

# 学校的ルーティンの産出にみる社会化機能

## 小学校1年生の帰りの会に着目して

The Socializing Function in the Process of Producing School Routines:  
Focusing on Afternoon Gathering in the First Grade of Elementary School

鶴田真紀  
TSURUTA, Maki

**【要旨】**「朝の会」から始まり「授業」「給食」「清掃」「帰りの会」へとつづく学校生活のあらゆる場面は、多様な「ルーティン」から成り立っている。教師によって「お約束」や「ルール」として導入されるルーティンを滞りなく遂行していくことが、児童にとっては学校という場において能力ある「児童」として認められるための重要な課題といえる。ルーティンの導入と遂行は、児童に学校的な行動様式を習得させていく学校的社会化と深く関わっているのである。教師が明示的に介在せず、児童間のみでルーティンが実践されていく場面において、児童間でどのような相互行為が展開し、どのような社会化実践が行われているのであろうか。本稿は小学校1年生における帰りの会の場面に着目し、児童間でなされるルーティンの有する社会化機能を検討した。

キーワード

学校的社会化, 学校的ルーティン, ルーティン化された発話, 小学校1年生, 帰りの会

### 1. はじめに

教室にはさまざまな「おきまりのやりとり」が存在する。それは学校特有ともいえる定型化された発話やふるまいの形式であり、学校や学年によってその内容に多少の相違はあるものの教室内で実践される「おきまりのやりとり」にわれわれは「学校らしさ」、そして時には「1年生らしさ」や「6年生らしさ」までをも感じとる。

このような「おきまりのやりとり」に関連して、D. M. Kagan は初任教師が達成すべき発達課題の一つとして学級経営と授業とを統合する「標準的な手続き的ルーティン」の習得をあげる

(Kagan,1992)。Kaganによれば、初任教師がこの課題を達成するためには、まず学級経営と児童の規律(discipline)を扱う標準化された手続きを習得することが必要であり、それが習得できたのちに教師は「授業」(instruction)に自らの関心を向けることができるという。そして最終的には、授業と学級経営を統合する標準的なルーティンが必要とされ、この段階に達してはじめて初任教師は児童の学習に焦点をあてはじめることができるという(Kagan, 1992, p.155)。つまり、初任教師にとって「標準的な手続き的ルーティン」を教師自身が習得し教室内に導入していくことが、学級集団を組織化するうえでも、また自らの教授行為を展開させていくうえでも重要な課題とされるのである。

こうしたルーティンの導入が重要な意味をもつのは、もちろん初任教師ばかりではない。吉崎はKaganの指摘をもとに「授業がもつ認知的複雑さを軽減するために、教師と子どもとの間で約束され、定型化された一連の教室行動」であり「同じような授業状況において繰り返し出現する」ものとして「授業ルーチン」をあげている(吉崎, 1997, p.25)。吉崎によれば、初任教師と中堅教師とでは「授業ルーチン」をうまく導入できるかどうかという点に差異はあるが、たとえば、小学校1年生であれば、入学当初の時期は授業開始時の挨拶の仕方や机の上の整理の仕方、さらにはノートの使用の仕方など、教授行為に先立つ多様な事柄が「授業ルーチン」として導入され、徐々に教師独自の授業観や学級観が反映されたルーティンや教科の特性に合わせたルーティンが導入されていくという(吉崎, 1997, pp.26-29)。

このようなルーティンの導入は、教師というカテゴリーの担い手であればほぼ誰もが行う、「教室」という空間で、実践者としての自らの目的を円滑に達成するための一種の相互行為戦略として理解できる。すなわち、教師にとってルーティンを首尾よく導入し実践することが教室における「教師」という地位の確立と関わっているのである。では、相互行為のもう一方の担い手、児童にとってはどうであろうか。

本稿の関心は、教師のふるまいのみにというよりはむしろ、ルーティンを実践する教師と児童間の相互行為にある。「朝の会」から始まり「授業」「給食」「清掃」「帰りの会」へとつづく学校生活のあらゆる場面に網の目のようにはりめぐらされているさまざまなルーティンは、小学校1年生の初期段階や各学年の年度開始時には、教師と児童間での「お約束」や「ルール」として明示的に導入されるものの、将来的には教師が介入せずとも滞りなく遂行されていくことがめざされているのであろう。その意味では児童にとっては、教師が提示するルーティンを引き受け、それを実践できる相互行為能力を示すことそれ自体が学校という場において能力ある「児童」として認められるための最初の課題といえるように思われる。そしておそらく、教師の提示するルーティンを一そのとおりに一実践するという「最初の課題」を乗り越えることがとくに期待されるのは、「小さき存在」から「児童」としてのふるまい方を身につけるべくもっとも多くのルーティンが導入される小学校1年生ではないだろうか。すなわち、ルーティンをめぐる実践は、教師が学級経営と教授行為を向上させるための発達課題という単なるテクニカルな側面にとどまらず、児童をまさしく「児童」へと産出していく「学校的社会化」(北澤, 2010)という側面からも検討に値するように思われる。本稿では小学校1年生におけるこのようなルーティン化されたやりとりが有する社会化機能に着目することにしたい<sup>1</sup>。

## 2. ルーティン化された発話の産出

本稿で検討する場面は、教師が背後に退き日直がイニシアティブをとるという概観が保たれている、「帰りの会」という場において、もっぱら児童間でルーティン化されたやりとりが展開されていく場面である。その意味では、教師主導で行われる授業場面で見られるルーティンとは様相が異なっている。しかしながら後で述べるように、以下の場面にみられるルーティン化されたやりとりは、児童間で自然に発生したというよりも、むしろそれ以前に教師から導入されたものである。そのようなルーティンの導入場面も興味深いものではあるが、本稿が焦点をあてるのは教師による導入場面ではなく、そのようなルーティンが一定期間を経て児童間にある程度定着したかのようにみえる時に展開される相互行為にある。児童がルーティンを模倣する時期を経て「自在」に操るようになった時、そこで何が行われているのであろうか。次節の場面をもとに（教師と）児童間の相互行為を読み解いていくことにしたい。

### 2-1 帰りの会におけるルーティン

以下の場面は2008年1月9日、関東地方にあるA小学校1年生の教室において撮影したものである。教室には教師1名と児童34名、ほかに撮影者が1名いる。男女1名ずつ計2名の日直が児童の前に出て、帰りの会の進行役を担っている。教師は教室前方にある教師用の机で児童のノートを採点している<sup>2</sup>。

#### 【場面1：A小学校1年生帰りの会「たからものさがし」】

凡例：( )は聞き取りにくい箇所、(数字)は数字秒分の沈黙、(.)は非常に短い沈黙、(( ))は筆者による補足、::は発話の伸び、[は発話もしくは行為の重なり、=は発話もしくは行為の継続をさす。なお、「児童」は日直以外の複数名の児童をさしており、それとは区別される日直に指名された児童は名前で表記している（名前は仮名である）。なお、凡例は場面共通である。

01 日直 : ((帰りの会の進行表を手に持ち声を合わせて読み上げる)) た:: か:: ら:: ものさがし  
今日がんばっていた人や(.) 良いことをした人を発表してください

02 (20.0) ((この間数名の児童が立ち上がり、日直は小声で指名者を相談している。教師は採点をしているノートから顔を上げ、日直と立ち上がっている児童を見渡したあと、採点に戻る))

03 日直 : ((声を合わせて)) アオキさんど:: ぞ

04 アオキ: 今日おそうじの時(.) イトウさんががんばっていました

05 児童 : ((拍手))

06 日直 : ((声を合わせて)) ウチダさんど:: ぞ

07 ウチダ: 今日おそうじの時(.) エガワさんががんばっていました

08 児童 : ((拍手))

09 日直 : ((声を合わせて)) オオノさんど:: ぞ

10 オオノ: 今日おそうじの時(.) カトウユミコちゃんががんばっていました

- 11 児童 : ((拍手))  
12 日直 : ((声を合わせて)) キクチさんど :: ぞ  
13 キクチ : 今日おそうじの時 (クドウ) エリちゃんがんばっていました  
14 児童 : ((拍手))  
15 日直 : ((声を合わせて)) クドウさんど :: ぞ  
16 クドウ : 今日おそうじの時キクチさんががんばっていました  
17 児童 : ((拍手))  
18 日直 : ((声を合わせて)) イトウさんど :: ぞ  
19 イトウ : 今日おそうじの時 (.) アオキさんががんばっていました  
20 児童 : ((拍手))  
21 日直 : ((声を合わせて)) カトウさんど :: ぞ  
22 カトウ : 今日おそうじの時オオノケイコちゃんががんばっていました  
23 児童 : ((拍手))  
24 日直 : コウノさんど :: ぞ  
25 コウノ : 今日おそうじの時ケンタ君がんばっていました  
26 児童 : ((拍手))  
27 日直 : ((声を合わせて)) エガワさんど :: ぞ  
28 エガワ : 今日おそうじの時ウチダさんががんばっていました  
29 児童 : ((拍手))  
30 (6.0)  
31 日直 : ((声を合わせて)) 係からお知らせやお願いがある人は発表してください

2名の日直が声を合わせて「たからものさがし」の発表者を呼びかけ(01)、それに応えて数名の児童が立ち上がる(02)。そこで日直は(またもや声を合わせて)発表者を指名し(03)、指名された児童の発言の後(04)、周囲の児童による拍手が起こり(05)(発言者の児童は、発言終了時点もしくは拍手途中で着席する)、そして日直による新たな児童の指名へとつづいていく(06)<sup>3</sup>。学級内で良い行いをした人物を発見し、ほかの児童に知らせ、拍手でもって讃えることが「たからものさがし」なのである。

このように「たからものさがし」は、「日直による〈指名〉——被指名者の〈発言〉——周囲の児童による〈拍手〉(被指名者の〈着席〉を挟んで)——さらなる日直による〈指名〉」という相互行為系列を繰り返しながら進行されていく。こうした相互行為系列の反復それ自体もまたルーティンとみなすことができるであろうが、ここでルーティンを構成しているのはそれのみではない。(04)のアオキの発言に始まり(28)のエガワの発言にいたるまで、指名された児童は皆、同じ発言を繰り返している。「今日おそうじの時○○さんががんばっていました」という「被指名者の〈発言〉」は、発言者の交代と同時に○○さんと賞賛される人物が代替的に挿入されながらも、一様に同期性を保ちながら発話されているのである。もちろん、調査開始以降観察を続けるなかで多少の変遷はあるものの(たとえば、「○○さんがランドセルをとってくれました」など)、ほぼ一貫して「○○さんが△△を～～していました」という発話形式は、その日の「たからものさがし」で最初に指名された児童に倣うかのようにしてその後の児童においても踏襲され

ていくのである。そして、観察を行う限りでは、教師や他の児童から「〇〇さん」が「本当におそうじをがんばっていた」のか、あるいは「本当にランドセルをとってくれた」のかに関して確認がなされることもなく、発話内容の正確さに重点は置かれていないように思われる（それどころか、帰りの支度をする際にロッカーから自分のランドセルを誰かにとってもらおうということは、「自分のことを自分でやらなかった」として発言者が非難の対象として指摘されることも十分ありえるように思われる）。

この担任教師と筆者との間で「たからものさがし」が話題にのぼった際、教師は「今日もまた皆同じことを言ってるな（と思っていつもみてます）」と述べていた。そのような感想は筆者も共有しえるものであり、「皆が同じことを述べる」という奇妙なやりとりが行われているとしてその場面をみていたのであった。以下、この「皆が同じことを述べる」という「おきまり」の発話は、まさしく「ルーティン化された発話」であるといえるが、このような発話に関してさらに担任教師に確認したところ、児童には4月の入学当初に朝の会や帰りの会で発言すべきことを「台本のように」教え、進行の仕方も詳細に教えるという<sup>4</sup>。したがって、ルーティン化された発話が産出されるのは、日直が帰りの会の進行を「言い方」が指示されている進行表を読みながら進めているのと同様に、被指名者である児童の発言形式もまた教師によって導入された経緯があり、教えられた発話形式を児童が忠実に反復しているからであるとみなせるかもしれない。しかしながら、場面を詳細にみるならば、ルーティン化された発話を産出していく児童間の相互行為に別の側面があることが観察されるのである。以下【場面1】をさらに検討していくことにしたいが、次節ではその前に6年生の帰りの会における同様の場面をみることにしたい。

## 2-2 関係性を築く手段としてのルーティン化された発話

### 【場面2：A小学校6年生帰りの会（2007年11月7日撮影）】

1年生同様、男女1名ずつ2名の日直が黒板前に立って帰りの会の進行をしている。教師は教室前方にある教師用の机で児童のノートにスタンプを押している。

01 日直（女児）：今日の良かったこと悪かったことを発表（してください）

02 日直（男児）：（（01の間、笑いながら両手を胸のところで交差させ、それから学級内の男児を指さし、右手の親指と人さし指で「OK」サインをつくる））

03 (53.0) （（この間、日直（女児）は黒板に背をもたれさせ前方をみている。日直（男児）は02でサインを送った男児と笑いながら話している。教師は目を通していたノートで気になった児童に机から何か声をかける以外は、スタンプを押し続けている。他の児童は着席しているが、下を向いていたり、他の児童と話しており、日直に注目している児童はほとんどいない））

04 日直（女児）：ねえ（.）どうする

05 日直（男児）：（（両手をズボンのポケットに入れ、周囲を見渡す））

06 教師：（（日直男児を見ながら））ちゃんとしていってください

07 日直（女児）：ムラタさんが（ ）が落ちていたのを拾って机の上に置いてました  
（（この間、日直（男児）は自分のランドセルに物を出し入れしている。教師はスタンプを押しながら数名の児童を呼び、ノートについて何か指示を出してい

る。他の児童の様子は03と同様))

08 日直 (女児): ( ) 先生のおはなし (.) 先生お願いします。

((この後、日直の男女は席に戻り、教師が机を離れ児童の前に立って「おはなし」が開始される。))

日直の女児の呼びかけ(01)に誰も応答しないままに53秒という時間が経過する(03)。この間、クラスは沈黙しているわけではなく多少騒々しい雰囲気の中でただ時間が過ぎていく。女児は日直の男児に相談するが(04)、明確な返答は得られない。06の教師の注意を受けて(それは日直の男児に向けられたものであるように思えるのだが)、最終的に日直の女児が自らターンを引き取り、「発表してください」の呼びかけ(01)に自らが「発表者」となることで「先生のおはなし」へとつなげていくのである。しかしながらその発表に耳を傾けている児童はみられず、教師もまた06で日直の男児に注意をしてはいるものの、日直の女児の呼びかけに児童が誰も反応していないという状況についてはいっさい言及することはない(そもそも日直の女児が07の発言をしているあいだ、教師自身は他の児童に指示を出しており、「発表者」に関心を向けていない)。女児の発言はとにかく場を進行させるためのさし手の一つとして扱われ、流されていく。

上記の場面と比較した場合、【場面1】の特徴としてまず気づくことは日直の呼びかけに起立して応える児童の多さである。先に言及したとおり、それらの児童は「皆が同じことを述べる」。しかしながら、じつは【場面1】の「ルーティン化された発話」は、【場面2】の女児のようにとにかく場を進行させるための「おきまり」の発話を連ねているだけではないようにとらえられるのである。【場面1】における指名された児童の発言をあらためて抜粋した下記をみてほしい。

04 アオキ: 今日おそうじの時 (.) イトウさんががんばっていました

07 ウチダ: 今日おそうじの時 (.) エガワさんががんばっていました

10 オオノ: 今日おそうじの時 (.) カトウユミコちゃんががんばっていました

13 キクチ: 今日おそうじの時 (クドウ) エリちゃんががんばっていました

16 クドウ: 今日おそうじの時キクチさんががんばっていました

19 イトウ: 今日おそうじの時 (.) アオキさんががんばっていました

22 カトウ: 今日おそうじの時オオノケイコちゃんががんばっていました

25 コウノ: 今日おそうじの時ケンタ君ががんばっていました

28 エガワ: 今日おそうじの時ウチダさんががんばっていました

たしかに「今日おそうじの時〇〇さんががんばっていました」とルーティン化された発話が継続して産出されているが、「〇〇さん」の部分に着目するならば、04「アオキ」は「イトウ」の名前をあげ、07「ウチダ」は「エガワ」の名前をあげる。以下同様に、10「オオノ」が「カトウ」を、13「キクチ」が「クドウ」をあげる。すると、今度は「クドウ」が13で自分の名前をあげた「キクチ」の名を逆にあげるのであり、同様に19「イトウ」は04で自分の名前をあげた「アオキ」を、22「カトウ」は10で自分の名前をあげた「オオノ」を、そして28「エガワ」は07で自分の名前をあげた「ウチダ」の名前をあげていく。つまり「たからものさがし」における発言は、「発言者」と指名される「たからもの」が対となる構造を有しており、児童相互の働きかけによる互

酬によって成り立っている。言いかえれば、ルーティン化された発話は互いが互いの名をあげ合うという相互性を維持しながら産出されているのである。そしてこのことを周囲の児童もまた了解しているように思われる。そのことがうかがえるのは25 コウノの発言に対する周囲の児童の反応である。それを10 オオノの発言の際の児童たちの様子と比較することにした。

【場面1におけるターン10付近の補足】

10 オオノ : 今日おそうじの時 (.) カトウユミコちゃんががんばっていました

児童A : ((カトウの後ろの席に座っている。横を向いているカトウに手を向けて拍手をする))

カトウ : ((児童Aに視線を向けたあと拍手))

拍手をしている児童 : ((自分がそれまでみていた方向に視線を向けたままで拍手))

【場面1におけるターン25付近の補足】

コウノの席は最前列、ケンタの席は教室後方である。児童1～5はケンタと同じ列の前方に座っている。ケンタは映像フレームから外れているが、自分の席に座っている。

25 コウノ : 今日おそうじの時ケンタ君ががんばっていました

児童1 : [上体をひねりふり返ってケンタのほうを向き拍手をする =

児童2 : = 上体をひねりふり返ってケンタのほうを向き拍手をする

児童3 : = ふり返りケンタのほうを向いて身を乗り出し両手を伸ばして拍手をする

児童 : おお ((教室内の複数の児童から声があがり教室がざわつく))

児童4 : 拍手をしながらふり返りケンタのほうに視線を向ける

児童5 : 拍手をしながらふり返りケンタのほうに視線を向ける

10 オオノの発言の際にも聞き手である児童たちは拍手を行ってはいるが、指名されたカトウの後ろの席に座っている児童Aのみがカトウに向けて拍手をしているものの、それ以外の児童はオオノの発言がなされた時点でみていた方向から視線をそらさずにそれぞれが拍手を行っている。しかしながら、25 コウノの発言の際には、複数の児童が直接的に指名されたケンタに向けて拍手を行い、教室内からは「おお」という声があがりそれまで整然と行われていた「たからものさがし」に一瞬のざわつきが生じる。25 コウノは、【場面1】のなかで唯一相互性が成り立っていない発話であり（そしてそのことはケンタが起立をしていないことで周囲の児童もわかっている）、児童たちの反応の仕方はそれが「例外的」であることを示しているのである<sup>5</sup>。

4月の入学当初、教師が教えたであろう発話形式を超えて児童たちによって「相互性」が新たなやりとりの形式として産出されていく。さらに発言する児童のふるまいから次のことも観察できるように思われる。第1には日直の呼びかけ(01)に対して(02)では【場面1】で発言する児童全員が起立していることから、児童は最初から自らの発話がその中の特定の児童と相互性を有することを了解しているという可能性である。また第2には、(もちろん発言する児童のすべてのふるまいにはあてはまらないものの次頁の場面をみるならば)児童は自らの発言を「児童全体に向けて発表する」という公的なものとして提示しているというよりも、むしろ自分が名前を

あげる「〇〇さん」に視線を向けて特定の児童を志向して提示しているということであり（下記【場面3】02），そして第3には自分の名前があげられるという事態に「嬉しさ」を介在させているということである（【場面3】04）。

【場面3：A小学校1年生帰りの会「たからものさがし」（2007年10月5日撮影）】

01 日直（男女）：ナカムラさん

02 ナカムラ ： はい（.）今日ワタナベさんがスモックを (1.0) 机の上に置いてくれました  
↑

((ワタナベをみる。ワタナベもナカムラをみる))

04 ワタナベ ： ((ナカムラを見て笑いながら起立)) 何度もその場で飛び跳ねながら拍手をする

((ワタナベの周囲にいる3名の児童がワタナベのほうを向いてほほ笑む))

すなわち、「たからものさがし」におけるルーティン化された発話は、発表者が単に「皆が同じことを述べている」のではない。その日良いことをしたり頑張った「たからもの」を「さがして」児童の前で発表するという試みの中で、児童間でさまざまなやりとりが行われている。相互性を有したやりとりの展開や周囲による拍手の承認，そして発言者から自分の名前をあげられることへの「嬉しさ」の表明など，それぞれの発表が新たなものとして展開されていく。そして，児童にとってそのつどのルーティン化された発話はまったく新たなものとして特定の「〇〇さん」に対して向けられ，児童間で関係性を築くための手段として使用されているのである。

## 2-3 学習されていくルーティン化された発話

「たからものさがし」で観察されたルーティン化された発話は，帰りの会における他の場面にもみられる。たとえば，下記の【場面4】である。

【場面4：「係からのお知らせやお願い」場面1ターン30以降】

31 日直 ： 係からお知らせやお願いがある人は発表してください

32 (80.0) ((この間に2名の児童が立ち上がる。日直は教室を見渡しており，教師は何度か日直をみる))

33 教師 ： ((小声で日直に向けて)) 早くさして

34 日直 ： ((声を合わせて)) 係からお知らせやお願いがある人は発表してください

35 日直 ： ウエダさんどうぞ

36 ウエダ： だいふき係から（.）お願いがあります。もっと給食の準備きちんとしてください

37 児童 ： ((声を合わせて)) はいわかりました

38 日直 ： ((声を合わせて)) ゴトウケイコさんどうぞ

39 ゴトウ： 係からではないですけど（.）前12月に言ってたさがし物がみつかりました  
↑

40 教師 ： ((ゴトウをみてほほ笑みながらうなづく))

41 ゴトウ： ご協力ありがとうございました



- 42 児童 : ((声を合わせて)) はいわかりま [した  
 43 児童 : [((複数の児童)) ちがうちがう (.) ちがう =  
 44 教師 : [あはははは ::  
 45 児童 : =ちがうちがう  
 46 教師 : ちがうはははは :::  
 47 児童 A: え (.) なんなの :: ?  
 48 児童 B: どういたしま [してだよ  
 49 教師 : [((ゴトウをみて首を傾けながら)) よかったね :::  
 50 児童 : ((複数の児童が声を合わせて)) よかったね :::  
 51 教師 : (みつ [かってよかったね)  
 52 日直 : [((声を合わせて)) せんせ :: のおはなし。せんせ :: おねがいします

「係からのお知らせやお願い」の受け手となる児童が皆で声を合わせて「はいわかりました」と述べる。「たからものさがし」における「拍手」がここでは児童たちによる「はいわかりました」という了解を示す言葉で表明され、これが一種のルーティン（化された発話）を形成し、日直が次の係の指名へと移行するための手続きとなっている。しかしながら、【場面 4】では児童たちにそれまでにはない変化が生じている。39 ゴトウの発言以降のやりとりに着目したい。39 でゴトウは「係からではないですけど」とあらかじめ断りを入れたうえでさがし物がみつかったという報告をする（帰りの会の前にゴトウは担任教師とこのタイミングに皆に報告することを打ち合わせしていたようである）。41 ゴトウに対して児童はそれ以前と同様の形式で発話する（42）のであるが、それに対して、複数の児童から否定の言葉が相次ぐのである（43）。

ここで興味深いのは、ルーティン化された発話の適切性が問われた時に、児童たちがそれを修正する新たな発話をルーティンとなりえる形で産出していることである。つまり、43 と 45 でそれまでの発話形式が否定され、児童 A によって疑問が示され（47）、別の受け答えの仕方がまた児童 B から提示される（48）。「ご協力ありがとうございました」（41）に対して「どういたしまして」（48）と返答することはまったくもって不適切というわけではないであろう。しかしながらここでは 48 に部分的に重複してなされた「よかったね」という教師による発話（49）をただちに複数の児童が取り入れ、皆で声を合わせて述べることで新たなルーティンとして発話していくのである（50）。

ルーティン化された発話はあらかじめ約束されたおきまりのものとして、さらに【場面 4】では皆が声を合わせて述べるものとして位置づけられている。ここで着目すべきは、〈日直による係の指名〉と〈係からの連絡事項〉を経てなされる〈児童による受け答え〉というルーティンの習得が前提となって、ルーティンからわずかに外れた「連絡事項」に対する「適切な」応答の仕方が学習されていくという点である。このようにしてルーティン化された発話は、あくまでもルーティンとしての一定のパターンを児童たちが学習し修正を施しながらそのバリエーションを広げ、児童間に共有されていくのである。

### 3. ルーティン化された発話の有する社会化機能

授業場面において教師が質問をし、児童が答える。そうした〈質問—応答〉のあいだに介在する〈挙手—指名〉が、学校的社会化の初期段階にある小学校1年生においては、「小さき存在」に「集団」であることを徹底させると同時に「個」としての自らを創出させていく（鶴田，2010）。では、同じく学校的社会化という観点からみた場合、本稿で検討したルーティン化されたやりとり、そしてその中に挿入されるルーティン化された発話はいかなる社会化機能を有するのであろうか。以下、本稿の分析から示唆されることを述べていくことにしたい。

まず述べるができることは、ルーティンというのは児童が集団に参加することを可能にする一形式であるということである。第1節でも言及したように、とくに小学校1年生にとって、教師の導入したルーティンを逸脱することなく、学級内の「みんな」と同じように実践できることは、「児童」として教室という場においてさまざまな活動に参加するための資格を獲得することでもある。言い換えれば、ルーティンの産出は「みんな」から外れた存在を浮かび上がらせるのである。そうであるからこそ、ルーティンという「おきまりのやりとり」は、その円滑な産出を通して「小さき存在」が一人前の「児童」として「個」から学級を形成すべく「集団であること」を学習させていくうえでの有効な手段となりえるのである。したがって、「たからものさがし」のように教師が背後に退き「日直」、「発言者」、そしてそれ以外の「児童」それぞれが学級集団の一員として自らの役割に見合った行為を行うことで、ルーティン化されたやりとりは、児童自らが集団を実現し、そこで生じる出来事を共有していくための一つの方法となっているのである。

学校的社会化の初期段階にある者にとってはとくに、集団が形成されていくことを知覚させ、集団を維持し、組織化させていくという「集団の経験」それ自体が学習となりえる。そのような「学習」を行ううえで、ルーティンという定型化されたやりとりは、それがあらかじめ決定された「おきまり」のものであるからこそ、児童がそのやりとりに参与することを容易にし、多くの児童に集団への参与可能性を開くのである<sup>6</sup>。

しかしながらその一方で、2-2でみたように、児童たちはただ単にルーティン（化された発話）を踏襲しているのではない。「たからものさがし」における児童の発話内容で重点が置かれていたのは、「何をがんばっていたのか」の部分ではない。発言者である「私」が「○○さんが」という「誰」の名前をあげ、誰と相互性を取り結ぶのかということであり、さらにはそれが一たとえ「心からの」ものではなく形式的に行われているにせよ—そのほかの児童によって拍手で承認されるということではないだろうか。すなわち、「帰りの会」という公的性格を備えたプログラムに則って、私的な友人関係が報告される。そしてさらに、相互的になされるそうした児童間の報告を、周囲の児童がまたもやルーティンの形式に則って「拍手」で承認していく。このように考えるならば、「たからものさがし」で行われていることは、ルーティンを使用することによる友人関係の確立・構築作業なのである（だからこそ、相互性が担保されない発話には学級内がざわつき、自分の名前があげられることには「嬉しさ」を表明する）。そしてさらに述べれば、ルーティンはさらにその場に適切なものになるよう「ルーティン」として学習されていく（2-3）。ルーティンの一部分が失われた時には、本来なされるべきはずのルーティンを求めてその新たなものを児童自らが産出することを通して、児童たちは適切な「受け答え」としての発話系列を学ぶ機会を与えられているようにとらえることができるのである。

ルーティンという定型化されたやりとりや発話の導入は、教師が自らの実践を円滑に展開させることを可能とする。「帰りの会」であれば、ルーティンが実践され問題なく進行しているあいだは、教師は他の仕事を「こなす」こともできる。ルーティンは「個」を「集団」へと移行させながら、教師による学校的社会化を外観上は児童のみによって実現していく。その一方で、児童はルーティンを実践しながら自律的にそれをまったく別のやりとりへと変貌させる。その場の活動に見合ったルーティンを実践するという一定の枠内から外れない範囲で、児童もまた学級集団を志向する形で「集団の中の私」を周囲に顕在化させるのである。それはまた集団の中で児童としての「私」の位置づけをめぐる社会化の実践であるように思われるのである。

そしてさらにいうならば、社会化は社会化する側の意図を超えたところで行われる。本稿の場面であげるならば、**【場面 1】**における 25 コウノの発言は、ルーティンを超えていく可能性をはらんだ発話であるように思われるのである。つまり、相互性は、それはそれで意味があるが、やはり「幼くみえる」。なぜならば、「良いことをした人を報告し皆で共有する」というその場の公的な「目的」からは外れているようにみえるからである。本稿で検討した場面で支配的であった「褒められたら褒め返す」というルーティンは、次のような事態に直面することが予測される。A が B を「褒めた」のは、A が B に「褒められたから」であって、B の行為それ自体が「褒められる」に値したかどうかは怪しくなる。言いかえれば、相互性は必ずしもその場ですぐに果たされなくともよいのであって、むしろ、相互性を果たすことは、「褒める」という行為の信頼性を低下させるのである。これは、その場で行われていることの意味それ自体を壊していくことになりかねない。しかしながらその一方で、必ずしも相互性にもとづかない発話が「ありえるのだ」という驚き、さらに、そのような発話のほうが「心から褒めている」ように聞こえることをめぐる驚き。コウノの発話に対する児童の「驚き」には、社会化される側である「児童」の中から立ち上がるものとして、ルーティン化された発話とそれを使用する活動の発達段階の階梯が一段上がる契機をはらんでいるのかもしれない。

#### 註

- 1 第3節で改めて言及するが、鶴田(2010)では学校的社会化という観点から小学校1年生の初期授業場面において観察される「挙手－指名」の機能を検討した。本稿では「挙手－指名」という相互行為を直接的に検討するわけではない。しかしながら、本稿の検討場面は「帰りの会」において「児童間」で「挙手－指名」という相互行為が展開されているととらえられる場面である。したがって本稿は今後のさらなる「挙手－指名」の研究に向けた予備的研究として位置づけることにしたい。
- 2 調査は「学校的社会化の諸相」(科学研究費補助金(基盤研究(C))、課題番号:22530930、「学校的社会化の現状と歴史に関する研究:〈児童の成立〉の解明に向けて」、研究代表者:北澤毅)の一環として行われた。A小学校における調査期間は2007年9月から2008年4月である。2008年4月は「新1年生」を観察対象としたため、本稿で検討する「1年生」のフィールドノートと映像の蓄積は2008年3月までである。「たからものさがし」はA小学校1年生の参与観察調査を開始して以来、帰りの会で毎回行われている。
- 3 本稿では直接的に検討することはできないが、01やその後03以降で発表者を指名する際の日直の発話形式が小学校低学年に「特有」のものであるとみなせるという点は、小学校低学年における「学校的社会化」を検討するうえで興味深いものであるように思われる。
- 4 データセッションにおける担任教師の発言より。なお、データセッションは2008年2月28日調査先

の小学校にて行われ、共同研究メンバー5名のほか、校長、教頭、調査に入っていた1年生と6年生の担任教師が同席して行われた。

- 5 25 コウノの発言に対する児童たちのこうした「例外的な」反応についてさらに検討するならば、それはターン25でケンタが名ざしをされたことに対する「意外性」を示しているように思われる。そのような意外性に関して、少なくとも次の三つの推測が成り立つと考えられる。それは第1には、コウノからケンタの名前が出ることについての意外性であり、第2には「たからものさがし」という枠内で（発言者が誰であるにせよ）ケンタの名前があげられることについての意外性である。しかしながら第3として推測されることは、児童の「おお」という「賞賛」とケンタに向けられた「拍手」は一児童間の日常的な友人関係とケンタという児童についての学級内での知識を別にした場合、少なくともその日ケンタが「本当に」清掃をがんばっていたということに対して向けられているようにとらえられるのである。つまり、前節で筆者は『たからものさがし』においては発話内容の正確さが求められていないように思われる」と述べたが、25 コウノに関しては相互性が成り立っていないなかで児童たちはその発話内容を受け止めているように思われる。
- 6 たとえば、これまでの調査においても観察されたことであるが、授業において教師の指名のもとに児童が発言する際には、「ほかに」と教師はそれ以前の発言者とは異なる発話内容を求めることがあるだろう。発話形式の一致と内容の一致が繰り返されたとしても、そうであることがとくに問題とならない「帰りの会」の一場面であるからこそ、第2節で検討したような形で多くの児童がルーティン化された発話を行い、日直による「指名」―「発言」―「拍手」というルーティン化されたやりとりによって、円滑に集団を組織することが可能となっているのである。

#### 〈引用・参考文献〉

- Helena, A. & Bronwyn, D. & Peter, F., 2003, *Schooling the Child : The making of students in classrooms*, Routledge.
- 岩見和彦, 1985, 「学校化社会と都市文化——『生徒化』からの離脱——」『都市問題研究』第37号(2), pp.72-83.
- 北澤毅, 2010, 「『学校の社会化』の研究手法」『立教大学大学院教育学研究集録』第7号, pp.15-21.
- Kagan, D.M., 1992, "Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers," *Review of Educational Research*, Vol. 62. 2, pp. 129-169.
- 間山広朗, 2003, 「国語科授業において物語を〈読む〉ということ——学習の重層性に着目して——」『立教大学教育学科研究年報』第46号, pp.84-92.
- McHoul, A., 1978, "The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom," *Language in Society*, Vol. 7, pp.183-213.
- Mehan, H., 1979, *Learning Lessons : Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press.
- 鶴田真紀, 2010, 「初期授業場面における学校的社会化——児童の挙手と教師の指名の観点から——」『立教大学大学院教育学研究集録』第7号, pp.23-33.
- 吉崎静夫, 1997, 『デザイナーとしての教師、アクターとしての教師』, 金子書房。