに適せるや否や」を熟慮せよと説かれている（的場 1904, p. 178）。つまり、学齢に達した子どもの保護者には、我が子の発育が就学に適するか否かの判断が求められるのである。

また、「入学後の注意」では、子女が学校に入るとはじめはわずかな授業時間で遊びごとのようだが、昨日まで家庭にあつて思うがままにふるまい、間食もとっていたのが、「四十分時間もその以上も、椅子に腰うちかけて、規則たゞしき授業に心身を委することなれば、子女その人にしてはむしろ束縛せられしが如くにおもふるべし、さればその労たるもの果して幾何なるべきや」と慮り、身体の健康に注意が必要だと述べる（的場 1904, pp. 179-180）。具体的には、食物、睡眠、休養の3点が挙げられ、帰宅後は労働をさせず、運動させて十分に精神を安養するなどの具体的内容が示される。

こうした注意は、すでに 1880 年代から言われ始めていた学校衛生が、1890 年代に衛生学者・小児科医であった三島通良の活動と著作等により発展し、三島の博士論文「日本健体小児ノ発育論」（1902）が書かれた時期ならではの内容である。とりわけ、児童一般への注意ではなく、入学直後に特化した注意が記述されているのは重要である。「初学年」の言葉は用いていないものの、保護者に新入学児童への特別な配慮を説き、初学年の保護者としての自覚を促すのである。

服部乙次郎が「平素父兄懇談会に講述せしものを集め」て著した『小学児童おやの務』（1908）の第一章は「しつけ方」であり、その第一節は「入学の始め、生活の大変化」から始まる。日露戦争後らしい雰囲気を感じさせる以下の文では、家庭に対し児童を学校生活に慣れさせるための協力を求めており、この後には 23 節から成る細かなしつけの項目が並ぶ。

学校に入るや、其生活は家庭とは大に變つて、共同生活の範囲は広く、其取り扱ひは、万事に公平に、平等的に、一定の仕事をさせ一挙一動規律を守らせ、秩序を正させる。かように大変化にして、しかも此学校生活は他日世の中の競争はげしき活社会に出で、能く難儀に打ち勝ち、優勝の位置に進み、父母の家を継ぎて、子孫の繁昌を増さしむる苗場であるから、児童を励まし、この大変化に屈せず、いよいよ進んで学校生活に慣れさせ、喜んで通学する様、手引きを与へられたいものである。

（服部 1908, pp. 2-3）

なお、同書には入学の手続が以下のように記されている。「東京府下では其年四月一日に満六歳以上に達して始めて入学するものは一月三十一日までに市では区役所町村では町村役場より四月一日に何学校へ就学すべき旨の通知書が来るから其通知書の日の午前第八時に指定の学校へ子供を連れて行くのである」（服部 1908, p. 137）。入学をめぐる行政は、前述した 1880 年代の状況から大きく変化し、入学の日時も入学先も役所の指示に従うようになっていたことがわかる。

入学式当日には、初学年保護者を集めての説明が行われる。たとえば、最重要とされるのが①体育を第一とすべきこと、②家庭教授などは決して為すまじきこと（特に琴や三味線）、③訓練方針は学校と一致せられたきことであり、他にも「学習用具及手拭、鼻紙雑巾を毎日持たせられたきこと／金銭及不要の品物は学校へ携帯させぬこと／児童の携帯品には必ず姓名を書くか、札をつけるかせられたきこと、下駄靴などにも何か印をつけられたきこと／折々学校を参観せられたきこと／児童の悪癖及心身の異常等は可成学校へ申出でられたきこと／学校への往復の途中に付てよく注意を与えられたきこと／不時の風雨等の際には必ず迎への人を遣はされたきこと」が挙げられている（竹下 1910, pp. 137-139）。

新入学児童に兄姉がいる場合など、保護者によっては必ずしも新たな知識ではないだろうが、これ

らは他の学年の保護者には、特に問題が生じない限り説明されない内容である。その説明を、まとめて講話され謹聴を求められる存在が初学年の保護者なのである。

4. 「初学年」の取扱と初学年児童の調査

4.1. 入学当初の取扱

それでは、こうして登場した「初学年の教師」による「初学年」の取扱には、どういった特徴があるのだろうか。端的に言えば、いかに早く学校に慣れさせ、学校でのふるまいを身に付けさせるかが問われている。しかも、大半の子どもが幼稚園を経ず、家庭生活から初めて集団生活を経験するため、可能な限り「学校と家庭との移り目が円満に行はれて、児童は大なる変化を受くる事なく、漸次学校の規律的な生活に慣れる」(蛭田 1912, p. 32、傍点原文)ための工夫が求められる。初学年の取扱を述べた文献の中で、最も詳細に記述されるのが入学直後の導き方であり、まさに初期学校的社会化ともいうべき実践の方法である。

前掲の横山(1901)にも、最初の2日ほどは通常の授業ではなく「教授訓練の準備」に特化した内容を扱うよう示されていた。この入学直後の扱いを徹底したのが、大阪府師範学校附属小学校の修身科教授細目「尋常小学科第一学年入学後の二週間」(1904)である。初日には、3時間の「教授時数」のうちに、「教室及び便所の位置を知らしむること」「便所に行くときの心得」「規律、着席、敬礼の仕方」など7点の「教授事項(躰)」が置かれている。また、2週間を通しての「注意」には、以下5点が挙げられている。

- 一 児童入学当日及び翌日の両日は他教科に関することを省き専ら躰方に力を用ゐんことを要す
 - 二 児童入学当初の二週間は時間割の制によらず毎日午前中の授業とし休憩時間を多くし教室内に於ける動作は毎時二三十分に止むべし
 - 三 入学後第一週の間は日朝の会集を廃し適宜の場所に於て整列すべし
 - 四 躰として特に課したるは児童をして家庭に於ける状態より学校に移る急変を避けんためなればその授くる事項につきては極めて大要に止むべし
 - 五 前日に授けしことは後日必ず訓練すべきは勿論なれど偶発事項を適宜指摘して訓戒を加へんことに重きを置かんことを要す
- (大阪府師範学校附属小学校編 1904, pp 7-8)

初学年の取扱について記述されたものは、いずれも入学初日から数日ないし10日間ほどの指導内容と指導方法を、実践に即して事細かに伝えている。また、指導事項を列挙するだけでなく、「朝から特別に運動場で第二学年生に唱歌遊戯の練習をさせて置く。保護者に伴はれて当校する児童を運動場へ椅子を出して見物させ、人の揃ふのを待たせる」(竹下 1910, pp. 139-140)といった、新入生を迎える配慮も示される。初めての学校で、泣く子どもも珍しくなかったのか、「如何にしてこの不自然な緊張を避くべきか、如何にして恐怖の念を去るべきか、これ新入児童取扱に関する先決問題也」(三浦 1912, pp. 3-34)とし、児童と共に遊戯することや、絵や日の丸の小旗を与えるなどの方策も編み出されている。次の引用は、入学2日目の指導を述べた一節であるが、こうした具体的説明は、教師の実用的手引きとして重宝されたと思われる。

課業の始まる前に便所へ行きたいものは行かせて置く。課業の始まりには、先づ校長の名を教へ、次に担任教師の名を復習させ、次に各自の姓名を云はせる。「ミイちゃんの苗字は何といひますか、名は何といひますか、苗字と名を続けて云つてごらんさい」と云ふ風にして各自の名を名乗らせ、

次にお隣同志の姓名を記憶させる。

(竹下 1910, p. 143)

入学直後の取扱は、「殆ど学校生活の種々な躰け面倒を見る事に費される」(国民教育研究会編 1910, p. 40) もの、教授法書では修身科の内容として記される。このうち、佐々木吉三郎の『修身教授法集成』では、最初の一週間を「実に混沌たる時期」と評し、「先づ第一に、共同といふことをしらしむること」が重要だとする。さらに、「早く授け置けば、夫れだけ便利が多いという事項について直観的に授くるのが至当」で、とりわけ「一二日の間は、児童に、学用品等は携帯せしめぬ方がよい……先づ着のみ着のまゝの児童を収容し、日を遂ふて馴らすという方法を講ぜねばならない」(佐々木 1906, pp. 459-460) とされる。混乱を避けるためには身一つで登校することから始めるという易から難への徹底した順序性と、入学前に用意されている学用品や予備的な知識を「剥奪」し、周囲と揃った状態でスタートさせようとするのは、それが「共同といふことをしらしむる」第一歩となるからであろう。

こうした入学直後の指導に加えて記述されるようになるのが、入学式以前に教師が行うべき準備である。児童教育研究会会長の大川義行と東京府板橋小学校長の福田貞吉が著した『初学年児童取扱法』では、14 ページに亘ってその準備が記されている。それは、担任教師の心構えにつながる「一般的準備」、就学督励を含む就学者の確定、「担任教師の調査事項」と入学式に向けての準備からなる(大川・福田 1909, pp. 39-52)。

大川らの示す「担任教師の調査事項」は、「イ、土地の情况(人情風俗習慣言語)／ロ、児童の通学区域道路の遠近及び広狭善悪等／ハ、保護者の職業別／ニ、担任せんとする学級種別及員数／ホ、収容すべき教室の確定及び整頓／ヘ、下駄棚傘棚帽子掛場の整頓／ト、入学式の準備」と多岐に亘る。イ、ロについては、児童の居住地に赴いて調査することが想定されていた可能性もある。入学式の準備では、受付係、接待係、設備係の仕事内容、保護者に配布する印刷物(個性問合書、児童取扱保護者心得、学用品費概算表、傘用名札の4点)について、具体的に示されている。年度末に卒業式を挙行してから間を空けず、教員の異動もある中で、初学年児童を迎える学校、特にその担任となる教師には、周到な準備が求められるようになったのである。

4.2. 初学年児童に関する調査

大川・福田(1909)は、入学式当日に保護者へ配布すべき印刷物の一つに、「個性問合書」を挙げていた。これは、学校が保護者に「児童訓練上左記の事項を参考のため詳細承り度候間何卒御腹藏なく左の各項欄下に御記入の上来る何日までに御回報相煩し度此段御依頼候也」と依頼する文書で、以下の項目の記入を求めている。

- (1)家族に関して：家族職業の委細、父母の年齢、児童との関係(実父子養父子等)、祖父母の有無及児童と同居しをらるるや否や、伯叔父母兄弟姉妹別々の人数及其日常の業務、僕婢傭人等の員数
- (2)家庭に関して：家庭の御状況(家庭に於ける躰方)、御住所近傍の状況、児童の性質(其の長所及短所)、入学児童の状況(幼稚園家庭等にありし状況にて訓練上参考となるべき点)、生来以後身体の状況等

(大川・福田 1909, pp. 45-47)

ここでは、「児童訓練上の参考」としか記されていないが、こうした「個性問合書」はなぜ配布されるようになったのだろうか。「個性」を記録する表簿の成立についてはすでに他で詳述したが(有本 2012, 2016)、学籍簿に「品行性質」⁽¹⁰⁾欄が置かれたのを端緒に、修身科の筆記または口述試験を補うものとして「性質品評表」が提唱され(若林・白井 1884, p. 7)、後に「操行査定」のための資料として児童に関する情報を詳細に記録する表簿が発展した。それが「児童ノ個性ニ対スル処置」(岡本 1896, p.341)

を適切に行うための監査として位置づけられるに至り、明治終期には「個性調査簿」⁽¹¹⁾が普及するようになった。

この過程で、児童の体質、举止、言語、性質などといった学校で観察される事象だけでなく、保護者職業、父母の年齢、兄弟姉妹、生活程度、信教、家風、近隣の状況をはじめとする家族や家庭の状況も調査と記入の対象に組み入れられて行った。家庭までが調査対象となったのは、1891（M24）年「小学校教則大綱ノ件説明」にある「各児童ノ心性、行為、言語、習慣、偏癖等ヲ記載シ道德訓練上ノ参考ニ供シ之ニ加フルニ学校ト家庭ト気脉ヲ通スルノ方法ヲ設ケ相提携シテ児童教育ノ功ヲ奏センコトヲ望ム」という文言に端を発する。これを受けて学校は家庭との協力関係を取り結ぼうとし、1890年代半ばには「家庭との連絡」が教育界の重要なキーワードとなった。また、児童の個性を知るには、遺伝と環境の原因たる家庭を知らねばならないとして、家庭調査や家庭訪問が行われるようになったのである（有本 2014）。

先に挙げた問合書の項目とは異なる形で、家庭への質問がなされる例もある。たとえば、東京女子高等師範学校の「初学年児童調査表」では、「平素特ニ児童ノ為ニ衛生上注意セラルル事項」として、「生後母乳ノミニテ育テマシタカ／生後大患ニ罹ツタ／ハアリマセンカ／常ニ罹リ易イ病氣ハアリマセンカ／遊戯運動ナドノ種類、相手、場所等ハ如何デスカ／日々ノ食事ニテ食物ノ分量ハ多イ方デスカ少イ方デスカ」など 17 の質問に答える形をとっている。こうした調査は、「児童の教育上の参考」として活用するために、「早くしらべて置かねばならぬ」（大元 1912, pp. 27-28）こととされ、実施された。

一方、初学年の教師は保護者に問合書を配布するだけでなく、児童を受け入れた直後から自らさまざまな調査を行っていた。それは、「児童の発達程度に不相応な事を教へるのは無理である。七八歳の児童に始めから大学や中庸などを教へた旧時の教育は間違」いであって、「児童の個性とか、其の思想界とか、その感情欲望とかを知悉して置かなければならぬ事である。特に、始めて学校の門戸に入つて来た所の新入児童に対しては一層その必要がある」（国民教育研究会編 1910, pp. 44-45）からである。

従って、入学時の児童を知悉するための多様な調査が行われることになる。浅草尋常高等小学校では、「児童入学の当初に於て其以前に有せるところの心身の状態如何を考査し、以て教師の参考に供し、併せて教授の出発点となすが如きは従来世上一般に行はるゝ所にして、敢て珍しき方法には非れども」と断りつつ、調査の集計結果を公開している。項目は、自己の姓名、父母の姓名、自己の年齢、自家の営業、住所が言えるかどうか、いくつまで数えられるか、数字と仮名がどの程度読めるか、もっとも面白いと思うものは何か、五官の働きはどうかである（『日本之小学教師』1904, 第 6 巻 67 号, pp. 23-25）。

これらを確認めるにも、集団で調査を行ったり、筆記させることができない 1 年生から聞き出すのは容易ではない。能力調査にあたり「職員全部の力を借りて、国語、算術の二科目に就て新入学児童一人一人につき精密に質す」（蛭田 1912, p. 32）ようにしたり、放課後に「毎日四五名宛、なるべく同一部落の児童を残しておいて」（志垣・永田 1920, p. 41）⁽¹²⁾一人ずつ調査するといった工夫が必要となる。

また、「体格検査を実施すると同時に、精神上に就きて精神検査をなすことは肝要」であり、「児童の遺伝及び健康の如何といふことにして、是は殊に重きを置くべき」だとするものもあり、それは「教育の可能性に乏しいものは到底之を普通学校に入学せしむるを得ない」（松本 1903, p. 44, 傍点原文）からとされる。

1897（M30）年の「学生生徒身体検査規程」（文部省訓令第 3 号）以来、年 2 回（1904 からは年 1 回）の身体検査が行われるようになっていたが、初学年児童に対しては入学式の翌日など特に速やかに行

われた。「身体發育狀態、身体各部の機関殊に視覚、聴覚及び發声機⁷⁷の完否。疾病の有無」を確認する身体検査を入学時に行うのは、「發育の非常に不十分なる者は猶予にさせる。疾病に対し適當の処置を初めより為すことを得て伝染を防ぎ且つ父兄に対して直接其の注意を与へ得られる。身体各部の不完全、或は不具等に対して初より注意し得られる」ほか、父母の手を借りるのに都合がよい、組分けに便利といった利点があるという（岸原・広瀬 1912, pp. 68-69）。

「初学年」が新たなカテゴリーとして出現し、特別な取扱を受ける存在となったのは、心理学者の松本亦太郎がアメリカ留学から帰国（1900）して高等師範学校および女子高等師範学校で教鞭をとり、松本の師である元良勇次郎が東京帝国大学に精神物理実験室（心理学実験場）を開設した（1903）時期と重なる。また、『児童研究』の創刊に表れるように、児童の発達や心理への関心が高まった時期でもある。さらに、「学生生徒身体検査規程」以後、1898（M31）年には勅令第2号「公立学校ニ学校医ヲ置クノ件」で学校医が制度化、「学校伝染病予防及消毒方法」（文部省令第20号）も施行されるなど、学校衛生も重視された。初学年児童が、入学するとまず「躰と調査の対象」として登校することになったのは、そのような時代においてのことである。

5. 予期的社会化の浸透

5.1. 学校の行う予期的社会化

ここまで見てきたように、初学年の取扱に関する言説は20世紀の始まりとともに盛んに生み出されるようになった。その内容に、さらに重要な要素が加わるのは、およそ1915年以降のことである。それは、学校が入学前の子どもと保護者に接近し、また、出版メディアが入学前の子どもを持つ保護者を対象に我が子が小学校に入学するまでの準備情報を発する形で行う、「予期的社会化 anticipatory socialization」である。この「予期的社会化」概念を提示したマートンは、「人びとがまだ参加しているのではなく、やがて加入しそうな種類の地位や集団にみられる価値や態度を獲得すること」（Merton 訳書, 1961, p. 349）と説明している。

学校への予期的社会化を述べた早い時期の例として挙げられるのは、高田師範学校訓導の三田村重信が2月下旬に入学予定児童と保護者を集めて行った、現在の体験入学のような機会である。その報告概略は次のようである。控室は掛図、標本等で装飾して児童の好奇心を満足させるようにし、児童を指名呼して元気よく返事せしめた後、便所に案内して手を洗わせ、講堂で腰掛にかけさせる。「今度来る時は此所で話があるのだから静かに聞くのですよ」と諭してお伽噺を聞かせ、唱歌室では児童の知っていそうな曲を演奏すると、歌い出す者もある。その後廊下で児童が学習する様を見せて控室へ戻り、「今度学校へ来る時からは元気よく来るのですよ」と教えて、雨具置場下駄置場帽子掛、机等には児童氏名を書いた色紙を貼付して置くと告げ、各自にそれを渡す、という次第である。また、保護者には「なるべく学校に調子を合せ」「学校に何か要求があれば遠慮なく申出で」「家庭に於て復習せしめらるゝことはよいが、先を教へることはよくない」ことなどを説明したという（三田村 1911, p. 28）。予習をさせるなどは、他学年の保護者に対してもよく見られる注意であるが、入学時に予習を済ませている児童がいると扱いづらいため、あるいは学習の準備をさせておかなければと心配する親を安心させるため、特に入学前の注意として伝えられたものと思われる。

佐賀県師範学校附属小学校の3人の教員が著した『最新初学年児童教育法』（横尾ほか 1915）に示された予期的社会化の方法は、家庭訪問である。家庭訪問は、明治30年前後から取り入れられるようになった「家庭ト気脈ヲ通スルノ方法」のひとつであったが（有本 2014）、これを入学予定児童にまで広げて行うのである。「児童を知らずして之を教育するといふこと程危険なことはな」いたため個性調査が必要であり、「初学年児童といふ立場から考へると吾人は一層痛切に其の必要を感じ、家庭訪問

を「入学前にするのが最も好都合」だとされる。そうすれば、児童の「欠点悪癖」も含め、「其の児童の個性のよつて来たる諸種の外部的原因についても大凡之を窺知することが出来、尚ほ家庭との親和融合をはかり連絡提携を堅うする」ばかりか、「予め児童と親しむことが出来る」からだとして、「身体、性質、知能・経験・好悪、環境、その他観察調査すべき点」が細かく列挙されている（横尾ほか 1915, pp. 219-225）。

大阪女子師範学校教諭の三橋節が挙げる入学前の準備は、「境遇調査」すなわち「出生地及び現在地、入学前の経歴、父母の有無及び関係、祖父母及び兄弟姉妹の有無及び関係、僕婢の有無、家庭の職業及び宗教の種類、現在及び過去に於ける病気の有無、環境上の特徴」を、「入学するまでに一通り調査して置く」ことである（三橋 1918, p. 59）。以前には入学後に行っていた調査を入学前に済ませて置き、「児童の境遇を察し、之が影響の如何を按じつゝ、入学せしめたる児童に対して直接其の個性考察を行ふべき」というのである。また、「入学前に適当なる機会に便宜の方法で父兄を集めて入学前の準備のことや入学後の心得等を説き父兄の希望をも聞き……帳簿上ではわからない事を直接聞き質して置く」（三橋 1918, pp. 60-61）ことも述べられている。

12 月半ばに入学児童が決定すると、「一日に十名ずつ呼び出して、身体の發育状態と知的方向では想像力、推理力、思考力、記憶力、統一力等を主として、国語と数学の方面から調べ、尚知覚に関する二三の調査もやってみた。メンタルテスト等も行」い、「子どもに接した時の感じも、参考のために出来るだけ精しく記録した」という例も報告されている（藤井 1925, p. 314）。

このメンタルテストというのは知能検査のように記憶力や推理力を問う問題を指しており、当時の有名小学校の中には「入学メンタルテスト」と称する入試を行う学校もあった。そのテスト問題は、「今年度入学児童の入学準備及び在学児童の知能検査の用に供せられることを望みます」（『幼稚園』1933 年 2 月号附録）として、小学館の学習雑誌『セウガク一年生』（1925 年創刊）、『幼稚園』（1932 年創刊）などにも掲載されるようになる。学校から「先を教えることはよくない」と説明を受ける一方で、少なからぬ保護者は、こうした入学準備や知能検査の情報に接することになった。

5.2. 出版メディアによる予期的社会化

学校と出版メディアは、調査や家庭訪問、メンタルテストだけでなく、保護者に向けて小学校入学までの予期的社会化を進めるさまざまな情報を発信していた。

当時の学校には珍しい取り組みではないかと思われるが、「入学前の取扱」として保護者に対する「家庭教育の指導」に取り組んだ、熊本の公立小学校の例が記録されている。「成るべく毎年参加せしむ」と書かれていることから、父兄会の一環として年一回開催されたのかもしれない。内容は「家庭教育の一般及び育児の方法」であり、徳育上円満なる発達および衛生上健全なる発達を図らしむための「家庭教育」、入浴法や抱き方負い方をはじめとする「育児法」、入学前年度の保護者を対象とする「入学についての諸注意」、さらには「子守教育」にも及ぶ（合志 1920, pp. 299-302）。対象は在学児童の保護者、入学前年度の保護者と考えられるが、哺乳や離乳法、子守法として「正確なる言語を使用せしむる」「子守歌謡歌は上品なるものを選ぶ」といった項目が含まれ、乳児期からの育て方全般を指導する機会であったと思われる。

家庭向けの教育書は、小池民治・高橋秀太編『家庭教育』（1887）を嚆矢として明治 20 年代から発行され始めた（有本 2014）。その内容は、年を経るにつれて学校教育との連携を強めていき、1904（M37）年には、東京高等師範学校附属小訓導であった加藤末吉の『学校と家庭との連絡』が出版された。加藤はその後も多く家庭向け教育書を著したが、学校への予期的社会化を主題としたのが『愛児入学前の準備 入学後父兄の用意』（1921）である。

「愛児を有する人々は、子供の入学以後の事ばかりに腐心しないで、先づよろしく入学前の準備に

細心の注意を払ふべきでありませう」というのが、冒頭の一文である。その準備とは、あくまで「学校の仕事に立入らない範囲で子供を教養し愈入学した暁にはすぐと学童として取扱はれても世話のない子どもにしておく事」だという。具体的には、入学の日に「群衆の中で後れをとらない、そして翌日からさつさと、元気よく一人で出掛けて行つて、何の心配も掛けず、また不始末も演じない」ように「仕込んでおかう」というのである（加藤 1921, pp. 1-4）。新中間層を中心とする「教育する家族」に向けて書かれた本とはいえ、入学願の代書を依頼してもよいと説いた 1880 年代の教育書からの懸隔は大きい。

保護者には、学校に適合的でありながら学校の仕事に立入らない子育ての範囲を見定めることが求められたわけである。この、一方で限りなく学校に適應する入学準備を求めつつ、他方で学校教育の先回りや侵害を戒めるというアンビバレントな要請が、家庭向け教育書の基調をなしていく。そして、入学に向けて家庭で行う準備は、「学校と家庭と両方で歩み寄」る（市川 1924, p.180）というスローガンの下に、一層の周到さを要求される。

たとえば、「一月頃から家庭と学校の間を往復させて、学校に行く時分に疲れないように足馴らし」をさせ、「自分で自分の事を始末する練習」が求められる。靴の脱ぎ履きも「出来るといふだけではいけぬ、早く出来るやうでなければならぬ」。それができなければ、児童は入学当初から「神経衰弱」を起こすとされる（市川 1924, pp.181-182）。このような知識を得た保護者は、入学準備の不足を恐れ、予期的社会化に励むことになっただろう。

勉強も無闇にさせるのではなく、「家庭に於ては学校でできないこと」、つまり学校では不十分な実験実習を重視して実物を観察することが勧められる。「親も子供と一緒に勉強する」こと、「どこまでも親が子どもの間違を正すだけの素養」をもつことも求められる。しかも、「日常の談笑の間に復習」させるのである（市川 1924, pp. 184-186）。

親の素養まで問われることになった入学への備えは、早教育への関心も手伝って、ある夫婦が「天賦の豊かな子供を産みたい」と願うところから書き起こし、妊娠した時が「既に教育の出発点」として、「胎内教育」より「各教科教授の第一歩」までを説く物語風の教育書『入学までに施す愛児の教育』（大和 1925）をも生み出すことになった。子どもは、生まれる以前から学校に適合すべく育てられ、学校教育をめざした家庭教育を施される存在になったのである。

6. おわりに

明治期・大正期は、近代学校教育の開始と浸透という点から見て、極めて大きな変化を経験した時代である。50 年余りの間に、当初は学校という意味空間が理解されないばかりか、学校襲撃事件も多発した時期から、貧困や病弱・障害などにより就学猶予・免除となった子どもを除いたほぼすべての学齢児童が就学し、そのほとんどが小学校卒業まで継続して学校に通うようになるまでを含んでいる。学校はその時々には新参者をどういう存在として捉え、処遇してきたのか。本稿の関心はそこにあった。

小学校 1 年生という特別な時期の児童に焦点化することで見えてきたのは、教師や保護者、教育行政、出版メディアの変化である。1900 年代に入ると、「白紙」であるがゆえに特別な取扱を要する、最も重要な過渡期にある「初学年」という新たなカテゴリーが作られた。それに伴い、初学年の教師と初学年の保護者にスポットが当たり、彼らに向けた言説が多く生み出されていった。そして、大正期末までには、入学前の予期的社会化を働きかける言説が世に溢れるようになったのである。

新入学児童のほぼすべてが保育園・幼稚園を経て入学する現在、学校的社会化は幼保でもごく当然のように推進されている。入園したての幼児たちを集めた保育室で展開される相互行為は、100 年前の小学 1 年生の教室で展開されたそれと、本質的な差はないように思える。また、入学前に行われる新

入学児童保護者説明会での配布資料を見ても、テレビやゲーム等への注意が加わり、わかりやすい写真による解説も見られるようになったとはいえ、入学にあたっての注意の基本は本稿で見た大正期の資料と変わっていない。むしろ、初学年に対する特別な取扱いが体系的に論じられるようになってから120年もの間、連綿と彼らに対する特別な実践の必要性が繰り返され、徹底と洗練と早期化の度合いを深めているように見える。また、現代では学校と保護者のみならず、さまざまな子育てのエージェントが子どもの24時間を見守り、取り巻いている。それらのエージェントが学校的社会化から無縁であるはずがない。

バーガーとルックマンはいう。二人の人間の共通した生活のなかで生まれた萌芽的な制度（ルーティーン）は、第三者（たとえば子ども）やそれ以外の人間へ引継がれると、〈これが物事のしきたりというものだ〉となり、とくにこの世界への社会化過程の初期段階にある子どもたちにとっては、「すでに与えられており、変革のしようがなく、自明のものとしてあらわれる」(Berger & Luckmann 訳書, 2003, pp. 90-92) と。そしてさらに、このようにも主張される。

さまざまな制度が歴史化され、客観化されていくにしたがって、社会統制の特殊な規制の発達が必要になってくる。というのも、ひとたび制度が、それが発生してきた具体的な社会過程でのその本来の意味連関から独立した現実になってしまうと、制度的に〈プログラム化された〉行為手順からの逸脱が起こりやすくなるからである。……新しい世代は制度の遵守という問題を引き起こし、制度的秩序への彼らの社会化にはさまざまな制裁措置の確立が必要になる。……状況に関する制度上の定義の優位性は、定義の手直しを企てる個人の試みを抑制し、終始一貫維持されなければならない。子どもたちには〈振舞の仕方を教え〉ねばならず、一度教えれば〈手順を守らせ〉なければならない。

(Berger & Luckmann 訳書, 2003, pp. 96-97)

こうして、現代の6歳児たちは、120年かけて作り上げられてきた「小学校1年生になること」を生きている。彼ら自身の生を受けてからの時間は短くとも、彼らは「歴史的身体」を生きている。その中で、小学校1年生という「制度」を受け入れたり、定義の手直し（制度の観点からすれば、それは「逸脱」と呼ばれる）を企てたりしながら、子育てのエージェントたちから振舞の仕方を教えられる。だが、そのエージェントもまた、「それが発生してきた具体的な社会過程でのその本来の意味連関」など気にも止めないまま、同じようにして小学校1年生になってきたのではなかったか――。

そう思い致すとき、社会化、就中学校的社会化とは何かを問うには歴史的考察が不可欠であるであることが理解できよう。そしてまた、学校的社会化の歴史を踏まえることができれば、私たちが、私たちの社会への新規参入者たる子どもたちに何を期待し、要求しているのかを捉え返すことにもつながるだろう。

* 本稿は、2018年度～2022年度科学研究費補助金（基盤研究(B)）「学校的社会化の理論的・経験的研究―「児童になる」論理と実践の教育社会学的探究」（18H00990、研究代表者：北澤毅）、および、2017年度～2021年度科学研究費補助金（基盤研究(C)）『『個性』の成立と言説編成に関する歴史社会学―『個性調査』をめぐるポリティクス』（17K04712、研究代表者：有本真紀）に基づく研究成果の一部である。

** 本稿は、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，より転載したものである。

〈注〉

- (1) こうした「児童になる」過程を明らかにするために、北澤毅を代表者とする「学校的社会化科研」共同研究グループでは、幼稚園・保育園・小学校での相互行為を観察する調査を積み重ねている。また、「学校的社会化」にかかわる歴史的事象のうち、教師による賞罰や児童の個性を記録する実践などを中心として、それらが成立し、運用されてきた歴史的経緯にも注目してきた。さらには、現代の教育問題とされる発達障害、いじめを「学校的社会化」のネガティブな一側面、同概念を逆照射する事態として捉え、発達障害をめぐる教育実践、「いじめ問題」の解読にも継続的に取り組んでいる（e.g. 北澤編 2013）。これらの「学校的社会化」研究は、具体的には以下3つの研究課題をさす。2010-2012 年度基盤研究(C)「学校的社会化の現状と歴史に関する研究：〈児童の成立〉の解明に向けて」、2013-2017 年度基盤研究(B)「学校的社会化の現代的課題に関する総合的研究：〈子ども理解〉の制度化に着目して」、2018-2022 年度基盤研究(B)「学校的社会化の理論的・経験的研究：『児童になる』論理と実践の教育社会学的探究」である。
- (2) 本稿では、これらの問題や逸脱現象の実態、原因、対策などには触れない。
- (3) IRE 連鎖（Initiation-Reply-Evaluation sequence）は、ミーハンが提示した、教室における教師と生徒の会話の基本構造である（Mehan 1979, p.54）。
- (4) 粕谷圭佑は、学校的社会化研究のうち、主に教師－児童間のやり取りを対象とした経験的研究についてコンパクトにレビューしている（粕谷 2018, pp. 241-242）。
- (5) 入学後4～5か月で「府庁より御賞状をも戴く」というのは、当時の小学校ではおよそ半年に一度の進級試験が行われ、及第すれば「下等小学第八級卒業候事」と書かれた卒業証書を授与されたことを指している。
- (6) しかし、「半箇年ヲ以テ一学級トセントスルトキハ事由ヲ具シテ文部卿ノ認可ヲ経ヘシ」と但書きが付され、また同達第17号において、「私立小学校ニ於テハ修業期限一箇年若クハ半箇年ト定メ府知事県令ノ認可」を得ることとされた。
- (7) 濱名（1983）によれば、1895年の時点で4年制尋常小のうち何らかの形で複式編制をとっている学校が80.8%、そのうち単級学校が35.7%、3年制尋常小では単級学校が78.3%を占めていた（p.150）。
- (8) 小学校での4月始まり学年度は、東京府や長野県では明治20年度から実施されていた。中等以上の教育機関で最初に4月始まり学年度としたのは東京高等師範学校で、1887（M21）年からであった。高等教育機関ではその後も9月始まりが続いたため、高等学校進学希望者は中学校卒業後の数か月を受験準備に費やした。なお、最後まで9月始まりの学年度を採用していた東京大学が4月始まりとなったのは、1921（大正11）年であった（佐藤 2005, pp. 103-113）。
- (9) 「タブラ・ラサ説」は、ジョン・ロックの思想として1890年代には日本の教育界に受容された。
- (10) 1881（M14）年4月30日付文部省達第10号府県達「学事表簿取調心得」に示された「甲号第一式生徒学籍簿」が初出とみられる。
- (11) 名称は「児童観察簿」「児童訓練簿」「個性観察簿」「人別表」など、地域や学校によって多様である。
- (12) 志垣寛・永田与三郎による『尋一教育』（1920）は、「尋常小学一年生」を略した「尋一」が書名に含まれる最初期の本である。「尋一」「尋三」など学年を表す略語は、教授細目や教材を示す際、学校内の書類では1900年以前から日常的に使用されていたが、ここに至って書名に採用されるほど浸透したものと解される。1920年代以降は、「初学年」よりも「尋一」のほうが一般的に使われた。

〈文献〉

- 有本真紀, 2012, 「明治期学校表簿にみる児童理解実践—『個性調査簿』の成立過程」『立教大学教育学科研究年報』第55号, pp. 5-26.

- 有本真紀, 2014, 「日本近代における〈家庭の学校化〉Ⅰ 家庭の管理装置としての学校教育—明治期・大正期における『学校と家庭との連絡』『立教大学教育学科研究年報』第 57 号, pp. 5-26.
- 有本真紀, 2016 「『個性調査簿』による児童理解実践の様相—昭和初期以前の一次史料の検討—」『立教大学教育学科研究年報』第 59 号, pp. 75-100.
- 石黒広昭, 2016, 『子どもたちは教室で何を学ぶのか—教育実践論から学習実践論へ』東京大学出版会。
- 小川三夫, 2011, 『棟梁』文藝春秋社。
- 小野奈生子, 2018, 「園児から 1 年生への『飛躍』としての社会化」北澤毅・間山広朗編『教師のメソドロジー—社会学的に教育実践を創るために』北樹出版, pp. 17-29.
- 樫村勝著・茨城県教育会編, 1980, 『茨城県教育史』上, 常陸書房。
- 粕谷圭佑, 2018, 「児童的振る舞いの観察可能性—『お説教』の協働算出をめぐる相互行為分析」『教育社会学研究』第 102 集, pp. 239-258.
- 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.
- 北澤毅編, 2013, 『学校的社会化の現状と歴史に関する研究—〈児童の成立〉の解明に向けて』平成 22 年度～24 年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究報告書。
- 佐藤秀夫, 2005, 『教育の文化史 2 学校の文化』阿吽社。
- 鶴田真紀, 2018, 「『児童になること』と挙手ルール」北澤毅・間山広朗編『教師のメソドロジー—社会学的に教育実践を創るために』北樹出版, pp. 30-41.
- 濱名陽子, 1983, 「わが国における『学級制』の成立と学級の実態の変化に関する研究」『教育社会学研究』第 38 集, pp. 146-157.
- Berger, P.L., & Luckmann T., 1966, *The Social Construction of Reality*, New York: Anchor. (=2003, 山口節郎訳『現実の社会的構成—知識社会学論考』新曜社)。
- Hacking, I., 1999, *The Social Construction of What ?* Harvard University Press, (=2006 出口康夫・久米暁訳『何が社会的に構成されるのか』岩波書店)。
- Mehan, H., 1979, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press.
- Merton, R.K., 1949, *Social Theory and Social Structure: Toward the Codification of Theory and Research*, Free Press, (=1961 森東吾他訳『社会理論と社会構造』みすず書房)。

〈資料〉

- 池上誠, 1904, 「小学校の初学年に於ける教授の実際」『日本之小学教師』第 6 卷 65 号, pp. 41-48.
- 石崎政汎, 1888, 『小学生徒必携学問の仕方』普通教育社。
- 市川源三, 1924, 『家庭教育』児童保護研究会。
- 大川義行・福田貞吉, 1909, 『実験教育 初学年児童取扱法』広文堂。
- 大川義行, 1910, 『初学年を主とせる大教授法』広文堂。
- 大阪府師範学校附属小学校編, 1904, 『小学校教授細目前期』宝文館。
- 大元茂一郎, 1912, 『尋常小学初学年教授法』目黒書店。
- 岡部喜武郎, 1881, 『父母心得草』。
- 加藤末吉, 1906, 『学校と家庭との連絡』育成会営業部。
- 加藤末吉, 1921, 『愛児入学前の用意 入学後父兄の用意』（我が子の躰方叢書第 5 編）実業之日本社。
- 金山禎吾編, 1879, 『日用新編諸証文雛形』時習舎。
- 岸原徳四郎・広瀬佐平, 1912, 『初学年教育の実際』宝文館。
- 日下部三之介編, 1896, 『日本帝国小学校統理法』教育書院。

小池民次・高橋秀太編, 1887, 『家庭教育』金港堂。

合志三平, 1920, 「入学前及び入学当初の取扱」熊本県女子師範学校附属小学校編『熊本県小学校初学年教育協議事項』園田行喜, pp. 299-312.

国民教育研究会 編, 1910, 『尋常小学修身教授真髓 卷一 第一学年用』啓成社。

堺栄之介, 1905, 『初学年児童の教授訓練』育成会。

佐々木吉三郎, 1906, 『修身教授法集成』同文館。

志垣寛・永田与三郎, 1920, 『尋一教育』弘道館。

鈴木新一郎, 1902, 『小学校初学年児童教育』金港堂。

竹下和治, 1910, 『初学年教育の経験及理想』昭文堂。

服部乙次郎, 1908, 『小学児童おやの務』宝文館。

蛭田太郎, 1912, 「第一学年の初期に就て」『日本之小学教師』第 14 卷 159 号, pp. 32-33.

藤井利喜雄, 1925, 『低学年教育の新研究』(成城小学校研究叢書第 13 編) 文化書房。

槇山栄次, 1901, 『小学校ノ初学年』同文館。

松本孝次郎, 1903, 「新入学生徒に関する教育上の注意」『児童研究』第 6 卷 5 号, pp. 41-48.

的場銈之助編, 1904, 『家庭の教育』(家庭全書第 12 編) 尚文堂。

三浦忠太郎, 1912, 「新入児童の取扱」『日本之小学教師』第 14 卷第 159 号, pp. 33-38.

三田村重信, 1911, 「入学式前後に於ける初学年児童の取扱」『日本之小学教師』第 13 卷 147 号, pp. 28-31.

三橋節, 1918, 『女教師の為に』隆文館。

安場正房, 1875, 『小学授業要論』雄風館。

大和喜栄, 1925, 『入学までに施す愛児の教育』教育研究会

横尾繁六・久原忠太・岡房吉, 1915, 『最新初学年児童教育法』興成館書店。

「各小学校初学年教育の実際」, 1904, 『日本之小学教師』第 6 卷 66 号 (M37.6) pp. 23-27, 67 号 (M37.7) pp. 23-28, 68 号 (M37.8) pp. 23-27.

「入学の日と児童」, 1899, 『児童研究』第 1 卷 6 号, p. 39.

「幼年級の教師」, 1904, 『日本之小学教師』第 6 卷 65 号, pp. 48-50.

第11章 明治期における成績調査方法の変容過程

—児童への継続的・多面的な観察の成立—

井出 大輝

1. はじめに

1.1. 問題関心

学校において教師は、年少者をより理想的な児童にするためにさまざまな努力をしている。この子は友達やクラスのペースに合わせることが苦手だから協調性をもたせるようにしようとか、集中力がなくおしゃべりばかりしているから授業に積極的に取り組む習慣を身につけさせたい、といったようにである。こうした実践を支えているのは、児童を継続的・多面的に観察するという方法である。教師は児童の普段の振る舞いを観察して、その児童がどういった性質や能力、行動の特性をもっているかを読み取ることで、児童としてより適切な振る舞いができるようにするためのさまざまな働きかけを可能にしているのである。

しかし一方で、学校とはそもそも学問的な知識を習得する場でもあったはずである。特に学制期には、知識の教授が重んじられ、知識の習得の程度に応じて進級していくという形が採られていた。したがって、クラスのペースに合わせていなくても、授業に集中できていなくても、制度的には問題にならなかったのである。そうした形は教育令期や第一次小学校令期においても引き継がれていたが、第二次小学校令期においては、等級制から学級制へと移行し、集団編成の基準が学力よりも年齢に重きが置かれるようになると同時に、卒業・進級の認定には平素の「行状」をも考慮するよう定められた。そして第三次小学校令期には、進級・卒業試験が廃止され、平素の学業成績を考査することで学年の修了を判断することになり、生徒⁽¹⁾に対する継続的・多面的な観察が制度のなかに位置づけられた。そこでは、学業成績や操行、身体状況を記録する学籍簿の作成が義務づけられ、校長はその学籍簿などを参考に修了を認定することになったのである。

なぜ学校・教師は、たんに知識の教授にこだわるだけでなく、平素の行状や操行、身体状況をもより望ましいものとなるよう、さまざまな工夫をするようになったのか。本稿はその理由を、継続的・多面的な観察という方法がいかにして成立したのかを描出することで、明らかにしたい。

1.2. 先行研究

教育評価史の代表的研究である天野正輝（1993）は、小学校令期以降に継続的・多面的観察が重視されるようになる理由を、国家主義への移行によって説明する。天野は、文部省年報などを参照しながら当時の政策決定者側の論理に迫っており、例えば、学制期から採用されていた試験に対する批判が高まっていたことについて、支配層が過度な競争試験を、初等教育の目的である「忠良な臣民の形成」を逸脱するものとして評価していたことと関連していると説明している。さらに、日清・日露戦争とそれらを契機とする資本主義の発展にとって、強兵と労働力の形成、「臣民」の養成が求められ、学校教育は、義務教育の定着と教育内容への統制強化、学籍簿の作成の義務づけによってその要求に応えようとしていたと解釈している。

しかし、上記の過程はそれだけで説明できるだろうか。成績調査の方法に関する議論は、たんに制度に従うだけでなく、制度変更の意図を読み取りつつ、現場での実践を想定してより具体的に展開されるはずだからである。また政策決定者らも、一から新しい成績調査方法を考案したわけではなく、教育界で展開される成績調査の方法論議を踏まえたうえで、制度変更を行っていたはずである。その意味で、継続的・多面的な観察を重視するようになる経緯をより詳しく理解するためには、政策決定者の意向だけでなく、より具体的な方法論議に迫ることが必要となるのではないかと考えるのである。

1.3. 研究対象

そこで対象としたいのは、成績調査の方法や問題点、それにたいする対処法に関する議論である。そうした議論については、特に東京師範学校を卒業し、各府県の師範学校で教鞭をとったり校長を務めたりした人物らが著した試験法書・学校管理法書といった書籍、そして教育関係者向けに刊行されていた、『大日本教育会雑誌』、『教育時論』といった教育雑誌において展開されていた。したがって本稿は、それらの資料から収集した記述を対象とする。

まず、学制期においては制度上、試験が重視されていたため、試験法書や試験法を扱った教授法書を対象とする。これらの書籍は、当時まだ定着していなかった試験の具体的なやり方や注意点を示すために、刊行されたものである。東京師範学校卒で筑摩県師範学校訓導や初代山梨県師範学校校長を歴任し、『小学試験法』（1874）を著した金子尚政は、試験法書が存在しないこと、試験形態に統一性がないことを問題と感じ、この試験法書を出すに至ったと述べている^②。こうした試験法書は他に、明治7年に東京師範学校を卒業した藤塚唯一^③による『小学試業法』（1875）、東京師範学校を明治8年に卒業した山下厳麗^④の『小学授業法乙之巻』（1875）などがある。これらの書籍における試験法は、試験の目的や方法、実施上の注意点、各教課・各等級の試験内容を具体的に示しているため、学制期の成績調査方法については、これらの記述を検討することにする。

そして明治10年代からは、試験は学校管理法書の一部で論じられるようになるため、これらの書籍を参考にする。これも基本的に東京師範学校卒で、各地の学校教育の普及や教員養成に携わった者たちによって書かれており、当時の教育界で語られていたことを反映していると考えられる。例えば、長野県尋常師範学校附属小学校訓導などを務めた白井毅^⑤や広島県師範学校長、学習院教授、岐阜県師範学校長を歴任した峰是三郎^⑥、長野県師範学校長、福島県師範学校長を務めた能勢栄^⑦、栃木県大田原学校長、栃木県師範助教諭、麴町小学校長を歴任した多田房之輔^⑧など、教育界において発言力を持っていた人物が著している。ただし学校管理法書を参照する際には、できる限り著者がどのような人物だったかをその都度示したいと考えている。

それらに加えて、当時の教育界の議論を反映・主導したとされる教育雑誌『教育時論』、『大日本教育会雑誌』の記事を取り上げる。『教育時論』について、教育ジャーナリズム史研究会（1987）によれば、1885年4月15日創刊で月に3回発行の旬刊誌だとされる。1934年まで続き、第1762号を数え、明治24年には『教育報知』と並んで代表的な教育雑誌と認められていたという。したがって当時の教育界の議論を知る上で適切な対象であると考ええる。記事を寄稿した人物としては、例えば文部省参事官、精華学校長などを歴任した寺田勇吉^⑨や上記の峰、心理学者として知られる元良勇次郎、秋田師範学校長、秋田県教育会副会長などを務めた横山栄次^⑩などが挙げられる。

『大日本教育会雑誌』について、教育ジャーナリズム史研究会編（1994）によれば、1883年9月30日に一号だけ『大日本教育会誌』が出され、次号から『大日本教育会雑誌』となり、1896年までで第182号を数えた。そのあと伊沢修二設立の国家教育社と合併して『教育公報』、『帝國教育』と名前を変えつつも1945年まで発行された。大日本教育会とは全国に会員を有した大規模組織であり、その機関誌であることから、当時の成績調査に関する議論を収集するうえで適切な対象だと考える。この雑誌には例えば、東大教授の外山正一^⑪や伊澤修二、普通学務局長、文部次官などを歴任した木場貞長^⑫、多田房之輔などが記事を寄稿している。

これらの雑誌には、教育界の議論を主導する人々が寄稿した記事が多く、学校管理法書と同様、当時の教育界における議論を反映していたものであると考える。また、なかには教員の投稿記事と思われるものもあり、実際の教育現場たる学校の状況もまた示されるため、その点でも本稿にとって適切な研究対象であると考ええる。

2. 学制期の試験

まず本節では、継続的な観察方法が重視されず、多面的な観察方法も未整備であった学制期における試験の語り方を確認したい。この時期は、試験について何らかの問題が見出されたとしても、あくまで試験を行うことは前提となっており、多少の工夫によって解決すると考えられていた。次節以降でその後の語り方と比較するためにも、本節ではその時点での試験の問題点に関する語り方を紹介する。

その前に、そもそも学制期の試験がどのようなものであったかを簡単に確認しておこう。学制期の試験を特徴づけるのは、①等級制が採られていたこと、②学校教育の目的が学問奨励であったことである。まず、①の特徴ゆえに、生徒集団は年齢ではなく学力によって編成されており、学力を把握する試験は等級制を維持する上で必要不可欠な方法として位置づけられた。

試験の可否によって進級の判定がなされるため、その実施は極めて厳格なものだった。初代師範学校校長・諸葛信澄の『小学教師必携』（1875）は、試験の意味について次のように述べている。「生徒ヲシテ、乙級ヨリ甲級ニ進マシムルトキハ、先ヅ卒業シタル諸科ヲ試験シ、充分其試験ニ及第スル者ニ非ザレバ、登級セシム可カラズ、其落第スル者ニ於テハ、尚其級ニ止メテ、諸科ヲ習熟セシムベシ」（諸葛 1875, p. 5）。つまり、試験に及第しなければ進級は認めないという、修得主義の立場が明示されているのである。

また②について、試験は学問奨励の重要な方法として採用された。したがって学問奨励を行いたいときは何かと試験が用いられたのである。藤塚（1875）は、試験を「学童ノ奮發心ヲ引キ起ス者ハ此ヲ措テ他ニアラサレハナリ」（藤塚 1875, p. 1）と示している。具体的には、進級時に実施される進級試験だけでなく、主に席次の決定のために月に一回実施された小試験や、学校間の学力差を均質化しつつ競争を促すために、各小学校の代表生徒を集めて試験し、学校間の優劣を決め、それに応じて褒賞を与える集合試験などといったさまざまな試験が実施されていた⁽¹³⁾。

ではその試験に対して、どのような問題点が見出されたのか。1つは、試験場において生徒が「迷惑」することで、平常時に「熟習」したことも発揮できない状況が生まれる点である。山下（1875）は、次のように述べている。

夫生徒ノ場屋ニ登ルヤ其体裁ノ莊嚴ナルト其座ノ静肅ナルトニ因リテ本心忽チ迷惑シ思意必ス安沈ナラサルコトアリテ平常熟習スルコト、雖トモ自ラ口洩リ声乱レテ其意ヲ通達スルコト能ハス或ハ誤リテ本義ヲ解シ得ザルニ至ルモノアリ教師タルモノ最トモ此ニ注意シテ顔色柔和ニ言語温蕩ニ除々トシテコレヲ討論スヘシ
(山下 1875, p. 25)

これは、試験が厳格すぎるがゆえに、成績をはかる際の正確さに反してしまうことに対する問題意識である。とはいえ、そうした問題も教師が「顔色柔和」、「言語温蕩」といった工夫によって解消されうと考えられていたこともわかる。

問題点の2つ目は、試験は当日の偶然性を排除できないという点である。金子（1874）は「平常優等ノ者ハ試験ニ当リテ過失アリ平常下劣ナル者試験ニ当リテ偶マ得ル者之レ有リ此ハ則試験中ノ変ニシテ已ムヲ得ザルモノナレハ教師タルモノ其平常ヲ察シ斟酌シテ以テ分段ヲ定メテ可ナリ」（金子 1874, p. 4）と述べている。ここでも平常時の優劣が試験の結果と異なることに対する、正確性の問題が指摘される。試験は偶然性を排除できないため、平常時の成績も斟酌して優劣を判定すべきとされるのである。

そこで進級時には、上記の小試験の成績や、「日課点」が反映されることになっていた。例えば明治10年制定の東京府「小学試験法」の試験規則には、小試験だけでなく「日課優劣点」を記録し、定期試験にも反映させるという規定が存在していた。「小試験ニ於テ優劣ヲ定ムルノ法ハ毎科ノ合得点数ト日課優劣点ヲ参考シ其得点ノ多少ヲ以テ優劣ヲ定ム而シテ一期中毎月得シ所ノ点数ハ之ヲ試験表ニ記載シ置キ以テ定期試験ノ

得点数ニ合算スベシ」(東京府 1877, p. 2) とある。この「日課優劣点」について「日課優劣表評点附与規則」では、「生徒ヲ奨励セン為メ毎日學術行狀等ノ優劣可否ヲ判シ評点ヲ附与スヘシ凡ソ評点ヲ附与スルニハ優劣可否著シク他生徒ニ異ナルモノ而已ニ限ルモノトス」(東京府 1877, p. 14) と示されている⁽¹⁴⁾。つまり、この時期にも、試験を補う形ではあるが、継続的な観察が実施されていたことがわかる。しかしそれは、あくまで学業成績をはかる際の正確さの追及と普段の学問の「奨励」が重視されていたため、生徒をより詳しく把握し、その結果を能力・性質の助長や矯正に活かすといったことを意図して実施されていたわけではなかったと言える。

最後に、教員による不正が指摘されている。同じく金子 (1874) は次のように述べている。

方今学校設立ノ新ナル際人皆生徒ノ進歩ヲ見ント欲シ試験ノ時学校立錫ノ席ナキニ至ル茲ニ於テカ教師、父兄傍觀者ノ意ヲ喜バシメントメ各生徒平生能スル所ノミヲ試ミ甚シキハ前日生徒ニ約シ某ハ此処ヲ記シ某ハ彼処ヲ答ヘヨト順ヲ呼ビ問答スルニ至ル是傍觀者ノ為ニスルノミ生徒ヲ誤マルノ尤ナルモノナレバ教師タルモノハ復習ヲ厳ニシ試験ノ日ハ他人ヲシテ已ニ代リ之ヲ行ハシムルヲ最モ良法トス
(金子 1874, pp. 4-5)

ここでは、教師が試験でよい成績が表れるよう不正を働くことに対する問題意識が示されている。教師は普段から復習を厳しく行うこと、試験は他の教員によって実施することが最もよいとされている。

上記からわかるのは、学期において試験は、生徒の成績が正確にはかれないときや学問の「奨励」の効果が行き届いていないときに問題となった、ということである。したがって、その問題点を解消するための方法が提案されたり、その問題が起きないように規定を設けるよう指示された。しかし他の方法が採用されていたとはいえ、成績調査の正確さや学問奨励のために実施されたものであるため、生徒の平素の振る舞いをさまざまな観点から観察し、生徒の振る舞いを改善するにはどうすべきかを検討することを目的とするものではなかったと考えられる。

3. 明治 10 年代以降の試験批判の激化

学期において生徒への対応を強く規定していた試験は、明治 10 年代からそれまでにはない強い批判を浴びるようになり、試験は必要なければ廃止されるべきとまで主張されるようになる。第 3、4 節では、試験の絶対的位置が揺らぐようになったのは、どのような観点からの批判が出てきたからなのかを明らかにする。

3.1. 生徒の心身への配慮

東京師範学校の教員らが開発主義の教授法を広めようとしたシリーズ本の 1 つで、出版当時、教育界にかなりの影響力をもったとされる若林虎三郎・白井毅編纂『改正教授術』続編卷二 (1884) ⁽¹⁵⁾ は、試験において「暗記」しているかどうかを問うのに止まり、「推理力」を要する事項を問わないことを問題視し、それは試験の目的を誤っていると批判する。またそのあとで、

生徒ハ単ニ試業ヲ以テ一大事ト為シ而シテ平素勉強スルモノ學術ヲ習練スルカ為ニセズシテ反テ試業ノ準備ヲ整フルガ為ニスルノ偏向ヲ生ジ即試業ノ期ニ近クニ及デ急ニ諸事業ヲ記憶センコトヲ務メ焦心苦慮日夜休セズ為ニ脳力ヲ害シ身体ヲ傷フニ至ル等其ノ弊害実ニ言フニ忍ビザルモノアリ
(若林・白井編 1884, pp. 2-3)

つまりここでは、暗記を問うだけにとどまっていることへの批判、平素勉強が「試業ノ準備」になっている

ことへの批判、試業間近になってから急いで記憶しようとするために「焦心苦慮日夜休セズ為ニ脳力ヲ害シ身体ヲ傷フ」ことに対する批判がなされる。

重要なのは3つ目の批判である。ここでは「心」や「脳力」、「身体」が価値的に語られており、それを害する試験に対する否定的な意見が示される。つまり、生徒の「心」や「身体」に対して配慮することが前提となっており、学校教育は知育や試験だけでなく、こうしたことにも配慮しなければならないと考えられるようになったのである。ここでは、学校教育が重視することの変化が見られ、それゆえに試験の位置は不安定となっている。たんなる方法論上の相補性の問題にとどまらず、試験が競争的な特徴をもつがゆえに、心身配慮の観点から忌避されるべきものとして論じられるようになったのである。

3.2. 定期試験の排除と方法の改善

生徒の心身に配慮しなければならないという観念は、1880年代後半から試験の方法に大きな変容をもたらすことになった。それは、定期試験の排除である。ここで特に重要なのは、試験場は厳粛でなくむしろ平常の授業時のようにするべきだという指摘である。白井編の『学級教授術』（1887）⁽⁴⁶⁾では、試験について「試験ハ素教授ヲ裨補スルノ一方便ナレバ之レガ為メニ生徒ニ異常ノ感動ヲ与フルコトハ嘉ミスベキコトニアラズ故ニ精神ハ勿論外貌モ平日ト毫モ異ナルナキヲ要ス其ノ之ヲナスニハ試験ノ期日ヲ報知セザルヲ可トス」と述べられている（白井編 1887, p. 134）。つまり、試験は生徒に「異常ノ感動」を与えてはならず、「精神」も「外貌」も平日と異なるものとならないようにするため、試験期日は「報知」しないよう示される。「報知」しないということは、生徒は試験日の直前に試験の準備をすることができなくなった、ということの意味している。こうすれば、過度な試験勉強によって心身を害する危険性がなくなるだろうと考えられたわけである。

ただし『大日本教育会雑誌』第44号の、長田勝吉による記事「小学校試験論」（1886.11.30）では、試験期日を事前に伝えない試験＝不定期試験の問題点が示されており、生徒の心身に配慮することは一筋縄ではいかなかったことが示されている。

不定期試験ハ生徒ヲ常ニ奨励スルノ効アレトモ定期試験ハ僅ニ試験施行前ニ生徒ヲ刺衝スルノ力アリテ永久ノモノニ非ス殊ニ過度ノ刺撃ヲ与フルノ害アリト論スルアリ……小学教育ノ如キハ寧ロ事実ヲ知得セシムルヨリハ其心性ヲ発達シ其智徳ノ運用ニ熟セシムルニアルヲ以テ不定期試験ヲ以テ之ヲ恐嚇シ常ニ戦々タラシムルハ唯ニ學術ヲ嫌悪スルノ念ヲ生セシムルノミナラズ其徳性ヲ傷ルヲ亦大ナルヘシ

（長田 1886.11.30, p. 11）

不定期試験は定期試験とは異なり、試験施行前だけでなく常に勉強を奨励するが、一方で「常ニ戦々タラシムル」ことで學術を嫌悪させ「徳性」を傷つけるとし、これは「小学教育」がなすべき「心性」の「発達」や「智徳ノ運用」の熟達とは離れる点で問題視されている。ここでもやはり、配慮されるべき「徳性」や「心性」が想定されており、その観点から試験のよしあしが判定されている。

このように、心身を害する過度な試験勉強を緩和させるためにさまざまな試行錯誤がなされるようになった。ここでは、たんに試験の問題点を他の方法で補うのとは別のことが起きている。つまり、試験の実施方法をいままでと大きく変えない限り、実施することは好ましくないと考えられるようになったのである。これは、それだけ学校教育にとって、生徒の心身は配慮すべき重要なものとみなされるようになったことを意味している。

4. 多面的な観察方法の成立

4.1. 暗記・暗誦批判

加えて、試験が大きく問題となったのは、それが知識の応用や平素の実践を評点の対象とすることができていないという点であった。先に引用した若林・白井編（1884）は、試験は教授した内容について「之ヲ記憶セルヤ否ヤヲ検スルヲ以テ足レリトスベキモノアリト雖然レドモ其ノ推理力ヲ発スルノ事項ニ至テハ生徒ノ真ニ其ノ理ヲ會得セルヤ否ヤヲ証明スル」（若林・白井編 1884, pp. 1-2）べきと述べている。つまり知識は反復・記憶されるだけでは意味がなく、「推理力」を発揮する事項で、「真ニ其ノ理ヲ會得」しているかどうか明らかにされるべきだ、と述べている。ここには、知識は覚えるだけでは「真ニ」會得したことにはならないという問題意識が現れている。

金港堂編『学校管理法』（1889）⁽¹⁷⁾では、こうした暗記・暗誦を防ぐ点からも、上記の実施日を予告しない不定期試験の意義が強調されている。「尋常試験ハ毎ニ生徒ノ予期セザル時ニ於テ之ヲ行フヲ可トス、此ノ如クセバ、真正ノ智識ヲ試ムルコトヲ得テ、注的ニ得タル浅薄ノ智識ヲ以テ一時ノ僥倖スルガ如キモノ自然ニ跡ヲ絶ツベシ」（金港堂編 1889, p. 100）とある。このように、知識は「注的」「浅薄」なものであってはならず、「真正」のものでなくてはならないとされている。具体的には、生徒は知識について不意に問われても答えられるような状態にしなければならず、その点で不定期（臨時）試験は有効であると考えられたことがわかる。

このように成績調査は、暗記・暗誦されたものではなく「真正ノ智識」を捉えられるものでなくてはなくなり、定期の試験はそれにそぐわないため、結果として不定期試験といった方法が採られるべきと主張されるようになった。これは学制期で浮上した、平素の優劣を反映できないことへの問題意識からではなく、知識をいつ問われても答えられるような状態にすることを目的とするようになったためだと言えるだろう。それほど「平素」の知識の把握の程度が重要なものとして考えられるようになったということである。

4.2. 品行・実践の観察

こうした問題意識が最も示された教科が、修身科である。修身科が筆頭科目として設置された背景には、知育偏重によってもたらされた風紀頹廃に対する問題意識があった。「教学聖旨」において元田永孚は、自由民権運動や地租改正反対一揆、血税一揆といった「品行ヲ破リ、風俗ヲ傷フ」状況を招いたのは、西洋的な学問知識を重視し、「仁義忠孝」を後回しにしているからだとし、「仁義忠孝ノ心」を幼少期に「培養」することの重要性を説いている。また、そうした知識を「高尚ノ空論」とし、こうした教育だけでは「博聞ヲ誇リ長上ヲ侮リ、県官ノ妨害トナルモ少ナカラサルヘシ」と述べ、実地に基づいた教育を行うよう説いている⁽¹⁸⁾。こうした背景のなかで、試験以外の方法が採用されるようになった。具体的には、修身科の成果は実践にこそ現れなければならなかったため、平素の実践に対する観察がなされるようになったのである。

こうした主張は早くから文部省の主張にも現れていた。天野（1993）が、明治15年12月の文部省示諭において「殊ニ修身ハ唯格言ヲ記シ事実ノ善惡ヲ判断スルコトヲ知ルノミニテ満足スヘキニ非サレハ併シテ平素ノ良否ヲ考フヘク…」⁽¹⁹⁾と示されていることを紹介しているように、修身科の効果は特に「平素ノ良否」に現れる必要があると考えられた。

『大日本教育会雑誌』第61号の、飯尾悰太郎による記事「修身科ノ試験ヲ論ス」（1887.8.13）では、修身科の試験を問題視する具体的な理由が示されている。「生徒平素ノ行状如何ハ此点数ヲ増減スルノ価ヲ有セサリキ故ニ惡童却テ善童ヨリモ上位ヲ占ムルコトアルノミナラス善童往々此科零点トナリテ落第スルニ反シ惡童ハ十分ノ点数ヲ得テ優等ニ選出セラルヘコトサヘモアリシト聞ケリ」（飯尾 1887.8.13, p. 484）とし、最近では「平素ノ行状点」をいくつか考慮するようになったために、その弊害は減ってきているとする。しかし、そこでは未だ試験がなされており、「其答フル所ハ即所謂鸚鵡のニシテ觀念ナキモノニハ非サルカヲ蓋此科ノミナラス試験ノ際ニ生徒ノ流暢ナル言辞ヲ以テ答フルモノ腦底ノ反射作用ヨリ来ルモノ多クシテ真ニ大腦ヨリ来ルモノハ幾モアラサルナリ」（飯尾 1887.8.13, p. 484）とし、「真ニ大腦」から来ているような答え方で

ないといけなとする。対策として、生徒一人に1頁毎の「生徒品行簿」を作成し品行の良否を記録すること、父兄や受持教員以外の学校職員にも生徒の品行について報告させることなどを提案している。このように、試験の成績と平素の振る舞いにはズレがあつては教育の意味がなく、振る舞いに成果が現れているかを徹底してはかるために「生徒品行簿」の作成などを提案しているのである。

先にも紹介した白井・若林(1884)は、表の様式を示して、「実践」、「品行」を観察する具体的な方法を提案する(図1、2)。この「戒飭表」を用いて平素の「実践」、「品行」を日常的に観察・記録し、それを参考にしてさまざまな観点から分析し、「性質品評表」に記入することで、進級を判断する際の材料とすることとした。具体的には、「受業用具ヲ遺忘ス」、「教師ノ命ニ違背ス」といった学校生活を運営するうえで問題となる場合や、「同級生某ヲ妨害ス」、「放課時間某ヲ傷ク」といった生徒間の関係において不適切な振る舞いをした場合に、「戒飭」の対象となった。項目については、「温良」、「朴直」、「粗暴」といった振る舞いの特徴や、「言語」「明亮」や、「約束」を「能ク守ル」、「能ク勤ム」といった授業などの学校生活において望ましい観点によって構成されている。

このように、多面的・継続的な観察・記録は、教育の成果が平素の実践に現われることを重視したがゆえに成立したと言えるだろう。ただし、「戒飭」の対象は、他の生徒に危害を加える場合や、授業を妨害する場合であり、そこでの基準は、国家主義的というよりは学校生活やそこでの人間関係において適切かどうかであると言える。

図1 「戒飭表」若林・白井編 1884
『改正教授術』続編巻二, p. 7

後登 ル校 時間ニ	或ハ進 他ヲ談 願ルシ	具場 ヲ弄ス ニ玩	最場 内ニ	違背 スノ 命ニ	教師 ノ命ニ
生放 ヲ課 害ス	生放 ヲ課 害ス	生放 ヲ課 害ス	生放 ヲ課 害ス	生放 ヲ課 害ス	生放 ヲ課 害ス
何月 何日	何月 何日	何月 何日	何月 何日	何月 何日	何月 何日
丙	甲	丁	乙	丙	乙
某	某	某	某	某	某

図2 「性質品評表」若林・白井編 1884
『改正教授術』続編巻二, p. 8

遅鈍	粗暴	果敢	柔和	朴直	執拗	敏捷	沈静	温良	心性
テ整 ハズ	テ整 ハズ	テ整 ハズ	テ整 ハズ	テ整 ハズ	テ整 ハズ	テ整 ハズ	テ整 ハズ	テ整 ハズ	テ整 ハズ
過激	過激	過激	過激	過激	過激	過激	過激	過激	過激
守ル	守ル	守ル	守ル	守ル	守ル	守ル	守ル	守ル	守ル
惰	惰	惰	惰	惰	惰	惰	惰	惰	惰
弱	弱	弱	弱	弱	弱	弱	弱	弱	弱
商	商	商	商	商	商	商	商	商	商
民	民	民	民	民	民	民	民	民	民
五	五	五	五	五	五	五	五	五	五
十	十	十	十	十	十	十	十	十	十
一	一	一	一	一	一	一	一	一	一
何	何	何	何	何	何	何	何	何	何
誰	誰	誰	誰	誰	誰	誰	誰	誰	誰

4.3. 人物査定

こうした考え方を背景に、第一次小学校令期においては修身科の時間が減らされ、教師の振る舞いによる感化が重視されるようになる。つまり、より直接的に「行状」へ働きかけ、その成果を観察するという方針へ舵がきかれたのである。ここには森有礼の思想が反映されていることはしばしば言われてきたことであるが、それは彼独自のものではなく、「教学聖旨」が出されて以降、知識人たちに共有されていた、いわゆる「知育偏重」論に分類されうるものであった⁽²⁰⁾。森は学力よりもまず国家にとって有用な「人物」の形成を重視し、そのためには「気質体軀」への訓練が重要だと考えたのである。

その一貫として成立するのが「人物査定」である。1887年文部省訓令第11号で、「凡ソ学校ニ於テハ、童ニ其生徒ノ学力ノミナラズ、兼テ人物ノ如何ニ注目シテ、学力ト人物トヲ査定シ、各尋常優等ノ二等トシ、卒業ノトキ合字ニ至リ、之ヲ証明スル証書ヲ教授セシムベシ…」⁽²¹⁾とされる。人物査定訓令が出て、小学校の生徒に対しても卒業時に人物として「優等」か「尋常」かを判定され、証明書が示されることとなった。ここでも徳育の実践に対する観察・記録の重要性が増大していたことがわかる。

例えば『教育時論』第98号の記事「生徒人物査定法」（1888.1.5）では、備後沼隈郡私立教育会で決定した人物査定法の基準が紹介されているが、ここでは先にみた観点に加えて、「徳行、孝悌、忠信、仁義」といった儒教道徳や、「平素百般ノ事物ニ処弁スル才能アリヤ否ヤ…変ニ応ジテ事物ヲ処理スルノ機智アリヤ否ヤ」といった能力に関する観点も増えている（「生徒人物査定法」『教育時論』第98号, 1888.1.5, p. 31）。つまり、平素の振る舞いを観察し、分析的に記録する形式において、観点が豊富になっていることがわかる。

この人物査定は、より好ましい生徒になるための規準が増えていることを示している。しかしより重要な示唆は、一度記録の形式ができあがると、その観点＝平素の振る舞いに対する規範はいかようにも増やしたり、変えたりすることができる、というものである。こうして生徒は、さまざまな期待のもとで＝こうあってほしいという理想を規準に、平素の振る舞いを観察・記録される存在となったことがわかる。

5. 継続的・多面的観察の成立

5.1. 「平素ノ行状学業」の斟酌の明記

こうした心身への配慮と応用実践の重視に伴う試験の排除と成績調査方法の工夫は、第二次小学校令期において追認、促進されることとなった。本稿に關係する重要な点から、その制度変更を確認していきたい。まず第二次小学校令（1890）においては、学校教育の目的が初めて明示された。「第一条 小学校ハ児童身体ノ発達ニ留意シテ道德教育及国民教育ノ基礎並其生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」⁽²²⁾、このように「身体ノ発達」への留意と、「道德教育及国民教育」の重視が指摘されたうえで、「知識技能」の教授が目的として置かれることとなった。明治10年代から知育偏重批判を媒介にして徳育・体育の重要性を強調してきた立場からの議論は、政府の制度変更にも反映されたということである。なお、ここで初めて制度において「児童」という文言が扱われた。今後は「児童」の使用が徐々に増えていく。

そして翌年の「小学校教則大綱」（1891）で試験は、「第二十一条 小学校ニ於テ児童ノ学業ヲ試験スルハ専ラ学業ノ進歩及習熟ノ度ヲ検定シテ教授上ノ参考ニ供シ又ハ卒業ヲ認定スルヲ以テ目的トスヘシ」⁽²³⁾とされた。また、その試験について小学校教則大綱の説明（1891）では「試験ハ前項ノ旨趣ニ依リ既ニ教授シタル事項ニ就キ果シテ能ク理會セシカ若クハ応用シ得ルカヲ試ミテ将来教育上ノ参考ニ資スルヲ以テ目的トスヘキナリ」⁽²⁴⁾とされ、また「小学校ニ於テ児童ノ卒業ヲ認定スルハ単ニ一回ノ試験ニ依ラスシテ平素ノ行状学業ヲモ斟酌スルヲ要ス」⁽²⁵⁾と示される。つまり試験は、「理會」だけでなく「応用」に注目し、たんに「一回ノ試験」だけでなく「平素ノ行状学業ヲモ斟酌」して、「教育上ノ参考」と「卒業ヲ認定」することのための材料を得るべきであるとされている。なお、ここまで試験について規定が詳しいのは、「動モ方法ヲ誤リ其時期ノ迫ルニ及ヒテ一時ニ夥多ノ事項ヲ課スルモノアリ児童ノ心身ヲ害スル誠ニ小ナラスト謂フヘシ」⁽²⁶⁾、つまり、「心身」配慮の観点からみた定期試験に対する問題意識が背景にあったからだと説明されている。上

り教授内容を翌日に試みることを「試験」と名づけるべきとする。したがって、厳密に言えば試験が日常化したというよりも、これまでなされてきた「前日ノ課業」の「復習」を試験と名づけ、評点を下し記録するようになった、またその結果を定期試験と同程度に重視するようになったということが第二次小学校令以降の試験の特徴であると言えよう。

第二に、実地の巧拙評量・品評点というものがある。多田（1890）は「実地ニ就キテ其巧拙ヲ評量スベキモノアリ即チ唱歌体操手工習字画学裁縫等はレナリ」（多田 1890, p. 73）、つまり唱歌や体操のような実技系の教科については、授業時における「巧拙」や作品に対して評点を下すという方法を示している。このように教育の成果はたんに問答のなかで答えさせることだけでなく、普段の実践や作品にも現れるという考え方が成績調査の方法によって示されている。

このように、平常点の重視は、徳育の成果だけでなく知育の成果も、平素の授業時における受け答えや振る舞い、そして成績物にこそ現れるべきと考えられるようになったことを意味している。ここで生徒は、普段から授業内において適切に受け答えができるかどうか、その受け答えにおいて正答できるか、といった観点から観察・記録され、その結果によって助長・矯正される対象となったのである。

5.3. 教育勅語

第二次小学校令期には「行状」の記録についても、詳しい規定がなされている。先にもみた教則大綱の説明には、「教授上ニ関スル記録ノ外ニ各児童ノ心性、行為、言語、習慣、偏癖等ヲ記載シ道德訓練上ノ参考ニ供シ」⁽²⁸⁾とされ、これまでの「性質品評」のような方法が制度的に容認されると同時に、それが「道德訓練上ノ参考」に供されると意味づけられることになったのである。

また、人物査定による卒業時の証明書の教授は廃止されるものの、その実施を容認する内訓が各府県に対して出されることとなり、前節で示したことは、第二次小学校令期も認められ、むしろ重要な位置づけを与えられ続けた。『教育時論』第194号の記事「人物査定法廃止につき内訓」（1890.9.5）では、次の内訓が出されたとし、内訓の内容を載せている。「今般当省明治廿年第十一号訓令ヲ廃シ、人物査定証書ヲ教授スヘキ規定ヲ解カレ候得トモ、凡ソ学校ニ於テハ生徒ノ学力ノ訓練ノミナラス、深ク其品性ノ修養ニ注目スヘキハ勿論ノ儀ニ候條、其薰陶上自今一層適切ノ注意ヲ加フヘキ旨、此際学校職員ニ御示諭有之度…」（「人物査定法廃止につき内訓」『教育時論』第194号, 1890.9.5, p. 30）。これ以後、「人物証書」の発行はなされなくなった。しかし以下でもみるように、学校管理法書や教育雑誌では「操行査定」がしばしば言及されるようになったのである。

そこで観察される観点のいくつかは、「教育勅語」によって明記されることとなった。「教則大綱」には、教育勅語の旨趣に基づいて徳性を涵養し、実践の方法を授けるべきとされ、具体的には「孝悌、友愛、仁慈、信実、礼敬、義勇、恭儉等実践ノ方法ヲ授ク」べきとされた。これについて、東京府教育会も『東京府下小学校教育品展覧会報告書 附録』（1890）で、府内で優秀な教育実践を行っているとして表彰された小学校の実践例を示している。例えば下谷区私立本島尋常高等小学校の「操行査定法」の場合、「父母兄弟ニ対スル務 孝悌友愛ノ類…親戚朋友ニ対スル務 信義忠実ヲ以テ相交ルノ類…国家ニ対スル務 忠君愛国ノ志操国法遵奉ノ類」という観点が含まれている（東京府教育会 1890, pp. 49-50）。

この背景には、帝国議会の設立や大日本帝国憲法の公布といった、民主主義制度の設立に伴う国体維持に対する不安感や、日清戦争とそれに伴う資本主義の進展による兵力や労働力の要求があり、臣民の形成が切実に求められるようになったことがあると推察される。こうした状況により初めて、生徒の平素の振る舞いを記録し、働きかける観点の1つに、国家主義的な項目が加えられることになった。しかしあくまで、それまでのような学校生活における秩序維持や儒教道德といった項目に並べられる形で採用されるにすぎない、ということが重要である。この時期について指摘すべきより重要なことは、生徒の平素の振る舞いを観察し、それに対して1つ1つ改善しようと働きかけていくことを可能にする形式が成立していたことであると言え

る。

5.4. 考査の成立

そして、第三次小学校令期において「考査」が成立する。小学校令施行規則（1900）で、「第二十三條 小学校ニ於テ各学年ノ課程ノ修了若ハ全教科ノ卒業ヲ認ムルニハ別ニ試験ヲ用フルコトナク児童平素ノ成績ヲ考査シテ之ヲ定ムヘシ」⁽²⁹⁾とされ、「児童」の平素の成績によって卒業認定を判断することとなった。そして卒業には第十号表⁽³⁰⁾として示された学籍簿が供されることとなった。この表には、「操行」欄や「身体ノ状況」欄があり、操行査定や身体検査の結果をも卒業認定時に考慮しうる形式も整うこととなった。学籍簿は、概ね上記で見てきた方法によって成績を調査し、記録するものであった。この時期に重要なのは、それを作成し、その結果を修了・卒業認定時に参照するといった重要な位置づけを得たということである。

こうした「考査」の成立について、1900年文部省訓令第十号の「小学校令施行規則」の説明では、修了・卒業認定の際の試験を廃止したことについて、「心身ノ發育未タ十分ナラサル児童ヲシテ競争心ニ驅ラレ試験前一時ニ過度ノ勉強ヲ為シ是カ為ニ往々其ノ心身ノ發育ヲ害スルノミナラス試験ノ為ニ勉強スルノ陋習ヲ馴致スルヲ避ケンカ為ナリ」⁽³¹⁾と理由が示されている。このように制度上は一貫して、「児童」の心身への配慮の観点から定期試験の排除が進められていたことがわかる。

6. 結論

学校で教師が継続的・多面的に児童を観察するようになったのは、学校教育がたんに知識の教授だけでなく心身に配慮することや、教育の成果が平素の振る舞いに現れることを重視するようになったからであった。具体的には、定期試験は過度の試験勉強を誘発し心身を害する点、試験当日の知識量しかはかることができない点で問題視され、試験勉強を緩和し、平素の振る舞いの適切さや授業での受け答えや勤勉さなどを考慮できる、継続的・多面的観察という方法が採用されるに至ったのである。この変化によって学校・教師は、勉強の意欲のある者に知識を与えるのではなく、児童の振る舞いをよりよいものにし、理想的な児童に近づけるための工夫が可能になった、ということができる。

そしてこの展開は、国家主義政策によってというよりも、多くの年少者を通わせるようになった学校という空間によって必然的に求められたのではないかと、ということも指摘できるだろう。まず児童の心身に配慮しなければならぬという強い問題意識は、自らの経験を資源にしているからこそそのものだと思う。『日本之小学教師』第2巻第20号の記事、「試験全廃に伴う平素の成績の考査法」（1900.9.15）において、小菅松内は自身の小学校での試験の経験を回想している。「修業卒業の試験は必ず郡吏、戸長、学務委員及び父兄の面前に於て、試験師として来られたる他校の先生にせられたりしなり」（小菅 1900.9.15, p. 37）という状況があったとし、「其恐れたるも決して理なきにあらず、時に或は受験生の半数以上落第することもありたりしなり」（小菅 1900.9.15, p. 37）と解釈し、教師は「児童」の心身の發育を害することがないようにしなければならぬと説いている。こうした定期試験に対する「恐れ」の経験こそが、心身への配慮の傾向を加速させたのではないかとと思われるのである。

また、教育の成果が平素の振る舞いに現れることを重視するのも、まずは学校の秩序維持のための観点から始まった。それは「戒飭表」や「性質品評表」の内容から推察できる。

つまり、知識の教授よりも理想的な児童の形成を重視するようになったのは、学校という空間の秩序を維持するうえで必然の流れだったのではないかとということである。そうであれば、学校や教師が年少者を児童として適切な振る舞いをするようさまざまな働きかけをしているのは、児童に必要な性質や能力をつけさせるためという以前に、学校という空間の秩序を維持するためだという仮説も立ちうるだろうし、私たちが前提としている児童の能力や性質とは何を指しているのか改めて問う必要も生じてくるだろう。

とはいえ、上記で見てきた資料はごく一部であり、学校教育の実態や制度的・社会的背景との関係について論じることができなかった。また、上記の展開が成功したのかどうか、制度変更が現場にどう受け入れられ、その後の方法論議がどのように展開したかといったことも明らかにし、その意味について検証していく必要があるだろう。今後の課題としたい。

〈注〉

- (1) ここでは小学校教育の対象を名指す場合に児童と生徒を使い分けているが、それは明治期の小学校教育の対象は「生徒」と呼ばれることが多く、今では「児童」と呼ばれることになっているためである。いずれにせよ本稿は、小学校教育の対象者に対する成績調査方法について扱う。
- (2) 「試験法ニ至リテハ一モ其類ヲ見ズ且ツ方今学校ノ多キ試験法ノ一定セザル殊ニ甚シトス又聞ク諸校教師試験法ノ書ヲ望ムコト久シト請フ再シニ至リ余其言ヲ然リトシ之ヲ許ス」(金子 1874, pp. 2-3)。
- (3) 東京高等師範学校 (1898) を参照。
- (4) 『東京高等師範学校一覧』(1898)によれば明治8年6月に東京師範学校を卒業し、山口に配属されている。他にも師範学校同期の生駒恭人との共編『勸学必携』などの出版に関わっている。
- (5) 唐澤 (1984) を参照。他にも、高嶺秀夫の講義を若林虎三郎と『改正教授術』にまとめたことで知られている。
- (6) 唐澤 (1984) を参照。教育実践に関する書籍、雑誌記事を多数執筆したことでも知られる。
- (7) 唐澤 (1984) を参照。他に、「徳育鎮定論」(1890)や『根氏教授論』(1891)などの書籍を執筆している有名な教育家である。
- (8) 唐澤 (1984) を参照。『日本之小学教師』の編集運営、『教育評論』の主幹を務めるなど、ジャーナリズムの世界でも活躍したとされる。
- (9) 齋木 (1912) を参照。
- (10) のちに女子高等師範学校教授、文部省視学官なども歴任した (唐澤 1984)。
- (11) 唐澤 (1984) には、外山は邦人最初の東京大学教授として知られるとある。のちに帝国大学総長、文部大臣などを務めた。
- (12) 教育人名辞典刊行会 (1962) を参照。
- (13) 斉藤利彦 (1995) はこうした試験が多く of 府県で実施されていたことを示している。pp. 54-56 を参照。
- (14) 詳しくは榎木寛則の『小学日課表用法』(1876)などを参照。これらを対象とした研究として山根 (2014) が挙げられる。
- (15) 佐藤 (1982) の pp. 720-724 を参照。「本書は、明治十年代後半から二十年代前半にかけて児童心性開発主義の教授法の展開をリードした代表的な教授法指導書として、日本近代の教授法史上に最も著名な書物の一つである」(佐藤 1982, p. 720)。
- (16) 本書については、佐藤 (1982) の pp. 728-732 を参照。「本書は、長野県尋常師範学校附属小学校訓導に在職していた時期の白井毅が、先の『改正教授術』以降の教育実践経験と考察とを踏まえて著した、実際の教授指導書である」(佐藤 1982, p. 728)。
- (17) 金港堂は教育に関連する書籍を多く出版した会社である。他にも西村貞の『小学教育新編』(1886)、杉浦重剛の『日本教育原論』(1887)、能勢栄の『教育学』(1889)などを出版している。
- (18) 「教学聖旨」については、海後 (1981) を参照した。pp. 82-92 を参照。
- (19) 天野 (1993) の p. 78 を参照。
- (20) 上野 (1990) の pp. 16-22 を参照。
- (21) 天野 (1993) の p. 93 を参照。

- (22) 教育史編纂会編 (1938) 第3巻の p. 56 を参照。
- (23) 教育史編纂会編 (1938) 第3巻の p. 102 を参照。
- (24) 教育史編纂会編 (1938) 第3巻の p. 105 を参照。
- (25) 教育史編纂会編 (1938) 第3巻の p. 105 を参照。
- (26) 教育史編纂会編 (1938) 第3巻の p. 105 を参照。
- (27) 石橋臥波は民俗学者として広く知られる人物である。なお、本書を校閲した有賀長雄は『如氏教育学』や『斯氏教育論』を翻訳した法学者であり、本書に教育論の文脈から逸脱したことは記されていないことが推察される。
- (28) 教育史編纂会編 (1938) 第3巻の p. 104 を参照。
- (29) 教育史編纂会編 (1938) 第4巻の p. 68 を参照。
- (30) 天野 (1993) の p. 122 を参照。
- (31) 教育史編纂会編 (1938) 第4巻の p. 117 を参照。

〈文献〉

- 天野正輝, 1993, 『教育評価史研究—教育実践における評価論の系譜』東信堂。
- 海後宗臣, 1981, 『教育勅語成立史』(海後宗臣著作集 第十巻), 東京書籍。
- 唐澤富太郎, 1984, 『図説教育人物事典—日本教育史のなかの教育者群像』上巻, ぎょうせい。
- 教育人名辞典刊行会, 1962, 『教育人名辞典』理想社。
- 教育ジャーナリズム史研究会編, 1987, 『教育関係雑誌目次集成 第I期・教育一般編』第20巻, 日本図書センター。
- 教育ジャーナリズム史研究会編, 1994, 『教育関係雑誌目次集成 第IV期・国家と教育編』第28巻, 日本図書センター。
- 教育史編纂会編, 1938, 『明治以降教育制度発達史』第3巻, 第4巻, 竜吟社。
- 齋木織三郎, 1912, 『教育家銘鑑』教育実成社。
- 斉藤利彦, 1995, 『試験と競争の学校史』平凡社。
- 佐藤秀夫, 1982, 「解題 改正教授術巻一〜巻三 改正教授術続編巻一卷二」, 仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成第二巻 教授法書2』東京書籍, pp. 720-724。
- 佐藤秀夫, 1982, 「解題 学級教授術」, 仲新ら編『近代日本教科書教授法資料集成第二巻 教授法書2』東京書籍, pp. 728-732。
- 上野浩道, 1990, 『知育とは何か—近代日本の教育思想をめぐって』勁草書房。
- 山根俊喜, 2014, 「明治前期における日常的訓育評価—学制期の「日課表」の実践」『地域教育学研究』第6巻第1号, pp. 33-43。

〈資料〉

- 金子尚政, 1874, 『小学試験法』文徳堂。
- 藤塚唯一, 1875, 『下等小学試業法』関嶺書屋。
- 榎木寛則, 1876, 『小学日課表用法』雄風館。
- 一条亀次郎, 1893, 『学校管理法』博文館。
- 飯尾悰太郎, 1887.8.13, 「修身科ノ試験ヲ論ス」『大日本教育会雑誌』第61号, pp. 483-487。
- 石橋臥波編, 1891, 『学校管理法学校教授術学校教育学応用全書』盛文館。
- 金港堂編, 1889, 『学校管理法』金港堂。
- 国府寺新作・相沢英二郎, 1893, 『新式学校管理法』成美堂。

小菅松内, 1900.9.15, 「試験全廃に伴う平素の成績の考査法」『日本之小学教師』第2巻第20号, pp. 37-38。
峰是三郎・生駒恭人, 1890, 『学校管理法』文学社。
諸葛信澄, 1875, 『小学教師必携』青山堂。
長田勝吉, 1886.11.30, 「小学校試験論」『大日本教育会雑誌』第44号, pp. 5-22。
能勢栄, 1890, 『学校管理術』金港堂。
白井毅編, 1887, 『学級教授術』普及舎。
多田房之輔, 1890, 『新撰実用学校管理法—附模範単級小学校絵図及説明』大成館。
東京府, 1877, 『小学試験法』。
東京府教育会, 1890, 『東京府下小学校教育品展覧会報告書 附録』。
東京高等師範学校, 1898, 『東京高等師範学校一覧』。
若林虎三郎・白井毅編, 1884, 『改正教授術』続編卷二, 普及舎。
矢島錦蔵, 1892, 『徳美教育及修身教授法』博文館。
山下巖麗, 1875, 『小学授業法乙之巻』青山清吉。
「人物査定法廃止につき内訓」, 1890.9.5, 『教育時論』第194号, p. 30。
「生徒人物査定法」, 1888.1.5, 『教育時論』第98号, p. 31。

第12章 矯正すべき児童へのまなざし

—大正期愛媛県内小学校「人別表」のテキストマイニングを用いた分析—

水谷 智彦

1. 問題関心

教師が児童の成長の状況を記録すること、これは学校教育法施行規則24条に定められる「指導要録」があるように教師の公的な職務である。文部科学省が示す「小学校児童指導要録」の参考様式では、学年毎に記載する「総合所見及び指導上参考となる諸事項」という項目があり、教師は学習や特別活動に関する所見のみならず、「児童の成長の状況にかかわる総合的な所見」として、児童の優れている点、長所、進歩の状況に加え、児童の努力を要する点など記入し、その後の指導において配慮を要することを書くようになっている。

こうした指導記録の作成は、河野（2003）がいうように、近代学校内部の教育プログラムの本質的な一部である。つまり「働きかけの対象である生徒たちについての記述を積み重ね、事実を付け合わせ、分析を施す」場所が学校なのである（河野 2003, p. 56）。興味深いのは鈴木（2006）が指摘するように、児童生徒の記録が、医者による患者の病歴の記録をモデルにおこなわれ始めたことである。教師は、医者が患者の健康を害する病気を記録し治療するように、児童の正常な発達を阻害する悪性質を記録し矯正するのである（鈴木 2006, pp. 198-199）。

教師のみならず、われわれはどういう児童が優れ、児童の進歩や成長がいかなるものかを知っている。さらには劣った児童とはどういう児童であり、彼／彼女が何らかの形で指導されなければならないことを知っている。しかしこうした児童観は、教師による記録と分析、指導の積み重ねのうちに作り上げられたものである。さらに鈴木（2006）にしたがえば、臨床医学をモデルにした教育知識の形成と実践がこの児童観を作ったといえよう。

しかし、学校制度の成立がすぐさまこうした児童観の成立をもたらしたわけではない。1872（M5）年に始まる日本の学校制度は等級制、すなわち試験により進級／卒業判定をおこなう制度であった。それゆえ教師は生徒の品行や性質を評価することに関心を向ける必要はなかったのである。等級制下では、1887（M20）年に文部省訓令第十一号人物査定がおこなわれたが、これも臨時的なものとしての教育知識を形成するものではなかった。

この状況は1891（M24）年の「小学校教則大綱」によって卒業認定に平素の行状学業を斟酌することが規定され、変わり始める。1900（M33）年の小学校令施行規則では、学年末・学期末の試験による進級制度が廃止されるとともに、学籍簿の書式が全国統一され、「操行」欄が加えられた。教師は操行・性行を考査するための方法と手続きを洗練させると同時に、児童を矯正・訓練する方法を講じなければならなくなったのである。

こうした児童の操行や性行への関心の増大のなかで重要な役割を果たしたのが、「個性調査簿（以下、調査簿）」である。この「調査簿」は、明治期末から教師たちにより作成・記入された学校表簿であり、児童の学業成績や操行・性質のみならず、保護者職業、家庭状況、家庭教育や保護者の希望等を児童の「個性」として記録する表簿である。この「調査簿」は一種のカルテとして、児童を診断し治療する装置となったのである。

しかしながら、この「調査簿」の記述は現代の児童の成長の記録とは異なる様相を帯びる。大正期に愛媛県内小学校で作成された「調査簿」の一種と考えられる「人別表」では、ある1年生女子の児童に

関して次のような記述がある。「一、天性痴鈍にして想像力及数觀念に乏し 一、常に鼻汁を出し言語渋滞す」⁽¹⁾。「天性痴鈍」「言語渋滞」という言葉やそれらと他の言葉との結びつき方が、児童を説明する語としては奇異に感じられるだろう。しかしこうした記述の仕方が、当時の教師に共有されていたのである。

このように教師が児童を説明する言葉やその使用の仕方が時代性を帯びるならば、われわれはそこに現代とは異なる児童観と教育実践のあり様をみることができよう。本稿では、大正期に作成された「人別表」内の「訓練の状況」、とりわけ「事実の要領」という項目で、教師がいかなる言葉で児童の個人性を記していたのかに着目する。それにより当時の教師の児童観を抽出し、教育実践の歴史性を明らかにしようと試みる。

2. 先行研究

本稿は当時の教師の記述から児童観を解明しようと試みるが、この児童観が意味するものを検討するさい、稲葉（2013）の分析が手掛かりになる。稲葉は大正期に作成された「調査簿」の言説—解釈実践分析をとおして、当時の公刊されたテキストに記された方法とは異なる方法で、教師が児童を理解していたことを指摘した。すなわちテキストは個性調査が教師の素朴な観察ではなく、科学的な測定であるべきだと訴えたのに対し、教師は「調査簿」の書式や書くべき語彙に規定されつつも、日常生活者として児童の「個性＝らしさ」を性格づけ、語り継ぐ実践をしていたという。

おそらく、こうした性格づけと語り継ぎの実践が、教育現場で教師たちに共有される児童観を生み出していたといえよう。ではこの性格づけ、語り継ぎのなかで当時の教師はいかなる言葉を使い、どのようにそれらの言葉を用いていたのか。こうした問いを立てることで、本稿では教師の教育実践の歴史性に焦点を当てたい。すなわち現在とは断絶したものとして当時の教育実践を捉え、そのあり様を理解する方針を取りたいのである。

3. 分析対象

本稿では大正期に愛媛県内小学校で作成された 17 冊の「人別表」を分析対象とする。同小学校では、明治 39 年から昭和 2 年まで 57 冊の人別表が残存している。その人別表のなかには尋常科および高等科のものも存在するが、本稿では大正期に作成された 17 冊の尋常科の表簿に焦点化し、分析をおこなう。なお本稿で扱う人別表は、先述した個性調査簿の一種であると考えられる。1927（S2）年 11 月の文部省訓令第二〇号「児童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ関スル件」により、卒業後の進路の適切な指導をおこなうために「個性調査簿」が公的な表簿として位置づけられる。同小学校では、それを境に「人別表」という名称は使われなくなり、「個性観察指導票」（S3～4）あるいは「児童調査簿」（S8～16）が使われるようになる。これにより書式も大きく変化するが、「人別表」は「個性観察」の前史という位置を示していると考えられる⁽²⁾。

本稿が対象とする 17 冊の表簿には、745 人（男性 360 人、女性 385 人）分の記録がある。「人別表」は一人あたり 1 頁の書式であり、1 頁目には児童の氏名、生年月日、住所、保護者氏名、家庭状況（貧富、保護者職業、家庭の概況、家庭教育）と、1～3 学年までの学業成績、出欠席数、訓練の状況を書く欄がある。2 頁目は、4～6 学年までの成績、出欠席数、訓練の状況に加え、褒賞や貯金額を書くようになっている。

本稿が着目する「訓練の状況」欄は、さらに「事実の要領」と「矯正改良の要領」に分かれ、それぞれ一定量の文章が書ける自由記述欄である。ここに何を書くべきかは、「人別表」に付属する凡例

ではわからないため実際の記録から読み取るしかない。「事実の要領」には、児童の矯正すべき行為や性質が記される。たとえば「常に鼻汁を出す」「稍小心にして泣き易し」等である。また「矯正改良の要領」ではその矯正方針と結果が記される。たとえば「鼻汁を出すことは其都度毎に注意せしにより稍効をみとむ」とある。

こうした自由記述欄からみえてくるのは、当時の教師たちが児童のどのような行動や性質を問題視していたかということである。書くべき内容の指定がないということは、それだけ記述欄に教師の教育実践上の関心が直接的に反映されるといってよいだろう。そこでは表簿のフォーマットに囚われない、教師の児童観察および訓練の歴史性を捉えることができるように思われる。

〔写真〕大正期愛媛県内小学校で作成された人別表

2 頁目：4～6 年次までの学業成績、出欠席数、
訓練の状況 褒賞、貯金額

1 頁目：児童の氏名、生年月日、住所、保護者
氏名、家庭状況、1～3 年次の学業
成績、出欠席数、訓練の状況

4. 史料の全体的傾向：成績と職業・経済状況との関連性

まず 17 冊の「人別表」における平均成績を各表簿で学年毎に算出し、次にそれぞれの児童の各学年における成績が平均成績より上／下どちらに属するかを割り出した。そのうえで、成績が 6 年間平均以上だった児童（以下、成績上）、成績が 6 年間平均以下だった児童（以下、成績下）、成績が 6 年間のなかで平均より上／下に変動した児童（以下、成績変動）を算出した。なお、ここでは成績記載が途中で欠けている児童 135 名については、上記分類に含めなかった。表 4-1 は 17 冊の各表簿の児童数、性別、記載児童の入学年・卒業年、さらには上述の平均成績による分類の内訳を示している。

表 4-1 対象とする人別表の人数内訳

	性別	人数	記載児童 入学年	同卒業年	成績 6 年間 平均以上	成績 6 年間 平均以下	成績 6 年 間で変動	成績記載 欠落
A	女	35	1913 (T2)	1919(T8)	8	9	11	7
B	男	36	1913 (T2)	1919(T8)	11	11	10	4
C	女	41	1914 (T3)	1920(T9)	14	14	9	4
D	男	47	1914 (T3)	1920(T9)	9	12	12	14
E	女	48	1915 (T4)	1921(T10)	16	13	11	8
F	男	41	1915(T4)	1921(T10)	13	9	13	6
G	女	40	1916(T5)	1922(T11)	13	11	11	5
H	女	34	1917(T6)	1923(T12)	9	8	11	6
I	男	53	1917(T6)	1923(T12)	17	12	14	10
J	女	40	1918(T7)	1924(T13)	10	8	8	14
K	男	50	1918(T7)	1924(T13)	15	11	14	10
L	女	59	1919(T8)	1925(T14)	18	12	22	7
M	男	50	1919(T8)	1925(T14)	9	10	26	5
N	女	39	1920(T9)	1926(T15)	11	9	11	8
O	男	40	1920(T9)	1926(T15)	10	7	10	13
P	女	49	1921(T10)	1927(S2)	18	11	11	9
Q	男	43	1921(T10)	1927(S2)	14	12	12	5
		745			215	179	216	135

表 4-2 は人別表 17 冊の児童の保護者職業を農業、職人、商業、公務自由業、雑業、不明に分けた比率を示す。なお職人は瓦職人、雑業は人力車夫がほとんどを占める。公務自由業は、教員 2 名、公吏・官吏 4 名、医師 3 名、警察 1 名である。対象の表簿では、農業従事者が 8 割を占める。表 4-3 は保護者職業毎に成績上、変動、成績下の割合を示した。農業従事者の子弟と成績との関係は明確ではない。その他、数は少ないが商業に成績上が多く、公務自由業も成績上が多いことがみてとれる⁽³⁾。

表 4-2 保護者職業内訳

職業	農業	職人	商業	公務自由業	雑業	不明
人数 (職業%)	584 (78.4%)	79 (10.6%)	21 (2.8%)	10 (1.3%)	9 (1.2%)	42 (5.6%)

表 4-3 保護者職業毎の成績内訳

	成績上	変動	成績下	記載欠落	なし	計
農	178 (30.5%)	176 (30.1%)	157 (26.9%)	64 (11.0%)	9 (1.5%)	584
職	15 (19.0%)	28 (35.4%)	16 (20.3%)	14 (17.7%)	6 (7.6%)	79
商	12 (57.1%)	4 (19.1%)	2 (9.5%)	2 (9.5%)	1 (4.8%)	21
公	5 (50.0%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	4 (40.0%)	1 (10.0%)	10
雑	3 (33.3%)	1 (11.1%)	0 (0.0%)	4 (44.4%)	1 (11.1%)	9
なし	2 (4.8%)	7 (16.7%)	4 (9.5%)	21 (50.0%)	8 (19.1%)	42

* 括弧内は各職業のなかの成績%を示す。

表 4-4 は人別表 17 冊の児童の貧富を集計したものであり、程度は貧・下・中・上・富の 5 段階である。そのうえで、表 4-5 では貧富毎の成績の割合を算出した。貧、富はそれぞれ数が少ないが、上・中・下では明確に成績割合に差がある。貧富上では成績上が 5 割、変動・成績下は各 25%、16%程度なのに対し、貧富下では成績下が 4 割で、成績上・変動は 12%、19%程度である。貧富中はほとんど成績に差がない。ここから成績と貧富の程度には関連性があることが示唆される。

表 4-4 対象とする「人別表」内の児童の貧富内訳

貧富	富	上	中	下	貧	不明
人数(%)	9(1.2%)	126(16.9%)	312(41.9%)	86(11.5%)	11(1.5%)	201(27.0%)

表 4-5 貧富毎の成績内訳

貧富	成績上	変動	成績下	記載途中	なし	計
富	2 (22.2%)	6 (66.7%)	0 (0.0%)	1 (11.1%)	0 (0.0%)	9
上	65 (51.6%)	32 (25.4%)	20 (15.9%)	7 (5.6%)	2 (1.6%)	126
中	91 (29.2%)	95 (30.5%)	80 (25.6%)	38 (12.2%)	8 (2.6%)	312
下	10 (11.6%)	16 (18.6%)	37 (43.0%)	21 (24.4%)	2 (2.3%)	86
貧	1 (9.1%)	3 (27.3%)	4 (36.4%)	2 (18.2%)	1 (9.1%)	11

* 括弧内は貧富毎の成績%を示す。

5. 「事実の要領」からみる記述の様態

5.1. テキストマイニングによる頻出語の抽出

ここから「人別表」内の記述をみていくが、そのさいにテキストマイニングソフト KH Coder を用いて本稿が対象とする「人別表」の「事実の要領」の中でいかなる言葉が使用される傾向が多いのかを調べる。とりわけ名詞、サ変名詞、そして形容動詞の 3 つの頻出上位 10 語を抽出し、教師の記述回数が多し語をみる。そのことで教師が児童のどのような事柄を矯正すべきだと認識していたのかを概観できよう。表 5-1-1 がそのリストである。語の隣の数値は出現回数を示す。

表 5-1-1 「事実の要領」の記述に用いられる名詞・サ変名詞・形容動詞の頻出語上位 10 語

順位	名詞		サ変名詞		形容動詞	
1	言語	857	欠席	208	熱心	802
2	性質	770	勉強	192	明瞭	425
3	温順	497	注意	171	活発	301
4	学業	493	授業	145	普通	166
5	成績	399	着衣	127	沈着	142
6	挙動	356	学習	111	元気	139
7	同前	273	行為	104	不明瞭	134
8	快活	195	私語	100	内気	126
9	規律	191	動作	82	明晰	122
10	同上	189	思考	80	真面目	118

まず名詞からみると「言語」「性質」「学業」等の事柄が多い。まず「言語」だが、これは形容動詞の2位にある「明瞭」、および7位の「不明瞭」と結びついて用いられることが多い。これらを「言語」と結びつけて検索すると「言語明瞭」が361回、「言語不明瞭」が91回出現する。言語への関心は非常に高いといえそうである。

次に「性質」だが、これは名詞3位の「温順」、8位の「快活」と結びつけて使われる傾向がある。この抽出語リストでは「温順」「快活」が名詞として扱われているが、記述上は「性質温順」「性質快活」というように、温順なり、快活なりの「なり」が省略された形容動詞としての用いられ方が多くみられる。先と同様に「性質温順」「性質快活」で検索すると、前者が310回、後者が111回登場する。なお「性質」は「性」という一文字で表されることも多く、「性温順」という記述は149回みられる。

また「学業」だが、これは形容動詞1位の「熱心」と結びつく傾向がある。ただし「学業熱心」という言葉で検索すると11回と出現回数は高くない。しかし「学業」という言葉の前後のどの位置にどの言葉が使われる傾向があるかを調べるコロケーション統計をすると、「学業」の2語後ろに「熱心」という言葉が201回用いられると出る。実際の文章では「学業に熱心なり」という記述が多いとわかる。

その他、名詞5位の「成績」は「不良」「佳良」「悪い」「良い」等の言葉と、6位の「挙動」は「活発」「普通」と、さらに9位の「規律」は「正しい」や「守る」と用いられる傾向がある。とりわけ、ここで確認しておきたいのは、訓練すべき事柄として記述される傾向が高い名詞に「言語」と「性質」が挙げられることである。

またサ変名詞でみると、とくに児童の行為に関する記述が多くみられる。これもコロケーション統計をおこなうと、たとえば「欠席」はとくに「多い」という言葉と共に使われている。また「勉強」「授業」は「熱心に勉強す」「授業に熱心」という形で「熱心」と組み合わせて使われる傾向にある。ひとつだけ、性質が異なるのが「注意」である。「注意」は「散漫」と結び付いて「注意散漫」となったり、「注意力に乏しい」という形で児童の性質を表す言葉となったりする例が多く36あり、また一方で教師がおこなう「注意」も含まれている。たとえば「不規律の点あり常に注意しつつあり」「姿勢を乱す事多し注意す」などである。こうした例外はあるが、基本的にその他のサ変名詞は児童の行為を表すものだといえる。

5.2. 「事実の要領」の階層的クラスター分析

次にKH Coderを用いて階層的クラスター分析をおこなう。クラスター分析とは、対象間の類似度または距離に基づき、共に使われる傾向にある言葉をグループ化する分析方法である。なおこの分析においては、5.1.で明らかになったような複合語、すなわち「言語明瞭」「言語不明瞭」「性質温順」や「性質快活」といった言葉はあらかじめそれを一語とするように指定している。複合語の検出には形態素解析ツール「茶筌」を利用し、出現頻度の高い語をリストアップし一語に指定している。そのうえで、クラスター数を10個に指定して分析にかけた結果が表5-2-1である。ちなみにクラスター名はクラスター毎の抽出語から筆者が命名したものである。

クラスター分析をおこなうと、表5-1-1でみた頻出語のみならず、その語が他のどのような語と結びついて使われるかがわかる。すなわち教師が児童のどういう事柄を評価しようとしていたのかがより具体的にわかるということである。さらにいえばこの語の結びつき方、あるいは記述のされ方にはパターンがある。この点には教師それぞれの記述の仕方にみられる個性を超えた、ある種の歴史的な規則性があるように思われる。要するに児童の性質を指すさいの言い回しは、歴史性を帯びてパターン化されていたということである。

表 5-2-1 「事実の要領」の階層的クラスター分析

No	クラスター名	抽出語
1	従順	勉強、師命、守る
2	学業熱心	学業、熱心
3	稍(やや)	稍、言語、挙動
4	性質高評価	言語明瞭、性質温順、頭脳明晰、性質快活、着衣正、出席
5	授業中の悪い態度	授業中、他見、私語
6	性質低評価(1)内向的	乏しい、性質、内気、学科、低声、言語不明瞭、不活発
7	同上・同前	成績、同上、同前
8	姿勢悪い	姿勢、癖、注意、悪い
9	欠席多い	欠席、多い、欠席多、家庭
10	性質低評価(2)反抗的	不熱心、常に、不規律、不注意、学用具

順にクラスターをみていくと、まず教師に従順なのかどうか（従順クラスター）、それから学業に熱心かどうか（学業熱心クラスター）が記される。3つめの稍クラスターは少し位置づけが難しいが、「稍」とは程度を示す語であり、たとえば「稍言語不明瞭」「稍挙動活発」といった形で使用される。こうした微妙な程度を表す言葉の使い方が一定程度存在するということである。それから性質高評価クラスターでは頻出度の高い言葉のうちでも、高評価と思われる言葉が並んでいるのである。

また No. 5 のクラスター以降、低評価のものが多くなる。授業中の悪い態度クラスターでは他見、私語といった行為が挙げられる。性質低評価クラスターは2つあり、「言語不明瞭」「不活発」「内気」など内向的な性質と思われる児童への評価、あるいは「不熱心」「不規律」「不注意」といった反抗的なタイプの児童への評価である。その他、姿勢悪い・欠席多いクラスターがある。

同上・同前クラスターは教師の記述の仕方を表すものと考えられるため詳述しないが、稲葉のいう「同上実践」（稲葉 2013, p.104）が「人別表」でも教師により実践されていたといえるだろう。

さてクラスター分析からいえることは、この項目の存在上ある意味当然ではあるのだが、教師の記述のパターンは高評価よりも低評価パターンの方が多いということである。高評価は従順か、学業熱心か、または言語明瞭で性質温順かどうかの3つであるのに対し、低評価は5つである。またこのクラスター分析により確認されるのはそのパターンの種類であり、教師が児童の何が問題だと捉えていたのかに関する具体的な対象である。つまり授業中の態度、内向的、反抗的、姿勢、欠席といった事柄が低評価のポイントだったということである。

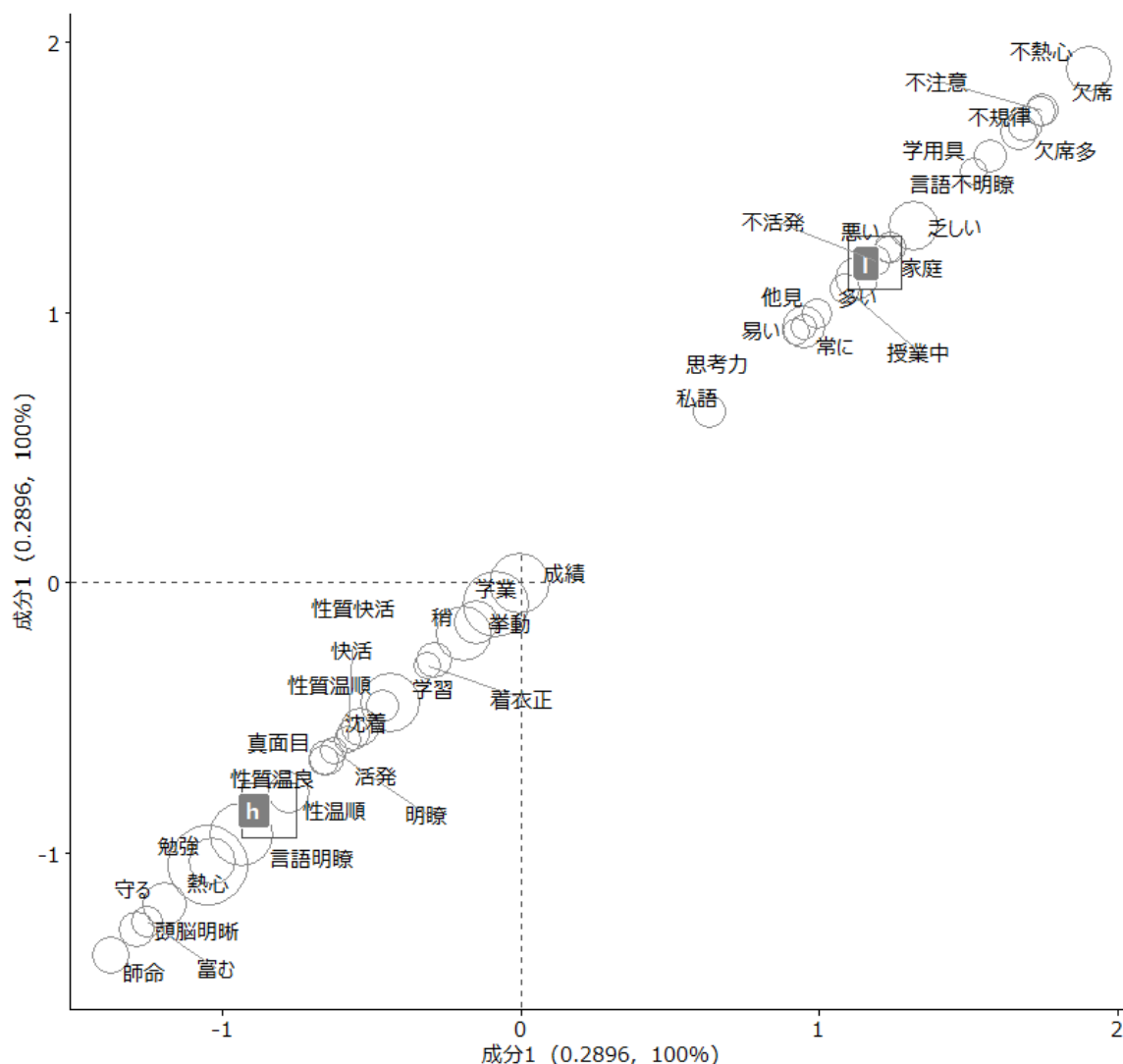
5.3. 「事実の要領」と成績・貧富の程度の対応分析

次に KH Coder を用いて対応分析をおこなう。対応分析はクロス集計を視覚化する方法であり、変数と言語を集計し、関連性を分析する手法である。まずは成績を変数として、使用される語の関連性を分析した。なおここでは4節で示した児童6年間の成績の平均以上／変動／以下ではなく、1年度間の成績が平均より上か下かを変数として、同年度に書かれた語の分布を集計・分析している。つまり欠損を除き、基本的には児童1人あたり、6学年分の6つのデータがあるということである。

分析結果である図 5-3-1 では、上位 40 語と変数である成績との関連性が示されている。扱える語の数はさらに増やせるが、視覚的に見づらいことと関連性が示しづらくなるという2つの点から 40 語とした。図 5-3-1 では左下の四角 h が成績上群を示し、右上の四角 l が成績下を示している。成分 1 がマイナス方向であればそれは成績上群に、プラス方向であれば成績下群にみられる傾向がある語だとい

うことになる。またそれぞれの語に付いている丸の大きさは出現頻度の高低を示している。

図 5-3-1 「事実の要領」で使われる言葉上位 40 語と成績の対応分析



この図からまず成績上群に属す語として、5.2.で示した従順クラスターの語が挙げられる。「師命を守る」はほぼ成績上群に属すといえる。また「勉強」「熱心」「言語明瞭」「性質温良」「頭脳明晰」「学業」といった学業熱心・性質高評価クラスターの語が多い。それから階層クラスター分析では価値付けできなかったが、稍クラスターは成績上群に属することがわかる。「稍（やや）」という言葉自体に意味はないが、用いられる傾向をみると成績上群への偏りがみえるのである。また成績下群には授業中の悪い態度、性質低評価、姿勢悪い、欠席多いクラスターに属する語が並んでいることがわかる。

次に貧富の程度と語の対応分析をおこなう。貧富の程度は4節で示したものと同じで貧・下・中・上・富である。今回も頻出語上位 40 語を対象に対応分析した結果が図 5-3-2 である。もともと貧は割合が 1.5%なので明確に語との関係が示されていないが、下をみると、まず欠席の多さや家庭との関係が示される傾向にある。また下と中の間に性質低評価の内向的・反抗的クラスターに属する語がみられる。貧富の程度中の近くには従順・学業熱心・性質高評価クラスターがみられる。このように貧富の程度と語の関連性が明確に示されたが、クラスターをもとに言えば、貧富下と中のあいだに、語の使用の転換点があるようである。つまり貧富中以上は評価が高く、下以下は評価が低いのである。

[illegible]

本稿では大正期愛媛県内小学校の「人別表」内の各児童について記された「事実の要領」をテキストマイニングソフト KH Coder を用いて分析した。第一に教師が児童のいかなる事柄に関心を向けていたのかを調べるために、頻出語を抽出した。その結果、もっとも多く現れた語が「言語」であった。とりわけ「言語明瞭」「言語不明瞭」かどうかは教師の関心事だったことが伺える。また、次に頻出したのが「性質」である。この「性質」には「温順」あるいは「快活」が結びついて使用されることが多く、こうした書き方も当時の特徴だと思われる。第二に階層的クラスター分析をおこない、教師が児童について記述するさいの語をグルーピングし、児童についての記述するさいのより具体的な項目を明らかにしようと試みた。そこでは 10 個のクラスターが抽出され、それは従順、学業熱心、稍、性質高評価、授業中の悪い態度、性質低評価（１）内向的、同上・同前、姿勢悪い、欠席多い、性質低評価（２）反抗的であった。最後に「事実の要領」に記された言葉を成績・貧富の程度を変数にして対応分析をおこなった。成績上に属する言葉は従順、学業熱心、稍、性質高評価クラスターに含まれる語であり、成績下は授業中の悪い態度、性質低評価、姿勢悪い、欠席多いクラスターに含ま

れる語であった。貧富の程度では中以上には従順、学業熱心、稍、性質高評価クラスターに含まれる語が、下以下には授業中の悪い態度、性質低評価、姿勢悪い、欠席多いクラスターに含まれる語が多く用いられていた。

以上の分析から、まず「言語」というものが当時の児童の成績を左右するひとつの要因であるとともに、教師にとっての重要な関心事であった可能性が示唆される。これは教師の関心の歴史性を示すものだろう。とりわけ「言語不明瞭」は当時治療の対象となり始めていた吃音症状と正確に重なるものではないと思われるが⁽⁴⁾、矯正すべき対象として教師に認識されていたと考えられるのである。また、成績上では従順、学業熱心、性質温順等の児童に備わった性質を示す語が多くみられるのに対して、成績下では「不規律」「不注意」「不活発」という性質に関する言葉が用いられるとともに「欠席多」「私語」「他見」等の具体的な行為の記述がみられた。とりわけ興味深いのは、欠席多いクラスターのなかに「家庭」の語が含まれていることである。つまり成績上の児童よりも、成績下の児童に偏った関心として「家庭」があるということである。こうした記述の傾向は貧富の程度とも相関していた。つまりここでは教師が児童を分類して、類型的にまなざしていく種別化実践がおこなわれていたように思われるのである。

最後にこうして得られた知見をさらに探究していくための方針を述べておきたい。第一に児童を記述することの歴史性をより広い社会的文脈から捉えていくことである。今回「言語」や「性質」というトピックが明らかになったが、なぜ教師はこうしたトピックに関心をもっていたのだろうか。その理由のひとつには、当時普及していた教育言説があると考えられる。すなわち新聞や雑誌での教育上の関心事としてこうした事柄があり、だからこそ教師は目を向けざるを得なかったのではないか。しかしながら教育言説ではなく、教師が教育実践上の関心から記述せざるを得なかったトピックが含まれている可能性も大いにあるだろう。つまり言説に影響を受けた関心なのか、それが現場独特の関心なのかという点をみていくことができないか、ということである。これはフォーマットや使用すべき言葉が規定されていない自由記述欄を備えた「人別表」だからこそ可能な分析視点であるように思われる。つまり制度・言説・実践の3方向から、今回抽出されたトピックに焦点化して分析をおこなうことで教育実践の歴史性により深く迫りたいと考える。

第二に、児童の種別化実践の様相についてである。本稿では成績あるいは貧富と使用される語とのあいだに相関関係があることが示されたが、それによって児童を選別するまなざしが作られたともいえる。このまなざしは異常な児童／正常な児童という形で児童を種別化するものだといえよう。とりわけ語の数が少なく今回の分析では触れることができなかったが、「人別表」において教師は児童を指して「優秀」「模範」あるいは「劣等」「低能」という言葉で分類していた事例も存在する。こうした種別化実践も第一の方針で述べたように、制度・言説・実践の影響関係のなかで形成されたものであるならば、その過程はいかなるものだったのか。この形成過程を追うことは教育実践の歴史性のみならず、現在にいたる児童観の形成過程を解明することへ結びつくと考ええる。本稿で試みたことはここで述べた問題関心を提起するものでしかない。今後さらなる調査を重ねながら取り組みたい。

〈注〉

- (1) 表簿内の項目および教師の記述を引用するさいは読みやすさを重視し、片仮名は平仮名に、旧仮名遣いは現代仮名遣いに、旧字体は新字体にして表記した。
- (2) 有本(2016)は、明治期から昭和初期にかけて作成、記入された児童の個人性を記録した学校表簿を全国各地で収集し、表簿名称、項目や様式の変遷、同一校における表簿の変化を論じている。そのなかでも本稿が扱う「人別表」は名称が希有なケースではあるが、「個性調査簿」成立の前史

に位置づく表簿史料であることが論じられている。

- (3) 公務自由業の他の4名は記載に欠落があるが、欠落している部分以外はすべて成績が平均より上である。もう1名は成績記載がすべてない。
- (4) 伊沢修二が1903年に吃音矯正の専門的機関としての楽石社を設立し、その後大正期にかけて事業を拡大しているが(渡辺 2004)、そこで用いられていた矯正方法を教師が実践していたとは考えにくい。

〈文献〉

- 有本真紀, 2016, 「『個性調査簿』による児童理解実践の様相—昭和初期以前の一次史料の検討」『立教大学教育学科研究年報』第59号, pp. 75-100.
- 稲葉浩一, 2013, 「記録される『個性』—言説-解釈実践としての児童理解の分析」『教育社会学研究』第93集, pp. 91-115.
- 河野誠哉, 2003, 「個性の生産」森重雄・田中智志編『〈近代教育〉の社会理論』勁草書房, pp. 53-92.
- 鈴木晶子, 2006, 『イマヌエル・カントの葬列—教育的眼差しの彼方へ』春秋社。
- 渡辺克典, 2004, 「吃音矯正の歴史社会学—明治・大正期における伊沢修二の言語矯正をめぐって」『年報社会学論集』17号, pp. 25-35.

第13章 児童生徒理解実践としての「個性調査」とその「失敗」

—観念と実践の位相に着目して—

稲葉 浩一

0. はじめに

学校教育は児童生徒たちの「個性」を理解・尊重し、さらにその伸長を図ることが期待されている。たとえば文部省が1981年に発行した『生徒指導の手引』や2010年『生徒指導提要』（以下『提要』）において、生徒指導は児童生徒ひとりひとりの「個性」の伸長を図りながら、彼・彼女らが自己実現を果たし、自律的に判断・行動できる自己指導能力の獲得を支援するものされている。

児童生徒の「個性」を伸ばすこと。その意義に疑いが差し挟まれることはほとんどないが、その課題の実践にはある種の「困難」がある。ここで『提要』の第一節（2 生徒指導の課題（1）生徒指導の基盤となる児童生徒理解）を見てみよう。ここでは児童生徒ひとりひとりの多様性に触れ、次のように述べられている。

それ故、児童生徒理解においては、児童生徒を多面的・総合的に理解していくことが重要であり、学級担任・ホームルーム担任の日ごろの人間的な触れ合いに基づくきめ細かい観察や面接などに加えて、学年の教員、教科担任、部活動等の顧問などによるものを含めて、広い視野から児童生徒理解を行うことが大切です。児童生徒理解は、一人一人の児童生徒を客観的かつ総合的に認識することが第一歩であり、日ごろから一人一人の言葉に耳を傾け、その気持ちを敏感に感じ取ろうという姿勢が重要です。（文部科学省 2010, p. 2, 傍点強調引用者）。

素朴に言って、筆者はこの「注文」の多さを奇妙に思う。通常、ひとびとは他者を理解するときに、これだけの「条文」を頭に入れ、意識しているだろうか。それとも教師という職業は専門職であるから、日常生活者とは異なった次元の手法で児童生徒を「理解」するべきである、ということだろうか。

『提要』でも触れられているように、確かに現代日本において子どもひとりひとりの関心、生育環境、進路は多様化をしているのかもしれない。そうであればこれだけの「注文」がつけられるのも必然であるともいえるかもしれない。

だがそれでは過去において児童生徒の理解や「個性」の伸長は容易であったのだろうかといえ、そんなことはないようだ。歴史的に見て日本では児童生徒の「個性 - 理解」にまつわる議論は盛んに行われてきたものであるし、その方法が試行錯誤されてもいた。彼ら・彼女らの「個性」を重視し児童生徒らを理解せよという課題は、声高らかに掲げられてもいた。その意味で児童生徒を理解することの「困難」やそれゆえの「注文の多さ」は、今日的な問題以上の何かを含んだ事柄であるように思われる。そうであるならば、そもそも観念・制度の上でなぜこれほどまでに子どもたちの「個性」にまなざしが向けられてきたのか、学校教育はその「個性」をどう扱おうとしてきたのかを検討する必要があるだろう。そしてなにより、そういった公的な規範のもと、実際の学校教師たちはどのようにして児童生徒たちの「個性」を理解し、教育をしてきたのか、その一端を明らかにする必要がある。つまり日本の学校教育における「個性理解 - 尊重」実践の原型を見ることで、その課題が有するより根本的な特質を読み解くことが本稿の試みとなる。

1. 「裁定者」としての「教師」とその「失敗」

1.1. 教育界における「個性」の登場と運用

まずここでは、学校教育において児童生徒の「個性」観について先行研究を踏まえつつ検討を行っていこう。そもそも『提要』では、その冒頭において生徒指導を「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」(p. 1)と定義している。ここですぐに気がつくのが、子どもたちの「個性」は「社会的資質や行動力」とセットになっているということである。『提要』ではさらに、生徒指導を「一人一人の児童生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現ができるような資質・態度を形成していくための指導・援助」(p. 5, 傍点協調は引用者)としている。個性を伸ばすことと自己実現を果たすこと。この2つはほぼ同義のことといえるが、そこに「社会的に」という但し書きが加わるのが『提要』にみられる個性観なのである。

佐藤(1995)によれば、individuality という概念が日本に導入されたのは明治初期であり、これが「個性」として教育文献に登場するようになったのは1880年代からであるという。そこでの『個性』は、当初はもっぱら自然的・生得的な生理的・身体的・心理的差異を表現する言葉でしかなかったのだが(p. 34)、この概念が「文化的・社会的差異と結合し価値的意味を獲得したときに『個性化』という教育言説が登場した」(p. 34)という⁽¹⁾。1900年代から1910年代における心理学関連の文献において登場する「学習における『能率主義』と『効率主義』の追求」(p. 34)がそれである。この時点においてすでに学校教育における「個性」観には、将来の社会成員としてスクリーニングすべき児童生徒観が介在していたといえるだろう。

実際この「個性」観は、いわゆる大正自由教育を契機に、児童の純真無垢さ、自由・自主性の尊重とセットになる形で教育の世界に流通するようになるのだが、佐藤の述べるように「『効率重視』の『個性化』教育の系譜は、大正自由教育における『個性化』教育の主流の一つを形成して」(佐藤 1995, p.35)もいたという。このとき「児童」という存在は、人間の最小単位としての特質と、選り分けられるべき社会の構成要素としての特質の双方を内包して作り上げられたといえるだろう。片桐(1995)によれば、「個性」という語は「明治維新期を第一期とすれば、大正デモクラシー期に連なる第二期翻訳語ブーム特有の、ある種の軽い明るさをもって登場した」(p. 62)という。すなわち教育における個々の人間の差異を尊重する形で「個性」概念は用いられるのだが、同時に「個性を重視しつつ、しかし、社会性から切り離された個性はあり得ないとする」(p. 63)個性を限定的に扱う主張も呼びながら、「1910年代になると『個性尊重』は教育界の合言葉になっていった」(p. 64)とされる。「近代化」とは、あらゆるものを均質化しながら差異化し続ける運動にほかならない(佐藤 1995, p.26)のであって、日本社会の近代化の中軸を担っていた学校教育において「個性」概念が流通していったことは必然でさえあったといえるのだ。

このように「個性」とは根本的に多義性と矛盾を内包した概念である。分割不可能(in-dividual)な個体として見た場合、児童一人一人は唯一無二な「オンリー・ワン」の存在であることを示すのだが、個体の差異性という観点で見れば、それは比較・類別可能な「ワン・オブ・ゼム」としての社会成員像を描き出す。教育の世界において児童生徒の「自己実現」が語られる際、しばしばその頭には「社会的」という修飾語がつくのは、そこで提示されているのは「個性的であれ——ただし社会(大人)が了解し、許容可能な形で」という要請であることを示唆している。そして産業化が進められていく「社会」においては、その「個性」は単に許容可能であるだけではなく、何らかの形で有用であり、また伸長(矯正)可能であり、類別可能なものでなければならないわけだ。

さて日本の教育界においてこのような「個性」観が際立った形で語られるようになるのは、昭和の始

めのころである。1927 年文部省訓令第 20 号「児童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ関スル件」（以下「訓令」）がそれであり、ここでは児童生徒の「個性尊重」は「職業指導」とセットとして取り組む必要性が説かれている。広田（2001）によれば、この訓令を契機に日本の教育界における「個性」概念は児童生徒の就職・進学における選抜・配分の文脈のなかで用いられるようになったという。というのも片桐（1995）や河野（2003）も示すように、その背景には当時上級学校への進学希望者の増大に対し、進学熱の冷却・選り分けと労働者層の確保の必要性があり、本来多義的で曖昧な「個性」概念は、職業指導の文脈の中で『性能』『適性』と互換的に使用することが可能な、測定された個人差」（広田 2001, p. 119）といった限定的な意味で用いられるようになった、というわけである。

1.2. 「個性」へのまなざしと規格化

人間の「規格」が数多に作られ、それに基づいて人々が「加工」されていく。ミシェル・フーコー（Foucault 訳書 1977）が描きあげた近代以降の社会の「統治」のあり方は、今日の学術議論のなかでは古典的とさえいえるものであるだろう。本稿が概観してきた「個性」にまつわる議論も、フーコー的近代社会論を地で行くものであるといえる。すなわち「学校」は、「監獄」や「病院」とならんで近代社会における統治の象徴であり、子どもたちの「個性」は当人たちの人間的真理に類した価値づけがなされながら、当該社会に即した「性能」や「適正」を測る「規格」としてまなざされていたといえる。

さて、日本の学校教育においてこのまなざしが体系的かつ制度的に具現化されたのは、「個性調査」という実践であった。未だその発生の詳細は定かではないが、明治期末から大正期の個性教育論を整理した山根（1995）によれば、個性調査で用いる個性調査簿は「訓育・管理の評定と指導の必要から発展した『操行査定簿』の類が、この時期の個性尊重の主張を媒介に、教育全体の基礎資料を提供するものとして再編」されたものとされる（山根 1995, p. 25）²⁾。また片桐（1995）によれば、その背景には 1910 年代には「小学校の現場で『個性観察』の重要性が盛んに主張され、これまでの児童訓練ための品性調査録や性行品評録などは、個性観察簿、個性調査簿などと称されて、ほとんどの学校に置かれるようになってきた」（p. 63）という。そして広田（2001）が示すように、やがて大正期には「個性調査」のテキストが主として教育学者や心理学者をはじめとした研究者らの手により大量に発刊され、高度に専門化された個性調査方法も数多く提示されるようになる。さらに個性調査は昭和初期には「訓令」に呼応する形で職業指導の実践法として組み込まれるようになり、個性調査に関する議論は公的な場で盛んに行われるようになる。

この「訓令」は教育界において大きなアクションを呼んだようだ。たとえばその翌年、奈良女子師範学校の機関紙『学習研究 11 月号』（1928 年）では特集テーマとして「個性尊重職業指導号」を掲げ、実に 32 名もの教育学者・教育実践者・心理学者・産業学者等が論考を寄せている。その分量は合計 270 ページ余りにわたるものであり、学校教育における職業指導と児童生徒らの「個性」への関心の高さが見て取れるだろう。そしてこの『学習研究』に収録された各論を概観すると、職業指導における「個性尊重」の意義自体は共有されている。その典型として、産業心理学者である淡路圓次郎の以下の記述が挙げられる。

真の職業指導は、単に職業知識を授けたり、職業的訓練を施したり、また就職口を興へてやつたりすることでは無い。各人の個性に適合し各人の嗜好に合致した職業方向に各人を指導して行くものであつて、（略）その本義は何処迄も性能及び嗜好と一致した天職に各人を指導し、適材を適所に配置して、一方では各人の幸福を増大すると共に、他方では社会の福利を増進しようとする所に在るのである。（淡路 1928, p. 16）

片桐（1995）や広田（2001）、河野（2003）が指摘したように、ここでの職業指導における「個性」尊重の理念も、「適材適所」の論理に支えられながら個人・社会双方にとっての利益を標榜するものでもある。それではこのような思想のもと行われるべき「職業指導 - 個性尊重」とはどのような実践であるのだろうか。淡路によれば、それは「その仕事の範囲では従来の職業教育や職業紹介の関知しなかった重要な仕事を営むものである。例へば、職業指導をなすためには先づ性能と嗜好について個性調査を行はなくてはならない」（淡路 1928, p. 16, 傍点強調引用者）という。

『個性』を調査する。現代の私たちにとってはいささか違和感を覚える言葉であるが、「個性調査」は明治後期から昭和初期にかけて行われた、一種の「児童生徒理解実践」であった。実際ここで淡路が述べていることは、今日の私たちが聞きなじんだ議論と似通ったものであることに気がつく。生徒指導は児童生徒の社会的な「自己実現」を支援するものであり、その基盤として彼・彼女らの「理解」の必要性があるという『提要』の主張は、児童生徒個々の「適材適所」を判定し、そのために児童生徒らの「個性」を「調査」せよという要請と軌を一にしたものであるといえるだろう。

個性調査簿の様式はそのような背景のもと、河野（2003）や有本（2012）が示すように児童の身体の発育状況や疾患の有無、学科成績、保護者の職業・教育程度・趣味、近隣住人、友人関係、小遣いの額と用途、そして十数項目からなる「個性」といった細やかな児童の全人的情報を、主に担任教師が記録するものへと緻密化していった。この様式は子どもの「個性」を併置・比較することが可能な記号体系へと変換することによる、「児童生徒」という存在の定式化（有本 2012）を図るものとして見ることができるし、細部にわたった児童生徒の特質の記録を要請するこの様式からは、「対象を『理解』しようとする執拗な意志のようなもの」（河野 2003, p. 68）さえ見出せるだろう。日本社会が近代化を進めていくなか、子どもたちは「児童」「生徒」として規格化されるまなざしのもとにおかれていったといえるわけである。

1.3. 「裁定者」としての教師

ところでフーコーは、実際にこういった「まなざし」を向け、また「規格化」の現場にあたる役割をもった人々を「裁定者」と呼んだ（Foucault 訳書 1977）。彼・彼女らは「規格的なるものという普遍性を君臨させ、しかも各人は自分の持場に応じて身体・身振り・行動・行為・適性・成績をこの規格的なるものに従属させる」（p. 304）役割を担っており、「教師」はその典型といえる。

そして「訓令」前後における個性調査論華やかかりし頃、児童生徒をどう理解するかという議論は、しばしば教育とは何か、さらに教師の職務とはどういったものか、という論点とセットで行われていた。たとえば大正期から昭和にかけて個性調査のテキストを精力的に著した心理学者大伴(1929)は、そのありかたについて次のように述べている。

児童に関する一切囚はれたる特定から脱れて、ありのまゝの姿、ありのまゝのやむにやまれない心持で、ありのまゝの生活にはいれ。さうしてその児童をよりよく教育しようと念願するとき、そこには自づとその児童を知らんとする方法もつき、努力も行はれるものであります。個性調査はかうしたところにその真諦があらめばなりませぬ。（大伴 1929, p. 4）

大伴によれば、個性調査の真諦は児童の「ありのまゝ」を理解することであり、教師の意欲次第で自然とその方法も身に着くという。この文言は、「個性調査」を「児童理解」に置き換えて現代文に書き直すとするならば、現代私たちが見聞きする言説とほとんど変わることのないものだろう。しかし大伴のような研究者が推奨する個性調査の方法は、過度なまでに専門性の高いものであった。そういった特殊な知識や訓練を必要とするはずの個性調査の方法が、「よりよく教育しようと念願」すれば、「自

づと」身に着くものであるという主張は素朴かつ強引でさえあるように思われる。だがこの素朴さは、彼自身の感性にのみ帰属すべきことではない。むしろそれはこの時代において「教師」という職業に対する規範的な要請が理解可能な形でなされている言説として見るべきであるだろう³⁾。

ジュイッシは、サックスの提唱した「カテゴリーに結びついた活動」概念を展開し、カテゴリーを構成する要素 (category constitutive features) に着目している (Jayyusi 1984)。彼女によれば特定の職業カテゴリーは、「一群の期待されうる<技術と能力>を導き、そういった技術や能力は、しばしばそのカテゴリーの担い手の<担い手性 (incumbency) の資格証>となる。それらは要請され、期待されるもの」であり、「そういった事柄は、カテゴリーの担い手性の構成条件と云うものなのである」 (Jayyushi 1984, p. 39)。たとえば「医者」は彼女が可能な限りにおいて、生命を救う義務を有している。これは最も強力なカテゴリーに結びついた義務であり、「この義務や取り組みの姿勢は道徳的なカテゴリーとしての『医者』カテゴリーの構成的条件として定式化されるほどに、強く要請されるものである」。ゆえにここで医者は、可能であると認識される救命を果たさないのであれば、道徳的な非難を被ることになる (p. 43)。

ここで重要なことは、あるカテゴリーはそれを担う人物に対し、それに即した活動を遂行・提示することを規範的に要請し、なおかつその遂行が果たされない場合、その人物の「担い手性」は棄却さればかりでなく、道徳的な非難を被ることになる、ということである。「教師が児童をよりよく教育しようとするならば、『自づと』その児童を知る方法が身に着く」という大伴の主張は、真摯な「教師」であるならば「児童 (生徒)」を理解する方法が自然と身に着くというものであるが、これはある具体的な条件をクリアすることで得られる結果 (たとえば試験で 60 点以上とれば単位が得られるというような) を指しているわけではない。そうではなく「児童 (生徒) 理解」は「教師」カテゴリー構成的な活動となることで、その方法を身に着けるべきことが (実際には専門的な知識の習得や訓練が必要だとしても) 自明なものとなっているのである。つまりそこで示されているのは、「教師」カテゴリーが担うべき規範的な命題であり、だからこそ児童生徒を理解する方法は (実際の困難は捨象され) 自動的に身に付くものとして語られているのである。

そしてこの規範的な命題は、同時に「児童生徒理解」の方法が身につかない者は、「よりよく」教育をしようと念願しない怠慢な教師として、「教師」カテゴリーを道徳的に剥奪されうる (「教師失格」!) 論理も内包しているわけである。

実際国史学者の大松庄太郎は、個性調査を学校教育にとって構成的な活動とする規範を端的に示している。

個性を調査してゐるから教育の方はちょっと待つて呉れといふわけにはゆかないものである。教育といふことには個性調査といふことが、いつも伴随することなのである。そうでなければならぬと思ふのである。(大松 1928, p. 192, 傍点強調引用者)

このように個性調査の実践は、学校教育、とりわけ教師の活動の構成的要素として語られうるものであり、児童生徒の「個性」を理解することと学校教育は、規範的 (自動的) に結びつけられるものであったのである。「個性調査」は社会統制や選抜・配分といった「冷たい」文脈で本格的に制度化されていった一方、個性調査言説それ自体は (現代の教育談議でもしばしば目にするような) 情緒感こもる「熱い」教育論に満ちていた。そしてその情感は、「教師」への規範的な要請を表していたといえるだろう。

1.4. 「失敗」してきた個性調査

公刊されたテキストレベルにおいて、個性調査は「教師」カテゴリーの構成的な活動となることで、その実践の意義が主張されていた。だがこのような個性調査観は、具体的な実践方法についての議論となると、いささか異なった色合いを露呈し始める。

先に見たように、大正期から昭和初期にかけて大量に発刊された個性調査のテキストは、専門的な知識と方法に基づいて個性調査を行うことを推奨するものであった。たとえば大伴（1929）は、「二 個性調査の方法は出来得る限り科学的に行はるべきものである」という節題のもと次のように述べている。

児童Cが痴愚児であると判定されるためには種々の方法が用ゐられます。その第一の方法は教師がたゞ日常の観察から『どうも児童Cは痴愚児だ』といふのがそれであります。然しこの判定には如何なる客観的基礎があるであらうか。勿論痴愚児といはれるのであるから、さしたる大きい誤謬もないであらうが、然しながらたゞ日常の経験的観察で果して正鵠なる判定をなし得るものであらうか。大賢愚に近しといふ諺さへあるのでありますから、私どもはかゝる方法による判定に対してはなほ批判的立場をとらねばなりません。（大伴 1929, pp. 15-16）

大伴によれば、日常的な経験則や感覚による観察はまったく信用性がないわけではないだろうが、そこには「客観的基礎」が欠けているため、個性調査は出来得る限り科学的に行わなければならない。この「出来得る限り」という歯切れの悪い表現には、実際の教育現場において彼らが紹介するような高度に専門化された「調査」方法が浸透しにくいということを、大伴自身が暗に認めているようにも読める。それではこの困難は具体的にはどのようにして解決されるべきなのだろうか。大伴は「出来得る限り」以上のことを積極的に論じておらず、それゆえこの問題は冒頭に掲げられた「よりよく教育しようと念願すれば、おのずとその方法は身に着く＝教師の意欲次第」のものとして片づけられかねないだろう。

もちろん心理学領域の論者がいずれもこのような素朴な主張をしていたわけではない。たとえば先に見たように『学習研究』に寄稿していた淡路圓治郎は、『心理学研究』において、このような専門性の高い個性調査方法は研究者自身の研究的関心によるものとして批判し、「個性調査のための個性調査であるべきではなくて、何処までも教育のための個性調査でなければならぬ」（淡路 1931, p. 719）と主張している。そして「教員は必ずしも心理学者ではないし、また平素激務に忙殺され勝ちであるから、特別の素養や過度の労力を要するが如き調査法は、たとひ理論的には如何程立派なものであつても、彼等の実用には供し難い」（p. 722）として、専門性の高い検査・測定法よりも、観察に基づいた評定尺度法による個性調査を推奨している。

このように、当時「個性調査」の必要性は力強く訴えられていた一方で、その方法がテキスト通りに現場に受け入れられていたわけではない。その意味で淡路（1931）の提唱する個性調査法は、教育現場の状況を鑑みた「折衷案」ともいえるものであり、個性調査推進派が提唱する「客観性」や「科学的手法」自体に対する疑念の声は、有識者の間でも挙げられていた。

そもそも『学習研究』に寄せられた議論の多くが共有する前提として、それまでの個性調査の実践は「失敗」してきた、という認識がある。たとえば教育学者木下竹次は、時勢も手伝って個性調査の方法が盛んに発表されている状況を「誠に盛大の慶事である」と前置きしながら、「然れども此等を実際に実行して行くのには多大の困難」があり、個性調査は「二十年も前に可なり実行されたが余り成果を挙げ得ないで今日に至った」と述べ（木下 1928, p. 24）、専門化された個性調査の方法を教師たちが実行することの困難を指摘している。

こういった個性調査の「失敗」論は、単に高度に専門化された方法を現場の教師たちが行うことの難

しさにあるというより、「科学的」に児童生徒の「個性」を理解しようとする事自体への疑義がさしはさまれることがある。たとえば青年指導論・訓導論者の石田利作は「児童の個性を尊重せよとの声は恐らく、教育の事実が人類の歴史に表はれて以来の問題であり、今日に初まった（ママ）事でもあるまいし」（石田 1928, p. 271）として個性尊重が教育における根源的な活動であることを前置きしたうえで、当時流行の心理学的な方法に対しては「個性観察の難点」という節のなかで「児童の心身をあまりに分解的に観察しようとするの結果、其児童の特長を捕へ得ざる事、分解の際に本人の特質を誤り、又之を見て人物を批判する第三者をして更に誤り知らしむる等の事が少なくない」（p. 272）と批判的な姿勢を示している。また前掲の大松も、それまでの個性調査に対しては「調査倒れになつてしまふから従来とても、此方面が遅々として進歩しないやうにも見受けられる」（大松 1928, p. 194）としてその「失敗」を指摘している。大松によれば、そもそも実験法に基づいた調査は「生きた人間」の姿から遠ざけるものであり、そのため彼は「生々発展する全的人間をそのまゝに把握することが出来」（p. 194）る観察法を推奨している。

さらに労働科学の創始者暉峻義等は、「科学」を主観のゆがみを正し対象の「あるがまゝの相」（暉峻 1928, p. 40）を見ようとするものであると前置きしながら、その実「科学的方法」は部分的な側面しか見ることができないものとして批判する。暉峻によれば「生の全体の体现としての個性の認識は多分に科学的方法の達することの不可能なる部分を有している」（p. 41）のであり、「科学的方法によつて説明し、分析し、総合しても、それは個性そのものではあり得ない。個性を知る助けにはならうけれども、個性そのものではあり得ない」（p. 42）という。「科学的」手法を棄却する暉峻にとって、個性調査を行う者は、「事物をその如実の姿に於て観ずることを得る修養の出来てゐる人であることが必要」であり、「生そのものに対する克明なる一層深き認識が大切」で、「職業指導者それ自身の人格的向上が誠に大切なこと」（p. 41, 傍点強調引用者）となるのである。

ここで我々が見てきた『学習研究』の論者たちにおいては、児童生徒の「個性」理解は教育活動において不可欠なもの（「教師」カテゴリー構成的な活動）であるという認識が共有されている一方で、あるいはだからこそ「科学的」なアプローチはそれにはそぐわないという見解が述べられているのである。つまりそれは専門化された方法を実施することの困難という実際的な問題であるというよりも、「教育」や「理解」という活動に対し、分解的・類型的な手法を導入することの忌避感ともいうべきものがあつたといえるだろう。

以上からわかるのは、児童生徒の「個性」を理解することは学校教育活動における根本的な営為（「教師」カテゴリー構成的な活動）であるという認識のもと「個性調査」の重要性が説かれる一方で、実際に「調査＝理解」をする段となつては、大きな「困難」が生じていた、ということである。それはひとつの側面では、高度に専門化された方法を教育現場に導入することの実際的な難しさや、そもそも児童生徒らの「個性」を「科学的」な方法で分類・分析することを「理解」とすること自体への疑義や違和感があつた。だが、だからといって「科学的」な方法を棄却した場合、暉峻の示すような抽象的かつ教師の人格に帰属した要素へと議論は収斂されかねない⁴⁾。もし「科学的」方法による個性調査が推進されれば、大伴（1929）の主張に見たように、その習得は教師の「熱意」次第となるだろう。だが「人格的素養」に基づいた観察法であれば、教師は具体的な方法や基準を与えられぬまま、「理解せよ」という課題を丸ごと押しつけられてしまうことになる⁵⁾。

ところで興味深いのは、ここで取り上げた論者たちは時には鋭い対立を示しながらも、児童生徒らの「個性」の背後に等しく「あるがまゝ」や「そのまゝ」、「全体」なるものを想定しているということである。実験や検査・測定といった「科学的」な調査方法を推進する側は素朴な観察法の信憑性を棄却するのだが、観察法のようにより日常生活者としてなじみやすい方法をよしとする側は「科学的」な手法に疑いの目を向けている。にもかかわらず、両者は児童生徒個人の全体的人格や本質を理解しよう

というところで、同じ「個性調査＝理解」観を共有しているのである。先に見てきたように、そもそもが「個性調査」とは教育活動それ自体として語られており、いうなればこの両者の議論においては、同一の理想や目標が掲げられながら、正反対の主張のもと「失敗」が語られ、同様にその「失敗」を解決するために相容れることのない方法が提唱されるという奇妙な事態が生じていたといえるだろう。

このことは換言すれば、「ありのままを理解せよ」というそれ自体は非の打ちようのない教育的な主張・要請は強化されながら（適材適所の論理による児童生徒の選り分けを正当化しつつ）、その「失敗」の原因と解決のための「方法」は問題含みのまま教育現場に提示され続けていたであろう、ということでもある。すなわち「科学的」方法を推進する論者からは「よりよく教育したいなら自ずと身に着くもの」とされ、その反対派からは教師個人の「修養」や「人格」によって行われるものとされたように、現場の教師の道徳的（カテゴリー構成的）要素へと収斂されていったように思われるのだ。

2. 言説-解釈実践としての個性調査

2.1. 二つの言説領域

我々は前節において公的な言説をもとに、日本における児童生徒の「個性」理解観、すなわち個性調査観の一端を見てきた。そこで垣間見たのは、近代社会特有の子どもへのまなざしと、それを推し進める科学主義的・人道主義的教育観、そして実際に子どもたちを「理解」し「教育」する規範的な「教師」カテゴリーが構成される様態であった。それはフーコーが示した近代社会像とリンクするものであったことは言うまでもない。すなわち「裁定者」としての「教師」が科学主義・人道主義的な立場双方から要請され、児童生徒たちの「ありのまま」を理解し、記録することがカテゴリー構成的な活動として求められていたのである。そしてこれらの議論は、いずれの立場においても個性調査の実践が「失敗」してきたという前提を有していたことに着目しよう。「裁定者」としての役割を担わされた教師たちは、しかしながらその実践を「失敗」してきたのはなぜなのか。当時の教師の児童生徒理解実践は不十分なものであり、その意味で彼・彼女らは教師としての実践力を有していなかった、ということだろうか。

ここで我々は次のことに注意しよう。それは、公的な言説領域で語られる教師観が、そのまま当時の教師の実際を示しているとは必ずしもいえない、ということだ。むしろ本稿が示したいのは、こういった公的言説が正当性・正統性双方を有した「児童生徒理解観」や「教師観」を構成していた一方で、「裁定者」ともいえる役割を期待されていた現場の教師たちは、実際にはどのようにこの課題を遂行していたのだろうか、生身の児童生徒たちの「個性」は、どのように「理解」され、記録されていったのであろうか、ということである。

確かに個性調査簿の実践は、児童を独特な形式で可視化し、記録・定式化する存在（フーコー流に言えば「裁定者」）としての「教師」の姿を示すものであり、その様式が教師の「児童生徒理解」の言説実践 discursive practice (Holstein & Gubrium 2000) の様態を規定していたとみることはできるだろう。だがこれらの様式・記号体系に教師らの実践や認識枠組をある形へと規定する力があつたとしても、また「裁定者」としての教師の活動のありかたが公的言説において掲げられていたとしても、教師は自身の活動の標準化を日常生活者としての地平から再構成する。つまり彼・彼女らは「文化的判断力喪失者」(Garfinkel 訳書 1995) などではなく、日々の教師としての実践を重ねていくなかで、その都度自身の行為を標準化していくのである。

教師を日常生活者としてみた場合、他者としての児童生徒が「何者であるかを定める有用な文化的コードとは何であるか、それらは局所的にはどのように適用されるのか、何がその用法を統制するのか」(Holstein & Gubrium 2000, p. 95) ということは、その社会における支配的な観念・制度を参照しながらも、生活空間の文脈や成員たちとの相互作用に依存した事柄である⁶⁾。ゆえに我々が注目するべ

きは、当の教師たちが個性調査簿を手にしながらかのようにして児童生徒を理解・記録していたのか、その具体性にこそあるだろう。つまり当時の独特な観念・制度のなか、日常的な行為主体としての教師の児童理解実践の「方法」を読み解くための素材として、実際に記録された一次史料をドキュメント・データとして扱うことがここでの方策となる。次項ではこの論点について検討をしていこう。

2.2. 「言説 - 解釈実践分析」の視点

諸項目によって緻密に構成された個性調査簿の様式は、典型的には児童生徒ら個々の「ありのまゝ」を精密に理解・記録することを目指すものであった。しかしながら日々児童生徒らと相互作用を織り成す教師たちがその「個性」を「理解」し記録することは、大伴（1929）らのような専門的な方法を用いた個性調査を推進する研究者が想定する実践になりうるのだろうか。たとえば教師がある児童の「才智」を「愚鈍」と表簿に記入することは、特定の個体の内在的特質を精確に見抜く技術（あるいは人格的素養）を用いる特殊な実践であったのだろうか。

前節まで見てきた個性調査に関する議論は、あたかもそういった独特な営為を「教師」の構成的活動であるかのように展開されていた。先に見てきたように、大正期の「個性」概念は児童生徒個々人の差異性以上の価値が付与され、「能力」や「適性」といった事柄と結びつき始めていた。そのような背景のもと作成された「言葉のカタログ」（有本 2012）は、制度的・歴史的背景をもった「実践の中の言説 discourse-in-practice」（Holstein, & Gubrium 2000）として教育現場に導入されたものとして見ることができるし、それは教師を「裁定者」ともいうべき役割へと導いたものとみなせるであろう。

だが日常生活者としての教師たちが児童生徒を理解するということは、このような公的議論で展開される「理解」実践とは根本的に次元の異なる活動であるように思われる。もちろんここでの教師は個性調査という制度化された活動に従事するのであるが、その「制度」が具現化されるのは、あくまで日常生活世界の地平においてである。すなわち教師は目下の関心・文脈に即しながら児童生徒の「個性」を記録するという「言説実践」を行う日常生活者であるわけだ。その際「言葉のカタログ＝実践の中の言説」は、ただ教師の実践を規定するというよりかは、行為主体としての教師の「言説実践」のなかで、その都度運用されるものであり、一律に彼・彼女らの行為を標準化させるものではないはずだ。

ホルスタインとグブリアムによれば、日常生活者のこういった言語活動の様態は「解釈実践 interpretive practice」（Holstein & Gubrium 2000）として包括的に説明可能なものであるという。すなわち教師によって個性調査簿に記録された「個性」は、ある「客観的基礎」のもと抽出されたものというよりは、日常生活者としての教師の「解釈実践」の産物であり、「日常生活の進行において、ある現実（ここではとりわけ主体性）が意味をなし理解され、組織化され表象される際の手続きと状況・資源の複合体（constellation）」（p. 94）によって織り成された社会的構成物として扱うべきものである。そして個性調査簿は、当時の教師たちのこのような解釈実践を読み解くことができるすぐれたドキュメント・データとして扱うことができるのである。

「児童生徒の個性を理解せよ」。この課題が特に大々的に語られるようになったのは大正期から昭和初期であったが、それではこの課題が盛んに提唱されるなか、実際の個性調査の実践はどのように遂行されていたのか。本稿の課題はこの問いに答えるものであった。そしてこの「どのように」という問いが導くのは、教師たちの実践におけるある「理解・記録」の具体的な方法を明らかにする試みである。つまりある歴史的資料における言説の分析を行うことで、当時の時代的な観念や制度を明らかにする方法がある一方で、その方法では見ることのできない、当時のひとびとの記述の仕方・語り方＝言説 - 解釈実践の分析といういきかたを本稿では進めていきたい。ある歴史的・制度的な背景をもった個性調査実践が、行為主体である現場の教師によってどのように遂行されていたのか、その方法を読み解くことを進めていこう。

3. 児童理解と「同上実践」

3.1. 個性調査簿と「語り」の様式

前節までの議論を踏まえ、本節では実際に学校現場において行われた個性調査実践の分析を行う。本稿が分析素材として扱うのは、茨城県内A小学校所蔵の個性調査簿である⁷⁾。先に公刊されたテキストレベルでの個性調査言説の典型を昭和初期の大半(1929)から見てきたが、その論稿が想定していた現場の実践を見るために、ここでは大正期の資料を扱うこととしよう。つまり公的な議論で大きく取り上げられるさなか、ないしはその直前の一次史料を見ることで、当時の教師たちの「言説＝解釈実践」としての個性調査の様態を明らかにすることを試みる。

さて資料1に示したように、本研究が収集した個性調査簿は一般的に入学年度ごとに冊子化された形で保存されていた。各冊子は冒頭に「個性調査説明」があり、項目一と二ではその意義と使用法が、三では「調査ニ記入スベキ事項左ノ如シ」として「1. 児童氏名、続稱、生年月日、本籍、現住所、出生地、保護者氏名児童トノ続柄、職業」「2. 身体ノ状況 身体不良ノ状況」「3. 学科成績」「4. 個性」「5. 学校ニ於ケル児童」「6. 家庭ニ於ケル児童」「7. 家族ノ状況」「8. 近隣ノ状況」「9. 父兄ノ希望」「10. 賞罰事項」の下位項目が並べられている。そのなかでも「4. 個性」は、さらに「イ. 品性 ロ. 性質 ハ. 能力 ニ. 才智 ホ. 習慣 ヘ. 行為 ト. 挙止 チ. 言語 リ. 勤惰 ヌ. 学業 ル. 以上ノ個性中長所短所ガ生ジタル原因ト認ムル点 ヲ. 訓練ノ方法 ワ. 結果」という一四項目が設けられ、このうちイからヌまでは、児童の気質・傾向性を表す語が大量に列挙されており、教師たちはこの「言葉のカatalog」(有本2012)を参照しながら児童らの「個性」を記録していたであろうことがうかがえる(資料2)。資料3・4は個性調査簿の内容の一部である。

それでは本研究が収集した個性調査簿の典型として、以下にいくつかの実例を挙げてみよう⁸⁾。資料5における児童の記録は学科成績が丙・丁が半数以上を占めるのだが、「個性」の欄も「性質：懦弱(なじゃく)」、「能力：理解力乏し」、「才智：才なし」、「勤惰：怠惰」…といったように、ネガティブな評価が大半を占めている。そしてこれらの「個性」を読み進めていくと「原因」欄に行き着き、そこには「性質」と記録されている。資料6の児童も同様に、学科成績・「個性」とともにネガティブな記述で埋められている。特に「原因」欄では、「家庭ニ起因■ランカ」「(本人の性質も全じ)」とあり、それを受けた形で「訓練」の項目が「殆ど毎日の如く訓戒」と記録されているが、「結果」は「良果をみず」となっている。一方資料7は「優等生」の個性調査簿の典型として見ることができる。全学年にわたり「全甲」の学科成績をもつ彼女は、「品位：容儀端正」「性質：快活」「言語：明瞭」として記録され、「原因」は「性質」、それを受けての「訓練」は「奨励」、その「結果」は「良」とされている⁹⁾。個性調査の理念は児童生徒の「ありのまゝ」に接近し、その「個性」の伸長とよりよい指導を目指すことであったが、ここで見えてきた実際の個性調査簿の特徴はいささか異なった様相を呈していることがわかるだろう。つまり我々が見たのは、〈学科成績の不良な児童からは好ましくない「個性」が、良好な児童からは好ましい「個性」が観察されたのだが、それをもとに「訓練(前者は訓戒、後者は奨励)」を与えたところ、成績の劣る者はうまくいかず、優良者はうまくいった〉という、「わかりやすい」、あるいは「身もふたもない」調査・指導結果であった。

大正三年度入學男女
個性調查簿
尋常高等小學校
尋常科

性質從順敵愾正通沈着剛毅情願強忍誠實好朴謹情
硬直不曲快剛頑固謙遜陰險狡詐多疑與己爲利己爲害
發心等
八能力因思深起觀察力銳敏想像力豐富記憶力強志意堅
二才智能克事力強理解力充足精力充沛辦事勤奮
水習慣善良習慣忍耐刻苦耐勞記人
一行為人能入交之世託身好公約守方正虛懷若谷吟人上乎
止舉止靜肅輕率相親相敬不惡法無施運純溫雅喧噪
語言明瞭求快欲辯不烈忌諱高聲低聲洪滯多轉
動惰勉強怠惰放衍欠當遲鈍遲鈍多慮磨磨遺忘狀況等
又學業各學科對主趣味狀況進步挫折等
此以個性中長所短所生以此度由認知
訓練方法以上可取學期末迄調查訓練方法其詳見下

[illegible]

資料 4

成績科科學									
學年	學月	學日	學時	學分	學點	學點	學點	學點	學點
第一學年	正月	二月	三月	四月	五月	六月	七月	八月	九月
第二學年	正月	二月	三月	四月	五月	六月	七月	八月	九月
第三學年	正月	二月	三月	四月	五月	六月	七月	八月	九月
第四學年	正月	二月	三月	四月	五月	六月	七月	八月	九月
第五學年	正月	二月	三月	四月	五月	六月	七月	八月	九月
第六學年	正月	二月	三月	四月	五月	六月	七月	八月	九月

資料5：大正7年入学女子児童

性 個													績 成 学 科							
結果	訓練方法	原因	学業	勤惰	言語	举止	行為	習慣	才智	能力	性質	品位	種別	第六学年	第五学年	第四学年	第三学年	第二学年	第一学年	学年
		性質	趣味なし	怠惰	低声	不整			才なし	理解力乏	懦弱	普通	第一学年		丙	丙	丙	丙	乙	身修方読綴
		性質	趣味なし	怠惰	低声	軽率	人に狎る	放縱	才なし	理解力乏	懦弱	容儀普通	第二学年		丙	丙	丁	丙	乙	方書約通術算
	訓戒	性質	趣味なし	怠惰	低声	全上	全上	全上	全上	全上	全上	全上	第三学年		丙	丙	丁	丙	丙	史歴
	稍奨励	全上	全上	全上	全上	全上	全上	全上	全上	全上	全上	全上	第三学年							地理
														丁						科理
	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	第四学年		乙	丙	丙	丙		書図
														乙	乙	乙	乙	乙	乙	歌唱
														乙	丙	丙	丙	丙		操体
														丙						縫裁
																				商農
														乙	乙	乙	乙	乙	乙	行操
														丙	丙	丙	丙	乙	乙	約通
														2 17			2 51	2 44		席出
														39			6	11		席欠

これらの記録の解釈のありかたとして、ある人物の「個性」や「能力」は一貫したものであり、この記録はそういった個人的特質の一貫性を示したものである、という見方が成り立つかもしれない。つまり細かな項目を基に観察したところ、「劣等生」には「劣等生」らしい、「優等生」には「優等生」らしい個性¹が浮き上がった、というわけである。そして個体内在的な特質は一貫性があるがゆえに、容

易には変更ないし改善・矯正のきかないものであり、そうであるからこそ教師は、(とりわけ「劣等生」や「問題児」に)「より一層」緻密に観察したうえで、「より適切な」訓練・指導法を模索し、「より精力的に」指導すべきである…、という議論が延々と続くさまが想定できるだろう。ここに我々は、個性調査論において前提とされていた個性調査の「失敗」の原型を見てとることができるのである。

だがこの個性調査簿がどのように作成されたのか、教師はどのようにして児童らの「個性」を理解し記録していたのかという本稿の関心をもとにすれば、個性調査実践の異なった様相が見えてくる。たとえばいま我々は、特に指定されることもなく個性調査簿のページを右から左へ読んでいった。その際の「学科成績が悪い者は『個性』も好ましくなく、その原因は性質(家庭)にあるようなのだが、訓練として訓戒を与えても結果は不良であった」という読み(解釈)は、「学業成績欄」から「個性欄」へ、さらにその下位項目の「個性→原因→訓練→結果」というように個性調査簿の様式によって筋道だてられたものである。そうであれば、詳細に項目だてられた個性調査簿の様式は、それ自体がすでにある種の物語性—特定の「読み方」や「語り方」を導く筋道—をもってデザインされているとみなすことができるだろう。つまりこの表簿が「観察を行ったところ、学科成績が劣った児童はやはり『個性』も好ましくなく、訓練を施したところやはり好ましい結果は得られなかった」と読めるならば、この表簿に記録された「個性」は、我々がある筋道に則りながら「読み」を行ったのと同様に、その児童について教師が「語った」ものとして見ることができるのではないだろうか。そこから見えてくるのは、児童たちの「ありのまま」を理解せよ、とは根本的に異なった次元での、他者理解の様式である。

資料6：大正3年入学男子児童

性 個														績 成 科 学						
結果	訓練方法	原因	学業	勤惰	言語	举止	行為	習慣	才智	能力	性質	品位	種別	第六学年	第五学年	第四学年	第三学年	第二学年	第一学年	学年
													第一学年		丙	丙	丙	乙	丙	身修
															丙	丙				方読
															丙	丙				方綴
													第二学年		丙	丙				方書
		家庭二起因 ■フシカ		ル学用品忘 コト多シ	普通	疎暴	人ヲ凌グ		奸シ ■アリ	思考力弱	執拗	容儀乱雑			丙	丙	丙	丙	丙	約通
															丁	丁	戊	乙	丙	術算
不良	如く訓戒	殆ど毎日の も念じ	劣等	■学用品 ■	普通	喧嘩 疎暴 ■	人ヲ凌グ 常ニ争ウ		大に奸智 に秀たり	愚鈍	硬直	容儀稚拙	第三学年		丙					史歴
															丁					理地
															丁					科理
不良	訓戒	不真面目	全	全	全	全	ナス 人ト争ヲ	争闘家	機智	全	全	全	第四学年		丙	丙	丙	丙	丙	書図
															乙	乙	丙	丙	丙	歌唱
															丙	丙	丙	乙		操体
全	全	全	全	全	全	全	全	全	全	全	全	全	第五学年							縫裁
																				商農
															丙	丙	丁	丙	丙	行操
													第六学年		丙	丙	丙	丙	丙	約通
														2 64	2 61	2 61	2 63	6		席出
														9	/	2	2	0		席欠

資料7：大正7年入学女子児童

性 個														績 成 科 学						
結果	訓練方法	原因	学業	勤惰	言語	举止	行為	習慣	才智	能力	性質	品位	種別	第六学年	第五学年	第四学年	第三学年	第二学年	第一学年	学年
良	奨励	性質	趣味あり	勤勉	明瞭	活発	む世話を好む		あり応用の才	し理解力強	快活	容儀端正	第一学年		甲	甲	甲	甲	甲	身修
															甲	甲	甲	甲	方読	
															甲	甲	甲	甲	方綴	
良	奨励	性質なり	趣味あり	勤勉	明瞭	活発	む世話を好む	正直	あり応用の才	に富理解想像	快活	容儀端正	第二学年		甲	甲	甲	甲	甲	方書
															甲	甲	甲	甲	約通	
															甲	甲	甲	甲	術算	
良	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	第三学年				甲	甲		史歴
																			理地	
															甲	甲			科理	
良	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	第四学年		甲	甲	甲	甲		書図
															甲	甲	甲	甲	歌唱	
															甲	甲	甲	甲	操体	
良	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	第五学年		甲	甲				縫裁
																			商農	
															甲	甲	甲	甲	甲	行操
													筆		甲	甲	甲	甲	甲	約通

3.2. 調査簿における「横軸」と「縦軸」

前項で我々が見出したのは頁の右から左にかけてひとつの「物語」のように読むことのできる個性調査簿の様式であり、それに則って対象児童を「語った」教師たちの記録であった。これは学年ごとに記録された「横軸」の筋道ともいえるべきものである。つまり閲覧者はまず学科成績を目にし、その次に日々の言動や振る舞いを分類・記号化した「個性」を（学科成績の背景ないし要因のようなものとして）読むだろう。そしてこれまでの事柄の包括的な（ものと読める）「原因」が示され、これを受けて教師が行った「訓練」と「結果」を見ることで、当該学年における児童の姿が浮かび上がるのである。

このように個性調査簿には児童の一年間を包括的に筋道だった形で物語る（読みを導く）「横軸」があるのだが、他方で各学年の記録を通じて、閲覧者が児童らの成育ぶりを読み取れる作りにもなっていることがわかる⁽¹⁰⁾。たとえば一学年のころ「容儀」が「野卑」で「挙止」が「粗暴」と記録された児童が、高学年では「端正」「従順」と記されていれば、閲覧者はそこに児童の「成長」を読み取るだろう。だがこの「縦軸」ともいえるべき筋道は、単に1学年から6学年までの成育ぶりを概観するためだけにあるわけではない。河野（2003）が大伴（1929）のテキストで挙げられているモデルケースをもとに指摘するように、ある児童に問題が認められた場合、閲覧者は遡って当該児童の記録を見ることで、その「原因」と対処法を模索することができる。つまり学年段階において、その規範に到達しえない場合は「問題」とされ、閲覧者はその「原因」を精確に突き止めるべきだし、「児童」とはそのように観察・指導すべき存在である、という「児童観」がその様式から見て取れることができるだろう。

だが既に我々が見てきた個性調査簿のケースでは、このモデルケースが目指す筋立て通りに記録されていたとは言い難い⁽¹¹⁾。というのも、肝心の「原因」欄は端的に「性質」や「家庭」に帰属され、

「訓練」「結果」は「『優等生』には褒詞→結果良好」「『劣等生』には訓戒→結果不良」という、ある意味では身も蓋もない理解 - 指導結果が残されているのみであったからだ。たとえば閲覧者がある児童に「問題」を認め、その「原因」を個性調査簿の記録をもとに「縦軸」の筋道に従い探索を行ったとしても、かねてよりその児童は問題があり、「その原因は性質にあって訓練しても変わらなかった」という情報しか得られないだろう。だとすればモデルケースのような読みを行う閲覧者は、「横軸」のときと同様に思うかもしれない。「より精確に児童を理解していれば、本当の原因を判別できていただろうし、適切な訓練が行われていたはずだ」と。それではやはり教師たちは技量や熱意の不足から、本来あるべき個性調査やそれに基づいた指導を遂行できていなかった、ということになるのだろうか。そこで次からは、個性調査簿の「縦軸」に注目し、当時の教師たちの個性調査実践を読み解いていこう。

3.3 「個性」の記録と「同上実践」

ここで資料5を見直してみよう。この児童の二学年の「個性」は、「挙止」以外は一学年と同じ言葉で記録されており、さらには三学年では「全上」、四学年では「〃」が欄を埋め尽くしている。さらに学年とともに担当が変わる場合でも、教師たちはほとんどそれ以前の記録を引き受けて、多くの項目を「同（全）上」「〃」と略記している。「今年度の児童の『個性』は、（観察したところ）前年度と同じである」。各学年において担当の教師は、このような記録を繰り返していた。同様の記述の仕方は本研究で収集した個性調査簿からは極めて頻繁に見出せるものであったのだが、本稿ではこの繰り返し行われる省略の記述を、便宜的に「同上実践」と呼ぶこととしよう⁽¹²⁾。

個性調査簿に見出せる「同上実践」の意味するところは何であろうか。ひとつにはその様式が持つ「執拗な意志」とは裏腹に、現場の教師たちにとっての個性調査実践は素朴なルーティン・ワークとなっていたと見ることはできるだろう。実際本研究が収集した個性調査簿には、前年度が空欄であるにもかかわらず「同上」と記入された例もわずかながらあり（資料8）、現場の教師たちにとって「同上実践」は煩雑な作業を処理するために行われていた側面があることが推察される。この場合教師は、た

資料8：大正5年度入学女子児童

三 庭 家 童 児 ル ケ 於 二 校 学					
状況	家庭作業ノ	学術的ニ於ケル児童ノ	整頓ノ状況	学友ノ信用	運動ノ状況
			ス物ヲ整理	信用普通	運動ヲ好ム
使小字掃除			不整頓	全	全
全	全	全	全	全	全
〃	〃	〃	〃	〃	〃

だ「同上」と書き連ねる単純作業をしていたに過ぎず、児童理解に対する熱意や努力を一少なくとも個性調査実践においては一持ち得ていなかったのだとさえ、いえるかもしれない。

だが次のように問うことはできないだろうか。教師らは（単なる「作業」だったとしても）、なぜ「同上」と書き連ねることができたのであろうかと。なぜなら闇雲に「同上」と書き連ねる「同上実践」が確かに存在する一方で、時折「同上実践」は中断し、具体的な「個性」が記録されるものでもあるからである。このことは「同上」と書くことが常であったとしても、必ずしもそれがただ機械的になされていたわけではなく、個性調査簿を前にしてその都度普段の児童の姿を想起

しながら「同上」と書き続け、時には異なった「個性」を記録するという教師の姿が浮かび上がりもするのである。

もちろん「同上実践」の頻度は教師によって異なることがあり、それを各教師の「熱意・努力」の差と見ることもできるかもしれない。だがそのような「程度問題」を超えたところに着目をしよう。つまり現場の教師たちにとって「同上」と書き連ねたり、たまに異なる個性を書き込むというやり方は、個性調査という実践のなかで妥当性をもって流通していたであろうこと、このことが重要となる。「言葉のカatalog」がありながらも、教師たちにとって「同上」と書けるだけの何かが、あるいは「同上」と書くことこそが適切といえるような何かがそこにあったのではないだろうか。

3.4. 「パターン」と記録のリフレキシビティ

それでは頻繁に「同上」と書き連ねる教師たちは、何を行っていたのであろうか。この疑問に対してガーフィンケル（Garfinkel 1967）は、示唆に富んだ知見を提供してくれる⁽¹³⁾。ガーフィンケルによれば、他者理解実践において人は「背後に想定されたパターン」をもとに「解釈のドキュメント的手法 documentary method of interpretation」を用いているという。すなわち「背後に想定されたパターンは、その個々のドキュメントの特質をもった記しから切り離されているのではなく、それらは背後にあるパターンの『知られていること』に基づいて解釈されるのである。ドキュメントの特質をもった記しと背後にあるパターンそれぞれは、互いを織り成すことに用いられるのである」（p. 78）。この議論に倣えば、他者理解実践とは対象の「ありのまま」と想定されるような何かにアクセスをしているのではなく、目下のある「パターン」を参照し、他者を解釈＝理解していることになる。その営みにおいては大伴（1929）の推奨する「客観的基礎」の有る無しは字義通りの意味では問題とならないし、観察者－被観察者を取り巻く諸々の要素は、「特定」を呼び込むノイズなどではなく、観察者のドキュメント的な解釈＝理解と「パターン」双方を構成する資源となる。

個性調査簿の様式は、「縦軸」・「横軸」とともに閲覧者にとって一定の「読み方」を導くものであった。そしてこの様式は記録する側の教師たちにとっては、（初年度を記録する者以外）前年度までの児童の「個性」が記録された表簿を前にしながら、自らが知る児童の「個性」を解釈することとなる。つまり閲覧者にとって「児童の成育」という縦軸の「読み」を導いた様式は、記録者にとっては当該の児童を「理解＝解釈」するうえでの「読み方＝語り方」を導く様式でもあったと考えられるのである。

個性調査簿の様式は、児童の「個性」の「読み方＝語り方」を導く構造をもっており、教師はそれをもとにして児童の「個性」を解釈－記録していた。その「方法」を理解するために、ここでさらに資料9を見てみよう。この児童の一学年の「横軸」に目をやると、学科成績はほとんどが「乙」である。一方個性欄に目をやると、多くの項目は「普通（全）」に占められるなか、「品位：質朴」「言語：明瞭」「勤惰：勉強」というポジティブな記録と、「举止：遅鈍」というネガティブな記録がある。そして「原因」欄は空白のまま「訓練：奨励」「結果：佳」という記録がなされており、総体としては好ましい形で指導の結果が得られたことが語られている。次に「縦軸」に読みを移行しよう。するとこの児童は、一学年では一つだった「丙」が二学年では三つ、三・四学年では六つと増えていき、五学年以降では「丁」が複数現れることとなる。一方個性欄は、四学年までほとんど「Ⅱ」で埋め尽くされ、五学年において（「訓練」の結果は常に「佳」である一方で）「普通」とされた「能力」は「稍劣」に、「勉強」とされた「勤惰」は「不勉強」に、「普通」であった「学業」は「劣」へと修正を受けている。

資料9が特徴的なのは、六年間を通して学科成績・個性の評価に変動が起きているところだが、その変動のありかたを見ると「同上実践」がいかなるものであったか読み解くことができる。まずこの児童の学科成績の下降と「個性」の評価は緩やかに同期しているのだが、そこには幾分のずれがあるのがわかるだろう。たとえば「能力」「勤惰」「学業」の項目は、「丁」が登場する五学年において「稍劣」「不勉強」「劣」と記されているのだが、成績の下降が見える四学年まではそれぞれ「普通」「勉強」「普通」の「Ⅱ」が維持されている。この同期とずれを我々はどのように見るべきだろうか。

そもそも個性調査簿の記録者は、そのデザインから学科成績を記入した後「個性」欄へ移るように導かれている。その際に自身が記録した学科成績は、当該児童の「個性」を記録する際に「横軸のパターン」を与えるものとなるだろう。だがその一方で（2学年以降の）記録者は、前年度までの「個性」の記録の下に記入をするため、必然的に「縦軸のパターン」を参照するように導かれている。個性調査簿の様式は、構造的にこの二つの軸における「パターン」を記録者に与えるものであるわけだ。そして個性調査簿において頻出する「同上実践」とは、横軸のパターンを参照しながら「前年度と同じ個性であ

る」と縦軸のパターンを再構成する形態をもっていたとみることができる。

先に見てきたように、私たちは通常「背後に想定されたパターン」を維持・再構成する形で他者を解釈＝理解している。同様に資料9の「能力」「勤惰」「学業」における「同上実践」からは、「パターン」に基づきながら、それを維持・再構成する解釈のドキュメント的手法と同型の「他者理解」の姿が見えてくるだろう。実際三・四学年時の担当の教師たちは前年度に比べて緩やかに下降している児童の成績を記録しつつも、「能力」や「勤惰」「学業」は前年度までの記録を「〃」という形で支持している。分析者がこの記録にあえて踏み込んだ「読み」を施すならば、「成績は多少下降しているが、『それでも』能力は普通の部類だと思うし、『それでも』勉強はきちんとしているほうだと思う」…という「語り」が立ち現われるだろう。

だがガーフィンケルの実験においても被験者が矛盾すると感じた回答は、何らかの理由があるという考えのもと再解釈されたり、疑念に晒されるものでもあったように、他者理解＝解釈の基盤となり、意味秩序を支える「パターン」は、成員の解釈を一方的に支配するのではなく、行為主体としての成員たちによって逐次吟味・修正が行われるものでもある。このことは、「同上実践」が中断・修正され、別の「個性」が記録される現象からもみてとれる。すなわち学科成績に「丁」がつき始める第5学年において、それまで「〃」とされていた当該児童の「個性」の「パターン」は修正を受け、「能力：稍劣」や「勤惰：不勉強」へととなっている。この記録は、それまで維持されていた「縦軸のパターン」に対し、当該学年の教師が修正を試みたものとしてみることができるだろう。そして学科成績に「丁」を四つつけた五学年の教師は、「能力：稍劣、勤惰：不勉強、学業：劣」という「パターン」の修正を試み、その記録は次年度における新たな「パターン」を構成するようになった⁽¹⁴⁾。

資料9：大正7年度入学男子児童

性 個													績 成 科 学							
結果	訓練方法	原因	学業	勤惰	言語	举止	行為	習慣	才智	能力	性質	品位	種別	第六学年	第五学年	第四学年	第三学年	第二学年	第一学年	学年
佳	奨励		普通	勉強	明瞭	遅鈍	正直	全	全	普通	質朴	普通	第一学年	丙	乙	丙	丙	乙	乙	身修
													丙		丙	乙	丙	乙	方読	
													丙		丙	丙	丙	乙	方綴	
〃	〃		〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	第二学年	乙		丙	乙	丙	丙	方書	
												丙	丙	丙	乙	乙	乙	約通		
												丁	丁	丙	丙	乙	乙	術算		
〃	〃		〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	第三学年	丁	丁					史歴	
												乙	丁					理地		
												丁	丁	乙				科理		
〃	〃		〃	〃	普通	〃	〃	〃	〃	〃	〃	第四学年	丙	丙	乙	丙	乙		書図	
												丙	丙	乙	丙	乙	乙	歌唱		
												甲	甲	乙	乙	乙		操体		
〃	〃		劣	不勉強	〃	〃	〃	〃	稍劣	〃	〃	第五学年							縫裁	
																		商農		
												丙	丙	乙	乙	乙	乙	行操		
〃	〃		〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	第六学年	丙	丙	乙	丙	乙	乙	約通	
																		席出		
																		席欠		

先に見た資料9における学科成績と「個性」の同期・ずれからは、このような教師たちによる「個性」の記録＝言説－解釈実践のありかたが見て取れるのである。以上のような個性調査簿の記録方法は、児童生徒の「ありのまま」を精確に理解せよ、という論者にとっては、この実践は「いい加減」で「不十分」なものともなされたことだろう。とりわけ「客観的」ないし「科学的」な方法を推奨する研究者

たちからしてみれば、この実践は不精確であり「失敗」したものとしてもみなされたいだろう。だがそれでは教師たちは、児童たちをよく教育しようとする「やむにやまれぬ」思いが不足していたのだろうか。教育をするうえで「個性調査＝児童理解」が伴わない、不十分な実践をしていたのだろうか。あるいは「精確な理解」への到達を阻害する何らかの「特定」に囚われていたのだろうか。だがむしろ我々が見てきたのは、個性調査簿の様式と記録が導く「パターン」を参照し、その都度児童らの「個性」の解釈を行いながら、その「個性＝らしさ」ともいうべき事柄を語り継ぐ形式の実践であった。そこでの「個性」は往々にして「同上」と略記のできるものだが、修正・吟味の機会に晒されながら、次の担任の(翌年も同じ担任であれば、1年後の自分への)解釈へとバトン・パスをするような「性格づけ」と「語り継ぎ」のが行われていたわけである。

以上のように、本稿が見てきた大正時代の個性調査の実践は、成員たちが構成する「パターン」と「解釈」の相互反映的な特質に加え、学年ごとの教員の「語り継ぎ」によって成り立つものであった。その実践は個性調査論者が想定するような「客観的基礎」の欠けた「不十分」なものであったかもしれないが、日常生活者としての教師たちにとっては「十分な理由 good reasons」(Garfinkel 1967)をもった他者解釈＝理解のありかたであったのである。

4. おわりに―際限のない「注文」からみえてくるもの

本稿では第一に日本の学校教育における「個性」概念の歴史を概観したうえで、フーコー的な社会統治の技法としての「個性調査」制度を読み解いてきた。第二には、個性調査が社会制度上推進される時期の議論を参照しつつ、個性調査が「教師」カテゴリー構成的な活動として語られる一方、その「失敗」が指摘され、児童生徒の本質に接近するためのよりよい方法の必要が説かれる様を見てきた。そして第三には、実際の個性調査簿を素材とし、「失敗」とされてきた教育現場の個性調査実践がどのように行われてきたのかを検討してきた。以上の議論を総括しつつ、最後に公的な個性調査観と教育現場における個性調査実践の関係性についていくばくかの考察を行おう。

まずフーコーが示した社会統治の技法にリンクするように、個性調査簿の様式は対象を緻密に把握するように設計されており、そこで用意された記号体系や表簿の様式は、観察・記録されるべき「個性」を保有した「児童(生徒)」観を体現したものといえる。それと同時に、児童の「個性」を調査＝理解せよという要請は、その「ありのまま」を観察・記録するべき「裁定者」ともいえる「教師観」をも生み出していったといえるだろう。だが実際の学校現場では、用意された記号体系や様式は教師の理解＝解釈の実践を規定しながらも、日常生活者としての「性格づけ」と「語り継ぎ」の資源や筋立てとして用いられてもいた。とりわけ頻繁に「同上」と記録された児童の「個性」からは、各学年を通じたその児童「らしさ」ともいうべき事柄を語り継ぐ実践としての個性調査の姿が見てとれた。そしてこの「らしさ」は時に修正を受け、その際教師たちは新しいバージョンの「個性」を記録することで、さらなる理解＝解釈の「パターン」を織り成していったとみることができる。

このように個性調査簿に記録された「個性」は、教師たちが「裁定者」としての役割を担う一方で、児童らと生活空間をともにしながら日常生活者として記録を行う「語り手」としての姿を浮かび上がらせるだろう。だがその方法は公的な児童生徒理解言説、とりわけ「客観的」で「精確」な児童生徒理解を求める教育研究者たちの言説レベルにおいては常に「不十分」で「失敗」が想定されるものであるかもしれないし、むしろそうであるからこそ、「よりよい・精確な」理解と指導が教師に要請されるとみることはできないだろうか。そもそも個性調査簿のデザイン自体も人々の「読み方」を導く筋道を有していたわけであるが、日常生活実践である「語り(＝言説・解釈実践)」の地平を超えたところに他者の「個性」の理解のありかたを想定する限り、この「困難」と「注文」は尽きることがないようにも

思われる。その意味で我々が冒頭で見た『提要』における「注文の多さ」—「広い視野」のもと、「多面的・総合的」で、「客観的かつ総合的」に、「人間的な触れ合い」をし、「気持ちを敏感に感じ取ろうという姿勢」をもち…という要請—は、児童生徒を標準化した形で、全人格的に理解する（せよ）という課題（規範）がもつ、根本的な「困難」を内包しているように思われる。

さらに解釈を踏み込ませるならば、この「困難」は異なった観点ではポジティブな働きをもっているようにも思われる。たとえばフーコーは『監獄の誕生』において、監獄の技法を執拗なまでに追いつながら、近代社会の統治の仕組みを示していった。だが『監獄の誕生』はそのクライマックスにおいて、監獄制度は犯罪者の更生・減少という点では「失敗」し続けてきたと断じている。監獄は公的に提唱されている目的からは「失敗」し続けた。しかしながらそれによる監獄施設の増大、そのシステムの拡大には成功し続けてきたとフーコーは言う。つまり「監獄の失敗」は統治の技術や人間を類別する知、規範の流通と拡大の資源として活用されてきたといえるだろう。

公的な言説において想定されている児童生徒理解やそのための方法論と、日常生活者の行っている他者理解実践は、根本的にまったく異なる位相にあることは本稿が繰り返し見てきたとおりである。児童生徒の「個性」や「心」といった個人内在的な特質に「ありのままに」「精確に」接近するものだ、という「理解」観は、一種のカテゴリーミステイク（Ryle 訳書 1987）を犯しているとさえいえるだろう。この「理解」観にたてば、日常生活者の他者理解はいつまでも「不十分」で「失敗」に満ちたものでありつづけるわけである。そして「不十分」で「失敗」に満ちたものであるからこそ、「よりよく」「より精確に」「より人間らしい」「より真摯な」理解をせよ、という規範を拡大させることが可能となっているのではないか。『提要』に延々と並べられる「注文」は、その一端を示しているように思われるのである。

*本稿は以下の2論文を接合しつつ、加筆修正を行ったものである。

- ・稲葉浩一, 2013a, 「要請される『個性』と『理解』—児童生徒理解観の歴史性に着目して」2010年度～2012年度科学研究補助金基盤研究(C)研究報告書(研究代表者 北澤毅)『学校的社会化と歴史に関する研究：〈児童の成立〉の解明に向けて』第11章, pp. 123-132.
- ・稲葉浩一, 2013b, 「記録される『個性』一言説-解釈実践としての児童理解の分析」『教育社会学研究』第93集, pp. 91-115.

〈注〉

- (1) また片桐（1995）によれば、ヘルバルト（主義）教育学の紹介が盛んになされていた1890年頃、individualityの訳語は「特性」「偏性」として訳されていた。さらに1900年頃までにはヘルバルト（主義）教育学への批判意識を帯びながら、「国家に対して個人を対置」「学習者である子どもを無視した教育（あるいは教授）中心主義」への批判「教育そのものに対する限界の認識」という3つの意味を託して「個性」概念が日本で初めて登場したという（片桐 1995, pp. 59-61）。
- (2) 有本（2012）によれば、「個性調査簿」は他にも「個性観察簿」「児童観察簿」「児童訓練簿」「児童教育簿」などの名称が用いられることがあった。
- (3) 「教育者であれば子どもを理解しようと思うのは当然であり、そのための努力も自然と行われるはずだ」という規範は、今日でも日常的に示されるものだろう。だがそれは時として日常生活者の観点からすれば飛躍ともいえる言明となることがある。そういった「無邪気な言説」の例として、北澤（1996）は朝日新聞（1995年2月18日）における心理学者のコメントを紹介している。

現場の先生方は、生徒の表現行動の観察に怠慢で、逃げ腰だ。『言葉で相談してくれない限り我々
は対処できません』とヌケヌケと言う。冗談ではない。私の実験データでは、感情表出における言
葉の役割は3割。残りの7割は顔の表情や身体表現などの非言語だ。(略) 生徒の顔を読み、1日
密着行動しても身体の動きを追う真摯な先生がなぜいない？

この「実験」がどのように行われたのかは定かではないが、その結果は教室という学校教育現場でも
(しかも常に数十名を対象とし、日々の教育、職務をこなしつつ) 再現可能であるかのような言明は
にわかには受け入れられ難いものであるだろう。さらにこのコメントでは「1日密着行動しても」と
いう現実的にありえない「努力」をすることが「真摯」であり、そういった観察ができない教師は「逃
げ腰で怠慢」だと道徳的な非難がなされている。本稿でみた大伴の、児童生徒を理解しようとする方
法やそれを身に着けようとする努力は「自ずと」なされるものだ、という主張もこれと同型であり、
後にみるように単なる技量の問題ではなく、「教師」への道徳的要請として「児童生徒理解」活動は
語られるわけである。

- (4) ここで実際に個性調査を実施する教師の身になって考えてみよう。高度に専門化された方法を実
践することには実際の困難があるだろうし、かといって目の前にいる児童生徒の「個性」を「正し
く理解」できるか否かが自身の人格的な問題へと帰属されても困るだろう。だがいずれにしても、こ
れらの「困難」を解決する方策は「よりよく教育しよう」とする教師たちの意志の問題(〈教師〉カ
テゴリー構成的な要素)へと収斂されうるものであるように思われる。付言すれば現代における教
育問題のなかでも、いじめ問題や不登校、非行・少年犯罪といった事柄について、同様の「児童生徒
理解」論が繰り返し語られているように思われる。
- (5) 近似した構図は1960-70年代の児童生徒理解観からも見て取れる。酒井(1997)によれば、日本
では戦後導入された「ガイダンス」の発想のもと「科学的」に児童生徒の適性・能力を調べ、社会に
適した形へと導くことが進められていくが、1960年代から「共感的理解」の発想に類する児童生徒
理解観が併存する形で登場し、1970年代以降になると前者は「冷たい理解」のあり方として批判さ
れるようになっていったという。
- (6) ホルスタインとグブリアムはこの議論を自己論の文脈で展開しているが、ある人物についての理
解＝解釈実践は「物語」の特質をもつという視点が重要となる。
- (7) A小学校に収蔵された大正期の個性調査簿は学年ごとに冊子化されており、児童一人につき六頁
ずつの構成で総数は48冊に及ぶ。本研究ではこれを見開きで2頁ごとデジタルカメラにより撮影し
て資料収集とした。なお本稿で挙げる写真データは、学校名及び個人を特定可能な部分を黒塗りに
加工してある。また以下の資料は閲覧のしやすさの観点から文字データ化したものを用いるが、そ
の際若干の簡略化・加工を施しているためここで補足する。①原資料では「読方」「綴方」「書方」「通
約」の右に、結合したセルの「国語」が入る。②「原因」は「長所短所ノ原因ト認ムル点」の略記で
ある。③出欠席の数字は本来漢数字である。④原資料及び写真データの性質上判読不能な記述があ
るが、その部分は■をあてている。⑤分析に支障のない範囲で頁を適宜部分的にカット・拡大した形
で掲載している。
- (8) 以下の事例は本研究が収集した個性調査簿がどのように記録されていたか、その「言説＝解釈実
践」の方法を見るために挙げたものである。つまり収集した資料の総体を数値化し、その傾向性を実
証するためのものではないことを断っておこう。
- (9) 本研究が収集した個性調査簿において、「訓練」は「褒詞」「奨励」「訓戒」と記されることがほと
んどであったが、稀にバラエティに富む記録も見いだせた。たとえば大正三年度入学男子の個性調
査簿には、「原因：人ト争ヲナス」「訓練：自由拘束」「結果：不良」といった具体的な記録もあった

ことは付言しておこう。我々は児童たちのそれとは別に、当時の教師たちの多様な「個性」に遭遇する余地をもっているのである。

- (10) この「横軸」「縦軸」は一段抽象度を高めた説明概念であり、個性調査簿の様式をそのままに反映したものではない。この概念が示すのは、私たちがこの個性調査簿の「読み」を行う際にその様式に導かれた二通りの軸を用いているということである。
- (11) とはいえ河野（2003）の提示した個性調査簿の様式は一頁にまとめられた作りであり、その点で本稿が扱う一次資料とは異なっている。だがここで確認したいのは、個性調査簿のデザインがどのような「読み」を想定していたかということである。
- (12) ここで「同上実践」がどれだけ個性調査簿の記録実践においてポピュラーなものであったのか、という疑問がたてられるかもしれない。たとえば資料9は総勢83名分の個性調査簿を納めた『大正七年度入学男子児童個性調査簿』の中の一例であるが、そのうち二年以上の通学記録がある者（80名）の二学年以降の個性欄の「品位」から「学業」までの10項目の記録（前年度の記録が空欄のものを除いた合計2891枠）のうち、「同上」「全上」「〃」の割合は91.6%（2649枠。小数点二位以下は切り捨て）となる。だが本研究がここで確認したいのは、このような実践が実際の教育現場で特に齟齬なく行われていたということである。
- (13) ガーフィンケル（Garfinkel 1967）の実験の概要は、「はい」と「いいえ」しか答えないカウンセラーを別室に配置し、インターフォンで被験者に複数の質問・相談をさせる、というものである。被験者は実験終了后感想を聞かれるのだが、「カウンセラーは自分の気持ちを理解して答えてくれた」といったコメントを残している。だがこのカウンセラーの回答は乱数表でランダムに決定されたものであり、にもかかわらず多くの被験者は、＜カウンセラーの回答＞という「パターン」を想定しながら、その「真意」を自ら解釈＝理解していったというわけである。
- (14) 学科成績は児童の「個性」を理解＝解釈する資源となっていたとしても、一方的に教師の解釈を支配していたわけではない。たとえば四学年の「挙止」は「遅鈍」から「普通」へと、ポジティブな修正が試みられているが、その際教師は前年度の「個性」や学科成績が規定する「パターン」を修正するに足る「個性」を児童に見出していたといえるだろう。だが同時に新たに書き込まれた「普通」という「個性」は、以後の児童の「挙止」を理解＝解釈する際の「パターン」を規定するわけである。

〈文献〉

- 有本真紀, 2012, 「明治期学校表簿にみる児童理解実践—『個性調査簿』の成立過程」『立教大学教育学科研究年報』, 第55号, pp. 5-26.
- 淡路圓治郎, 1928, 「職業指導の真意義」『学習研究』, 7巻11号, pp. 15-22.
- , 1931, 「学校児童個性調査法の一案」『心理学研究』, 6巻5号, pp. 719-738.
- Foucault, M., 1975, *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Gallimard, (=1977, 田村俣訳『監獄の誕生』新潮社) .
- Garfinkel, H., 1964, “Studies of Routine Grounds of Everyday Activities”, *Social Problems*, vol.11, pp. 225-250, (=1995, 「日常活動の基盤」北澤裕・西阪仰訳『日常性の解剖学：知と会話』マルジュ社, pp. 31-92) .
- , 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall.
- 広田照幸, 2001, 『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会.
- Holstein, J.A., & Gubrium, J.F., 2000, *The Self We Live By*, Oxford University Press.
- 石田利作, 1928, 「児童の試みたる職業体験及職業分析の研究」『学習研究』, 7巻11号, pp. 271-280.
- Jayyusi, L., 1984, “Membership. Categorizations”, *Categorization and the Moral Order*, Routledge & Kegan

Paul, pp. 20-56.

片桐芳雄, 1995, 「日本における『個性』と教育・素描—その登場から現在に至る」森田尚人・藤田英典他編『教育学年報四—個性という幻想』, pp. 53-84.

河野誠哉, 2003, 「個性の生産」森重雄・田中智志編『〈近代教育〉の社会理論』勁草書房, pp. 53-92.

木下竹次, 1928, 「学習学校に於ける個性尊重と職業指導」『学習研究』, 7 卷 11 号, pp. 23-32.

北澤毅, 1996, 「他者の不透明性について—『いじめ自殺』をめぐる言説分析を通して」『立教大学教育学科研究年報』第 40 号, pp. 149-159.

大松庄太郎, 1928, 「個性調査の実際的方法」『学習研究』7 卷 11 号, pp. 187-199.

大伴茂, 1929, 『個性調査と教育指導』明治図書。

Ryle, G., 1949, *The Concept of Mind*, Hutchinson, London, (=1987, 坂本百大・井上治子・服部裕幸訳『心の概念』みすず書房)。

酒井朗, 1997, 「“児童生徒理解”は心の理解でなければならない—戦後日本における指導観の変容とカウンセリング・マインド」今津孝次郎・樋田大二郎編『教育言説をどう読むか—教育を語ることばのしくみとはたらき』新曜社, pp. 131-160.

佐藤学, 1995, 「『個性化』幻想の成立—国民国家の教育言説」森田尚人・藤田英典他編『個性という幻想』(教育学年報 4), pp. 25-51.

暉峻義等, 1928, 「職業指導と科学」『学習研究』, 7 卷 11 号, pp. 40-42.

山根俊喜, 1995, 「明治後期～大正初期における個性教育論の諸相」稲葉宏雄編『教育方法学の再構築』あゆみ出版, pp. 196-222.

**学校的社会化の歴史と現在
—「児童になる」とはどういうことか—**

2018 年度-2022 年度 科学研究費補助金基盤研究 (B)

課題番号 18H00990

研究代表者 北澤毅 (立教大学)

2017 年度-2021 年度 科学研究費補助金基盤研究 (C)

課題番号 17K04712

研究代表者 有本真紀 (立教大学)

研究成果報告書

2019 年 4 月 30 日

〒171-8501 東京都豊島区西池袋 3-34-1
立教大学文学部 北澤研究室・有本研究室