

小学校 1 年生の時間割使用と教室文化への適応

上村佳世子*・田島信元**・若尾良徳***・亀井美弥子****

Abstract

The present study investigated how first-graders spent their time in their classroom as they followed a timetable introduced by their teacher. The class activities for the entire day were observed at the beginning of the school year. The ways in which pupils learned the meaning of the schedule at school and how they came to control their own and others' behaviors were examined. The results showed that within the first few weeks of the first term pupils were able to participate in the classroom activities and plan their schedules by following the timetable and related classroom routines. Furthermore, as pupils became experienced in the classroom, they could use the given official rules to influence their teacher's behavior. This suggests that the timetable and the routines could work as cultural tools when first-graders encountered a different culture such as school culture and when they acquired adaptive behavioral styles in a classroom. Lastly, the teacher played a significant role in assisting the pupils in acquiring the cultural tools.

Key Words : timetable, cultural tools, first graders, elementary school

First-grader's use of their class timetable and adaptation to classroom culture

*Kayoko Uemura・**Nobumoto Tajima (東京外国語大学外国語学部)・

Yoshinori Wakao (和洋女子大学人文学部)・*Miyako Kamei (東京都立大学人文科学研究科)

本研究は科学研究費補助金交付研究 基盤研究(C)「小学校入学時における対話形式を媒介とした行動統制の発達」(課題番号:11610109;研究者代表 田島信元)の一部として実施された。

Correspondence Address: Faculty of Human Studies, Bunkyo Gakuin University,
1196 Kamekubo, Oimachi, Iruma-Gun, Saitama 356-8533,
Japan.

Accepted October 27, 2004.

Published December 20, 2004.

問 題

小学校で児童が体験する教室活動には、教師から提示されるさまざまな教科の学習や生活にかかわる他児との共同行為が含まれる。学校という特有の文化や制度のなかで、小学校1年生の児童はこのような活動をおこなうために、それまでの家庭や園とは異なる多くのルールや新しい役割の獲得が要求される。入学当初期は、新しい環境に適応し教師や他児との共同生活を遂行する準備として、授業の実施時間も全体の生活時間も少しずつ延長されていくように設定されているほか、さまざまな手がかりや仕掛けが環境側に用意されている。この時期は、児童に対して授業活動の基本的な約束事（教室における挨拶や挙手のしかたなど）が導入され、年間を通してクラス全体がスムーズに動くための体制をつくる重要な時期である（香川・吉崎，1990；内田，1997）。また、児童の側からみても、自分たちの次の行動を予測し、安定した自分の居場所を確立する上で、ここでのルールの理解および獲得は重要な意味をもつと考えられる。

人間はその生活環境に適応して活動をおこなう上で、そこで明示的に提示され、あるいは暗黙に存在する習慣や行動様式、テキストなど、それまでの人間の経験の集約である多くの約束事を共有し使用している。Wertsch（1991）はこれらを文化的道具（cultural tools）としてとらえなおし、個体の認識の形成と社会・文化がもつ特性とをつなぐ接点になると考えた。小学校生活を開始して、まず明示的に提示されるルールのひとつに時間割がある。クラスの活動はすべてこの時間区分に基づいて運営され、個々の教室だけでなく学校全体の児童の活動や生活の運営の共存とも深く関連し、そこで生活するすべての人間の活動の基本的なガイドラインを構成している。公式に提供される時間割は、学校という制度とそこで生活する児童の活動の直接的な接点であり、児童ひとりひとりが学校生活に適応し、クラス全体の活動が支障なく展開するための文化的道具と言える。

1年生の児童の学校文化への適応過程における問題を理解するためのひとつに、学校側が提示してくる文化的道具を児童がどのように獲得し、実際の活動のなかでそれらをいかに使用するかをみるのが有効である。その獲得には学習者の抵抗を伴い、その際に軋轢や葛藤が生じる場合もあれば、教室経験を積むなかで別の枠組みやルールと組み合わせられたり、実際の教室活動を通してそれらを教師や他児と共同で少しずつ変容させたりする場合もあろう。そうした過程も含め、児童にとってこうした文化的道具やそれを使って行為をおこなう他者との出会いは、異文化接触と言えるのである（田島，2003）。このような道具の導入の最初期から教室活動のなかでそれがどのように機能し、児童の活動経験が積まれる過程でそれをどのように使用し消費していくか、それによって行為がどのように変化するかをみていくことは、彼らの教室環境への適応を理解する手段になり得ようし（Wertsch, del Rio, & Alvarez, 1995）、学校側

の教育支援のあり方の今後の方向性を探る上でも必要と考えられる。

本研究では、小学校1年生の児童の新学期当初における学校生活への適応過程で、時間割を行為を媒介する文化的道具としてとらえ、その機能を明らかにすることを目的とした。すなわち、児童が新たに小学校という異文化に接触し、そこでのルールや習慣を獲得して適応的に活動するために、時間割が教師によってどのよってうに導入され、児童がそれをどのように使用していくのかを検討した。具体的には、1) 教師は時間割のシステムやそれにかかわる生活上のルールをどのように提示し、教室内でどのように実行していったのか、2) 教室内で提示された時間割やルールを獲得することで、児童は教室活動を遂行する手がかりのひとつとして、どのようにこれらを使用したかの2点について、入学当初期の短期の変化過程から検討した。

方 法

観察対象者： 東京都区内の公立N小学校1年1組の担任教員K(女性)と児童33名を対象とした。さらに、その対照事例として同小学校1年2組の担任教員A(女性)と児童29名をとり上げた。

観察方法： 全校児童が教室への入室が許される午前8時10分から、当初期に1年生のために設定された下校時刻までの一日の、教師および児童の教室内の行動を観察した。2名の観察者が教室の後端に立ち、2台のカメラでVTR記録をとると同時に、1名が観察の筆記記録をとり、このほかに教師に音声記録収集のためのマイクを携帯してもらった。観察期間は、1年1組については2000年4月11日、28日、5月19日、22日の4回にわたり実施しており、そのうち最初の3回を分析対象とした。これらの日程は、新学期当初でそれぞれの観察日を約2週間の間隔をあげ、児童が教室にいる時間が比較的長く特記すべき行事のない日から選択された。1年2組の観察は、1999年6月から2000年3月までの10か月の期間中、14日にわたって実施しており、本稿でとり上げたのは7月5日、7日、1月31日の資料であった。

分析方法： データの分析に際し、まずVTRと音声記録、筆記記録をもとに、教師と児童の発話および非言語行動の言語記録化をおこなった。本稿の問題としてとり上げる学校生活における時間割の実施にかかわるやりとりが生起し、かつ発話主体が同定でき、発話内容が聴取可能な箇所を抽出した。それらの場面について、活動の転換や場所の移動を決定する要因となり得るチャイム、教師の指示などと、児童の判断や活動の変化との関連を、公的に設定されている時間割と比較しながら検討した。さらに、そうした時間割の実施のために教師はどのような役割を果たしたのか、公的な時間割が獲得、使用されクラス全体のスケジュールが遂行される過程で、児童の抵抗などが示されたかどうかなどを言語記録から読みとった。

結 果

1 時間割遂行の変化過程

Figure 1は、1年1組の公式の時間割および新学期当初の授業時間の遂行を表したもので、色を入れた部分が「何時限目」と言われる学習時間である。左端の列は学校が設定した時間割で、それより右が実際の運営である。4月11日は、児童が入学したばかりの適応期間で、4時間目と給食を実施せずに11時43分には下校していた。これより5月19日までの約5週間全体の時間割遂行の変化過程をみて特徴的なことは、8時10分の教室への入室と10時20分の20分休みの開始は当初から比較的一貫してチャイム通りに正確に時間が守られていることと、1時限目の開始から4時限目の終了の時間間隔が徐々に長期になっていくと同時に、午前中4時限の授業形式も概要が整ったと言える。一貫して示された特徴である前者については、「教室への入室」と「20分休み」の遂行という学校全体の活動時間の流れに規定されるもので、この2時点が1年生にとって学校生活に参加し時間割という制度に適応し、今後も活動していく上で軸となり得る。児童の教室内の活動時間の長期化は、学校側から提示された公的時間割に対して、教室活動の遂行が徐々に適応的になっていく過程を反映していると考えられる。

次に、教室活動の遂行およびその転換の責任の所在の推移をみるために、上記のうち4月中の2日間の教室での朝の会から20分休み終了までの活動の流れを検討した。Table 1は、4月

時間割	4月11日	4月28日	5月19日
8:10	朝の会	音楽朝会	音楽朝会
8:45	朝の会	朝の会	朝の会
1時限目		国語	国語
9:30	算数		
9:35		音楽	
2時限目			算数
10:20	ゲーム		
20分休み			
10:40	国語	算数	音楽
11:25			
11:30		体育	
4時限目			体育
12:15		給食	給食
給食		帰りの会	給食
帰りの会			帰りの会

Figure 1 1年1組の新学期当初の時間割遂行の変化過程

11日および4月28日の教室における活動内容とその活動の転換を引き起こした社会的刺激を示したものである。活動内容の項目で色をつけた項目は、学校生活と教室内の決まり事や行動様式の導入を表した箇所である。4月11日は、持ち物確認やトイレ休憩、道具類の片づけなどの活動が多く含まれており、それらのほとんどが教師の指示や確認によって導入された。2週間後の4月28日になると、日直活動やトイレの指示などの生活にかかわる基本的で細かい指示の頻度は少なくなり、代わりに各授業内の課題やプリントの提出などの授業内での教科活動に関する指示が多くなった。また、11日には朝の会でのじゃんけんゲームを6年生の補助活動として教師が依頼したり、20分休み終了時の児童たちの入室では、他学年の行動がモデルとなったのに対して、28日には児童の活動の転換に他学年の児童の行動が媒介したという明確な証拠はみられなかった。児童はこの2週間で、数少ない教師の指示や学校のチャイムといった共通のサインのみで、かなり自立的に学校生活における活動を遂行できるようになったことが示唆された。

Table 1 1年1組の4月の2日間の朝の会から20分休憩までの流れ

4月11日	活動内容	社会的刺激	4月28日	活動内容	社会的刺激
8:25	日直活動	←教師			
8:28	じゃんけんゲーム	←6年生←教師			
8:50	連絡帳の確認	←教師	8:53	持ち物確認	←教師
9:00	出席確認	←教師		出席確認	←教師
	持ち物確認	←教師			
		⑦	9:00	二画の平仮名	←教師
9:08	算数の教科書	←教師			
9:19	数字の書き順	←教師	9:22	プリントの彩色	←教師
9:25	鉛筆の持ち方	←教師			⑥
		②	9:31	プリント提出	←教師←児童④
			9:36	校歌の合唱	←教師
9:54	数字の個別指導	←教師	9:47	音楽で踊る	←教師
	トイレ休憩	←教師←児童③			
10:00	数字の書き方	←教師	10:01	手拍子のリズム	←教師
10:02	ノートチェック	←教師			
	片づけ	←教師			
10:08	だるまさんゲーム	←教師	10:15	遊び方の確認	←教師
10:18	仲間との関わり方	←教師		道具の片づけ	←教師
					⑤
10:20	20分休憩	←教師	10:20	20分休憩	←教師
	外出の勧誘	←6年生		遊びの勧誘	←他学年
10:40	教室に入室	←他学年		教室に入室	←チャイム
		←チャイム			

2 教室内での時間割の施行

4月11日にはまだ教室の壁に時間割が掲示されておらず、スケジュールに関する教師の明確な提示もなかった。Figure 1にも示されるように、時間割のスケジュールが比較的正確に施行されたのは、朝の入室時および20分休憩の開始時においてのみであった。授業内容に入る前に教師は、その日の授業予定に応じて教科書およびノートが準備されているかどうかを確認する時間をとり、時間割と持ち物の準備活動との関係を児童たちに提示した（Excerpt 1）。

Excerpt 1 教科書とノートの確認（1年1組 4/11 Table 1-①）

- | |
|---|
| 1 T：それじゃあね、今日持ってきたものをちょっと確認します。教科書全部と今日はノートが2冊あるはずなんです。ちょっと全部出してみてください。 |
| 2 C：昨日から入れてある。（など、口々に言いながら机の上に持ち物を出す） |
| 3 T：じゃあ、今日は勉強を少し始めるけど、がんばれますか？ |
| 4 C：はい。
（中略） |
| 5 T：はい、ノート出してくださいって先生が言いました。でも、ノート忘れちゃったって思ったときに、自分はどういう気持ちになる？ |
| 6 C：どうしよう。 |
| 7 T：そうだよねえ。（中略）ねえ、だからね、かりんちゃんの言う通り、昨日のうち、前の日のうちにね、よーく全部そろったかなって調べておいてね。 |

教師はまず、今日の授業に必要な教科書とノートを確認するために、机の上に出させた（1-1）。授業開始の動機づけをおこなった（1-3）後で、必要なものを忘れてきたことを想定して困惑する気持ちを思い起こさせた上で（1-5）、前日に家で時間割に応じて持ち物の準備と確認をするよう指示した（1-7）。児童は教師の指示や問いかけに素直に反応を示した（1-2, 1-4, 1-6）。園でのこれまでの日常生活のなかでは、子どもたちが自ら持ち物の準備をする経験をもつことは少なかったことが予想される。そのためか、教師はかなり丁寧な指示を与えており、この後の数字の書き順に関する授業の中で、ノートを持ってこなかった児童には代わりの紙を与えて代用させるなどの処置をとる（Table 1-②）など、児童の忘れ物に対して、小学校への初期の適応期間としてかなり柔軟かつ寛容に対処していた。

1時間目の算数の授業時間は実質60分間っており、結果的に子どもからの要請でトイレ休憩を入れるなど学校全体のチャイムは聞こえているにもかかわらず、時間割の遂行については柔軟であった（Excerpt 2）。授業と休み時間の区別や授業の活動の進行についてはまだ厳密ではなく、授業の途中であっても、児童の要求（2-1, 2-2, 2-4）に応じて教師はトイレ退去を許可していた（2-3, 2-5）。この時期はまだ、活動の時間的な進行が時間割通りにおこなわれていない一方で、児童たちも次の行動を予測してと言うより、教師の直接的な指示を待ってはじめて行動する傾向が示された（2-6）。

Excerpt 2 児童からのトイレ退出の要求（1年1組 4/11 Table-③）

- 1 C：(巡回している教師に断り、教室を出ていく)
- 2 C：先生、先生！
- 3 T：じゃあ、あと1個なんだけど、(ひとりの子に)今言ってあげる。おトイレ行きたくなくなっちゃった人が多いみたいだから、あと1個だけど…
- 4 C：あ、行ってくる。
- 5 T：うん。黙っておトイレ行きたい人、行ってきていいよ。どうぞ。
- 6 C：(クラスの半数ほどが教室を出ていく)

4月28日になると、教室の黒板横に学級の時間割が掲示され、児童にもそのコピーが配布されていた。全体的な時間の進行はかなり時間割のスケジュールに依存するようになり、学校の授業らしい様相になった (Figure 1)。児童が自主的に次の授業の準備をするという予測的な行為もみられたり (Excerpt 3)、教師によって20分休憩に入るための準備行動に関する指示がなされたり (Excerpt 4) するなど、予定されている活動スケジュールを念頭に置くことによって、次の活動遂行の準備に児童の目が向けられるようになったことが示唆された。

Excerpt 3 児童による次の授業の準備（1年1組 4/28 Table 1-④）

- 1 T：はい、5分休みにしていいです。トイレ、水飲みどうぞ。
- 2 C：トイレ行ってきまーす。(多くが動き始める)
- 3 T：はい、行ってらっしゃい。
- 4 C：(数人が音楽の教科書と筆箱を机の上に置いている)
- 5 C：先生、次はなーに？
- 6 T：音楽でーす、音楽。
(中 略)
- 7 C：(多くが席について音楽の教科書を出して開く)

教師の1時間目終了の指示 (3-1) と同時に、それまで席についていたほとんどの児童が席を離れて動き始めており (3-2)、児童の活動の遂行態度に授業と休み時間の明確な差異がみられるようになった。なかには既に2時間目の音楽の準備を終えている児童もいる (3-4) ほか、教師にスケジュールを確認する児童もいて (3-5)、予測をもって教室活動を遂行するようになったと言える。児童が短い5分休みのなかで必要な仕事を手早く終えて、次の授業の開始の指示を待ち受ける姿勢を示すようになった (3-7) ことも、そうした予測的態度の反映と考えられる。

20分休憩に入る事前に、教師は子どもたちの次の行動を統制するいくつかの指示を出した。1日の活動の遂行のなかで、教師が「あと2分でプリント終わりです (Table 1-⑥)」というように、授業の残り時間に言及しており、Excerpt 4でも20分休憩までの時間が述べられた (4-1)。さらに、他クラスの授業活動と場所 (校庭) の共存の仕方と児童の安全のためのル

Excerpt 4 教師による20分休憩の行動統制（1年1組 4/28 Table 1-⑤）

- 1 T：ちょうど20分休みの1分前になりました。（他クラスの）体育終わったか？
- 2 C：（窓から校庭を見て）まだ。今ずっと見てた。
- 3 T：じゃあね、体育が終わってないんだけど、体育終わるまでは、あの真ん中に入っていっちゃ駄目。どこで遊ぶの、はじっこの方ね。
- 4 C：はじっこ。
- 5 T：体育が終わったら、真ん中に入っていいです。約束できますか？
- 6 C：はい。
- 7 T：待って、はい、ソングソングはどこにしまうの？
- 8 C：（口々に言う）
- 9 T：そう、教科書は、普通の勉強机の中。（中略）そして廊下は？
- 10 C：走らな一い。
- 11 T：はい、行ってらっしゃい。

ール提示がされた（4-3, 4-5）ほか、教科書の片づけ方などの細かい確認もおこなわれた（4-7, 4-9）。児童はこのような教師の指示内容や基本的ルールは既によく理解しており、教師の発問に積極的に応答していた（4-8, 4-10）。

3 教室におけるルーティンの獲得と使用

教室では時間割をはじめとする多くのルーティンが教師によって提示され、児童はそれらを獲得し使用することによって、そこでの活動をおこない他者とも共存を可能にしていると考えられる。4月の入学当初に観察された朝の出席確認の場面では、獲得当初らしく、教師はひとりひとりの名前を呼んで児童に返事を求めるという活動形式の確認に5分近くの時間をかけた。Excerpt 5ではそのルーティンの獲得当初において、児童のそれを使用した応答とその「自分なりの使用（専有）」が示された。

Excerpt 5 教師による出席確認と児童の応答（1年1組 4/11 Table 1-⑦）

- 1 T：しん君から行くからね。（しんに向かって小声で）元気に何て言うんだっけ？
- 2 C：（小声で）元気です。
- 3 T：（小声で）はい元気です、はい。（クラス全体に向かって）いしかわしんくん。
- 4 C：はい、元気です。
（中略）
- 5 T：いなばあゆさん。
- 6 C：（少し躊躇して）ちょっと鼻水出ています。
- 7 T：鼻水出ていますか。鼻水出たら鼻かんでいいからね。ティッシュもってる？
- 8 C：（うなずく）
- 9 T：いわたまいさん。
- 10 C：はい、普通です。
- 11 T：普通ですか。まいちゃん、今日はお腹痛くならないといいね。

教師は大きな声で「はい、元気です」と答えるという、このクラス独自とも言える応答の仕方のルーティンを、第1番目の男児に慎重に確認しながら進めており(5-1, 5-3), 男児はモデル通りの応答をした(5-2, 5-4)。クラスの他児についても、まさにこれがひとつの形式として使用されるはずであったが、ひとりの女児がその日のからだの状態を率直に回答したことで(5-6), それ以降は他児にとっても「はい、元気です」という理想モデルの応答に代わって、今日の自分の状態を(正直に)答えることに躊躇がなくなったようであった(5-10)。教師の側もそれら児童たちの応答を受けて、「元気です」と答えずに率直に回答したひとりひとりの児童に声をかけて、その日の体調やその対処について詳細に確認し言及する機会として利用する場となるように発展させた(5-7, 5-11)。これはまさに、出席確認への応答にかかわる児童の文化的道具の獲得と専有に伴う教師(権威者)側の変化過程と言えよう。

時間割という道具が児童に獲得されると、彼らはそれを有効に使用することを試みた。導入から約3か月が経過した7月には、時間割とそれにかかわる時刻に言及することで、児童が自他の行動統制を試行する事例が観察された(Excerpt 6)。教師が提示した時計概念をそのまま使用するという行為に、他者を上手く統制・説得しようとする彼らの意図が読みとれた。

Excerpt 6 児童による時刻の提示(1年2組 7月5日, 7日)

<p>7月5日</p> <p>1 T:(算数の問題を児童に解かせる間, 教室を回りながら)しー。</p> <p>2 C:でーきーた。</p> <p>3 C:先生, もう3になったよ。はやく給食にしてよー。</p> <p>4 T:KAさん, 丸つけの準備をしてください。</p> <p>5 KA:(クラス全体に向かって)気をつけ。</p> <p>6 T:丸つけの準備です。</p>
<p>7月7日</p> <p>7 T:では, 終わります。(時計を振り返り)じゃ, ちょっと過ぎたので, 8からスタートしていいですか, 40分?</p> <p>8 C:はい。</p> <p>9 T:じゃ, 8から算数。</p> <p>10 C:(5分休憩終了後)8になったよ。</p> <p>11 C:(大声で)8になりましたよー。みなさん席に座ってくださーい。</p> <p>12 C:(教師に用事のある4名以外の全員が席につく)</p>

ひとりの児童が教師に対して、現行活動の終了と給食の開始を要求した(6-3)。彼の「3になったよ」の発言は、12時15分に4時限目が終了して給食の準備が開始されるスケジュールが完全に習得されていることを表すものであった。教師がこの主張を耳にしながらかえて応答しなかった(6-4)ことから、この主張がこの場では教師の意図に反する不適切なものであったことが推測される。しかし、長針の位置による時刻の提示は他児童に対して有効に機

能し、日直の児童の授業終了の挨拶の号令を誘発した（6-5）。さらに、教師は活動の終了が時間割のスケジュールよりも遅れたことと次の活動の開始時刻を、児童に時計を意識させながら通知した（6-7）。この段階で算数の時計概念が未学習である（時計に関する単元は、その後3学期に学習がおこなわれた）児童に対して、教師は時刻を長針の位置による時刻表示の「8」と「40分」という2通りで提示した。その際に、開始時刻の遅延は児童の応答に基づいて決定するという共同行為の形式をとって決定された（6-8、6-9）。児童たちは、5分休憩終了後に自発的に開始時刻を提示し（6-10）、それをそのまま仲間の行動統制に使用して成功した（6-11、6-12）。

3学期になって時間割の意味の理解とそれに基づく活動パターンの把握が十分になされると、習慣化されたルーティンの活動および教師の指示に対して、児童の側の意思の主張と自己行動の調整が観察された。

Excerpt 7 児童による20分休憩時の行動統制（1年2組 1月31日）

（大半の子どもが校庭に遊びに出ており、教室には5名が残っている）

- 1 T：遊んでいらっしやい。（教室の電気を消して出ていく）
- 2 3名のC：（しぶしぶ出ていくが、しばらくして戻ってくる）一周まわってきた。（教室の電気をつけて）さあ、やろう。（残っていた2名に）まわってくれば。
- 3 2名のC：一周まわってこよう。（出ていき、すぐに戻ってくる）
- 4 C：あれ、一周してきたの？

20分休憩時に教室に残っていた児童に対して、教師は慣習通りに校庭に出るよう指示をして退室した（7-1）。数人の児童は教師のことに従って教室を出たが、すぐに戻って元の活動を再開した（7-2）。この行為が、外を一周すれば教師の指示やルール通りの活動をおこなったという建前的な解釈に基づくものであったことは、他の仲間に対して「外を一周まわってくる」ことを推奨したことからも窺える。仲間もその意図を十分に理解して、ことば通り一旦外に出て戻ってきた（7-3）。このような行為は、20分休憩に関する教室のルールや教師の意図の意味を十分に理解して、自分の要求や意思とぶつかり合う点を調整し、求められている枠組みを形式的に満たすという児童なりの巧みなルールの再解釈を含むものと言える。

考 察

時間割をはじめとする文化的道具が小学校の学校生活のなかで教師によって導入され、活動の転換の手がかりとして児童に利用される過程を検討した。小学校1年生の入学当初期は、こうした道具や学校がもつ特有のルールとの出会いがまさに児童の異文化接触を意味し（田島, 2003）、かれらにとってそれは目新しい経験であると同時に不適応を引き起こす要因ともなり

得る。これらをうまく習得することを通して、児童は教師や他学年の児童と学校という場所と時間を共有し、やがてはかれら自身がその道具の形式を変容させたり意味を再構成させたりして自分のものにしていく (appropriate) ものと考えられる。

小学校1年生の当初期の約2週間は時間割表の掲示もなく、まだ時間割というシステムの明確な導入は示されなかった。しかし、この時期に既に朝の入室のチャイムと20分休憩時の外遊びの予定は、児童の一日のスケジュールのなかにできており、それが時間にかかわる学校生活に適應するためのルールとして最初に獲得された (master) ものと推測される。さらに、教師が「明日の授業に合わせて持ち物を準備してくる」というルールを明示しているほか、6年生が補助として教室に入り次の活動の準備の世話をするなど、最初の適應期間では、学校生活の時間配分に適應して活動できるよう確認されるなど、さまざまな手がかりのガイドラインのなかで児童が実践場面に参加できるようなシステムが構築されている。ここでの児童の活動の展開はほとんどが教師の指示や他学年の児童の勧誘などの社会的刺激 (Barker & Wright, 1951) によってなされており、児童はかなり受動的に行動しており、活動全体を十分に理解して予測的に行動する範囲は小さい。しかし、児童の活動への参加は、少なくとも表面的には自律的であり、それを支援し可能にしているのが教師や他学年という他者の媒介としての機能と言えよう。

1年生の児童が大きな抵抗を示すことなく、学校のもつルールや習慣を獲得するならば、その理由のひとつは、学校自体が制度として毎年新参者である児童を繰り返し受け入れてきた経験と方略をもっていることが考えられる。すなわち、学校は新参者に習得すべき道具を一度にすべて提示することはせずに、まず生活の場としての空間に慣れされる期間をとってから、導入を拡大していった。時間についても、当初期には他学年との時間および空間の共有のためのルールを、6年生の援助という道具を媒介させて獲得させた。時間割や時計などの道具に児童の注意が向けられるのはそれ以降であった。もうひとつは、1年生自身が新参者としての構えや態度をもって入学してくることである。小学校は比較的明確なルールや習慣をもち、新参者であるかれらは権威性をもつ (Wertsch, 1991) 学校文化に一方的に適應する図式になっており、教師や他学年の児童などの古参者との関係も同様と考えられる。しかし、その学習過程は学校から提供される、一方的な教授-学習や単なる知識の取り込みでは説明がいかないようである。

数週間の生活経験を通して、教室では少なくとも4回の授業とその間に休みが入るという公式の時間割に近い形で学校生活が進行するようになり、児童が自発的に次の授業の準備をしたり、次の予定を教師に確認したりしていることから、時間割というシステムがある程度獲得されていると考えられる。それぞれの児童の活動を詳細にみると、それは学校側から提供された文化的道具の理解というだけではなく、児童の側からの積極的な使用が觀察されるようになった。すなわち、次の活動の予測を積極的におこなうなかで、限られた時間で効率よく自分の行動を計画し、積極的に自己統制をおこなっていると考えられる。さらに経験を積んで十分に時

間割の意味や時刻との関係などが理解されるにつれ、逆に教師への要求や他児を統制するための権威的な道具としてこれらが有効に使用されるなど、児童が独自にそれを再構成して積極的に活用するようになった。

文化的道具の獲得も表面的には受動的な過程とみられるが、Excerpt 5に示された出席確認時の応答では、入学当初から児童の「決められた文句」の自分なりの変容と使用が認められた。さらに、ひとりの児童の発言をクラスの他児が引き継いで利用しただけでなく、教師が個々の児童の状態を把握し声をかける機会として利用するようになったといったように、クラスの共同行為のなかで最初のルール自体が変容し別の意味をもつようになっていった。導入されたばかりでまだ定着していない文化的道具に、実践のなかで使用されることによって獲得と専有が同時に起こっているととらえられる。このように、学習はまさに実践活動を通じた積極的な過程であり、文化的道具も提示され使用されたときからダイナミックにその形式や意味を変容させていくと考えられる。

さらに、児童が時間割をはじめとするさまざまな文化的道具を獲得し、生活のなかでルーティンとしてある程度無意識に使用できるようになると、そのガイドラインの手がかりは徐々に薄れていき、かれらの自律的な活動が多く観察されるようになった。すなわち、最初は教師からの指示や6年生の勧誘や援助の存在そのものが、Valsiner (1997) が子どもの文化参加について述べているような、1年生が自分より経験のある他者との共同行為を通して自分の意味システムを構築し、目新しい教室場面に適応するために利用する重要な文化的道具となっている。児童は実践の場面に参加することで、現行の行為遂行や自分の意思の調整を試みるようになってはじめて本来の意味を理解するようになると考えられ、道具およびそれを提供する文化システムに対する抵抗がみられる。入学当初の1年生にとって、教師や他学年の児童は参加による専有 (participatory appropriation) (Rogoff, 1995) を実現させる共同行為者である。こうした過程で学習における個体と文化システムとの抗争が可能となり、個体が道具使用を通してその人工物の意味を再構築し、文化システムの形成に寄与することができる。こうした過程を、Wertsch (1998) が主張するような文化的道具の消費と変更 (生産) からとらえなおすことが、文化的実践における人間の学習と活動の遂行を理解する視点と考えられる。

以上のように、1年生児童は小学校という異文化に接触し、そこで生活し始めた当初より、積極的に共存する対象物や他者にかかわり、そこに存在する文化的道具に対する参加者全体の意識や意味づけまでも、やりとりを通してダイナミックに変化させていくことが明らかとなった。このような文化的道具の使用と意味づけは、教師と個々の児童、時には他学年の補助などを含む共同行為によるものであり、それがクラスや学校全体の活動を制御する上で重要な機能を果たしている。さらに、その学習過程においては、それぞれが異なる立場から意図を絡ませて行為の意識化とその意味の再構成をおこなっている。その過程は、異なる声をもつ他者がぶつかり合い、統合や変容により解消されるという異文化接触を経験することで、参加者の認識の変化がより明確になる。しかしここでは、新参者である1年生児童は学校という権威性やそ

れがもつ声と対抗しなければならないことは事実であり、そのための負担やエネルギーは大きなものと言ってよい。そこで引き起こされる不適応やトラブルを回避させ、かれらを文化の担い手や生産者として十分に機能させるためにも、児童たちの多様な声を受信できるチャンネルを多くもち、必要に応じてやりとりの方向づけや情緒的な受容性を柔軟にもつことのできる教師の役割が、重要な機能を果たすものと考えられる。

文 献

- Barker, R.G. & Wright, H.F. 1951 *One boy's day*. New York: Harper & Row.
- 香川文治・吉崎静夫 1990 授業ルーチンの導入と維持 日本教育工学雑誌, 14, 111-119.
- Rogoff, B. 1995 Observing sociocultural activity on three plates: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J.V. Wertsch, P. del Rio,& A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp.139-164). New York:Cambridge University Press.
- 田島信元 2003 子どもの発達と文化. 金子書房。
- 内田智子 1997 授業中の教師と子どものやりとりのルールの成立 平成7, 8年度科学研究費研究成果報告書, 209-225 (研究代表者 無糖隆 課題番号: 07301037 幼稚園と小学校における身近な環境への関わりと総合的な学習の研究)。
- Valsiner, J. 1997 *Culture and the development of children's action* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Wertsch, J.V. 1991 *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. 1998 *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J.V., del Rio, P.,& Alvarez, A. 1995 Sociocultural studies: History, action, and mediation. In J.V. Wertsch, P. del Rio,& A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp.1-34). New York: Cambridge University Press.