

教室における児童間対立の形成過程に関する事例研究¹⁾

——授業の学習外文脈における相互交渉に注目して

澤 邊 潤

早稲田大学大学院人間科学研究科

岸 俊 行

早稲田大学人間科学学術院

大久保 智 生

香川大学教育学部

野 嶋 栄 一 郎

早稲田大学人間科学学術院

本研究では、小学校4年生の国語科授業を対象として、教室授業場面における児童間の相互交渉に焦点をあてた継続的な授業観察を行った。その中から、2つの授業に注目し、授業の学習外文脈における児童間対立の形成過程を検討した。その結果、授業の学習外文脈における児童間対立は、初めは些細な児童間の意見対立やトラブルであったが、クラスメートがどちらか一方の立場に同調していく過程で現出し、児童が泣き出してしまう程のからかいや攻撃行動へと発展していったことが明らかとなった。また、攻撃の対象となる児童は、時に児童間の関係性において流動的である可能性も示唆された。さらに、授業の教授-学習文脈に即していると思われる児童の行動であっても、授業の学習外文脈においては、児童間対立が促されることも示唆された。最後に、教室授業場面における観察研究の有効性と今後の研究の方向性が論じられた。

キーワード：教室、コミュニケーション、児童間対立、事例研究

問 題

近年、教室における学級経営上の問題として、教師には見えないところでのグループ間の対立やグループ内の陰湿ないじめの存在などが挙げられ、学級づくりの難しさが指摘されてきている（戸田，2007）。このような学級経営上の問題に対して、文部科学省をはじめとした行政レベルでの対応が進められている。心理学においても、学級の荒れや

いじめといった学級経営に関連する問題に対して、主に当該児童のストレスや攻撃性を中心とした個人特性に注目した検討が行われてきた（山崎，2002）。しかし、学級経営を困難にしている問題が、実際には教室内で生じていることを踏まえると、表面的には児童個人の問題ではあっても、教室や授業全体の問題として位置づけて検討していく必要があると考えられる（大久保・加藤，2006）。

教室や授業全体をとらえる視点として、教室における授業を教師と児童の相互作用によるコミュニケーション過程（東，1984）をとらえるものがある。こうした視点から、教室で行われている教授-学習が社会・文化的なものとみなされ、教室内の児童間の相互作用過程に注目した教室談話（ディスコース）や子ども同士の共同学習場面に

1) 本研究にご協力くださいました小学校の関係者の皆様に深く感謝申し上げます。とりわけ、授業撮影にご協力いただき、データの使用を了承してくださいました学級の先生ならびに児童の皆様に感謝申し上げます。また、本研究の調査にご協力くださいました中島美穂さん、論文作成の際に貴重なご意見を頂きました審査員の先生方に心より御礼申し上げます。

おける課題解決過程を検討する研究が行われている (e.g., 磯村・町田・無藤, 2005 ; 倉盛・高橋, 1998)。これらの研究では、主に授業の教授-学習文脈における児童間の行動が検討されてきたが、授業の学習外文脈²⁾における児童間の関係の形成やその変容過程に関してはあまり検討されてこなかった。

授業の学習外文脈における児童間の関係は、児童間の多様な力関係としてとらえることもできる (山住, 2005)。例えば、教室内における児童間の力関係が外部に表出した行動として、児童の攻撃行動が挙げられる。従来の攻撃行動に関する研究では、外部に表出した攻撃行動が研究対象とされてきた (e.g., 濱口, 1992 ; Perry, Perry, & Rasmussen, 1986 ; 桜井, 1991)。尹・広田 (1992) は児童間の相互作用という観点から、教室内で観察された児童の攻撃行動の頻度を計測し、攻撃行動における観察研究の有効性を指摘している。しかし、児童は、教室内の絶え間ない相互作用過程のなかで社会的関係を学び、自己を位置づけていることから (石黒, 2004)、表出した攻撃行動を数量的に検討するだけでなく、なぜ攻撃行動が表出したのか、その過程に注目していく必要がある。

さて、教室は成員間の相互作用によって流動的に形成・変容していく社会的な場である。したがって、教室内では児童が常に協調的な振る舞いをするとは限らず、時には対立的に振る舞うことによって、その関係が構築されていくと考えられる。例えば、教室におけるコミュニケーションや談話にみられる誤解や修正、衝突等「スムーズな流れがくずれたところ」には、談話がスムーズに流れている場合には見え難い場面の構造や特徴がとらえやすくなるといわれている (當眞, 1997)。特に、児童の衝突 (対立) 場面には、授業の教授

-学習文脈から外れた児童の行動が表出することが多く、教師の立場からもその構造がとらえやすいと推測される。ただし、状況によっては、児童の対立関係が維持され悪化していき、児童の攻撃行動にまで発展し、いじめなど深刻な事態を招く恐れも懸念される。そのため、授業の学習外文脈における児童間の相互交渉に注目しながら、その中でみられる児童間対立がどのような過程で生じるのかを検討することが求められる。

本研究では、授業の学習外文脈における児童間対立の形成過程を明らかにするために、児童間の相互交渉に焦点をあてた継続的な授業観察を行うこととした。その授業観察の過程において、クラスメートとの意見対立などのトラブルがもとで児童が泣き出してしまった2つの事例が観察された。1つは、クラス内に実在する児童の名前と同じ漢字が教科書に用いられたことがきっかけとなり、グループ発表で当該児童の漢字が否定的な意味で多用されたために、その児童が泣き出してしまった事例であった。もう1つは、授業中に特定の児童が頻繁に挙手をして行動的に目立っていたことにより、他の児童から攻撃を受けてしまい、結果的に児童が泣き出してしまった事例であった。

以上をふまえ、本研究では、前述した2つの事例に焦点をあて、授業の学習外文脈における児童間対立の形成過程を明らかにすることを目的とする。そして、その文脈における児童の行動の変容過程に注目しながら、2つの事例で生じた児童間対立の形成過程を個別に検討する。さらに、2つの事例をふまえて、児童間対立の形成過程について総合的に考察していくこととする。授業の学習外文脈に注目し、その中でみられる児童間対立の形成過程を検討することは、以下の2点において意義があると考えられる。

第1に、授業中の子ども同士の間葛藤場面が、その後の社会集団への適応に関わってくる点である (Shantz, 1987)。授業の学習外文脈における児童の行動の変容過程を明らかにすることに

2) 授業の学習外文脈は、主に授業の教授-学習から外れた文脈を示す。

よって、実践者である教師の立場から、対立関係の形成過程での児童の行動が学級内や児童間の関係のなかで、どのような意味をもつか知ることができるだろう。特に、本研究の対象である小学校中学年は、ギャング・エイジと呼ばれ、集団性が芽生える時期であり、思春期や青年期を生きていく土台となるため（倉盛，2007）、対人葛藤場面の経験が児童の自己を形成していくうえで重要な時期といえる。第2に、授業の学習外文脈における児童の行動変容を検討することにより、教師の授業をとらえる視点が広がる可能性がある点である。教室における授業は、教師と児童の相互作用から成立するものであるため、教師から見えにくい児童間対立の形成過程を検討することは重要といえる。また、授業の学習外文脈で生じた児童間対立が継続・発展した場合には、教師の学級経営が困難になることも考えられる。そのため、教師と児童との関係という観点（近藤，1994）から、児童間対立が児童だけの問題ではなく、教室あるいは授業全体の問題としてとらえることにより、教師が多様な視点から子どもと関わっていくことが可能になるだろう。

方 法

1. 対象

首都圏内の公立小学校4年生の1学級（児童数約30名）を対象とした。担任教師は教職歴約20年の40歳代の女性であった。

2. 手続き

2005年7月から同年12月までの約5か月間、定期的に国語の授業観察を行った。そして、上記期間内の3つの時期（7月、9月、12月）に、それぞれ連続した3回の授業（7月は6日、8日、13日、9月は14日、16日、21日、12月は9日、14日、16日）、合計9回の授業を撮影した。連続した授業を撮影対象としたのは、日常の教室授業場面において、授業内容の連続性が保持され、児童間の相互作用の経過や変容をとらえるうえで重

要であると判断したためである。授業撮影には、デジタルビデオカメラを教室前方1台と後方1台の合計2台を使用して行い、併せてフィールドノートへの記入も行った。また、HDDボイスレコーダを使用し、補助的に音声の記録も行った。撮影された授業記録、音声記録をもとに、授業のトランスクリプトを作成した。

3. 分析方法

(1) 分析対象

撮影された国語科9授業のうち、教室授業場面の児童間の関係において、児童が泣き出してしまった2つの授業を分析対象とした。対象授業は「7月13日の授業（以下、事例Ⅰ）」と「12月9日の授業（以下、事例Ⅱ）」であった。両者は、いずれも一斉授業形式とグループ学習形式の組み合わせによって構成されていた。

各事例において、一斉授業形式やグループ学習形式といった学習形態の移り変わりを授業の区切りとし、筆者を含む2名の分析者によって対象授業を複数の場面に区切った。さらに、分析者によって区切られた場面の中から、児童間対立の形成に関連していると考えられる部分を抽出し、教師や児童の非言語行動を含んだ詳細なトランスクリプトを作成した。事例Ⅰにおいては、教師の対応および授業中に泣き出してしまった児童である木村（仮名、男児）の発言に注目し、事例Ⅱにおいては、教師と授業中に泣き出してしまった児童である佐藤（仮名、男児）・A（木村）・B（男児）・C（男児）の児童間の関係性に注目し、児童間対立の形成過程における児童の行為の解釈を行った。なお、トランスクリプト中の名前はすべて仮名であり、事例Ⅰにおける児童の「木村」と、事例ⅡにおけるA（木村）は、学級内の同一児童を示している。

(2) 行為を同定するためのカテゴリー作成

事例のテキスト内容を深く探索して理解するため、行為の同定を目的として、分析対象場面のテキストのカテゴリー化を行った。テキストのカテ

Table 1 授業の学習外文脈における教師の対応および児童の反応カテゴリー

行為者	カテゴリー	サブカテゴリー	定義	例
教師	言語 (発話)	受容	対立場面を構成する児童の発言に対して、教師が受容する発言	(児童の発言を認めるかたちで) 「そうですね」
		修復	対立場面を構成する児童の発言に対応するよりも、授業の文脈に戻そうとする発言	(授業の文脈から外れた児童の発言後に) 「はい、いいですかー」
	非言語	黙認	児童の発言や行動に対して、うなずきや笑みなどの発言を認める行動	教科書の音読中、特定児童の名前と同じ漢字が出た後に微笑む
		無反応 (受け流す) (気づかない)	児童の発言に対して、教師の立ち位置や視線から判断し、気づいているが受け流す場合や、教師が児童の発言に気がついていない場合の対応	児童間の対立場面に関連する児童の発言や行動に対して、特に反応しない、または教師が気づいていない場合
児童	言語 (発話)	同調	児童の発言・行動を受けて同調的発言	(直前の児童の発言に同調して) 「そうだよ」
		注意	児童から児童への注意的発言	(何かものを投げた児童の行動に対して) 「ひろえよ、なんか捨てたじゃねーか」
	非言語	否定	児童から児童への否定的発言	「おい、いいかげんにしろよ、調子乗ってんじゃねーよ」
		同調	児童の発言・行動を受けて、発言・行動した児童に同調した行動	ある児童に対して、攻撃的な発言や行動をしている児童と一緒に攻撃したり、見て笑ったりする行動
		否定	児童の発言・行動を受けて、否定的な行動	ある児童に対して、机を蹴ったり、机を手で離したりする行動

ゴリー化は、研究者の意識していない先入観などの個人的なバイアスを避けることにつながり (Flick, 1995 小田・山本・春日・宮地訳 2002)、解釈の妥当性を高めるものであると考えられる。

教室授業場面では、学級内の人間関係が授業中の教師や児童の発話に反映されるといわれている (藤江, 2000)。そこで、授業の学習外文脈において、教師や児童がどのような振る舞いをしているのかを分類するため、岸野・無藤 (2005) の「授業進行から外れた発話のカテゴリー」を参考に、教師の対応カテゴリーおよび児童の反応カテゴリーを作成した (Table 1)。教室授業場面における教師と子どもの振る舞いは、行為者の応答 (教師の対応, 児童の反応) という形でとらえられ (石黒, 2001)、それらは言語的・非言語的振る舞いの両方によって成し遂げられるものであるため

(Bremme & Erickson, 1977)、教師の対応および児童の反応を言語と非言語の2つに分類した。トランスクリプト中の表記は、教師 (T) の対応を《 》、児童 (S) の言語的反応 (発話) を [], 非言語的反応を【 】とした。また、各場面の状況理解のために、分析者による補足を { }, 教師及び児童の非言語行動を () で記述し、音声データとして聞き取れなかった箇所は「***」で表記した。

授業の学習外文脈における教師の対応を4つのサブカテゴリーに分類した。言語的対応は、授業の教授-学習文脈から外れていても、児童の発言内容を受け入れる《受容》、児童を授業の教授-学習文脈に戻そうとする《修復》として、2つに分類した。そして、非言語的対応は、教師が「うなずき」や「微笑み」をして児童の発言・行動を

認める《黙認》, 児童の発言・行動に関して教師が気づいていない場合や, 教師が気づいていても受けながす対応を《無反応》として, 2つに分類した。《無反応》に関しては, 参与観察者からの判断が困難であったため, 授業の映像記録および発話の前後関係から教師の行為を推測し, 児童の発言や行動に対して, 教師がまったく気がついていない場合には《無反応(気づかない)》, 教師の視線や立ち位置から判断して, 気がついていると推測されるが, 何の対応もしない場合を《無反応(受け流す)》と, トランスクリプト上の表記を区別した。

また, 本研究では教室授業場面での児童間の相互作用過程において, 児童間対立が形成・維持されていく過程を検討していくため, 児童の反応については, 5つのサブカテゴリーを作成した。言語的反応は, 直前の児童発話を受けて, その児童に同調するような発言を[同調], 否定的な内容は含まないが授業内容に関連した注意などの発言を[注意], 他の児童に対して否定的な内容を含む発言を[否定]として, 3つに分類した。そして, 非言語的反応は, 対象となる非言語行動が児童間において同調的な意味をもつか, あるいは否定的な意味をもつかによって, 【同調】と【否定】の2つに分類した。児童間の反応を同定するために, 行為者(話者)となった児童の反応がどの児童を対象に行われたものであるかを映像記録から判断し, 否定の場合は「行為者→行為の対象」, 同調の場合は「行為者=行為の対象」という形式で記述した。例えば, AがBに対して「ばかかよ」という発言とともに, 机を蹴った場合には, 言語的反応として[否定A→B], 非言語的反応として【否定A→B】と記述した。分析場面の決定は, 筆者を含む2名によって行われ, その後それぞれ独立にコーディングを行った。一致率は90.6%であった。不一致箇所は映像記録をもとに協議の上, 決定した。

結果と考察

1. 2つの事例の概要——授業案を参考に

(1) 事例Ⅰ(2005年7月13日)の概要

事例Ⅰの授業目標は「絵を見て, 想像を広げ, 三年生で習った漢字を使って, 文を書くこと」であった。

授業は, 教科書内の「学校の絵」の中で使用されている漢字を用い, グループ単位で日記を作成して発表するというものであった。事前に, 教師によって教科書に記載されている28個の漢字(Table 2)が模造紙に書き写され, 授業のはじめに黒板に掲示された。掲示された漢字の中には, 教室に実在する児童である木村の名前と同じ「木村君」という漢字も含まれていた(以下, 教室に実在する児童を木村, 日記作成の漢字として用いられているものを「木村君」とする)。一斉授業形式では, はじめに教科書の音読や掲示された漢字の読みの確認が行われた。その後, 教師によってグループ学習に関する説明が行われた(場面1-1)。グループ学習は, 8つの班に分かれて行われた。グループ学習では, 一斉授業で掲示された漢字をできる限り取り入れた日記が作成され, グループごとに発表が行われた。発表の順番は, 3班→8班→7班→6班→5班→4班→1班→2班(木村のいる班)であった。グループの発表内容に「木村君」を用いた発表が多かったために, 最終的に木村は泣き出してしまった(場面1-2)。

(2) 事例Ⅱ(2005年12月9日)の概要

事例Ⅱの授業目標は「表やグラフにまとめる

Table 2 黒板に掲示された漢字一覧(事例Ⅰ)

横だん	歯	打つ	世界地図	童話
予定	そうじ用具	球	学級	拾う
相談	整理	速い	鼻血	集まる
黒板	育てる	投げる	自由研究	木村君
他校生	仕事	返す	緑化委員	
信号	係	期日	必死	

注。「木村君」は実際に提示された漢字を筆者が変更したもの。



Figure 1 児童の座席配置（事例II）

（教科書の单元名）を参考に、事前に児童がとったアンケートを集計し、資料を作成すること」であった。佐藤・A（木村）・B・C・D（男児）の各児童の座席配置は Figure 1 の通りである。佐藤・A・C・D の4名は同一のグループに属していた。

一斉授業場面では、教科書の音読が行われ、教師によって表とグラフが黒板に掲示された。掲示された表とグラフの共通点や相違点を確認するため、教師の発問とそれに対する児童の応答という形式で授業が進められた（場面 2-1）。一斉授業場面では、佐藤が頻繁に挙手をしていたが、教師は挙手をしている佐藤に気がつかないまま授業が進行した。その後、落ち着かない様子が観察された佐藤は、何かを手のひらで丸めて投げた。その行為を見ていた A は、B とともに、佐藤に対して投げたものを拾うように注意した（場面 2-2）。グループ学習に移った後も、A・B による注意が続いたが、さらに C も注意する側に加わり、最終的には佐藤に対する否定的な発言や攻撃行動にまで発展していき、佐藤は泣き出してしまった（場面 2-3）。教師は、佐藤らがいる班に指導を行った際に、グループ学習に参加していない佐藤に介入するが、児童間対立は解消されないまま授業が終了した。

2. 各事例のトランスクリプトと解釈的検討

2-1. 事例 I の各場面の解釈と考察

(1) 場面 1-1 「一斉授業場面における木村に関する発言と教師の対応の解釈」(Table 3)

Table 3 は、事例 I での授業の教授-学習文脈と木村に関連する発言に分けてまとめたものである。

一斉授業場面では、クラスメートの「せんせい！これで木村くんが…」(S3) などの「木村」に関する発言に対して、教師は、「そうですね」(T3) と《受容》し、「あとでやりましょう」(T4) と《修復》しながら、児童を授業文脈に戻そうとしていた。

一方、木村は、クラスメートの「木村くんが」(S4) という発言に対して、「だまれ」(木村 1) と発言していた。さらに、木村は、クラスメートに「木村君」を使用してほしくないという意図を込めて、「木村って {「木村」という漢字を} いれねえなあ…」(木村 2) と発言していた。こうした児童間のやりとりの間、教師は主に児童全体に対する説明を行っていたため、木村とその周囲の児童とのやりとりに関しては、《無反応》であり、気がつかない様子であった。

(2) 場面 1-2 「グループ発表場面における教師と木村に関する発言の解釈」(Table 4)

Table 4 は、事例 I におけるグループ発表内容に「木村君」が含まれていた班を抽出したものである。グループ発表は、児童が各グループの発表後に拍手をし、その発表の感想を述べるという形式で行われた。

最初の 3 班の発表においては、発表内容に「木村君」が出ると、クラスメートが笑い出した (S1)。それに対して、教師はジェスチャーを交え、発表を静かに聞くように《修復》した (T1)。木村は、笑っているクラスメートに対して「だまれ」(木村 1) と拒否的な発言をしたが、教師は木村の発言が聞こえていない様子で《無反応》であった。

8 班 (2 番目) と 7 班 (3 番目) の発表では、「転んで歯が折れた」や「野球でホームランにされた」など、発表内容に「木村君」が否定的な文脈で用いられていた (Table 4 の 8 班・7 班「発表」参照)。この 2 つの班の発表内容に対して、教師の「うなずき」や「驚いた」様子 (T3) が観察されたが、教師はこれらの発表内容に言及しなかったため、その内容を《黙認》していたと解釈

Table 3 場面 1-1 〈一斉授業場面〉のトランスクリプト

話者	授業内容	話者	木村に関する発言と教師 (T) の発言
S1	しんごう, ***, こくばん, ***, *** 木村君 {漢字の音読}		(「木村君」の音読後に教師は微笑む) 《黙認》
T1	はい, えーっと, これ, 3年生の時の漢字だからね, もうちょっと ***		
S2	よてい, そうだん, がっきゅう, そうじようぐ, …はやい, なげる (漢字の音読)		
T2	はい, これでちゃんと読めるようになったのかな	S3	せんせい! これで木村くんが野球していると *** 《受容》
		T3	そうですね
		T4	そういうのあとでやりましょう 《修復》
T5	では, この漢字で他の読み方ができるっていうのが		
T6	ちょっとあったら, 発表してもらおうかな		
T7	他の読み方, できるかなあっていうの, これなんて読み ますか, 他には?	S4 木村 1	木村くーんが {発言した児童に対して} だまれ 《無反応 (気づかない)》
〔中略〕			
S6	えー, 赤い線, 描いてるとこだけじゃん	S5	先生, 木村君の木 {漢字} も, モク {読み} と読むよ
T9	***	T8	え, 《無反応 (受け流す)》
S7	じゃあ, そういう字にして使ってもいいってことね		
S8	先生, 班になって ***	木村 2	{自分の名前を使ってほしくない気持ちを込めて}木村ってい れねえなあ, ぜったい
		S9	いれるもーん
T11	では, 今日はこの場で話を作っていくんだけども,	T10	はい, いいですかー 《修復》
T12	いつもと違ってグループ日記に変えるのでうん, ちょ っと決めようね		
〔中略〕			
T13	ごめん, 言うの忘れちゃった. 目標は ***	S10	先生, 木村君, 他の人の名前に換えてもいいですか?
		T14	いいです 《受容》
T15	10時5分までに, だいたい, *** これだけやるんだよ		

注. 数字は発話番号, Sは児童, Tは教師, ***は音声として聞き取れなかった箇所, { }は分析者による補足, ()は非言語行動, 《 》は教師の対応, を示す. また, !は強調音調, ?は上昇音調である. なお, 児童名に関する箇所はすべて仮名に変更した.

できる (T7)。一方, 木村は, 発表内容に対して, 「拍手できん」(木村 2) や「やだ」(木村 4) と発表内容を否定する発言をしていた。特に, 教師の「『木村君』が出てきたから, 恥ずかしかった?」(T6) という発問に対して, 木村が「恥ずかしいんじゃないくて嫌だった」(木村 3) と発言したことから, 木村は発表のなかに「木村君」が否定的に用いられたことに対して, 不快に感じていたと考

えられる。

6班 (4番目) の発表では, 発表内容に「木村君」は用いられていなかったが, 発表後の児童の感想には, 「木村君を使っていなかったところがおもしろかった」という発言もあった。そのため, 学級内の多くの児童は, 「木村君」が日記に用いられることに興味を示していたと解釈できる。この時点から, 木村は何も発言せずに, 終始下を向

Table 4 場面 1-2 〈グループ発表場面〉のトランスクリプト

話者	グループ発表内容
発表	登校中に 他校生 に会った。他の学年は 自由研究 をしている。 自由研究 をやっていたら、窓から体育をやっている、ハンサムな 木村君 。
3 班 発 表 の 前 後	S1 (教室内の児童が「木村君」に反応して) ははは
	T1 (指を口元に寄せて静かにするようにサインを出す教師) 《修復》
	木村1 (自分の漢字を使ってほしくない気持ちを込めて) だまれ 《無反応 (気づかない)》
発表	ピッチャーが、 速い球 を投げて教室のバックネットの*** その後、図書室では、 世界地図 を返して、 童話 の本を借りました。下校する時に、 信号 を横だんして、家に帰りました。
T2	なんか気持ち揃えて、みんなでやってたんですが、なんか感想ある人いますか？宮本さん
S2	すごくいっぱい漢字を使ってあったし、声も揃っていたので***
発表	ある日、 木村君 が 野球 をしていると、女の子達が集まってきました。そして、ボールを打ったけど、一塁でアウトになりました。でも、 必死 にがんばりました。次の日、学校へ行って*** 童話 を返しました。だけどかえる途中で転んで、 歯 が折れてしまいました。まだ 歯 が痛いので、保健室に行ったら、一生治らないと言われてしまいました。教室に行ってみたら、夏休みの 自由研究 をやりなさいと言われました。しかたがないので、 用具 を整理して、 係の仕事 をやりました。 緑化委員 なので、植物を育てようとしたけど、花が枯れていました。外が暑かったので、 鼻血 が出てしまいました。
8 班 発 表 の 前 後	T3 (教師は、うなずきながら聞くが内容に対して驚いた表情を見せる) 《黙認》
	T4 はい、拍手
	S3 これ、全部、木村君の***
	T5 はい、どうでしょう、感想？
	木村2 (教師の発言を遮るように) 拍手できん
	S4 ははは
	T6 「木村君」が出てきたから、恥ずかしかった？ 《受容》
木村3 恥ずかしいんじゃないくて嫌だった 《無反応 (気づかない)》	
発表	登校していて、 信号 が青なので、 横だん して、教室に行って授業で、 学級の相談 で、 予定 を黒板に書いて、次の日、体育の授業で、 木村君 が 必死 で投げた 速い球 が、 打たれて 、ホームランにされた。次の時間に、図書室で 童話 の本で、 自由研究 をした。掃除のとき、 用具 を整理して、 係の仕事 で 球拾い をした。そして、友達 緑化委員 の人が、花を育てていました。
7 班 発 表 の 前 後	T7 OK、拍手 《黙認》
	T8 えー、***君、どうでした？ない？感想
	(中略)
	T9 あ、はい、加藤君(挙手している児童を指名)
	S5 はい、ほんとは木村君が打つけれど、投げるほうに変えたところ
	T10 あ、そこがおもしろいね 《受容》
	木村4 やだ 《無反応 (気づかない)》
	T11 いいですねえ 《受容》
	T12 はい、それでは6班さん、お願いします
	T13 (遅れて挙手した児童に対して) えー、いまの、感想？佐々木君
S6 えっと、木村君の投げた球がホームランになった	
T14 あ、ホームランになったところがおもしろかった、そうだね 《受容》	

Table 4 Continued

話者	グループ発表内容	
発表	係の仕事を整理しました。その後、そうじ用具をしまい、球拾いをしました。その後、自由研究の本、世界地図を返して、なんとか期日に間に合ってよかったです。童話の本を借りました。横だん歩道を渡り、他校生と一緒に信号を渡って帰りました。次の日学級会の予定を相談し、黒板に書いた。その後、野球をして、ピッチャーになって、速い球を投げたら、木村君が必死に打った。	
5 班 発表 の 前後	T15 (教師は、発表内容に「木村君」が出てくると微笑む)	《黙認》
	T16 拍手	
	S7 先生、休み時間	
	T17 やっちゃいます、***さん?	《修復》
	T18 あ、感想、違うの?	
	T19 はい、中村君(挙手している児童に指名)	
	S8 はい***	
	T20 ***。	
	T21 がんばったね。はい、よかったです。がんばりました。	
発表	ある日、体育の授業で野球をやりました。ピッチャーが***投げ方をしていました。木村君が必死に球を打ち返しました。***	
4 班 発表 の 前後	S9 先生、大変なことになってる	
	T22 え、何やってる?	
	S10 木村君が泣いてる	
	T23 木村君、木村君ってうるさいから	
	T24 どうしたの?気にしないでいいんだよ(木村の頭をなでる教師)	《修復》
	S11 {泣いている木村に対して}ばかかよ木村	
	T25 拍手、ちょっと先生、聞こえなかったけれどさ、他の人、感想を言ってあげてください (教師は、木村を気にしながら授業を進める)	《修復》
	S12 ないし	
	T26 (挙手している児童を指名して)山下君	
	S13 えっと、みんなで***	
	T27 声***してたって	
	S14 先生、はやくしてよ	
	T28 できるかなあ、木村君は。木村君はさあ、あのシーンで、ずっと言われてるから、嫌な気持ちしちゃったんだって	《修復》
	S15 そんなこと言ったってさ、最初関根君ってつけられてたんだから	
	S16 おれだって教科書の時、ユウタ君ってつけられてて恥ずかしかった	
	T29 気にしないで、わざとやってないって{木村に対して発表の意思を確認する}今やっちゃう? {木村の傍で授業を進める}最後の班にします	《修復》

注。表記は Table 3 に準ずる。各班の発表内容を斜体、Table 2 の漢字を太字で示す。また、児童名に関する箇所はすべて仮名に変更した。なお、発表は 3 班 → 8 班 → 7 班 → 6 班 → 5 班 → 4 班 → 1 班 → 2 班の順番で行われたが、6 班・1 班・2 班の発表内容と前後関係は割愛した。

いていたが、教師は木村の変化に気がつかない様子であった。

5 班(5 番目)の発表には、発表内容に「木村君」が用いられていたが、「微笑み」ながら発表を聞く教師の様子が観察された(T15)。また、5 班の発表中、木村は下を向きながら泣いており、直後の 4 班の発表の際に、クラスメートによって教

師に木村が泣いていることが報告された。

教師は、泣いている木村に対応しながら授業を進めようとしていたが(T24, T25)、クラスメートからは「ばかかよ木村」(S11)と反発的な発言が飛び交っていた。さらに、木村を擁護しようとした教師の発言(T28)を受けて、周囲の児童は、「そんなこと言ったって…」(S15)や「おれだって…」

(S16) と教師に対する反発的な発言が増していった。こうした児童の反発的発言は、発表のなかに「木村君」が多く用いられていたことに《黙認》していた教師が、木村が泣き出したことにより、木村を擁護し、その立場を急変させたために生じたものであったと考えられる。

(3) 事例Ⅰの考察

教室において、木村は、複数の授業観察者から「元気が良く、クラスメートと協調的に授業に取り組んでいる児童」という印象が持たれていた。また、普段の授業では、グループ学習時に自分のグループの意見をまとめるなど、グループのリーダー的存在であった。

日記を作成するためのグループ学習が進む過程において、他のグループの児童が漢字（「木村君」）を引き合いに出しながら木村と口論する場面もあり、教室に実在する児童である「木村」と教科書内の漢字である「木村君」との関連が次第に増していったと考えられる。その結果、8班中5つの班で「木村君」を用いた発表が行われたために、木村は泣き出してしまった。木村は、一斉授業場面から「木村君」が用いられないように、クラスメートに対して、「木村っていれねえなあ…」と発言し、「木村君」を発表に入れてほしくないと意思表示をしていた。それに対して、教師は多くのグループで木村をからかうような日記が作成されることは予想できておらず、一斉授業場面での「木村君を日記に入れてほしくない」という木村の感情や発言に対応できなかったことが、木村が泣き出してしまった要因の一つと考えられる。また、普段の授業では、教科書に児童名が使用されていても、教師が当該児童に介入する場面はなかったが、本事例では発表内容を黙認していた教師が、泣き出した木村を擁護し、立場を急変させたため、木村がクラスメートから非難される状況が生まれ、周囲の児童からの教師に対する反発的発言が生じたと考えられる。

事例Ⅰでは、クラスメートが「木村君」を用い

て日記を作成したことにより、教室に木村をからかう状況が生まれ、その結果として、「木村とクラスメート」の対立関係が形成されたと考えられる。このように、日頃はクラスメートと協調的に授業に参加している児童であっても、状況によっては「からかいの対象」となってしまうことが示唆された。

2-2. 事例Ⅱの各場面の解釈と考察

(1) 場面 2-1「一斉授業場面における佐藤・A・Bと教師の対応の解釈」(Table 5)

Table 5 は、事例Ⅱでの一斉授業場面において、佐藤・A(木村)・Bと教師のやりとりに注目してまとめたものである。

グラフと表の共通点や相違点に関する教師の発問に対して、Aが「人数が書いてある」(A1)と答えたが、クラスメートは「書いてないよ」(S1, S2)とAの発表内容に対して否定的な発言をしていた。それに続き、佐藤は、「人数の反対で、種類がわかる」(佐藤1)と発言したが、その直後にBが「反対じゃないじゃん」(B1)と佐藤の発言内容を[否定]した。ここで、佐藤の「反対で」という発言を正確に解釈することは困難であるが、グラフや表から読み取れる「人数」に対比させたものではなく、Aの発言に対するクラスメートの一連の否定的発言(S1~S4)の文脈から出てしまったものであると推測される。その後、教科書の音読や教師の説明が行われたが、教師の「伝記好きな人?…どんな人?」(T11, T12)という発問に対して、佐藤だけが手を挙げて「リンカーン、エジソン」(佐藤2)と発言していた。この教師の発問(T11)は、「伝記」という言葉の意味を含んだ文学的な知識と児童の日常の状況を尋ねるものであったため、多くの児童にとっては手を挙げて発言するのは困難であったと考えられる。

(2) 場面 2-2「一斉授業場面 → グループ学習場面の解釈」(Table 6)

Table 6 は、事例Ⅱにおいて、一斉授業形式からグループ学習形式に移る際に観察された佐藤・

Table 5 場面 2-1 〈一斉授業場面〉のトランスクリプト

話者	授業内容	話者	佐藤・A・Bと教師(T)のやりとり
	教師によって、黒板に表とグラフが示され、両者の共通点や相違点について児童に問いかけながら説明を行う。		
T1	じゃあ発表してもらっていいですか？まだ見つけられない？ 上と下、共通しているところ、同じもの	T2 A1 T3 A2 T4	じゃあ、A君 はい、人数が書いてある 人数が書いてある、いいですか？人数が書いてある。A君ちょっとここへ来て。 {Aを黒板の前に呼び、実際に説明させる} ここに人数 あ、ここに人数が書いてある、共通してるって言えるよね
T5	違う人、どこ？		
S1	書いてないよ		
S2	あれさ、何人いるかわかるだけで、その他のとこ、1とか書いてないよ		
T6	ここでわかるよね、ここでわかるので、共通すること、人数どうかな、だめ、これ？人数書いてあるって言っていいですか？		
S3	書いてないよ、だめじゃない		
T7	うん、いいんだね、だって、何人、5人とか10人、15人ってわかるんだから、人数がわかります、というのはいいと思います。		
S4	わかりづらいじゃん	T8 佐藤1 T9 B T10	{佐藤が挙手する} えっと次、佐藤君、どうぞ 人数の反対で、種類がわかる [否定佐藤→A] 種類、あ、ここね 反対じゃないじゃん [否定B→佐藤] {黒板に示されている表とグラフを使って} ことここ、はい種類
	{中略} {表とグラフの説明が終わった後、教科書の音読を行った。そこで「物語」についての記述があり、教師が発問を行う}		
S5	***は事実について物語風にしたもの***、ということは事実に基づいたものが好きな人がけっこう多いってこと***		
T11	うん、伝記好きな人？読んでない？		
S6	読んでる	T12 佐藤2 T13	{佐藤が手を挙げる} あ、読んでる？どんな人？ リンカーン、エジソン {発言後、AとBが佐藤を見て笑う} あ、そうだね、そういうのをいいという人もいるそうです。

注. 表記は Table 3 に準ずる。[] は児童の言語反応、A・Bはそれぞれ児童A・児童Bを示す。

Table 6 場面2-2〈一斉→グループ形式〉のトランスクリプト

話者	授業内容	話者	佐藤・A・B・教師(T)のやりとり	
T1	(表やグラフを作成するためのグループ作業の説明を行う)		(佐藤は頻繁に手を挙げる仕草を見せるが教師は気づかない) (1) (教師の様子をうかがいながら、落ち着かない様子の佐藤は何かを手のひらで丸めて投げ捨てる) (2)	
		A1	おい、おめー、なんか捨てただろ [注意 A→佐藤]	
		B1	(直前のAの発言に反応し、体を佐藤に向けて) おい [否定 B→佐藤] 【同調 B=A】	
		A2	拾えよ、なんか捨てたじゃねーか [注意 A→佐藤]	
		佐藤1	うん (首を横に振る) 【否定佐藤→A】	
		A3	すてただろーが (自分の机を少し左に移動させて) な、落ちてるじゃねーか [注意 A→佐藤]	
		B2	佐藤、(指をさしながら) 拾えよ [注意 B→佐藤] 【同調 B=A】	
		A4	落ちてんじゃねーかよ {Aは身を乗り出して自分の机の周りを見る} [注意 A→佐藤]	
		B3	佐藤、拾えよ。***、こういうとき (自分にとって都合の良い時) だけさ *** [注意 B→佐藤]	
		A5	そうだよ [同調 A=B]	
T4	なので、これいっぱい使って書いてもらいます。ちょっとわからない人、いるかな?集計出てないチームはそこを先にやってもいいです。	B4	ネコかぶっちゃってさ [否定 B→佐藤]	
		T2	なに?	
		B5	なんかこいつ (佐藤) が勝手に投げてるやつをなんか拾わないんだよ。	
		A6	***	
		T3	拾って {発言後、すぐに授業の説明にもどる} 《修正》	
		A7	*** おれやってねーよとか、こういうときだけさ *** [否定 A→佐藤]	
		B6	手あげて (手を挙げる動作を真似して、あげ足を取る行為を行う) [否定 A→佐藤] (Bは立ち上がって佐藤の方を見て) 佐藤ひろえよ、こういうとき だけさ、ネコかぶっちゃって *** 手あげて (手を挙げる仕草を交えながら) [否定 B→佐藤]	
	はい、それではグループになって。自分はこのグラフを描きたいよ、とかこの表を書きたいよ、こういう項目にしたいよと話してから、書き始めてもらいたいと思います。ではグループの形に変わってごらん。			

注. 表記は Table 3 に準ずる。[] は児童の言語反応, 【 】 は児童の非言語反応を示す。下線は本文と関連がある部分を示す。

A・Bと教師のやりとりに注目してまとめたものである。

場面2-1に引き続き、佐藤は頻繁に挙手をするが、教師がそれに気づかないこともあり、佐藤の落ち着きのない様子が観察された (Table 6 下線部 (1))。その後、佐藤は、教師から見られていないことを確認し、何かを手のひらで丸めて投げ捨てた (Table 6 下線部 (2))。この行為を見ていたAは、佐藤に対して「拾えよ…」(A2)と [注意] したが、佐藤はその行為を認めず、投げたものを拾おうとしなかった (佐藤1)。さらに、Aは、佐藤に対して [注意] を続けていると、近くにいたBもAと同様に、佐藤に対する [注意] を始めた (A3~B5)。佐藤が、AやBの [注意] に対して終

始無反応であったため、AやBの佐藤に対する [注意] が、[否定] 的な発言や佐藤の挙手をする仕草を真似るなどの【否定】的な行為へ発展していったと考えられる。この児童間のやりとりは、教師が児童全体に説明している最中に行われたものであり、教師の見えないところで生じたものであった。そのため、教師はこの児童間のやりとりに関して介入はせず、佐藤に対して「{投げたものを} 拾って」と《修復》する発言にとどまり、授業の説明に戻っていた。

(3) 場面2-3「グループ学習場面の解釈」(Table 7)

Table 7は、事例IIにおけるグループ学習場面での児童間のやりとりをまとめたものである。

場面2-2では、A・Bが佐藤に対して否定的な

Table 7 場面 2-3 〈グループ学習〉のトランスクリプト

話者	グループ学習時の児童間のやりとり	
	{グループ学習の時間になり、教師はグループ指導を行っているが、一方で、A・B・Cと佐藤による児童間の対立が生じる}	
B1	(一斉授業場面での佐藤の挙手する仕草を真似しながら、Aに向かって何か言い続ける)	[否定 B→佐藤] 【同調 B=A】
C1	おれはお前 *** (Cがグループの形に机を動かしながら対立関係に加わる)	[否定 C→佐藤] 【同調 C=B=A】
A1	(佐藤の真似をしながら、佐藤に向かって何か言う)	[否定 A→佐藤] 【同調 A=B=C】
B2	(佐藤に近寄ってきて何か言う)	【同調 B=A=C】
C2	A, A, A (Aの名前を数回呼び、立ったまま佐藤を指さして何か言う)	[同調 C=A] 【同調 D=A】
B3	(佐藤の机を足で動かす)	【否定 B→佐藤】
佐藤 1	(A・C・Dがグループの形式になるが、佐藤はグループの形になろうとしない)	【否定佐藤→周囲の児童】
T1	(佐藤のいる班にプリントを配布に来て、Dに説明するが、佐藤が机をつけ合わせてグループの形になっていないことには触れない。)	《黙認》
A2	(何か言いながら佐藤の頭を鉛筆でたたく)	[否定 A→佐藤] 【否定 A→B】
B4	おい、いいかげんにしろよ、調子乗ってんじゃねーよ	[否定 B→佐藤]
C3	{作業を中断し、佐藤に対して} デブまる	[否定 C→佐藤] 【同調 C=B】
A3	{直前の発言に続き、笑いながら佐藤に対して} デブまる、ハナクソ	[否定 A→佐藤] 【同調 A=C】
佐藤 2	(机をグループの形に合わせず、一人で作業を続ける)	【否定佐藤→周囲の児童】
C4	(佐藤を指差しながら、Aに佐藤のことを何か言う)	[同調 C=A] 【否定 C→佐藤】
A4	(Aは佐藤をのぞき見る)	
C5	(Aの行動を見て、笑う)	【同調 C=A】
	{その後、グループ学習は続くが、佐藤は机をグループの形にしないまま、一人で作業を続ける}	
A5	(佐藤の机を手で離し、佐藤に向かって何か言う)	【否定 A→佐藤】
A6	(再度、佐藤の挙手の真似をはじめ)	【否定佐藤→B】
B5・C6	(それを見て、B・Cが反応して、同じように佐藤の挙手する仕草の真似をする)	【同調 B=C=A】
A7	{グループ学習の内容について質問するために教師を自分のグループに呼びに行く}	
T2	(佐藤の指導後、教師は机をグループの形にしていない佐藤に何かを言う)	《修復》
A8	{教師のほうを見て} *** なんもしゃべんないんだよ ***	
T3	(佐藤に対して何か言い、強引に佐藤の机をグループの形にしようと動かす)	《修復》
A9	へそまがってさ ***	[否定 A→佐藤]
T4	{班全員に向かって指導}	《修復》
佐藤 3	{涙を拭く}	
B6	佐藤 ***	[否定 B→佐藤]
T5	{佐藤に語りかけるように指導しながら} 分かった？(佐藤はうなづく)	《修復》
	{教師の佐藤のいる班への指導は続くものの、佐藤は作業に参加しない}	
T6	みんなで ***、教えてあげて	《修復》

注. 表記は Table 6 に準ずる。

行動をとっていたが、場面 2-3 では、さらに C も加わり、佐藤に対する「否定」的な発言をしていた (C1)。佐藤と同一グループに属する D は、他の児童とは異なり、佐藤を否定する行動はとらず、グループのまとめ役として作業を進めようとしていた。しかし、A・B・C (以下、児童ら) の佐藤に対する否定的な行動が継続的に行われ、佐藤の机を足で動かす、頭を鉛筆でたたくなどの攻撃行動にまで発展した (B3, A2)。それに対して、佐藤は児童らの否定的な行動に終始無反応であり、

机をグループの形に合わせようとしなかった (佐藤 1, 佐藤 2)。こうした佐藤の「反応しない」という行為も、佐藤の意思の表れであり、児童らに対する暗黙的な反抗であったと考えられる。この時点において「佐藤と児童ら」の対立関係が現出したといえる。

教師は、この児童間対立が生じる一方において、グループ学習を行っている班を巡回して指導していた。教師は、A の班指導の際に、佐藤の机が班の形に揃っていないことには気づいていたと考え

られるが、グループ間の児童間対立場面については特に介入していなかった。その後、教師が再びAの班指導に来るが、佐藤がグループ学習に参加していないことに気づき、グループに参加させようと佐藤に働きかけたり(T5)、Dにグループ作業を進めるように指示を出していた(T6)。しかし、佐藤はすでに泣き出しており(佐藤3)、その後も佐藤はグループ学習に参加していなかったため、児童間の対立関係は解決されないまま授業が終了してしまっただけだった。

(4) 事例Ⅱの考察

教室において、佐藤は、普通の授業でも教師の発問に対してよく発言していたため、授業観察者からは、「積極的にクラスメートと関わろうとするタイプではないが、授業中は、教師の発問に対してよく手を挙げて発言する児童」という印象が持たれていた。また、普通の授業でも、教師の発問に答えられないクラスメートに対してヒントを与える場面も観察された。

一斉授業場面において、佐藤は頻繁に挙手をするが教師に指名されず、落ち着かない様子であった。そのため、佐藤は、授業に対する関心が低下し、何かを丸めて捨てる行為をとったと考えられる。この行為に対して、A・Bは投げたものを拾うよう佐藤に注意したが、佐藤は何の反応も示さなかった。佐藤はグループ学習に移った後も、何の反応も示さなかったが、自らに対する否定的な行動に対して何の反応もしないことにより、A・B・Cに対する暗黙的反抗であったと同時に、何度も挙手をして指名してくれなかった教師への意思表示でもあったと推察される。

事例Ⅱでは、一斉授業場面において、佐藤だけが頻繁に挙手し、行動的に目立っていたこともあり、児童らの否定的行動のなかには「挙手をする仕草」が多かった。佐藤は挙手しても教師に指名されない不満から、何かを投げるといった行為をとったが、佐藤の行為を注意したAと同調し、佐藤を否定する児童が次第に増えていった。それに

対して、佐藤の暗黙的反応はグループ学習に移ってからも続いてきたため、A・B・C(児童ら)は、挙手の真似をする仕草や侮辱するような発言、頭を鉛筆でたたくなど、佐藤に対する否定的発言や攻撃行動へと発展させていったと考えられる。

以上のことから、佐藤に対する児童らの否定的行動が発展し、その否定的行動に同調する児童が増えていく過程において、「佐藤と児童ら」という児童間の対立関係が現出したと考えられる。さらに、教師は、グループ学習場面において、佐藤の机がグループの形になっていないことに気づいていたにもかかわらず、児童間の対立関係の解決に向けて介入できなかったことも、児童間対立が発展・継続していった要因の一つといえる。また、日常の教室授業場面では一般的に受容されたイメージをもつ挙手行動であっても、状況によっては児童間の対立関係を促してしまう可能性も考えられる。

総合考察

本研究では、教室授業場面における児童間の意見対立やトラブルがもとで児童が泣いてしまった事例に限定して、そのなかで生じた児童間対立の形成過程を分析してきた。分析対象が限定的であったが、約5か月間の継続的な授業観察では、学級内にいる児童の名前が教科書に記載された場面や児童間対立までは発展しないまでも、児童がふざけあってものを投げ合う場面などが観察されていたため、抽出された事例は特異なものではないと考えられる。教室授業場面では、児童が常に良好な児童間の仲間関係を維持するだけでなく、意見対立やトラブルを経験することで、人間関係などの社会的関係を学んでいくことをふまえると、本研究の2つの事例も、日常の教室授業場面の一側面ととらえることができる。

事例Ⅰにおける児童間対立のきっかけは、教科書内の漢字(「木村君」)に対するクラスメートの反応であった。そして、クラスメートが木村をか

らかう状況が生まれ、その状況が発展する過程で児童間対立が形成された。一方、事例Ⅱでの児童間対立のきっかけは、頻繁に挙手をして行動的に目立っていた佐藤の些細な行為に対するAの否定的行動であった。そして、Aの行動に同調する児童が増え、佐藤に対する否定的・攻撃的行動へと発展する過程で児童間対立が形成された。この結果から、2つの事例でみられた児童間対立は、初めは些細な児童間の意見対立やトラブルであったが、クラスメートがどちらか一方の立場に同調していく過程で対立関係が現出し、児童が泣き出してしまう程のからかいや攻撃行動へと発展していったことが明らかとなった。また、事例Ⅰでは、木村が攻撃の対象となっていたが、それとは対照的に事例Ⅱでは、A(木村)が攻撃する側であった。2つの事例より、児童間対立場面における攻撃の対象は、特定の児童ではなく、時に教室内の児童間の関係性において流動的である可能性が示唆された。

本研究の対象となった小学校4年生は、集団性が芽生える時期であり、授業の教授-学習文脈においては受容される児童の行動であっても、授業の学習外文脈においては、児童間対立の形成を促す場合も考えられる。例えば、事例Ⅱにおいて、佐藤は一斉授業場面では積極的に挙手しており、教師の授業運営に貢献していたといえる。しかし、佐藤だけが頻繁に挙手することによって、教室内で行動的に目立っていたこともあり、結果的にクラスメートからの攻撃対象となっていた。このように、教師にとっては授業の教授-学習文脈に即していると思われる行動であっても、授業の学習外文脈においては、児童間の対立関係を促し、深刻な学級経営上の問題に発展する可能性も考えられる。そのため、教師は授業を運営する上で、児童と教師の認識のズレを意識し、教室内で日常的な行動であっても、児童間対立を生みだす誘因になりえることを認識する必要がある。

以上を整理すると、教室授業場面における児童

間対立は、個人特性のみから意味づけられるものではなく、授業の学習外文脈における流動的な関係性のなかで形成されるものであると考えられる(大久保・加藤, 2005)。そのため、教師は、授業の学習外文脈において生じる児童間対立を、授業全体の問題としてとらえ、教師と児童個人の関係だけではなく、教師と学級の児童集団との関係という観点から、子どもと関わっていくことが求められる。また、現出した児童間対立だけを問題にするのではなく、児童間対立が生じていく過程に働きかける姿勢も不可欠といえる。したがって、教師が日常的に授業の学習外文脈での児童の行動変容を想定しながら授業を展開することにより、授業を包括的にとらえる視点から子どもと関わっていくことが可能になると考えられる。

本研究では、授業の学習外文脈で生じる児童間対立の形成過程を検討するために、児童間の相互交渉に注目した授業観察を行った。こうした観察研究は、教室内でみられる児童の行動を量的に扱うのではなく、児童の行動変容やその関係性の変容をもたらす一連の過程をとらえるうえで意義があると考えられる。また、実践的な観点からも、教室授業場面における教師の児童理解の促進や授業全体をとらえる視点への転換を促すことも考えられるため、本研究のような観察研究の有効性もあるといえる。本研究では、児童間の関係性において、攻撃の対象が流動的であるという知見が得られたが、その一方では、流動的であった児童間の対立関係が、ある時点から固定化し、攻撃の対象も特定化されていく可能性も考えられる(内藤, 2001)。本研究では検討できなかったが、児童間の対立関係が固定化した場合には、教師がその関係に関わっていくなかで、変容する児童の攻撃性や攻撃対象となった児童の自尊心の回復なども問題となってくるだろう。こうした問題点をふまえ、今後の課題として以下の2点が挙げられる。

第1は、さらに事例を積み重ねることにより、教室という環境において、児童間対立が生じてし

まう背景としての社会文化的要因を検討することである。本研究では、分析対象が2事例であったため、得られた知見を一般化することは困難といえる。そのため、社会文化的要因としての授業雰囲気や学級集団の構造に関わる人間関係が、児童の行動にどのような影響を与えているかという視点から、教室で生じる児童間の対立関係を問い直すことが必要だろう。第2は、児童間の関係において攻撃対象が固定化し、その対立関係が継続される要因の検討である。児童間の対立関係が継続することによって、深刻ないじめの構造へ発展してしまう可能性も考えられるため、児童間の対立関係の形成過程だけではなく、その対立関係が継続・発展する過程についても検討していく必要があるだろう。

引用文献

- 東 洋 (1984). 子どもにものを教えること 岩波書店
- Bremme, D. W., & Erickson, F. (1977). Relationships among verbal and nonverbal classroom behaviors. *Theory into Practice*, **16**, 153-161.
- Flick, U. (1995). *Qualitative forschung*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- (フリック, U. 小田博志・山本則子・春日 常・宮地尚子 (訳) (2002). 質的研究入門——〈人間の科学〉のための方法論—— 春秋社)
- 藤江康彦 (2000). 一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能——小学5年の社会科授業における教室談話の分析—— 教育心理学研究, **48**, 21-31.
- 濱口佳和 (1992). 挑発場面における児童の社会的認知と応答的行動との関連についての研究 教育心理学研究, **40**, 224-231.
- 石黒広昭 (2001). ビデオデータを用いた相互行為分析 石黒広昭 (編) AV 機器をもってフィールドへ——保育・教育・社会的実践の理解と研究のために—— 新曜社 pp. 121-142.
- 石黒広昭 (2004). 学習の理解と変革に向けて 石黒広昭 (編著) 社会文化的アプローチの実際——学習活動の理解と変革のエスノグラフィー—— 北大路書房 pp. 2-32.
- 磯村陸子・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.
- 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.
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり——学校の臨床心理学—— 東京大学出版会
- 倉盛美穂子 (2007). 社会性・道徳性の発達 藤田哲也 (編著) 絶対役に立つ教育心理学——理論の実践, 理論を实践—— ミネルヴァ書房 pp. 151-168.
- 倉盛美穂子・高橋 登 (1998). 異なった意見をもつ児童間で行われる話し合い過程の発達の検討 発達心理学研究, **9**, 191-200.
- 内藤朝雄 (2001). いじめの社会理論——その生態学的秩序の生成と解体—— 柏書房
- 大久保智生・加藤弘通 (2005). 青年期における個人—環境の適合の良さ仮説の検証——学校環境における心理的欲求と適応感との関連—— 教育心理学研究, **53**, 368-380.
- 大久保智生・加藤弘通 (2006). 問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけと学級の荒れおよび生徒文化との関連 パーソナリティ研究, **14**, 205-213.
- Perry, D.G., Perry, L. C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, **57**, 700-711.
- 桜井茂男 (1991). 攻撃性と共感による攻撃行動と向社会的行動の予測——児童用の新攻撃性尺度を用いて—— 奈良教育大学紀要, **40**, 223-233.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, **58**, 283-305.
- 戸田有一 (2007). 学級集団づくりが難しいと感じるとき——善意・やる気がなぜ裏目に出るのか—— 児童心理, 4月号臨時増刊, 59-66.
- 當眞千賀子 (1997). 社会文化的, 歴史的営みとしての談話 茂呂雄二 (編) 対話と知——談話の認知科学入門—— 新曜社 pp. 151-174.
- 山崎勝之 (2002). この研究領域の問題と今後 山崎勝之・島井哲志 (編) 攻撃性の行動科学——発達・教育編—— ナカニシヤ出版 pp. 226-235.
- 山住勝広 (2004). 活動理論と教育実践の創造——拡張的学習へ—— 関西大学出版部
- 尹 熙奉・広田信一 (1996). 教室における児童の攻撃行動の観察的研究 教育心理学研究, **44**, 102-108.

Case Study of Conflict Formation Process Among Schoolchildren in Classroom: Focusing on Class Interactions Unrelated to Teaching and Learning Activity

Jun SAWABE¹, Toshiyuki KISHI², Tomoo OKUBO³ and Eiichiro NOJIMA²

¹ Graduate School of Human Sciences, Waseda University

² Faculty of Human Sciences, Waseda University

³ Faculty of Education, Kagawa University

THE JAPANESE JOURNAL OF PERSONALITY 2008, Vol. 17, No. 1, 1–17

The purpose of this study was to clarify the process of conflict formation among children in classroom. A fourth-grade class during Japanese Language lessons was observed for five months. The observation focused on children's interactions that were not directly related to teaching and learning activities of their lessons. Two sessions were selected for analysis, because a conflict incident occurred during each. Results of classroom observation showed that conflict started with minor differences in opinions or friction among a few children, grew as others started taking sides, and finally became a full-blown incident when a child started to cry. In addition, it was shown that the targets of teasing and verbal attacks changed, depending on momentary interpersonal relationships among class children. It was also suggested that even the behavior of children that the classroom teacher believed to be appropriate for teaching and learning activities of their lessons, could become a possible cause for classroom conflicts in the context outside the activities. Finally, we discussed effectiveness and usefulness of classroom observation that focused on interactions not directly involved in lesson activities and future research directions of conflicts among children in classroom.

Key words: classroom, communication, conflicts among children, case study