

2020 年度 博士学位申請論文

初期学校的社会化過程の相互行為論的解明

：幼稚園年少級の初期場面に着目して

立教大学大学院文学研究科教育学専攻

博士課程後期課程 4 年 17PF001C

粕谷圭佑

論文の目次

序章

1. 問題の所在
2. 本研究の学術的位置付け：社会化研究の相互行為論的転換
 - 2.1. 社会化過程における学校教育の位置付け
 - 2.2. 教育社会学における社会化論の展開と現在
 - 2.3. 社会化論に対する本研究のスタンス：問いを共有し枠組みを外す
3. 研究の基本方針：行為の基盤としての規範的秩序
 - 3.1. 規則への服従モデルの問題点
 - 3.2. 規則の利用モデルへの転換
 - 3.3. 初期学校的社会化過程における相互行為の規範的秩序
4. 本論文の構成

第1章 先行研究：教育のエスノメソドロロジー研究

1. 本章の目的
2. エスノメソドロロジーの基本方針
3. エスノメソドロロジー研究における「子ども」
 - 3.1. サックスの研究群における子どもの相互行為能力
 - 3.2. 子どもの相互行為能力と社会化
 - 3.3. 子どもの相互行為能力研究の展開
4. カテゴリーとしての「子ども」・「児童」・「園児」
 - 4.1. 成員カテゴリー化装置
 - 4.2. 「子ども」・「児童」・「園児」 カテゴリー
5. 制度的場面としての学校内相互行為の研究
 - 5.1. 教室における会話の系列的特徴
 - 5.2. 学校的秩序の構成
6. 教育のエスノメソドロロジー研究における本研究の位置づけ

補論 成員カテゴリー化のローカル性について

1. 成員カテゴリー化の二つのモデル
2. ローカルな秩序としてのカテゴリー化

第2章 フィールドの概要と調査方法

1. 本章の目的
2. 調査概要

- 2.1. X 幼稚園での調査概要
- 2.2. Y 小学校での調査概要
3. 調査対象フィールドのエスノグラフィ的記述
 - 3.1. X 幼稚園ほし組での生活
 - 3.2. 入園まもない園児の様子
4. ハイブリッドスタディーズとしての調査研究とその臨床的意義
5. データの提示方法

第3章 ルーティン的活動の構成：幼稚園年少級における「おあつまり」場面の分析

1. 本章の目的
2. 分析の焦点：「おねむり」ルーティンと「エラー」の発生
 - 2.1. 「おねむり」ルーティンへの着目
 - 2.2. 発話位置に関する T1 先生の違和感：返事の「フライング」問題
 - 2.3. 分析の道具立てとしての「発話の順番交代システム」
3. 現下の課題の変化：「おねむり」ルーティン教示の展開
 - 3.1. 課題Ⅰ：「おねむり」ルーティンの動作を順序通りおこなう
 - 3.2. 課題Ⅱ：「はやく」する
4. 「エラー」の合理性：「フライング」の生起
 - 4.1. 課題Ⅲ：「正しい位置」で返答する
 - 4.2. 課題Ⅳ：「スタートダッシュ」で発話する
5. 発話位置をめぐる課題化の取りやめ：「できたことにする」実践
6. 結論

第4章 集団的活動の教示：幼稚園年少級における「列になる」練習場面の分析

1. 本章の目的
2. はじめて「列になる」場面での指示の特性
3. 分析の視点：教示と教示に導かれる行為
4. 分析①：「列になる」ことの教示の構成
 - 4.1. 園児の反応によってもたらされる教示の再構成
 - 4.2. 再構成された教示の利用
 - 4.3. 列の最小ユニットを用いた「小さい順」の構成
5. 分析②：順番を「詰める」ことから見える列への志向性
6. 結論

第5章 個人作業を導く一斉指導：幼稚園年少級における製作場面の分析

1. 本章の目的
2. 幼稚園における製作活動
3. 製作活動を構成するための実践上の課題
4. データ概要：「製作」教示場面のコレクション
5. 分析①：作業手順の特定化に埋め込まれた道具使用の特定化
6. 分析②：公的な知識の構成
7. 結論

第6章 児童的振る舞いの観察可能性：小学校6年生の「お説教」場面の分析

1. 本章の目的
2. 分析視点：サックスの社会化論
 - 2.1. 行為の観察可能性と社会化
 - 2.2. 成員カテゴリー化と社会化
 - 2.3. 分析方針
3. データの概要と「朝の会」での「非お説教場面」
4. 分析：「お説教」の協働的組織の記述
 - 4.1. 教師の問いかけに対する優先的応答：「お説教」の開始
 - 4.2. 問題の定式化によるカテゴリー化：「お説教」の展開
 - 4.3. 笑いの共有による親密性の提示：「お説教」の収束
5. 結論

終章 結論と展望

1. 本研究の知見
2. 知見の概括
3. 本研究の意義と課題

初出一覧

引用文献

論文の要約

本研究は子どもが学校的組織に参入する過程の初期場面を「初期学校的社会化」過程として捉え、子どもが学校的な振る舞いを身につけていくプロセスを明らかにするべく、主に幼稚園年少級の入園まもない時期の相互行為の記述を行う。以下、各章の議論を示す。

まず第1章では、本研究の問題の所在を明確にするために、社会学および教育社会学における社会化研究の展開を確認し、本研究の立場を設定した。教育社会学における社会化研究は、構造機能主義の枠組みのもと、幅広いテーマを対象としてきたが、1980年代の解釈主義的アプローチの受容以降、従来の規範的パラダイムの社会化研究の問題点が浮き彫りとなり、経験的研究があまりなされない状況になっていた。そうした状況に対して、本研究は、従来の社会化研究の関心（組織への新参者の参入）を引き継ぎつつも、社会化の枠組みを取り外す方針を採用した。すなわち、「社会化」過程を「二階の概念」として捉え、研究者が社会化という記述を与える以前の、社会の成員が経験する子どもが「なじむ」「まとまる」「できるようになる」過程の記述を行う方針を設定した。この方針に向けて、従来の「規範の内面化論」の前提となっている行為が「規則への服従」モデルから距離をとり、行為の「規則の利用」モデルに基づいて、実践の規範的秩序を捉えていく道筋を論じた。

第2章では、教育のエスノメソドロロジー研究の先行研究を検討することで、エスノメソドロロジー研究としての本研究の立場を設定した。子どもに焦点をあてたエスノメソドロロジー研究は、子どもを無力な存在としてではなく、相互行為能力を発揮しながらやりとりに参加していく姿を捉えてきた。また、教室場面の研究は、制度的場面として特有な形で組織される教室内のやりとりの詳細を特徴づけてきた。本研究は、こうした議論を引き継ぎながら、幼稚園での相互行為に、園児が相互行為能力をどのように用いて参加していくのか、そして、保育者は、園児たちにどのような対応を行っていくのかを捉えていく作業を、基本的な分析課題として設定した。

第3章では、調査対象となったX幼稚園でのエスノグラフィックな情報を確認することを通して、本研究の調査が単なるデータ収集ではなく、調査者自身が実践に浸される過程であったこと、そしてそれにより、実践において用いられる固有の方法の妥当性を捉えることが可能となったことを論じた。こうした本研究の調査分析の特性を踏まえて、エスノメソドロロジーの「ハイブリッドスタディーズ」の議論を参照しながら、本研究の臨床的意義を提示した。

以上の準備作業を踏まえて、第4章から第6章では、幼稚園に特徴的な活動に着目して、入園まもない園児と保育者の相互行為の組織がどのようになされているのかを記述する。

第4章では、入園まもない子どもたちを幼稚園に「なじませる」ためのルーティンの活動として、入園後5日間の「おあつまり」場面に着目し、そこで行われている、保育者の合図に合わせて返事をする、という活動が日を追うにつれてどのように形作られているかを検討した。一連の記述作業から明らかになったのは、毎日同じことが繰り返されているように見えるルーティンの場面が、実際には日毎に現下の課題性を変えており、その課題の変化を園児と保育者の双方の交渉で作り上げていくことを通して、合図に対する「まとまった」返事が達成されているということであった。また、入園まもない園児たち

は、保育者の指示に対して様々なかたちで「エラー」をするが、その「エラー」はつねに、相互行為上は一定の合理性を持っており、その合理性ゆえに保育者の想定しない形で園児の振る舞いのまとまりがつくられていくことも明らかとなった。

第5章は、幼稚園での集団的活動の構成に焦点を置き、園児が「列になる」練習場面の教示がどのように構成されているのかを分析した。園児たちは、未知の活動への指示には、すぐには従うことができない。そうした状況に対して、保育者は初めに与えた指示に対する園児の反応を資源として、次なる指示の発話や動作を調整することで、園児が指示に従う状況を達成していた。さらに、保育者は、一度活動達成される際に用いていた資源を再利用することで、次の活動へのスムーズな以降を構成していた。園児らが達成していく活動の、ある段階から次の段階へ、という段階性は、それが保育者によって予め計画されることによるのみ生み出されているのではなく、常にその場で起きる局所的な活動に内的に結び付けられていることが明らかとなった。さらに、個人的な課題として構成されていた列づくりに取り組むことを通して、園児たちが列全体の組織への志向を見せることが観察された。

第6章では、「製作」活動における一斉指導場面に着目し、その一斉指導がいかなる形で個人指導に向けられた構成になっているのかを検討した。製作場面においては、「作業手順」と「道具の使用法」を合わせて指示すること、また、個々の園児の知識・能力のばらつきを処理することが、実践上の課題として想定されたが、保育者たちの教示は、このふたつの課題の両方ともを非常に合理的な形で処理し、かつ一斉指導後の個人作業にも活かすことができる形で組み立てられていた。製作活動における道具の使用法の指示は、いま関わっている製作の実際の手順に埋め込まれることで、その後の個人作業で起こりうる問題である「間違ったやりかた」と「正しいやり方」が特定可能にし、さらに、その知識提示の構成はその場の資源を用いて答えることができるように構成されることで、個々の園児の知識・能力のばらつきを吸収する組み立てになっていた。さらに、その知識提示のやりとりはIRE連鎖として構成されることで、その知識を園児集団にとっての公的な知識、つまりそれ以降規範的に用いることができる知識となるように取り扱われていた。

第7章では、小学校6年生の教室で起こった「お説教」場面の分析を行った。第6章まで観察を行ってきた幼稚園年少児からみると、小学6年生は学校的な振る舞いの規則を十分身につけた存在として捉えられる。しかし、その児童としての姿は決して一枚岩なものではない。児童たちは、「お説教」を受けるにあたり、教師の発話に対する反応を学級全体で協働産出しながら、その活動の展開に即しながら、「お説教を従順にうける児童」としての姿、「教師と親密な児童」としての姿を観察可能にしていた。こうした観察から、児童としての振る舞いの規則は、決して自動機械的に作動するものではなく、その都度のローカルな活動のなかに埋め込まれる形で作動するものであり、それぞれの活動において、「児童」というカテゴリーが常に複層性を帯びたものとして提示されることが示唆された。

以上の知見を踏まえ、終章では、本稿の一連の記述が、規範の伝達や規則の提示といった従来の社会化論の枠組みでは捉えられない、子どもと大人の相互交渉を通して行われる園児が「なじんでいく」過程、「段々とできるようになっていく」過程、すなわち「初期学校的社会化過程」であることを論じた。