

筑波大学人間総合科学研究科心理学専攻博士論文

集団教育における 一対多的参加構造の組織化過程

北海道大学大学院教育学研究院
伊藤 崇

集団教育における一対多的参加構造の組織化過程 目次

第1部 研究課題の設定

第1章 問題の所在と本研究の意義

- 1節 集団教育とその歴史的特殊性 2
- 2節 学習者はいかにして集団となるのか 4
- 3節 本研究の意義と目的 6

第2章 研究の対象

- 1節 教育実践とコミュニケーション構造 9
- 2節 参加構造 10
- 3節 一対多の参加構造 16

第3章 理論および方法論【研究1】

- 1節 理論 20
 - 1.1節 参加と活動 21
 - 1.2節 社会化 24
 - 1.3節 即興と創造 28
- 2節 方法論 33
 - 2.1節 話し言葉のマイクロ・エスノグラフィー 34
 - 2.2節 複数の場の比較 35

第4章 各研究の概要 38

第2部 一対多的参加構造の組織化過程：家庭，保育所，小学校の横断的研究

第5章 保育所において一斉に話すこと：一対多の参加構造とそこでの一斉発話の実態

- 1節 本章の目的 42
- 2節 一対多の参加構造を前提とした活動と一斉発話との関連【研究2】 44

2.1節	目的	44
2.2節	方法	44
2.3節	結果	45
2.4節	考察	47
3節	保育所での一斉発話を構成する個々の幼児の発話の実態【研究3】	49
3.1節	目的	49
3.2節	方法	49
3.3節	結果	50
3.4節	考察	56
4節	まとめ	57
第6章	保育所において一斉に聞くこと	
	：一対多の参加構造を成立させる身体的配置の組織化過程【研究4】	
1節	目的	59
2節	方法	62
2.1節	観察の対象と手続き	62
2.2節	お誕生会の準備過程	62
2.3節	分析の手続き	62
3節	結果	63
3.1節	準備過程の開始と終了	63
3.2節	着席率から見た着席行動の変化	66
3.3節	個々の幼児の着席行動から見た着席率の変化	68
3.4節	着席を促す保育者の発話の変化	70
3.5節	幼児の着席行動の具体的な事例	73
4節	考察	76
第7章	小学校において一斉に聞くこと	
	：教師・児童間相互作用における視線配布行動から見た「聞くこと」の達成	
1節	目的	80
2節	方法	82

2.1 節	調査対象	82
2.2 節	観察手続き	84
2.3 節	分析手続き	84
2.4 節	視線配布行動の傾向を示す指標	84
3 節	児童の視線配布行動の学年間の差違：横断的分析【研究 5】	85
3.1 節	目的	85
3.2 節	方法	86
3.3 節	結果	86
4 節	注視率の時間的変動から見た教師・児童間の視線配布行動の関連性【研究 6】	88
4.1 節	目的	88
4.2 節	方法	88
4.3 節	結果	88
5 節	児童の視線配布行動の学年間の差違：2 時点間の比較を通して【研究 7】	92
5.1 節	目的	94
5.2 節	方法	95
5.3 節	結果	95
5.3.1	1 年生における教師に対する視線配布行動の時間的展開	96
5.3.2	2 時点での累積注視度数の比較	98
5.3.3	2 時点での教師に対する視線配布行動の差異	100
6 節	考察	100
第 8 章	一斉に聞くこと的前提条件	
	：家族内会話における受け手不明の発話と傍参与の達成【研究 8】	
1 節	目的	106
2 節	家庭内会話における受け手の不明な発話に対する幼児の行動【研究 8－1】	109
2.1 節	目的	109
2.2 節	方法	109
2.3 節	結果と考察	110
3 節	父－母－子間の会話における幼児の傍参与の相互行為的達成【研究 8－2】	116
3.1 節	目的	116

3.2節	方法	116
3.3節	結果	117
3.3.1	視線の移動による発話の受け手の指定と、 それを手がかりとした会話への参入の放棄	117
3.3.2	視線を向ける相手の不在を手がかりとした会話への参入の放棄	123
3.4節	考察	128
4節	まとめ	130

第3部 総合考察

第9章 研究の総括

1節	家庭	133
2節	保育所	134
3節	小学校	137

第10章 総合考察

1節	参加構造の組織化	140
2節	場の多様性, 個人の多様性	145
3節	集団教育を分析する視座	148

文献

謝辞

本論文を構成する研究発表

学術論文

- (1) 伊藤 崇・茂呂 雄二 (2002). 教室環境における言語発達の分析に向けた記述の枠組み 筑波大学心理学研究, 24, 99-110. 【研究1】
- (2) Ito, T. (2004). Children's synchronization of utterance in the Japanese preschool. *Annual Report (Research and Clinical Center for Child Development, Hokkaido University)*, 26, 45-55. 【研究2】・【研究3】
- (3) 伊藤 崇 (2011). 集団保育における年少児の着席行動の時系列分析——「お誕生会」の準備過程を対象として—— 発達心理学研究, 22, 63-74. 【研究4】
- (4) 伊藤 崇・関根 和生 (2011b). 小学校の一斉授業における教師と児童の視線配布行動 社会言語科学, 14, 141-153. 【研究7】
- (5) 伊藤 崇 (2015). 幼児による家族内会話への傍参与の協同的達成 認知科学, 22, 138-150. 【研究8-2】

学会発表

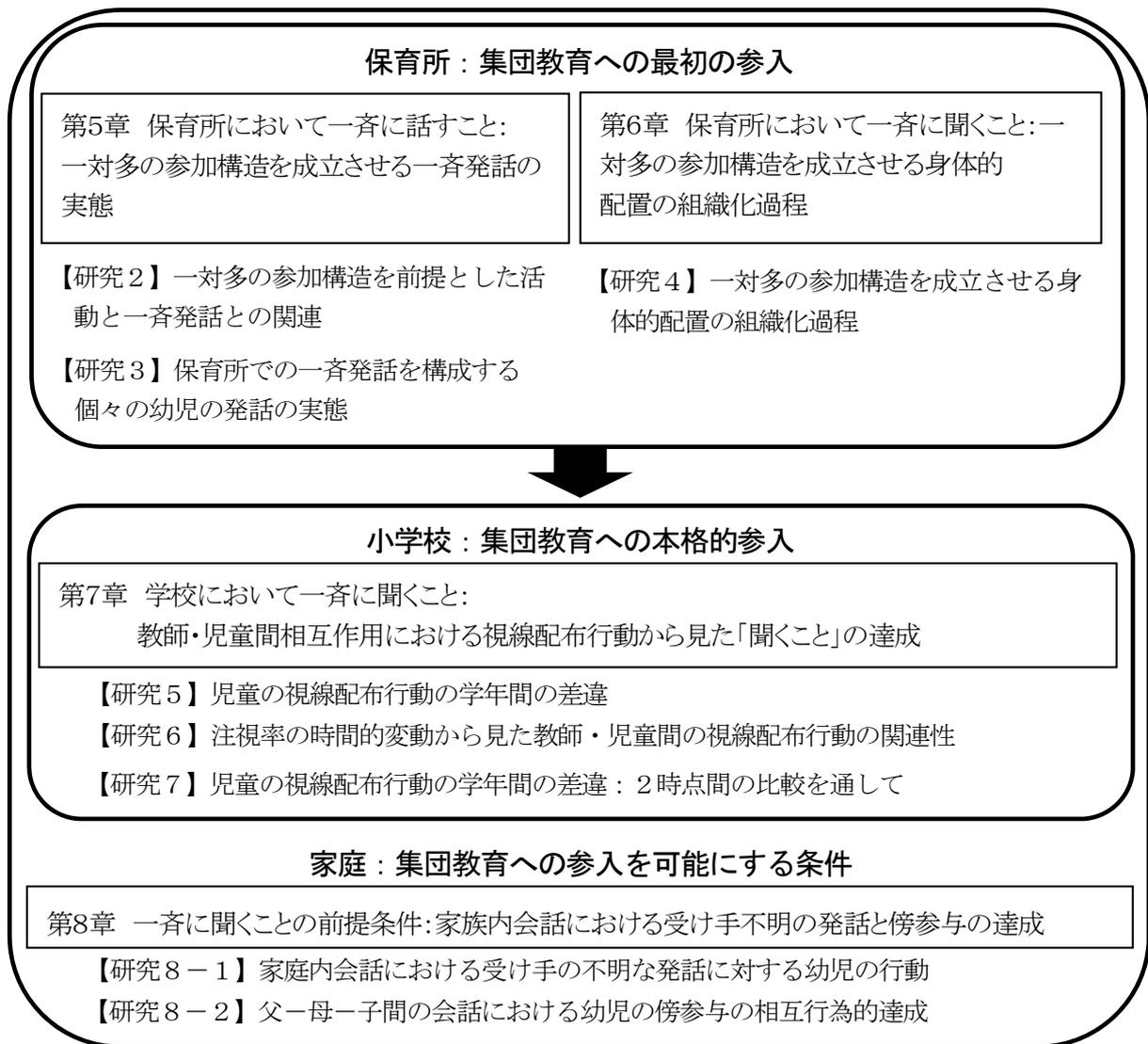
- (1) 伊藤 崇・関根 和生 (2010). 一斉授業において児童は発話をどのように聞いているのか 日本発達心理学会第21回大会論文集, 106. 【研究5】
- (2) 伊藤 崇・関根 和生 (2011a). 一斉授業において児童は発話をどのように聞いているのか (4) 日本教育心理学会第53回大会論文集, 344. 【研究6】
- (3) 伊藤 崇 (2008). 宛先が不明の発話に4歳児はどう対処しているのか 日本心理学会第72回大会論文集, 1121. 【研究8-1】

本研究の構成

第1部 研究課題の設定

- 第1章 問題の所在と本研究の意義
- 第2章 研究の対象
- 第3章 理論および方法論【研究1】
- 第4章 各研究の概要

第2部 一対多的参加構造の組織化過程：家庭，保育所，小学校の横断的研究



第3部 総合考察

- 第9章 研究の総括
- 第10章 総合考察

論文概要

本論は、日本の制度的教育がその実践の前提としている「教育を可能にする集団を学習者自身が組織すること」に注目し、その実態について、家庭での養育、保育所での保育、小学校での授業という3種類の場における「一対多の参加構造の組織化過程」を対象として明らかにしたものである。

本論は3部から構成される。第1部の目的は研究課題の設定であり、問題の所在、本論の理論的背景、および研究目的について述べられた。第2部では、保育所、小学校、家庭をフィールドとして収集された具体的事例の詳細な分析を行った。第2部を構成するのは、研究2から研究9までの8つの研究である。第3部は総合考察であり、第2部での諸研究から得られた結果および考察について総合的に検討された。

【第1部 研究課題の設定】

本論で対象とした「一対多の参加構造」とは、「ある集団において1人の参加者に相対する者としてその他の参加者たちがひとまとまりの集団単位で扱われる参加構造」である。典型として、制度的教育の場に頻出する「一斉に話すこと」や「一斉に聞くこと」が挙げられる。学習者が集団として存在する事実を「戦術」として採用する集団教育において、教育実践者にはこうしたコミュニケーション・パターンの導入が必要となる。そこでは、学習者が自分たちを集団として組織化するコミュニケーションが行われているはずであるが、この組織化過程については従来あまり注目されてこなかった。本論の目的は、学習者としての幼児および児童が、制度的教育の前提となる集団をいかにして組織化しているのかという問いについて、一対多の参加構造の実現過程を通して明らかにすることである。

子どもは発達過程において複数の集団教育の場を通過する。それぞれの場には、個々人の行為を通して学習者集団が形成されると同時に、学習者集団の一員として適切な行為の仕方がまさに集団への参加を通して個々人に示されるという相互構成的な過程があると考えられる。

こうした視点の背景には2つの理論がある。第一に、本論は文化歴史的活動理論に基づいた子どもの文化的発達に関する研究として位置づけられる。活動理論に基づけば、個の行為の意味はその個が目的とする集団的活動に依存する。同時に、その集団的活動は個々の行為を通してしか実現しない。こうした個と集団の相互構成的過程において、活動理論は

人間の能動性を見いだす。

第二の背景は言語的社会化論である。ある社会において有能なメンバーとみなされるためには、その社会で価値のあるコミュニケーションに適切に参加できなければならない。同時に、そこへの参加を通して、社会において共有された価値の体系にアクセスすることが可能となる。学習者たちも同様に、集団となるという実践への参加を通して、それぞれの集団教育の場において適切なコミュニケーションの方法を知ることが可能となる。

【第2部 一対多的参加構造の組織化過程：家庭，保育所，小学校の横断的研究】

一対多の参加構造が実現されているとき、子どもたちは集団として「一斉に話すこと」、もしくは「一斉に聞くこと」を行っている。本論では、保育所における「一斉に話すこと」（研究2，3）および「一斉に聞くこと」（研究4），小学校の授業における「一斉に聞くこと」（研究5～7）の実態を、それぞれの場でのフィールドワークとそこで得られた映像資料に基づく微視的な相互行為分析を通して示していく。さらに、保育所以降の「一斉に聞くこと」の前提となる事態を、家族内会話に参加する子どもの行動から検討した。それは、家族メンバーの誰もが受け手となりうる発話に対して、子どもが「傍参与者」という相互行為的な役割を取得するという事態である（研究8-1および8-2）。

第5章では、幼児が「多」としての話し手となる「一斉発話」とここで呼ぶ発話形態について検討した。保育所や幼稚園といった幼児教育は、幼児が出会う最初の集団教育の場である。このような集団への参入経験は、子どもにとって学校以降の集団教育実践への関与の仕方を基礎づける。保育所での1日の生活を観察した結果から、一斉発話は保育所の生活を構成する活動のうち、保育者が多数の幼児を対象とした管理をする必要のある活動において集中的に出現していたことが示された（研究2）。

次に、一斉発話に対して個々の幼児がいかにして関与していたのかが検討された。マイクで収集された音声の詳細な分析により、集団全体としては一斉発話として記述される可能性をもつ瞬間においても、多様な発話形式が観察された。それらは、（1）全体の発話の流れの途中から発声を開始する「探索的発声」、（2）全体の一斉発話とは異なる表現、（3）沈黙であった。ここから、次の2点を指摘した。第一に、一斉発話において、幼児たちは言葉を発するタイミングを全体の流れに応じて調整していた可能性がある。第二に、一斉発話の達成に寄与することとは、参加者が実際に同時に同じ言語形式を発することではなく、一対多の参加構造における「多」としての役割を実演することである、という可能性

である。

第6章では、保育所3歳～4歳児クラスでの「お誕生会」の3ヶ月間の縦断的な参与観察から、幼児たちが「多」として一斉に聞く身体的な構えを組織化する過程を明らかにした。

「お誕生会」の準備過程の時間的展開を、幼児たちがイスに着席する行動に着目して分析したところ、4月から6月にかけてクラス全員が着席するまでに要した時間が短縮していたことが明らかになった。そうした変化に寄与していた出来事としては、イスが置かれてもなかなか着席しない幼児が減少すると同時に、一度着席した幼児が立ち上がらなくなるということが指摘できた。

保育所のような幼児教育で形成された「多」として一斉に聞く構えは、小学校以降の集団教育を実現する前提として機能する。第7章では、小学校の授業での一対多の参加構造について検討された。小学校1, 2, 3, 5年生の一斉授業を対象として、教師と児童が他者の発話をどのように聞いているのか、視線配布行動を指標として検討した。その結果、次のような事実が示された。

第一に、学年間で視線配布行動に違いが観察された(研究5)。1年生においては教師に対して視線を向ける傾向が大きかった一方で、そのような特徴は他の2つの学年には見られなかったというものであった。

第二に、教師と児童の視線配布行動の時間的な展開を検討したところ、少なくとも2つのパターンが存在していたことが示された(研究6)。1つは、教師が次に発言する児童を見てから児童もそちらに視線を向けるというものであり、もう1つは教師の視線配布行動とは独立して発言する児童に他の児童が視線を向けるというものであった。

最後に、上記2つの研究で明らかにされた学年横断的な視線配布行動の特徴が縦断的調査によっても確認できるかどうかを検討した(研究7)。1年生と2年生の2時点間の視線配布行動の比較を通して、1年生に見られた教師を中心とする参加構造が、2年生になると次第に発言をする児童や教科書や黒板も含めて話し合い活動を組織するようになる可能性が示された。

これらの結果に基づき、児童が「多」として一斉に聞く際に、1年生においては教師が「一」としての役割を担っていた一方で、学年が上がるにつれてその他の対象に対して聞いたり注意を向けたりする傾向が現れるようになる可能性を指摘した。あわせて、児童が授業に参加する際に利用するリソースとしての教師や教科書などのテキストの機能が学年間で変化していく可能性について議論された。

第8章では、家族内会話を対象として、そこに出現する「受け手の不明な発話」をめぐる会話の組織化に幼児や周囲の大人がどのように関与したのかを分析した。集団として聞くことを実現するには、生じた発話に対して誰が受け手としての役割を担うのかを適切に判断し、みずからが受け手でなければ適切に聞く行為を行う必要がある。そうした複雑なコミュニケーションに子どもが会うのは家族内会話においてである。実際に、家族内会話においては、すべての発話の受け手が必ずしも明示的に示されるわけではなく、受け手の不明な発話を観察することができた（研究8-1）。このような発話は、発話者以外の家族を受け手の候補に配分する機能を果たす。したがって、受け手の不明な発話は一対多の参加構造を家庭内に作り出すと言っていいであろう。

こうした発話への対処として、誰が受け手なのかを判断し、受け手と話し手との対話が成立するように行動することが要求される場合がある。会話の場にいることを許容されているが、発話の受け手ではない存在としての「傍参与者」となることが協働的に達成される過程について相互行為分析の手法を用いて検討した（研究8-2）。その結果、参加者の視線をリソースとした発話の受け手の特定と、4歳児が傍参与者という役割を与えられる／引き受ける円滑な相互行為が示された。

【第3部 総合考察】

本論を通して、明らかにできたことは以下の通りである。集団教育でのコミュニケーションには個々の幼児の行為に多様性が見られたこと、それにもかかわらず全体としては「一斉に話すこと」や「一斉に聞くこと」が実現するように子どもが行為していたこと、その際に子どもたちは環境中の出来事や対象の何が行為のリソースとなりうるのかを探索していたことである。

本論の限界として、集団教育を採用する教育制度の多様性や、本論で取り上げた3つの場における多様性があるにもかかわらず、少数の事例の検討にとどまっていることを指摘した。

第1部 研究課題の設定

第1章 問題の所在と本研究の意義

- 1節 集団教育とその歴史的特殊性
- 2節 学習者はいかにして集団となるのか
- 3節 本研究の意義と目的

第2章 研究の対象

- 1節 教育実践とコミュニケーション構造
- 2節 参加構造
- 3節 一対多の参加構造

第3章 理論および方法論【研究1】

- 1節 理論
- 2節 方法論

第4章 各研究の概要

第1章 問題の所在と本研究の意義

現在の日本の公教育制度において前提されている子どもたちの集団は、子どもたち自身によっていかにして作り上げられているのか。これが本論の核となる問いである。

子どもは、教育制度に支えられた様々な実践へ、ただ受動的にからみとられる存在なのではない。自身がそうした実践に能動的に参加し、その達成に寄与する存在である。これが本論の諸研究を貫く視点である。

本章では、上記の問いと視点、ならびに問いに回答を与えるための具体的な対象について述べる。

1節 集団教育とその歴史的特殊性

現在、日本を含む世界の多くの国が公教育に採用する教育制度は、学習者の集団を対象としたものである。例えば、学校という場に設置された教室という空間に教師と多数の生徒が集まり、人々のコミュニケーションを通して授業という活動に従事することが典型的な実践として挙げられる。多数の人々によるコミュニケーションを通しての教育は、公教育という文脈を越えて、いたるところに見ることができる。家族の中での会話、集団での保育、コミュニティの中のサークル活動などである。本論では、多数の人々が特定の空間に集まり、何らかの活動に協働的に従事しながらコミュニケーションするという教育形態一般を「集団教育¹⁾」と呼ぶ。

集団教育は現在では広く普及しているために当然のように受容されているが、これは歴

¹⁾ 『教育心理学小辞典』（有斐閣）によれば、心理学における「集団」とは、「個々人のたんなる集合とか群衆などとは異なり、互いに影響を与えあいながら社会的相互作用を継続的に営む人々の集まりである」（p.153）。

同書では「集団学習」という語も立項されており「個別学習や一斉学習と対置するもので、一般に小集団の形態で学習することをいう」（p.154）とある。本論では、「集団学習」という概念が指す対象を「グループ学習」と呼び、人々を一定の空間に集めて行われる教育一般を「集団教育」と呼ぶ。

他方、教育学においては「集団主義教育」という名称で、特定の教育思想、教育運動、教育技法を指すことがある。旧ソ連のマカレンコが提起した集団主義教育はその1つであり、集団的な活動における相互の関わり合いを通して個人の変革をうながすことを核とした生活指導理論である（井田、1976）。本論で言う「集団教育」は、特定の教育思想を指し示すものではない。

史的に特殊な教育形態であり、教育の必然的な要件ではない。そもそも教育という営みの最も基本的な単位は2人の間に起こるコミュニケーションであろう。例えば、かつてソクラテスが行った「教えること」の例示は、メノンの召使いを相手に行ったのは幾何学的内容についての対話であった（プラトン、1994）。また、日本では寺子屋に代表されるような、多数の生徒が集まる教育の場でも、伝統的には教師と生徒との一対一のやりとりを通して教育が行われていた（フーコー、1977；柳、2005）。

集団教育の典型として挙げた、教室での教師と生徒たちとのコミュニケーションを考えてみよう。それを支える学級制度や一斉授業といった教育の形態が普及したのは18世紀から19世紀にかけてのことである。現在の学級制度の源流と言われるのは18世紀の英国において成立した「モニトリアル・システム」と呼ばれた教育制度である（柳、2005）。これは、数百人という子どもを一堂に集め、学習の進度に応じたグループ分けを行った上で、全体を統括する教師と各グループに配された助教（モニター）の協働によって基礎教育を効率よく行うためのシステムであった。

今日の学校で一般的な、1人の教員が多数の生徒に対して同一の内容を同時に教示する一斉授業の源流も、このモニトリアル・システムにある。英国に端を発したモニトリアル・システムは、他の諸外国にも受容された一方、変容も遂げた。例えば米国ではいくつかの都市で同システムによる学校制度が受容されたが、教科内容の高度化や助教確保の困難といった問題を背景に、次第に助教を廃して1人の教師による一斉授業が実施されるようになった（杉村、2010）。

モニトリアル・システムや一斉授業が要請された背景として、第一に、産業革命とともに都市に発生した多くの貧民の子どもたちに教育を普及させる必要性を指摘できる。すなわち一度に多数の生徒に指導する効率性を求めた結果である（柳、2005）。第二に、一元的管理の対象として見出された身体を権力のもとに置くための規律・訓練の装置として学校が利用されたという歴史的な事態が指摘できる。フーコー（1977）は、18世紀の英国や仏国の学校において空間的・時間的な秩序が組織され、そこに身体が組み入れられていく歴史的過程を明示した。教室という閉じられた空間の中に置かれた座席は、教材の難易度という秩序によって配置されることにより、身体の序列化とその可視化、さらにはそうしたシステムによる身体の手配りと一斉授業とが可能となったのである。

このような歴史を背景として、明治期の日本が公教育の方法を策定するにあたり受容したのが、当時米国において実施されていた、等級制（年齢別ではなく、習熟度別のグルー

ブ編成)での一斉授業であった(杉村, 2010)。それ以降, 等級制から学級制への変更はあったものの, 学制制定以来の一斉授業を基礎とした米国式教育手法は日本全国各地の学校に普及していったのである。

2節 学習者はいかにして集団となるのか

効率性を重んじた集団教育という形式は, 教育制度の普及という面では一定の利点があったと言えるであろう。しかし一方で, この形式は, 子どもの健康な発達を促進するという教育の果たす役割から逸脱した事象を引き起こしてもいるのである。その典型的なものが, 学級の荒れやいじめといった問題である。

加藤(2007)によれば, 学校や学級の「荒れ」とは「複数の生徒の問題行動により, 集団で行われる学校内の活動(授業, 行事)の遂行が, 1学期以上に渡って困難な状況に陥っている事態」(p.3)である。荒れが持続してしまう背景には, 問題行動を取る生徒の存在とともに, そうした生徒の行動に相対的に高い価値を見出す一般生徒の存在が指摘されている。荒れ, すなわち集団的活動の不成立が起こる背景には, その集団内に存在する多様な生徒の間の複雑な関係性があると指摘されている(加藤, 2007)。

いじめもまた, 学級の中に多様な生徒が存在することを前提とした現象である。内藤(2009)によれば, 生徒たちは学級という社会的秩序とともに, 彼/女らの間で共有された限定的な秩序にも従って生活している。例えばその場の「ノリ」を壊さずに行動することを目標とした秩序に従うとき, 特定の生徒を対象としたいじめを行うことは, 加害者にとってのみならず, 被害者にとっても妥当な行為として許容される(内藤, 2009)。

このように, 今日の教育問題の一部は集団問題であると言えよう。すなわち, 学習者が集団として共在することによって, 学習者に不利益が生じるのである。もしそうであるならば, 集団教育をただちに停止して個別教育を基本とする制度を実現すべきなのか。

しかしそれは現実的ではない。日本における現在の公教育制度が集団教育を前提としてデザインされてしまっているためである。国家的政策決定, 地方自治体による管理, 個別の学校経営, 教師生徒間の具体的コミュニケーションといった複数の水準におけるそれぞれ固有のシステムは集団的な協働を前提としている。

日本では, 義務教育課程以降, 集団としての学習者を前提とした指導技法が多くの場面

で見られるようになる。例えば、発問を起点とした集団的話し合いをフォーマットとする授業は、学習者が多様であること、および集団として単一の議論に関与することを前提とした授業法である。

学習者が集団として存在していることを利用した指導技法は、幼児教育においてもすでに見ることができる。日本の幼稚園教育のフィールドワークを行った結城（1998）は、そこの日常生活に集団教育を可能にするある種の工夫が埋め込まれていることを示した。教師が園児集団をなんらかのまとまりに括るための集団名を用いるのも、そうした工夫の1つである。

「あたしは、ちゅうりっぷさんってお名前じゃないのに。ちえちゃんってお名前なんだけど……」

（結城，1998，p.25）

この発話は1人の新入園児によるものである。教師はこの発話の直前に「ちゅうりっぷさん、廊下に並びましょう」と呼びかけた。「ちゅうりっぷ」は園児集団をまとめる学級につけられた名前である。教師は、「ちゅうりっぷ」と名付けられた学級に所属するすべての園児に向けて指示していた。ところが、この園児は教師のその発話を、自分だけを宛先としたものと考えて、冒頭のような発話を行ったものと推測できる。

結城（1998）によれば、様々な集団名を適切に使い分けることで個人を名指しせずに注意するといった工夫は、集団教育に幼児を適応させようとするとともに、それを通してなんらかの価値観を示そうとする教師の戦術と呼ぶことができる。こうした戦術は、幼稚園での教育実践が多数の園児の共在を前提として構成されていることと密接に結びついている。何気ない一場面であるが、集団教育のための制度的条件やそれを満たすための教師による様々な工夫、さらに、そうした環境的諸条件に相対する子どもの反応と、適応にいたる過程が含まれているととらえることが可能である。

ここから分かるように、現在の日本の教育は、集団という偶有的特徴を前提とした実践を展開している。それを教育の場において体現する教師は、指導に際して集団の性質を戦術的に利用してきたのである。

しかし、本質的な問いが残されている。それは、現代の教育実践が前提しており、それが利用するところの学習者の集団が、そもそもいかにして実現しているのか、という点で

ある。言い換えると、学習者はいかにして自分たちを「教育の対象としての集団」として成り立たせているのかという問いである。

そもそも、空間内に複数の人が共在しているからといって、それがただちに集団であるとは言い切れない。例えば集団保育に参入したばかりの幼児を考えてみると、はじめは関心の焦点を共有せず、単なる群衆としてまとまりなく動くだけかもしれない。そのような幼児において次第に仲間関係が形成され、さらには保育者から「ちゅうりっぷさん」と指示されるだけで整列するなど、全体として単一の目的に向かって行為することの可能な存在となる。社会集団に参入しはじめたばかりの幼児がみずから集団を組織することは、集団保育を可能にする前提であると同時に、ひいては、その後の小学校以降の集団教育の成立にとっても必要な過程であると考えられる。

ここで不明なのは、個々の子どもがみずからを集団の一員へと仕立て上げる変化の過程、さらには、そうした個々人が多数集まることによって全体として集団が成立するようになる変化の過程である。

注意したいのは、こうした過程が必ずしも個人の外部からの強制によってのみ実現するわけではない、と予測される点である。もちろん、入園や入学といった制度にからみとられることを契機として集団化への変化が始まるのであるから、そうした変化に子どもの外部を必要とすることは事実である。しかしそれは契機にすぎず、集団の一員としての行為を現働化するのはいとえに個々の子ども自身であり、集団化はそうした子どもたちの間のコミュニケーションを通して達成され続けるはずである。

3節 本研究の意義と目的

集団教育を可能にする学習者集団は学習者自身によっていかにして組織されるか。このように問うことの心理学的な意義は2つある。第一に、個人の単純な集まりがなんらかの関心を共有した集団として機能するにいたる過程に注目することができる。

教育心理学においては、個々人の学習を支える文脈的な条件としてのグループや学級集団など、社会的集団の特性に注目することの重要性が長く指摘されている。知の社会的構成主義を背景とした協調学習（三宅・白水，2003）の提案や、それを可能にするグラウンド・ルール（Mercer & Littleton, 2007）のようなコミュニケーションのメタ認知を促進す

る立場はそうした指摘にそった実践例である。また、学習集団の規模や構成の仕方について学習成果という面から効果測定を行う研究もなされている（山森，2013）。

しかし、これらの研究はいずれも、そもそも学習活動を可能にする集団を、当の学習者自身がどのように組織化しているのかという点については問うていない。ゴッフマン（1980）によれば、人々の集まり（gathering）には、関心を共有する人々の集まりと、そうでない集まりがある。制度に可能なのは人々をある場所に集めることだけであり、そうして参集した人々が関心を共有するにいたる過程は、制度が保証するものではない。一方で、制度的教育の前提としてすでに実現されている子どもたちの集団は、関心を共有し、なんらかの規則のもとで組織化されている。この制度と実践の間の乖離にアプローチするには、集団教育の最初期に子どもたちが経験する出来事に注目しなければならない。すなわち、家庭での生活から保育所や幼稚園での集団保育、そして初等教育課程での集団教育にいたる過程である。

第二の意義は、子どもの社会化論に関するものである。日本の制度的教育において集団をなすのは、幼児期以降の子どもである。子どもが既存の集団に参入しつつ、同時に、参入先であるはずの集団を実現するために行為する過程が本研究での焦点となる。一般に子どもは社会化（socialization）の過程にある存在としてみなされる。この場合、社会に共有された価値や信念を子どもが内面化することによって社会秩序が再生産されるという見方が取られやすい。一方で、制度的教育の場を念頭に置いた場合、コミュニティを作り出すのは子どもたち自身であるという事実がある。制度的教育が達成される過程には、集団を組織する子どもたちのこうした創造的な能動性（Corsaro, 1997）が寄与していることが予測される。

社会的秩序を組織する能動的なメンバーとして子どもをとらえる見方は、子どもの会話に関する研究領域では近年さかんに提示される観点であり、それに基づいた会話研究も蓄積されつつある（例えば、Butler & Wilkinson, 2013; Forrester, 2010, 2015; Lerner, Zimmerman & Kidwell, 2011; 高木, 2008, 2011; 山崎・山崎, 2003）。本論はこの観点を採用するが、それにより、みずからを社会化するための集団それ自体の組織化への関与を可能にする能動性と、その能動性が発揮される社会的環境に対して目を向けることができるようになる。

以上をふまえ本研究では、日本の制度的教育実践において集団教育がいかんにして成立しているのかという大きな問いのもと、集団教育を実施する前提となる「集団」が、子ども

を中心とした人々によっていかにして組織化されているのかを明らかにする。

第2章 研究の対象

1節 教育実践とコミュニケーション構造

学習者がみずからを集団に仕立て上げる過程は、具体的には、教育の場における人々のコミュニケーションとして実現する。

教育の場に特徴的なコミュニケーション形態の存在はこれまでも指摘されてきた。例えば以下のような教師と生徒の間のやりとりは授業において典型的に観察されるものとして指摘される。

教師「このトラクターは何と言いましたか。き...」

生徒「機械」

教師「機械、ラファエル、よろしい。機械と言いましたね」

(Mehan, 1979, p.92 訳は筆者による。)

上記のようなやりとりは、教師による呼びかけ (Initiation)、生徒による返答 (Reply)、教師による評価 (Evaluation) という3つのターン (発話順) で構成され、それぞれの頭文字をとって「IRE連鎖」(Mehan, 1979) と呼ばれる。日常会話でも呼びかけと返答の連鎖は見られるが、3番目のターンに評価機能を果たす発話が出現することはまれである。ゆえに、IRE連鎖は教育実践を特徴づけるものとしてしばしば言及される。

本研究では特に、集団教育の特徴を典型的に示す特有のコミュニケーション形態を検討の対象とする。それは「一対多の参加構造」である。

参加構造 (participation structure) とは、コミュニケーションをする人々の間で動的に変化する責任と義務の配置を指し示す概念である (Duranti, 1997; Erickson, 1996b; Jordan & Henderson, 1994)。援助の要求に応えたり、発言権を得ようとしたり、1人あるいは集団で作業をしたりするとき、人々は聞き手や話し手といった役割を互いに配分しあう。例えば、ある参加者に対して聞き手としての役割を配分されるという事態は、すなわち、その者が話し手に対する応答の責任を負うこととして言い換えることができる。参加構造とはそうした役割関係の構造であると同時に、その配分の仕方を導く枠組みでもあ

る。つまり、人々の集まる場において、誰がやりとりの輪に含まれているのか、そこにおいて誰が、どのような役割をもって、誰に対して、いつ、どのようにふるまうのかといったことがらの総体が参加構造である。重要なのは、全体を構成する各要素が互いに規定しあうという点であり、参加「構造」と呼ばれるゆえんである。

「一対多の参加構造」として指し示されるコミュニケーション形態は、ある集団において1人の参与者に相對する者としてその他の参与者たちがひとまとまりの集団単位で扱われる参加構造である。日常的な会話を組織化する社会秩序を記述したSacks, Schegloff & Jefferson (1974) は、1つの発話を担う存在を「パーティ」と呼んだ。私たちは日常会話において、これらのパーティの間で発話順を取り合うシステムに依拠しながら「普通の会話」を達成している、というのがSacksらの主張であった。このパーティは1人の人間であることもあるし、複数人間でもありうる。すると一対多の参加構造とは、1人の人間がパーティとして一般的な意味での話し手あるいは聞き手を担い、同時に、複数人間がパーティとして話し手あるいは聞き手を担うというコミュニケーション構造のことを指す。

以下の2つの節において、参加構造、特に一対多の参加構造という対象を取り上げることの、本論の問いに照らした意義について述べる。

2節 参加構造

コミュニケーションに関与する人々による相互行為の全体的構造を概念化する試みは、教育研究の文脈から現れた²。歴史をたどると、Philips (1972) が教室での教師と生徒の相互行為のパターンを分類する目的で「参加者構造」(participant structure) という概念を導入したのが、教室談話を対象とした研究はもとより、相互行為一般を対象にその構造

² 教育領域を含むコミュニケーション研究一般における参加構造概念の位置づけについてはDuranti (1997) にまとめられている。そこでは参加構造概念の形成に寄与した3つの概念が挙げられている。「参加者構造」(Philips, 1972), 「参加枠組」(participation framework, Goffman, 1981), そして「参加者枠組」(participant framework, M. Goodwin, 1990) である。

参加者構造と参加枠組については本文に挙げたので、もう1つの参加者枠組について付言する。参加者枠組(M. Goodwin, 1990)とは、発話に参加する者同士の相互行為上の配置と、発話内容に対する関係の仕方の2つから構成されている(O'Connor & Michaels, 1996)。例えば、「太郎が言っていたけど、あなた(次郎)はわたし(幸子)のこと嫌いだって言ったんだって？」という発話によるコミュニケーションを理解するには、発話当事者に加えて不在の第三者(上記の例の場合は、太郎)との関係性も考慮に入れなければ、次郎と幸子の間に対立的な関係性を記述できない。

を分析する研究の嚆矢であった (Cazden, 1986; Duranti, 1997)。

彼女が参加者構造という視点から教室をとらえようとした背景として、1960年代以降アメリカの教育界においてマイノリティの子どもたちが呈する学校授業への不適応に関心が高まったことがあった。彼女の研究によれば、アメリカの小学校に通うネイティブ・アメリカンの子どもに見られる授業への不適応を検討したところ、ある相互行為形態で行われる授業においてのみ、ネイティブ・アメリカンの子どもたちの動機づけが低下することが観察された。そこで、教師と一度にやりとりする生徒の数や、やりとりを統御する役割を誰がもつかという観点に沿って相互行為のパターンを4つの類型に分類した上で(分類を表1-1に示す)、それぞれのパターンにおけるネイティブ・アメリカンとアングロ・アメリカンの子どもが関与する態度が検討された³。

Philips (1972, 1983/93) が最も重視したのは、やりとりを統御する役割が生徒に与えられるかどうかによって、ネイティブ・アメリカンとアングロ・アメリカンの子どもたちの態度に大きな違いが見られた点である。ネイティブ・アメリカンの子どもの動機の低さは、誰がいつ発言するかなど教師がやりとりを統御する、全体型と小集団型においてのみ見られた。

こうした現象の背景にあるものとして、Philips (1972) はネイティブ・アメリカンの家庭あるいはコミュニティに特有な活動とそこで優勢なコミュニケーション・パターンと、学校で支配的なそれとの差違に注目している。例えばネイティブ・アメリカンの家庭では、①年長者のやりとりに自分から入り込むことはせず、②年長者の活動には簡単な部分から参加しはじめ、③首尾よく済んだとき年長者にそのことを報告する。コミュニティ規模となると、①何か活動する場合は住民全体で行い、②その際には活動を指揮する固定した単独のリーダーは存在せず、③演じ手と聴き手といった活動遂行上の役割はメンバー間で交替しうる。子どもたちは家庭やコミュニティの年長者との上記のような活動に参加しながらかれらの慣習を知る一方、やりとりのしかたそのものも同時に学ぶ。対して、教師主導の授業は、①コミュニティを越えてさまざまな人々が参加し、②活動のしかたを決定する単独のリーダー(教師など)がおり、③活動遂行上の役割をリーダーが決めるために参加者は自由に選べないなどの点で、ネイティブ・アメリカンのコミュニティにおけるやりと

³ 彼女は後に4類型の内容を一部変えたものを提案した(Philips, 1983/93)。そこでは、①全体型 whole class, ②小集団型 small group, ③教師と生徒の一対一型 one-to-one のほかに、④個別作業 desk work が挙げられており、班活動は②の小集団型のサブタイプに分類されている。

表1-1 Philips (1972) による参加者構造 (participant structures) の分類

型の名称	特徴	ネイティブ・アメリカンの参加態度	アングロ・アメリカンの参加態度
① 全体型	<ul style="list-style-type: none"> ・教師と教室にいる生徒全員とのやりとり。 ・生徒は一斉に返答する。あるいは、一人が全体の前で話す。 ・発言する生徒を決定する役割は教師がもつ。 	消極的	積極的
② 小集団型	<ul style="list-style-type: none"> ・教師と教室全体から選んだ数名とのやりとり。 ・残りの生徒は各自で作業する。 ・発言する生徒を決定する役割は教師がもつ。 	消極的	積極的
③ 個別型	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒は各自で作業し、教師は教室内で待機する。 ・生徒は挙手などで自発的に教師とのやりとりを開始する。 ・生徒と教師との個別のやりとりに、他の生徒は介入しない。 	積極的	消極的
④ 班活動型	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒は小集団(班)を形成し、作業などをする。 ・班の中に一人、教師のような役割をもつ「座長」がおかれる。 	積極的	消極的

りとは異なる。

Philips (1972,1983/93) の推論によれば、ネイティブ・アメリカンのコミュニティで育った子どもは、そこでのコミュニケーションのパターンをすでに身につけており、そのように行為する。ところが、授業の参加者構造にはネイティブ・アメリカンのそれとは異なるものがある。したがって、そうした参加者構造においてのみ、当の子どもたちはやりとりに積極的な関与ができなかった。実際に、授業がかれらにとって適切にやりとりできる社会的状況として構成されていれば、参加の動機を高められる可能性も指摘されている (Tharp & Gallimore, 1988)。以上から分かるように、Philips (1972) が参加者構造という概念を提起した背景には制度的な公教育において集団教育を実施する際の問題解決の必要性があったのである。

Philips (1972) による参加者構造概念に対しては批判を向けることができる。第一に、ネイティブ・アメリカンなどマイノリティのコミュニティにおいて育った子どもが、授業の支配的コミュニケーションとは相容れないただ一種類の相互行為のパターンしか学習していないと考えることは妥当なのだろうか、という点である。もう1つは、単一の相互行為の場を単一の類型と単純に対応させるだけでは、例えばそれらの類型で指し示されるパターン間の移行や、複数のパターンの共起といった事態を描くことができない、という点である。

Varenne & McDermott (1998) は、学習者が学校への不適応を示すという現象を見る際に多くの教育人類学者が採用してきたアプローチを「差異アプローチ」と呼んだ。これは、ある個人にとって「悪いこと」を周囲の物理・社会的環境から探るものであり、Philips (1972) が取り組んだ問題について言えば、教師と生徒との文化的背景の齟齬が不適応をもたらしたと捉えるアプローチである。しかしこのアプローチについて、Varenne & McDermott (1998) はHeath (1983) をターゲットとして以下のように批判する。すなわち、学校文化と一部の生徒のコミュニティにある固有の文化といったように、文化間の差異を前提とすることにより、どちらの文化圏に対しても、人々の生活を組織化するメカニズムが不可視になってしまうのである。もしかすると、「学校」と「生徒の所属するコミュニティ」という境界概念自体が、人々によって便利に使われるある種の道具立てなのかもしれない、というのである。

重要なのは、切り取られた場面を理想化してそれらの間を比較することではなく、場面が転換する間の出来事に注目することである。例えば、Hohepa, McNaughton & Jenkins

(1996)によれば、ニュージーランドの先住民マオリにおけるやりとりの特徴は、1つのことを協力して進めたり、助け合ったりするなど、集団的な志向性をもつことだと考えられてきた。しかし、集団で何かをするという活動形態と、そこにおいて個々人が一対一のやりとりを行うこととは、原理的に排他的な関係にない。Hohepaら(1996)は、教師も子どももマオリである保育園でのやりとりを観察し、それが2人でなされるか、3人以上でなされるかを検討した。その結果、確かに3人以上の集団によるやりとりが出現しやすいものの、それは子どもたちだけでなく年長者を含んだ集団であることが多かったという。この研究で年長者が子どもと一対一の関わりをもとうとしたのは、対象児が2歳から3歳と、比較的幼かったことも関係していたと思われる。しかし、集団的な活動の中で、時に一対一のやりとりが発生することはありうるだろう。そうであるとしたら、子どもが学習することはやりとりの単一のパターンではなく、複数のパターンの状況に応じた使い分けの仕方である可能性が指摘できる。

ここから、ある場面においてやりとりがいかんにしてなされ、それは参加構造へといかんにして組み上げられているのかを注意深く吟味する必要性が生じる。そうした観点をもって、しかもPhilipsと同様に教育場面の相互行為にアプローチしたのがErickson & Shultz(1977)であった。彼らは、Philipsの参加者構造概念に含まれていた、相互行為に関与する人々の全体的な構造というアイデア引き継ぎつつ、Goffman(1981)の言う「参加枠組」(participation framework)概念を取り入れ、相互行為を通して生起する役割配分の動的な展開過程に注意を向けた(Cazden, 1986; 金田, 2000)。Goffman(1981)によれば、コミュニケーションを分析する上で注意しなければならないことは「話し手以外の全世界が二つの部分だけに分割されてしまうわけではないということ、つまり受け手と非受け手の二つだけに分割されるわけではないということである。発話がなされる時、むしろ、構造的に分化したさまざまな可能性が開かれ、そこから、話し手が自分の話を展開していくための参与枠組が作り上げられる」(Goffman, 1981, p.137 訳は西阪, 1992, p.60)。ここで言われる「参与枠組」の組織化について、例えば、Rae(2001)は、コンピュータの画面を見ながら話し合う2人の一方に外部から電話がかかってきた場面を分析している。そこでは、電話を受けた者は隣り合う者が非関与者となるように以後の自身の話し方や姿勢を調整し、同時に、電話を受けていない者もまた、姿勢を後ろにひくなどの身体的調整を通してみずからを目の前で行われている電話越しの会話に関与していない者としてディスプレイしていた。ここで重要なことは、発話の本来の受け手が目の前に不在である

場合、電話をしていない者は会話への参与を承認されていない者 (unratified participant) として扱われるのであるが、それは人々の能動的な行為を通してディスプレイされる必要があるということである。

Erickson & Schultz (1977) も同様に、相互行為の具体的な展開において、参加構造は人々によってたえず作り直され続けており、それとともに参与者同士の役割も常に再配分されると述べた。一見して安定した参加構造の上に成立しているような場面（例えば、Philips (1972) で挙げられた「全体型」の授業）も、実際には人々の相互行為によって協働的に安定性が作り上げられている。このために人々が利用する慣習的な手がかりを、彼らは「文脈化の合図」(contextualization cues, Gumperz, 1982) と呼んだ。発話の韻律や言語的コード (茂呂, 1997) など言語的諸側面に加え、視線 (Goodwin, 1981)、身体的な姿勢や身体間の距離 (西阪, 1992; Schultz & Florio, 1979) など非言語的なふるまい、さらには発声と身体とが協応して生まれるリズム (Erickson & Schultz, 1982) などが、参加構造の継続と変化とを知らせあう文脈化の合図の候補である。

教室に入ったばかりの子どもがまっさきに直面する課題は、今がどのような場面であるか、そこでどのようにふるまうのが適切かを知ることである (Mehan, 1979)。カリキュラムで区切られた1つの授業の中にも複数の異質な場面がありうるので、子どもは場面間の変化とそれにとともなう適切な行為の変化も知らねばならない。その際、教師の身体的な姿勢や空間的な立ち位置の変化は、生徒にとって場面の切り替わりを示す文脈化の合図として機能する (Schultz, 1979; Schultz & Florio, 1979)。例えばSchultz (1979) の観察した教室内で教師と子どもたちがボードゲームをする場面は、教師の身体の変化によって境界づけられる3つの局面から構成されていた。最初の局面では、子どもは教師と自由な話題で会話することが許容されていたが、続く局面ではゲームに集中すべきものと見なされていた。ところが、教師のふるまいが文脈化の合図だと知らない入学直後のある女兒は、二番目の局面で教師に会話をもちかけ、十分な応答を得られなかったという。こうした経験の反復が、文脈化の合図の気づきへとつながることは予想される。

以上で見たように、教育におけるコミュニケーション研究において、相互行為に参加する人々の全体的構造を指す概念として、静的類型としての参加者構造 (participant structure) と動的過程としての参加構造 (participation structure) とが並んで提起されている。これら2つの概念は矛盾するものではなく、実際のコミュニケーションを分析する上では両立しうる (Shuger & Kmita, 1990)。Shuger & Kmita (1990) によれば、2

人の子どもが遊ぶ場面と、大人と子どもとが遊ぶ場面との比較を行ったところ、話題の選択や会話の構成といった面で、違いが見られた。子ども同士であった方が、会話に能動的に参加していく様子が見られた。しかし、同じ大人と子どもとの遊びでも、劇遊びに設定すると子どもの方略が異なっていた。例えば子どもを医者に、大人を看護師に見立ててそれぞれ役割を与えた後で会話をさせると、子ども同士の時のように、子どもは能動的に会話を組み上げていこうとした。ここから、対等な社会的地位にある参加者の会話という前提が、実際の会話の組み立てに影響していたことが示唆された。前提を参加者構造、実際の組み立てを参加構造と考えれば、二つの構造を区別することに意義があるであろう。

本論では方法としてコミュニケーションの動態の微視的な分析を行うため、主として後者の参加構造概念に依拠して議論を進める。ただし、次節で述べる一对多の参加構造という概念は、人々が協働的に達成を目指す過程を指し示すと同時に、その過程への関与を人々に動機づける前提として想定されるものでもあると言える。

3節 一对多の参加構造

前節で見たように、参加構造とは人々の相互行為を通じて絶えず作り上げられる役割配分の全体的な配置である。その際に、今この場において適切性をもつように行方を導く図式として参加者構造が機能しうる。

一对多の参加構造とは、図式的に示せば、1人の教師と多数の生徒との対面によって特徴づけられる参加者構造であり、Philips (1972) の類型に照らせば教室全体で単一の活動を組織する際のコミュニケーション形態である。しかし同時に、Erickson & Schultz (1977) の言う参加構造という観点から見ると、そうしたコミュニケーションにおいて、人々はそうした安定したパターンを達成するために常に相互に行方を調整し合っているのである。一对多の参加構造において人々は、いわば「一」として話すこと／聞くこと、および「多」として話すこと／聞くことを共創 (collaboration, 片岡・池田, 2013) しているのである。

一对多の参加構造を取り上げる理由は2つある。第一に、集団の問題としての教育問題の多くが一对多の参加構造の不成立やそこへの不参加として解釈できるからである。第二に、一对多の参加構造が成立するコミュニケーションの場では、しばしば、「多数の人々が

一斉に同じことをすること」が起こるからである。

第一の点について述べる。例えば、幼稚園における集団教育の意義を検討した玉懸（1999）は、教師が集団的な協調的行為を誘い出すことにより、園児集団の中に差異が生じ、教師の期待する行動をとる園児が社会化された集団として包摂されると同時にそれ以外の園児がその外部に置かれることを指摘した。一斉に歌を歌う場面で、床に転がり歌おうとしない園児に対して、他の園児が「先生、〇〇くん、お歌うたってないよー」（玉懸，1999，p.150）と告げる，という事例が紹介されている。この発話から，少なくともこの園児は「歌う」あるいは「寝転がる」という個々人の行為を「集団で一斉に行うこと」という枠から意味づけていたことが推測できる。床に転がる園児は，歌う「多」の実現に供する園児の行為とは別種の行為をしていた。一対多の参加構造に従事するよう要求されるとき，子どもたちには，状況に応じた適切なやりかたで「多」を実現するために，身体的姿勢をある形に整えたり，発声を調整したりして，「多」として話したり聞いたりする行為が求められるものと考えられる。

その際のリソースとして，様々なコミュニケーション形態が利用される。集団教育ではクラス名などの様々な集団名（結城，1998）や，「みんな」などの呼称（磯村・町田・無藤，2005）を利用しながら教師は一対多の参加構造が形成されるように明示的な指示を行い，適応をうながしていく（清水・内田，2001）。また，IRE連鎖は，一対多の参加構造を成立させる基礎的なフォーマットとしてもしばしば機能する。1人の教師による呼びかけが，対象である生徒を「多」として成立させると同時に，生徒は連鎖の上で返答にあたるターンを共有し，一斉に返答することを組織化する。最後の評価は，個々の生徒にではなく，「多」としての生徒集団に与えられるのである。さらに宮崎（1996）は，教室全体が話し手となる事例として教師の「どうですか」という問いに対する子どもたちの「いいでェーす」という応答の言葉を挙げている。この発話は語尾が引き延ばされた上昇調に大きな韻律的特徴があるが，この韻律パターンは，教室全体が話し手や聞き手となるような状況性と結びついた話し方である（宮崎，1996；佐藤，1999）。このように，教室に特有な話し方のうち，あるものは集団教育実践を前提として機能していると考えてよいであろう。

第二に，一対多の参加構造を通して「一斉に同じことをすること」が実現されるという事実注目する必要がある。例えば宮崎（1996）が指摘した「いいでェーす」のように学習者が一斉に返答することがあるが，それは，IRE連鎖で言うところの教師による呼びかけに対する，複数の学習者による同時的な返答として実現する。

こうした発話形式は、集団教育を成立させる時間管理のための一連の技術の導入にともなう歴史的に形成された習慣として考えられる。フーコー（1977）によれば、集団教育において人々の力を集積して単一の活動を作り出すためには、「精確な命令組織」（p.168）が必要となる。そのために必要なのが時間の区切りをつくることであり、そのための技術が「合図」であった。学校には時を告げるベルやチャイムが用意されており、さらには実際の授業においても活動の切り替わりを示す教師による合図がしばしば観察される。こうした合図は生徒の注意を教師に集める役割を果たし、それにより教師は命令システムを確保することが可能になる。このとき、時間の構造とすべき活動内容との対応関係が学習者の間で共有されているがゆえに、一斉に同じことをすることが可能となる。したがって、学習者が一斉に同じことをすることは、一対多の参加構造を通して集団教育が行われる際に機能する習慣として考えられる。

また、一斉に同じことをすることへの関与は、授業という場において学習を促進する機会となるという指摘がある（Bannink & van Dam, 2006; Kanagy, 1999）。例えば授業の展開の仕方について知らない状態の学習者にとって、そこで繰り返される定型的なコミュニケーション・パターンの習得が必要である。「おはようございます」や「いいでゅーす」のような定型句は、学習者が一斉に発話することが想定されるものである。そうした定型句を未習得の者にとって、定型句が一斉に発せられることには2つの利点がある。1つは、言い方（音調やタイミングなど）のモデルを、それを習得済みの者が示してくれることである。もう1つは、発話者集団の中にいるだけで、定型句の発話の仕方が正確ではなくても、周囲からは適切な発話者の1人としてみなされるということである。これらの利点により、未習得の者にとっては、習得していないことによるペナルティを受けることなく活動に参加することが可能となり、周囲の人々をモデルとして正確な言い方を知ることができる。こうした指摘として、Kanagy（1999）は日本人学校に通う5歳児があいさつことばを習得する過程において、あいさつが繰り返し実施されることとともに、それを集団で一斉に発することが果たす機能について議論している。また、中学校の第二言語クラスにおいて、教師のはたらきかけに児童が一斉に反応する様子を観察した研究によれば、そこには多様な反応の仕方があったという（Bannink & van Dam, 2006）。そこには教師の身体動作をまねするだけの児童もいれば、問いかけに応じた言語的返答をする児童もいたが、1人の児童だけが応答責任を与えられる場合とは異なり、そこでは多様な応答の仕方が許容されていたという。

以上のように、集団教育を特徴づけるコミュニケーション形態として一対多の参加構造を挙げることができる。一対多の参加構造は、言語によって明示的にその達成を要求されたり言及されたりする場合もある。同時に、言語的・非言語的な行為を通して、人々は一対多の参加構造を組織し、集団教育を実践しているのである。

いかにして学習者自身が集団となるかという本論の問いに引きつけられれば、一対多の参加構造を実現する中で人々がいかにして「多」を組織するかという具体的な問いを導くことができる。

第3章 理論および方法論【研究1】

1節 理論

本論が対象とするのは集団教育における人々のコミュニケーションである。人間のコミュニケーションには多様な側面があり、種々の理論的立場からアプローチが可能である。集団教育におけるコミュニケーションにアプローチするために本研究が依拠するのは主に以下の2つの理論である。すなわち、(1) 心理学における文化歴史的活動理論 (Cultural Historical Activity Theory; Rogoff, 1990, 2003; Flear & Hedegaard, 2010; Hedegaard, 2009), (2) 言語人類学 (linguistic anthropology; Duranti, 1997, 2001) における言語的社会化論 (language socialization; Ochs, Schieffelin & Duranti, 2012; Schieffelin & Ochs, 1986) である。

これらの理論は、それぞれ、心理学と言語学の学説史に位置付いているものの、いくつかの共通した特徴をもつ。その最たるものは、個と社会的状況の関係に対する考え方である。これらの理論は、個々の行為に対する社会的状況の影響と、そうした社会的状況を構成する個々の行為の役割とを同時に視野に入れた分析を行う。

文化歴史的活動理論 (以下、活動理論) の1つの眼目は、人々が共通の目的をもって協働的に行う活動への「参加」(participation) という概念を用いて、その過程において個人が変化することだけでなく、その個人の実践を通してコミュニティが変化することも指し示す点である (Hedegaard, 2009; Rogoff, 2003)。また、言語的社会化論における言語習得過程とは、言語を通しての社会適応であると同時に言語的慣習への社会化である。すなわち、社会の一員となるためには状況に応じた言語の適切な使用を実際に行う必要がある。同時に、社会に共有された言語的慣習を使うということは、そうした慣習を成り立たせている文化的な価値体系を知ることでもある。この過程には、新参加者が社会に適応する過程だけでなく、新参加者自身が当の社会を流動化させる方向性も含まれている (Ochs & Schieffelin, 2012)。言い換えれば、社会化過程の到達点である社会そのものが、新参加者の参加によって変動する可能性を認めているのである。この点において言語的社会化論は活動理論と共通性を持つ。

このような観点は、本論の対象に適したものである。集団教育を組織化するのとは個々人

の具体的な行為であることは間違いない。同時に、個々人の行為は集団教育という文脈によって枠づけられてはじめて意味を持ち、その意味は行為を導く媒介となるためである (Cole, 1995; Wertsch, 1991)。

集団教育は人々のコミュニケーションによって組織化されている。そのコミュニケーションは「集団教育」という文脈を作り出すと同時にその文脈がコミュニケーションの方向性を作り出す。歌う個人がいなければ歌う集団はありえないが、同時に、集団として歌うという行為は「集団で歌うこと」という枠を通して意味づけられる。集合的に形成された、「集団で歌うこと」を規範とする文脈は、個人の歌う行為をさらに導く。このような相互構成的な過程として集団教育のコミュニケーションを記述することが、本論の基本的な理論的立場である。

この考えに基づいた分析の枠組みが「参加構造」である。すでに述べたが、参加構造とは、相互行為の場で動的に展開する、参加者の関与の仕方の構造的な配置を指す概念である (Erickson, 1996b; Jordan & Henderson, 1994)。言い換えれば、人々の集まる場において、誰がやりとりの輪に含まれているのか、そこにおいて誰が、どのような役割をもつて、誰に対して、いつ、どのようにふるまうのかといったことがらの総体が参加構造である。これはコミュニケーションの最も基本的な分析概念である。これに立脚することにより、コミュニケーションの場が話し手だけでなく、聞き手などの人々の間で協調的に調整される一連の行動の連鎖過程として実現されていることを正しく理解することができる (Goodwin, M. H., 2001)。その意味では、発話する行為だけに基づいて構築された言語学理論や心理学理論はその構成要素の意味を適切に把握していない不十分なものととどまるであろう。

本章は、まず本節において、上に挙げた2つの理論についてそれぞれの核となる概念を中心に述べる。次いで、集団教育における一対多の参加構造が実現するコミュニケーションのもつ研究上の意義について述べる。最後に、そうした対象を具体的に分析する際の前提となる方法論を次節において述べる。

1.1 節 参加と活動

個が集団の一部として存在することはどのような事態か。社会的、政治的な事態だとすれば端的に全体主義であるが、すでに見たように公教育の場では日常的にそうした事態が

起きている。逆に言えば、個が集団の一部になっていなければ現代の日本の公教育は成立していない。

個と集団の関係は、心理学においては活発に議論されてきた伝統的な問いであった。特に発達心理学は、集団の一員としてのアイデンティティをもち、なおかつ自由意志によって自律的に行動する成人を理想的な完成形態と考える西洋の伝統的な人間観に基づいていたために、二重の意味で個と集団の関係をめぐる問題にからみとられていたのである。

まず、集団的でありながら自律的であるという矛盾する側面を1人の個人の内面に矛盾なく納める工夫を開発する必要があった。これについては、例えば「社会性」という精神的・情動的機能を内面に措定することによって解決が目指された。この戦略は、集団への不適応を示す個人について、その者の社会性の欠如という論理によって説明する。しかしこの戦略は、個々の身体に集団（を形成するために必要な諸能力）ともう1つの個（自由意志）とを並置した上でその関係を論ずるという構図であり、結局のところ矛盾を温存した形になっている。

個と集団をめぐるもう1つの問題に目を向けることが必要である。そもそも個は集団の内部にいるのであるから、個の行為を通して全体としての集団は変化しているはずである。このとき、個が集団の一部として動こうとするならば、結局のところ、自分の動きによって変化した集団の動きに応じて自分の動きも変わるという、無限に続く再帰的な過程が起こることとなる。これも確かに矛盾の1つの形態とは言えるが、前段の矛盾が静的な構図を保つのに対して、この矛盾は内部の論理に動的過程を組み込んでいる点で、発達心理学の対象である「発達」という現象の説明原理に適している。

人間の発達に対して上記の説明図式を適用する心理学理論の1つが文化歴史的活動理論である。ここでは、子どもの思考の発達や文化的発達という現象に対して上述の図式で説明する研究者の1人であるバーバラ・ロゴフ (Rogoff, 1990, 2003) を中心に取り上げながら、個と集団の関係に対する具体的なアプローチとして「参加」(participation) という概念について議論する。この概念は、集団教育の対象としての学習者自身がみずから集団を組織する過程にも適用することが可能であると思われる。

ロゴフによれば、人間の文化的発達とは、文化的活動への参加の変容過程である (Rogoff, 2003)。

(前略) 目標は社会文化的活動における個の労力と仲間の相互依存的な役割を強調す

ることである。社会文化的に編成された活動の中で認知発達は起こり、そこで子どもは学習し、仲間と調整する一方で、文化的に価値ある技能と視点を観察し、参与するように子どもにむける状況を仲間が能動的に構築する。ひるがえって、集団による活動はそれぞれの世代で文化実践を構成し変形する。個が社会文化的に構築された集団活動に能動的に参加することにおいて、個と社会活動の統合はバランスよく個と仲間の役割を考慮する上で必要である。

(Rogoff, 1990, p.37 訳は筆者による)

人間発達のための活動への能動的参加がここでのキーワードとなる (Fleer & Hedegaard, 2010; Hedegaard, 2009; 伊藤, 1990)。というのも、ロゴフのこうした思想の背景には、ヴィゴツキーおよびレオンチェフによる高次精神機能や意識の発生に関する心理学理論があるからである。

A・N・レオンチェフ (1980) によれば、「活動」とは「肉体的で物質的な主体の生活過程の全体的な単位」であって、「心理学的レベルではこれこそが、主体を現実の対象的世界の中で定位させることをその機能としている心理的反映によって媒介された生活過程の単位」(p.68) である。すなわち、生きた人間の心理的過程を分析するための単位としての概念が活動である (Zinchenko, 1985)。

Lompscher (2002) によれば、活動理論あるいは活動という概念を理解するポイントの1つは、活動における対象性である。

社会的存在としての人々はその生きるための条件をみずから創造し、同時に再創造している。人々は既存の世界に適応するのみならず、ある程度は(その歴史的過程において成長しつつある)世界を能動的に作り替えているのである。活動とは、人間と世界との間の根本的で特殊な関係性の形態である。その内実は、人々によって占有され、さらなる発展をとげる文化に基づいた、目的志向的な(goal-oriented)世界の調整と改変である。

(Lompscher, 2002, p.80 訳は筆者による)

ロゴフやレオンチェフの強調する個と環境の相互構成的な過程は、対象性という概念が起点となる。現実世界、つまり動物としての人間が生活する世界を構成する物質的環境は、

そこに住まう人間にとって何にでもなりうる世界である。人間が何かをしようとするに際して、この物質的環境から何らかの特徴が相関して浮かび上がり、「対象化」される。つまり、行為の対象ははじめから決まった形でそこにあるのではなく、人間の目的的な行為と同時に出来するのである。

ロゴフ (Rogoff, 1990, 2003) は、活動の分析に際し、個人 (individual) – 個人間 (interpersonal) – コミュニティ/制度 (community/institutional) という3つの分析の視座を構えることを提唱した。それらは不可分な統一体の異なる見えであり、序列化や階層化のできるようなものではないとされる。それらは分析する際にいずれかが前景化し、いずれかが後景に退くのみで、全体は連続した1つとして保たれる。

これら3つの視座からすると、活動において「学習」や「発達」と呼ばれる現象はそれぞれ以下のように記述される。まず、個人の水準からすると活動における学習とは「参加による専有」(participatory appropriation)、すなわち個人が活動に参加することを通じてそれを構成する諸要素を自分のものとする過程である。

次に個人間の水準からすると活動における学習とは「導かれた参加」(guided participation) である。このような概念化により、活動を構成する諸要素や、その活動にすでに関与する者と、その活動における新参者との相互作用の過程に目を向けることができる。それは局所的な対話や協調の過程として記述可能である。

最後にコミュニティ/制度の水準からすると、活動への参加を可能にする社会形態の記述が目指される。最も代表的な社会形態は「徒弟制」(apprenticeship) である。要するに、社会的、経済的な観点からすると徒弟制として見えるものを、個人や個人間の水準に定位して眺めてみると、そこには専有や導かれた参加の過程が見えるというわけである。

集団教育における一対多の参加構造が組織される過程を理解する上で必要なのは、上記のロゴフの3つの分析視座を自覚的に使い分けることであろう。集団的な過程はもちろん個々人の単純な加算として理解できない。あくまでも集団の全体がどのようなものであるか、その様態を確認した上で、それとの関係性から個々人の行為を理解しなければならないのである。

1.2節 社会化

本論は、後述するように、家庭、保育所、小学校という3つの集団教育の場における生

活の中でのコミュニケーションを検討する。これら3つの場合は、子どもが成長の過程で通過していく、教育のためのコミュニティである。子どもはこれらの場への参入と離脱を繰り返し、同時に、より大きな社会への適応を果たすように大人から働きかけられる。

このような過程は一般に「社会化」と呼ばれる。社会学において社会化とは、社会がみずからを再生産するために新参者としての子どもにその中で生きるための種々のスキルや知識を伝える一連のプロセスである (Handel, 2011)。パーソンズによれば社会は大きなシステムであり、その内部にある種々の人間関係は大きなシステムの維持に寄与するサブシステムとして機能する (パーソンズ・ベールズ, 1981/2001)。例えば家庭というサブシステムは、次世代の育成と社会メンバーの精神的安定という機能を果たすのであり、子どもの社会化はこのようにシステムの維持という目的において語られるのである。

新参者、例えば新入園児や新入生が、それぞれの集団教育の場において集団を組織できるようになる過程も、パーソンズ流に見れば、大きな社会システム (例えば規律正しく学校化された社会が想定しうる) の維持と再生産に寄与する機能的サブシステムとして考えられるであろう。

しかし社会化についてのこうした見方は、他方で、目的的で一方向的だとして批判を受けてきた。言語的社会化論も伝統的なパーソンズ流の社会化論に抗するものとして提起されたのである。

言語的社会化論とは、1980年代にElinor OchsとBambi Schieffelinによって提唱された、言語習得過程に対するアプローチである (Schieffelin & Ochs, 1986; Ochs & Schieffelin, 2012)。サモアやパプアニューギニアの社会におけるフィールドワークを通して彼女たちは言語発達過程の文化依存性に注目するようになったという (Duranti, 2001)。

このアプローチの中心的な考え方は、子どもの言語発達を社会化として考えるというものであり、2つの要点にまとめられる (Ochs & Schieffelin, 2012)。第一に、あるコミュニティの新参者は、古参者によってそこでの実践への参加をうながされるのであり、決して文化が個人の諸能力を決定するわけではない。第二に、新参者が円滑にコミュニケーションできるようになることは、同時に、その者がコミュニティにおける熟達したメンバーになっていくことでもある。

第一の点であるが、言語的社会化論による言語発達過程は、しばしば、コミュニティに共有された言語的レパートリーやコミュニケーションの規範を受動的に身体化する過程として誤解されてしまう。確かに、言語的社会化論に基づいた研究の多くは、それぞれの

文化に特有なコミュニケーション行動の解明に注力しているため、結果的に、個々人を、言語を介して文化的価値規範を受動的に習得する存在、いわば文化の「器」のように扱っているという批判もある（斉藤，2003）。

しかし、それはこの理論の一面のみを強調した捉え方である。Ochs & Schieffelin (2012) がサピアを引用しながら明確に述べているように、社会化の過程で起こることは、創造的過程である。実際のところ、言語が世代を超えて伝達されることは、一面では反復であるが、そこには常に反復にとどまらない過程が生起している。例えば、言語的社会化の過程はどのような関係性でも生起しうるため、子どもの反応によって大人が社会化の仕方を変えるという意味で、子どもと大人との間の相互的な言語的社会化も検討することが可能である（Pontecorvo, Fasulo, & Sterponi, 2001）。

個々人にはそれぞれの欲求を満たそうとする動機づけが働いている。言語使用者のこうした行為主体性（agency）によって起こることは2つある。1つは、同一コミュニティ内における言語使用の個人差の創出である。もう1つは、文化化の作用への抵抗と再創造である。言語的社会化論では、言語的変異や言語動態がもたらされる背景にはこれらの過程があることを仮定しており、それ自体が探求の対象となっている。決して、言語的社会化論自体が、社会や言語を固定したものとして捉えているわけではないことに注意をしなければならぬ。

言語的社会化論に基づいた諸研究の方法の1つの特徴は、比較にある。すなわち、言語やコミュニケーション形態の変異（その変異は1つの文化の内部にあるかもしれない）に基づいて、新参加者がそうした特徴を維持した言語を使用できるようになる過程、逆に、そうした形態に基づいて古参加者が新参加者に対して、意図的または非意図的に文化的価値観を提示する出来事が分析される。例えば、「国家間比較」としてRabain-Jamin (1998)によるセネガルの研究、「民族間比較」としてField (2001)によるネイティブ・アメリカンの研究、「個人特性間比較」としてOchs, Solomon & Sterponi (2005)による自閉症の子どもの研究や、McKee, Johnson & Marbury (1991)による聴覚障害者研究が挙げられる。これらは必ずしも1つの研究の中で複数の対象が直接的に比較されているわけではないが、共通して、研究者自身または研究論文の読者がもつ文化や民族や特性と比較することを念頭において研究がなされているように思われる。

このように、比較に基づいた言語的社会化論研究は多く行われており、そういう文脈のもとで日本の家庭や保育所・幼稚園、学校での言語的社会化過程も検討されている。例え

ば、「かわいい」という語の社会的、情動的意味を知る機会としての幼稚園集団内の会話が検討されている (Burdelski & Mitsunashi, 2010)。

日本の小学校のフィールドワークを通して、言語的社会化論の観点から教室における話し言葉の特徴を検討したAnderson (1995) は、「挨拶」、「発表」、「反応」という3つの明示的ルール的重要性を見いだしている。ただし、教室でのコミュニケーションに頻繁に出現するために、あるいは、個々人の学習を促進するために重要だというのではなく、学校や社会に共有された定型的な言葉、すなわちインタラクショナル・ルーティン (Peters & Boggs, 1986) として重要なのである。これらのインタラクショナル・ルーティンに接することにより、子どもは社会的に価値のある言語使用を習得すると同時に、その習得を通じて当該の社会において言語的に有能なメンバーとして承認される (Anderson, 1995)。

Anderson (1995) やCook (1999) が日本の小学校で児童が経験する言語的社会化過程で重視したのは、児童同士で話を聞き合うという相互行為である。IRE連鎖におけるE、すなわち評価を行うのはMehan (1979) では教師が一般に想定されていたが、日本の授業の場合は教師の問いに対して返答した児童の考えに対し、「いいでゅーす」といった表現を用いつつ児童が相互に評価を行う。Cook (1999) によれば、教師による評価を後に延ばし、児童同士で考えについてやりとりをしつつ、それでも教師の裁量の範囲内でそのやりとりを管理する教育手法を通して、児童は聞き方を習得している可能性がある。Anderson (1995) は、このように教師の手のひらの範囲内で児童同士の話し合いを許容する日本の学校の授業の有り様をたとえて「相互行為のカサ」(interactional umbrella) と呼んだ。

教育学の領域では、集団教育として実施される学校の授業に、集団として存在する学習者を効率的、効果的に学習させるための、コミュニケーションの暗黙的・明示的なルールが存在することが指摘されてきた (岸, 2015)。そのような暗黙的なルール、すなわち、教師が意図せずに生徒が推測して習得する「かくれたカリキュラム」の中には、教育にとって望ましくないものが含まれることもある (横藤・武藤, 2014)。その一方で、望ましいものを明示化し、教師と生徒の双方が自覚化できれば授業でのコミュニケーションが促進され、結果的に効果的な学習が可能であるという指摘もある (Mercer & Littleton, 2007; 松尾・丸野, 2007, 2008)。言語的社会化論に基づく諸研究が日本の集団教育に見出したのは、これらのコミュニケーション上のルールとそれによって伝達され、確認される価値であった。

3つの教育の場に見られるそれぞれ固有の価値規範やルールを明らかにすること、その

上で、学習者を単にそれらを習得するだけの存在と捉えるのではなく、実際にそれらが有効となる状況としての集団を能動的に創造する存在として捉えることが重要である。

1.3節 即興と創造

一対多の参加構造に基づきつつ、それを目指して展開する教育の場のコミュニケーションには、第2部以降で議論するが、特に保育や学校での授業においては「一」としての話し手の発話に対して、他の人々が「多」として返答することが見受けられる。例えばそれは宮崎（1996）が例示した「いいでゅーす」といったような、ごく簡単な定型句であることもある。

本論の立場として、ここで明確に述べておきたいのは、集団教育という実践に学習者が参加すること、そして、その際に一対多の参加構造を組織すること、こうしたことをたとえ現在の学習者やかつての私たちがやすやすとやり遂げていたとしても、それは取るに足らない現象であることを意味しないという点である。行為としては簡単な種類のものこそ、むしろそれを説明することは困難であるかもしれない。一対多の参加構造を通して私たちが一斉に同じことをするとして、どのように私たちはそうしたことができるのであろうか。どのように協働の構えを準備するのか。どのように行為のタイミングをそろえているのか。一斉に同じことをするといったときに、そこに参加しない人がいた場合に私たちは何をするのか。考え始めると不明なことが多いことに気付くのである。

それでもなお、一対多の参加構造の組織化過程を検討することの意義に疑念をいだかれるかもしれない。そうであれば、そこに人間の創造性の発現を見てとることができると述べておきたい。一対多の参加構造において、一斉に同じことをすることにより「一」に対置された「多」を実現することを想定しよう。例えば授業中に生徒のグループが一斉に「いいでゅーす」と定型的な言葉を特有のアクセントで発話するといった出来事である。こうした出来事に創造性を見いだせないとしたら、その理由として、例えば他者のする行為の単純な模倣や再現にすぎないとか、基本的なコミュニケーション・スキルの単なる1つにすぎないといった指摘があるかもしれない。

結論を先に述べれば、そうではない。それは、協働のための集団を、個々人がその行為を通して即興的に組織化する創造的過程である。このことは、言語によって表現することを人々の社会的実践として記述する理論的立場から導かれる。このことについて付言して

本節を閉じたい。

活動理論と言語的社会化論は、人間の言語使用を人々の社会的実践として描く部分では共通しており、そうした言語観の先駆者としてヴィゴツキーがいる。Cole (1996) によれば、記号に媒介された高次精神機能を重視するヴィゴツキー派心理学には3つの前提がある。第一に、人間は道具や記号など人工物を媒介として行為する。第二に、人間は前世代が生活するなかにおいて成長する、つまり、前の世代と次世代とが長期間同じ場所で生活する動物である。第三に、人間の精神を記述する諸カテゴリーは日常生活の実践から切り離せない。

ここから心理の構造や過程に関していくつかのアイデアが派生する。第二と第三の前提からは、子どもの認知的諸技能が発達するのは、先行する世代がすでにおこなっている実践への参加を通してだという仮説が導かれる。とは言え、Coleも注意しているが、これら前提は互いに独立しているのではなく、3つが少しずつ互いを含みこんでいる。そうした全体を総合して導かれるのが、「高次精神機能の社会的起源」という仮説であった。

言語や記銘、反省的思考といった人間の精神機能は、時間や空間を超越して存在するものではない。それは、生物としての、そして人間としての歴史において発生し、それみずからの経歴を持つ (Scribner, 1985)。私たちはこれら高次精神機能のレパトリーがすでにいくつか出揃っている時空間にたまたま生きている。研究者によってはこのレパトリーを「ツールキット」(Wertsch, 1991) や「レンチキット」(エンゲストローム, 1999) などと呼ぶ。おのおの特殊な機能を果たす道具の雑多なまとまりという意味である。

生命や人類の歴史をさかのぼって見ることはできないので、レパトリーのそれぞれがいつ頃どうやって生まれたかは推測でしか語ることができないが、個体発生におけるそれ、すなわち人間の子どもの言語や反省的思考のような諸能力が備わっていく過程は観察できる。これは先に触れた派生的な仮説「高次精神機能の社会的起源」に向けられた方法論である。この仮説と方法論を携えた多くの研究者が対象とするフィールドこそ、社会的な相互行為の場である。

相互行為の場が問題になるという点については、先に挙げた3つの前提が関係する。第一の前提が基づくのは、人間は行為を調節するとき自分で作り出したものを利用することができるということ、すなわち、人工物に媒介された行為の可能性である。ならば、ある世代がおこなう行為の起源を、かれら自身のうちにのみ求める必然性はない。目の前にある人工物を利用してはじめて可能な行為もある。ところがこの人工物は前世代がその実

践に組み込んでいたものであるため、人工物を次世代が利用することは前世代の経験を間接的に経験することにもなる。ヴィゴツキー（1987）はこのことを端的に「倍化された経験」と呼んだ。ここに第二、第三の前提を挿入すると、経験が倍化される文脈の1つが複数の世代が協働する実践だと言える。人間の場合、1つの生活圏に複数の世代が同居するため、世代間の協働は同時代における社会的な他者とのそれとほぼ同義である。ここにおいて、高次精神機能が社会的な相互行為の場を起源として個体のうちに発生するというヴィゴツキー派心理学の命題が成立する。

人工物の中でも特に重要なのが言語であろう。ほとんどすべての人間的活動の基礎にあってそれを媒介するものだからである。言語という人工物に以上の推論を敷衍するとき、ミハイル・バフチンが展開した言語理論の重要性が浮かび上がる（Emerson, 1986; Radzikovskii, 1991; Wertsch, 1991）。バフチンの言語理論の要点をクラークとホルクイスト（1990）は次のようにまとめた。

私は自分の言いたいことが言えるが、二重に隔てられ、言葉によって間接的に言えるにすぎず、私はその言葉を、社会が保持している儀礼にのっとって社会から取り出し、社会に返すのである。私の声は意味をあらわすことができるが、それは他の声とともにあるときだけであり、時には合唱となるが、最良の場合には対話となる。

（クラーク・ホルクイスト，1990，p.29）。

バフチンは、ある者の話す言葉の意味が、その者にのみ所属するという見方を批判する。言葉が何かしら意味を持つとしたら、それは必ず社会に由来する（すなわち、他者の）言葉との相互作用が起きたときである。その相互作用には、同調や反発といったものが含まれる。上の引用では、この相互作用は「他の声とともにある」と表現されたが、それは一般的に「対話」（dialogue）と呼ばれる（クラーク・ホルクイスト，1990）。

何か言うには他者の言葉との共謀が必要なのであるから、私たちの言語的な行為には本来ある種の不自由さがある。ヴィゴツキーが学位論文として提出した『芸術心理学』（邦訳，1971）には以下の記述がある。

アルハンゲリスキの漁師のことばで書かれたロシヤ民謡と、草稿のあいだに何回もていねいに訂正されたプーシキンの詩とが、異なった創造過程の産物だとは、今では誰

も主張しようとは思わないだろう。事実はまさに反対なのである。

(ヴィゴツキー, 1971, pp.32-3)。

民謡は顔のない集団的無意識としてどこかに保存されているなにかではなく、ある謡い手がある時ある場所で表現する一回きりの出来事である。伝統的な「正調」からすればそこには当然ズレが含まれる。他方、プーシキンの作る詩は彼の「天才」にすべてを負う発明ではない。かつて誰かが使った言葉を借り受け、社会に認められた詩という形式においてはじめて表現される、そうした強い制約の上に成立した作品なのである。

民謡も詩もどちらも表現である以上、人工物によって媒介された他者との協働という側面と、一回きりの出来事であるという意味での創造という側面の両方が含まれる。バフチン(1996)が言うように、「私の言葉の他者性」とは、まさにこの二面性のことにほかならない。「対話」とは、他者の行為への応答となるとともにほかの誰かに向かって呼びかける、こうした必然的な連鎖への契機が一回きりの表現のうちにたたみこまれていることを指す概念である。ヴィゴツキー派心理学が採用する前提にしたがうなら、言語行為はもちろんのこと、人間の行ういかなる行為も原理的に対話である。つまり、私たちの行為は本質的に社会的なのである。

一対多の参加構造において出現する定型句についても、上記のアプローチからとらえるならば、そこには社会と個との表現をめぐる緊張関係を見てとることが可能である。すなわち、定型句は確かにすでに社会に共有された表現である。子どもはそうした表現を借用し、ある具体的な状況下で実際に使ってみることを通して、コミュニティの中で何者かとして(ここでは「多」という役回りとして)振る舞うことが可能となるのである。

集団教育という文脈に上記の議論をのせたとき、所与の環境において子どもが種々のリソースを利用しながらその環境を即興的に再創造していく過程に焦点を当てる研究を挙げることができる。

Corsaro(1997)は、大人の社会に共有された価値や信念を子どもが習得してくことだけを社会化だとする見方を退け、子どもたち自身がそれらを能動的に創造する側面に注目した。こうして創造された、子どもたちによるローカルな文化は「仲間文化」(peer culture)と呼ばれる。仲間文化は大人の文化の単純な模倣ではない。大人の文化において共有された道具や慣習など様々なものを取り入れつつも、子どもたちなりに解釈し、その上で再生産されるものだとされる。こうした創造過程は「解釈的再生産」(interpretive

reproduction) と呼ばれる (Corsaro, 1997)。

解釈的再生産が典型的に観察されるのは、遊び場面である。子どもの行う遊びの多くには大人の世代が用意した様々な規則や物の使用法が取り込まれている。同時に、単なる反復にとどまらず、即興的で創造的な過程がそこには含まれている。例えば、子どもの遊びに利用されるジャンケンも子ども自身が発明したものではない。しかも子どもはジャンケンのルールを単純に継承するのではなく、新しい規則を独自に創り出していくため、仲間集団ごとにジャンケンのローカルな規則が発生する場合もある (宇田川, 1994)。

Sawyer (1997) は、子どものごっこ遊びでの会話において、大人の社会にある役割の構造や用意された物、および先行する発話といった所与の条件を制約としながら、子どもが後続する発話を次々と生み出し、遊びが持続していくことを観察した。このような過程は「即興」(improvisation) と呼ばれる。即興とは、その場において、そこにあるものを制約としながら新しいものを生み出すことを指す。即興は、個人に内在する能力やその外にある環境の一方のみに還元できるものではない。そうではなく、個人と環境の統一的な動きそのものが即興を可能にする性質を内在しているのである。

個人と環境の統一的で即興的な運動は、統一的全体そのものの発達としてとらえることができる。ヴィゴツキーの発達理論を背景としたソーシャル・セラピー実践をおこなうホルツマン (Holzman, L.) は、学習と発達とが一体となって展開する過程として遊びを捉えた (Holzman, 2009)。彼女もまた典型的な例としてごっこ遊びを挙げるが、それは、自分であることと自分でないことが同時に生起する弁証法的な過程としてとらえられる。例えば、ごっこ遊びにおいて子どもは母ではないにもかかわらず、母として行動する。そこでの行動は、子どもが自分のできることを制約としつつ、母としての行動パターンを再現しようとする試みである。やったことがないのであるから、必然的にそこでの一連の行動は即興的なものとなる。

ごっこ遊びのように即興的に自分の行動を展開していくことを、ホルツマン (Holzman, 2009) は「パフォーマンス」(performance) と呼んだ。これはごく簡単にまとめると「みずからの行為を通してみずからを超えること」である。パフォーマンスは個人と環境の統一的な全体性を前提とする。すなわち、みずからを超えるための環境が作られると同時に、その創造過程そのものが個人をも変革していくのである。ヴィゴツキーの発達の最近接領域概念について、彼女は以下のようにパラフレーズする。

発達とは自分でない存在として振る舞うことによって何ものかを創造する活動である。(中略) ヴィゴツキーの言う発達の最近接領域はなんらかの範囲や社会的なはしごかけといったものではなく、パフォーマンスするための舞台であると同時にパフォーマンスそのものでもある活動である。

(Holzman, 2009, p.18 訳は筆者による)

みずからが何ものかであると同時に何ものかではないという矛盾から新しいものごとが創造されることは、弁証法的な過程である。ただし、繰り返しになるが、このときの「みずから」とは個々人を指すのではない。個々人をそのうちに含んで組織化され続ける活動の全体を指す。すなわち、活動の変化はその活動の内部から生まれるのである。

ここで、パフォーマンスという概念に基づいて、集団教育への参入という出来事をとらえ直すと、以下のようなになるだろう。すなわち、子どもは新しい環境における慣習や行動規範を学習する。ただし、この学習過程は、子どもの外に存在する抽象的な規則の内面化として説明されるものではない。そうではなく、新しい生活環境において展開される活動を制約として、子どもは即興的に活動それ自体を再創造し続けているのである。

一対多の参加構造、およびそれを実現するコミュニケーションの中に現れる言語的・非言語的表現は、決して単純なものではない。そこには、個と社会とが互いに互いを乗り越えようとする緊張関係と、それによって創発する創造的な過程、すなわちパフォーマンスとを見ることが可能なのである。

2節 方法論

集団教育の場を対象として、コミュニケーションの組織化に対して人々がいかなる貢献をしているのか。特に、集団教育を構成する特徴的なコミュニケーション形態として一対多の参加構造によるものを取り上げて、その成立に向けて人々がいかにして協働しているのか。こうした対象を検討するにあたって、方法論を明確にしておく必要があるであろう。それは、人々によるコミュニケーションの組織化という観点を掲げることの妥当性を理論づけることであり、同時に、実際にそうした観点を現象にアプローチする際の具体的方法を示すことである。

本論の採用する方法論の第一のポイントは、子どもの生活する多様な場のフィールドワークを通して、話し言葉のマイクロ・エスノグラフィーを作成するという点である。第二のポイントは、フィールドワークを行うための場を1つに限定せずに、家庭を含めて複数の集団教育の場を対象とすることである。

2.1 節 話し言葉のマイクロ・エスノグラフィー

本論が採用する方法は、教育の場のフィールドワークの系譜に位置づけられる。制度的な教育の場に赴き、そこでのコミュニケーションの分析から集団教育の組織化の実態を分析するのが本論の方法である。本論では、実際に教育実践が展開される場での自然観察ならびに映像を利用した相互行為分析を行う。ハロウェイ（2004）が指摘するように、外部から見たときに日本の教育は個をないがしろにする「集団主義的」なものというステレオタイプで表現されることがあったが、そうした言説に対抗するためにも、教育実践の場においてフィールドワークを行い、実際に何が起きているのかを描くことは重要である。

日本の集団教育の成り立ちに焦点を当てる、すぐれた数多くのフィールドワークが、教育社会学や教育人類学、心理学といった研究領域においてすでに実施されている（例えば、Anderson, 1995; Cook, 1996, 1999; 森田, 2007; Peak, 1991; 柴山, 2001; 玉懸, 1999; Tobin, Wu & Davidson, 1989; Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009; 結城, 1998）。それらの研究の多くに共通するのは、明文化された制度で集団教育を理解するのではなく、むしろ、そうした制度を教師や子どもたち自身がいかにして経験しているのかを解釈しようとする立場である。本論でも教師や保育者、幼児や児童の具体的な相互行為の展開が示されるが、これは単に記述のレベルにとどまるものではない。その先にあるのはそれぞれの集団教育の場に参加する人々にとっての、その場で経験する出来事の意味の解釈である。

例えば、一対多の参加構造を達成するためには、ある1人の発話を「多」に対する「一」として成立させるために、そのとき「多」は相補的に沈黙を要求される。その沈黙を「話“せ”ないこと」として記述するか、それとも「話“さ”ないこと」として記述するかで大きな隔たりがある。話せないことは発話の条件の欠如を意味するが、話さないことは意志による決断を意味する。集団教育における沈黙とは単なる消極的行為としてではなく、なんらかの参加構造を協働的に達成するための積極的な貢献として理解すべきかもしれない（Schultz, 2009）。相互行為の記述もまた、現象の姿を変えた単なるコピーなどではなく、

ある理論的観点から解釈したときの現象に対する意味の付与である (Ochs, 1979)。

箕浦 (1999) は、特定の社会的な状況において生起する人間の発達の現象に対して、それが起こる生きた文脈も含めた単位で記述、分析し、そこでの当事者の意味にせまろうとするアプローチを「マイクロ・エスノグラフィー」と呼んだ。本論もその意味ではマイクロ・エスノグラフィーの系譜にあると認識している。しかし実際に第2部以降の分析に対しては違和感をもたれるかもしれない。マイクロ・エスノグラフィーの主要な手法である、当事者の言語的報告ではなく、もっぱら行為の数量的記述に終始しているからである。

この点については、集団の組織化過程という、多人数の行為が相互に影響を与えあう際の全体像の時間的な動態という本論の対象に応じて採用した方法であると述べておきたい。そのような現象を言語的に表現したとしても、おそらくは出来事のマクロな記述にしかならないであろう (例えば、「すばやく、みんなと同じ方へ視線を向けた」などの言語表現にとどまってしまう)。本論では、したがって、言語的に自覚可能な水準ではなく、その背後にあって人々の行為を制約する出来事を身体的動作の水準からも明らかにするための分析方法を採用した。

2.2 節 複数の場の比較

本論の方法のもう1つの特徴は、子どもが生活する複数の場を取り上げて、それぞれの集団的コミュニケーションを、子どもが行為を通して一対多の参加構造を組織することという共通の観点から検討したことである。

本論では、家庭、保育所および小学校という3つの場を対象とした。家庭であれば家族内会話、保育所であれば「お誕生会」などの設定保育場面、小学校であれば授業場面といったように、一対多の参加構造が実現される機会がある。保育所や小学校は言を俟たないが、家庭を取り上げた理由は以下である。

子どもが集団教育に参入するに際して必要な諸条件は、制度的教育への参入に先だって経験するコミュニケーションを通して準備される可能性がある。子どもが最初に社会化される場は、多くの場合、家庭であるが、家族内会話のコミュニケーション形態によっては、集団教育参入以前から子どもはすでに一対多の参加構造に適応している可能性がある。実際、複数の幼児や児童のいる家庭においては、親を媒介してきょうだい間の会話が促進されることが指摘されており (岩田, 2009; 2011), そうした状況においては1人の親が複数

の幼児・児童に話しかける相互行為が生起しうる。例えば以下のような会話である。

母→子どもたち	そういえば今年ぎんなんひろわなかったね
長子→母	学校にあるし、A（幼稚園）、いってみようよ（中略）
次子→母	だいじょうぶ、（次子）がS子先生と知り合いだから

（岩田，2009，p.272，引用にあたり，発話者コードを一部変更した）

上記の親子間会話では，母が2人の子どもに一度に話しかけているが，この部分については一対多の参加構造においてなされたと言うべきであろう。また，逆に，1人の子どもの発話に対して，両親または複数の大人が受け手として対応した場合，それもまた一対多の参加構造としてとらえることができる。

子どもが家庭において経験し，適応したディスコースの形態やコミュニケーション形態によっては，その後の学校での集団教育への適応の仕方が変わるという指摘が1970年代から繰り返されてきた（Au, 1980; Au & Mason, 1983; Erickson & Schultz, 1982; Fleer & Hedegaard, 2010; Philips, 1972; Shultz, Florio & Erickson, 1982; Tharp & Gallimore, 1988）。Philips（1972）がネイティブ・アメリカンの子どもにおいて見出したのは，出自であるコミュニティにおいて支配的なコミュニケーション・パターンと学校において支配的なそれとのズレがもたらす不適応であった。このように文化的背景に還元するのではなく，個々の子どもの家庭的背景という最小の社会的単位に還元して考える試みもある。例えばFleer & Hedegaard（2010）は，授業に適切に参加することができず学校では問題を抱えていると見なされたある児童の例を挙げている。その児童の家庭における日常生活での家族の行動パターンや，家屋や庭の物理的構造，それに起因する音響的リソースの配置を検討したところ，部屋の間を移動しながら，あるいは壁越しに会話をするのが家族の日常的なコミュニケーション・パターンとして形成されていた。こうしたパターンと教師が価値づけるコミュニケーション・パターンのずれが学校への不適応を起こすことに寄与していたのである（Fleer & Hedegaard, 2010）。

こうしたことを考慮すれば，幼児教育や義務教育課程だけでなく，それ以前の家庭でのコミュニケーションにまで遡って集団における子どものコミュニケーションの実態を検討する必要があることは明らかである。

ただし，家庭から保育所，あるいは小学校へと，生活の場を広げていく子どもにとって，

それらの間の移行過程は必ずしも円滑なものではないはずである。むしろ、社会生態学的な環境やそれらの場を成立させる諸制度の差異を経験するはずである。このことは、以前の生活において適応的であったコミュニケーション・パターンの可能性と限界を経験することでもあるであろう。すなわち子どもは、みずからにとって可能なコミュニケーション・パターンの中で、新しい環境においても利用可能なものとそうでないものを区別し、利用可能なものをもとにして新しい環境下において適応的な姿へと改変していくものと予想される。Hedegaard (2009) は、このように子どもが発達の途上で生活の場の間を移行する際の、旧い環境と新しい環境との間の矛盾を決して否定せずに、むしろ発達を動機づける契機としてとらえている。

集団を組織する実践を、子どもは3つの場それぞれの中でのコミュニケーションを通して行っているはずである。それらには一貫した特徴はあるであろうが、一方で、それらの間の移行過程において子どものコミュニケーションの仕方は再編成を遂げていることが強く予想される。

家庭から保育所、保育所から小学校へと、生活の場の移行にともない、一対多の参加構造との出会いも複数回起こりうる。子どもがはじめて制度的な集団教育に参入する機会として、先行研究では幼稚園や保育所に子どもが所属することがしばしば取り上げられてきた(例えば結城, 1998)。その一方で、教育関係者からさかんに指摘されているように、幼児教育から義務教育課程への移行には子どもによっては「段差」が存在する。そうした子どもは、小学校入学を契機として集団教育への再参入を経験しなければならないであろう。もちろんそれはあくまでも顕在化した「段差」であり、程度に多少はあれ、すべての子どもが再参入を経験している可能性がある。

こうした再参入は子どものコミュニケーション行動に大きな影響を及ぼす。Hicks (1995) は、入学直後の言語発達が社会的関係性の拡張に依存していることを指摘している。例えば個々の子どもが各家庭で身につけてきた多様な話し方が、教室という場に出会うことにより、個々の子どものコミュニケーションのレパートリーの拡張につながる。このように、家庭から保育所や学校への移行は、子どものコミュニケーション行動が再編される契機となりうるだろう。

ただし本論では、家庭から小学校にかけて、同一の対象児の縦断的なデータ収集をしたわけではない。そのため、移行過程の検討とは言ってもそれはあくまでも仮説にとどまるものである。

第4章 各研究の概要

あらためて、本論の目的は、日本の制度的教育実践において、教育的なはたらきかけの前提とされている「集団」が、子どもを中心とする人々の具体的なコミュニケーションにより組織化される過程を明らかにすることである。そのために、集団教育に典型的なコミュニケーション形態である一対多の参加構造に注目し、それが成立する条件について、家庭、保育所、小学校という3つの場における子どもと大人による言語的・非言語的コミュニケーションの分析を行う。

まずフィールドとしたのは、集団教育に出会う最初の間である保育所である。一対多の参加構造を作り上げることは、集団教育を効果的に実施する保育者の戦術に含まれる（結城，1998）。その戦術に対して幼児はどのように関与するのか。研究2から研究4において、幼児教育における集団教育が一対多の参加構造を利用して幼児の「話すこと」と「聞くこと」をいかにして方向付けるのか、同時に、そのような方向付けに対して幼児がいかにして対応しているのかを検討する。

まず、「一」としての保育者に対して幼児らが「多」として発話するというコミュニケーション形態（ここでは「一斉発話」と呼ぶ）が成立する条件、および一斉発話の協働的な達成過程について巨視的分析（【研究2】）と微視的分析（【研究3】）を通して示す。

さらに、「多」として聞く身体的な構えを保育者と幼児らが協働で作る過程で何が起きているのか、「お誕生会」という行事の準備を行う際の幼児の身体的な動作を分析することを通して検討する（【研究4】）。研究2で示されるが、保育所での生活の文脈では、ある特定の時間帯に集中して一対多の参加構造が現れる。そうした時間帯の1つが、室内に幼児らが全員集まった上で展開される設定保育や食事場面である。「お誕生会」もそうした活動に類したものである。これが始まるまでの保育者と幼児らの動きを検討することにより、一対多の参加構造を前提とした一斉発話のようなコミュニケーション形態が成立する条件が示されるであろう。

具体的には、イスを並べて着席する行為（着席行動）の変化を指標として、お誕生会に要する準備の時間的展開を記述する。室内に置かれたイスに座ることは、そのままでは一対多の参加構造の実現を構成しない。例えば、1人だけ座っていても、「みんなで座ること」は達成されない。ある目的と規則性をもってイスが並べられること、およびそこに幼児ら

が「一斉に」座り、なんらかの集会的な身体配置を実現することによって、はじめて一対多の参加構造が実現するのである。そこに至るまでの過程を身体的動作の水準で詳細に検討することが研究4の目的である。これら研究2から4を通して、保育所における一対多の参加構造に基づいた集団的な「話すこと」と「聞くこと」の達成過程が明らかとなる。

次に、集団教育への本格的参入とそれを利用した学習活動が開始される小学校での授業を分析する(【研究5】【研究6】【研究7】)。一斉授業は、中田(1993)によれば一対多の参加構造を前提として展開される対話のプロセスである。そこでは他者同士が行う会話を「わがこと」として聞くという「間接的対話」に従事することが意味のある学習経験を形成する。一方で、特に低学年においては、教師と個々の児童との関係に閉じた「直接的対話」が見られるとも指摘されている(中田, 1993)。ここから、小学校の6年間を通じて、一対多の参加構造に従事する児童の発達的变化や、そこから帰結する一対多の参加構造の組織化の変化が起こる可能性を指摘できる。

本論では、他者の発話を「多」として聞く際の児童の行為の時間的な展開を分析する。具体的には、聞くことの身体的構えをディスプレイする主要な手がかりである視線を取り上げ、その配布行動(視線をどの対象にどのように向けるか)について検討する。6年間を通して児童は発達的变化を遂げていく。そこで「聞く」という児童の行為の学年間の違いもあわせて検討する。

研究5では、学年間で視線配布行動にどのような違いが観察されるのか、横断的に検討する。研究6では、3年生と5年生の授業における教師と児童の視線配布行動の時間的な展開過程について分析する。そして研究7では、同一の児童群の2学年間の比較を通じて、横断的観察で確認された結果の確認を行う。

総じて指摘できることは、低学年の児童にとって一対多の参加構造を組織化する上で「一」の役割を担うのは圧倒的に教師であるということである。しかし次第に、教師の視線の向きを注意配分の手がかりとして利用しつつも、代わりに発言する児童やテキストなどの教材に注目が移るようになっていた。授業における学習課題の解決という学術的な目的と、一対多の参加構造を組織化するというコミュニケーション上の目的とが同時に考慮され、児童自身によって自律的な組織化が展開できるようになるという発達の方向性が示唆される。

周囲の会話に対して「聞く」という構えを能動的に取ることの起源は、いつから、どのように存在するのであろうか。最後に、子どもが最初に出会う社会化の場としての家庭に

廻り、多人数会話環境としての家族内会話に子どもがどう参与するのかの分析を行う（【研究8-1, 8-2】）。ここで特に注目するのは、会話参加者のうち、発話の受け手が誰なのか不明な発話に対する子どもの反応である。受け手が不明であるために、それを推測する手がかりの子どもによる探索が観察可能であると考えられたためである。

研究8-1では、家族内会話に出現した受け手の不明な発話に対して行った4歳児の行動について検討する。対象となった4歳児は、受け手の不明な発話を両親のいずれかが行ったとき、その者に対して視線を向けるとともに、その発話の受け手として行為しようとしていた。しかし、結果として、子どもではなく他方の親を受け手とした会話が成立していたのである。

研究8-2では、4歳の子子どもが、同じように受け手の不明な発話に際して、自己を「他者同士の会話に臨んでいるが発話の宛先ではない者」として位置づける巧妙な行為を行っていたことを明らかにする。宛先ではないが会話の場にいることの許容された「傍参加者」(bystander)に4歳児が割り当てられることは、みずからが行うと同時に親によってもなされる。こうした協働的達成としての傍参加者への役割配分は家族内会話の相互行為を通して成し遂げられる。

こうしたコミュニケーション形態は、その後の集団教育における一対多の参加構造の成立条件として理解できると思われる。なぜなら、「多」として参加する際には、「一」として話す者の発話の宛先を判断する認知的判断が含まれるためである。その最初の経験を家庭に求めることは妥当であろう。

第2部 一対多的参加構造の組織化過程

：家庭，保育所，小学校の横断的研究

第5章 保育所において一斉に話すこと：一対多の参加構造とそこでの一斉発話の実態

1節 本章の目的

2節 一対多の参加構造を前提とした活動と一斉発話との関連【研究2】

3節 保育所での一斉発話を構成する個々の幼児の発話の実態【研究3】

4節 まとめ

第6章 保育所において一斉に聞くこと

：一対多の参加構造を成立させる身体的配置の組織化過程【研究4】

1節 目的

2節 方法

3節 結果

4節 考察

第7章 小学校において一斉に聞くこと

：教師・児童間相互作用における視線配布行動から見た「聞くこと」の達成

1節 目的

2節 方法

3節 児童の視線配布行動の学年間の差違：横断的分析【研究5】

4節 注視率の時間的変動から見た教師・児童間の視線配布行動の関連性【研究6】

5節 児童の視線配布行動の学年間の差違：2時点間の比較を通して【研究7】

6節 考察

第8章 一斉に聞くこと的前提条件

：家族内会話における受け手不明の発話と傍参与の達成【研究8】

1節 本章の目的

2節 家庭内会話における受け手の不明な発話に対する幼児の行動【研究8-1】

3節 父-母-子間の会話における幼児の傍参与の相互行為的達成【研究8-2】

4節 まとめ

第5章 保育所において一斉に話すこと

～一対多の参加構造とそこでの一斉発話の実態

1節 本章の目的

一対多の参加構造を前提とするコミュニケーション形態の実現を目指す集団的活動に子どもが最初に出会う場の1つは、保育所や幼稚園で展開される幼児教育であろう。

保育所や幼稚園を観察していると、幼児らの特徴的な大きな声を聞くことができる。例えば、保育者と教室内のすべての幼児が一斉に挨拶の言葉を言うことがある。別の場面では、保育者が質問をすると、ほぼすべての幼児が一斉に返答することがある。こうした発話形態は日本の幼児教育に関する研究者によって「コーラス」(Peak, 1991)や「唱和的な返答」(choral responses; Neuman & Fischer, 1995)と呼ばれた。

本論では、「同じタイミングで同じ表現を複数の人々が発するコミュニケーション形態」を操作的に「一斉発話」(simultaneous utterance)と呼ぶ。一斉発話は、出現する文脈や機能といった面から、少なくとも3つのタイプが想定できる。第一に、日常会話において複数名が同時に同じ言葉を発すること、第二に、特定の活動において同じ言葉を発することが機能的に利用されること、第三に、同じ言葉を発すること自体が活動の目的となることである。

まず、会話場面において、参与者間で同じ言葉が同時に発せられる現象が起こりうる。こうした現象の背景には、両者が同じ話題を志向した結果として同じ言葉が重なることがある。菅原(1998)はこれを「唱和」(unison)と呼んだ。唱和のような現象は、上記の操作的定義からすると一斉発話に該当する。ただし、この種の一斉発話は、必ずしも文脈から要請された課題ではない。一般に、日常会話において発話が重なり合うことは特殊な現象として認識され、「修復」(repair)としての解決に向けた相互行為が組織化される(串田, 1997)。

一方で、状況によっては声をそろえることそのものが志向される場合がある(Lerner, 2002)。第二のものは、活動に埋め込まれて機能的に利用される一斉発話である。例えば、ある種の一斉発話は遊びなどの文化的活動に埋め込まれている。ジャンケンをするには、あらかじめ定められた言葉を一斉に唱えながら、手を特定の形にして提示することが必要

である。すると、集団遊びのような活動に参加するためには子どもは発話をそろえることを学習しなければならない。さらに言えば、第一のものと第二のものとの区別、すなわち、一斉発話が避けられるべき状況と、それを志向すべき状況との判別も学習しなければならない。

最後に、声をそろえること自体が活動の目的である場合がある。ジャンケンでの一斉発話はいくまでも身体動作のタイミング同期という目的を実現するための副次的な道具であるため、それがなかったとしても代替となる方法があれば人々の目的は達せられる。他方、多人数で歌を歌ったり、「乾杯」を唱和したりするなど、一斉に発話することがなければ目的がそもそも達せられない活動もある。串田（1997）はこのような活動における一斉発話を「儀礼的」なユニゾンと呼んだ。

一対多の参加構造の実現にひきつけてみると、一斉発話は複数の人間が「多」として1つのターンを共有することであると言える。一対多の参加構造の実現が目的となるような文脈においては、一斉発話の未達成は、すなわち活動の組織化の失敗である。

このように、表面的には一斉に同じ表現を言う発話行為であっても、文脈や機能により多様性がある。上述のように、一斉発話が特殊なものとして認識される文脈がある一方で、一斉発話が志向され、実際に組織化される文脈もある。こうした文脈と特殊なコミュニケーション形態との関連を幼児はどのように理解しているのであろうか。

一対多の参加構造に対応して行動することが、集団教育実践に参加する幼児に求められることだとすれば、そうした参加構造に結びついた一斉発話に適切に参加することもまた幼児にとって習得すべきスキルである（van Dam, 2002; Kanagy, 1999; Neuman & Fischer, 1995）。そうしたスキルの中には、一斉発話を使用すべき文脈とそうでない文脈を適切に判断し、その判断に基づいて行為することが含まれるであろう。

本章には2つの研究が含まれる。2節（研究2）では、保育所の1日を観察し、そこで展開される諸活動と一斉発話とがどのように対応づけられているのかという点について、自然観察を用いて明らかにする。続く3節（研究3）において、保育所内で実際に観察された一斉発話に個々の幼児がいかにして参与していたのか、一対多の参加構造にひきつけて言い直せば、「多」として1つのターンを形成するという行為にいかにして参与していたのかを示す。

2節 一対多の参加構造を前提とした活動と一斉発話との関連【研究2】

2.1節 目的

保育所の1日を観察し、そこで展開される諸活動と一斉発話とがどのように対応づけられているのかという点について、自然観察を用いて明らかにする。

2.2節 方法

対象とした保育所は関東地方都市部の郊外に位置する私立保育所であった。100人以上の在園児がおり、5つのクラスに分けられていた。5つのクラスとはすなわち、未満児、3～4歳児、4～5歳児、5～6歳児、異年齢混合クラスであった。2000年6月のある1日、4～5歳児クラスの活動を、登園から降園までの間、ビデオに記録した。このクラスには19人の幼児と1人の保育者が在籍していた。記録は4時間2分51秒であった（午睡時間は除く）。

参与観察に加えて、ビデオ映像を担当保育者とともに視聴しながらインタビューを行うビューイング・セッション（Erickson & Schultz, 1977）を実施した。これは、観察された出来事や人間の行動に妥当な解釈を与える手法として、その場に実際に立ち会った参与者に、映像記録を見せながらそれについてコメントを求めるというものである。これにより、実際に活動に参加していた者の視点についてのきめ細かな情報を手に入れることが可能となる。

保育園の1日は、自由保育と設定保育、食事や午睡など、互いに区別される複数の出来事から構成されている。保育者には、映像におさめられた園生活の様子を早送り再生で視聴しながら新しい出来事がいつから始まったのかを指摘し、それぞれについて名前をつけるよう依頼した。加えて、解釈を補強するものとしてセッション中の保育者の自由な語りも適宜資料として用いることとした。

一斉発話が起きた時点を同定し、その頻度を求めるために、以下の通り、一斉発話の基準を設定した。原則として、一斉発話は（1）少なくとも2人が1つのターンにおいて発したものの、（2）少なくとも1つのシラブル（音節）が重なったもの、とした。筆者を含む2人の観察者が独立に映像からの一斉発話抽出作業を行った。こうして挙げられた一斉発

話の候補から、筆者が最終的な判断をして全事例を同定した。

2.3節 結果

4～5歳児の1日の観察から、34個の一斉発話が同定された。幼児だけによる一斉発話が23個、保育者と幼児によるものが11個であった。

一斉発話の典型的な例を断片1-1に示した。この一斉発話は、観察当日、最初に出現したものである。理解の方便のために説明すると、この保育所ではすべてのクラスに「ライオン」など動物の名前がついていた。ここで検討する例は「うさぎ組」で得られたものである。幼児たちは、教室の中央に置かれていた机の周りに並べられたイスに座っていた。幼児はみな保育者の方に顔を向けていた。保育者が「朝のお集まり」において決まって歌う歌をオルガンで演奏しながら歌った。保育者が歌い終わった直後に、ほとんどの幼児が大きな声で「ちがう」と叫んだが、この部分（2行目）が一斉発話である。

【断片1-1】⁴

開始時刻：10時34分 活動：朝のお集まり

01 保育者 起きろ、起きろ、元気な、ライオンさん！

→02 幼児たち ちがーうーう！

一斉発話と保育所内の活動との関連を検討するために、一斉発話の生起頻度を10分ごとにまとめ、保育者が名付けた活動の名前のリストとともに示したのが図1-1である。図1-1によれば、一斉発話は1日のうち均等な間隔で起きていたわけではなく、いくつかの区間に集中していた。集中していた区間は3つあった。最初の区間は20分間継続していた（10:30-10:50）、次の区間はおよそ20分間（11:40-12:00）、第三区間はおよそ30分間（15:00-15:30）であった。これらの区間は、保育者によってそれぞれ「朝のお集まり」、「昼食の準備」、「おやつの準備」「さようならのご挨拶」と、それぞれ名付けられていた区間であった。これらの活動には共通の特徴があった。最も顕著なのは、これらの活動はク

⁴ 断片の書き起こしでは、各行左より行番号、発話者、発話内容をそれぞれ示す。さらに、分析において注目すべき行番号の左横に矢印（→）を記した。本論の以下の断片でも同様である。

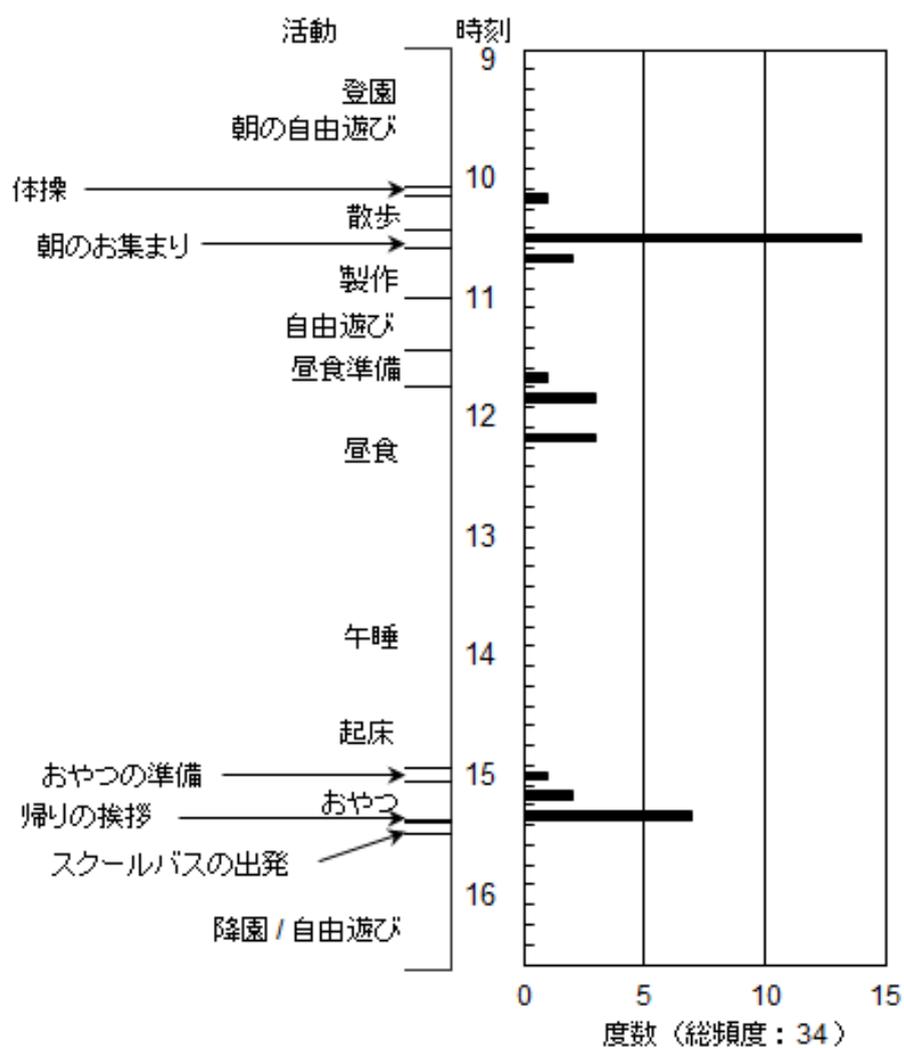


図1-1 4～5歳児クラスの1日の活動の流れと、一斉発話の出現頻度の関連

ラスのメンバー全員が教室内に集合することが期待されている点である。

さらに、これらの活動は観察された1日にのみ実施されたのではなく、日々反復されるものであった。「昼食」や「おやつ」は幼児の生命を守るという保育所のもつ機能と深く結びついており、毎日反復されることが強く期待されるものである。また、「朝のお集まり」や「さようならのご挨拶」は、1日の保育活動の開始と終了を明示化するものであり（それ以前とそれ以降では、保育者は幼児に対して個別のかかわりを行うことが多くなる）、必然的に毎日繰り返される。

逆に一斉発話がほとんど起きていなかったのは、朝の自由時間、遊びの時間、降園時であった。こうした活動は教室内に集合する必要がないものであり、実際に幼児は自分の意志で園庭に出ることも許されていた。

以上より、少なくとも対象の保育所においては、一斉発話が集中的に生起する時間帯が存在していたことから、それは文脈にかかわらずランダムに発生するものではなかったと推測できる。

2.4節 考察

対面コミュニケーションの場では、複数人が同じ言葉を同じタイミングで発する一斉発話の生起する可能性は常にある。一方で私たちは、参与する会話に一斉発話が生起したことに対して少なくとも3つの態度をとりうる。それを避けるべき解消すべきものとしてとらえる態度、なんらかの活動のための道具として利用する態度、そして一斉発話そのものを目的とする態度である。一斉発話に対するこうした態度の違いは個々人の性格などに帰せられるというよりはむしろ、参与する文脈に応じてこれらの態度の適切性が変わると考えられる。

子どもにとって最初の集団教育の場である保育所への参入過程には、一斉発話というコミュニケーション形態に対するこれらの態度と文脈との関連を経験し、なんらかの理解を得ることが含まれるであろう。なぜなら、一斉発話は集団教育を前提とした一对多の参加構造の実現に寄与するコミュニケーション形態の1つとして考えられるからである。すなわち、「集団教育への参加」という概念が指し示す出来事の中に一斉発話を目的としたコミュニケーションの協働的な達成が含まれることが想定できる。

保育所の1日の生活を観察すると、一斉発話は特定の時間帯に集中的に観察された。そ

これらの時間帯において生起していた活動には、少なくとも2つの特徴があった。第一に、保育者が担当するすべての幼児らを室内に集め、全体で1つの目的を達成するという特徴である。第二に、毎日反復されるという特徴である。

以上の観察結果から、次のことが推測できる。まず、一斉発話の生起が特定の活動の起こる時間帯に集中していたことから、一斉発話がある特定の活動に埋め込まれた形で利用されていたことが推測できる。そうした活動において保育者は、クラス内の幼児たち全体に対する指示や説明を行ったり、幼児たち全体が一斉に同じ行動をとるようにうながしたりする必要があった。このような活動においては、保育者が幼児を1つの集団として扱い、その管理の必然性が生じる。ここにおいて、1人の管理者としての保育者と、その管理を受ける集団としての幼児たちという参加構造が生活の文脈に対し関連性を持つようになる。すなわち、一対多の参加構造が妥当となるのである。一斉発話はこのように、一対多の参加構造が妥当な生活の文脈において特定の利用されるコミュニケーション形態であると言える。

幼児は一斉発話のこうした機能的な利用のされ方をどのように経験し、どのように理解しているのであろうか。個々の幼児が実際に一斉発話に対してどのように関与しているのかは次節において取り上げるので、ここでは後者の理解の仕方について検討する。一斉発話の頻出する活動のもう1つの特徴は、日々反復されるというものである。「朝のお集まり」や「昼食の準備」といった活動は、幼児の生命維持や保育所全体での保育の実施といった制度的要請によって導入された活動であるため、毎日繰り返し実施されることが強く要請される。反復という制度的要請は、幼児や保育者の視点からすると、保育所内での生活を構造化し、行為を導く手がかりとして機能しうる。反復が予想される活動において一斉発話の頻出する背景には、個々の幼児にとって次に何をなすべきかという構えを作ることが容易なこともあるであろう。ほとんどの幼児にとって次の行動が予測可能であれば、次に言うべき言葉やそれを発するタイミングの予測も容易であろう。串田（1997）が指摘するように、次に起こる発話が予測／計画可能（projectable）であるような文脈は、一斉発話を生起させるに際して利用可能な資源となりうる。

このように考えると、幼児が保育所のような集団教育の場に参入する過程には、特定の活動と一斉発話のようなコミュニケーション形態との結びつきを理解することが含まれることが推測される。私たちが、集団教育への適応や社会化と呼ぶ出来事には、幼児によるこうした理解がともなっていると思われる。

一方で、理解がともなっていたとしても、一斉発話が行われているときに幼児が実際にどのように行為しているかは分からない。字義通り「一斉」に発話がなされるために、多人数で発話がなされた場合に個々人がどのような発話をしているのかが外からは見えにくくなるのである。つまり、一对多の参加構造において「多」として一斉に発話する際の具体的な個々の幼児の貢献の仕方について明らかにする必要がある。次節においてこの点について検討する。

3節 保育所での一斉発話を構成する個々の幼児の発話の実態【研究3】

3.1節 目的

研究2では、保育所での生活を構成する特定の活動と一斉発話という特定のコミュニケーション形態とが結びついていること、幼児が保育所での生活に参入することにはそうした結びつきについての理解が含まれる可能性について示された。

一方で、何をすべきかが分かっていることと、実際に何をしたのかということの間には乖離がある可能性もある。一对多の参加構造において「多」としての話し手となることは実際にどのような行為として現れるのか、という点について考える必要がある。

そこで研究3では、幼児たちが集団として一斉発話を実現するさなかに、個々の幼児がどのように発声行為を行っているのかという点について、その発声方法の詳細を明らかにする。

3.2節 方法

東北地方の農村部にある公立保育所に協力を要請し、参与観察を実施した。そこに通う幼児に対してマイクを装着してもらい、そこで得られた音声記録を分析した。理想的には、一斉発話を行う単位集団に所属するすべての幼児にマイクを装着すべきであるが、種々の制約により、年齢に分かれたクラスごとに、保護者の同意が得られた1名の幼児を抽出して音声記録の作成および参与観察を実施した。

3つの家庭から、4人の幼児が本研究に参加した（1つの家庭から2人の姉妹が参加）。

内訳は、3歳男児、4、5、6歳の女児、各1名であった。所属は、それぞれ、3歳児クラスから6歳児クラスまで別々のクラスであった。2002年2月のある1日、幼児が登園する前の家庭での生活からビデオ撮影を開始し、保育所への登園から降園、家庭での夕食にいたるまでの参与観察およびビデオ撮影が実施された。声を明瞭に録音するために、それぞれの幼児の口元に向けた単指向性のワイヤレスマイクを装着してもらった。ワイヤレスマイクからの音声をビデオカメラに入力し、映像と共に記録した。分析は主として撮影されたビデオ映像を用いて実施された。午睡など撮影を中断した時間を除いて、平均して7時間11分36秒の映像資料を得た。(3歳男児：7時間6分26秒、4歳女児：6時間45分55秒、5歳女児：7時間14分43秒、6歳女児：7時間39分50秒)。

一斉発話を同定する手続きは研究2と同じであった。ただし、そうして数えられた一斉発話の生起頻度は、ターゲットとした幼児が実際に一斉発話をしていた回数だけを表すのではなく、マイクがピックアップした他の幼児間の一斉発話も含んでいた。筆者を含む2人の観察者がビデオを独立に観察したところ、単純一致率は87.6%であった。

3.3節 結果

4人分の映像記録から、あわせて225個の一斉発話が同定された。その中には3歳男児と5歳女児のそれぞれの家庭での観察においてそれぞれ2つずつの一斉発話が含まれていた。ここでは保育所での活動に焦点を絞るため、それら4つの一斉発話を分析対象から除外した。その結果、3歳男児の記録に29個、4歳女児の記録に47個、5歳女児の記録に50個、6歳女児の記録に99個の一斉発話がそれぞれ観察された。

対象児にはワイヤレスマイクを装着してもらっていたため、当該の幼児の声を明瞭に記録することができた。図1-2は、ある一斉発話を音声波形と音圧波形の両方で表したものである。この方法により、他の幼児の発話の中に紛れ込んだ対象児の発話の開始時点とその持続時間を推定することができた。

図1-2に示した3歳児の発話は所属するクラス全体でおやつを食べるという活動において見られたものである。結果として、おやつの時間には4つの一斉発話が起きていた。2人の日直が担任保育者の横に立ち（このクラスには4人の保育者がいた）おやつを食べ始める前に「みなさんにありますか」という決まったフレーズを保育者が言い始めると、幼児らはそのフレーズを保育者が先導する形で途中から発し始めた。それに対する定型的な

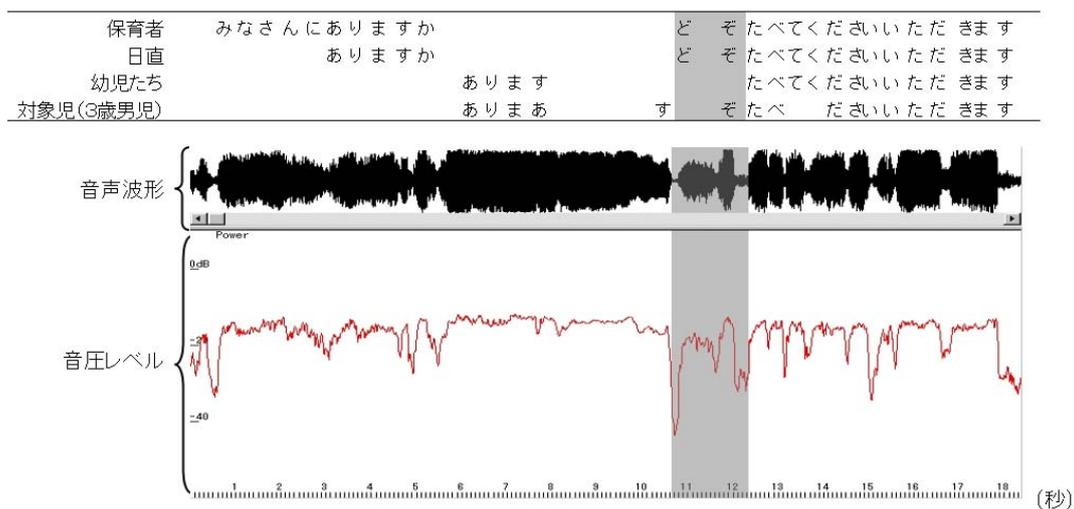


図1-2 3歳児のクラスにおいて観察された、おやつの時間における一斉発話

注 灰色に網掛けした部分での音声波形ならびに音圧レベルに注目すると、前半よりも後半の方が振幅や音圧が大きいことが分かる。これは、対象児が前半では発話をしておらず、後半でのみ音を発していたことを示す。すなわち対象児は、他者の発話タイミングに合わせて、「どうぞ」の「ぞ」のみを発声したことが分かる。

返答のフレーズは、対象児を含む日直以外の幼児にあらかじめ割り当てられていた。一斉発話は「あります」という返答の形式で発生した。しかし対象児の発話における最後の母音が引き延ばされていたため、この部分はアンサンブルのソロパートのように見える。次は保育者と日直のターンであり、これによっておやつを食べ始めることができる。しかしそのターンにおいては、聞き手の役割が配分されているはずの幼児たちも部分的に同時に発話していた。このことは対象児にも該当していた。彼は、いくつかの音節が抜けていたものの、保育者や日直の発話に同期する形で発話していた。最後のターンはクラスにいるほとんど全員が「いただきます」という同じ言葉を一斉に発話していた。

興味深いことに、一斉発話の背後にある対象児の実際の発声の仕方は他の幼児のそれとは正確に一致するわけではなかった。例えば図1-2の灰色の網掛けをした箇所注目してみる。ここは対象児のターンではなく、日直と保育者に配分されたターンであった。ここでの対象児の発声の仕方は、あたかも、ある音節を発するのに周囲と同期できる適切なタイミングを探索していたように見えた。同じような探索的な発話は、どの幼児においてもしばしば観察された。このような行動は、クラス全体で、歌を歌ったり挨拶をしたりするときのように定型的な言葉を発する際の背後において観察されやすいものであった。

昼食やおやつ直前の「ご挨拶」は、4人の対象児において頻繁に観察された一斉発話をともなう状況であった。結果として、幼児全員において探索的な発声が観察された。断片1-2に示した4歳女児の場合、2行目で定型句の最後の部分を発話し始めた。断片1-3（5歳児）の2行目、および断片1-4（6歳児）の2行目においても、同様の発声行為が観察された。

【断片1-2】

4歳女児（対象児は日直の1人であった） 時刻：11:19:54

- 01 日直 どうぞたべてください（ゆっくりと発話）
 →02 対象児 ぞたべてください

【断片1-3】

5歳女児 時刻：11:33:39

- 01 幼児たち いただきます（ゆっくりと発話）
 →02 対象児 きま

【断片1-4】

6歳女児（対象児は日直の1人であった） 時刻：11:51:51

01 日直 今日のこんだては（ゆっくりと発話）

→02 対象児 のこんだては

これらの観察結果から、一斉発話は個々の幼児が発声内容やタイミングについて探索しながら調整することを通して達成されていたと言える。一斉発話に対するこのような参加の仕方を「探索的発声」とここでは呼ぶことにする。これは、すでに他者が発話し始めたフレーズに対して自分の発声を途中から重ねあわせようとする行為として観察される発声の形態である。

その他に、一斉発話の間に他者が志向する発話内容とは別の言葉を発していたケースも見られた。断片1-5はその例である。

【断片1-5】

6歳女児 時刻：15:10:00

01 保育者 追い出したい鬼決まった？

→02 幼児ら ううん

03 対象児 （小声で）絵があまり上手じゃないからもっと上手になる

断片1-5では、保育者の語りかけが始まるのとほぼ同じタイミングで対象児が小さな声で発話した。結果的に、保育者の語りかけに対する返答として出現した一斉発話（2行目）には対象児は関与していなかった。このように、一斉発話においてはすべての幼児が発話をしているわけではなく、中には断片1-5の対象児のように、クラス内全体の文脈からは外れた発話をしていた場合も観察された。さらに、一斉発話の間に何も発話せずに無言でいるというケースも見られた。

異なる発話や無言でいることに対して、保育者やその他の者から全体と同じ発話をするように介入が起こることは、観察を実施した日に関して言えば、ほとんどなかった。数少ないケースが断片1-6である。断片1-6は「帰りの会」と呼ばれる活動において生起したもので、幼児たちは保育者の伴奏に合わせて童謡を歌っていた。幼児たちが最後まで歌い終

わった後、保育者は数人の幼児が歌っていなかったことを「聞こえない人がいる」と表現して発話した。おそらく、歌うよう方向付ける意図をもったはたらきかけであったであろうと推測される。断片1-6のような介入は観察の限りまれであり、多くの場合、一斉発話の最中に無言であったり、他者とは異なる発話をしていたりしても、それについて指摘されることはなかった。

【断片1-6】

5歳女児 時刻：15:05:55

- 01 保育者 (オルガンの演奏をする)
- 02 幼児ら こぎつねこんこんやまのなか (中略) こくびをかしげてかんがえる
- 03 対象児 こぎつねこんこんやまのなか (中略) もxxxをかしげてかんがえる
- 04 保育者 みんなの声聞きたいんだけど聞こえない人がいる

探索的発話や他者とは別の発話、あるいは（発話の一形態であるとするならば）沈黙するといった、これらの発話形態は、保育所での一斉発話においては、広く一般に観察されるものなのであろうか。抽出された一斉発話全体を対象として、対象児がそこにどのような発話形態でもって参加していたのかという観点から、量的な分析を実施した。

量的分析に際して対象児の発話形態を4つのカテゴリーに分類した。(1) 他者と同じ（対象児は過不足なく他者と同じフレーズを発したもの）、(2) 部分的発声（他者によるフレーズのある一部分を発声。探索的発声はこのカテゴリーに分類された）、(3) 発話せず／別の言葉を発声（ある一斉発話において対象児による発話がみとめられなかった場合、または、他者によるフレーズとはまったく別の言葉を話していた）、(4) 不明（対象児が発話していたかどうか判断できなかった場合をここに含めた）。

表2-1は量的分析の結果である。ここに示されたように、最も頻度が大きかったのは、「発話せず／別の言葉を発声」であった。一方、「他者と同じ発声」と「部分的発声」の小計はそれぞれ48と57であり、ほぼ同数であった。全体として見ると、すべての対象児の観察映像にすべてのカテゴリーに該当する一斉発話が含まれていた。

表2-1から明らかなことは、一斉発話のさなかにおいて、対象児たちはいつも他者の発話と同一のフレーズを発声していたわけではなかったことである。そうした発話は全体の約20%にとどまっていた。その代わりに対象児たちが頻繁にとっていた行為は、部分的に発

表2-1 抽出された一斉発話に対する対象児の参加の仕方の分類とその生起頻度

カテゴリー	3歳児	4歳児	5歳児	6歳児	計
他者と同じ	7	15	7	19	48
部分的発声	9	14	25	9	57
発話せず/ 別の言葉を発声	9	14	17	55	95
不明	4	4	1	16	25
計	29	47	50	99	225

声することや、そもそも発話をしていなかったり、期待された発話とは別の言葉を発声したりすることであった。

3.4節 考察

研究3の主要な結果をまとめると、次のようになる。まず、観察対象となった4人がそれぞれ所属するクラスの活動の中には一斉発話の出現するものがあることが確認できた。その上で、一斉発話として抽出されたコミュニケーションの連鎖における個人の音声記録を分析したところ、外側からの観察ではクラス内の幼児全員が同一の言葉を同時に発しているように聞こえたケースであっても、実際には多様な発話形態が混在していたことが明らかになった。そうした発話形態の中には、発話開始時点を探りながら発話を開始したように聞こえる発話（ここでは、探索的発声と呼んだ）や、多くの幼児の発話とは異なる表現、さらには無言のままであることが含まれていた。次いで、これらの発話形態の出現頻度について数量的に分析をした。その結果、全体と同一の内容を発話していなかったケースは抽出された一斉発話数全体の70%強にのぼることが明らかとなった。少なくとも本研究の観察の範囲においては、定義上の「一斉発話」をしていなかった場合の方が多かったのである。

以上から、2点を指摘することができる。第一に、一斉発話として観察される出来事において、幼児たちは発話する言葉やタイミングを全体の発話の流れに応じて調整していたことが推測される。第二は、一斉発話の達成に寄与する主要な要素は、参加者が実際に同時に同じ言語形式を発することではなく、一对多の参加構造における「多」としての役割を実演することである、という可能性である。

まず、第一の点についてである。研究3での観察の1つの成果は、一斉発話に対して探索的発声という形態で関与する幼児の行為が実際に示されたことである。例えば、ある幼児が他者の発声の最初のタイミングを逃してしまうと、全体の発声の流れからすると途中から開始しなければならない。このとき、期待される発声内容をフレーズの頭から再生したとしたら、その終末部も結果的にずれてしまう。したがって、先頭の音節をいくつか落とした上でフレーズの途中から再生し始めると全体の帳尻があうこととなる。

探索的発声は、それを発した者が一斉発話の協働的達成に関与しようとしていることを示すものであると考えられる。もし、一斉発話の出現の期待される場面において、他者と

協調的に発話しようとせず、期待される発話内容を自分のやりやすいタイミングで発したならば、結果的に外から客観的に聞こえる全体の発話は1つのまとまりをなさずに騒音として認識されてしまうかもしれない。たとえ発声開始のタイミングが他者とはずれていたとしても、探索的発声により、全体が騒音化することを回避できる。したがって、探索的発声を行う者は、「全体として1つの発話に聞こえる音響的環境を協働的に作り出すこと」に関与していた可能性がある。

一斉発話の参加者に要求される行為はこれだけでなく、全体として1つの発話に聞こえる音響環境の共創を阻害する行為を避けることも含まれていた可能性もある。この要件が満たされている限り、個々人の（沈黙も含めた）発声の仕方が期待される形式やタイミングとは異なっていたとしても、それによって一対多の参加構造が破綻したとはみなされない。このことは、探索的発声や違う言葉の発声、沈黙といったカテゴリーが全体の中で占める割合が多かったものの、それらが活動の進行を決定的に妨げたわけではなかったことから推測できる。

まとめると、一斉発話への個々人の関与には2つの形態があると言える。1つは、全体として1つの発話として聞こえるような音響環境の共創に直接的に寄与しうる発話を、周囲のそれと調整しながら行うというものである。もう1つは、一斉発話とは関連のない発話を小声で行ったり、沈黙を維持したりすることにより、そうした音響環境の共創を阻害しないというものである。

参加者がこれらの行為を通して関与する先にある目的は、複数の参加者が一斉に同じ形式で発話しているように観察することの可能なターンを協働で作りに出すことであつたと推測できる。ただし、その目的がすべての幼児に自覚的な水準で共有されていたかどうかは不明である。個々人はこれら2種類の関与の形態のいずれかを通して話し手としての「多」を協働的に達成していたと考えられる。

4節 まとめ

一対多の参加構造において人々が「多」として協働的に振る舞うことの中には、相互行為連鎖の相補性の観点から、以下の2つの側面が考えられる。1つ目は話し手としての集団が「多」としてターンを共有するという側面であり、一斉発話はそれを実現する1つの

活動であった。もう1つは、その場の参加者の1人に対し「一」という役割を人々の集団が協働して配分するというものである。誰か1人が発話している間、その発話に対して一斉に聞き手としての役割を引き受ける振る舞いを協働的にとることが典型的である。簡単に言えば「多」として話すことと、誰かを「一」にするためにそれ以外の参加者が聞くことという2つの側面である。

研究2および3では一斉発話の検討を通して前者について明らかにしてきた。次章では後者について、すなわち、幼児が集団として1人の話を聞く姿勢を作れるようになる過程を検討する。

第6章 保育所において一斉に聞くこと

～一対多の参加構造を成立させる身体的配置の達成【研究4】

1節 目的

研究4では、幼児教育に参入する過程の幼児において、一対多の参加構造の実現への関与の仕方が短期間にどのように変化するかを検討する。研究2や3では話し手としての「多」になる過程が検討されたが、その一方で、1人の個人を「一」とする相互行為的な手続きも必要となるであろう。コミュニケーションの実際に即して言えば、聞き手としての「多」を実現させるための手続きである。研究4は、保育所の新入生が、集団で一斉に聞くための構えをいかにして実現できるようになるのか、縦断的な自然観察を用いて検討する。

一斉に聞く構えの成立には少なくとも2つの要素が含まれる。1つは、話し手に対して注意を向ける行為が集団内で同時に生起することである。もう1つは、注意を向ける行為の同時生起が集団内で了解可能となることである。

第一の点は当然であろう。一対多の参加構造を組織化する際に聞き手として「多」を実現するには第二の点が重要になる。例えば集団内にいる1人の話し手に対して、他の人々が発話そのものには注意を向けつつも、身体や視線を話し手以外のものに向けていたり、他の仕事にも従事していたりした場合、「一斉に聞くこと」が実現されたとは言えない。その実現には、話し手に対して集団を構成する人々が注意を向けていることが相互に確認できなければならない。そのための条件の1つが、身体的行動の水準で話し手に志向した動作をとることである。例えば全員が話し手の方に視線を向けるとき、メンバーはそのことを手がかりにして「一斉に聞くこと」が実現されていることが了解できる。このように、一斉に聞くことには、必然的に一斉に同じ動作をとること（例えば話し手に顔を向けるなど）がともなわれる。

集団教育において一斉に聞く構えが実現される際には、注意の方向が互いに明示的になるように、顔の向きや視線など身体的行動の水準で相互行為の組織化が行われる。保育所での幼児にとってこのような組織化のための手がかりとなりうる行動の1つが、「イスへの着席」である。もちろん、現代の日本の幼児にとって、イスに座るという行動そのもの



図2-1 着席により成立した一斉に聞く構え

は保育所に入る前から行っていたであろう。一方で、一対多の関係性のもとで集団的に着席することは、1人で自由に座ること（例えば、運動して疲れて座る）こととは異なる。

1人で座っても集団で同じ姿勢を取ることは達成されたことにならないのである。

観察に基づくと、保育者が室内の幼児全体に話しかけるときのなど、幼児たちはイスに着席し、その前方に立つ者に顔と視線を向けることが多い（図2-1）。

1つの方向を向くように室内に整然とイスが並べられていることは近代の学校環境の1つの特徴である。ジェイムズ・ギブソンに端を発する生態心理学に依拠する田中（2014）によれば、環境内のこうした特徴は、着席した人々の身体や視線の向きが一点に集中することをアフォードする。すなわち、幼児はたとえ「全員が一定の方向を向いて座ること」を集団教育的な規範的知識として知らなくても、環境内に配置されたイスとの接触により、結果的に一対多の参加構造を可能にする集団的な身体配置を達成できるのである。要するに、物理的環境としてのイスの配置が、それに座る人々の行為を導くのである。

すると、幼児が入園以前の生活において身につけた着席行動は、集団教育への参入、特に特定の仕方で配置されたイスに着席する活動の経験を通して「他者とともを一斉に座ること」、さらには「発話者の発話を聞くために座ること」といった集団的な活動に新たに組み込まれて再編されることが予想される。

このような予想に基づき、研究4では、集団教育に参入したばかりの幼児たちが、一対多の関係性を形成する前提である「一斉に着席すること」をどのように実現させていくのか、3ヶ月間の縦断的な観察から明らかにする。

具体的には、「お誕生会」のための準備をする過程を微視的に分析する。「お誕生会」とは、クラスにいる当月生まれの幼児を全体で祝うという活動である。観察を実施した保育所では、当月生まれの幼児が他の幼児全体と向き合うようにして座り（図2-1で示したのがその身体配置である）、保育者がその横や後ろに立って会の進行を導いていた。他の幼児は指示にあわせて一斉に挨拶をしたり歌を歌ったりしていた。したがって、お誕生会は一対多の参加構造をもつ活動だと言える。以下、（1）「お誕生会」の準備過程が3ヶ月の間に集団全体としてどのように変化したのか、（2）保育者はその過程においてどのような介入を行っていたのか、（3）個々の幼児の着席行動から、集団全体の変化がどのように説明できるか、という3つの問いをたて、明らかにしていく。

2節 方法

2.1節 観察の対象と手続き

研究3で対象とした幼児らの通う東北地方の農村部にある公立保育所の年少児クラスを対象とした。3～4歳の幼児18名（男女9名ずつ、6月のみ女児2名が欠席）と担任保育者1名（女性）から構成されていた。担任をもたず複数のクラスを支援する保育者1名（女性）が同席していることもあった。保育者の談話によれば、全員が4月に新しく入園してきた。

2001年4月から6月までの間、月に一度、お誕生会の開かれる日に園を訪問した。お誕生会の準備過程では、保育者や幼児によって室内中央にイスが半円形に並べられ、その後、半円の中心の位置に当月生まれの幼児が他の幼児たちと向き合うように座った。なお、当月生まれの幼児は、4月には3名、5・6月には各1名ずつであった。

全体の様子を映像と音声記録に収められるように、室内の2カ所の隅にビデオカメラを設置した。並行して、保育室の内外で観察したことや、保育者と交わした会話を、フィールドノートに記録した。分析には主に映像記録を用い、フィールドノートの情報は適宜参照することとした。

2.2節 お誕生会の準備過程

お誕生会の直前には、自由遊び活動が行われていた。それが終了して後続の活動が始められるまでの準備過程は、(1)片付けの開始、(2)イスの配置、(3)身支度や必要なものの準備、(4)着席、(5)お誕生会の開始という順に進められた。これは各月に繰り返し見られた構造であった。この間に保育者は、お誕生会に必要な準備を行うとともに、未着席の幼児に対して座るよう言葉かけをした。お誕生会の開始を明示する各月に共通の合図は見られなかった。

2.3節 分析の手続き

自由遊び終了後からお誕生会の最中までの約30～40分の映像を抽出し、参加者の発話と

着席行動を分析した。

まず発話であるが、映像から聞き取ることができて話し手が同定できる発話のみを抽出し、書き起こしを行った。

次に、映像より1秒おきに1フレームずつサンプリングを行い、個々の幼児についてイスの座面に腰と大腿部が接している状態を1、離れた状態を0としてコーディングを行った。その上で、フレームごとに着席する幼児の人数を幼児全体の人数で除して百分率を算出し、「着席率」とした。さらに、集団的な行動の動態を記述するために、着席率の時系列曲線を作成した。これにより、誰も着席していない状態（着席率が0%）から、全員が着席した状態（同100%）となるまでの時系列的記述を作成することができる。

3節 結果

まず、お誕生会の準備過程が3ヶ月の間に集団全体としてどのように変化したのか検討する。次に、個々の幼児の着席行動と保育者の発話から、集団全体の変化を説明する。

3.1節 準備過程の開始と終了

最初に、自由遊びの終了とお誕生会の開始の時点を操作的に同定することにより、検討すべき準備過程全体を確定させておく。観察したクラスにおいては、準備の開始の契機を与えるのは常に保育者であったため、関連すると思われる保育者の行動を検討する。

まず、準備過程の開始についてであるが、各月に共通して見られた「遊具の片付け」に関連する発話に注目した。幼児の遊びが途中であっても、遊具をしまわせることによって保育者はそれまでの活動を終了させることができるからである。4～6月において片付けをうながす発話を保育者が最初に発した時刻およびその発話内容を表3-1に示した。

最初に、保育者が遊具を片付けるよう幼児全体に対して発話した（(1)片付けの開始）。保育者と幼児が室内の遊具を片付けると、室内中央にイスが並べられ始めた（(2)イスの配置）。このイスは幼児用の小さなもので、自由遊びの間は部屋の隅に重ねて置かれていたものであった。イスを最初に置くのは常に保育者であったが、幼児が自発的にイスを運ぶことも見られた。イスの配置と並行して、幼児は用便や手洗い、うがいをし身支度を調

表3-1 準備過程を区切る特徴的な行動が起きた時刻

	4月	5月	6月
準備に要した時間	20分49秒	18分52秒	14分05秒
片づけを促す発話が最初に発せられた時刻 (ア)	10:00:38	10:09:51	10:16:12
発話内容	「お片づけしたら準備するよ」	「片づけろー」	「さみなさま、そろそろお片づけいたしましょー」
最初に利用可能なイスが置かれた時刻 (イ)	10:09:44	10:18:43	10:19:55
最初にイスがすべて置かれた時刻 (ウ)	10:20:07	10:19:54	10:20:54
最初に幼児全員が着席した時刻 (エ)	10:20:35	10:28:47	10:22:40
「お誕生会」の開始が最初に宣言された時刻 (オ)	10:21:27	10:28:43	10:30:17
発話内容	「お座りして誕生会初めての誕生会しますのでー」	「さあ今日は、これから」	「じゃ、これからー、(中略)6月生まれの、お誕生会を、始めます」

えていた（（3）身支度や必要なものの準備）。イスが並べられると、幼児が徐々に座っていった（（4）着席）。特に4・5月においては、お誕生会の開始を明示する出来事もなく、切れ目なく次の活動が開始されたような印象を受けた。

次にお誕生会の開始時点であるが、「片付け」を指示する保育者の発話のような、各月で共通する合図は見いだせなかった。先行研究の指摘によれば、「さあ」「じゃ」といった間投詞は新しい活動が始められたことの合図として機能する（Dorr-Bremme, 1990）。そこで、間投詞を含む保育者の発話が最初に発せられた時刻を抽出した。ただし、4月にはそうした間投詞を含む保育者の発話を見いだせなかったため、誕生会を構成する手続き（当該の月生まれの幼児の脇に保育者が立ち、幼児を紹介すること）が始まる直前に発せられた、「これから誕生会を行う」という意味の発話を抽出した。また、5月においてはすべての幼児が着席する前にそうした発話が見られた。

表3-1にそれぞれの発話が発せられた時刻とその内容を示した。表3-1によれば、4月は20分49秒、5月は18分52秒、6月は14分5秒が準備過程に要した時間であった。3ヶ月を通して準備に要する時間が短くなっていたことが明らかとなった。次に、準備過程の短縮に寄与していた出来事を特定するため、準備過程を構成していた手順のうち、（1）片付け（表2-1の（ア）から（イ）までの時間、以下同様）、（2）イスの配置（（イ）から（ウ））、（4）着席（（イ）から（エ））について、それぞれに要した時間を検討した。なお（3）身支度と準備については、イスの配置や着席と並行して行われていたためにここでは検討の対象から外した。

表3-1によれば、これら3つの行動に要する時間はいずれも3ヶ月を通して短くなっていた。大幅に短縮したのは（1）片付け、（4）着席に要した時間であった。なお、（2）イスの配置に要する時間については、4月から5月にかけて急激に短縮していたが、これはイスを並べる速度が上がったことを意味しているのではなく、4月には最後の1脚がなかなか置かれなかったためである。4月において17脚が並べられるまでに要した時間は1分30秒であったので、（2）イスの配置に要した時間は、3ヶ月の間で実質的に30秒ほどの短縮にとどまっていたと言える。なお6月には、すべての幼児が着席してからお誕生会の開始が宣言されるまでに、それまでには見られなかった活動として、1日の予定等を保育者が話すのを幼児が着席したまま静かに聞くというものが約7分間挿入されていた。

以上から、入園後の3ヶ月間を通してお誕生会を始めるまでの準備に要する時間が短くなっていたことが明らかになった。これは、直前の活動で用いられていた遊具の片付けと、

並べられたイスにすべての幼児が着席するまでの、それぞれに要していた時間の短縮によって短くなったものである。次に着席率に基づいて集団レベルで見た際の着席行動について検討していく。

3.2節 着席率から見た着席行動の変化

準備過程における着席率の変動を確認するために、初めて着席率が100%になった時点からさらに60秒までを含めた範囲について、各月の着席率の時系列的な変動を示したグラフ（図2-2）を作成した。

図2-2によると、着席率の時系列曲線には、2種類の形状の曲線があった。1つは4月と5月に共通していたものである。原点から約180秒後までに60~70%付近まで上昇し、その後上下動の比較的少ない区間が約90秒間続き、それからの30秒間で80~90%付近まで約30秒間で上昇、その後ゆるやかに75%付近まで下降する区間が約240秒続き、最終的に100%まで約60秒~120秒かけて上昇していた。もう1つは6月になって見られたもので、原点から約180秒後までの区間で100%まで急激に上昇する形状である。

2種類の曲線に共通していたのは、イスが並べられ始めてから最初の約180秒間で急激に着席率が上昇していた点であった。一方で異なっていたのは、着席率が最初に最大値になるまでに上下動のない平坦な区間や逆に下降する区間が4・5月には見られた一方で、6月にはそうした区間が現れなかった点であった。前述のように、イスがほぼ並べられるまでに要していた時間は3ヶ月間で約60秒から90秒の間とほぼ一定であった。このことから、4・5月で着席率の上昇が途中で停滞していたのはイスが並べられていなかったからではないことが分かる。

要約すると、第一に、4月から6月に共通することとして、イスが置かれ始めると、最初の180秒で大半の幼児は着席行動を取っていた。第二に、4・5月にのみ見られた出来事として、全員が着席するまでの間に着席率の上昇が停滞したり、徐々に下降に向かったりする区間が現れていた。このことは、イスがすべて並べられても着席しない幼児が存在していたことを示す。

これらのことから、入園後3ヶ月の間に、幼児はイスが並べられると、より速やかに着席できるようになっていたと言える。入園直後でもすでに半数以上の幼児が速やかに着席することができていたが、着席しない幼児も同時に存在していた。そうした幼児も6月ま

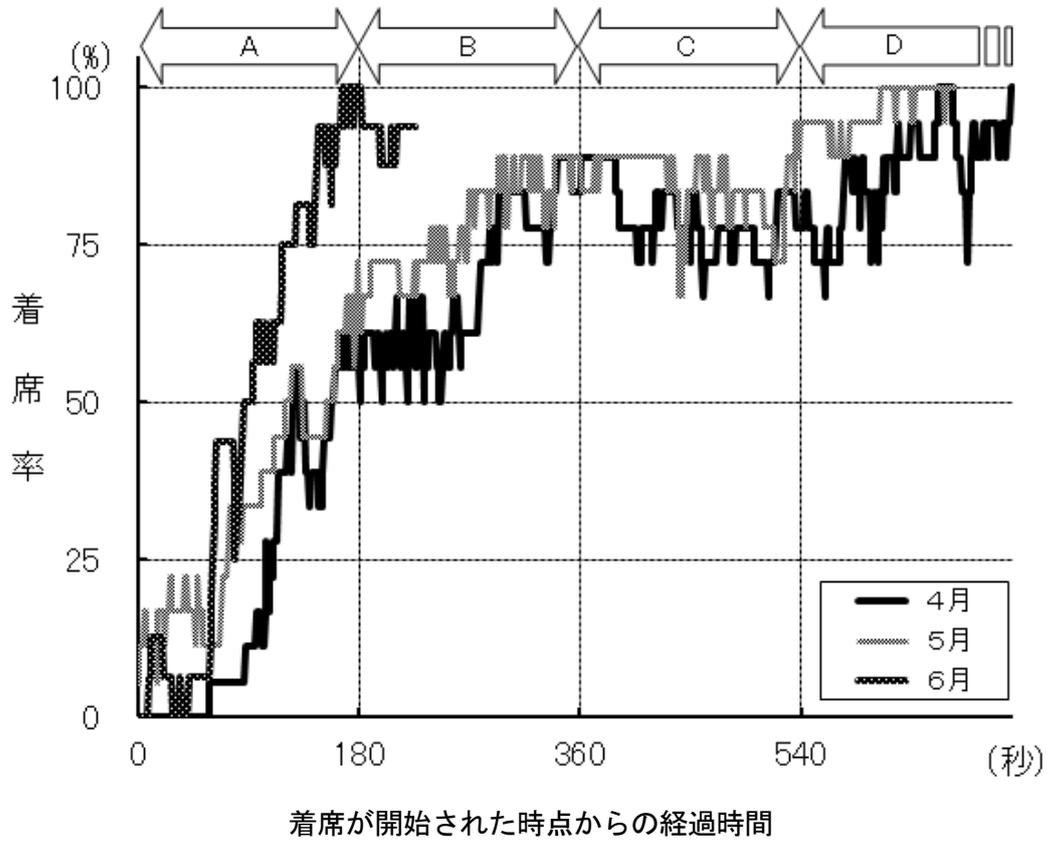


図2-2 着席率の時系列的変化：4～6月間の比較

では、より速やかに着席できるようになっていたと言える。

3.3節 個々の幼児の着席行動から見た着席率の変化

着席率の時系列曲線の形状が4・5月から6月にかけて変化したのはどのように説明できるのだろうか。これらについて、個々の幼児の着席行動を見ていくことで検討する。

個々の幼児の着席行動を表現する指標として、ここでは着席率を別の角度からとらえた「姿勢変動数」を用いることとする。姿勢変動数とは、ある幼児が着席または離席するごとに1を加算して得られる数値である。値が高いほど、幼児が頻繁に姿勢を変えていた(立位から座位へ、あるいは座位から立位へ)ことを示している。姿勢変動数を求める範囲は、図2-2と同様に、イスが並べられ始めた時点を実原点として、着席率が100%になってから60秒後までとした。

各月における姿勢変動数を個々の幼児について計算し、準備過程を4つの区間に分けてそれぞれの区間ごとに姿勢変動数を示したものが表3-2である。イスが並べられ始めてから180秒間隔で区間AからDまでの4つの区間に機械的に区切った。すなわち、イスが並べられ始めてから180秒までを区間A、181秒から360秒までを区間B、361秒から540秒までを区間C、541秒から分析対象とした範囲の最後までを区間Dとした。また、幼児の名前をC1～C18の記号で示した。

まず、幼児がどの区間で最初に着席行動を取ったのかを検討する。表3-2において、各幼児が各月で最初に着席した区間については、その区間での姿勢変動数を枠囲みで示した。4月では区間Aで12名、区間Bで5名、区間Dで1名がそれぞれ最初の着席行動を取った。同様に5月では、区間Aで13名、区間Bで3名、区間C、Dで各1名が最初の着席行動を取った。6月では、当日出席していた16名全員が区間Aで着席行動を取った(C1とC2は欠席)。まとめると、4・5月にはイスが並べられ始めてから180秒経過してもなお着席しない幼児が5～6名は存在していたものの、6月までにそうした幼児もすべて180秒以内に着席していた。では、4月から5月にかけてはなんらかの変化はなかったのだろうか。姿勢変動数を通してさらに詳しく検討する。

まず、各幼児の姿勢変動数についてである。姿勢変動数が1の幼児、すなわち準備過程において一度着席したらそれ以降は姿勢を変動させずに立ち上がらなかった幼児に注目すると、4月では1名、5月では3名、6月では6名と徐々に増加した。C3は3度の、C9は

表3-2 4～6月における各幼児の区間ごと姿勢変動数

	4月					5月					6月			
	区間 ^{a)}	A	B	C	D	計	A	B	C	D	計	A	B	計
幼児名	C1	6	1	9	5	21	1	6	0	0	7	欠席		
	C2	1	4	2	1	8	0	1	6	0	7	欠席		
	C3	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1
	C4	1	3	3	1	8	2	0	0	0	2	7	0	7
	C5	3	2	0	14	19	3	2	4	0	9	1	0	1
	C6	1	0	0	1	2	9	0	6	0	15	1	2	3
	C7	0	9	0	2	11	3	8	6	0	17	7	2	9
	C8	4	0	0	1	5	0	0	0	3	3	1	2	3
	C9	0	1	0	2	3	0	1	0	0	1	1	0	1
	C10	1	2	0	7	10	1	0	0	0	1	3	0	3
	C11	2	5	1	11	19	0	0	1	4	5	1	0	1
	C12	0	1	2	5	8	1	0	0	2	3	5	0	5
	C13	0	0	0	2	2	1	0	2	0	3	1	0	1
	C14	5	8	2	7	22	1	2	0	0	3	9	0	9
	C15	9	12	2	7	30	4	3	0	0	7	1	0	1
	C16	13	8	8	3	32	7	2	4	0	13	1	1	2
	C17	0	7	2	7	16	0	23	20	4	47	7	2	9
	C18	0	1	0	1	2	8	5	4	0	17	5	0	5
計	47	64	31	77	219	42	53	53	13	161	52	9	61	

注：各幼児が各月で最初に着席した区間においては、そこにおける姿勢変動数を枠囲みで示した。

2度の観察で、それぞれ一貫して姿勢変動数が1であったことは注意してよいだろう。

次に、区間ごとの姿勢変動数の総計を検討する。注目したいのは4月と5月の間の、区間BおよびDにおける違いである。まず、区間Bにおける姿勢変動数は、4月と5月でそれぞれ64、53であった。このうち、5月における姿勢変動数の総計にはC17によるものが大きく寄与していた。試みに、C17を除いて4月と5月の姿勢変動数を求めると、それぞれ57、30であった。このように検討すると、4月における区間Bでの姿勢変動数の多さが明らかであるが、それには、区間Aで一度着席した幼児による姿勢の頻繁な変化が寄与していたと考えられる。このことは、区間Bが始まるまでに着席の状態にあり、なおかつ区間Bで姿勢変動数が0であった(すなわち、区間AからBにかけて着席を維持していた)幼児は、4月では2名(C3とC6)であったが、5月には6名(C3、4、6、10、12、13)に増加していたことから明らかである。

次に、区間Dを検討する。区間Dは着席率の時系列グラフ(図2-2)では最後の局面であり、最初に着席率が100%まで上昇する時点を含む区間である。この区間における4月の姿勢変動数は77、5月は13であった。区間Dに含まれる時間は5月の方が4月よりも67秒短いため、単純な比較はできない。そこで試みに区間Dの姿勢変動数の総計をもとに10秒ごとの平均を求めたところ、4月と5月でそれぞれ4.50、1.05であった。表3-2を見ると、4月では17名の幼児がなんらかの形で姿勢を変化させていたのに対し、5月ではそうした幼児は4名に減少していた。

以上から、お誕生会の準備時間の短縮について次の2つのことが言える。第一に、4・5月を通して、幼児集団のうち5～6名(全体の27.8～33.3%)はイスが並べられ始めてから180秒を経過しても着席していなかった。6月にはすべての幼児がこの時間内に着席していたことから、準備時間の短縮は着席に時間を要する幼児の行動の変化によって説明することができる。

第二に、4月から6月にかけて、一度は着席した幼児の行動に変化が見られた。着席を維持し続ける幼児については、1名から6名まで増加した。4月においては、区間Bおよび区間Dにおいて一度着席した者を含む幼児が頻繁に姿勢を変動させていたのに対し、5月においてはそうした姿勢変動は相対的に少なかった。

3.4節 着席を促す保育者の発話の変化

幼児の着席行動に見られた変化に、保育者はどのように寄与していたのか。ここでは、保育者による言語的介入について検討する。

保育者は片付けの開始を宣言した後、遊具の片付けをしたり、イスを並べたりしていた他に、幼児の着席行動に積極的に関与していた。言語的には、「〇〇ちゃん、座ろ」「〇〇ちゃん座ることできないみたい」といった発話を通して幼児の着席を促していた。

そこで、表3-1や図2-2と同じ時間的範囲を対象として、保育者による発話の書き起こしから「座る」という動詞とその活用形が用いられていた発話を抽出した。その結果、4月からの3ヶ月間でそれぞれ12個、11個、1個の発話が抽出された。

これらの発話を、発話の宛先が特定できるものと、特定できないものとに分類した。前者は、保育者が特定の幼児の名前を直接挙げてから座るように指示を出したり、特定の幼児の方に顔を向けたりするといったように、観察された行動から宛先が判断できたものである。一方後者は、宛先となる幼児が観察された行動からは特定できなかった発話であるが、特定の幼児に向けられていないことがこの種の発話の特徴だと言える。宛先不明の発話の目的については多様な解釈がありうる。本研究では、試みに、特定の幼児ではなく室内にいる幼児全体に向けられた発話だと考えてみる。例えば、室内にいる幼児全体への呼びかけのような発話（「すーわったーかーな」「おしっこして手洗った人は座ってください」等）がここに含まれる。

保育者による指示的な発話を上記の基準に従って宛先の有無で分類し、月ごとに頻度を示したのが表3-3である。着席率の時系列グラフ（図2-2）との対応を取るために、表3-2と同様の時間的区分で集計を行った。

表3-3によると、4月では、準備過程全体を通して特定の幼児に向けられた発話および宛先の不明な発話の双方が観察された。一方5月では、準備過程全体を通して特定の幼児に向けられた発話が観察されていたものの、宛先不明の発話は区間Aのみに見られた。6月では、区間Aにおいて特定の幼児に向けられた発話が1度のみ観察された。

表3-3に見られたような「座る」に関連した発話の数とそれが発せられたタイミングについて、表3-2で明らかとなった幼児の着席行動の変化と関連させると次のように説明することができる。

4月における幼児の着席行動の特徴は、着席と離席を繰り返すことであった。保育者はそれに対し、特定の幼児への指示と並行して幼児全体への指示を行うことで一斉に着席した状態をもたらそうとしていたものと考えることができる。表3-3によれば、4月では準備

表3-3 着席をうながす保育者の発話数：宛先ごと，4～6月の比較

発話の宛先		4月					5月					6月			
		区間	A	B	C	D	計	A	B	C	D	計	A	B	計
特定の幼児	例:「〇13ちゃん， 座ろ」		1	1	1	5	8	4	2	2	1	9	1	0	1
幼児全体	例:「おしっこして 手洗った人は 座ってください」		0	1	2	1	4	2	0	0	0	2	0	0	0
		計	1	2	3	6	12	6	2	2	1	11	1	0	1

注：それぞれのアルファベットが示すのは，イスが最初に置かれた時点を0とした以下の区間である。なお，図2-2にアルファベットで示した区間にそれぞれ対応している。

4月 A: 0-180秒，B: 181-360秒，C: 361-540秒，D: 541-711秒

5月 A: 0-180秒，B: 181-360秒，C: 361-540秒，D: 541-644秒

6月 A: 0-180秒，B: 181-226秒

過程の最終局面である区間Dに最も多くの発話が観察され、特に特定の幼児を宛先にする発話が見られた。このことから、一定の着席率が達成された後は個別に着席の指示を行うという一種のストラテジーが保育者によって採用されていたと考えられる。

5月になると、最も多くの発話が観察されたのは、4月とは反対に準備過程の最初期である区間Aであった。特に、幼児全体への指示はこの区間にのみ見られた。5月における幼児の着席行動の特徴は、区間B以降の姿勢変動数の少なさであった。保育者はこれに対応して、イスが並べられ始めるのと並行して幼児全体に対して指示を出し、一定の着席率が達成された後は全体に向けては指示を出さなくなっていたものと考えられる。一方で、準備過程の最終局面になっても着席しない幼児もまだ見られたため、そうした幼児に対しては個別に指示を出していた。

6月になると、イスの配置と並行してなされる保育者による着席の指示はほとんど観察されなかった。ただし、本研究で分析対象とした時間の範囲外まで含めれば、イスが並べられ始める直前に幼児全体に対して2度の発話を行っていたことを付記しておく。

以上を要約すると、イスの配置とともに保育者がしていたことは、幼児を全員着席させることであった。そのために、特定の幼児に対する介入と、全体への介入という2通りの発話の両方を行使していた。4月と5月にはそれぞれ10回以上そうした介入が見られたが、それが起こるタイミングが異なっていた。4月には幼児の着席行動を反映して準備過程の終盤にいたるまで2通りの発話を使用された。5月になると、全体へ向けた発話は準備開始部に一度行い、その後は特定の幼児に介入するだけでよかった。6月になると、幼児全員が着席する時間が早まるのを反映して、介入自体が減少していた。

3.5節 幼児の着席行動の具体的な事例

ここでは個々の幼児の事例をもとに、4月のように頻繁に姿勢が変えられていた状態から、5・6月のように着席が維持される状態への変化がどのようにして起きていたのか具体的に検討する。それによって、一对多の参加構造を準備する上で入園直後の幼児が集団の中で着席行動をどのように調整していたのかを明らかにすることができるだろう。

紙幅の関係ですべての幼児について検討することはできないため、ここでは上述した姿勢変動数の3ヶ月間の変化を反映した着席行動を行っていた幼児を抽出した。そこで、4月から6月にかけて姿勢変動数が減少し、かつ4・5月にはイスが並べられ始めてから3

分以内に一度は着席しながら、その後も姿勢変動を繰り返していた幼児としてC16（女児）に着目した。各月の準備過程においてC16が最初に座ってから3分以内にとった発話や行動で特徴的なものを、彼女の座った席次とあわせて記述したのが図2-3である。

C16の行動の特徴として、4月の段階では32と大きな値を示していた姿勢変動数が、5月になると13と半数以下に減ったことがある（表3-2）。4月における姿勢変動数の高さは、主として、C16が座るイスを頻繁に変えていたことによるものであった。図2-3における4月の行動を見ると、最初に着席してから25秒後、40秒後、63秒後、108秒後に、着席するイスを変えていた。図2-3には準備過程の冒頭部分しか掲載していないが、掲載していない時間範囲においてもC16は座る席を移動し続けていた。一方で、5月には最初に着席してから37秒後、105秒後に立ち上がった後で再び着席していた。4月と異なるのは、離席したとしても、その日において最初に着席したイスに戻った点であった。6月になると、一度座るとそこから離れず、保育者に呼ばれて初めて離席した。

こうしたC16の行動は、他の幼児たちとどのような相互作用をもたらすのだろうか。4月に見られた特徴として、C16の動きに追随して他の幼児も席を離れたり、いっしょになって笑いあったりしていたというものがあつた。例えば、C16が自分の座席から遠くに置かれたイスに向かって立ち上がって歩き始めたとき、その隣に座っていた女児C14も立ち上がってC16を追いかけた。彼女は、そのままイスに着席したC16の手を取って立ち上がらせようとしていた。このように、1人の幼児が姿勢を変えることによって、それに何らかの形で呼応するように他の幼児も姿勢を変えることが、C16の事例以外にも4月には頻繁に見られた。他方、5月になるとC16が姿勢を変えても他の幼児がそれに呼応した行動を取ることはなくなった。観察した限り、C16は勢いよく立ち上がった後（図2-3、5月、④の動き）、周囲を一通り見渡してから元の席に座った。6月になると、周囲の幼児が着席する中にまじって着席の姿勢を維持していた。

以上のことから、4月から6月にかけての姿勢変動数の変化を、C16の行動をもとにして次のように説明することができるだろう。4月の段階ではイスが並べられてすぐに着席できていたが、その姿勢を維持し続けることはできていなかった。C16を例に取れば、彼女は当初着席していたイス以外に複数のイスに着席していたため、結果的に着席と離席を頻繁に繰り返すこととなった。さらに、このような形での着席行動に対して調和的に振る舞う他の幼児も存在していた。例えば、C16に追随して姿勢を変えていたC14が該当する。こうした幼児の着席行動も、結果的に全体の姿勢変動数の高さに寄与していたものと

4月

時刻	C16の発話・行動	他の参加者の発話・行動	C16の行動の軌跡
10:11:19	最初の着席(①)		
10:11:30		C14がC16の右隣に着席	
10:11:44	左隣の席へ移動(②)		
10:11:49		C14がC16の右隣に移動	
10:11:59	立ち上がり、歩き出す(③)		
10:12:01		C14が立ってC16の後を追う	
10:12:03	向かいの席に着席(③)		
10:12:22	向かいの席へ移動(④)		
10:13:07	2つ右隣の席へ移動(⑤)		

5月

時刻	C16の発話・行動	その他の参加者の発話・行動	C16の行動の軌跡
10:19:30	最初の着席(①)		
10:20:01	保育士にうながされ立ち上がる(②)		
10:20:07	同じイスに着席(③)		
10:20:56	勢いよく立ち上がり、その場に立って周囲を見回す(④)		
10:21:15	元の席に座る(⑤)		

6月

時刻	C16の発話・行動	その他の参加者の発話・行動	C16の行動の軌跡
10:20:54	最初の着席(①)		
10:23:04		保育士が「C16ちゃん」と呼ぶ	
10:23:08	立って、保育士のいる方へ歩いていく(②)		

図2-3 各月におけるC16の行動

考えられる。

5月においても、着席した姿勢を維持し続けることはできていなかった。しかし、着席するイスを選択する行動が4月と比べると変化していた。例えばC16においては、4月の段階では空いているイスに自由に移動していたように見えたが、5月になると離席しても元の席に戻るといった行動が見られた。6月にはイスが並べられると速やかに着席し、そこから姿勢を変えることが急激に少なくなっていた。これにより、全員が一斉に着席することができ、次の活動へと速やかに移行できるようになっていたものと考えられる。

4節 考察

研究4では、一対多の参加構造を準備する過程が、入園当初からの3ヶ月間で変化していく過程を検討した。そのために、ある保育所の3～4歳児クラスにおいて「お誕生会」が始められるまでの着席行動に注目して詳細な分析を行った。これにより、集団として一斉に着席することがどのように達成されているのかを明らかにできるものと期待された。

集団レベルの分析により、4月から6月にかけて、準備に要する時間が短くなったこと、姿勢変動（着席と離席を繰り返すこと）を示す指標が減少したことが明らかとなった。イスが並べられても座らなかった幼児が4・5月までにはいたものの、大半の幼児が並べられ始めてから3分以内に一度は着席できていた。

さらに着席率の時系列曲線を4月と5月で比較すると、その変動の形は似ていたものの、幼児の行動の傾向は異なっていた。例えば着席が始められてから180秒後の区間について見ると、4月は姿勢変動数が多く、5月は相対的に少なかったことから、4月には着席と離席を交互に繰り返していた幼児がいた一方で、5月になると着席後に姿勢を変えずにいた幼児が増加していたことが、各月の姿勢変動数を説明すると考えられた。

こうした幼児の着席行動の変化を反映して、保育士の言語的な介入も3ヶ月間で変化した。4月には準備過程全体を通して、幼児全体にも個別にも指示がなされた。5月には準備過程の初期にのみ全体への指示がなされたが、個別の指示は準備過程全体に見られた。6月になると介入そのものがほとんど観察されなくなった。

以上のような集団レベルでの分析に基づく説明の妥当性について、1人の女兒（C16）の着席行動の変化から検討してみた。C16は4月には頻繁に着席と離席を繰り返していた

が、6月になるとイスに座り続けることができるようになっていた。具体的な行動を見ると、4月には一度座った席から離れて別の席へ移動することを繰り返していた一方で、5月になると離席したとしても最初に着席したイスに戻るといった行動の違いが見られた。

以上より、4月から6月にかけて準備過程が全体として短くなった理由として次の2点を指摘することができる。第一に、着席に時間を要していた幼児が、イスの配置にもなまってすぐに座れるようになるという変化である。第二に、着席と離席を繰り返していた幼児が、一度座ったイスから立ち上がらなくなるという変化である。これらの変化が並行して起こることによって、「お誕生会」の準備に要する時間が短くなっていたと説明できる。

これらの結果から、入園直後の幼児たちによって「一斉に座ること」が達成された集団的なメカニズムについてどのようなことが言えるだろうか。

まず、イスが並べられてから全体の60%以上の幼児が着席しても、着席せずに立つことを選択し続ける幼児が4月から5月にかけて存在していた。しかしそれらの幼児も6月には他の幼児とともに180秒以内に着席できていた。このことから、4月の時点では立つことを選択し続けることを可能にしていた状況が、6月までの間に変化したことが示唆される。

その意味で注目すべきは、イスが置かれてからすぐに着席行動を取ることのできていた幼児の行動である。そうした幼児のうち、4月の時点で準備過程全体を着席したままでいた幼児は1名のみであった。他の幼児については、一度着席した後に立ち上がったたり再び座ったりするという行動が多く見られた。このことから、4月の時点では、立つことを選択することは集団の中で一般的な行動であったと言える。実際に、4月においては、C16の動きに追従して他の幼児が立ち上がるという場面が観察された。そのために、立つことを選択し続ける（すなわち、イスが置かれてもなかなか座らない）ことは集団の中では逸脱した行動としては見られなかったのだろう。4月の時点では、準備過程中の他の区間と比べて、最終局面（区間D）の姿勢変動数が最も多く、17名の幼児が姿勢を変えていたのである。このような状態では、むしろ座り続けることの方が集団的な観点からすれば逸脱した行動であったのかもしれない。

5月の時点では、一度着席をした後の行動は4月とは異なり、着席してからの姿勢変動が集団全体で見たときに減少していた。これには、準備過程を着席したままでいた幼児が1名から3名にわずかではあるが増えたこと、さらに、最終局面における姿勢変動数が4月と比べて大幅に減少したことが寄与していた。このことから、立つことを選択すること

は集団の中で一般的な行動ではなくなっていたとすることができるだろう。こうした状態では、立つことを選択し続けることは、集団的に見れば逸脱した行動として浮かび上がる。4月と5月を比べたとき、準備開始から180秒以内に着席していなかった幼児の人数はそれぞれ6名、5名とそれほど違いはなかった。しかし、その行動の集団的な意味は大きく変化していたと考えることができる。

立つという行動の集団的な意味の変化は、個々の幼児にとってどう受け止められたのだろうか。C16の行動に注目すれば、一度着席したイスをめぐって彼女の行った行動から推察することができるだろう。4月の時点では、彼女は一度着席したイスを離れて周囲の他のイスへ頻繁に移動していた。5月になると、逆に、一度着席したイスから立ち上がった後、他のイスが空いていたにもかかわらず、再び元のイスに戻っていた。6月には他の幼児も一斉に着席していたため、空いているイスがなく、移動の機会はなかった。ここから判断すると、3ヶ月間におけるC16の行動は、ただ単にイスに座るというものから、1つのイスに座り続けることへと変化したとすることができる。4月時点では、保育者による着席の要求はあったものの、立つことの禁止はなかった。したがって、座るイスを変えることは要求と矛盾しない行動であった。しかし、5月になると立つことの集団的な意味が変化したために、保育者の要求とともに両者を満たそうとするならば、1つの席に座り続けるという行動を選択するしかなくなるのである。

以上は、保育者による着席の要求が、立つことの禁止を含意していないことから帰結する論理である。もちろん、C16を含む個々の幼児が実際にこの論理にしたがって自覚的に行動していたとすることはできない。しかし、ただ1つのイスに座り続けるという行動は、立つことを抑制できて初めて成立する。立つことの禁止が保育者から明示的には与えられていなかったとすれば、立つことに対する集団的な意味の変化が、立つことに対する暗黙的な禁止の機能を果たしていたと考えることは妥当であろう。

要約すれば、本研究で対象としたクラスにおいて「一斉に座ること」が集団的に達成されていた背景には、保育者による着席の指示とともに、「立つこと」に関する集団的な意味の変化が起こっていたと考えられる。

第4章の研究2および3を含めて、幼児が最初に経験する集団教育である保育所において、一対多の参加構造がいかんして実現されているのか、その過程において幼児はどのように「多」としての話し手となるのか、さらに「多」として一斉に聞くための身体的な構えをいかんして協働的に作り出すのか、それぞれの実例を記述した上で、一斉発話や着席

行動の組織化過程について説明を試みてきた。

保育者が保育を行う際には集団という特性を利用する戦術がしばしば持ち出される（結城，1998）。保育者のそのような教育実践を可能にする対象となるために，幼児らは自分たちを集団として組織化する。このように，集団教育が成立するためには，集団を利用した保育者の保育行為と同時に，その前提となる集団の幼児による能動的組織化が欠かせないのである。例えば幼児が一斉に聞く構えを作ることなくいつまでも着席せずに歩き回る状態においては，おそらく保育者は集団に対するはたらきかけができずに，個々の幼児への個別的な対応に終始するであろう。それは端的に集団教育ではない。

研究4で取り上げた着席行動は，「一」としての発話を協働的に達成するための前提となる，「多」として一斉に聞く構えを作る行動であった。この，一斉に聞くことが集団的活動の前提条件として重要な意味を持つようになるのが，小学校以降の集団教育においてである。学校の授業においては，教師は集団としての児童にはたらきかけることを通してその学習活動を促進するためである。幼児期において達成への関与が可能になったこの「一斉に聞くこと」は，小学校以降どのような形態をとるようになるのか。一斉に聞くことが活動の前提条件として不可欠な一斉授業に注目し，そこでの教師と児童との間で展開する「聞くこと」を巡る相互行為について検討する。

第7章 小学校において一斉に聞くこと

～教師・児童間相互作用における視線配布行動から見た「聞くこと」の達成

1節 目的

本章では、小学校の一斉授業における話し合い場면을対象として、発言を聞く際の参加構造がどのように展開しているのかを視線配布という行動から記述することを目的とする。

授業コミュニケーション研究の蓄積は厚い。しかし、次の2点については十分に検討されてきたとは言えない。1つ目は、聞くことが相互行為の場において参与者によっていかにして実現されているかという点である。2つ目は、生徒の聞き方の学年間の差違である。

第一の点であるが、他者の発話を聞くことが学習に及ぼす影響については多くの研究者や実践者が指摘してきた。授業での学習過程は、教師による教授だけでなく、学習者間の対話的な活動という面から見るのが重要である（佐藤, 2010; Sawyer, 2006）。対話的な活動とは、学習者が協働的な会話を通して新たな知識を創造し、共有し、その所産に基づいて個々人の認知的な枠組みが構成されていく活動であり、ここに教育的効果と価値が見いだされている（Lampert, 1990; Mercer & Littleton, 2007; Wells, 1999）。協働的な会話を達成するためには、自己の意見を述べるだけでなく、他者の主張を互いに聞き合うことが必要となる（一柳, 2009a, 2009b）。

しかし従来の研究の採用する方法の多くは、授業後のインタビューや質問紙によって授業中に何を聞いていたのかを確認するというものであった。Erickson (1996a) が指摘するように、授業の展開を構成するのは学習課題構造とコミュニケーションを支える社会的な関係性の構造である。したがって、授業中の相互行為として聞くことがいかにして実現されているのかを明らかにすることにより、授業の展開、ひいてはそこでの学習過程をより深く検討できるであろう。

本章では、授業中における聞くことの行動指標として、参与者の視線を取り上げる。視線を取り上げる理由としては、第一に、視線は参与者が互いに同一の対象に注意を向けていることを表現する有効な手がかりとなりうるからである。第5章で明らかにしたように、幼児が一对多の参加構造の組織化過程において「多」として聞くことを実現するために、

「一」として発話する者に一齐に注意を向ける必要があるとき、身体をその対象に向けて視線を集中させることが行われる。伝統的な一齐授業では、教師は教室の前方で生徒を一望する位置に立つ。教師が物理的空間内の一定の位置に立って生徒へ視線を向けることによって、多くの生徒はみずから「見られる存在としての生徒集団」に仕立て上げるとともに、視線を教師に集中させることができる (Macbeth, 1992; Schultz & Florio, 1979)。第二に、他の非言語行動と比較して、授業参加者の視線についての知見が蓄積されているからである。例えば、生徒の視線配布行動の多くは教師の視線の動きと相補的な関係にあることが知られる。教師が話すべき場面では、視線は周囲の生徒全体を見回す動きを見せ、他方、生徒の視線はほぼ教師に向けられる。生徒に発言権が移った場面では、発言する生徒に対して、聞き手となった生徒と教師の両者が視線を向ける (Bremme & Erickson, 1977)。視線の獲得と発言権の獲得との関連性に気づいた生徒は、発言権を得るために息を吐くなどして他の生徒の注意をひこうとする場合もある (Mortensen, 2009)。

以上をまとめると、授業の相互行為的な展開は、話し手だけでなく、聞き手としての参加者によっても協働的に組織化されている。その際の非言語的リソースとして視線は重要なものの1つであり、聞き手は話者とともにそれを利用しながらその場を解釈し、相互行為の展開に能動的に参与している。教師と生徒の視線配布行動は相補的であるにもかかわらず、従来の研究は教師のみ、あるいは一部の生徒の視線の分析にとどまっており、教室全体における共時的な視線配布の構造の解明は不十分であった。授業において互いの発話を聞く行為が展開されていく過程について十全に理解するためには、参加者たちがその場において組織化する社会認知的な生態学的環境 (Erickson, 1996a) を記述する必要があるであろう。

先行研究では十分に扱われてこなかった二点目として、聞き手としての生徒の学年に応じた違いがある。布施・安藤・小平 (2006) は、小学校3～6年生の場合、学年が上がるにつれて他者の発言を聞かなくなる可能性を指摘している。この調査は質問紙によって行われたため、実際の授業中における行動と一致しているかどうかは不明であるが、学年差を示唆する結果であろう。こうした指摘にもかかわらず、授業での相互行為に関する研究では参加者の発達の側面については十分に上げられてこなかった。そこで本章ではこれらの指摘をふまえ、小学校低・中・高学年にかけての聞き方の差違について、聞き手としての視線配布行動という点から検討する。

まず研究5において、学年間で視線配布行動にどのような違いが観察されるのか、横断

的に検討する。続く研究6において、3年生と5年生の授業を取り上げ、教師と児童の視線配布行動の時間的な展開を分析し、集団的な相互行為としていかにして授業が組織化されているのかを検討する。最後に研究7において、1年生コホートが2年生に進級した後の授業を分析し、研究5の横断研究において示唆された可能性について、縦断研究によって検討する。

なお、教科としては国語を対象とする。学習指導要領において「聞くこと」が国語の指導項目として取り上げられており、授業中の会話に関する多くの先行研究（石井，1997；岸・野嶋，2006；岸野・無藤，2005；熊谷，1997；岡本，1997）があることによる。

2節 方法

2.1節 調査対象

本調査は、政令指定都市中心部にある公立小学校A校の協力を得て実施された。A校は6学年各2学級、計12学級から構成される。

調査は2年間にかけて実施された。1年目（200X年7月）では1，3，5年生各2学級において観察が実施された。調査に先立ち、学校と保護者に調査趣旨の説明を書面にて行い、保護者の同意を得られた児童のみを観察・分析の対象とした。2年目（200X+1年6月）には、2年生2学級を対象とした。すなわち前年の1年生である。

各学級で1時限（45分）の国語の授業を観察した。授業は学級の担任教師によって実施された。授業の進行に関して、教師には「挙手，発言を行う一斉授業形式」を含めるよう依頼した。表4-1に、観察時の各学級の在籍児童数および調査協力児数，教師の教職歴・性別，対象とした授業の単元を示した。

教室内の座席配置について付言すると、1年生の2学級および3年B組では、教室前方の黒板に対してほぼすべて平行に置かれていた。3年A組では、教室前方に向けて開いた「コ」の字型に座席が配置され、児童は三方から教室の中心に顔を向けるように着席していた。5年生2学級でも3年A組と同様にほぼ「コ」の字型に座席が配置され、なおかつ「コ」の字の内側にはいくつかの座席が黒板に対して平行に配置されていた。

表4-1 各学級の在籍児童数，調査協力児数，担任のプロフィール，観察授業の単元

調査年度	学級	在籍児童数*	調査協力者数*	担任の教職歴・性別	単元
200X年	1年A組	24 (12)	24 (12)	3年目・女性	おむすびころりん
	1年B組	23 (11)	22 (11)	19年目・男性	すきなもの，おしえて
	3年A組	21 (10)	12 (8)	13年目・男性	三年とうげ
	3年B組	21 (10)	14 (7)	1年目・女性	道あんないをしよう
	5年A組	26 (16)	22 (14)	18年目・男性	千年の釘にいどむ
	5年B組	32 (18)	18 (10)	22年目・女性	千年の釘にいどむ
200X+1年	2年A組	24 (12)	24 (12)	4年目・女性**	スイミー
	2年B組	23 (11)	22 (11)	20年目・男性**	スイミー

*カッコ内は女児の内数

**前年度の1年A組およびB組の担任

2.2節 観察手続き

参加者の視線の向きをとらえるため、ビデオカメラを教室の四隅に設置し、それぞれ教室中央方向に向けて撮影を行った。児童の発話をとらえるため、調査協力児の襟元にICレコーダ（iRiver製T5）を装着させた。その際には当人に確認し、マイクの装着を拒否した場合にはその児童に関しては録音を取りやめた。3年生と5年生で男児各1名が拒否したため、表4-1および以下の分析ではその2名を除いてある。

2.3節 分析手続き

教師の発問に対して児童が一人ずつ発表することで授業が進められた話し合い場面を映像・音声資料より抽出した。話し合い場面の抽出基準として、IRE連鎖（Mehan, 1979）が3分間以上にわたって出現していた会話のうち、当該の授業で目標とされた学習課題を児童に考えさせるための最も直接的な発問を始発として3分間分を抽出した。

各連鎖について、発話と視線の書き起こしを作成した。視線については、1秒ごとに1フレームずつ映像をサンプリングし、参加者が視線を向けた対象について、児童と教師それぞれいくつかのカテゴリーでコーディングした。この方法は、村上・角所・美濃（2002）でも採用されているものである。児童の視線は8つのカテゴリー（①教師、②児童話者（指名され発言する児童）、③児童次話者（指名され次に発言する予定の児童）、④その他の児童、⑤机の上（うつむいて机の上に乗っている教科書・ノートなどを見る）、⑥黒板、⑦不明（陰になるなどして視線の方向が不明）、⑧その他）、教師の視線は6つのカテゴリー（A 児童話者、B 児童次話者、C その他の児童、D 教卓、E 黒板、F その他）でコーディングを行った。はじめに全データを調査者1名がコーディングした。その上で、データの1割をランダムに抽出し、大学院生1名が調査者とは独立にコーディングを行った。その結果、単純一致率は70.9%であった。分析に際しては対象となった授業に実際に立ち会った調査者のコーディング結果を採用した。

2.4節 視線配布行動の傾向を示す指標

1秒ごとのコーディングにより、ある時間的区間において、参加者が何にどれくらい視

線を向けていたかを示すことができる。この指標をここでは「累積注視度数」と呼ぶ。これは、個々の参加者における各カテゴリーの累積度数である。この数値が大きいほど、ある参加者がある対象に対して頻繁に視線を向けていたことを示す。

さらに、ある瞬間においてある対象に注視していた参加者の割合を算出することができる。この指標を、本研究では「注視率」と呼ぶ。これは、ある瞬間における各カテゴリーの比率として示される。例えば、t秒において20名のうち10名が「教師」を、5名が「児童話者」をそれぞれ見ていた場合、注視率はそれぞれ50%、25%となる。また、注視率を時系列的に示すことにより、参加者の全体的な視線配布行動の時間的変動過程を示すことができる。

3節 児童の視線配布行動の学年間の差違：横断的分析【研究5】

3.1節 目的

研究5では、一对多の参加構造が展開されている状況において、児童が行う聞く行動の特徴について、何に視線を向けていたのかという点から明らかにする。

中田（1993）は、小学校低学年から高学年にかけての変化として、教師と生徒の間の対話の仕方の違いを指摘している。低学年児童は他者と一対一で対話することを通して、学習課題に取り組む。低学年にとっては、自分と他者との関係が主要な関心であり、課題への取り組みもその関係の中で行われる。実際に、授業中に低学年の児童が教師だけに向けて発言することがある。高学年になると、一対一での対話に直接的に参与することは必要でなくなり、他者同士のやりとりに傍参与者として臨場するだけでも、交わされている会話を「わがこと」として聞くことができる。こうした対話の様式を中田は「間接的対話」と呼び、直接的な対話によって他者の発言を聞く「直接的対話」と区別した。

実際の授業中にはそうした学年間の違いはどのように現れるのであろうか。研究5では、1つの問題について学級の中で1人ずつ発言して議論を深める活動を対象として、そうした発言を児童が聞く際の視線配布行動を取り上げる。これは、一对多の参加構造に基づいて進行することが期待されるコミュニケーション形態である。「期待される」と述べたのは、教育の現場においては発言する児童に対して注意を向けない児童も実際には存在して

いるからである。こうした場合、教師は視線を発言者に向けるようにながす場合があることが知られている（磯村・町田・無藤，2005）。

3.2節 方法

200X年調査での1，3，5年生の3学年データを対象とした。抽出された3分間のシーケンスに基づいて、8つのカテゴリー（①教師，②児童話者（指名され発言する児童），③児童次話者（指名され次に発言する予定の児童），④その他の児童，⑤机の上（うつむいて机の上に載っている教科書・ノートなどを見る），⑥黒板，⑦不明（陰になるなどして視線の方向が不明），⑧その他）のそれぞれの累積注視度数を個々の児童について求めた。次いで、カテゴリーごとに全児童分を合算した上で、1分間あたりの値を求めた。

3.3節 結果

各学級について、カテゴリーごとの1分あたり累積注視度数を表4-2に示した。以下、結果の概要を述べる。

まず1年生についてである。A組とB組ともに、最も累積注視度数の高かったカテゴリーは、「教師」であった。B組ではそれに次いで度数の高いカテゴリーは「児童話者」であったが、A組ではそのカテゴリーはそれ以外のカテゴリーと比較しても大きな値ではなかった。

次いで3年生についてであるが、A組の場合、累積注視度数が最も大きかったのは「机の上」であった。一方でB組は「児童話者」，「教師」の順で度数が高かった。学級間でカテゴリーの偏りに大きく違いが見られたのが特徴であると言えよう。

最後に5年生についてである。3年生と同様に学級間の違いが見られ、A組では「児童話者」，「教師」の順に累積注視度数が高かった一方、B組では「机の上」に大きな偏りが見られた。

これらの結果を学年ごとにまとめると、以下のようなになるだろう。まず、教師に視線を向ける頻度の高さが1年生の学年的な特徴であったと言える。3年生と5年生にも教師に視線を向ける頻度が相対的に高い学級は見られたが、それぞれの学年に共通の特徴とは言えなかった。3年生と5年生は、教師以外のカテゴリーにおいても学年で共通する特徴は

表4-2 児童が各対象に視線を向けていた累積注視度数（1分あたり）

	教師	児童話者	児童次話者	その他児童	机の上	黒板	不明	その他
1年A組	27.3	4.9	3.9	1.6	9.0	1.3	0.1	12.0
1年B組	15.2	13.1	2.8	1.4	10.1	5.7	0.5	11.2
3年A組	6.7	5.1	0.1	0.8	29.9	5.0	0.9	11.5
3年B組	14.2	21.0	4.6	0.7	4.4	0.7	0.4	14.1
5年A組	15.7	18.5	0.1	0.8	8.7	5.6	0.6	10.1
5年B組	5.2	0.8	0.1	2.5	34.7	5.7	0.2	10.7

見られなかった。

以上より、児童の視線配布行動について、学年内で一貫していた傾向と、同学年でも学級ごとに一貫せずに異なる傾向の両方があったことが示された。はっきりとした学年間の差違として指摘できるのは、1年生における教師に注視する傾向の強さであった。他の学年にもそうした傾向の見られる学級は存在していたが、その学年に共通する特徴とまでは言えない。

4 節 注視率の時間的変動から見た教師・児童間の視線配布行動の関連性【研究6】

4.1 節 目的

研究5での分析は時間的な情報を圧縮した形で視線配布行動を数量的に検討したものであった。相互行為の展開を時系列的に見た場合、教師と児童の視線配布行動がどのように関連し、授業の動的展開が組織化されていたのか、より鮮明にできるだろう。研究6では、学年に共通する特徴の見られなかった3年生と5年生の各学級のうち、教師と児童話者との関連が観察しやすいと思われる2つの学級を取り上げ、両者を比較しつつ検討していく。時間を圧縮した分析では発見できなかった学年間の差違が指摘できるかもしれない。

4.2 節 方法

紙幅の関係上、すべての学級の相互行為は検討できない。そこで教師の累積注視度数を求めた上で、その結果、児童に対して注視する時間が相対的に長かった3年B組と5年A組（表4-1を参照）の1学級ずつを比較しつつ検討することとした。そのような学級を分析の対象として取り上げたのは、教師と児童との視線の交錯がより明確に見られると考えられたためである。

4.3 節 結果

対象とした動画から、教師による発問を始発としたIRE連鎖（Mehan, 1979）を含む1

分間の連鎖を抽出し、教師の視線配布行動と児童の注視率との連動の仕方を検討した。

まず、3年B組について検討する。断片3-1には、教師と児童話者による発話を示した。断片3-1の会話は、教師が児童全体に対して「道案内をしたことがあるか」という発問をした後、教師の指名によって数名の児童から回答を受けたというやりとりである。図3-1に、断片3-1のやりとりを始発とする1分間における、児童の注視率（上段）と教師の視線配布行動（下段）とを示した。すべてのカテゴリーについて示すと煩雑となるため、ここでは児童の注視率については「児童話者」「児童次話者」「教師」「机の上」「黒板」のみ示した。教師の視線配布行動については「児童話者」「児童次話者」「その他児童」「黒板」のみ、それぞれ「●」「○」「◎」「▲」の記号で図中に示し、1秒ごとの視線配布対象の変化を記述した。なお、児童の注視率と教師の視線配布行動は秒単位で対応させて示してある。

【断片3-1】 どのようなときに道案内をしたか

時刻	話者	発話内容
1 00:35	教師	えーと、道案内したことある人いますか今まで
2 00:39	教師	はい、A子ちゃん、あ、先生、立って、みんなに言ってください
3 00:44	教師	えらい、B子ちゃん
4 00:47	教師	えらい、C子ちゃん、はい、はい
5 00:49	A子	おばあちゃんに道を聞かれて
6 00:53	教師	どこで聞かれたんですか、ここの近く？
7 00:57	A子	（うなづく）
8 00:58	教師	ほかに、はいA男くん

断片3-1と図3-1をもとに、児童話者に教師が視線を向けるタイミングと、児童が教室内の様々な対象に視線を移動させるタイミングとの関連を明らかにする。0分35秒に教師が発問した際（断片3-1，1行目）に注視率の最も高かった対象は教師であった。39秒に教師が児童次話者を見ながら指名した（断片3-1，2行目）直後から、次話者への注視率が増加し始めた（図3-1の斜線入り矢印で示した箇所）。指名した直後に教師は「みんなに言ってください」と言った（断片3-1，2行目）が、これは児童次話者が教師の方を見ながら発言しようとしたため、他の児童の方を向いて話すようにうながした発言であった。続けて教師が2名の児童に「えらい」と発話していた（断片3-1，3～4行目）のは、その児童らが

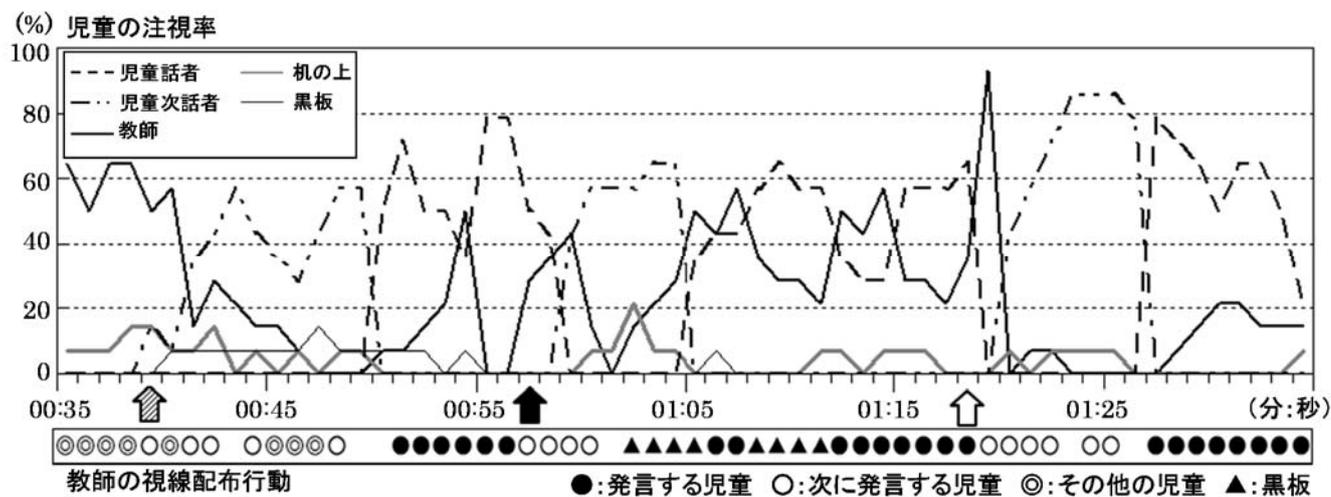


図3-1 3年B組における児童の注視率（上）と教師の視線配布行動（下）の時間的変動

児童次話者に視線を向けることができたからであったと思われる。図3-1によれば、49秒からの児童話者の発言が終了する時点で、教師への注視率が一時的に増加したものの、児童話者に対し教師がより詳しい説明を求めると（断片3-1、6行目）児童話者の注視率が再び増加した。次いで教師は、新しい児童次話者に視線を向けながら（図3-1の黒い矢印で示した箇所）、指名の発言を行った（断片3-1、8行目）。この直前、教師への注視率は一時的に増加したが、直後に減少し、代わりに児童次話者への注視率が増加した。

図3-1の58秒目までの教師と児童の視線配布行動の関連を参加者の発話とともに検討したが、要約すれば以下のようなになる。教師の視線配布は、児童次話者、児童話者、児童次話者の順に連鎖し、多くの児童の視線配布は、教師、児童次話者、児童話者、教師、児童次話者の順に連鎖していた。注目すべき点は、児童次話者を見る教師を見た後で児童らも児童次話者を見るという視線配布の連動が見られたことである。このような連動は、図3-1の39秒付近（斜線入り矢印で示した箇所）、58秒付近（黒い矢印で示した箇所）のほか、1分19秒付近（白い矢印で示した箇所）にも見られた。

教師と児童によるこのような相互行為は、児童が教師に視線を向けたことで、教師の視線配布行動を見ることになり、その帰結として教師と児童とが共通の対象に視線を向けるという連鎖としてまとめられる。

他方で、児童が自律的に他者の発言を聞く姿勢を提示できていたかという観点から見ると、興味深いやりとりがあった。断片3-1によれば、教師は児童次話者に「みんなに言う」ようにうながし、児童次話者を見た児童に正のフィードバックを与えていた。このように、発言する児童以外を「みんな」という呼称を用いて「聞き手」として扱うやりとりは、教師が参与構造を直接的に組織化する際に低学年の学級で見られるものである（磯村・町田・無藤，2005）。中学年においても児童間の聞き合いが起こるには教師による介入が必要な場合がありうる。

次に、5年A組について検討する。3年B組と同様に、断片3-2に教師と児童の会話を、図3-2に断片3-2の会話を含む1分間における、児童の注視率と教師の視線配布行動を示した。断片3-2の会話は、寺を建てるために、古代の職人は手持ちの釘にふさわしい建材（木）を選んだのか、それとも木に合わせた釘を作ったのか、という教師による発問から始められる連鎖である。

【断片3-2】 古代の釘職人は、釘に合う木を選んだのか、木に合わせて釘を作ったのか

- | 時刻 | 話者 | 発話内容 |
|---------|----|--|
| 1 31:15 | 教師 | さてどうなんだろうヒノキに合わせて、君はこう考える、お一教えてください
ださい |
| 2 31:20 | 教師 | じゃD子さんからいきましょう、はい |
| 3 31:20 | D子 | えっと私は、釘からヒノキを選んだと思います、なぜかという一、
ん、釘？が一、ヒノキは、ほ、ふ、え一と一、戻り性質があつて、釘、
その、頑丈な釘、あ、ほかの木は、戻り性質が、ないのかな？ん一わか
んないけど、ない、かつたら、ん、倒れたり、とか腐ったりするから
一、ヒノキから選んだら一、ん一 |
| 4 31:50 | 教師 | 長い、次 |
| 5 31:53 | B男 | なんか一、木っからもし、あ一僕はなんか釘一、から一、作ったと思う
んですけど一、木からだ一、なんか、その木を選ぶのに時間がかか
って釘を作るのになんか |
| 6 32:11 | 教師 | 長い、次 |

31分15秒に教師が発問を行い（断片3-2, 1行目）、続けて20秒付近で次話者を見ながら指名した（図3-2の黒い矢印で示した箇所）。その直前、児童の注視率は教師へのそれが最も高く、指名の直後すぐに児童話者への注視率が増加し、そのまま50%以上を維持していた。31分50秒での教師の発言（断片3-2, 4行目）は、児童話者の発言がまとまらなかったために途中で止めるよう指示し、次話者に発言権を渡そうとしたものと思われる。教師はその付近では児童話者にも次話者にも視線を向けていなかった（図3-2の白い矢印で示した箇所）。他方で、教師に対する注視率は微増し、新しい児童話者が話し始めると、児童話者への注視率が増加し、教師が再び発言をさえぎるまで（断片3-2, 6行目）およそ80%の高いポイントが維持されていた。

3年生との比較という点から注目したいのは、教師と児童とが次話者や話者に視線を向けるタイミングの関連である。発問から最初の児童の発言にかけては（図3-2の黒い矢印で示した箇所）、3年B組に見られたのと同様に、あらかじめ教師を見ていた児童が、教師が視線配布する対象に視線を向けるという連鎖で相互行為が進められていた。新しい話者に発言権が移る前後（図3-2の白い矢印で示した箇所付近）では、教師は次話者や話者に視線を向けておらず、また、児童による教師への注視率も最高で20%であった。すなわち、教

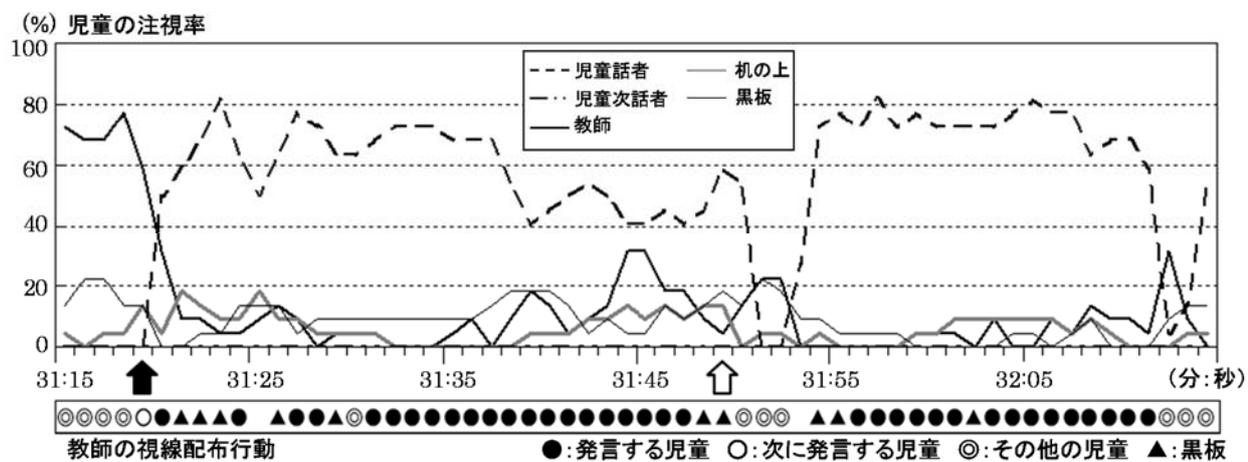


図3-2 5年A組における児童の注視率（上）と教師の視線配布行動（下）の時間的変動

師の視線配布が起こるタイミングよりも早く、児童は児童話者に視線を向けていたのである。こうした連鎖は、児童が教師の視線を手がかりとすることなく、自律的に話者を探索し、そこへ視線配布していたことを示すと言える。

ここまでの分析をまとめると、以下のように言える。3年生と5年生の2つの学級の授業の相互行為的な展開を比較したところ、児童次話者や児童話者を教師と児童が見始めるタイミングには少なくとも2種類の関連の仕方があった。1つが、教師の視線配布を手がかりとした児童の視線配布であり、2つ目が、教師を手がかりとしない、児童自身のタイミングによる視線配布であった。これら2種類の関連の仕方が、3年生と5年生の発達の差と関連するかどうかは不明である。しかし、3年生の学級においては児童同士が聞き合う姿勢を作るよう教師が介入していた一方で、5年生では少なくとも検討した連鎖においてはそうした介入なしに児童による話者への視線配布が達成されていたことから、学年が上がるにつれ、児童がその時点での話者に自律的に注意を向けられるようになっていくことが示唆される。

5 節 児童の視線配布行動の学年間の差異：2時点の比較を通して【研究7】

5.1 節 目的

研究5および6より、授業中の話し合い場面での視線配布行動に関して、1、3、5年生という3つの学年では、頻繁に視線を向ける対象や、各対象に対して視線を向けるタイミングについて、傾向が異なる可能性が示された。すなわち、1年生と3・5年生の視線配布行動を数量的に比較すると、1年生は他の学年と比べて教師に対して視線を頻繁に向けていた。また、3年生においては、発話をする児童に対して教師が視線を向けるタイミングと、他の児童が当該発話児童へ視線を向けるタイミングとの連動が見られた。この特徴は、少なくとも分析した範囲においては、5年生には見られなかった特徴である。

総じて言うと、低学年では教師を「一」とした一対多の参加構造が優勢であるように考えられる。学年が上がるにつれて次第に、教師を「一」とする一対多の参加構造を基礎としながらも、発表する児童を「一」とする一対多の参加構造を自発的に組織できるようになっていくという変化の仕方が想定できる。

しかしこれらの結果は3つの学年の横断的な比較を通して得られたものであるため、実際に学年間の差異であるかどうかは不明である。そこで研究7では、1年生が進級して2年生になると、前年において観察された教師を対象とした視線配布行動の偏りがどのように変化するか明らかにすることを目的とした。

話し合いの最中にその展開を追う上で児童が手がかりとしうる対象の1つが教師である。一方で、教科書や板書、自筆のノートといった文字情報も、児童にとっては授業の流れを理解する手がかりとなりうる対象である。そこで研究7では、文字が書き込まれる対象として「机の上・黒板」と、「教師」とが、児童によってそれぞれどのように視線を向けられるのか、また、学年に応じてどう変化するか明らかにする。

5.2節 方法

200X年調査での1年生データ、および200X+1年調査での2年生データを対象とした。1年生のときの2学級がそのまま2年生に進級したため、ほとんどの児童が継続して調査に参加した。2度とも参加したのは、2学級の合計で女兒22名、男児21名であり、この43名のデータを分析の対象とした。また、授業を担当した教諭は、2学級の2名とも継続して同じ学級を担当していた（担任の詳細は表4-1を参照）。

一斉授業による話し合いの形式で進められたシーケンスを、学級ごとに2年間で同じ時間だけ資料から抽出し（A組：273秒、B組：339秒）、そこに含まれる映像と音声をもとに視線の書き起こしを作成した。児童の視線配布行動の対象は、研究5および6と同様に8つのカテゴリー（①教師、②児童話者（指名され発言する児童）、③児童次話者（指名され次に発言する予定の児童）、④その他の児童、⑤机の上（うつむいて机の上に乗っている教科書・ノートなどを見る）、⑥黒板、⑦不明（陰になるなどして視線の方向が不明）、⑧その他）に分類し、さらに目的に照らして⑨直前まで発言をしていた児童というカテゴリーを加えた。これは、ある児童Aが公的に発言をした後で別の児童Bが公的に発言するまでの間に、当該児童が児童Aに視線を向けていたときに該当するカテゴリーである。

5.3節 結果

本研究では3つの分析を行った。第一に、1年生時点での教師を中心とした参加構造が

どのように展開していたのか、微視的分析を通して明らかにする。第二に、対象ごとの累積注視度数の2時点での比較である。第三に、授業中にある児童が発言した内容を理解するための手がかりを、他の児童たちがどの対象に求めたのかという点についての分析である。

5.3.1 1年生における教師に対する視線配布行動の時間的展開

研究5において、1年生という学年に見られた特徴として、教師への累積注視度数が相対的に高いことが挙げられた。このことは授業での教師－児童間インタラクションにおいていかなる意味を持つのか、1年B組の微視的な分析を通して示す。この学級を取り上げたのは、1年A組よりも教師への注視度数が相対的に「低かった」ためである。そのような学級においても、教師を中心とする一対多の参加構造が見られたならば、A組においてもそうした事例が観察されうるとは容易に予想される。

1年B組の授業開始から25分08秒時点での教師と児童の間のやりとりを断片3-3に示す。この瞬間は、分析された区間において、教師に対する全体の注視率が最も大きく変動した瞬間であった。この区間の直前での共時的注視率（ここで、「共時的注視率」とは、映像の任意の1フレームにおいてある対象に視線を向けていた児童の割合を示す）は31.8%であったが、08秒時点で教師への共時的注視率が72.7%に上昇した。したがって、教師への共時的注視率が40.9ポイントの上昇を示したことになる。直前までは教師以外の対象に視線を向けていた児童の多くが、ごく短い時間で教師の方に視線を向け直したと考えられる事例である。

【断片3-3】 ちょっとなんか違うのわかる？

時刻 話者 発話内容

- | | | | |
|---|-------|----|---------------------|
| 1 | 25:06 | E男 | …すっぱいところが好きです |
| 2 | 25:08 | F男 | は一 |
| | | G男 | は一い |
| 3 | 25:09 | 教師 | ちよっ、ちよっとなんか違うのわかるー？ |
| | | H男 | は一 |

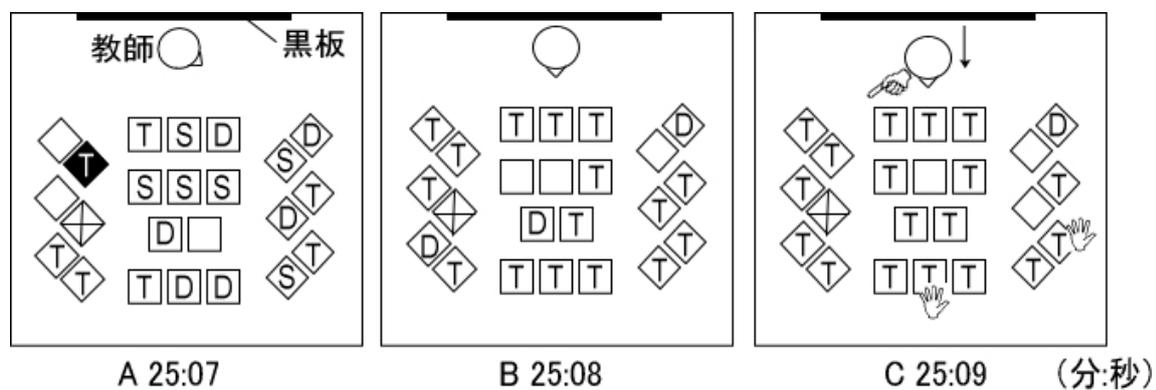


図3-3 1年B組における児童の視線配布行動の時間的展開

注 図中口は児童の座席を表し、その中のアルファベットは視線を向けた対象、記号は以下の注釈を示す。

T:教師 S:発話児童 D:机の上 B:黒板 無印:その他
 ☒:調査非対象者 ■:発言している児童 :挙手する児童

断片3-3および図3-3に示したのは、25分08秒にいたる前後1秒間を含む3秒間の発話、および教師と児童の視線が向けられていた対象である。08秒の直前にE男の発言が終わり、そこに割り込むようにF男とG男が「はー」「はーい」と指名を求める発話を行った。09秒時点で、H男が同じように「はー」と挙手をしながら発話した。同時に、教師は児童全体に視線を向けながら、直前まで発言していたE男を指さしつつ黒板の前から前方へ進み(図3-3C)、同時に「ちよっ」と発話した。教師のこの発話の開始時点では、すでに多くの児童たちが教師の方に視線を向けていた(共時的注視率は81.8%)。共時的注視率の上昇が起きたのは、しかし、教師の発話が開始される直前(図3-3AからBの間)であった。

一般的な会話であれば、先行する話者が発話を終えた後、次に発話する者が選択されることとなる。1年B組では公式な発言者を指名するのは教師であったため、実際に断片3-3においても3名の児童が、直前の児童の発話ターンが完了したタイミングで、教師の方に視線を向けながら挙手と発話を行い、指名を求めた。一方で、挙手することのなかったその他の児童も、直前の児童の発話ターン完了時に教師に視線を向けたことが示された。

以上をまとめると次のように言えるだろう。1年B組において観察されたこの事例が示すことは、先行して発話していた児童のターンが完了すると、教師の発話がなくとも、以下の2つのことによって、教師への注視率が上昇していたということである。1つは、次の発話ターンを獲得しようとする児童がターン配分権を持つ教師を見ながら挙手などの行為を行うためであり、もう1つは、それ以外にも教師の方に視線を向ける児童が増加するためであった。

1年生における、教師を対象とする視線配布行動の相対的な多さを解釈する際に、この事例によって示されたことは参考になるであろう。ある児童による発話完了の直後に、全体として約80%の児童が教師に視線を配布したことは、「一」としての教師の発話や行動に注意する姿勢を、児童が「多」として自発的かつ速やかにとることを集団的に達成していたことを示すものである。

5.3.2 2時点での累積注視度数の比較

次に、1年生と2年生の2時点での対象ごとの累積注視度数を検討する。それぞれのA組およびB組の全児童の累積注視度数をまとめ、対象ごとに平均値を求めた。その上で、対象ごとに2学級の平均値を合算した値を示したのが表4-3である。表4-3によれば、学級

表4-3 児童における対象ごと累積注視度数（全児童分の平均を各学級内で求め、2学級分を加算）

	教師	公式に発言をする児童	次に発言する予定の児童	直前に発言していた児童	その他の児童	机の上	黒板	不明	その他
1年時	42.46	11.12	5.87	8.23	1.86	18.97	6.92	0.59	23.20
2年時	22.63	24.05	4.02	5.43	4.62	32.86	8.19	1.61	16.59

全体としてみたときに、1年時と2年時とで視線配布行動の傾向に違いが観察された。まず、1年時における累積注視度数については、最も大きな値を示していた対象は「教師」であり、「その他」を除けば、「机の上」、「公式に発言をする児童」の順であった。対して2年時においては「机の上」が最も大きな値を示しており、次いで「公式に発言する児童」「教師」の順に度数が大きかった。

このような差異が生じた背景として、研究5および6の結果から推測すると、授業参加の手がかりとしての教師の役割が変化したことが可能性として指摘できる。つまり、児童による発言を教師が評価し、その評価に応じて話し合いが集団として動いていく参加構造から、教師による評価とともに、児童の発言自体や、机の上に置かれた教科書あるいは板書などのテキストも授業理解の手がかりとして利用され始めるという変化が想定できる。

5.3.3 2時点での教師に対する視線配布行動の差異

最後に、視線配布行動の対象のうち、「公式に発言する児童」に視線を向けた児童が直後1秒において「教師」と、「机の上」もしくは「黒板」をそれぞれ見た回数を、個々の児童ごとに算出し、2学級で合計を求めた。その結果、発言する児童から教師へ視線を向けた回数は、1年生時には202回、2年生時には181回であった（いずれも2学級合計）。また、発言する児童から机の上もしくは黒板に視線を向けた回数は、1年生時には63回、2年生時には207回であった。

1年生と2年生の各時点における、それぞれの回数を百分率に換算して表したのが図3-4である。これによれば、1年生の時点では、「公式に発言する児童」を見た後で「教師」を見た回数の割合は76.2%であったが、2年生になると46.6%まで下がった。対して、「机の上」もしくは「黒板」を見た回数の割合は1年生時点と比べて2年生時点では上昇していた（23.8%→53.4%）。

6節 考察

研究5、6、7では、小学校の一斉授業での話し合い場面を対象として、一对多の参加構造がいかにして組織化されているのか分析することを目的とした。対象とした各学級で

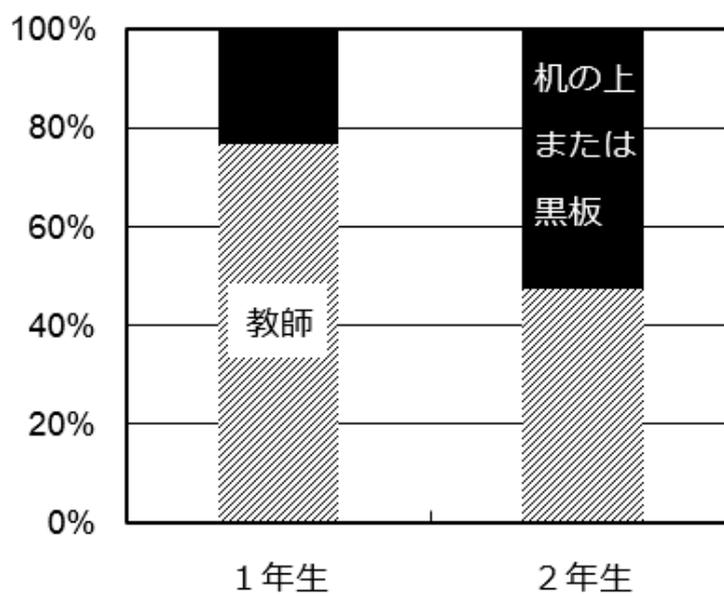


図3-4 「公式に発言する児童」の次に「教師」および「机の上もしくは黒板」に視線が向けられた回数の割合（2学級分を加算）

は、一斉授業の多くの場面で一対多の参加構造が達成されていた。そのとき、教師だけでなく、発言をする児童もまた「一」として発話することが達成されていた。それはひとえに、多くの児童が1人の児童の発話に対して「多」として一斉に聞く構えを取っていたからである。このような「多」として聞く構えの動的な展開過程について、参加者の視線配布行動という指標を用いて検討した。

教室内の人や物に対して視線を向けた頻度の数量的な分析の結果、まず、研究5で検討した限りでは、学年によって児童が視線を向ける頻度の高さに違いのある対象が存在していたことが示された。今回見いだされたのは1年生と他の学年との間における、教師に視線を向ける傾向の差違であった。

この結果は時間を圧縮した形での分析によるものである。そのような分析では浮かび上がらない差違が3年生と5年生の間にある可能性が指摘できる。そこで、授業の展開とともに変動する教師と児童のそれぞれの視線配布行動について、各カテゴリーへの注視率を用いて検討した（研究6）。

2つの学級における視線配布の関連の仕方について検討したところ、教師が話し手の児童を頻繁に見ていた連鎖の中でも、少なくとも2つの異なるパターンが見いだされた。1つは、教師が次に発言する児童を見てから児童もそちらに視線を向けるというものであり、もう1つは教師の視線配布行動とは独立して発話する児童に他の児童が視線を向けるというものであった。

この結果を解釈すると、教師の視線配布行動は、次に発言する児童の判断や、発言に対する評価を知るための、児童にとってのリソースとして機能する場合があると言えるだろう。他方で、5年生の1学級においては、教師の視線配布に依存せず、児童が自律的に聞き合う姿勢が取られていたものと考えられる。

最後に研究7において、低学年児童における視線配布行動の傾向について、1年生時における授業過程の微視的分析と、2年間における視線配布行動の差異の検討を実施した。その結果、まず1年生における話し合いでは、発話をする児童からすみやかに教師に対して視線を向け直す行動を行っていたことが明らかになった。次に、2年間の比較を通して、話し合い場面において教師に視線を向ける頻度が減少した一方で、発言する児童や机の上を見る頻度が増加したことが示された。さらに、発言をした児童に視線を向けた直後における他の児童の視線配布行動の検討を行ったところ、1年生時点では教師に視線を向ける割合が高かった一方で、2年生になると相対的に机の上や黒板といった対象に視線を向け

る割合が相対的に増加した。

これらの結果から以下のことが推測できる。まず1年生における話し合いでは、発話する児童から目を離し、教師に対して視線をすみやかに向け直す行動を行っていた。1年生が最も頻繁に視線を向ける対象が教師であることから、この学年では教師を「一」とする参加構造が支配的なコミュニケーションのパターンであったことが推察される。

2年生になると、確かに依然として教師に視線を向ける頻度は高いものの、それと同程度に発話する児童に視線を向けていた。さらに言えば、最も頻繁に視線を向けていた対象は机の上であった。1年生の時と同様に、発話をした児童に視線を向けた直後に現れる視線配布行動を検討したところ、机の上や黒板といったカテゴリーへの視線配布が増加していた。

以上から、次のことが推察される。2年生になると発話する児童にも視線を向けることを通して「多」として聞くとともに、発話する児童を「一」とする参加構造を実現させることができていた。さらに、机の上に置かれた教科書やノート、あるいは黒板といった書き言葉への注目もこの学年から次第に可能になっていくのである。

まとめると、1年生はあくまでも教師を中心として進行する話し合い活動に関与していたのに対し、2年生になると教師とともに他の児童や書き言葉といった複数のリソースを利用しながら話し合いという活動に関与していたものと解釈できるであろう。

以上の結果は、中田（1993）の指摘するような教師と児童との対話関係の変化の枠組みの中で解釈することができる。児童の視線配布行動の傾向を見たところ、1年生は他学年と比べると相対的に教師に視線を向ける頻度が高かったが、これは、低学年児童が教師との強い関係性のもとで授業に参加していたことを反映していたと解釈できる。

中学年である3年生は、教師に視線を向ける傾向は1年生と比べると小さくなっていた。しかし、視線配布行動の相互行為的な展開を検討したところ、発言する児童に他の児童が視線を向けるのに先立って、教師に視線が向けられていた。このことは、教師との関係のもとで児童が互いの発言を聞こうとしていたものと推測できる。

高学年である5年生では、教師とは独立したタイミングで児童が発言者を見るという視線配布行動が観察された。このことから、少なくとも5年生という学年に達すると、教師を離れ、児童たちだけの集団の中で一対多の参加構造を組織することが可能になることが推測できる。

第6章の研究4も含め、研究5から7を通して、一対多の参加構造に関与する子どもの、

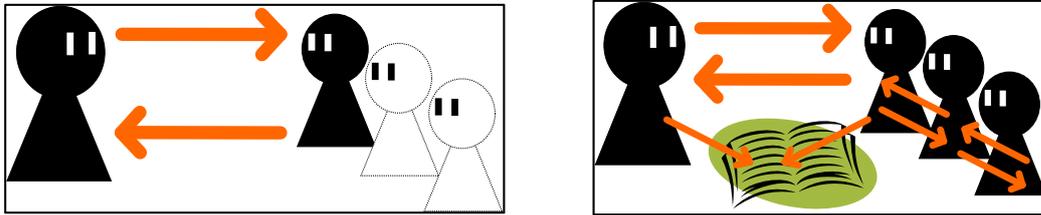


図3-5 教師と児童の個別の関係性に基づいた話し合い（左）と、教師を中心としながら他の児童や書き言葉も含んで成立していた話し合い（右）

特に「多」として「一斉に聞く」行為について検討してきた。こうした行為の成立する前提条件とはどのようなものであろうか。おそらく、ある発話が起きたときに、その発話の受け手が誰であるかを判断する能力は不可欠であろう。なぜならば、例え一斉授業であっても、一対一のやりとりが生起する可能性は十分にあるからである。誰かが発話したとき、自分だけが受け手なのか、それとも、自分を含む複数の人間が受け手なのかを判断することは、「多」として一斉に聞くこと的前提を構成するであろう。

発話の受け手を判断することは、制度的な集団教育以前から経験する相互行為上の課題である。保育所や幼稚園ではなく、子どもが発達的に最初に社会化する場である家庭において起こる相互行為に注目することにより、ここまでの研究で取り上げてきた一対多の参加構造、特に「一斉に聞くこと」の成立を構成する前提条件としての「発話の受け手の判断」と「発話者としての参与を差し控えること」がいかんにして達成されているのかを、次章において明らかにする。

第8章 一斉に聞くことの前提条件

～家族内会話における受け手不明の発話と傍参与の達成【研究8】

1節 目的

本章の目的は、幼児のいる家庭で交わされる家族同士の会話（以下、家族内会話と呼ぶ）を対象として、幼児がその達成にいかんして関与しているのかを明らかにすることである。その際に焦点化するのは、「聞き手」として参入すること、すなわち、話し手が発話を向ける宛先を判断し、それによって展開される会話に話し手として参加することを差し控えるという行為である。

家庭での家族の会話を聞き、そこへ参加することを通して、子どもは言語を学習していく。子どもは家庭内での会話において反復される言語的構造を知覚するはずである。家庭内の会話は子どもの言語発達の方向性を定める「発達のニッチ」（Super & Harkness, 1986）である。

発達のニッチとしての家庭は、多くの場合、子どもを含めて3人以上が共在する場であろう。子どもが適応する社会的環境としての家庭とは、通常は、複数の年長者が周囲にいる場である。しかし、幼児のコミュニケーション能力に関する従来の発達研究は、親子や教師－生徒のような二者間相互作用を前提としていた（Lewis, 2013）。すると、二者会話を前提としていた先行研究における幼児の行動は特殊な環境下で観察されたものであり、典型性を求めるならば多人数会話における幼児の行動を検討しなければならない。逆に、多人数会話で必要ないくつかのスキルは二者会話では不要となるため、二者会話の円滑な遂行は相対的に容易であり、従来の研究は幼児の発達の水準を不当に高く見積もっていた可能性もある（Tremblay-Leveau & Nadel, 1996）。

実際に、幼児の認知的・社会的能力の中には、二者会話ではなく多人数会話に参加してはじめて学習可能な側面が存在する（Blum-Kulka & Snow, 2002; Forrester, 1988; de Leon, 2000; Lieven, 1994; 上村・加須屋, 2008）。Blum-Kulka & Snow (2002) は、多人数会話に参加することで発達しうる言語能力を挙げた。これらはおおまかに3つに分けられる。第一に、言語的知識の量が増加する。周囲にいる人の数が増えればそれだけ入力量の総量も増加するし、親族呼称など社会関係を表す語彙や、方言や言語のジャンルなどの

多様な言語的レパートリーに接する機会もそれだけ増加する。第二に、表現の質に変化が起こる。複数の視点から発話を構成することや、一般的な聞き手向けに脱文脈化された説明をすることなど、表現を洗練させる機会は、背景知識を共有する親密な大人との二者関係では得られないものである。第三に、会話を組織化するやり方に変化が起こる。たとえば、一度に話せる人数は限られているため、どのようにすれば発言権を取得できるのかを判断する方法を習得する必要性が生じるし、同時に、頭の中で発話を素早くまとめなければならぬという圧力も生まれる。本研究で検討するのは、第三の点である。

一般に、二者間会話と多人数会話は、発話を聞く者の役割の多様性において異なる。二者間会話では、一方が話し手となると他方は聞き手となることが期待されるが、多人数会話では必ずしもそうではなく、話し手と聞き手以外の役割が出現する (Clark, 1996; Goffman, 1981; 大場, 2012; 高梨, 2009)。まず、会話への「参与を承認された者」(ratified participant)と「承認されていない者」(unratified participant)とに分かれる。前者はさらに、話し手の発話の宛先となる「受け手」(addressee)と、宛先とならない「傍参与者」(side-participant)に分化する。参与を承認されていない者も、その存在が会話参与者に認識されている「傍観者」(overhearer)と、存在自体が認識されていない「盗み聞き者」(eavesdropper)に分かれる。多人数会話に出現するこれらの役割は、社会学における会話研究 (Goffman, 1981) では「参与役割」(participation status)と呼ばれる。

多人数会話では、話し手が誰に対して発話を向けているか、それに対して誰がどのようなタイミングでどの参与役割を取得するかを判断するという課題が生じる。なぜなら話し手と受け手という参与役割は二者会話ではほぼ自動的に切り替わるが、多人数会話においては発話を聞く者と発話が宛てられている受け手とが分離する事態が生じるためである (伝, 2009)。つまり、多人数会話に参加する幼児は、集団教育に参入する以前から、会話の参加構造を組織化するという複雑な課題に常に従事しているのである。

一般に、多人数会話において発話の受け手が誰であるかを判断することは、会話を円滑に達成するために必要である。また、会話研究者にとっては参与者が判断の際に手がかりとしている言語的・非言語的リソースを特定することが研究の課題となる (高梨, 2009)。

高梨 (2009) によれば、受け手の判断に利用される手がかりとしては、視線など非言語的手段と、呼びかけ・呼称や参与者間で共有された知識といった言語的手段がある。特に、言語的手段を利用することが難しい場面では、非言語的手段としての視線は会話参与者にとって重要な手がかりとなる (榎本・伝, 2003; Kendon, 1967)。会話が円滑に進むために

は、発話者によって受け手として意図された参与者だけでなく、それ以外の参与者も、発話者の視線が誰に向けられているかに気づくと同時に (Lerner, 2003), 次のターンの取得を放棄することが必要である。すると、参与者間の協同的達成としての次話者選択は、同時に、参与者のうち誰かを傍参与者とすることの協同的な達成でもある。こうした複雑な相互行為を習得する最初期の経験は、家庭での家族内会話において起こるのであろう。

そもそも、幼児は家族内会話への参与を常に承認されているわけではない。実際に、乳幼児を家族内会話への承認された参与者として扱うかどうかは、社会に共有された文化的信念に依存する (Lieven, 1994)。複数の成人が開放的な空間に共在して複雑な多人数会話を展開することがしばしば観察されるような社会では、幼児はそれを観察するだけの存在として扱われやすい。他方で、閉鎖された空間において少数の大人が育児を担うという文化的実践が広範に見られる社会では、幼児が話し相手として扱われやすい (Ochs & Schieffelin, 1995)。

さらに、幼児が話し相手として扱われやすい社会においても、家族内会話への参与が阻止される場面は想像できる。例えば、夫婦間でのみ会話をしたい場合、幼児の会話への参与は許容されないかもしれない。実際に、夫婦と5ヶ月児のコミュニケーションを観察した研究によれば、夫婦がコミュニケーションをとっている間は子どもによる接近は減少することが指摘されている (ペダーセン, 1986; 須田, 2014)。また、幼児が大人を受け手とするように行為したとしても、大人の注意が当の幼児に向けられない事例が示されている (Butler & Wilkinson, 2013; O'Reilly, 2006)。このように、家族内会話においては、周囲の年長者によって、参与を承認されていない者や傍参与者として幼児が扱われることがあるが、こうした参加構造は家族による一方的な幼児の排除によってではなく、幼児を含めた家族メンバー間の相互行為的達成として実現しているのである。

幼児が家族内会話への参入を放棄して発話者や受け手以外の参与役割を獲得しようとすることは、決して否定的なものではない。むしろ、その行動によって家族内会話が破綻せずに維持されるという結果を伴う限りにおいて重要な貢献であると言える。また、幼児の認知的・社会的発達過程を記述するという目標に照らすならば、会話に参入しようとする衝動を抑制できることは、発達の変化を遂げた姿としてとらえられるであろう。さらに別の観点から言えば、幼児が大人同士の会話の傍参与者としてその観察をすることは、言語的行動に関する様々な知識やスキルを習得する機会となる (Oshima-Takane, 1988; Rogoff, Paradise, Arauz, Correa-Chavez & Angelillo, 2003)。このように、発話者や受け

手以外の参与役割を幼児に割り当てる家族内会話の組織化過程を検討することは重要な研究課題だと言える。

しかし家族内会話に参加し始めた幼児が傍参与者となる過程について考えるための資料はまだ少ない。なぜなら、従来の言語発達研究では、子どもが話し手として組織化された参加構造における子どもの発話を取り上げてきたからである。本章では、家庭内の自然会話において幼児に傍参与者という参与役割が割り当てられる過程を詳細に記述する。なお、ここで「傍参与」とは会話への参与を他の参与者から許容されているものの、話し手の発話の受け手としての参与役割は配されていない状態を指すものとし、傍参与の状態にある者を「傍参与者」とする。

まず2節（研究8-1）では、誰が受け手なのかがただちに判断しにくい発話が家庭内会話において実際に出現することを2つの家庭の自然に生じた家族内会話に基づいて確認する。このように受け手が不明な発話に対する幼児の行動を検討することで、幼児が何を手がかりとして発話の受け手の判断をしているのかが明らかになるであろう。次いで3節（研究8-2）では、1つの家族において自然に生じた会話の詳細な分析を通して、受け手不明の発話を行った父親と4歳の幼児との間に起きていた相互行為を示す。結果的に、両者の協働的な相互作用を通じて、幼児に傍参与者としての参与役割が付与された。

2節 家庭内会話における受け手の不明な発話に対する幼児の行動【研究8-1】

2.1節 目的

本節の目的は、発話を宛てられている「受け手」がただちに明らかでない発話、すなわち「受け手不明の発話」が、幼児を含む家族内会話において生起することを確認することである。

2.2節 方法

政令指定都市内にある幼児保育施設に通う幼児の保護者に対して、書面と口頭にて条件を明示して調査への参加の呼びかけを行ったところ、2家族からの協力を得ることができ

た。3人家族のP家（父，母，長男（4歳）），および4人家族のQ家（父，母，長女（小学5年生），長男（4歳））である。

協力家庭に依頼し，ビデオカメラ1台と三脚を渡した上で，リビングルームに家族全員がそろって自由に活動する場面を，1回につき30分，週1回の頻度で撮影してもらった。撮影する日や時間帯，そこで行われる活動は指定せず，家族の都合のよいときに撮影してもらうこととした。撮影済みのビデオテープは定期的に回収された。調査は2006年6月に実施された。最終的な撮影時間は，各家庭でそれぞれ約2時間であった。

得られた映像を元に，非参与・間接的観察を実施した。また，ビデオカメラに録音された音声から聞こえる限りの参加者の発話について書き起こしを作成した。

話し手が受け手を指定する手段として代表的なものは，両者の間で視線を互いに向けること（森本，2004）と宛名の使用（高梨，2009）である。そこで，「受け手不明の発話」の定義として，発話開始時点において話し手が特定の人物に視線を向けておらず（相互注視の不在），かつ，名前や代名詞を用いた呼びかけもともなっていない発話とした。実際にこの定義に基づいて受け手の不明な発話が起こった事例を収集されたデータから抽出し，相互行為分析を行った。必要に応じて参加者の視線や姿勢，室内での身体的配置などを記述した。

2.3節 結果と考察

結果について，まず2つの家庭の観察で得られた受け手不明の発話事例の概要を示す。次に，受け手不明の発話が起こった際の具体的な状況とともに幼児の視線配布行動がどのように現れていたのか，抽出事例の相互行為分析を通して明らかにする。

観察された範囲において，相互注視と名前による呼びかけの両方なしに始められた夫婦間の会話は，全体で15事例あった（P家：6例，Q家：9例）。ここでは，これら15事例における会話とそこでの幼児の行動を分析した。特に，幼児が手がかりを探索することを示す行動指標として，視線に焦点を当てた。

各事例において，受け手不明の会話が始まった後に幼児の視線の変化が起こったとき，どこに視線を向けるかを観察した結果を表4-1に示した。これによると，どちらの家庭でも幼児は発話した親の方に視線を向け直すことが多かった（P家：3例，Q家：7例）。

次に，会話連鎖について検討したところ，受け手不明の会話が始まった直後に幼児が

表4-1 受け手不明の発話開始後における幼児の視線の向き

視線を向けた先	P家	Q家	計
発話を開始した親	3	7	10
その他	1	2	3
不明	2	0	2
計	6	9	15

発話したケースの数は、P家で4事例、Q家で5事例あった。うち、そうした発話への返答として行われたと推測されるのは、それぞれ2事例と3事例の計5事例であった。なお、この5事例すべてにおいて、幼児は発話者の方に視線を向けていた。次に、受け手不明の発話開始時点での家族内会話の組織化過程について、幼児の視線配布行動に注目しながらP家とQ家から事例を1つずつ取り上げて検討する。

断片4-1に示されたP家の事例は、リビングルームに家族3人が集まっている場面で観察された。夫婦は並んでソファに座っていた。長男は部屋の中央で大きなゴムボールを使って弾ませたり蹴ったりして遊んでいた。会話開始時の母の視線は長男に、父の視線はリビングルーム壁際に置かれたテレビ（放映されていたのは日曜夕方のアニメ番組）に、長男の視線は父の方に向けられていた。

1行目の父の発話は質問の形式をとってはいるものの、テレビに視線を向けながら行われたものであり、また、宛名の明示もなされていなかったため、母と長男のどちらに向けられたのか外部から判断することができない。したがって、受け手不明の発話とすることができる。父の質問（1行目）の後半と重複する形で長男が父の方向に顔を向けながら発話し（2行目）、ボールを蹴る構えを見せた（しかしこのとき、カメラに背中を見せていたため、視線の向きは正確には不明であった。観察可能であった後頭部の向きから推測し、父の方向に顔を向けていたと判断した）。その間長男に視線を向けていた母が父に視線を向け直して「えー」と発話した（3行目）。直後に父が「東京か」と発話したため（4行目）、一見すると3行目の母の反応に対する反応として受け止められるものの、視線は1行目から変わらずテレビに向けられていた。5行目の長男の発話（「東京にすんでみ」）は、形式上は直前の父の発話内容を引き取っているように思われる。その後に現れた新しい質問（6行目、「なんでホテルが」）にいたるまで、父の視線はこの間（約8秒）一貫してテレビに向けられていた。

【断片4-1】 どこに住んでんの（2006年6月11日撮影）

発話者 発話内容

01 父 xxそんなのある、どこに住んでんの、[〇〇（アニメのキャラクター名）

02 長男 [いくぞー

03 母 えー

04 父 東京か？

05 長男 東京にすんでみ

06 父 なんてホテルが

("[": 発話の重複の始点を示す。以下の断片でも同様)

次に、Q家の事例を示す。断片4-2に示された事例は、家族全員でカードゲームを遊ぶ場面で観察された。このとき全員が車座になって座っていた。長男を除く全員が自分の手元のカードを見ていたため互いの間に相互注視はなく（図4-1(a)の状態のように、長男は撮影するビデオカメラの方に視線を向けていた。）、人物を明示する言葉もともなわれていなかったため、母の発話（断片4-2，1行目）の受け手は不明であった。1行目の直後に、長男は母に瞬間的に視線を向け（図4-1(b)）、その直後に自分の手元のカードに視線を向けた。引き続いて父が1行目の母の発話内容に同意をした（断片4-2，2行目）。続いて、長女（3行目）と長男（4行目）が同時に父と同様に母に同意する内容の発話をした。その後で母は同意を確認するような発話（「んね」）を発した（5行目）。

【断片4-2】 おなかすいてきたね（2006年6月18日撮影）

発話者 発話

01 母 （図4-1(a)）いーにおいしてきたんだけどちょっと（図4-1(b)）

02 父 うーんおなかすいてきたね

03 長女 [おなかすいたー

04 長男 [はーおなかすいてきちゃったいーね

05 母 んね

これら2つの事例（断片4-1，4-2）は、いずれも、家族メンバーの1人が行った発話に受け手を指定する宛名が明示されておらず、さらに、その場にいた家族メンバーの誰にも視線が向けられていなかったため（断片4-1では父の視線はテレビにあり、母の視線は手元のカードにあった）、受け手が不明であった。

断片4-1で示された事例では、父の発話（「どこに住んでんの」）はテレビへの注視をともなったものであった。このとき、身体的な距離としては父と母が並んでソファに座っていたのに対して、長男は少し離れた室内中央付近に立ってボール遊びをしていたという事実はあった。このような身体配置であれば、母は父とほぼ同じ位置からテレビ番組を視聴

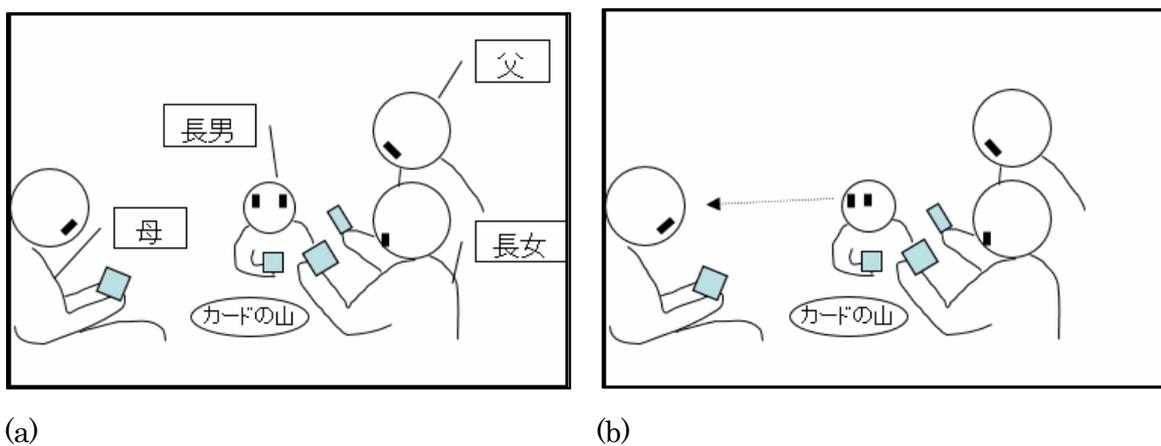


図4-1 Q家において観察された受け手不明の発話発生時の身体配置と視線配布行動

することができたため、父は話題を共有する存在である母を受け手として自覚していた可能性はある。母についても同様のことが言えるが、そのことが父の質問の直後（3行目）にそれに対する受け手として自身を提示したことと関連する可能性はある。

しかしここで重要なのは、話題の共有や身体的な近接性によって、受け手不明の父の発話に対して母が優先的に受け手として想定されるという前提条件があったにもかかわらず（さらに、長男は父母のそうした関係が知覚可能な室内の位置に存在していた）、長男が父の発話に対して明確な反応を示していた点である（5行目）。それは、直前の父の質問に含まれるのと同じ単語（ここでは、「東京」）が長男の発話に含まれていたことから判断された。すなわち、受け手が不明であることにより、母が優先的な受け手として想定されやすい状況においても、長男もまたそれに対する受け手の役割を引き受けることが可能になるのである。

断片4・2で示された事例での母の発話（「いーにおいしてきたんだけどちょっと」）も、確認したように相互注視も宛名の明示もともなわれておらず、さらにこの場合の発話は家族の誰でも答えられた内容であったと考えられる。実際に、母以外の家族全員が母の発話に対して返答していた。5行目に現れた母の発話は、会話連鎖上は長女と長男の発話の直後に置かれていたため2人の子どもへの返答として解釈できるが、遡って父の発話への同意を表明するものとして解釈することも可能である。

これらの事例から、家族内会話における受け手不明の発話とは、話し手以外の参与者全体を受け手候補として配分するような参加構造を実現する機能を果たすと考えることができるであろう。

しかし同時に、受け手不明の発話の直後に長男は（さらに言えば長男のみが）母への視線配布行動をとった。この事例のように、受け手不明の発話の直後に幼児が発話者に視線を向けたのは、対象となった2家庭で抽出された全事例の半数以上であった（表4・1）。このことから、幼児は受け手不明の発話を行った者に注意を向ける傾向があることが示唆される。相互行為上のなんらかの手がかりを探索しようとしていた可能性が指摘できるであろう。

次節の研究8－2では、研究8－1とは別の家庭で観察された受け手不明の発話事例に基づき、この点についてより詳細に検討する。

3節 父—母—子間の会話における幼児の傍参与の相互行為的達成【研究8—2】

3.1節 目的

1つの家族において自然に生じた会話の詳細な分析を通して、受け手不明の発話を行った父親と4歳の幼児との間に起きていた相互行為を示す。受け手の不明な発話が現れた場合、会話参与者としての幼児は何を手がかりとして行動しようとするのであろうか。このように問うのは、受け手を特定しない（少なくとも、特定する明示的・暗黙的の手がかりのない）発話とは、逆に言えば、誰でも受け手になりうる可能性に開かれた発話だからである。言い換えると、そうした発話によって話し手以外の会話参与者たちは等しく受け手としての権利を得る。このような場合における幼児の行動を検討することにより、次に話す者を判断する際に子どもが利用する相互行為上の手がかりを推測することが可能になるであろう。

3.2節 方法

政令指定都市内にある幼児保育施設に通う幼児の保護者に対して、条件を書面と口頭にて明示して調査への参加の呼びかけを行ったところ、協力を得ることができたR家を対象とした。R家の構成は、夫であり2人兄弟の父である久（ひさし）さん、その妻であり兄弟の母である淳（じゅん）さん、久さんと淳さんの間の子どもであり、兄弟の兄である健（けん）さん（調査開始時4歳6ヶ月）、同じく兄弟の弟である洋（よう）さん（同2歳1ヶ月）である。なお上記の名前はすべて仮名である。

研究8—1と同様に、ビデオカメラ1台と三脚を渡した上で、リビングルームに家族全員がそろって自由に活動する場面を、1回につき60分、週1～2回の頻度で撮影してもらった。撮影する日や時間帯、そこで行われる活動は指定せず、家族の都合のよいときに撮影してもらうこととした。撮影済みのビデオテープは定期的に回収された。調査は2005年1～2月に実施された。最終的な撮影時間は、R家については約10時間であった。

分析方法や「受け手の不明な発話」の操作的定義などは研究8—1と同様であった。研究8—2ではより詳細な相互行為分析を行うために、それに耐えうる書き起こしを作成する必要があった。そこで、参与者の視線配布行動と発声とのタイミングを詳細に記述する

ために、動画編集ソフトウェアEDIUS (Ver.2.0) を用いてフレーム単位での発話と動作の書き起こしを行った。

3.3節 結果

幼児が会話の傍参与者となることが達成される過程について、2つの事例の詳細な分析を通して検討する。これらの事例にはいくつかの共通する特徴がある。第一に、会話を開始した参加者の行動の中に、意図された受け手が誰であるかを他者に示す明示的な呼称や視線などの手がかりが含まれていなかった。この場合、家族の誰もが受け手の候補となりうる。第二の点として、会話を開始する発話に対して幼児が自身を受け手として判断し、聞き返す行動を通してその判断を他の参加者に示した。第三に、にもかかわらず、幼児は会話への参入を継続せず、会話に直接的に参加していない者として行動した。

会話はいずれも父によって始められ、幼児が傍参与者として行動したため、結果として母が父の発話の受け手となった。このとき幼児は父の発話に応答して会話に参入しかけたものの、その後のターン取得を放棄していたり、室内で別の活動に従事したりしていた。以下の2つの事例は、家族メンバー間のこうした協同的達成として、結果的に「親子間会話」ではなく「夫婦間会話」が成立していたものと考えられるものである。なお、プライバシーの保護のため、発話内容の一部を改変している。また、人名への敬称を略している。

3.3.1 視線の移動による発話の受け手の指定と、それを手がかりとした会話への参入の放棄

断片4-3は、新聞を読んでいた久が、記事の内容を別室（おそらく、リビングルーム横にあるキッチン）にいる淳に伝えた場面である。健と洋は5行目のように内容の不明な発話をしながらリビングルームの中を歩き回っていた。久が淳に最後に話しかけたのは1行目が始まる4分37秒前であり、その間、室内で兄弟が歌のように聞こえる発話をしていた。まず断片4-3の会話内容が分かるように言語的に書き起こしたデータを示す。次いで、その場における各メンバーの身体的配置など室内の状況を示すために映像から各シーンをイラストで描き起こしたものを示す（図4-2(a)~(f)）。最後に、映像のフレーム単位で書き起こしを作成し、発話と視線配布行動の生起タイミングが明らかになるようにした（図4-3）。

なお図4-3では断片5-1での検討対象とした久と健のそれぞれの発話と視線配布行動、および淳の発話を示した(淳の姿は映像で確認できないため、視線配布行動については略した)。

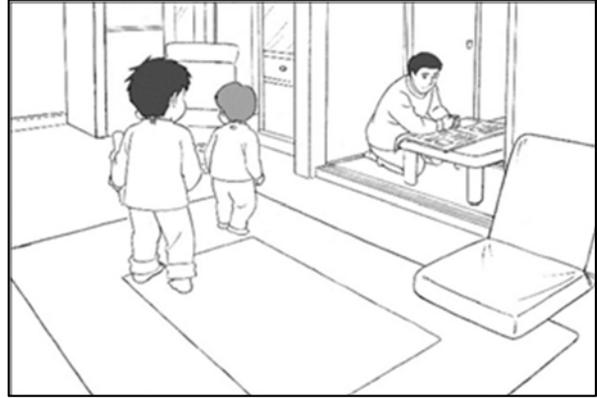
【断片4-3】 扶養手当廃止(2005年1月30日撮影。発話内容の後の山括弧内は、発話時の映像を示す図の番号である。また、記号"[]"は複数の発話が重なる開始時点を示す。)

- 01 久 んふふ大変だ〈図4-2(a)〉
 02 健 んあ?〈図4-2(b)〉
 03 久 ん?〈図4-2(c)〉
 04 久 この会社[扶養手当廃止になるんだよ〈図4-2(d)〉
 05 洋 [はももんじゃん
 06 淳 [え?〈図4-2(e)〉
 07 洋 [ももん[じゃーん(0.6)ももん
 08 久 [扶養手当廃止になるんだ〈図4-2(f)〉
 09 淳 ()

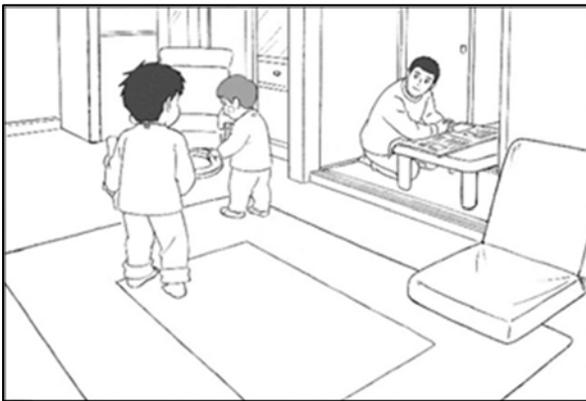
断片4-3で起きていたことを確認する。1行目で久は、テーブルの上の新聞に目を落としつつ、鼻から息を抜くように笑った後で「大変だ」と発話した(図4-2(a))。発話終了時点から約0.6秒後、リビングルームを歩き回っていた健が歩くのを止め、久の方に顔と身体を向けて「んあ」と上昇調で発話した(2行目, 図4-2(b))。発話終了時から約0.5秒後から久は顔を上げはじめ、健の方に視線を向けながら、上昇調で「ん」と発話した(3行目, 図4-2(c))。3行目の発話の直後、健に視線を向けると、久は前屈みであった姿勢を起こし、顔を右横に向けながら「この会社扶養手当廃止になるんだ」と発話した(図4-2(d))。その際の音量は前後の久の発話と比較すると相対的に大きなものであった。その際、久の視線は健から外れ、淳のいるキッチンの方向に向けられているように思われた。そう思われたのは、続く6行目で淳が「え?」と聞き返す発話をしたからである。このとき久は、再び前傾して新聞に視線を向け(図4-2(e))、4行目とほぼ同内容の発話「扶養手当廃止になるんだって」を行った(8行目, 図4-2(f))。それに対して淳が何かを発話したようであったが、観察者には聞き取ることはできなかった(9行目)。一方で健は、久が淳の方に視線を向けて発話している間、久の方に視線を向けていたが(4~7行目)、8行目で顔を床の方



(a) 「んふふ大変だ」



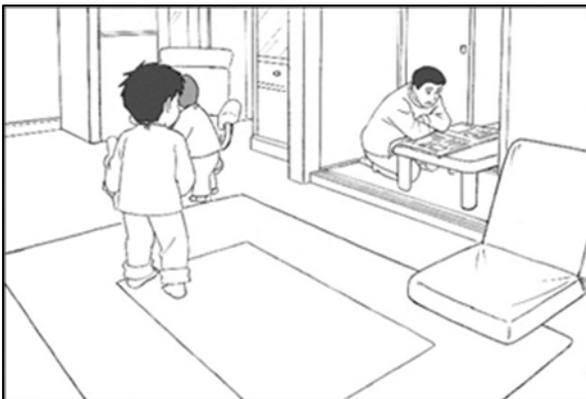
(b) 「んあ？」



(c) 「ん？」



(d) 「この会社扶養手当廃止になるんだよ」



(e) 「え？」



(f) 「扶養手当廃止になるんだ」

図4-2 断片4-3における久と健の身体動作

に向け、そのまま時計回りに身体を反転させた(図4-2(f))。図4-2(b)から4-2(e)で明らかのように、断片4-3の大部分において健の表情は映像に映っていなかった。それにもかかわらず健が久に視線を向けていたことが推測できたのは、4～6行目(図4-2(c)～(e))にかけて久が顔の向きを健から淳へ、さらに手元の新聞へと動かしていたのと連動して、それを追従するように健の頭の角度もわずかではあったが動いていたためである(その動作については、図4-3の1行目から2行目にかけて、健の視線を示す記号に下線を引いて示した)。

断片4-3の特徴は、久の最初の発話に受け手を指定する呼称や視線が明示的な形では含まれていなかった点である。まず、呼称の不使用は久のすべての発話を見れば明白である。次いで視線について見ると、1行目の久の発話は手元の新聞を見ながらなされたものであり、特定の誰かに視線が向けられていたのではなかった。そのため1行目の時点での受け手は久以外の参加者にとっては明示的ではなく、久の発話は半ば独り言のように聞くことができる。

このような状況ではあったが、久の発話に対する受け手を6行目で淳が引き受け、夫婦間会話が成立した。この会話はその後、健や洋を加えた夫(父)―妻(母)―子の多人数会話には発展せず、夫婦間会話のまま維持された。このとき健や洋は傍参加者としての参加役割に配されていたこととなる。

2人の子どものうち健に注目すると、健が傍参加者となることは少なくとも2つの出来事の生起によって達成されたものと解釈できる。順を追うと、1つ目は久が淳を発話の受け手とすることを目的とした非言語的行動をとったこと、2つ目は夫婦間会話への参入を健が放棄したことである。

順序を逆にして、まず、健による参入放棄について述べる。それを示す行動は少なくとも2つあった。久の発話の直後にターンを取得したもののそれ以降ターンを取得しようとしていないこと、および8行目以降に視線と身体の向きを久から逸らしたことである。2行目から7行目までの間に、健の視線は久の方にほぼ固定されて向けられていた。ただし、わずかではあるが、久の顔の動きと連動して健の頭が左右に振られていた。このことは、健が久の視線に注意を向けていたことを示すものと考えられる。

次に、久が健ではなく淳を発話の受け手として発話をデザインしていたことは、主にその非言語的行動から推測できる。このことは、4行目で久が淳のいる方向へ姿勢を立て直すとともに、視線をそちらへ向け、その後は健に視線を向けることなく再び新聞をのぞき込むように前傾姿勢をとったことに示されている。

こうした行動は、この間、久に注視していた健にとっては、久の発話に対する受け手は自分ではないと判断する手がかりとして機能していたと考えられる。まず、久の最初の発話への健の反応に対して、久は視線を健の方へ上げてすぐに「ん」と言った(図4-2(c))。このことは、久が健の発話の受け手を引き受けたことを健に示すものである。このとき健も久に視線を向けており、一瞬ではあったが、両者は互いの視線の方向を確認可能な身体配置がとられた。しかし久は、2行目の健の発話に後続する話者としてのターンを保持したまま、健から視線をそらしつつ、淳を志向する言い直しを行い、続いて淳から視線を外すと、再び新聞の方へ視線を向け直した。つまり久は、健が自分に視線を向けていることを確認した後、淳に視線を向けることと、健に対して再度視線を向けないことという2つの連続した視線配布行動を行っていたことになる。久によるこうした視線の配布デザインは、健を発話の受け手としては想定していないことを健に対してディスプレイする機能を果たしていたと考えられる。

ところで、この場面では2歳の洋も室内にいたが、洋も久の発話の受け手としては扱われていなかった。高木(2008, 2011)によれば、2歳の幼児も会話の組織化に有能に参加する。しかし洋は、久のすべての発話に対して言語的にも非言語的にも反応していなかった。すると、洋は独自の関心に基づく活動(おそらく、歌を歌って室内を歩き回ること)に関与していたことが推測される。同時に、久や健もまた、洋の歌を自分たちの会話とは関係のないものとして扱っていた。それは、洋の行動に対して視線や発話をまったく向けていなかったことから推測される。つまり、断片4-3では久-健-淳が協同的に関与していた活動と、洋1人による活動の、2つの活動が並行して展開されていたと言える。

参加者によるこれらの行動の連鎖を要約すると、子どもが傍参加者となることの協同的達成は以下の2つの出来事の連鎖的な生起によって構成されていたと言える。すなわち、「発話者が視線を移動させることによって、発話の受け手として企図した者が誰であるかを他の参加者にディスプレイしたこと」と、「会話への参入が可能であった参加者が、発話者の視線の動きを手がかりとして、自分が受け手ではないと判断し、会話への参入を放棄したこと」である。

断片4-3での健による参入放棄は、自分が久の発話の受け手ではないという判断に基づいていたと推測されるが、その判断を行う手がかりとして健が探索していたことは2つあったと考えられる。1つは久の視線が「誰に向けられるか」であり、もう1つは「自分に向けられるか否か」である。前者は淳のいる方向へ久が視線を向けたという行動を観察する

ことで判断可能であった。後者については、久が淳から新聞へと視線を動かした後も、健が久に対して約1秒以上も視線を向け続けたこと（図4-3）から推測される。断片4-3の2～3行目において久と健との間で1度は話し手と受け手の関係が成立していたことから、その参加枠組みが再組織化される可能性について確認する手がかりとして、健は久が自分に視線を向けるかどうかを探索していたと推測することができるであろう。

このように、断片4-3では、話し手の視線の動きが参与者にとって会話を円滑に達成するための手がかりとして機能していたことが示唆された。一方で、発話者の視線が特定の対象に向けられていなくても、参与者にとっては受け手に関する情報を得る手がかりとなる場合もあった。次に、その事例を示す。

3.3.2 視線を向ける相手の不在を手がかりとした会話への参入の放棄

次に検討する断片4-4は、断片4-3の会話があった日から約1カ月後に観察されたものである。断片4-4にも、視線が誰にも向けられていない状態で久によって開始される会話が含まれていた。

【断片4-4】 スタート何時だったの（2005年2月26日撮影）

- 01 健 それもビデオに入るよその声も
 02 久 うふふ入るんじゃないか
 03 健 そうだろうわーびしとーじゅわーとー[わびしゅー
 04 久 [スタート何時だったの？ 〈図4-4(a)〉
 05 健 うん？ 〈図4-4(b)〉
 06 淳 えーとね 〈図4-4(c)〉
 07 久 うん

断片4-4では、カメラの手前から奥へと順に、健、久、淳が座っており、洋が淳の右隣に立っていた。健と久は床に、淳はイスにそれぞれ座っていた。

断片4-4が断片4-3と異なるのは、久と健の間ですでに会話が展開されていた点であった。断片4-4の冒頭3行は、先行していた2人の会話の一部である。1行目の健の発話は「(久の出す) 声もビデオに(録音されて) 入る」という意味のものであり、それに対して2行



(a) 「スタート何時だったの？」



(b) 「うん？」



(c) 「えーとね」

図4-4 断片4-4における久と健の身体動作

目で久が同意する発話を行った。この会話中、両者の顔は互いに向けられていたり、カメラに向けられたりしていた（図4-5の1～2行目）。2行目で示された発話の途中で、久は視線を腿の上に置いていた新聞紙に落とし、久の発話の終了後、健は手に持っていた人形で遊び始めた（図4-5の2行目）。なお、この間、淳はイスに座り、無言のまま、そばにいた洋にもっぱら視線を向けていた。3行目の健の発話開始時点から約5秒後、健が人形で遊びながら独り言を言っていた途中で、久が「スタート何時だったの」と発話した（図4-5の4行目）。これは、ビデオ撮影をスタートしたのが何時だったのかを尋ねるという意味の内容である。図4-5によれば、この発話の約2秒前から久は顔を床の方に向けたまま目をこすっていた。そのときの姿勢は図4-4(a)に示された通りである。久の発話の直後、健は上昇調で「うん」と言いながら久の方に振り向いた（断片4-4の5行目、図4-4(b)）。しかしすぐに、視線を手に持った人形にすばやく向け直した（図4-4(c)）。直後に、淳が「えーとね」と発話を開始した（断片4-4の6行目）。

断片4-4にも健による参入放棄を見出せる。5行目の「うん」という発話は、直前の久の発話の聞き返しとして解釈できる。それは、健が久の方に顔を向けながら発話したことから明らかである。また、断片4-3で健は久の行動を数秒間観察した後で身体の向きを変えていたが、断片4-4では健は久からすぐに視線をそらした点で、これら2つは異なる。一般的には、1～3行目においてなされていた会話の参加者は久と健であることから、直後の4行目での久の発話の受け手として健が自身を想定することは妥当な判断であったと考えられる。にもかかわらず、健はすぐに受け手となることを放棄する行動を取っていた。

健の参入放棄をもたらしたのは、断片4-3では久の視線の移動を手がかりとした健の判断であった。断片4-4では、図4-4(b)から図4-4(c)によると、久は顔を下に向けて手で片目を覆っていた。5行目で久の方を振り返った健に観察できたのは、この「誰も見ていない」という久の行動であった。このように断片4-4においては、発話者の視線が手がかりとして利用できない場合に健が受け手の判断をどのようにして行ったのかが焦点となる。

この問いに対していくつかの可能性が挙げられる。第一に、淳が久の発話に応答したために、健が参入を放棄した可能性である。しかし、図4-5の5行目によれば、淳が応答を開始したのは健が久に向けた視線を手元の人形に戻す動きに移行した後であったことからその可能性は否定される。第二に、久の発話内容が、健に向けられていないことが明白な話題であったことが挙げられる。しかし、「スタート何時だったの」という発話内容は、「何の」スタートなのかが曖昧であり、健にとってはその点を明確にするために久に問い続け

することも可能であったはずである。にもかかわらず即座に会話への参入を放棄したことは、発話内容が手がかりとして用いられたわけではなかったことを示唆する。

第三に、発話連鎖において、健が久の発話の受け手であったならば、健の聞き返しに対して久からの返答があるはずの位置でそれがなかったために、健が自分を受け手ではないと判断したという可能性である。断片4-4では、図4-5によれば、久は健の聞き返しから約1秒後に「うん」と返事をしていた。断片4-3の分析では、発話者の視線が自分に向けられないと判断できるまで健が久に注意を向け続けたことが明らかにされた。この断片4-3に照らして断片4-4について考えると、視線を誰にも向けていない久を発見したとき、その視線が誰かに向けられるまで健は久を注視し続けるという選択肢を取ってもよかったはずである。しかし実際には、聞き返しにともなって視線を久に向けてから約0.3秒後には視線を戻していたことから、久による何らかの行動を待たずに受け手の判断がなされていたことが推測できる。

第四に、傍参与が達成される直前まで健と久の間で会話が成立していたがゆえに、逆に「自分に視線が向いていないこと」が受け手を判断する手がかりとして機能したという可能性である。久による発話（断片4-4の4行目）が起きたとき、健は声を上げながら人形遊びをしていた。健にとっては、自分がひとりで遊んでいることを久が知っていることは容易に推測でき、このことは、久の発話の受け手が自分以外の参与者であると判断する有力な根拠となりうる。しかし、それにもかかわらず、健は遊びを中断して一度は久の方に視線を向けたことから、自分が久の発話の受け手であるという可能性を積極的に探索しようとしたと考えられる。具体的に見ていくと、断片4-4の1～2行目において健と久の間に会話成立していたが、その際には互いに視線を向けあうなど、相手が自分の発話の受け手となるよう行動していた。その後、健が人形遊びを開始したことによって一度は二者間会話が停止されてそれぞれ独立した活動に参加し始めたように見える。他方で、断片4-4の4行目の久の発話に対して健が即座に聞き返したことによって、健を相手とする直前までの会話の延長上において久が発話した可能性について健が探索したのではないかと推測することができる。健が引き続き会話の受け手であったとしたら、久の視線が自分に向いていることを健は確認しようとするはずである。実際に、図4-5によると、健が久に視線を向けていた最後のタイミング（46:17:00～17:10）において久が自分に視線を向けていることが健にとって確認可能であった。直後に健はカメラと人形に視線を向けてから遊びを開始したため、久の方には視線は戻っていなかった。つまり、聞き返す直前の健が、久の視線

が自分に向いている可能性を想定していたことが十分に考えられる。そのような状態で発せられた久の発話であったからこそ、健は久の発話に対して即座に反応をしたと推測することは可能であろう。にもかかわらず、視線が自分に向けられていないことを発見したことにより、健との会話というそれまでの活動ではなく、新しい別の活動を久が開始したと、健は推測することができていたと考えられる。

以上から推測すると、直前まで健と久との二者間会話が成立していたという条件下においては、「受け手を判断するための重要な手がかりである発話者の視線の向きを、発話時点での久の行動から探索することができないこと」が手がかりとなって、断片4-4での健の円滑な参入放棄が行われたと考えることが可能である。換言すれば、ある条件下では、視線を誰にも向けずに久が発話を行ったとき、健は自分が受け手ではないと判断していたと考えられる。断片4-3でも健は久に最初に視線を向けたときにその視線が新聞紙に向いていたことを確認したはずであるが、会話への参入を放棄したのはその後であった。そのことから、断片4-3における久の視線の動きが、健が発話の受け手を判断する際の手がかりとして機能していたと考えられる。一方で、断片4-4では、直前までの文脈により、久の視線が自分に向けられていないことそれ自体が健にとって判断の根拠として機能していたものと考えられる。

以上の2つの断片の検討から、久による参入阻止と健による参入放棄を通して健が傍参与者となる過程の組織化について記述することができた。その際に用いられていた非言語的なリソースとしては、視線が主要なものとして挙げられた。ただし、断片4-3では発話者の視線が幼児から他の参与者に移動すること、断片4-4では発話者の視線が誰にも向いていないことが、それぞれ、会話への参入や傍参与者となることの達成に利用されていた可能性が指摘できる。

3.4節 考察

研究8-2では、2人の幼児とその父母の4人家族による、家庭での日常生活における自然な会話の映像をデータとして用い、そこでの家族内会話の協同的な組織化過程を検討した。家族集団の活動目的は育児だけでなく、夫婦など大人同士の関係性を維持していくことも重要な目標であることから、場合によっては幼児が大人同士の会話から撤退することも必要となる。幼児がそのために習得するスキルは、集団の中に「聞き手」として参入

することの条件となる。本研究では特に、幼児が会話への参入を放棄して「傍参与者」としての参与役割を獲得する過程に注目した。

多人数会話研究においては、参加者が発話の受け手を選択する際に様々な手がかりが利用されていることが明らかにされている。言語的手がかりとしては呼称などが、非言語的手がかりとしては参加者の視線の向きなどが行動のリソースとして用いられる(高梨, 2009)。本研究で検討した家族内会話でもいくつかの手がかりが利用されていたが、ここでは視線の向きに焦点を当てて会話データから抽出された2つの事例の検討を行った。その結果、家族内会話において、幼児が自他の参与役割を判断する場合においても、発話者の視線は有効な手がかりとして機能することが明らかになった。

断片4-3や4-3で検討したのは、父の発話に母が応答するとともに、幼児が会話への参入を放棄したことにより、幼児が傍参与者となることが達成されたケースであった。断片4-3では父の発話に気づいた幼児が父に視線を向けた際に4つの出来事が連続して観察された。幼児から見ると、「父が新聞を見ていること」、「父が自分の聞き返しの受け手となったことをディスプレイしたこと」、「父が視線を母に向け直したこと」、「自分に視線を向け直すことなく新聞を見たこと」である。これらの出来事が連続して起きるのを幼児は観察し、その後参入を放棄した。断片4-4でも幼児は父が誰かに視線を向けることなく発話するのを発見したはずである。こうした父の一連の行動は、幼児にとって、家族が視線を特定の人物に向けずに発話する可能性があることを学習する機会を提供するであろう。可能性としては、誰にも視線が向けられずになされた発話に対して、誰でも受け手となることができる。にもかかわらず、幼児は自分を受け手とは判断せず、他方で母が発話の受け手となった。これにより親子間会話ではなく夫婦間会話が成立、維持され、結果的に幼児が傍参与者となることが達成されていた。

従来の研究でも、会話をモニターするスキルとして、幼児が発話者の視線を利用するスキルが重要であることが指摘されている(Craig & Gallagher, 1982; Forrester, 1988; Tremblay-Leveau & Nadel, 1996)。これらの研究では、発話者の視線が特定の人物に向けられていることを幼児がどう判断するかについて議論されており、視線が誰にも向けられていないケースについては議論されてこなかった。今回の分析により、新たに、発話者の視線が誰にも向いていないことが、幼児にとって自分が受け手ではないことを判断する手がかりとして機能するという可能性を示すことができた。

4節 まとめ

研究8では、3つの家族による自然に生じた会話の映像をデータとして用い、そこでの家族内会話の協働的な組織化過程を検討した。家族集団の活動目的は育児だけでなく、夫婦など大人同士の関係性を維持していくことも重要な目標であることから、場合によっては幼児が大人同士の会話から撤退することも必要となる。幼児がそのために必要なスキルを習得することは、認知的・社会的に発達を遂げた姿として理解できるであろう。本研究では特に、受け手を特定する手がかりの希薄な受け手不明の発話が生じた際に行う幼児の行動と、幼児が会話への参入を放棄して「傍参与者」としての参与役割を獲得する過程に注目した。

研究8-1で対象としたP家とQ家の2つの家庭の観察により、受け手不明の発話が家族内会話において出現していたことが確認された。受け手不明の発話がなされた場合、家族の他のメンバーのおそらく誰もがそれに対する受け手として行為することが可能となる。実際に2つの家庭のいずれにも受け手不明の発話が見られ、しかもそれに対して家族の誰もが受け手として返答する行為を見せていた。

そうした発話が起きた時点での幼児の視線配布行動を検討したところ、受け手不明発話を直前に行った者に対して視線を向ける例が確認された。多人数会話研究においては、参加者が発話の受け手を選択する際に様々な手がかりが利用されていることが明らかにされている。言語的手がかりとしては呼称などが、非言語的手がかりとしては参加者の視線の向きなどが行動のリソースとして用いられる（高梨，2009）。本研究で検討した家族内会話でもいくつかの手がかりが利用されていたが、ここでは視線の向きに焦点を当てていくつかの事例について検討したところ、家族内会話において、幼児が自他の参与役割を判断する場合、発話者の視線は幼児にとって有効な手がかりとして機能することが明らかになった。

研究8-2で検討したのは、父の発話に母が応答するとともに、幼児が会話への参入を放棄したことにより、幼児が傍参与者となることが達成されたR家の2つのケースであった。例えば断片4-3では、父の発話に気づいた幼児が父に視線を向けた際に4つの出来事が連続して観察された。幼児から見ると、「父が新聞を見ていること」、「父が自分の聞き返しの受け手となったことをディスプレイしたこと」、「父が視線を母に向け直したこと」、「自

分に視線を向け直すことなく新聞を見たこと」である。これらの出来事が連続して起きるのを幼児は観察し、その後に参入を放棄した。こうした父の一連の行動は、幼児にとって、家族が視線を特定の人物に向けずに発話する機会があることを学習する機会を提供するであろう。可能性としては、誰にも視線が向けられずになされた発話に対して、誰でも受け手となることができる。にもかかわらず、幼児は自分を受け手とは判断せず、他方で母が発話の受け手となった。これにより親子間会話ではなく夫婦間会話が成立、維持され、結果的に幼児が傍参与者となることが達成されていた。

多人数会話において一般的な社会的・認知的課題としての「発話の宛先の判断」は、子どもが家庭での家族内会話において直面する課題である。家族の誰かが投げ放った発話に対して、受け手である可能性のある存在が自分を含めて複数人いるとき、子どもにはなんらかの反応が期待される。このときの反応の仕方は、家庭よりも大きな制度的集団である保育所や学校といった社会的場面での子どもの行動の前提条件を形成するであろう。集団教育の場には発話の受け手となる可能性のある存在が家庭よりも多く、判断は複雑な過程をたどるかもしれない。さらには、「みんな」のように具体的個人ではなく集団カテゴリーにつけられたラベルによって受け手を指定するという実践すらなされるのである。このように、研究8で具体的に示された家族内会話の組織化のされかたは、幼児がその後の集団教育実践に参入する際の1つのパターンを提供するであろう。

第3部 総合考察

第9章 研究の総括

- 1節 家庭
- 2節 保育所
- 3節 小学校

第10章 総合考察

- 1節 参加構造の組織化
 - 2節 場の多様性, 個人の多様性
 - 3節 集団教育を分析する視座
-

第9章 研究の総括

日本における幼児期以降の制度的集団教育実践において、「集団」がいかんにして成立しているのか。本論は、この問題に対し、保育所、小学校、および家庭という複数のフィールドでの自然観察を通して得られた人々のコミュニケーションを詳細に検討した。特に、制度的集団教育実践において典型的に見られるコミュニケーション形態である「一対多の参加構造」が、参加者によっていかんにして達成されているのかという点に絞り、相互行為における言語的・非言語的行動の両面から分析を進めた。その結果、以下の諸点が明らかとなった。子どもの成長の過程とそれともなう生活の場の変化に沿った順に説明を行う。

1節 家庭

幼児がコミュニケーションを最初に経験する場が家庭である。家族内会話においては、必ずしも、すべての発話の受け手が明示的に示されるわけではなく、受け手の不明な発話を観察することができた（【研究8-1】）。このような発話は、発話者以外の家族を受け手の候補に配分する機能を果たす。したがって、受け手の不明な発話は一対多の参加構造を家庭内に作り出すと言っていいであろう。

こうした発話への対処として、誰が受け手なのかを判断し、受け手と話し手との対話が成立するように行動することが要求される場合がある。このように、会話の場にいることを許容されているが、発話の受け手ではない存在は「傍参加者」と呼ばれる。家族内会話で子どもが「傍参加者」となることが協働的に達成される過程について相互行為分析の手法を用いて検討した（【研究8-2】）。対象とした家族で観察されたことは、参加者の視線をリソースとした発話の受け手の特定と、4歳児が傍参加者という役割を与えられる／引き受ける円滑な相互行為であった。父親が誰かを見ることなくつぶやきを発した瞬間、その後続く行為は遡及的につぶやきとの関係性において組織化される。直後の4歳児による父親への視線配布は、そのようにして、父親への反応として組織化されるのである。

参加者にとって、参加者の視線配布行動は、現在の参加構造の認識と次の瞬間の参加構造の組織化に向けたリソースとして機能しうる。家庭においては、父親による、その後の

視線配布行動は、母親を発話の受け手として指定するためのリソースとして機能した。そのように機能しえた背景には、父親には子どもが自分を観察していることが認識可能であったこと、および、子どもには自分が父親に視線を向けていることが認識可能であったこと、これら2点があったものと推測される。

このとき4歳児が行っていた行為は、単に、父親の視線を追尾し、沈黙を守ることだけであったとは言えない。4歳児による傍参与が協働的に達成されたという観点からすれば、このときに4歳児は、夫婦間会話の成立（父親のつぶやきを、母親を受け手としたものとして組織化すること）に対して関与していたと考えることも可能である。家族内会話における参加構造への能動的な関与可能性を示したことは、本研究の1つの成果である。と同時に、家庭より大きな集団である制度的教育実践において戦術として利用される一対多の参加構造への関与を可能にする条件の1つとして機能しうるであろう。

2節 保育所

保育所や幼稚園といった幼児教育は、幼児が会う最初の集団教育の場である。このような集団への参入経験は、子どもにとって学校以降の集団教育実践への関与の仕方を基礎づける。集団教育実践を特徴づけるコミュニケーション形態の1つとしての一対多の参加構造の原初的な姿は確かに家族内会話の中にも観察される。しかし、その参加構造が実践を構成する機能的要素として埋め込まれ、頻繁に出現するのはやはり幼児教育以降の制度的集団教育であろう。

一対多の参加構造を成立させるために必要な行為は少なくとも2つある。1つが、複数人が「多」として発話することである。もう1つは、ある参加者を「一対多」の「一」として発話させること、見方を変えると、他の参加者が「多」として一斉に聞き手となることである。本研究では、「多」としての話し手が行う行為として集団が一斉に同じ言葉を発する発話形態である「一斉発話」について、さらに、「多」としての聞き手となるために必要な条件として、一対多の参加構造を成立させるための身体的配置の協働的な達成過程について、それぞれ検討した。

まず、「多」としての話し手となる過程について検討した。【研究2】および【研究3】では、「一斉発話」と呼ぶ発話形態に注目した。これは、一対多の参加構造を前提としつつ、

同時に、それを志向した行為によって一対多の参加構造を組織化する、独特な発話形態である。言いかえると、一対多の「多」として発話することだと言える。この一斉発話について、幼児はどのように理解し、それに対して関与しているのかを2つの研究を通して検討した。

保育所での1日の生活を観察した結果から、一斉発話はランダムに生起するのではなく、保育所の生活を構成する様々な活動のうち、保育者が多数の幼児を対象とした管理をする必要のある活動（例えば、「朝のお集まり」や「昼食」など）において集中的に出現していたことが示された（【研究2】）。ここから示唆されることは、次の2点である。第一に、保育者による管理という制度的な必然性を背景として、一対多の参加構造が機能的に利用されるリソースとなりうる。第二に、そうした活動は集団的な保育や幼児教育という実践と強く結びついているために毎日の反復の可能性をもち、それによって幼児は特定の活動と一対多の参加構造、および一斉発話とを結びつけて理解しやすくなるであろう。

次に、客観的に観察された一斉発話に対して個々の幼児がいかにして関与していたのかを検討した。4名の幼児の口元に装着したマイクで収集した音声を分析したところ、クラス全体としては一斉発話として記述される可能性をもつ瞬間においても、多様な発話形式が観察された。それらは、(1)全体の発話の流れの途中から発声を開始する「探索的発声」、(2)全体の一斉発話とは異なる表現、(3)沈黙であった。ここから、次の2点を指摘した。第一に、一斉発話において、幼児たちは言葉を発するタイミングを全体の流れに応じて調整していた可能性がある。第二に、一斉発話の達成に寄与することとは、参加者が実際に同時に同じ言語形式を発することではなく、一対多の参加構造における「多」としての役割を実演することである、という可能性である。

二点目のような指摘は、一斉発話のそもそもの定義を無効化するものかもしれない。しかし、ここで幼児たちが達成しようとしている活動の目的が、「みなで同じ言葉を言うこと」ではなく、「ある集団を『多』としてディスプレイすることにより、一対多の参加構造を協働的に達成すること」であったならば、合理的に解釈が可能である。

【研究4】では、制度的集団教育に参入したばかりの3歳～4歳児クラスでの「お誕生会」の3ヶ月間の縦断的な参与観察から、幼児たちが一対多の参加構造をいかにして実現できるようになるのかを検討した。「お誕生会」では、当該月生まれの幼児のお祝いをするためにクラスの幼児全体が着席してはじめて会が始められる。会の進行をするのは保育者であり、ここに、保育者を「一」とする一対多の参加構造を見て取ることができる。こうした

「お誕生会」の準備過程を検討することにより、集団教育に参入したばかりの幼児が一对多の参加構造にどのように関与するようになるのかが明らかにできる。

「お誕生会」の準備過程の時間的展開を、幼児たちがイスに着席する行動に着目して分析したところ、参入したばかりの4月の時点では、いったん着席した幼児が離席し、動き回ることによって全体が一斉に着席するのに10分程度を要していたことが示された。全体が着席するまでの時間は、その後、6月には3分まで短縮されるが、この背景には「座ること」を選択し続けることが妥当な文脈が集団的に形成されたことが寄与していたことが推測された。

他の可能性として、幼児がなんらかの出来事についての表象を獲得したり、生活上の規則を習得したりしたことも、準備時間の短縮に寄与していたのかもしれない。例えば、保育所や幼稚園での活動についての一般的出来事表象（藤崎，1995）が形成されていれば、個々の幼児の行動もなんらかの形で変化することが予想される。藤崎（1995）によれば、本研究が対象とした3歳児でも出来事の順序についての報告は可能である。したがって、「お誕生会」という出来事についての知識が、準備過程の集団的な達成に何らかの貢献をしていたことは考えうる。今後は、個々の幼児を対象として、保育実践で反復される出来事についての知識の調査もあわせて行うことにより、その点を明らかにできるだろう。

その際に興味深いのは、知識が果たして行動を駆動するのかどうかという問題である。もしも、一度イスに座ったら立ってはいけないという知識をもつ幼児において、実際の場面で座ったり立ち上がったたりする行動が観察されたならば、行動を導く知識以外の他の条件を考慮する必要がある。その際には、本論で提案したように、「立つこと」の意味が集団全体の行動傾向に応じて変化するという視点が有効になるだろう。しかし、こうした活動に必要なのは一斉に着席することであり、それは協働的に達成されなければならないことである。逆に言えば表象や規則の習得がなくても、他の幼児の行動に対して協調的に振る舞うことができれば、その状況にとって適切な行為として認識されるのである。

幼児教育の場には、一对多の参加構造を必要とする活動が多々見られる。そうした活動への参加の仕方は、実際には、すべての幼児で均質的で同一の行為として観察されるのではなく、むしろ、多様な行為が観察されたのである。一对多の参加構造の協働的達成とは、このように、多様な行為が相補的に共在することを通して成し遂げられるものであると考えられる。

3節 小学校

最後に、小学校以降の集団教育での一対多の参加構造について検討する。【研究5】、【研究6】および【研究7】では、小学校1, 3, 5年生の一斉授業を対象として、教師と児童が他者の発話をどのように聞いているのか、視線配布行動を指標として検討した。

学校教育における一対多の参加構造の特色は、その達成を前提条件として個々人ならびに協同による学習活動が展開されることにある。特に一斉授業での教師が主導して展開される活動においては、典型的には教師を「一」、児童を「多」としたコミュニケーション形態が展開される。その一方、授業で取り上げられる学習課題や文脈に応じた展開によっては、児童が「一」として発話し、教師と他の児童が「多」として聞くというコミュニケーション形態もありうる。こうした、児童を「一」とする一対多の参加構造に関与することは、児童同士が互いの発話を聴き合うことにより思考を深めていくとされる一斉授業の意義（一柳, 2009a, b）を支える重要な側面であると考えられる。

【研究5】において、視線配布行動の学年間の違いが示された。それは、1年生においては教師に対して視線を向ける傾向が大きかった一方で、そのような特徴は他の2つの学年には見られなかったというものであった。

【研究6】において明らかになったのは、以下の点である。教師と児童のそれぞれの視線配布行動の相互作用を検討したところ、少なくとも2つのパターンが存在していた。1つは、教師が次に発言する児童を見てから児童もそちらに視線を向けるというものであり、もう1つは教師の視線配布行動とは独立して発言する児童に他の児童が視線を向けるというものであった。

この結果を解釈すると、教師の視線配布行動は、次に発言する児童の判断や、発言に対する評価を知るための、児童にとっての行為のための「リソース」として機能する場合があると言える。他方で、5年生の1学級においては、教師の視線配布に依存せず、児童が自律的に聞き合う姿勢が取られていたものと考えられる。

最後に、【研究7】では、上記2つの研究で明らかにされた学年横断的な視線配布行動の特徴が縦断的調査によっても確認できるかどうかを検討した。1年生から2年生にかけての2時点間の視線配布行動の比較を通して、1年生に見られた教師を中心とする参加構造が、2年生になると次第に発言をする児童や教科書や黒板も含めて話し合い活動を組織す

るようになる可能性が示された。

本研究の結果は、中田（1993）の指摘するような教師と児童との対話関係の変化の枠組みの中で解釈することもできる。児童の視線配布行動の傾向を見たところ、1年生は他学年と比べると相対的に教師に視線を向ける頻度が高かった。これは、1年生が教師との強い関係性のもとで授業に参加していたことを反映していたと解釈できる。この関係性は、2年生になると異なった様相を呈していた。クラスの集団全体として見た場合、確かに2年生時にも教師との関係性は維持されていたように思われるものの、同時に、他の児童や机の上にあるノートなどへの視線配布行動も増加していたのである。

中田（1993）は、教師と個々の児童との間の一対一の対話関係が小学校低学年の特徴として指摘しているが、本研究の結果は、同じ低学年としてくくられる1年生と2年生の間にも、集団内の関係性の変化が生じうることを示唆するものである。

現行の小学校学習指導要領は、各教科に共通の指導事項として「言語活動」の充実を求めている。今後の学校教育においては、児童・生徒同士の話し合いを中心とした授業はますます多くなることが予想される。このとき教師は、単に生徒の発言の量や質だけに注意するのではなく、互いに傾聴し合う側面にも十分な注意を払っていかなければならない。聞くことの指導は従来もなされてきたであろうが、その客観的観察が困難であったこともあり、後手に回ってきた（一柳, 2007）。本研究の結果から、教師の視線配布行動が児童にとっては授業に参加するための手がかりとして機能していたことが明らかにされた。ここから、教師が自らの視線配布行動の傾向を自覚し、意識的に操作することで、児童の傾聴行動を改善できるかもしれない。

最後に本論の限界を示す。まず、本研究では、1つの小学校の6学級における、それぞれ1時間の授業しか対象としなかった。今回のような相互行為のパターンが他の授業でも見られるかどうかは不明である。観察された視線配布行動を、局所的な状況における特定の参与者間の相互行為の帰結としてとらえるならば、本研究の結果はあくまでも今回の検討対象となった6学級から得られた資料によるものであることをふまえておく必要がある。今後、さらに多くの授業を検討する必要がある。

Erickson（1996）は、授業における相互行為を「社会認知的エコロジー」としてとらえることの重要性を指摘した。本論もその立場に立ち、教師と児童の相互行為を集団的な観点から分析する方法を提案しながら分析を行った。そのために、個々の児童が一瞬ごとに取り組んでいた個別の課題が何であり、それらが互いにどう制約として機能していたかと

いう点までは分析ができなかった。その意味では、授業の「表舞台」ではなく裏側で同時に展開される私語によるやりとりにおいて児童が何をどう聞いていたのかを明らかにすることも必要であろう。

第10章 総合考察

日本では、公教育の諸制度に対する「改革」が常に求められ、定期的にその方針が見直されてきた。21世紀の最初の10年が過ぎた現在は、文部科学省を中心とした各種省庁の唱導のもと、基礎力はもちろん、応用力を発揮できる人材育成が目標とされ始めている（国立教育政策研究所，2013）。平成24（2012）年には中教審答申という形で、応用力育成を目標とした教育を実装するため、学習者を学習課題に能動的に向かわせることを目標として、それを可能にする授業法への転換が提起された。

能動的な学習は、日本が明治期以来採用してきた教師と多数の生徒による一斉授業によっては達成が困難であり、それに代わる、例えばグループ・ディスカッションといったコミュニケーションスタイルを採用する授業が求められている。

このような時代背景にあつて、本論は、過去の遺物となりつつあるかもしれない集団教育、特に一斉授業や一斉保育といった一对多の参加構造を必要とするコミュニケーション構造に、あえて注目したものと言える。

時代に抗ってまで研究を行った理由は明白である。それは本論第1章冒頭に掲げた視点に明示されている。

子どもは、教育制度に支えられた様々な実践へ、ただ受動的にからみとられる存在なのではない。自身がそうした実践に能動的に参加し、その達成に寄与する存在である。

最後に、本論で議論してきたことを総合し、3つの点から議論する。第一に、制度的教育の場における参加者による能動的な組織化とは何であったのか、第二に、そうした制度的教育の場の多様性、および参加者の多様性と、そうした組織化過程との関係について、第三に、本論で得られた知見の理論的寄与についてである。

1節 参加構造の組織化

本論は、家庭、保育所、小学校という3つの場において観察された、大人と子どもたち

とのコミュニケーションの微視的な分析を通して、子どもたちがいかにして集団を形成しているのか、すなわち、いかにして一斉に話し手となるか、また、いかにして一斉に聞き手となるかを具体的に示してきた。そこで示されたのは、子どもたちがみずから行為のためのリソースを探索し、自分たちを含む人々の行う現下の活動を意味づけていた姿であった。

小学校低学年児童の視線配布行動の特徴として、教師の視線配布行動に対して敏感に追従し、その視線の対象に視線を向けようとするパターンが観察された（研究6および研究7）。このことと、家庭および保育所における幼児の多人数会話への参加の仕方とを接続して考えると、一対多の参加構造の協働的な達成に関与する子どもの行為について、以下のことが示唆されるであろう。

幼児が参入する多くの場合は、それ以前から集団によるコミュニケーションが展開されていた場である。そうした場に参入した幼児は、単にそこでのコミュニケーション形態に適應するだけでなく、集団の「一部」として関与するのである。

家庭での幼児は、家族の視線配布行動をリソースとして用い、傍参与者となることを協働的に達成していた。これは、「一斉に聞くこと」を達成する条件となる身体的な身構えの一部を構成していたとみなすことができるであろう。

さらに保育所では、幼児の集団が保育者などの発話を「一斉に聞くこと」が要求される。このときに必要な条件の1つが、「イスに一斉に座ること」である。少なくとも入園から3ヶ月間の間に、3歳～4歳児は円滑に一斉に座ることを達成できるようになっていた。これら身体的な身構えは個々の幼児にとって、一対多の参加構造に適應的に関与することの1つの条件となっていたものと考えられる。

小学校の一斉授業でも、児童らは教室内の自席に着席し、視線や身体を教師や発言する児童に向けてその発話を一斉に聞くという行動を行っていた。この行動はそれ単独で意味をなすのではなく、聞くことを前提として、目的的な学習活動が展開されていたのである。

しかし同時に、本研究で繰り返し示されていたのは、「一斉」という言葉で指し示される出来事の内実である。一斉発話における個々人の発話の分析を通して示されたように、外的には「全員が同じ言葉を発する」ように聞こえる場合においても、それは、個々人の多様な発声によって組織化されていたのである。つまり、彼／女らが関与していたのは「多」として1つのターンを取得し、そのターンを達成するという目的を持つ活動であり、それを構成する行為は多様でありえたのである。こうした多様な行為の協働的な達成として、

一斉発話があったのである。

発話において観察された多様な参加のありかたは、おそらく、「一斉に聞くこと」においても同様に観察されるものと推測される。小学校での一斉授業における話し合い活動でも、実際に、児童の視線が向けられた対象はある瞬間において一様ではなかったのである。個々の水準で見れば、おそらく児童は多様な関心において注意を向けるものを選択していたのであろう。しかし重要なのは、「一斉に聞くことを達成すること」であり、それを阻害しない限りはいかなる行為も適応的なのである。

本論の意義は、このように、個々の行為による一対多の参加構造の成り立ちを具体的に示したことにある。かつてPhilips (1972) が行ったように、教室の中の出来事を複数の参加構造パターンという観点から整理することは確かに可能である。しかしこのような分析では、一対多の参加構造は、研究者が集団教育を外から記述するための単なる静的なカテゴリーの1つにとどまってしまうであろう。

本論で目指したのは、集団教育を内側から組織する参加者たちから見た記述である。もちろん、一人一人の参加者がその時々で何を考えていたのか、他者の行為について具体的にどのような意味づけをしていたのか、といったことまでは分からない。しかし、その時々局所的状況に制約されつつ、ある特定の社会的構造を人々が協働で組織し (organize) 続ける不断のプロセスとしてコミュニケーションというものをとらえるならば、幼児や児童、教師が行った個々の行為がいかなる出来事のコミュニケーションによる達成に寄与していたのかという観点から記述することは可能である。簡単に言えば、「参加者はそのときその場で何をしようとしていたのか」「その結果、いかなる状況が組織されたのか」という観点から出来事を記述することを本論では目指したのである。

本論では、家庭、保育所、小学校という3つの制度的教育場面を、上記の観点に基づいて分析した。いずれも一対多の参加構造、あるいはその前駆的形態を含む集団場面であるが、それぞれの場での組織化のされ方は異なっていた。集団の規模、人々の年齢や関係性、依って立つ制度、いずれも異なるのであるから組織化のされ方が異なるのは当然であろう。例えば、家庭での一対多の参加構造の発生は、その生起タイミングが予想できないという意味でなれば偶発的な出来事であったが、保育所や小学校はそのタイミングを予想することは容易であった。

また、それぞれの場所の中で組織化のされ方自体も変化していた。保育所の3～4歳児の着席行動は3ヶ月間を通して変化していたし、小学1年生から2年生にかけて視線配布

行動は変化していた。家庭においても同様の変化が起こることは予想できる。

組織化のされ方の違いは、しかし、本論で採用した観点からすれば、当然である。すでに述べたように、いかなる場合でも、ある特定の参加構造の実現は、「いま、ここ」の制約を背景とした局所的達成にほかならないためである。

ただし、急いで付け加えなければならないが、状況を越えて利用されやすいリソースは特定できるものと思われる。本論で一貫して取り上げてきたのは、一对多の参加構造を組織するためのリソースとしての「視線」であった。もちろん、人々が相互行為する際のリソースの候補は視線だけではない。コミュニケーションの参与者にとって利用可能なものは、その環境内に無数にあると言っていいであろう。その中でも特に視線に注目したのは、集団教育実践では教師にとって子どもたちの視線の管理が重要な戦術となっているためである。そうした教師の実践は、子どもたちがみずから集団として視線配布の仕方を組織してはじめて成立していた。したがって、分析の第一歩として視線に注目することは妥当であると思われる。

もちろん、視線以外にも重要なものを挙げることはできる。その中でも、幼児期から児童期にかけての子どもと大人との教育的なコミュニケーションを考える上で重要と思われるリソースの候補を2つ挙げるとすれば、直接的な身体的接触と、共有された生活史についての知識である。これらは本論ではまったく分析できていなかったが、今後の研究の展開を考える上で、分析を要する点であると思われる。

まず、直接的な身体接触である。幼少期の子どもと大人との教育的関係をとらえる上で、子どもに対する大人の身体接触は不可欠であろう。例えば大人が子どもに本を読み聞かせる場面を思い浮かべてみよう。そこには、本を仲立ちとして大人と子どもが互いの身体の前面を向かい合わせる身体的配置もあれば、大人の膝に腰掛けて大人と子どもが本を同じ角度から共同注視する場合もある。後者の、身体接触をとまなう読み聞かせは両者の視線配布行動を制約することはもちろん、なにより、身体接触すること自体が両者にとって重要な情報の交換を可能にするであろう。

一对多の参加構造の実現に際しては、本論では保育者による言語的な指示や視線配布行動の連鎖という観点から分析したが、この実現過程にも身体的接触が入り込む余地がある。例えば、一斉保育や一斉授業を開始するに際して着席をしない子どもに対し、大人がその腕など体の一部をもって、なかば強制的に着席させることは、十分想像できる事態である。これらもまた、一对多の参加構造を成り立たせるものには違いない。

しかし、こうした直接的身体接触がいつでも、どこでも、いつまでも利用可能であるかという点で考えると、視線のようなリソースとは異質であると思われる。日本の子育て文化の規範からすると、乳幼児期の親子関係や、幼児期から児童期初期にかけての大人－子ども関係においては、身体接触が比較的許容されやすいように思われるが、子どもが一定の年齢を超えるとその頻度が減少することが予想される。このことは文化によっても異なるであろう。なにより、暴力的な身体接触は、それによってコミュニケーションが中止にいたる可能性が高まる（被害者が逃亡する、第三者が両者の接触を禁じるなど）という意味で、利用し続けることが難しいものである。

リソース候補のもう1つは、共有された生活史についての知識である。核家族を想定したとき、夫婦と親子とでは共有された生活史の知識の量が異なる。自身の誕生以前の両親の生活史を、子どもは直接知ることができないためである。このような生活史の知識量の違いは、多人数会話の輪の中に「相互行為上のチーム」(interactional team, Gordon, 2003; Kangasharju, 1996) を組織する上でリソースとして利用可能である。

相互行為上のチームとは、発話のターンの間の関係に応じて、会話を通して展開される参加者間の親和的關係を指す。例えば、あるターンにおいて複数の参加者が同時に同じ内容を話したり、誰かが言った言葉を発話者が自身のターンにおいて繰り返したりするとき、それらの発話を行った者たちはその内容の關係性から参加者たちによって「チーム」として組織されることが指摘されている (Kangasharju, 1996)。

チームの組織に際しては、会話の「外部」にある参加者間の關係性が利用可能である (Gordon, 2003)。そうした關係性は、夫婦や親子といった社会的な關係性でもあるし、知識を共有する者同士という關係性でもある。家族は、友人など他の關係性よりも、共通の経験をしている可能性が高く、それだけ、知識の共有の程度も高いことが予想される。

Gordon (2003) は、自身の家族が、自身を含む食事場面で行った会話を分析した。彼女の父親には2人の前妻があり、それぞれに娘がいる (うち1人がGordonである)。現在は3番目の妻と結婚している。すなわち分析されたのは、夫婦と、夫と最初の妻との娘、2番目の妻との間の娘というステップファミリーによる会話であった。

このような場合、家族メンバー間で、共有する経験にばらつきが生じる。例えば、父とGordonとの間では、最初の妻の祖父母に関連する発話連鎖を組織することが可能であるが、他の2人には困難である。つまり、参加者間の關係性が、相互行為上のチーム形成の組織化過程の方向性を予想しうるのである。このように、複数の個人が生活を共有してい

たことによって得られた共有知識は、会話の参加者内でチームを作ったり、ターン連鎖の役割を調整したりする際の制約やリソースとして機能しうるのである (Gordon, 2003)。

共有された生活史についての知識という観点からすると、研究8-2で検討したR家での2つの事例にはまた違った分析の可能性が開かれるかもしれない。幼児による傍参与の協働的達成過程の分析という本論での目的からは外れるので検討しなかったが、研究8-2での2つの事例は、いずれも、久の発話に対して、妻である淳が受け手としての役割をスムーズに引き受けることができたのはなぜか、と問うことができた。つまり、久の発話を誰も引き受けない、という選択肢が家族メンバーにはありえたのであるが、そうはならなかったのはなぜかという論点である。詳細な分析は本論での議論から外れるので行わないが、共有された生活史についての知識という点から検討することは有効ではないかと思われる。夫婦が共有する生活史と、子どもを含む親子が共有する生活史には、重複しない部分が必然的に含まれるため、それに起因する知識量の差（についての参与者の期待）を利用した会話の組織化が可能なのである。

保育所や幼稚園、小学校へと、生活の場を移行する際に、子どもたちは期日を決めて一斉に移行と離脱を行う。これは制度的な要請であるが、まさにこのことにより、少なくとも移行時点では、子どもたちの間で共有する生活史の知識に差がない状態が生じる。さらに、日本の公教育ではほとんどの場合、学年別学級編成が行われるため、発達的な個人差も最小限にとどめられることが期待される。もしかすると、日本の集団教育に見られる集団の組織化過程では、「メンバー間にこれらの点で差がないこと」がなんらかの形でリソースとして利用されているのかもしれない（転校生とのコミュニケーションのように、生活史に差がある（と期待される）ことが相互行為の展開に利用される例はすぐに想像可能である）。

2節 場の多様性、個人の多様性

本論を執筆する際に筆者が観察対象としたのは、3つの家庭、2つの保育所、そして1つの小学校であった（3つの家庭についてはビデオカメラによる撮影を各家庭に依頼したため、実際に現地に赴いて撮影をしたのは保育所と小学校だけである）。ただ、集団教育の実態には国内にも多様性があることはよく知られた事実である。すると、わずかな例か

ら得た知見をただちに一般化することは危険であるかもしれない。日本の集団教育の諸特徴を明らかにするならば、国内における集団教育の多様性をカバーしておかなければならないようにも思われる。

例えば家庭は、国内における多様性の幅が最も大きな場であろう。家族規模、同居・別居の形態、夫婦の結婚形態、きょうだいの人数、経済的背景、文化的背景、居住地域など、家族間コミュニケーションの実態に影響すると予想される変数を列挙することは可能である。前節で挙げた例では、夫婦が離婚と再婚を繰り返してできあがるステップファミリーでは、ともに過ごした時間の違いが会話の組織化に寄与していた (Gordon, 2003)。それらの変数を組み合わせていけば、多様性の幅は膨大なものとなるであろう。これを網羅することは困難であるように思われる。

保育所や小学校の場合は、その運営形態や活動内容に関して行政的な管理がなされており、少なくとも日本国内では、保育や教育実態について多様性の許容されない側面と許容される側面とがある。例えば学校のカリキュラムについては学習指導要領というナショナル・スタンダードがある一方で、その具体的な展開については授業が行われる教室ごとに多様性があるように思われる。

こうした多様性は、教室内の児童の行動に影響する可能晴雨がある。保育所や小学校における保育・授業の質を分析する際には、教師の性別や教職歴、1つのクラスに所属する子どもの人数、教室の物理的な環境（オープンスクール形式かどうか、など）といった変数がしばしば用いられる。例えば20人規模の学級と40人規模の学級とでは、児童同士の座席配置や室内の音響特性など、授業中のコミュニケーションを組織する際の様々な前提が異なってくるであろう。実際に、教室内の児童数が多くなればなるほど、教室前方に立つ教師から発せられる声が聞こえづらくなる児童が増える可能性が指摘されている (国立教育政策研究所, 2015)。

ここに挙げただけでも、集団教育の場の多様性の幅の大きさは明らかであり、それらを網羅することは困難である。もちろん、少数の事例から得られた知見を過度に一般化、絶対視することを避けるためには、可能な限り多くの場を観察し、比較対照すべきである。その際、生物多様性が進化による系統樹にまとめあげられたように、現象の多様性を記述するなんらかの視座が必要である。

進化の例えに触れたが、多様性を時間的現象としてとらえることが必要であるように思われる。すなわち、複数の変数の組合せによって分類された結果としての多様な場を共時

的に比較検討するという方法ではなく、それぞれの場の多様なありようが歴史的、発達的な変化の過程として現在観察されているととらえる方法である。

本論で検討した集団の組織化過程の変化の例としては、保育所における「一斉に聞くこと」の準備過程の3ヶ月間の変化が挙げられる（研究4）。クラスの数や保育者の質が3ヶ月の間に大きく変わったわけではなかったにもかかわらず、幼児の着席行動にはめざましい変化が観察された。考察においては、個々の幼児の特性ではなく、行為の集団内における意味の変化（すなわち、座らずに立ったままであることが、他児の行為との比較において逸脱的なものとして見えてくること）が全体的な変化の背景にあった可能性が指摘された。

また、小学校の同一集団の2学年比較（研究7）での、授業を成り立たせる教師やテキストといったリソースの利用のされ方が変化していたという例も挙げられよう。

つまり、複数の場の間の変化を固定したものとしてとらえないということである。現在は複数の場の中に大きな差がないかもしれないが、過去はそうでなかったかもしれないし、将来は差が生じるかもしれない。逆に、いまは差が甚だしいかもしれないが、将来は差がなくなるかもしれない。そのような変化の動態を記述すること、記述に必要な要件を示すことが必要であろう。

以上で議論してきたのは、場の多様性についてである。一方で、それぞれの場に関与する個人間の質の違い、すなわち個人差も存在する。特に、本論の議論からすれば、集団的行動を苦手とする個人の存在に注目する必要がある。

個人差の多様性は、現在の日本の制度的教育の掲げた大きな目標、すなわち個人の人格の完成に照らすならば、尊重すべきものである。しかし、集団教育を実践する上で、こうした多様性がその阻害要因として見なされる場合があることもまた事実である。

例えば、研究4で見たように、4月の保育所は幼児の多様な行為に満ちていた。このとき保育者は、多様な行為のそれぞれに対応していたわけではないものの、全員が着席するという均質性が出現して初めて、お誕生会という集団的なイベントを開始した。少なくとも、一対多の参加構造を必要とする保育活動の実践という観点からすると、幼児の行動の多様性は実践の開始を遅らせていたと言える。結果的に、本論で観察した保育所ではすべての幼児が着席したが、いつまでも着席しない幼児が存在するクラスも想定はできる。

一方で、コミュニケーションの協働的な達成という観点からすると、このような個人差を可視化することも、不可視化することも可能である。第2章で触れたが、幼稚園にお

いて集団で歌を歌わなければならない場面で歌わない幼児に対して、他児が「〇〇くん、お歌歌ってないよー」と指摘すること（玉懸，1999）は、個人差が可視化された例である。

一対多の参加構造を実現するために集団的に「多」を実現することは、実は、こうした個人差を不可視化するという機能も果たしていた。研究3で見たように、一斉発話において分析された多様な発話は、結果的に一斉発話を阻害しない限りにおいて取り上げられることがなかった。すなわち、多様性は不可視化されていたのである。

子どもたちが集団を組織する際には、このように、集団全体と同一の行為をする必要は必ずしもない。むしろ、個人差がことさら取り上げられる実践とそうでない実践とがあると言った方がよいであろう。

3節 集団教育を分析する視座

本論では、人々の行動を活動への「参加」という観点から分析、記述する文化歴史的活動理論を背景として依拠していた。本論で対象とした、家庭、保育所、小学校という3つの場について、大人となった私たちにはそれぞれの場はそういうものとして了解可能であるが、生まれたばかりの子ども、参入したばかりの子どもにとっては必ずしも自明ではない。子どもは、保育所や小学校の中で（あるいは家庭との比較を通して）自分たちがいまいる場所を意味づける。したがって、2つの時期を通して外面的には同じ行動をとっていたとしても、自らの置かれた状況の意味づけがそれらの2時点で変化していたのだとしたら、その子どもにとってはその行動は2つの別々の行為である。「参加」概念を使って言い換えると、子どもは2つの時点で別の活動に参加していたと言える。

本論で観察し、記述したのは、制度的教育の場を構成する人々の些細な行動であった。すなわち、話すこと、立つこと、座ること、視線を向けることである。教育の場における、子どもたち自身による集団の組織化は、こうした些細な行動の集積によって成り立っていた。

同時に私たちは、これらの行動の分析を通して、「話さないこと」「座らないこと」「聞くこと」「聞かないこと」「会話の輪に入らずにいること」をする子どもたちについての記述もしてきた。子どもたちが一斉に話す活動に参加していると前提してはじめて、発話の

不在を「沈黙を通しての一斉発話実現への寄与」として理解可能になる。また、家族が夫婦間会話の実現を目指した活動に参加している前提することにより、幼児の些細な首の動きや沈黙がそれへの貢献として観察可能になる。さらに、研究4で示したように、幼児による立つことは、他児の着席という行動との対照を通して意味づけられる。このことは、一対多の参加構造を前提とした保育活動への参加という観点から、幼児自身が自分たちの立つ行動や着席行動を意味づける契機となる可能性をもつであろう。

百年前の心理学が見いだした分析の単位としての「行動」(behavior)は、半世紀を経ての「認知革命」によりその有用性を否定された。そこで主張されたのは、行動の「意味」の重要性である。「座ること」も「見ること」も、集団教育の文脈においてはいずれも「集団として座ること」「集団として見ること」としてなされているし、そのように期待される。「立つこと」は、行動という面では立位の保持に過ぎないが、集団教育の文脈に置かれたとたんに「座らないこと」として記述可能となる。本論では、文化歴史的活動理論という視座をもって、上記のように分析してきたのである。

ここで注意したいのは、規範的な着席行動や規範的な注視行動から逸脱した行動もまた、参加としてみなすことが可能である、という点である。例えば、一斉発話がなされたタイミングで「発話しないこと」は、一斉発話を阻害しない限りにおいて集団を成立させることに寄与している。そうであるならば、発話のそぶりが客観的に見られないからといって、それをただちに活動への非関与として言うことはできないのである。もちろん、客観的には周囲と同一の行動をとっていないのであるから、そうした子どもの行動は活動への非参加として言及される可能性をもつ（実際に、研究3では合唱中に、ある子どもへの保育士からの注意が観察された）。

教育のための集団を組織する過程の中には、このような複雑な緊張が存在する。複数の制度的教育の場を往復し、横断する子どもたちの変化の背後には、このような緊張関係があることを忘れてはならない。さもなければ、規範への社会化という単純な過程にそこでの変化を収斂させてしまうからである。社会化の単純な説明は、以下のようなものである。すなわち、何か変化があった、それは学校的規範に一致するものである、したがって子どもは学校的規範を内在化させた、これはすなわち社会化である。しかし本論で繰り返し確認されたのは、結果的に集団内の均質化が実現したのだとしても、そこに至るまでには人々の間の協働的な相互行為による動的な調整過程が存在しており、また、一斉的な集団的行為の背後にも多様性はあるのである。

すでに述べたように、現代の日本の教育問題の多くは、集団教育という偶有的特徴に起因するものである。したがって、教育問題について語ることは、幼児や児童、そして教師による、「集団を作り上げるふるまい」について語ることでもある。そうした場合にも、まず、多人数状況で何が起きているのかを明らかにし、具体的な資料に基づいて議論しなければ、空疎な理想を単に主張しあうだけの実りないものになってしまうだろう。それを防ぐ意味でも、多人数状況での社会的な相互行為の実態を具体的に明らかにしていく努力は引き続き必要であろう。

文献

- Anderson, F. E. (1995). *Classroom discourse and language socialization in a Japanese elementary-school setting: An ethnographic-linguistic study* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9604132).
- Au, K. H. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate instructional event. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(2), 91-115.
- Au, K. H., & Mason, J. (1983). Cultural congruence in classroom participation structures: Achieving a balance of rights. *Discourse Processes*, 6, 145-167.
- バフチン, M. M. 伊東 一郎 (訳) (1996). 小説の言葉 講談社
- Blum-Kulka, S., & Snow, C. E. (2002). *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bremme, D. W., & Erickson, F. (1977). Relationships among verbal and nonverbal classroom behaviors. *Theory into Practice*, 16(3), 153-161.
- Burdelski, M., & Mitsuhashi, K. (2010). "She thinks you're kawaii": Socializing affect, gender, and relationships in a Japanese preschool. *Language in Society*, 39, 65-93.
- Butler, C. W., & Wilkinson, R. (2013). Mobilising reciprocity: Child participation and "rights to speak" in multi-party family interaction. *Journal of Pragmatics*, 50, 37-51.
- Cazden, C. B. (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan. pp.432-463.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- クラーク, K.・ホルクイスト, M. 川端 香男里・鈴木 晶 (訳) (1990). ミハイール・バフチンの世界 せりか書房
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Cook, H. M. (1996). Japanese language socialization: Indexing the modes of self. *Discourse Processes*, 22, 171-197.

- Cook, H. M. (1999). Language socialization in Japanese elementary schools: Attentive listening and reaction turns. *Journal of Pragmatics*, 31, 1443-1465.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA.: Pine Forge Press.
- van Dam, J. (2002). Ritual, face, and play in a first English lesson: Bootstrapping a classroom culture. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspective*. (pp. 237-265). New York: Continuum.
- 伝 康晴 (2009). 聞き手行動の認知科学に必要なもの 認知科学, 16, 475-480.
- Dorr-Bremme, D. W. (1990). Contextualization cues in the classroom: Discourse regulation and social control functions. *Language in Society*, 19, 379-402.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (2001). Linguistic anthropology: History, ideas, and issues. In A. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader*. (pp. 1-38). Malden, MA: Blackwell.
- Emerson, C. (1986). The outer word and inner speech: Bakhtin, Vygotsky, and internalization of language. In G. S. Morson (Ed.) *Bakhtin: Essays and dialogues on his work*. (pp. 21-40). Chicago: The University of Chicago Press.
- エンゲストローム, Y. 山住 勝広・松下 佳代・百合草 禎二・保坂 裕子・庄井 良信・手取 義広・高橋 登 (訳) (1999). 拡張による学習—活動理論からのアプローチ— 新曜社
- 榎本 美香・伝 康晴 (2003). 3人会話における参与役割の交替に関わる非言語行動の分析 人工知能学会研究会資料 SIG-SLUD-A301, 38, 25-30.
- Erickson, F. (1996a). Going for the zone: The social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling*. (pp. 29-62). New York: Cambridge University Press.
- Erickson, F. (1996b). Inclusion into what?: Thoughts on the construction of learning, identity, and affiliation in the general education classroom. In D. Speece, & B. Keogh (Eds.), *Research on classroom ecologies: Implications for inclusion of children with learning disabilities*. (pp. 91-105). Mahwah, NJ. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Erickson, F. (2004). *Talk and social theory*. Cambridge, UK: Polity Press.

- Erickson, F., & Schultz, J. (1977). When is a context?: Some issues and methods in the analysis of social competence. *Quarterly Newsletters of the Institute for Comparative Human Development, 1*(2), 5-10.
- Erickson, F., & Schultz, J. (1982). *The counselor as gatekeeper: Social interaction in interviews*. New York: Academic Press.
- Field, M. (2001). Triadic directives in Navajo language socialization. *Language in Society, 30*, 249-263.
- Fleer, M., & Hedegaard, M. (2010). Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture, and Activity, 17*, 149-168.
- Forrester, M. A. (1988). Young children's polyadic conversation monitoring skills. *First Language, 8*, 201-226.
- Forrester, M. (2010). Ethnomethodology and adult-child conversation: Whose development? In H. Gardner, & M. Forrester (Eds.), *Analysing interactions in childhood: Insights from conversation analysis*. (pp. 42-58). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Forrester, M. A. (2015). *Early social interaction: A case comparison of developmental pragmatics and psychoanalytic theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 藤崎 春代 (1995). 幼児は園生活をどのように理解しているのか——一般的出来事表象の形成と発達的变化—— 発達心理学研究, *6*, 99-111.
- 布施 光代・安藤 史高・小平 英志 (2006). 児童の積極的授業参加行動の検討——動機づけとの関連および学年・性による差異—— 教育心理学研究, *54*, 534-545.
- フーコー, M. 田村 淑 (訳) (1977). 監獄の誕生——監視と処罰—— 新潮社
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- ゴッフマン, E. 丸木 恵祐・本名 信行 (訳) (1980). 集まりの構造——新しい日常行動論を求めて—— 誠信書房
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, M. (1990). *He-said-She-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.

- Goodwin, M. H. (2001). Participation. In A. Duranti, (Ed.), *Key terms in language and culture*. (pp. 172-175). Malden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Gordon, C. (2003). Aligning as a team: Forms of conjoined participation in (stepfamily) interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 36, 395-431.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Handel, G. (2011). Sociological perspectives on social development. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development, second edition*. (pp. 119-138). West Sussex, UK: Blackwell Publishing.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural-historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture, and Activity*, 16, 64-82.
- Hicks, D. (1991). Kinds of narrative: Genre skills among first graders from two communities. In A. McCabe, & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum. pp.55-87.
- Hohepa, M., McNaughton, S., & Jenkins, K. (1996). Maori pedagogies and the roles of the individual. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 31(1), 29-40.
- ハロウェイ, S. D. 高橋 登・南 雅彦・砂上 史子 (訳) (2004). ヨウチエン——日本の幼児教育, その多様性と変化—— 北大路書房
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. London and New York: Routledge.
- 一柳 智紀 (2007). 「聴くことが苦手」な児童の一斉授業における聴くという行為——「対話」に関するバフチンの考察を手がかりに—— 教育方法学研究, 33, 1-12.
- 一柳 智紀 (2009a). 児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴——学級と教科による相違の検討—— 教育心理学研究, 57, 361-372.
- 一柳 智紀 (2009b). 物語文読解の授業談話における「聴き合い」の検討——児童の発言と直後再生記述の分析から—— 発達心理学研究, 20, 437-446.
- 石井 恵理子 (1997). 教室談話の複数の文脈 日本語学, 16(3), 21-29.
- 石井 英真 (2007). 授業の流れをどうつくるか 田中耕治 (編) やわらかアカデミズム・〈わかる〉シリーズ よくわかる授業論 (pp. 92-93) ミネルヴァ書房

- 井田 薫 (1976). マカレンコの教育論における集団の基本問題 大阪府立大学紀要 人文・社会科学, 24, 39-51.
- 磯村 睦子・町田 利章・無藤 隆 (2005). 小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション——参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味—— 発達心理学研究, 16, 1-14.
- 伊藤 良子 (1990). ソビエトにおける乳幼児のコミュニケーション研究, 東京学芸大学特殊教育研究施設報告, 39, 91-97.
- 岩田 美保 (2009). ある5歳男児の就学期にかけての家族間コミュニケーション——母・兄弟間会話への参入過程に着目した夕食時の会話の縦断的検討—— 発達心理学研究, 20, 264-277.
- 岩田 美保 (2011). 学童期のきょうだいをもつ家族の夕食時の会話——母子4者間・父母子5者間で話題となる他者—— 千葉大学教育学部研究紀要, 59, 43-45.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1994). *Interaction analysis: Foundations and practice*. IRL Report No.IRL94-0027.
- Kanagy, R. (1999). Interactional routines as a mechanism for L2 acquisition and socialization in an immersion context. *Journal of Pragmatics*, 31, 1467-1492.
- 金田 裕子 (2000). 教室の参加構造に関する研究の展開 教育学研究, 6(2), 21-28.
- Kangasharju, H. (1996). Aligning as a team in multiparty conversation. *Journal of Pragmatics*, 26, 291-319.
- Kaptelinin, V., & Nardi, B. A. (2006). *Acting with Technology: Activity theory and interaction design*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- 片岡 邦好・池田 佳子 (編) (2013). コミュニケーション能力の諸相——変移・共創・身体化—— ひつじ書房
- 加藤 弘通 (2007). 問題行動と学校の荒れ ナカニシヤ出版
- Kendon, A. (1967). Some functions of gaze direction in social interaction. *Acta Psychologica*, 26, 22-63.
- 岸 俊行 (2015). 一斉授業の特徴を探る——授業を観る, 測る, 考える—— ナカニシヤ出版
- 岸 俊行・野嶋 栄一郎 (2006). 小学校国語科授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析 教育心理学研究, 54, 322-333.

- 岸野 麻衣・無藤 隆 (2005). 授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応——小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析—— 教育心理学研究, 53, 86-97.
- 国立教育政策研究所 (2013). 平成 24 年度 プロジェクト研究調査研究報告書 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則 (教育課程編成に関する基礎的研究 報告書 5) 国立教育政策研究所
- 国立教育政策研究所 (2015). 平成25～26年度プロジェクト研究「少人数指導・少人数学級の効果に関する調査研究」調査研究報告書 学級規模が児童生徒の学力に与える影響とその過程 国立教育政策研究所
- 小島 康生 (2010). 外食場面での着席パターンに見る家族発達の特徴——子どもが2人の家族に着目して—— 家族心理学研究, 24, 146-156.
- 熊谷 智子 (1997). 教師の発話にみられるくり返しの機能 日本語学, 16(3), 30-38.
- 串田 秀也 (1997). ユニゾンにおける伝達と交感——会話における「著作権」の記述をめがけて—— 谷 泰 (編) コミュニケーションの自然誌 (pp. 249-294). 新曜社
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27, 29-63.
- de Leon, L. (2000). The emergent participant: Interactive patterns in the socialization of Tzotzil (Mayan) infants. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8, 131-161.
- レオンチェフ, A. N. 西村 学・黒田 直実 (訳) (1980). 活動と意識と人格 明治図書
- Lerner, G. H. (2002). Turn-sharing: the Choral co-production of talk-in-interaction. In C. Ford, B. Fox, & S. Thompson (Eds.), *The Language of turn and sequence*. (pp. 225-256). Oxford: Oxford University Press.
- Lerner, G. H. (2003). Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society*, 32, 177-201.
- Lerner, G. H., Zimmerman, D. H., & Kidwell, M. (2011). Formal structures of practical tasks: A resource for action in the social life of very young children. In J. Streeck, C. Goodwin, & C. LeBaron (Eds.), *Embodied interaction: Language and body in the material world*. (pp. 44-58). New York: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (2013). Beyond the dyad. In L. C. Mayes, & M. Lewis (Eds.), *The Cambridge*

- handbook of environment in human development.* (pp. 103-116). New York: Cambridge University Press.
- Lieven, E. V. M. (1994). Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. In C. Gallaway & B. J. Richards (Eds.) *Input and interaction in language acquisition.* (pp. 56-73). Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- Lompscher, J. (2002). The category of activity as a principal constituent of cultural-historical psychology. In D. Robbins, & A. Stetsenko (Eds.), *Voices within Vygotsky's non-classical psychology.* (pp.79-99). New York: Nova.
- Macbeth, D. (1992). Classroom "floors": Material organizations as a course of affairs. *Qualitative Sociology, 15,* 123-150.
- 松尾 剛・丸野 俊一 (2007). 子どもが主体的に考え, 学びあう授業を熟練教師はいかに実現しているか 教育心理学研究, *55,* 93-105.
- 松尾 剛・丸野 俊一 (2008). 主体的に考え, 学び合う授業実践の体験を通して, 子どもはグラウンド・ルールの意味についてどのような認識の変化を示すか 教育心理学研究, *56,* 104-115.
- McKee, R., Johnson, K., & Marbury, N. (1991). Attention-getting strategies of deaf children at the dinner table. *Issues in Applied Linguistics, 2,* 239-268.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom.* Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach.* London: Routledge.
- 箕浦 康子 (1999). フィールドワークと解釈的アプローチ 箕浦 康子 (編著) フィールドワークの技法と実際 (pp. 2-20). ミネルヴァ書房
- 三宅 なほみ・白水 始 (2003). 学習科学とテクノロジー 放送大学教育振興会
- 宮崎 清孝 (1996). Prosodyに注目した授業内生徒発話の分析 早稲田大学人間科学研究, *9(1),* 131-142.
- 森本 郁代 (2004). 成員カテゴリー化の観点から見た社会的相互行為の諸相——多人数会話における話者交替を中心に—— 関西学院大学博士論文
- 森田 京子 (2007). 子どもたちのアイデンティティー・ポリティックス——ブラジル人のいる小学校のエスノグラフィー 新曜社

- 茂呂 雄二 (1997). 発話の型—教室談話のジャンル— 茂呂雄二 (編) 対話と知—談話の認知科学入門— (pp. 47-75). 新曜社
- Mortensen, K. (2009). Establishing reciprocity in pre-beginning position in the second language classroom. *Discourse Processes*, 46, 491-515.
- 村上 正行・角所 考・美濃 導彦 (2002). マルチメディア一斉講義における内容に基づく受講生の注視行動の分析 人工知能学会論文誌, 17, 473-480.
- 内藤 朝雄 (2009). いじめの構造—なぜ人が怪物になるのか— 講談社
- 中田 基昭 (1993). 授業の現象学—子どもたちから豊かに学ぶ— 東京大学出版会
- Neuman, S., & Fischer, R. (1995). Task and participation structures in kindergartens using a holistic literacy teaching perspective. *The Elementary School Journal*, 95, 325-337.
- 西阪 仰 (1992). 参与フレームの身体的組織化 社会学評論, 43(1), 58-73.
- 大場 美和子 (2012). 接触場面における三者会話の研究 ひつじ書房
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics*. (pp. 43-72). New York: Academic Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In P. Fletcher, and B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*. (pp. 73-94). Oxford, UK.: Blackwell.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2012). The theory of language socialization. In E. Ochs, B. B. Schieffelin, & A. Duranti (Eds.), *The handbook of language socialization*. (pp. 1-21). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ochs, E., Schieffelin, B. B. & Duranti, A. (Eds.) (2012). *The handbook of language socialization*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ochs, E., Solomon, O., & Sterponi, L. (2005). Limitations and transformations of habitus in child-directed communication. *Discourse Studies*, 547-584.
- O'Connor, M. & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling*. (pp. 63-103). New York: Cambridge University Press.
- 岡本 能里子 (1997). 教室談話における文体シフトの指標的機能—丁寧体と普通体の使い分け— 日本語学, 16(3), 39-51.

- O'Reilly, M. (2006). Should children be seen and not heard? An examination of how children's interruptions are treated in family therapy. *Discourse Studies*, 8, 549-566.
- Oshima-Takane, Y. (1988). Children learn from speech not addressed to them: the case of personal pronouns. *Journal of Child Language*, 15, 95-108.
- パーソンズ, T.・ベールズ, R. F. 橋爪 貞雄・高木 正太郎・山村 賢明・溝口 謙三・武藤 孝典 (訳) (1981/2001). 家族—核家族と子どもの社会化— 黎明書房
- Peak, L. (1991). *Learning to go to school in Japan: The transition from home to preschool life*. Berkeley: University of California Press.
- ペダーセン, F. A. (編) 依田 明 (監訳) (1986). 父子関係の心理学 新曜社
- Peters, A. M., & Boggs, S. T. (1986). Interactional routines as cultural influences upon language acquisition. In B. B. Schieffelin, & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures*. (pp. 80-96). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Philips, S. U. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C. Cazden, V. John, & D. Hymes (Eds.), *Functions of language in the classroom*. (pp. 370-394). New York: Teachers College Press.
- Philips, S. (1983/1993). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. Prospect Heights, IL. : Waveland Press.
- プラトン 藤沢 令夫 (訳) (1994). メノン 岩波書店
- Pontecorvo, C., Fasulo, A., & Sterponi, L. (2001). Mutual apprentices: the Making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human Development*, 44, 340-361.
- Rabain-Jamin, J. (1998). Polyadic language socialization strategy: The case of toddlers in Senegal. *Discourse Processes*, 26, 43-65.
- Radzikhovskii, L. A. (1991). Dialogue as a unit of analysis of consciousness. *Soviet Psychology*, 29, 8-21.
- Rae, J. (2001). Organizing participation in interaction: Doing participation framework. *Research on Language & Social Interaction*, 34, 253-278.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chavez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- 斉藤 こずゑ (2003). 子ども主体の言語発達研究 日本児童研究所 (編) 児童心理学の進歩2003年版 (pp. 255-285). 金子書房
- 佐藤 公治 (1999). クラスルームの中の学習 日本児童研究所 (編) 児童心理学の進歩1999年版 (pp. 133-158) 金子書房
- 佐藤 学 (2010). 教育の方法 放送大学出版会
- Sawyer, K. R. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sawyer, K. R. (2006). Analyzing collaborative discourse. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. (pp. 187-204). New York: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Schultz, K. (2009). *Rethinking classroom participation: Listening to silent voices*. New York: Teachers College Press.
- Scribner, S. (1985). Vygotsky's use of history. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. (pp. 119-145). Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- Shugar, G. W., & Kmita, G. (1990). The pragmatics of collaboration: Participant structure and the structures of participation. In G. Conti-Ramsden, & C. Snow (Eds.), *Children's language*, Vol. 7. (pp. 273-303). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Shultz, J. (1979). It's not whether you win or lose, it's how you play the game. In O. K. Garnica, & M. L. King (Eds.) *Language, Children and Society*. (pp. 271-289). New York: Peramon Press.
- Shultz, J., & Florio, S. (1979). Stop and freeze: The negotiation of social and physical space in a kindergarten/first grade classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 10, 166-181.
- Shultz, J., Florio, S., & Erickson, F. (1982). Where's the floor?: Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In P. Gilmore, & A. Glatthorn (Eds.) *Children in and out of school*. (pp. 88-123). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- 柴山 真琴 (2001). 行為と発話形成のエスノグラフィー——留学生家族の子どもは保育園でどう育つのか—— 東京大学出版会.
- 清水 由紀・内田 伸子 (2001). 子どもは教育のディスコースにどのように適応するか——小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より—— 教育心理学研究, 49, 314-325.
- Shugar, G. W., & Kmita, G. (1990). The pragmatics of collaboration: Participant structure and the structures of participation. In G. Conti-Ramsden, & C. Snow (Eds.), *Children's language, Vol. 7*. (pp. 273-303). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 須田 治 (2014). 社会的行動の発達的变化 海保 博之・楠見 孝 (監修) 心理学総合辞典 (新装版) (pp.471-482). 朝倉書店
- 菅原 和孝 (1998). 会話の人類学——ブッシュマンの生活世界 (2) —— 京都大学学術出版会
- 杉村 美佳 (2010). 明治初期における一斉教授法受容過程の研究 風間書房
- Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
- 高木 智世 (2008). 相互行為の中の子どもの発話 串田 秀也・定延 利之・伝 康晴 (編) 「単位」としての文と発話 (pp. 133-167) ひつじ書房
- 高木 智世 (2011). 幼児と養育者の相互行為における間主観性の整序作業——修復連鎖に

- みる発話・身体・道具の重層的組織—— 社会言語科学, 14, 110-125.
- 高梨 克也 (2009). 参与構造 坊農 真弓・高梨 克也 (編) 多人数インタラクションの分析手法 (pp. 156-171) オーム社
- 高山 啓子 (1993). 「箱庭療法」の相互行為的組織化——制度的地位と参与地位の配置のフレキシビティ—— 年報社会学論集, 6, 83-94.
- 玉懸 光枝 (1999). 幼稚園児はどのようにして「集団」に出会っているのか——差異の使われ方と規範の生成—— 箕浦康子 (編) フィールドワークの技法と実際——マイクロエスノグラフィー入門—— (pp. 141-155) ミネルヴァ書房
- 田中 彰吾 (2014). 身体知としてのアフォーダンスと学校空間論 学校空間研究者グループ (編) 学校空間の研究——もう一つの学校改革をめざして—— (pp. 48-58). コスモス・ライブラリー
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tobin, J., Wu, D. Y., & Davidson, D. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tremblay-Leveau, H. & Nadel, J. (1996). Exclusion in triads: Can it serve 'meta-communicative' knowledge in 11- and 23-month-old children? *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 145-158.
- 宇田川 光雄 (1994). 子ども会のジャンケンポン——ジャンケン博士になるために—— 社団法人全国子ども会連合会
- 上田 智子 (1997). 「授業」の相互行為的産出——授業分析の一視点として—— 日本語学, 16(3), 52-63.
- 上村 佳世子・加須屋 裕子 (2008). 30ヶ月児の親子三者間相互行為への参加と親から提供される言語環境, 発達心理学研究, 19, 342-352.
- Varenne, H., & McDermott, R. (1998). Disability as a cultural fact. In H. Varenne & R. McDermott (Eds.), *Successful failure: The school America builds*. (pp. 131-156). Boulder, CO: Westview Press.
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田 義松・根津 真幸 (訳) (1971). 芸術心理学 明治図書

- ヴィゴツキー, L. S. 柴田 義松 (監訳) 藤本 卓・森岡 修一 (訳) (1987). 心理学の危機 明治図書
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- 山森 光陽 (2013). 学級規模, 学習集団規模, 児童生徒-教師比に関する教育心理学的研究の展望 教育心理学研究, 61, 206-219.
- 山崎 敬一・山崎 晶子 (2003). 「見ること」の身体的社会的組織化—大人のいる場での子ども同士の争い— 佐藤 慶幸・大屋 幸恵・那須 寿・菅原 謙 (編) 市民社会と批判的公共性 (pp. 163-181) 文真堂
- 柳 治男 (2005). 〈学級〉の歴史学—自明視された空間を疑う— 講談社
- 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 高文社
- 横藤 雅人・武藤 久慶 (2014). その指導, 学級崩壊の原因です! 「かくれたカリキュラム」 発見・改善ガイド 明治図書
- Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspective*. (pp.94-118). Cambridge: Cambridge University Press.

謝辞

本論の主査を務めていただいた茂呂雄二先生と最初にお会いしたのは、筑波大学への入学と同時であった。爾来20年、様々な場所でお会いし続けている。その間、卒業論文、修士論文を書き上げることができたのは、先生からの短くも的確なご指導のおかげである。卒業後も研究会やプロジェクトなどにお誘いいただき、そこで形成された能力や人脈が現在の自分を作り上げていることが実感される。茂呂先生には感謝をしてもしきれない。

大学院で修論を書き上げたばかりの私が、2003年に北海道大学教育学部に奉職することとなった。助手を選考する過程でお骨折りくださったのが、佐藤公治先生（現、北海道大学名誉教授）であった。北海道に拠点を移したことによって、家庭や小学校での調査が可能になった。佐藤先生がいなければ本論はありえなかったであろう。

私が研究を行う上でお世話になった方は枚挙にいとまがない。その中であえてお名前を挙げるなら、福田信一先生（現、北翔大学教授）に感謝を申し上げたい。福田先生は札幌での私の研究フィールドを広げる導きをしてくださった。

本論文を最終的な形にするには、副査をしてくださった塚田泰彦先生、原田悦子先生、宇佐美慧先生からの的確なコメントが不可欠であった。ここに感謝申し上げます。

調査にご協力いただいた、P、Q、R家のご家族のみなさん、2つの保育所や小学校の先生方およびたくさんのお子どもたちには深く感謝申し上げます。

研究8-2において、会話中の家族の行動を分かりやすく描いていただいたイラストは、イラストレーターのかんざきかりん様の筆によるものです。ここに感謝を申し上げます。第三者が本論文でのイラストをご利用される際には、くれぐれもご注意くださいようお願い申し上げます。

大学院生時代には、多くの先輩やゼミのメンバー、あるいは通称「ぼち研」に参加していたみなさんとともに、毎週のように読書会を行っていた。一緒に読んだ本で得た知識や、そこでの議論が、本論を執筆する上での私の「基礎体力」を養ってくれた。いちいちお名前を挙げることはできないが、ここで感謝を申し上げたい。

本論の元となった研究は、以下の助成を受けて実施された。金銭面でのサポートもさることながら、「提案したような研究をしてもよい」というお墨付きを得た感覚が、私を勇気づけてくれた。

科学研究費補助金・若手研究（B）「社会認知的エコロジーとしての教室への適応過程:

参加役割の習得に注目して」2009～2011年度（研究課題番号：21730511）

科学研究費補助金・若手研究（B）「集団内の幼児による会話の組織化過程の微視的分析：
参加役割の取得と付与に注目して」2005～2006年度（研究課題番号：17730377）

最後に、ここまでの学究生活を支えてくれた多くの人々、特に父母、妻、2人の子ども
たちにお礼を申し上げたい。

平成28年3月 伊藤崇