

幼稚園教育場面にみる学校的相互行為

—第二次的社会化の原初形態としての「学校的社会化」という観点から—

Interaction oriented to School in Kindergarten Education:
“School Socialization” as Primordial Form of Secondary Socialization

山田 鋭生¹⁾・小野 奈生子²⁾

Tokio YAMADA・Naoko ONO

概要

本稿の目的は、幼稚園における実践を「学校的社会化」という観点からとらえることにある。「就学前教育」ということばに表れるように、幼児教育は家庭における初期社会化と学校教育との間に位置するものである。事例を読み解くにあたって、本稿ではまず「第一次的社会化」と「第二次的社会化」という概念を援用し、「学校的社会化」を第二次的社会化の原初形態としてとらえる。その上で、幼稚園年少クラスにおいて撮影されたビデオデータをもとに、それが相互行為上どのような形式で生起しているのかを明らかにしている。その結果示されたのは「質問→同時多発的応答→評価」という、幼稚園児を一斉教授へ導くと考えられる相互行為形式である。

キーワード：学校的社会化，相互行為分析，幼児教育，幼稚園

Abstract

This paper attempts to analyze interaction in early child education from the viewpoint of “School Socialization”. Early child education is situated between the stage of early socialization in a family and school education. So, “School Socialization” is primordial form of secondary socialization. And then, this paper shows interaction of “Question-Simultaneous Reply-Evaluation” sequence by analyzing video data recorded in the kindergarten.

Keywords: School Socialization, Interaction Analysis, Early Child Education

1. 「学校的社会化」という観点から見た幼稚園

本稿のねらいは、幼稚園における実践を「学校的社会化」という観点からとらえることにある。当該概念についてはこれまで、「『社会化』が、小さき存在が〈人間（=ある言語共同体のメンバー）になる〉過程を指示する概念であるのに対して、『学校的社会化』は、小さき存在（すでに一定の社会化が達成されている存在という意味で「子ども」といってもよい）が〈児童になる〉過程を指示する概念」（北澤 2010, p. 7）と緩やかに定義され、後に示すように、その観点からの経験的・実証的社会化研究が蓄積されつつある。と

¹⁾ 共栄大学 教育学部

²⁾ 共栄大学 教育学部

はいえ、この定義自体、確たる分析概念とみなされ、活用されるためにはいっそう精緻化される必要がある。その一端として本稿が試みるのは、観察・分析の対象を、いわゆる「幼児教育」場面へと拡張することである。というのも、実際の小学校の教室場面を見た際に、子どもたちが小学校入学段階ですでに学校的な振る舞いや価値を相応なかたちで身につけていることが観察可能であったとひとまず経験的に言えるからである。もちろん、「小1プロブレム」のように、就学前教育機関における文化と学校文化とが異なるものであるがゆえに、その「接続」がうまくいかないことが問題とされる場合もあるかもしれない。しかし、「就学前」ということばに端的にあらわれているように、そこでの「教育行為」は、「就学後」に該当する学校教育（義務教育である小学校教育以降の学校教育と言ってもよいが）に単に時期として先行するというだけでなく、十分に「就学」を意識したかたちで展開されることが期待されている⁽¹⁾。だとするならば、「幼児教育は時期的に、家庭での初期的社会化の段階と、学校教育段階の間に位置する。家庭での初期的社会化において言語や基本的な生活習慣を身につけ、近所の仲間集団で過ごしただけでは小学校生活にスムーズに入れないとしたら、では保育所や幼稚園など幼児教育の場ではどのような社会化が行われているのか」（阿部 2011, p. 105）という指摘にあるように、人生における初めての集団生活の場としての幼稚園に調査研究の対象を広げ、園で展開されている子どもと教師の相互行為場面を「学校的社会化」という観点から読み解いてみるのが、当該概念の精緻化をするためにも必要であろう。就学前教育機関のひとつである幼稚園において実践されている事柄はどのような意味で「初期社会化」と「学校的社会化」の「間」だと言えるのだろうか。

ここでは、2節以降で示される具体的な事例を読み解くに先立ち、「学校的社会化」概念について、バーガーとluckマン（Berger & Luckmann 1966 = 2003）の提示した「第一次的社会化」と「第二次的社会化」という概念⁽²⁾を援用しつつその整理を試みることにする。

1.1 第一次的社会化と第二次的社会化とは

社会化とは、社会ないしはその部分の客観的世界のなかへ個人を包括的かつまた調和的に導き入れることである、と定義することができよう。第一次的社会化とは個人が幼年期に経験する最初の社会化のことであり、それを経験することによって、彼は社会の一成員となる。これに対し、第二次的社会化とは、すでに社会化されている個人を彼が属する社会という客観的世界の新しい諸部門へと導入していく、それ以後のすべての社会化のことをいう（Berger & Luckmann 訳書 2003, p. 198-199）。

バーガーとluckマン（1966 = 2003）において、「第一次的社会化」、「第二次的社会化」概念について端的に述べられているのは上記の部分であるが、それぞれの概念について、以後の議論にとって重要とされる点を訳書の表現を採用しつつ要約的にまとめる。

1.1.1 第一次的社会化

客観的な社会的世界に生まれ落ちた人びとは、そのほとんどが親という「意味ある他者」と出会い、生活をするなかで、彼らを通して（のみ）社会を経験することになる。彼らのものの見方、すなわち彼らによって示されるものが世界の全てであり、疑う余地のないものと見なされる。そしてその関係性は絶対的なものであるのみでなく、非常に「情緒的」なものでもあり、「運命的」なものですらあるととらえられる。親子の出会いとその関係性はもはや偶然ではなく必然的なものとされ、やりとりのなかで子どもは「意味ある他者」との同一化をすることによって自分自身が何者であるかをひとまずは知るようになるのである。

そうした絶対的な存在である他者としての親のもとで、子どもたちは人びととの関わりを重ね、複数の「意味ある他者」との相互行為を通して「一般化された他者」を形成し、首尾一貫した自我を確立していく。そのひとつの具体的なありようが、ことばの獲得である。ある言語共同体に属した個人は、当該社会において共有されることばを通して他者と相互行為を行い、それによって社会を、日常世界を経験していくのだ。

そして、こうした第一次的社会化は「一般化された他者」についての観念が個人の意識のなかに確立され

たとき、終了する。このとき、彼はすでに社会の有能な成員になっており、自我と世界の主観的な獲得を終えている (Berger & Luckmann 訳書 2003, pp. 196-209)。

1.1.2 第二次社会化

1.1.1 でまとめたような第一次的社会化の過程を前提として展開される、それ以降すべての社会化過程が第二次的社会化である。子どもはそこで新たな他者に出会い、親によって示された、すなわちそれまでの自分にとっての全てであった世界が唯一絶対のものでなく、(多くは軽蔑的な意味合いを含みこんで) 極めて限定的な現実に過ぎなかったことを知る。社会においては、役割に即した知識、ことば(語彙・用語)、行動様式の習得が求められるが、それらの習得は、第一次的社会化によって内在化された原理を利用してなされるのである。そのとき、すでに内在化されているものと新たに内在化されるものとの間に一貫性を担保することが求められるが、第一次的社会化が「意味ある他者」と子どもとの間に情緒的性格を帯びた同一化が不可欠であるのに対し、第二次的社会化は、それがなくとも可能であり、都度、その役割と距離を取ることができるのである。つまり、第二次的社会化の形式やそこで獲得されるものの内容は、第一次的社会化のそれと対比したとき、その絶対性ははるかに小さなものとなる。ここでの他者との関係性は必然的なものではなく、どのような他者と関わり、どのような役割を取得するかについて一定程度選択の余地が出てくるのである (Berger & Luckmann 訳書 2003, pp. 209-222)。

1.2 学校的社会化—学校における実践とは

以上の既存の社会化概念を参照して「学校的社会化」概念をとらえるならば、それは第二次的社会化の原初形態と位置づけられるのではないだろうか。近代学校教育制度のもと、子どもは就学と同時に、「学校的」と称されるような(それまでとは異なる)特殊な知識、語彙、行動様式を身につけることが期待され、日常生活における一定の時間帯、唯一絶対的な「意味ある他者」である親から離れて別様の生活を経験することとなった。これまで学校的社会化研究を通して蓄積されてきた知見をもとに言うならば、学校知や学校的規則(越川 2011, 高橋 2017)、学校特有の新たな相互行為形式(岡本 2015, 鶴田 2018)、1年生カテゴリーの獲得や学級的事実の構築(小野 2018, 山田 2018)などがそこで求められる事柄として挙げられよう。それらのありようを実際の教室における参与者間の相互行為を検討することで明らかにするなかで、その多くに「学校特有」という形容辞をつける根拠として、それまでに経験してきたとされるいわゆる日常的な相互行為との違いを描き出すことを行ってきたのである。

とはいえ、「学校的社会化」を第二次的社会化の原初形態と位置づけるのは、それが他より時間的に先行するから、というだけではない。「第二次的社会化では、(知識の現実性の: 引用者補足)強さは個人にとって<家庭化された>特定の教育技術によって補足されなければならない。(略)家庭と比べれば、それ以後のいっさいの現実(人為的)なものにすぎない。こうして、学校の教師は彼が教えている内容を<家庭的なものにする>ために努力する」(Berger & Luckmann 訳書 2003, p. 217)というバーガーらの指摘にもあるように、学校教育は、それがあたかも第一次的社会化であるかのようにしてなされるという点が重要である。児童・生徒と教師との関係性は絶対的な(あるいは運命的な)ものと見なされ、それを根拠として「教育行為」が展開されていくのである。そこで示された現実(あるいは運命的な)ものは相応の正統性を付与され、ほかでもありうるという可能性は減じられていく。かくして学校は、社会における正統的な位置づけをされ、普遍的な価値を獲得することとなるのだ。

このようにとらえたとき、「学校的社会化」という概念を設定して具体的相互行為場面を記述・分析することの意義が明確なものとなるだろう。つまり、初期社会化=第一次的社会化段階を経て「できるようになったこと」を利用しつつ、その後繰り広げられていく無限の社会化過程、すなわち第二次的社会化のありようを一定程度方向づけていくという意味で「特殊な」過程としてそれを描き出すということができるといえる可能性である。このことは翻って、「学校的社会化」概念の精緻化にもつながる。

1.3 第二次的社会化の原初形態としての「学校的社会化」からみた幼稚園における教育実践

「学校的社会化」概念を上記のように設定したうえで現在の日本の教育状況をとらえたとき、ほとんどの子どもが幼稚園をはじめとする就学前教育機関に所属しているということをどのように説明できるだろうか。就学前教育機関もまた、親の元を離れ、集団の一員としてそれまでとは別様の振る舞いを求められるという意味では、第二次的社会化段階であると言えよう。しかしまた、そこで求められる振る舞いを〈児童〉として求められるそれとは区別してとらえることが経験的には可能である。具体的な分析については2節以降に譲ることとするが、冒頭でも述べたように、小学校入学後間もない教室において繰り返される相互行為を観察した際に抱いた、「学校的振る舞い」の獲得のありようの円滑さを可能にしているのは、幼児教育の場であると言えるだろう。本稿では、あえて観察から経験的に言えることを出発点とし、初期社会化過程で習得した相互行為能力を利用して幼稚園での教育行為が実践されているさまを描き出すことを試みることにする。

(担当：小野奈生子)

2. 「一斉教授」という現象への関心

これまでの学校的社会化研究(小野2018, 鶴田2018等)が明らかにしてきたことの一つは、子どもは小学校入学当初からかなりの程度で「集団」での相互行為が可能だということである。例えば、教師によるクラス全体への呼びかけに対して、その呼びかけをある一人の「誰か」へのものではなく「クラス全体」への呼びかけであると理解し、応答することができる。小学校教育において、そのような事態は「一斉教授」の中で生起するものの一つとして理解されてきたが、それが〈いつ、どのようにしてはじまるのか〉ということを見ると、小学校以前すなわち幼稚園の段階であると言わざるをえない。家庭において、第一次的社会化の段階で子どもが集団での相互行為を全く経験しないわけではないと思われるが、制度化された場面における日々のルーティンとして継続的にその経験をするのは幼稚園が初めてのことなのではないかということである。

幼稚園に入園した子どもたちは、入園式という通過儀礼の後、教室に初めて入った瞬間から「～組のみなさん」の一人である「園児」として扱われる。例えば、幼稚園で頻繁に使用される／観察される「掛け合い」の一つとして、以下のようなものを挙げることができる。

T: ほし組のみーなーさーん。

Cs: なんですかー。(ほとんど全員が同時に発話しているように聞こえる))

T: ((次の活動などの指示が行われる))

入園後まもなくこういった「掛け合い」が教師と(全ての)園児の間で可能になっているのである。プレ幼稚園という制度が存在することも、そういったやりとりで園児が馴染みやすく、実際に入園時にそれが可能な要因の一つであることは確かであるが、まず必要な要素は〈教師が個々の子どもたちを「園児集団」として扱うこと〉であろう。子ども達は、幼稚園や保育園といった教育／保育の制度に入ることを契機として、「集団」の一員として扱われるようになるのである。そして、そうであるならば、教師と園児集団間の相互行為は「一斉教授」の原初形態としてとらえられるかもしれない。

しかしながら、一般的に幼稚園において行われる活動は「一斉教授」とは呼ばれておらず、それは小学校以上の学校段階における授業のなかで生起するものだと考えられている。幼児教育(幼稚園教育要領)と小学校教育(小学校学習指導要領)には教育方法上の差異が存在し、なおかつ幼稚園の保育活動と小学校の教育活動はそれぞれの園文化と学校文化の一部であり、その間にかなりはっきりとした違いを見てとること

ができるとされてきた（酒井・横井 2011）。教師が園児・児童集団と相互行為を行う場面についても、幼稚園における「一斉保育」と小学校における「一斉教授」は区別され、実務上の有効性という文脈のなかで「幼児教育と小学校教育の在り方はそれぞれ尊重すべきであり、両者が対等に協力して連携を進める上で両者の違いを文化の違いとしておくことは、いずれの教育の在り方も承認することとなり、双方にとって納得のいくもの」（酒井 2014）という見方もある。

ただ、仮に「小学校文化」である「一斉教授」が（完全に小学校において行われているものと同一のものでなくとも、その原初形態として）幼稚園における相互行為のなかに観察可能であるとするならば、幼稚園・小学校両者の文化を橋渡しする契機も見いだせるように思われるのだ。バーガーとluckmann（Berger & Luckmann 訳書 2003）によれば社会化、とりわけ学校教育を含む第二次的社会化は「役割に特殊な語彙の習得を必要とするが、この語彙の習得ということは、一つには、物事の日常的解釈を構成する意味論の領域の内在化と、制度的領域における行動の内在化とを意味している」（p. 210）という。幼稚園において、園児という役割に特殊な意味世界と行動の内在化が観察できるのであれば、そこにバーガーとluckmannがいう意味での第二次的社会化、すなわち学校的社会化の一端を見いだせるのではないだろうか。本稿の関心は、幼稚園において（小学校以降の授業で生起するとされる）「一斉教授」がどのような相互行為として組織されるのかにある。本稿が相互行為に着目するのは、「現実維持の最も重要な媒体は会話である」（Berger & Luckmann 訳書 2003 p. 230）という方針を採用するからであり、「会話装置は現実を維持すると同時に、たえずそれを修正する。さまざまな項目が棄てられたりつけ加えられたりし、そのことによって、相変わらず自明視されている世界の一部が弱められたり他の部分が強化されたりする」（p. 231）まさにその瞬間にこそ、学校的社会化を達成する相互行為が観察できると考えるからである。

3. 幼稚園における「一斉教授」場面の基本的特徴

3.1 IRE 連鎖を利用した相互行為

幼稚園年少級ならびに年長級を対象としたフィールドワークの中で、本稿がとりあげるのは「おあつまり」の場面である。まず、園児が帰宅する前に行われる「おあつまり」の場面を見ていくこととしたい。【場面 1】の前には、教師によって園児たちに対して帰りの準備をして保育室の中心に集まるように指示がでている。保育室の中心にはビニールテープでちょうどほし組の園児全員が入ることができる大きさの正方形が描かれており、帰りの準備⁽³⁾ができた園児からその正方形の中に座って待っているという指示である。そして、教師はほぼ全員の園児が帰りの準備を終えたところで保育室前方のイスに着席し、様々な絵が描かれたカードを園児に提示し、物の名前を答えさせるという「クイズ」を開始する。

【場面 1】においてまず観察できるのが、「クイズ」という形をとることによって IRE 連鎖（Mehan 1979）のようなやりとりが可能になっているということである。「クイズクイズ、なーんのクイズ、これなーんだ？」ということによって園児全体に「質問」を行い（01）、ほぼ全員が発話しているような形で園児が「応答」し（03, 04）、教師が「評価」を行っている（05）ように見える。おおまかにいうと【場面 1】ではそのような相互行為が 3 回（01～05, 08～11, 11～14）繰り返される。そして、14 の後半からは 3 回目のクイズの答えである「レモン」は何色かを問う「質問」が産出され、15 において園児が「応答」し、16 において教師は「あ、すごい」と述べる形で「評価」を行っているように見える。

【凡例】

T…教師, C…一人の園児, Cs…多人数の園児（全員に近い人数が発話しているように聞こえる場合）、…直前の音の引き延ばし、
[] …発話の重なり、. …語尾の音が下がっている様子、?…語尾の音が上がっている様子、(.) …短い間、(n) …n 秒の沈黙、
() …聞き取り不可能な箇所、(()) …観察者の注記、b…園児の同時多発的応答

【場面1】

- 01 T: ク :: イズクイズ, な :: んのクイズ. さ, これな :::: ン :::: だ?
- 02 : (0.6)
- 03 C: い [ちご :::::]
- 04 Cs: [いち [ご ::] :::::bbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbb.]
- 05 T: [ピンポンピン, ユウちゃんカナちゃ :::: ンちよっと] すわってケンちゃんもすわって.
- 06 T: ((ユウを手で座らせる, カナが自ら座る))
- 07 T: ((ケンを手で座らせながら)) すわってすわって, 約束約束.
- 08 T: いちご ::. ク :: イズクイズ, な :: んのクイズ. これな :::: ン :::: だ?
- 09 : (1.0)
- 10 Cs: アイス :::: [アイス :::bbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbb.]
- 11 T: [ピンポンピンポ ::::: ン. ク :: イズクイズ, な :: んの] クイズ, これな :::: ン :::: だ?
- 12 : (0.6)
- 13 Cs: レモ :: ン [bbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbb.]
- 14 T: [ピンポンピンポ ::::: ン. ジャあ, シ ::] ::::: このレモンで (.) 何色ですか?
- 15 Cs: きい [ろ bbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbbb.]
- 16 T: [あ, すご :::: い. あ, きいろ. このお部屋に, あ,] かばんの色は :::: ? 何色 :: ?
- 17 T: みんな [ながしょって] る > かばん. <
- 18 C: [きいろ :::::]
- 19 C: きいろ ::::

【場面1】は入園式の次の日であり、このような「クイズ」を保育室で行うのはこの日が初めてである。それにもかかわらず、園児たちは「クイズの問題（質問）→応答→評価」という相互行為を実践することができているようにみえるかもしれない。しかしながら、上記のような相互行為に「IRE連鎖」という記述を与え、それをもって園児は入園時点で既に小学校以上の学校段階で観察されるような相互行為形式に社会化されている（学校的社会化が既に達成されている）とみることはいささか早計であるように思われる。

3.2 順番交代の組織という視点から

それでは、この【場面1】の教師-園児間相互行為はどのように理解されるべきか。まず、教師による「質問」に続く、園児の「応答」(03, 04)の重なり、とりわけ04のような、ほぼ全員に近い園児が口々に応答する様子に着目したい。03, 04は「いちご」が描かれたカードを園児に提示しながら教師が行った「質問」に対する「応答」だと理解可能である。03において他の園児たちより少し早いタイミングで応答を産出する者がいるものの、04のように全員に近い園児が「いちご」と口々に発話し、中には繰り返し「いちご」と発話している園児がいる状態が観察可能になっている⁽⁴⁾。本稿ではこの04のように、教師の質問に対して多数の園児が独自のタイミングで応答を行う形態を「同時多発的応答」と呼ぶこととする。

これまで、【場面1】にみられる「同時多発的応答」のような「一斉教授」場面における（「応答」を行う側の）発話の重なりという現象に対しては、主に学校の授業場面を対象とした研究の中でアプローチされてきた。最も代表的なものはMcHoul (1978)の研究であり、それによると教師は「質問」を行う際に「答えを知っており、答える意思のある」児童を選択するために挙手を求めるという。そして、そのことによって「順番取得の重なりが避けられる」(p. 201)という。近年では鶴田 (2010, 2018)がMcHoul (1978)に言及しつつ小学校授業場面における挙手による順番交代が初めて児童に対して導入される際の相互行為を分析している。両者の知見の中でも本稿にとって重要な点は、「応答」ターンにおける児童同士の発話の重なりは避けるべきトラブルとしてとらえられている点であり、そのため、例えば1年生の初めての授業の中で挙手の

ルールが導入されるのである。

一方で、小学校においては児童の「応答」ターンで複数の応答が重なっても良い場合があることも報告されている。森（2014）によると、授業内の会話は、教師と児童、児童同士の発話の重なりを避けることを基本とするが、質問のデザインによって挙手と「一斉発話」の要求を区別することが可能となっているという。

ここで改めて【場面1】をみると、教師の「質問」に対して園児の「同時多発的応答」が生起しても、教師がそれを注意して改めて「質問」をやり直すなどといった修復が行われていないことが分かる。教師は、「同時多発的応答」の途中で「ピンポンピンポン」と「評価」を行っていくのである。【場面1】から分析可能となることを一旦まとめておこなえば以下のようにいうことができる。すなわち、①幼稚園においては園児同士の「応答」の重なりは許容され、②なおかつ、それは小学校において観察されるような一斉発話でもなく、③「同時多発的応答」として特定化できるということである。

4. 「同時多発的応答」の終わりを実践すること

【場面1】を分析する中で、教師による「評価」、すなわち「同時多発的応答」の後に続く教師の発話は「同時多発的応答」の途中から重ねられて産出されるということにも触れた。ここではその点についての分析を行いたい。例えば08において、教師は新たな「クイズ」を開始するために「質問」を行っており、1秒の間が空いた（09）後で10においてほぼ全員の園児たちが「いちご」という応答をそれぞれのタイミングでバラバラに連呼していく。本稿ではこのような応答の仕方に「同時多発的応答」という記述を与えたが、それに対し、11の教師の発話は（多数の）園児の「同時多発的応答」に少し遅れて、重ねられる形で産出される。【場面1】では04と05、10と11、13と14、15と16において、「同時多発的応答」に対して教師の「評価」（04：ピンポンピン、11：ピンポンピンポーン、14：ピンポンピンポーン、16：あ、すご……い）とそれに続く発話が重ねられるという相互行為が生起しており、「評価」の産出が「同時多発的応答」の終了を導いている。園児は教師が話し始めるのをモニターし、「同時多発的応答」の「終わり」を実践していくのである。

次に検討するのが朝の「おあつまり」である。朝、園児が登園すると、水筒を所定の場所に置き、バッグを自分のロッカーにしまい、園服を身にまとうという一連の作業を行うことになっている。そして、その作業が全て完了した園児は教室に用意されている玩具で遊んだり、絵本を読んだりして過ごしている。園児が登園してくる時間はそれぞれ異なるためそういった方法を用いているのであるが、最終的には一つのクラスの（ほぼ）全ての園児たちが教室内で玩具で遊んだりしている状態になる。そして、園児が全員登園してきたところで、教師と園児たちは玩具や絵本を片付け、朝の「おあつまり」の時間になるのだが、このような「遊び→おあつまり」という朝のルーティンは入園式の次の日から始められていく。【場面2】は【場面1】と同じ日の朝の「おあつまり」である。

【場面2】では02～05の相互行為に着目したい。ここでは、02において教師の「質問」がなされ、それに対し多数の園児が「はい」と「同時多発的応答」（04）を行い⁵⁾、再度教師が新たな「質問」を開始する（05）という形式になっている。03の「はい」という多数の園児による「応答」に対し、教師は「シー」（04）と述べることで園児の「同時多発的応答」を終了させているのである。そして、それが繰り返されることにより（04と07）、13においては「じゃあさーあ」という形で教師が次の発話を行う際には特に「シー」というような修復作業を伴わずに12の「同時多発的応答」が終了するという事態が生起している。こういった事態は【場面1】の15と16においても生起しているが、園児はこのような相互行為を通して「同時多発的応答」を終了する相互行為へと社会化されていくのである。

【場面2】

- 01 : ((「チューリップ」のピアノの演奏が終わる))
 02 T : お :: きれいさあ何色のお花が咲いたかなじゃピンクの :: チューリップ咲いた人.
 03 Cs : ((多数の園児)) は [:::::] :::: [::::::::::: い.]
 04 T : [あっ] [じゃ :: あ :: 赤い (.) シ ::] ::::
 05 T : 赤いチューリップ咲いた人 :::: [:::::]
 06 Cs : ((多数の園児)) [は ::] [::::::::::: い.]
 07 T : [おっあっ, じゃあつぎ :: シ ::::] ::::, シ (.) シ (.) シ.
 08 T : 黄色いチューリップ咲いた人 ::
 09 Cs : ((多数の園児)) は :: [::::::::::: い.]
 10 T : [お, じゃあ最] 後.
 11 T : 虹色のチューリップ咲いた人 :: [:::::::::::]
 12 C : [は ::::] :: [::::::::::: い.]
 13 T : [あ, じゃあさ ::] :::: あ,
 14 T : おうちに帰ってお母さんたちにプレゼントしよっか.

5. 日常的相互行為と学校的社会化

【場面1】や【場面2】のような相互行為が教師と多数の園児の間で可能になっているのは、一つには第一的社会化の段階 (Berger & Luckmann 訳書 2003) で園児たちが類似した相互行為を経験している可能性が高いということが挙げられるだろう。例えば以下の【場面2】は「おかあさんといっしょ」(NHK Eテレ)の「しりとりれっしゃ」というコーナーの冒頭部分である。このコーナーでは、進行役の「おねえさん」(A)と「おにいさん」(Y)が「しりとりれっしゃ」を背にして立ち、約30名の子どもたちがその前に座るという形で相互行為が行われる。「しりとりれっしゃ」の先頭には「めがね」というカードが乗せられ、最後尾には「とけい」が乗せられている。その他に「ぷりん」「ねこ」「こっぷ」「ぶれすれっと」「ぶーる」のカードが掲示されており、進行役の二人と子どもたちは「れっしゃ」が完成するように「めがね」と「とけい」の間に入る3つの単語を埋めていくというのがこのコーナーの内容である。

【場面3】

- 01 A : このれっしゃは、しりとりれっしゃとって、いろんなものを乗せて走ります。
 02 Y : でも、乗せるものはしりとり順でしか乗せられません。
 03 A : 今日先頭に乗っているのは ::, めがね。
 04 Y : 最後に乗っているのは ::, とけい。
 05 A : この間に乗せるものは、何かな :: ?
 06 Y : 早速しりとりをして ::, [のっせよ :: う。]
 07 A : [のっせよ :: う。]
 08 A : めがねのおしりは ::, ね, よね ::。
 09 A : ね, からはじまるものは [(.) この中のどれか] しら。
 10 Cs : [ねこ :: bbbbbbbbbbbb]
 11 C1 : ねこ ::。
 12 C2 : ねこ ::。
 13 A : おしえ [て ::。]

- 14 C3: [ねこ …。]
 15 Cs: ねこ …bbbbbb [bbbbbb]
 16 A: [ね ……:] こ …。かわいい鈴をつけたねこ、乗せてみますよ …。
 17 A: めがね、ねこ、つながった … [いえ …… い。]
 18 Y: [いえ …… い。]

ここには、【場面1】と【場面2】で観察されたような「質問→同時多発的応答→評価とそれに続く発話」というシーケンスが観察可能である。「お姉さん」が「質問」を行い(09～13)、子どもたちが「同時多発的応答」を産出し(10, 15)、それに重なる形で「評価」がなされる(16)。そして、「評価」の産出は「同時多発的応答」の終了を導いているのである。【場面3】のようなデータを日常的相互行為場面とするか否かはさらなる検討が必要であるように思われるが、幼稚園ではない場所でも(この場合は「テレビを視聴する」という形で、日常的場面で園児が接触するメディアとして)、子どもたちは「質問→同時多発的応答→評価」というシーケンスを経験し、「一斉教授」で行われるのと同じように「集団」の一員として「質問」を投げかけられ、それに対して各自が異なるタイミングで「応答」していくこと(=同時多発的応答)を経験する。そして、「質問」に対して子どもたちはそれぞれのタイミングで「応答」するものの、その終了は一斉に行わなければならないという事態に直面するのである。子どもたちは日常的相互行為の一端として「質問→同時多発的応答→評価」シーケンスを経験する一方で、幼稚園においては園児として「同時多発的応答」の終了を(「シー」という修復作業を伴いながら)厳密に管理されていくということを経験する。そして、小学校においては「同時多発的応答」が出現することは挙手などによって(鶴田 2018)縮減されていく。この点において、幼稚園における相互行為は第二次的社会化過程としての「学校的社会化」の最も原初的な形態であるといえるのではないだろうか。本稿においては「質問→同時多発的応答→評価」というシーケンスをその一例として分析することを試みたが、さらなる分析と他のバージョンの観察が今後の課題として残されている。

(担当: 山田鋭生)

注

- (1) たとえば学校教育法第22条には、「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする(傍点引用者)」とある。また、幼稚園教育要領(平成30年4月1日施行)第3章第1, 1, (9)には、「幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること(傍点引用者)」とあり、保育所保育指針(平成30年4月1日適用)第1章4(2)には、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」がア～コの10項目示され、その項目ごとの解説の末尾には、それらが小学校生活においてどのように活かされるかが具体的に示されている。
- (2) バーガーらは、社会化を客観的現実/社会の内化過程として前提している。本稿はその前提を共有するものではないが、「学校的社会化」概念を説明する際の導きの糸として、既存の分析概念である「第一次的社会化」「第二次的社会化」を援用することとする。
- (3) 園児が行わなければならない「帰りの準備」は、園服を脱いで通園バッグにしまう、自分の水筒を取ってくる、帽子・通園バッグ・水筒を身につける、といったことである。
- (4) ここでは「いちご」以外の言葉や単語を発話している園児の存在を完全に否定することはできない。その場での観察や、ビデオデータを繰り返して視聴した際にも、音声は聞こえないがおそらく「いちご」ではないことを言っている園児もいるという観察が可能であった。
- (5) ここでの園児による「はい」という「応答」は一斉発話として観察されるようなものではない。ビデオ

オデータの視聴を繰り返してみると、何人もの園児がことなるタイミングで「はい」と述べているのが観察可能である。

引用文献・参考文献

- 阿部耕也, “幼児教育における相互行為の分析視点: 社会化の再検討に向けて”, 『教育社会学研究』, 第88集, 2011, pp. 103-118
- Berger, P. & Luckmann, T. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Penguin Books, 1966 (= (山口節郎訳), 『現実の社会的構成: 知識社会学論考』(新版), 東京, 新曜社, 2003).
- 北澤毅, “「学校的社会化」研究方法論ノート: 「社会化」概念の考察”, 『立教大学教育学科研究年報』, 第54号, 2010, pp. 5-17
- 越川葉子, “小学校の授業場面にみる「やり方」の説明をめぐる考察: G. ベイトソンの学習論と G. ライルの方法知を手がかりにして”, 『立教大学大学院教育学研究集録』, 第8号, 2011, pp. 27-39
- McHoul, A., “The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom,” *Language in Society*, Vol.7, 1978, pp. 183-213
- Mehan, H., *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press, 1979.
- 森一平, “日常実践としての「学校的社会化」: 幼稚園教室における知識産出作業への社会化過程について”, 『教育社会学研究』, 第85集, 2009, pp. 71-91
- , “授業会話における発言順番の配分と取得: 「一斉発話」と「挙手」を含んだ会話の検討”, 『教育社会学研究』, 第94集, 2014, pp. 153-172
- 岡本恵太, “学校における児童の新たな行動様式はどのように成立するか: 教師の意図から外れた場面の談話分析”, 『教育社会学研究』, 第97集, 2015, pp. 67-86
- 小野奈生子, “園児から1年生への「飛躍」としての社会化”, 『教師のメソドロジー: 社会学的に教育実践を創るために』, 北澤毅・間山広朗編, 東京, 北樹出版, 2018, pp. 17-29
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G., “A simplest systematics for the organization of turn-taking conversation,” *Language*, Vol. 50, No. 4, 1974, pp. 696-735 (= (西阪仰訳), 「会話のための順番交代の組織—最も単純な体系的記述」『会話分析基本論集: 順番交代と修復の組織』, 東京, 世界思想社, 2010, pp. 7-153)
- 酒井朗, “移行期の危機と校種間連携の課題に関する教育臨床社会学—『なめらかな接続』再考”, 『教育学研究』77巻2号, 2010, pp. 132-143
- , “教育方法からみた幼児教育と小学校教育の連携の課題発達段階論の批判的検討に基づく考察”, 『教育学研究』81巻4号, 2014, pp. 384-395
- 酒井朗・横井紘子, 『保幼小連携の原理と実践: 移行期の子どもへの支援』, 京都, ミネルヴァ書房, 2011
- 高橋靖幸, “教室における「規則の提示」の教育的意義: 授業の社会的構成とカテゴリー化の実践”, 『人間生活学研究』, 第8号, 2017, pp. 103-114
- 鶴田真紀, “「児童になること」と挙手ルール”, 『教師のメソドロジー: 社会学的に教育実践を創るために』, 北澤毅・間山広朗編, 東京, 北樹出版, 2018, pp. 30-41
- 山田鋭生, “授業のなかで作られる「事実」と「学級」”, 『教師のメソドロジー: 社会学的に教育実践を創るために』, 北澤毅・間山広朗編, 東京, 北樹出版, 2018, pp. 86-99