

# ある小学校への参加観察を通じた雰囲気の研究

## —「ゆれ」に関する論考を起点として—

木下 寛子

### 1. はじめに

本研究は、福岡市内のある小学校で筆者がボランティアとして過ごす体験から、雰囲気に関して論考を展開したものである。

雰囲気に関して問うことになった契機は、筆者がこの小学校に足が向かなくなるということにあった。その背景として思い当たったのが、小学校の特殊学級で体験していた仲間内で「ゆらゆらした感じ」と呼ぶことから（「ゆれ」）だった。この「ゆれ」は、それ自体を明確に指し示すことができず、ある種の雰囲氣的な体験と言えた。一体この「ゆれ」とは何なのか、また、雰囲気とは一体どのようなものなのか。これが本研究の大きな問いである。

この問いに答えるにあたって、本研究では、まず「ゆれ」とは何であるかを理解する試みから着手し、そこから雰囲気の理解に広げていきたい。

### 2. 雰囲気をめぐる議論の概観

#### 2.1. 雰囲気を扱うこと的方法的難点

まず、本研究を展開する前に、雰囲気に関する既往の議論を概観しておく。

Tellenbach(1968/1980)や、Heidegger、Schmitzらの現象学を基礎におく小川(2001)は、雰囲気に関する議論のなかで、雰囲気を扱う上での方法的難点について述べた。その方法的難点とは、「雰囲気が対象化・客観化できないこと」であるという。雰囲気は感性的にとらえることができず、対象化の作用から滑り落ちてしまう。対象化できないものは、対象化を前提とする分析や解釈の射程には入らないと考えられる。

それでいて、雰囲気に打ちのめされたり、浮かれたり、ということがあるように、雰囲気は何らかの仕方で決定的に「私」に現れるものである(小川, 2001)。

#### 2.2. 雰囲気に関する先行研究とその接近の方法

雰囲氣的なものに関する先行研究では、大きく分けて二つの方法で雰囲気を取り扱っている。ひとつの方法は、対象化できない雰囲気を、敢えて構成概念に置き換えることで捉えることを可能にし、一方の方法では、雰囲気をさしあたりの言葉で命名することによって、その性状を暗示するに止め、そこに雰囲気を理解する糸口を見出した。両者は、いずれもその方法は

大きく異なるが、雰囲気を扱うこと的方法的難点を克服する試みであったと考えられる。

### 3. T学級の雰囲気の様相について:「ゆれ」に注目して

#### 3.1. 問題と目的

「ゆれ」は筆者がある小学校にボランティアとして訪れるなかで問題となったものだった。本章では、これが何であるかを理解する試みを展開する。この際、筆者はなによりもまず、「ゆれ」が問題となった場所に筆者自身が身をおき、この問いに答えたい。先行研究によって示される雰囲気に関する知見を一旦棚上げし、まず筆者自身が身を置く場所において、その場で問題となったことに答えるつもりである。そしてその体験を記述することのなかで「ゆれ」の体験を参照し、そこから「ゆれ」を表現することを目的とする。

#### 3.2. 方法

「ゆれ」の問いに答える道筋として、「ゆれ」が生じたその場所に筆者自身が身を置き(参加観察)、生起する事態における「ゆれ」の体験を参照しつつ、その性状をよく示すと思われる表現を探り当て、「ゆれ」に少しでも接近していこうとする作業を進める(記録と記述)。

##### 3.2.1. 参加観察の概要

筆者がボランティアとして「ゆれ」の生起する教室に身を置くことを参加観察とする。

**場所:** 福岡市立S小学校の特殊学級(T学級) —S小学校は福岡市東区に位置する小学校で、T学級はこの小学校に置かれた特殊学級(知的障害特殊学級)である。

**時期:** 2001年6月14日～現在。週に1,2回、半日程度を基本としており、その日数は現在でおよそ200日程度である。

##### 3.2.2. 記録と記述

**記録:** 小学校を退出して、できるだけ早い時期に簡単な記録を取るよう心がけていた。

**記述:** 「エピソード記述」(鯨岡, 1998)の方法を参考にした。「エピソード記述」は、単なることがらの羅列ではなく、観察者自身を通して把握された出来事をいきいきと記述することを目指し、さらにその出来事に関する観察者の内省の記述をメタ観察として併せて示そうとするものである。

### 3.3. 記述とその説明

記録の中から、「ゆれ」の体験を含むもので、とりわけ印象の深かった出来事を選び取り、『ゆれ』とは何か」という問いに十分答えられる過不足ない数まで絞り込んだ。結果、3つのエピソードまで絞り込まれた。

#### 3.3.1 エピソードの提示

最初のエピソードで、「ゆれ」を伴う体験とはどのようなものかを大まかに示す。

##### エピソード1 ショウタから逃げろ(要約)

U先生不在の日。ショウタがルーティンを保障してもらえなかったためか、いらだち始め、走って行ってカナコとナオユキを繰り返し叩こうとした。じきにカナコとナオユキは、ショウタが立ち上がるだけで立ち上がって逃げ出すようになった。それはあたかも教室いっぱいを追いかけてこしているかのようだった。そのため、私はその場を収めようとしていた。しかし、ナオユキがショウタの腕に鉛筆を刺す素振りを見せたとき、私自身もまた、子どもたちの追いかけてこに拍車をかけ、子どもたちを舞い上がらせてしまっているだけにすぎないことに気がついた。(2003/06/16)

**エピソードの説明** このエピソードでひとつ注目することは、「ゆれ」の感じとは、ただ感じ取られるものであるというばかりではない、ということである。

「ゆれ」は、単に感じられるばかりではなく、私自身が望むか否かに関わらず、私自身を動かすものとして現れる。

続けて、2つのエピソードから、筆者による「ゆれ」体験のされ方の諸相を示す。

##### エピソード2 それはボクが作ったもの(要約)

私がある子ども(ナオユキ)の国語の教科書の音読に付き合っている最中のことだった。ナオユキは自分が玩具のブロックで作った作品が解体されてしまっているのに気づき、「それボクのー!」と叫び声をあげた。ちょうど玩具で遊んでいてその場に居合わせたケイスケも身動き一つせず、ナオユキをじっと見ていた。U先生がすぐに状況を察してナオユキに声をかけてくれたため、ナオユキは再び教科書の音読に取り掛り始めた。しかし、さっきまでとはうって変わって、読み間違えや読み飛ばしが目立ち、どんなに私が集中して読むようにと働きかけても無駄だった(2004/04/23)。

**エピソードの説明** このエピソードで注目することは、「ゆれ」を境に「何か」が変わっていく様子である。「ゆれ」はあることの転換に先立って起こる。エピソード1のように、場面として大きく転換するという場合もあるかもしれない。しかし、このエピソードのように、場面そのものはそのまま維持され続けることもある。では何が変わっているのか。このエピソードからひとつ言えるのは、場面に含まれる「感じ」だ。場面そのものから変わってしまったり、人の移動があったりする変化に較べて、誰にでも納得される変化とは言い難いが、そこには明らかにひとつの変化があった。

##### エピソード3「気分が伝染していく」(要約)

教室にいる子どもたち全員での一斉授業である。個別学習中心のT学級には珍しいことだ。あるテキストを皆

で音読し始めたが、そのなか、ひとりの子どもが金切り声を上げて音読した。担任教師(U先生)が制止すると、次のときには他の子どもが金切り声を上げ始め、それを見たある子どもはニヤニヤし始めた。そして、ある子どもはひとりで何かをささやいており、ときおりぱっと立ち上がった。またある子どもは今の状態を何とかしようと躍起になって怒鳴った。U先生がつかつかと子どもの一部に近寄り、「いいかげんにしなさいよ」とびしやりと言った。子どもたちは笑いがこみ上げてくるようではあったが、ひとまず座りなおして、口を閉じた。(2003/12/05)

**エピソードの説明** このエピソードで注目するのは、「ゆれ」のなかでの何かが起きつつあるというその含みである。「ゆれ」は、何かが起きつつあるという含みを私にもたらした。しかし、何かが起きつつある感じはあっても、実際になにが起きるのかはわからない。何がどうなるのかがわからず、どのように動くべきか判断がつかない。その結果、事態に対して徹底的に受身になって、事態に耳を澄ますほか無く、そしてこの出来事では、受身になって成り行きを待っている者からすれば、信じられないほどの速さで事態が動いていた。事態への追いつけなさに焦りも生じてきた。

### 3.4. 総合考察

以下にエピソードからの考察を示す。

#### 3.4.1 「ゆれ」とは何か

「ゆれ」は、筆者が事態の中に深く「巻き込まれていく」というありかたで体験される。つまり、「ゆれ」は単に感じられることに留まらない。その場に居合わせた筆者自身を動かすものとして現れる。「ゆれ」はこの点で、筆者自身のあり方と切り離しえぬものである。また、「ゆれ」は事態における「感じ」「雰囲気」が転換する前触れとして体験される。このように、「ゆれ」は筆者が身を置く事態とも切り離しえない。つまり「ゆれ」は、筆者自身や事態から切り離して抽出することはできない。

#### 3.4.2 「ゆれ」への接近を目指した参加観察

この研究における参加観察とは、どのようなものだったのだろうか。「ゆれ」が目で見られるものではなく、感じ取られるものである限り、本研究の参加観察という方法は、『ゆれ』をどのように観察するかではなく、「筆者がどのように事態に臨んでいるか」が問われる。エピソードから筆者の事態への臨み方に注目すると、本研究での参加観察とは、筆者がこの学級でボランティアとしてなんとかうまくやっけていこうとして事態に臨むことそのものだったと考えられた。

### 4. S小学校への参入の過程とS小学校について

上記の一連の試みを通して、「ゆれ」は、筆者自身のあり方と切り離しえないものと考えられた。筆者自身のあり方とは、S小学校ないしT学級に身を置くなかでボランティアとして何とかやっけていくというあり方

であることも考察した。しかし、このボランティアという立場や、S 小学校・T 学級については未だ明らかに示していない。

4 章では、筆者自身が S 小学校へ参入する過程を通して、S 小学校・T 学級、そして筆者自身のあり方を描きだそうと試みた。

#### 4.1. 参入の過程および小学校について

##### 1) 小学校への参入の過程

およそ 5 年間の S 小学校へ参入した経過を概観する。

【受け入れ以前】、筆者は、九州大学教育学部が授業の一環として取り組んでいた、ボランティア派遣の試みを利用して S 小学校に行き始めた。このボランティアの試みでは、まず事前指導において、ボランティアのあり方に関する基本方針が示された。その方針から、ボランティアの活動内容は予め決まっておらず、参入先との関係の中で次第に決まっていくことが期待されているのだと分かった。【1 年目(2001 年度)】は、S 小学校へのボランティア受け入れ自体が初めてのことであったため、ボランティアはもちろんのこと、小学校もまたボランティアの存在に戸惑っていた時期だった。

【2 年目】は、筆者らボランティアは前年に引き続き、主に特殊学級の補助をして過ごしていた。特殊学級で体験する「ゆれ」の事態が大きな問題となったのはこの時期だった。【3 年目】は、筆者自身のあり方について再考し、新たな在り方を模索する 1 年だった。【4 年目】は、筆者にとっても学校にとっても非常に安定した年であり、【5 年目】は、前年度までの学校の安定を土台にして、ボランティアを通常の学級に継続的に配置する試みが始まった。

##### 2) 学校を描く

表 1 は、筆者が S 小学校に参入する中で明らかになった学校の諸相である。

表 1 S 小学校の諸相

■S 小学校区の様子——校区全体が団地で構成されており、子どもたちは互いの住所を棟の番号でやり取りする。筆者に住所を尋ねるときも、「何区? 何棟?」と聞いてくる。海が近く、風が強い。運動会の季節には、子どもたちが巻き上げた砂を風が運んで、校舎の中がザラザラする。小学校から見える景色は「一面が海」もしくは「一面が団地」。お店がほとんどなく、先生たちは、生活科や社会科の学習で取り組む地域学習で「素材が少ない」と言って苦労している。急速に多文化化が進んできた地区で、学校には日本語教室も設置されている。

■窓口——筆者らボランティアを小学校が受け入れるに当たって、小学校ではボランティアと小学校の間の連絡を潤滑にするため、窓口の先生を設けてくれた。連絡が滞るというトラブルを何度か体験して、小学校の中で、ボランティアの窓口担当という役割が先生たちの厳然たる仕事として理解されており、ボランティアに関する連

絡がこの窓口担当の先生を介してなされることを、先生たちが重視していることが分かった。

■事務室——事務室は、筆者らボランティアが小学校を訪れるたびに必ず顔を出す場所である。事務室の先生は早い時期から筆者らボランティアが身を置く場所がないことで戸惑っていることに気づいてくれており、なにかと心配りをしてくれた場所だった。また、この場所は、小学校の中で筆者らボランティアにとっても、先生たちにとっても、ただの世間話ができる数少ない場所で、小学校の中でもきわめて特殊な場所という感がある。

■先生・職員室——筆者は、先生たちからすすめられて 2 年目から職員室で休憩を取るようになった。職員室に身を置くと、学校の年間を通した忙しい時期が職員室の様子から分かるようになっていたり、先生たちの情報交換の仕方を見ることができたりする。また、先生たちがこの S 小学校という枠組みをこえて、より広い教師コミュニティの文化を背負った存在であることを知る機会もあった。また、先生たちとおしゃべりをする中で、先生たちが他校の子どもたちとの比較という視点を持っていることも明らかになることもあった。

■T 学級——T 学級は、1992 年に設置された知的障害特殊学級(2005 年度現在、在籍児童 6 名、担当教師 1 名)である。筆者らボランティアが S 小学校に参入して以来、筆者らを受け入れてくれたのが、この T 学級だった。筆者らはこの学級で主に学習の補助を行っている。この学級では在籍する子どもたちが T 学級に一堂に会することがない。つねに子どもの出入りが絶えない。学習形態は個別学習中心である。これらは、S 小学校が全体で取り組む交流教育を背景とした特徴である。個々の子どもたちのプロフィールや一緒に過ごす中での印象も示した。

■通常の学級とボランティア——2005 年度から筆者らボランティアが、通常の学級に継続的に入るようになった。これまでも S 小学校では、通常の学級へのボランティア受け入れを何度も試みていたが、ようやく今回軌道に乗った。これは、2003 年から始まっている特別支援教育の動きに答えたものであるが、通常学級へのボランティアの常時受け入れが可能になったのには、単にこのような時流によるものばかりではなく、T 学級の安定や、学校へのボランティアの存在の浸透など、さまざまな背景があったことが窺えた。

■ボランティアの活動——筆者らボランティアは学級の補助に入る際、先生からその場で簡単な指示をもらうだけで、基本的にその場その場での筆者らの振舞いは筆者ら自身の判断に任されてきた。そのため、筆者らは、その場を乱さないように注意しながら、子どもたちの学習補助を行っている。先生たちは、特に指示を与えていなくても筆者らが自ら判断し、振舞える存在であることに大きな意味を見出しているようだった。ある先生は筆者らを、「すきま教育」と呼んで、それを教えてくれた。

#### 4.2. 参入の過程からの考察

参入の過程を概観すると、小学校における筆者自身、小学校、そしてその関わりの変化がよく見えてくる。しかしその一方、この参入の過程全体を通して、小学校における筆者に一貫して変わらぬことが根底にあった。

筆者は小学校の中でボランティアとしてやっていくうえで直面する課題に取り組んできた。筆者は、この

課題を解消することで、学校の人たちによって筆者らボランティアが受け入れられることをめがけていた。しかし、これは決してラポール形成のための手段ではなく、筆者自身がこの場所（小学校）できちんと生きていけること、ここ（小学校）に「住みつく」ということに向かっていたように思われる。

## 5. 総合考察

当初の問いである雰囲気ということがらについて、これらの論考からあらためて考察を試みたい。

### 5.1. 雰囲気が問われるとき

筆者にとって「ゆれ」が不可避の大きな問題となったように、雰囲気が人にとって不可避の問題となる時はどのようなときだろうか。

これまでの論考から考えるに、曖昧な事態に置かれたとき、当たり前前に抛りどころにしていたこと（規範、治療構造など）がその事態において通用しなくなるとき、もしくは、そもそも抛りどころをほとんど持ち合わせておらず、それが露呈する事態において、雰囲気はまず主たる抛りどころになることがある。時には、さらに問題となるように思われた。

### 5.2. 雰囲気の現れ方

雰囲気を体験する「私」のあり方・判断・振る舞いを軸に「ゆれ」の事態や小学校参入の過程を見ると、雰囲気の現れ方にも様々なものがあることが窺える。

たとえば、雰囲気は「私」の振る舞いに対する応答として体験されることがある。それは主に、許容ないし拒絶として「私」に体験される。またあるときには、すでに振る舞っているということ、もしくはある振る舞いが思いもつかないということ自体が、その場の何か雰囲気的なもの、その場の性格として体験される。さらにまた別のあるときには、一見些細な瞬間、ささいな体験（陽の光が教室に射しこむ、砂でザラザラしている机に触れる）にも、筆者の体験の全体で何かが決定的に変わっていく。この「何か」もまた、ある種の雰囲気と考えられた。

### 5.3. 雰囲気と時間

雰囲気の体験のなかでは、今ある「感じ」に過去と未来とが独特の仕方で体験される。雰囲気の体験は、今のこの瞬間とともに、それ以前と、この先のことが凝縮した体験と考えられる。

### 5.4. 雰囲気を捉えるということ

雰囲気を捉えることとは、対象化・客観化という捉え方ではないことはすでに指摘した。では、それはどのような態度によってなされるのだろうか。

雰囲気を捉えることは、まず事態においてその雰

気を自分の身をもって体験する・浸るということによってなされ、「私」のあり方は決定的に変わることが避けられない。雰囲気を捉える限り、雰囲気と距離をとることは出来ない。「私」が雰囲気に浸るなかで、そこにある「感じ」が感受され、振る舞いや判断がなされる。ただし、この知る、判断する、手がかりを得ることとは、雰囲気的に感受されたものから「察する」ということによっている。それは、分析・解釈して情報を得るといような知り方ではないと考えられる。

また、雰囲気を察することは、雰囲気そのものに留まるものではなく、雰囲気が生起する事態に向けられたことと考えられる。事態において雰囲気は「私」に感受され、雰囲気を通して「私」は事態を判断し、新たに振る舞い始めることになる。事態と雰囲気はこの意味で一体的にあり、事態への臨み方が、雰囲気を体験することと切り離せず、問われることになるのもこのためと考えられた。この事態への臨み方とは、少なくとも対象化や客体化の態度ではなく、筆者自身の臨み方を基にすれば「住み着く」というモードと言える。一方で、既になされた雰囲気的な体験を迎えることは、人と場所との関わりを知ることでもあると考えられた。

### 5.6. おわりに

本研究では、「ゆれ」の論考を起点とし、雰囲気に関する考察を試みてきた。最後にこの試みを通して、現段階で「雰囲気とは何か」という問いに答えたい。

雰囲気はまず自分自身がその中に浸ることからしか捉ええず、雰囲気から何かを得るときは、「察する」ということによっている。また、雰囲気は、それを体験する人と事態・場所・他者との関わりや、それを体験する人のあり方、また、いまとそれ以前(過去)とこの先(未来)との状態を独特の仕方で明らかにするものようである。雰囲気は、こうして展開された諸様相によってのみ捉え、示すことが出来ると考える。また、雰囲気的な体験を通してその場に臨むこととは、その場との間に理論や理屈を介さず、きわめて直接的に臨むことであり、その諸様相をそれと特定せずに、表情・相貌を伴う、全体として捉えることと考えられた。

## 6. 参考・引用文献

鯨岡 峻.(1998). 両義性の発達心理学. 京都: ミネルヴァ書房.  
小川 侃.(2001). 風・雰囲気・身体: フッソール、ハイデガー、シュミッツをめぐって. 小川 侃 (編著), 雰囲気と集合心性 (pp.3-52). 京都: 京都大学出版会.

Tellenbach, H. (1968). *Geschmack und Atmosphäre : Medien menschlichen elementarkontaktes*. Otto Müller Verlag.

### 7. 謝辞

ボランティアを受け入れて下さった S 小学校の子どもたち、教職員のみなさんと、一緒に通い続けた学生ボランティアの仲間たちに心からの感謝を申し上げます。ありがとうございました。