

## 教師ストラテジーの構成過程

——理想の教育観と現実の子どもたちへのパースペクティブに着目して——

一橋大学大学院博士後期課程 加藤 加奈子

### 1. はじめに

教師の行為は、学校という構造的制約のなかで直面する様々な問題や困難に対処する方法(稲垣, 1992)であり、教師が編み出したストラテジーとして見なされている。教師は生徒との「交渉＝駆け引き」において、自己の目的や関心を最大限に実現していくための戦略(ストラテジー)を編み出しているのである。特に、「教師ストラテジー」研究では、教師が教室において教師として生存し続けるために様々な戦略を用いる「サバイバル・ストラテジー」(P.Woods,1979,1980)が注目されてきた。それに対し、清水(1998)は「サバイバル・ストラテジー」ではなく、理想の教育の実現という目的を達成するための戦略に着目し、教室における教師の振る舞い方を描き出している。このように、教師の行為は様々な目的を達成することがねらわれているのである。

しかし、教師の目的は生徒との相互行為によって構成されるものであり、教師の目的が生徒との交渉によってどのように生み出されるのか、そしてストラテジーがどのように構成されるのかを論じた研究は少ない。つまり、これまでの「教師ストラテジー」研究では、学級における制約やジレンマに対処する教師の行為を類型化することで教師の教育的行為を明らかにしてきたが、その行為が生徒との「交渉＝駆け引き」のなかでどのように生成されてきたのかについては論じられてこなかったのである。そのため、教師が構造的制約のなかで、生徒に対する解釈によって、授業場面の教育目的をリフレクシヴに設定しながら、教師ストラテジーを構成していく過程を明らかにすることが求められる。

### 2. 課題の設定

#### 2.1. 先行研究の分析と批判的考察

近年の「教師ストラテジー」研究では、小学校を対象として、教師自らの要求の表面化を弱めることで、教師が生徒の価値世界に近づいて教育行為を可能にするという教師の「振る舞い方」に注目した研究(清水, 1998)や教育困難校とされる高校を対象として、学校空間の秩序を維持するためのストラテジーに注目した研究(吉田, 2007)がある。

前者では、教師の役割演技によって、子どもとの対立を防いで理想の授業をつくり上げていく様子が描かれている。また、後者では、生徒とぶつかることなく「お世話」しながら学校や教室に収容する生徒対応文化が存在するだけではなく、立番・巡回・5分カウント制といった「ぶつからない」統制システムを採用することで、教師と生徒に見えやすい形で共有され、円滑な統制が可能となっていることを示している。このように、教師の実践を実証的に明らかにし、教室内の教師の振る舞い方の様相や生徒指導システムを視野に入れたストラテジーを示した点において、清水と吉田の研究は重要な意義を有している。

しかし、両者とも教師がストラテジーを編み出す際に参照する教師の教育目的の生成過程を看過しており、教師の教育目的が教師の振る舞いによって実現されるとしている点において課題がある。授業場面における教師の教育目的は、生徒との「交渉＝駆け引き」や、生徒に関する解釈によって規定されていく。つまり、その目的は生徒との相互行為によってリフレクシヴに設定されると考えられるのである。さらに、リフレクシヴに設定される教育目的が教師の編み出したストラテジーとどのような関連をしているのかを明らかにすることで、授業場面の教師の目的は一元的なもの

ではなく、状況によって様々な目的が関わり合っていることを示すことができると考えられる。また、その全ての目的が必ずしも実現が目指されるとは限らない。そこで、教育目的を設定すること自体に教師がどのような意味を与えているのかを明らかにすることにしたい。

そこで、本稿において三つの分析課題を設定する。第一に、教師は児童の「問題行動」に対してどのようなストラテジーで対処しているのか、第二に、教師は授業場面における「問題行動」に直面するなかで、「理想の教育観」として掲げる教育目的をどのように位置づけているのか、第三に、教師がストラテジーを編み出していく際に、「問題行動」を起こす児童に対してどのような解釈をしているのか、ということである。児童の「問題行動」に着目するのは、以下の2点を明らかにするためである。

1点目は、教師が学級の成員全体に対して設定する目的に、「問題行動」の存在がどのようなジレンマをもたらすのかということ、そして2点目は、教師はそのジレンマを解消しながら、自らの振る舞いをどのように編み出していくのかということである。なお、本研究では生徒の「問題行動」を、「授業の進行を停滞させるような児童の言動」として定義することにしたい。

## 2.2. 分析対象と方法

以上の分析課題のもと、筆者は首都圏にある公立のX小学校5年生を調査対象とした。X小学校は1クラス30人前後で構成されており、学校全体では420人近くの児童が在籍する首都圏では平均的な規模の学校である。また、中学受験によって進学する児童は全体の2割程度であり、卒業生の大部分が近隣の公立中学校に進学している。

本稿ではX小学校の児童のなかでも、「問題行動」を起こす児童とそれを取り巻く学級の成員全体を分析対象とする。「問題行動」を起こす児童によって、授業秩序が動揺し、それに対処する教師の振る舞いが教師の目的とどのようなジレンマを生じさせ、リフレクシヴに教育目的を設定していくことになるのかという一連の教師ストラテジーの構成過程を明らかにすることができると考えられるからである。

筆者は、X小学校に入ってからすぐの6月～7月は学習支援員という形で紹介され、夏休みを挟んで9月に大学院の研究を目的として小学校に入ること、校長先生から児童と保護者に紹介された。本稿の調査方法は以下の2つの調査方法をとっている。

まず、2011年6月～2012年3月にかけて、参与観察を行った。参与観察に関しては、週1～2回の頻度で学校に赴き、授業だけではなく、休み時間や放課後の児童との会話もフィールドノーツを書き溜めていった。また、2011年12月～2012年2月に、調査対象の小学校の校長をはじめ、5年生の担任教員（5年1組前田先生）に対して半構造化インタビューを実施した。なお、本文中の学校・教師・児童はすべて仮名である。本文中のフィールドノーツとインタビューデータはゴシック体で示されており、分析で用いた部分には下線が引かれている。

## 2.3. 授業場面における相互行為

本節では、本研究の分析視角であるゴフマンの相互行為論について述べることにしたい。

本研究の対象である授業場面は教師と児童が居合わせる場である。そこで行われる相互行為は、「共在」(ゴフマン, 1980)において実現されるといえる。共在とは、時間と空間を共有し、人びとが相互に知覚し合っていることが条件であり、相互モニターによって秩序ある世界を構成することである。そして、その秩序はそこに参加する者による慣習の実践から形成されるものであり、それはその場にふさわしい振る舞いを呈示することによって実現し、またその振る舞いによってその場が組織されていく。このように、自己が他者に対していかに振る舞うかによって、他者の振る舞いを規定<sup>1)</sup>し、相互行為秩序<sup>2)</sup>が実現されていくのである。

例えば、教室という空間における教師と児童という役割が、授業場面という状況では、他の場において適切な振る舞いを後退させ、授業場面における状況の定義を安定させていく。それは、状況にふさわしい外見を備えて振る舞うことが様々なありうる他の振る舞いと外見を排除しているということである。そして、これによって秩序立った

相互行為が実現する。しかし、児童が十分にその場にふさわしい振る舞いを維持することができないことがある。これによって相互行為秩序が不安定になり、破綻するのを防ぐために、共在する人びとが会話の中で援助や修復を行うということが考えられる。教室では、主に教師がその役割を果たすことになるだろう。つまり、教室に「一対多のディメンジョン」と「一対一のディメンジョン」が並行して存在しており、教師は学級の成員全体に対しての振る舞いと個別の児童に対する振る舞いを同時に進行させていることになる。

そして、一対一のディメンジョンである個別の児童に対する対応は、主に「問題行動」への対処となる。ゴフマンは精神病棟における精神病患者の行動の観察から、状況にふさわしい振る舞いから、個人の外観が逸脱した場合、精神異常者としての典型的な前兆としてみなされると述べている(ゴフマン, 1980)。授業場面で求められるふさわしい振る舞いから逸脱する児童に対して、教師はどのようなパースペクティブを持つのだろうか。教師は《理想の教育》イメージを一対多のディメンジョンで語り、授業場面の「問題行動」に一対一のディメンジョンで対応する。そこで、教師は教育目的をどのように設定していくのか、そしてその目的が児童へのパースペクティブによってどのように位置付けられるのかを明らかにするために、教師—児童間の相互行為に着目していくことにしたい。まずは、教師の「問題行動」に対処する振る舞い方に着目し、次に、教師がそのストラテジーを自らの教育目的のなかにどのように位置付けているのかを示していく。

### 3. 「問題行動」を起こす児童への教師の振る舞い方 —〈非応答〉行為への着目—

教師は「問題行動」に対してどのような振る舞いを行うのだろうか。本節では、教師の「問題行動」に対する行為を明らかにするために、児童が中心となって運動会のスローガンを決めていく話し合い活動の場面を見ていくことにしたい。

[Bモジュールの時間(4時間目と給食の間の20分間)]  
(前田) じゃあ、計画委員の人、前へどうぞ。

(しょう) ((後ろの黒板を向いて連絡帳を書いている。))

(司会4人) これから運動会に向けてのスローガンをつくります。

… (略) …

(たくみ) どんな感じで?五七五?

(司会4人) ((前田先生からアドバイスを受けて)) 手を挙げてください。

(たくみ) ((手を挙げて質問する。)) どんな感じ?

(司会4人) 自由です。

… (略) …

(前田) 他の人は協力しようね。 《躡ける者》

先生にも質問があります。これは言葉にした方がいいのか、文章の方がいいのか。 《同質な者》

((このとき、席の前後で話し合うように指示。))

(しょう) 誰もいないよ! ((近くの人に大声で)) あ—忘れちゃう!忘れちゃう!忘れちゃった—!

(前田) ((しょうの方をちらりと見るが何も言わない))

しょうに対する〈非応答〉\*

(司会4人) 案がある人は手を挙げてください。

(2011/07/07 (木) フィールドノート)

計画委員(司会4人)が前に出て司会をすることになっており、児童が主体的に活動を進めていくことが求められる場である。しかし、教師は児童だけで進めていくことが難しいと捉えているため、教師が司会の支援者や話し合いの参加者として介入することで、円滑に活動を進めようとしている。これは、清水(1998)の指摘した、教師の《任せる者》、《同質な者》としての振る舞いであると言える。そして、教師の要求を表面化させる《躡ける者》としての振る舞いは、《理想の教育》を実現する際のジレンマとなりうるが、ここでは、教師の要求を表面化させる際に、「他の人は協力しようね。先生にも質問があります。これは言葉にした方がいいのか、文章の方がいいのか。」と《躡ける者》と《同質な者》を両立させて振る舞うことで、児童からの反発を招くことを防いでいるといえる。また、前田先生は自らが《同質な者》として司会に質問することで、話し合いの参加の仕方を学級の成員全体に提示するとともに、たくみが質問していることをより具体的かつ端的に質問することで、話し合いを進めようとしている。

次に、しょうに対する前田先生の振る舞いを見ていくことにしたい。この日はしょうの前後に座っている児童が計画委員であったり、欠席したりしたため、しょうの前後の席には児童がいなかった。「前後で」という指示だったため、それに反応して大きな声で自分が置かれている状況(=自分の前後には誰も座っていないこと)をしょうが「誰もいないよ!((近くの人に大声で))あー忘れちゃう!忘れちゃう!忘れちゃったー!」とアピールしていた。その後も、スローガンを話し合う際に「思いついたものを忘れた」ことを大声で言う。前田先生はちらりとしょうの方をみるが、注意を与えず(非応答)を行っている。それでは、(非応答)行為とはどのような行為であろうか。前田先生の事例にもある通り、本稿における(非応答)を、教師が児童の言動に気づいていながらも、それに応答しない行為であると定義することにしたい。

このような教師の「問題行動」に対する(非応答)行為はどのようにして生成されていくのだろうか。下記のインタビューでは、前田先生は席に着かない「問題行動」を起こす児童に対して、4月の時点では注意を与えていたが、徐々に(非応答)行為を行っていったと述べている。「問題行動」に直面し、それに対応することによって、授業秩序が動揺するのを防ぐために、(非応答)を選択しているということが読み取れる。

(前田)「席着きなさいって4月のころは言ってたし、席着きなさいって声はかけるけれども、でも彼らに無理やりやらせようとする、[わあー]って言って逃げるわけですよ。それを追いかけていると他の子が止まっちゃうし、騒がしくなっちゃうし。だったらほっといて他の子と授業しようって思っちゃうんですよ。だから、(席に着かせて授業をすることが)できるといいんだけど。なかなか。」

(2012/02/02 インタビュー)

また、「問題行動」というのは初めから特定化された行為を指すのではなく、教師と児童の相互行為の中で集団授業の進行を妨げるとみなされる行為であることがわかる。下記のように、「モグラたたき」状態を続けると一対多のディメンジョン

における授業秩序も動揺してしまうために、「無視」を行うのである。

(前田)「モグラたたき(=「問題行動」に注意し続ける行為のこと)っていうのは本当にいやなんですよ。あれやっていると本当に終わらないから。たたいてもたたいても出てくる子は、最後は無視ですよ。とりあえず集団を進めないと全体が遅れちゃうんで。」

(2012/02/02 インタビュー)

従って、フィールドノートでも見られた通り、前田先生は、話し合いの場におけるしょうの行動に対して、(非応答)行為を貫き、他の児童とのやりとりを続けることで、一対多のディメンジョンの授業秩序を維持させようとしていると考えられる。これは一対多のディメンジョンにおける教師の役割演技としての《任せる者》《同質な者》《躰ける者》とは異なる振る舞いであると考えられ、それは児童の反発や問題行動の増幅を防ぎ、授業の秩序を維持するためのストラテジーとなっていると言えるだろう。

つまり、前田先生は学級の成員全体に対しては、教師としての役割演技を徹底させているが、「問題行動」に対しては(非応答)行為を行っていることがわかる。それは、「問題行動」を起こす児童による授業秩序の動揺を防ぐことを優先させているからである。そのため、「問題行動」を起こす児童の行為を授業場面にふさわしい振る舞いへ規定することを放棄し、(非応答)行為を行っていくのである。

それでは、教師はこのような(非応答)行為をどのように教育目的のなかに位置付けているのだろうか。学級の成員全体に対して語られる《理想の教育》イメージという目的が、「問題行動」を起こす児童との相互行為場面で見出される授業秩序の維持という目的とどのように関わっているのかを示すことにしたい。

#### 4. 教師たちにとっての《理想の教育》イメージ

X小の前田先生が述べる《理想の教育》イメージは、清水(1998)における宮尾先生<sup>3)</sup>と同様、児童主体型の授業といえるだろう。宮尾先生の場合は

〈子ども一人ひとりが自主的問題解決の力を持つこと〉と〈子どもたちが互いにかかわりあうこと〉という二本の柱によって、理想の教育が実現されると考えられている。清水の《理想の教育》イメージの実現には教師の振る舞いが子どもたちの行為をその場にふさわしい振る舞いへと規定することが前提とされている。しかし、前田先生の事例にもある通り子どもたちの対抗戦略によって、子どもたちの行為を理想の行為へと規定できない場合、つまり、問題行動によって教師の意図する行為から逸脱する場合、前節で検討した〈非応答〉行為が行われるのである。それでは、教師の〈非応答〉戦略は、教師の設定する教育目的においてどのように位置付けられるのだろうか。清水が指摘するように、《理想の教育》イメージに基づいて教師がペダゴジカル・戦略を編み出すというのではなく、必ずしも達成が目指されない目的としての《理想の教育》イメージが、教師の〈非応答〉戦略においてどのように位置付けられるのかを検討することにしたい。

(前田)「理想にしているのは、やっぱり子どもたちがグループ活動なり、手が挙がるなり、子どもたちが進めていく授業。私がこれしましょう、ああしましょう、こうだね、こうだねって言うんじゃないかって、子どもたちが先生こうじゃないの？ああ、そういうのもあるねー。じゃあ次はこうじゃないの？って何かそういうやつ？が理想ですよ。でも現実は正反対ですね。」

(2012/02/02 インタビュー)

前田先生の《理想の教育》イメージは「子どもたちが進めていく授業」であり、実際話し合い活動においても、児童が進めていけるように《任せる者》と《躰ける者》を両立させて振る舞っていた。また、しかし、前田先生は「現実

は正反対」と考えているのである。それは問題行動を起こす児童への対処の仕方によるものだと考えられる。問題行動を起こす児童の存在によって、教師の振る舞いによる児童の行為の規定が徹底されず、《理想の教育》イメージを実現することは難しくなる。つまり、《理想の教育》イメージは

一つ多のディメンジョンで語られており、

「問題行動」への対処として「非応答」戦略にどのような教育的意義を見出すか。それでは、実現することが困難な目的であっても、《理想の教育》イメージを設定するということは教師にとってどのような意味を持つのだろうか。前田先生の学級において「問題行動」を起こすでしょうは、授業進行を停滞させ、授業秩序を動揺させる存在である。そのため、前田先生は子どもたちが進めていく授業を理想としながらも、しょうをそのような行為へ規定させることは実現できていない。前田先生の「現実

は正反対」という語りにもある通り、教師は学級の《理想の教育》イメージを語りながらも、それを一つ多のディメンジョンで実現することは困難であることに自覚的であることがわかる。つまり、

「問題行動」への対処として「非応答」行為は、一つ多のディメンジョンにおける授業秩序の維持を優先させることによって行われる振る舞いであり、さらに、《理想の教育》イメージとジレンマを抱きながらも、編み出されていく戦略であると考えられるのである。

また、〈非応答〉戦略は、単に「問題行動」を「無視」するという行為ではない。《理想の教育》イメージを設定することで、現実とのギャップを埋め、〈非応答〉行為を教育的行為として肯定していくための戦略であるといえよう。「子どもたちが進めていく授業」として《理想の教育》イメージを持っているからこそ、前田先生は子どもたちが進めていくこと、子どもたちが自分で判断して行動することを期待し、しょうに注意を与えないということも考えられるのである。これについては、次節での問題行動を起こす児童に対する教師のパースペクティブと合わせて検討することにしたい。それは、「問題行動」を起こす児童への対処である〈非応答〉行為を行う際に、その児童についてのパースペクティブがいかなるものであるかということを論じなければ、教師が理想と現実とのギャップをどのように埋めているかという対処が明らかにされないからである。すなわち、「問題行動」を起こす児童に対する教師のパースペクティブに着目することによって、教師は〈非応答〉戦略にどのような教育的意義を見出すか

出すのかを明らかにすることが求められる。

そこで、次の節では、教師の振る舞いによって自らの行為を規定することができず、〈非応答〉をされる児童に対して、教師はどのようなパースペクティブを持つのかを検討することにしたい。ゴフマンは状況にふさわしい振る舞いから逸脱した場合、精神異常者としての前兆としてみなされるとしたが、教師たちは児童たちをどのようにとらえていくのだろうか。

## 5. 〈非応答〉ストラテジーへの意味づけ —「愛情不足の子ども」というまなざし—

前節では、教師が《理想の教育》イメージを持ち、それを実現するために自らの振る舞いを呈示しながらも、児童の行為を規定することに失敗したときであっても、《理想の教育》イメージとの狭間においてストラテジーが編み出されていく過程について考察してきた。そこで、次に教師たちが問題行動を起こす児童に〈非応答〉行為をする背景を明らかにするためには、児童に対するパースペクティブがどのように獲得されるのかを考察することが必要である。

授業場面で求められる「状況にふさわしい振る舞い」をすることができず、不適切な言動によって授業秩序を動揺させる児童は教師によってどのように捉えられるのだろうか。つまり、授業場面において、教師と児童の相互行為が秩序立って行われないうち、教師は児童に対してどのような解釈をし、児童との相互行為を正当化させているのだろうか。本節では、教師の児童に対するパースペクティブがどのように生成され、教師ストラテジーと結びついているのかを明らかにしていく。

受験に対する親からの圧力やきょうだいの多さに起因するさみしさ、地域的特性による施設から通学する児童の多さといった児童を取り巻く家庭環境を説明するときに、X小学校の教師は「愛情不足<sup>4)</sup>」という言葉を用いることがある。これは、問題行動を起こす児童の言動を理解するための言葉として用いられるのである。

(前田) おうちであんまり教えてもらったりとか…1年生のときとかそういう経験がないかな。宿題が教え

なくても宿題を見てあげないっていうか。1年生だとチェック欄があってそういうのにサインしてもらうのに、1年生の最初からない子もいるし、忙しいおうちのひとつというのもあるんだらうけど…。

(筆者) 親からそういうふうになんか気にかけてもらえない子って前田先生は把握されてるんですか？

(前田) うん、まあこの子さびしいんだらうなって。しゅん<sup>5)</sup>とか。みんなそうだと思います。だってあの子たちだって、普通先生に反抗する時期じゃないですが、5年生だったら。でもあの子たち、私が研究授業をやったときに、国語で研究授業をやったんですけど、いっぱいみんながんばって手を挙げてくれたんですね。で、他の子指しちゃったんですよ、しゅんじゃなくて。しゅんはいつも手を挙げてるから、別の子を指したくて指しちゃって、そうしたら私しゅんを指さなかったらしいんです。全然意識してなくて。で、最後の方になったら彼がすごい怖い顔してすごいふてくされてるんですよ。今日の英語の最後みたいな。チッて。えーなんなんだろうって思って後で聞いたら、「先生、指してくれなかった」って言うんですよ。そんなの5年生でなくないですか？だからさみしいんだなあって。愛情ほしいんだなあって。

(2012/02/02 インタビュー)

前田先生は、問題行動を起こす児童であろうとなかろうと、家庭の事情を把握しており、みんなが「さみしい」、「愛情ほしい」と思っていると捉えている。これは必ずしも、「愛情不足」だから「問題行動」を起こすという解釈ではない。しかし、下記のように、前田先生は「問題行動」を起こす児童の言動を理解するために、「愛情不足」を用いているということが読み取れる。

(前田) しょうのおうちは受験1本で。彼は塾ではあんまり成績が良くない。志望校のことで親とちょっとけんかしたり、そういうストレスもあるんだらうと。で、しゅんも兄弟が多いんですよ。で、お母さんもしゅんはできる子だと思って、「できる子なのになんでできないの？」って言い方をするみたいで。おうちの環境で、すごいプレッシャー…じゃないけど、あるのかなって。

(2012/02/02 インタビュー)

前田先生はしょうやしゅんに対して、家庭の問題を抱えているということを認識しながら、彼らの「問題行動」を受け止めていると考えられる。つまり、前田先生は、「問題行動」を起こす児童の取り巻く環境を認識しており、それを「愛情不足」という観点から捉えているのである。

一方で、前田先生は、しょうがを起こす問題行動は自分で気づいて直せるものだと考えている。前田先生によって「バカじゃない」とされる彼らの場合は、自主的に行動することが可能であるとみなされている。そのため、前田先生は直接注意を与えない〈非応答〉行為を選んでいると考えられるのである。

(前田)「バカじゃないから、彼ら。(問題行動について) わかっていてやってるんで。」

「最近は何で怒らないかわかるの?」っていうと「ふうーん?」って言うから、「怒られてやるんだったら簡単だよ」って。「誰か他の先生とかおうちの人とかに来てもらう?」って。「そんなの簡単なんだよ。そうじゃなくて、自分で考えてなにしくちやいけないかできるようにしないとこれから先大変だよ」って。「それを実感するまでそれをやり続ければ?」って言うんです。なんか気付いてほしいっていう気持ち、願いがあるんですね。」

(2012/02/02 インタビュー)

前田先生は、「問題行動」を起こす児童に対して「愛情不足」という面を捉えながらも、「バカじゃない」という本来はできるはずという期待を込めたまなざしを向けている。そこで、自分で考えてできるようにするという教育的意義を与えながら、〈非応答〉ストラテジーを編み出していくと考えられるのである。

「自分で考えて～」という期待は前田先生の《理想の教育》イメージと結びつく。児童が自分で気づいて改めることを望んでいるために、注意を与えることはせず、〈非応答〉行為を行っていく。

このように、教師ストラテジーは教師の持つ《理想の教育》イメージを参照しながらも、それとの乖離を埋めるために「問題行動」を起こす児童へのパースペクティブが持ち出されて構成されるのである。すなわち、〈非応答〉ストラテジーは、

一対多のディメンジョンにおける授業秩序の維持という教育目的とともに、一対一のディメンジョンにおける「問題行動」を起こす児童に対するストラテジーなのであり、それは教師の《理想の教育》イメージと「問題行動」を起こす児童に対するパースペクティブから編み出されたものであると考えられる。

このように、教師ストラテジーは必ずしも達成が目指される目的のための振る舞いとして表れるのではなく、《理想の教育》イメージと授業秩序の維持という目的に対し、様々なディメンジョンにおいて葛藤を抱きながら、目の前の児童に対するパースペクティブによって編み出されていくのである。

## 6. おわりに

本稿では、教師たちの「問題行動」に対する〈非応答〉行為に着目し、それが《理想の教育》イメージと児童へのパースペクティブとどのように関連してストラテジーとして構成されていくのかをインタビューとフィールドノーツという方法で分析してきた。児童の「問題行動」によって《理想の教育》イメージから乖離してしまう現実に対処するために、教師は児童へのパースペクティブのもとに〈非応答〉行為を行っていた。そこでの《理想の教育》イメージは必ずしも達成が目指されるものではない。しかし、自らの〈非応答〉ストラテジーに教育的意義を与えるためには、「現実とは正反対」なものであっても、一対多のディメンジョンとの相互行為を重視して授業秩序を維持することが求められるのである。その上で、一対一のディメンジョンにおける〈非応答〉行為を行っていく。「問題行動」に対する〈非応答〉行為は一見、非教育的行為であるように思われる。しかし、この行為に教師が教育的な意味づけを与えるためには、《理想の教育》イメージを設定し、「問題行動」を起こす児童に対するパースペクティブを持つことが必要なのである。

このような分析によって、インタビューである教師自身の行為に対する考え方や児童に対する解釈が導き出され、教師と児童の相互行為の裏付け

の論証が可能となったと言えるだろう。

しかし、児童が教師の編み出していくストラテジーに対してどのような考えを持って対抗戦略を編み出していくのかについて明らかにすることが今後の課題である。そのため、児童が教師や授業場面をどのように捉えているのかを検討することで、児童の問題行動としての対抗戦略を示していきたい。

また、教師の「愛情不足」という言葉は、問題行動を起こす児童の振る舞いを解釈するためのものであるが、それによって彼らの「問題行動」から注意をそらしているという事実も検討する必要がある。従って、児童の対抗戦略という視点を取り入れながら、引き続き授業場面のフィールドノートや教師へのインタビューを行っていく必要がある。そして、教師の児童に対するパースペクティブによって、授業場面で「問題行動」を起こす児童を指導の対象から排除する可能性について、教師と児童の相互行為に着目して分析することを今後の課題としたい。

## 註

- 1) 規定：教師が授業場にふさわしい振る舞いを自己呈示することで、生徒もその場にふさわしい振る舞いができるように導くということ。
- 2) 相互行為秩序：無限に重なる知覚の相互干渉を通して、一種の圧迫感のなかで経験の「社会性」が実感され、特定の時間的－空間的境界を構成し続ける、1個の秩序ある世界をその内に構成するものである。安川（1991）p.3
- 3) 宮尾先生：清水のフィールドワーク先の長野県「北（仮名）」小学校の6年3組の担任。
- 4) 「愛情不足」：学級担任の前田先生だけではなく、専科教員（音楽科・図工科）も「問題行動」を起こす児童の家庭環境に言及しており、彼らのことを「愛情不足」、「幸せじゃない」と語っている。
- 5) しゅん：今回のフィールドノートでは記載していないが、前田先生からは「5年1組のリーダー的存在」としてみなされている。しかしながら、しばしば、しようとともに授業に遅刻してきたり、授業中に立ち歩いたりしている。

## 参考文献

- Goffman, E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday and Company Inc., New York, 1959.石黒毅訳, 1974, 『行為と演技－日常生活における自己呈示－ゴッフマンの社会学』誠信書房
- Woods, P., 1979. *Divided School*, Routledge & Kegan Paul.
- Woods, P., 1980. *Teacher strategies: explorations in the sociology of the school.*, Croom Helm
- Goffman, E., *Stigma : Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice- Hall, Inc., 1963.石黒毅訳, 1980, 『スティグマの社会学－烙印を押されたアイデンティティ』せりか書房
- 清水睦美, 1998, 「教室における教師の「振る舞い方」の諸相－教師の教育実践のエスのグラフィ－」『教育社会学研究第63集』
- 清水睦美, 2000, 「教師のストラテジーと実践－「理想の教育の実現」と「教室のコントロール」の狭間で－」永井聖二・古賀正義編『《教師》という仕事－ワーク』学文社, pp.71-94
- 安川一編, 1991, 『ゴッフマン世界の再構成－共在の技法と秩序』世界思想社
- 吉田美穂, 2007, 「「お世話モード」と「ぶつからない」統制システム：アカウントビリティを背景とした「教育困難校」の生徒指導」『教育社会学研究題81集』