



## 2～3歳児の保育園生活の構成と社会的発達： ethnographicalな分析

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2008-05-21 キーワード: 作成者: 臼井, 博, 松本, 聡美 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00004869">https://doi.org/10.32150/00004869</a>

## 2～3歳児の保育園生活の構成と社会的発達

— ethnographical な分析 —

臼井 博・松本 聡美\*

北海道教育大学札幌校・教育心理学研究室

\*北海道教育大学札幌校（1998年卒業）

### 1 問題

最近、日本の幼稚園や保育園の子どもたちの生活や保育者の行動についてのすぐれたエスノグラフィが多数報告されている（Ben-Ari, 1997；Lewis, 1995；Peak, 1991；Tobin et al., 1989；結城, 1998ほか）。エスノグラフィ(ethnography)とは「民族誌」と翻訳されてきたようにもともと民族学者や人類学者たちが彼らの研究対象の民族やその文化についてのフィールドワークに基づく詳細な記述をさしていた（佐藤, 1992）。もう少し具体的に言うと、外から距離を置いて見ていたのではわかりにくい現象の詳細（detail）に立ち入り、行為、出来事の意味を内部にいる者、あるいは行為者の視点から理解しようとするアプローチであり、この目的実現のためには参加観察法（participant observation）を用いることが多い。このようにして研究者が現象が起きている現場（フィールド）に身を置いて、そこで直接体験された生のデータや一次資料を集めて、生態学的妥当性の高い現象把握を目指すアプローチである（南, 1997）。これまでの社会科学の研究方法では、客観主義や数量主義や操作主義の強い影響のもとにあったので、そこでは研究者が冷徹な観察者としてできごとを客観的に記録したり、測定することに焦点がおかれた。しかし、このようなせまい実証主義的な考え方（positivism）に対する疑問が提起されるようになってきた。たとえば、できるだけ主観を入れないと言うのが研究を行うときの基本的な前提であったが、次の例のように主観は個人の中の心理的な経験というよりは、親密な他者との間に共有されるものである。乳児と母親の間の相互作用のプロセスを細かく見ていくと、乳児は声を出したり、顔をしかめたり、体をよじったりして自己の心理・生理的な状態を表出する。おそらく乳児の側では当初は相手に「お腹がすいた」とか「暑苦しい」というようなメッセージを伝えることを意図しているわけではないはずである。しかし、母親はそれと状況の手がかりから赤ちゃんの要求を読みとり、適切な応答をする。その一方で乳児の方でもそれにこたえて行動の調整をして、相互交渉が続くのである。このような発達初期の母子の相互交渉がスムーズに進行していくのは、お互い同士の気持ちを通じ合うことであり、換言すると両者の間に意図や意識、感情などが共有されるようになる、つまり間主観性（共同主観）intersubjectivityが存在するからである。

こうして客観主義の万能論を脱して、主観性の問題を心理学の問題として改めて積極的に位置づけるような考え方が徐々に受け入れられつつあり、実験室的な厳密な実験や多くのサンプルに基づく大量のデータでなければ科学的な研究とは言えないというドグマから質的な方法を含めた多元的な研究方法を用いる方向へとかわりつつある（Jessor, 1996）。さらに、Jessorは研究法のこのようなパラダイムの変換と呼応して、他者の視点から行動の意味を解釈したり、理解すること、つまりエスノグラフィのアプローチの重要性を高く評価している。そして、変数中心主義から人間中心主義への転換を力説している。筆者なりにこのことを

考えると、心理学の研究と言いながらも、どちらかと言えば個人の心の中を見ているのではなくて、研究者の側で恣意的に決めた特定の変数としての個人のある側面しか見てこなかったのではないだろうか。これに対して事例研究は、対象となる個人の内面に迫ることができるが、現実にはやはり研究者の側の関心に沿って特定の変数に偏った分析になりやすく、やはり「人のいない」研究に陥ることがあったと言う批判を免れないだろう。

さて、私たちは上記のような研究の視点から保育園の中で子どもたちがどのようにして彼らの生活を形づくっていくのか、そして仲間や保育者たちとの関わりをどのように築いていくのかについて考えてみたい。つまり、言語によるコミュニケーション能力の著しい発達の時期の2、3歳の幼児の保育園における生活適応のスキルや自己制御的な行動がどのようにしてあらわれ、そして仲間や保育者との関わりを通してどのようにして発達していくのかをよりvividに描き出すことを目指す。その際に、できる限り子どもたちと保育者に近い視点で観察を行う。具体的には昼寝、模倣行動、向社会的行動の3つのテーマに即して子どもたちの保育園生活の中の行動を選び出し、そこから子どもたちの保育園生活を構成していく姿を社会性の発達の枠組みの中で考察する。

## 2 予備観察

### 2-1 目的

保育園の生活サイクルを知り、観察場面や観察するクラスを決定するため、保育園の1日の生活の流れを大まかに観察する。保育園には、乳児クラスと幼児クラスがあるので、2日間に分けて観察を行うこととする。

### 2-2 手続き

#### ①観察場所

札幌市内にある私立のA保育園である。乳児保育も行って、それを含める全体の定員は90名であり、札幌市の中では標準的な規模である。

#### ②観察日・時間

1997年8月29日、9月2日の2日間で、時間は8:00~17:00であった。8月29日は幼児クラス、9月2日は乳児クラスにおいて観察を行なった。

### 2-3 A保育園の実態について

#### ①年齢層・人数

年齢層は、0~6歳であった。保育園に通う全園児数は、約90名であった。

#### ②クラス構成

乳児クラスは、ひよこ組(0歳児クラス)、うさぎ組(1歳児クラス)の2クラスである。幼児クラスは、未満児クラスと縦割りクラスに分かれている。未満児クラスとは2歳児クラスのこと、ばんび組と呼ばれている。縦割りクラスは、3~6歳の子どもの混合クラスで、にんじん組、ピーマン組、トマト組の3クラスとなっている。A保育園のクラス構成・年齢層・人数をまとめたのが表1である。

表1. A保育園のクラス構成・年齢層・人数

	クラス名	年齢層	人数		クラス名	年齢層	人数
乳 児	ひよこ組	0歳~1歳	9人	幼 児	ばんび組(未満児クラス)	2歳~3歳	18人
	うさぎ組	1歳~2歳	13人		とまと びーまん(縦割りクラス) にんじん	3歳~6歳	約50人

## ③ 保育園の1日の流れ

乳児クラスと幼児クラスでは、1日の流れが多少違ってくる。乳児クラスのほうが、食事や昼寝の時間が早い。乳児・幼児両クラスの1日の流れは以下のようになっている。

## ◆乳児クラス（0～2歳）

8:00 a.m.～	登園・自由遊び
9:30 a.m.～10:00 a.m.	おやつ・自由遊び
10:00 a.m.～11:00 a.m.	自由保育
11:00 a.m.～	昼食
11:30 a.m.～	昼寝準備・昼寝（起きた子どもから自由遊び）
3:00 p.m.～	おやつ・自由遊び

## ◆未満児クラス・縦割りクラス（2～6歳）

8:00 a.m.～	登園・自由遊び
9:30 a.m.～	おやつ（未満児クラスのみ）・自由遊び
10:00 a.m.～11:30 a.m.	自由保育
11:30 a.m.～	昼食
12:30 p.m.～	昼寝準備・昼寝
3:00 p.m.～	起床・後片づけ（縦割りクラスのみ）・おやつ・自由遊び

## ④予備観察から

予備観察の中で特に興味深かったのは、縦割りクラス（3～6歳の混合クラス）の子どもたちに、「自分のことは自分です」という行動が目立って多かったことである。また、自分のことばかりでなく、他の子どもの布団をたたんだり、未満児クラスの子どもの面倒を見たりなど、自立行動を發展させた行動も多く見られた。観察する限りでは、特に保母から命令や指示を受けてしているわけではなかった。また、保母に聞いてみたところでは、子どもたちに直接的に教えたり、厳しくしつけたことはあまりなくて、むしろ子どもたちがまわりの子どもをしているのを見たりしていれば「自然に身につけていった」ものであるという。子どもは自然に「やってみたい」という気持ちを持つものであり、保母は子どものやる気を尊重し、援助したり励ましたり、という関わりを行なっているということであった。そして、自立行動を身につけるためには、子どもの「自分でやってみたい」という意欲が最も重要である、と言う。この保母たちの考えは彼女たちの日常の保育の経験から生まれたものであるだろうが、おそらくはそればかりではなくて保育や発達の理論から得た信念が影響しているところもあるだろう。実際に多くの研究から、子どもの自己制御的な行動の発達に対する他者との相互交渉や共同や参加の影響の重要性が指摘されている（Rogoff, 1990；田島, 1992；Lave & Wenger, 1991/1993）。たとえば、会話の成立にとって相手が話しているときはそれを聞き、一つの話題について話し終わったときに今度はこちらが話しをするというような話者の「交替」（turn-taking）が欠かせないが、このようなスキルは有意味語を話すことができるずっと以前からできることがわかっている。「いない、いないばー」の遊びを思い浮かべてみよう。赤ちゃんと母親とが交互に「いない、いない」と「ばー」を繰り返すのだが、そのときに赤ちゃんが注意を逸らそうとすると軽く頬をつついたり、くすぐったりして注意を向けるようにしたり、「ばー」のところでは時には声色を変えたり、声の調子を変えたりする。また、赤ちゃんの方の「いない、いない、ばー」の動作

が不十分であっても、それに対して大げさに驚いてみせると言うようにして相手の方の反応を引き出そうとする。このように相互交渉のためのスキルが一方において未発達であっても、もう一方で足場づくり(scaffolding) (Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G., 1976) というような援助をすることで、「交替」ということを学習する機会を得るのである。

そこで本観察では、縦割り(3～6歳の混合)クラスの前段階であり、「自分でやってみたい」という意欲が芽生える時期と言われている3歳未満児クラスの子どもに観察対象をしばり、この子どもたちがどのようにして保育園の生活を構成していくのかについてより詳細な観察を行なうこととする。

### 3 本観察

#### 3-1 手続き

##### ①観察場所

予備観察につづいてA保育園で観察を行った。

##### ②観察期間・場面

観察期間は、1997年9月下旬から11月下旬であり、朝子どもたちが全員そろそろ9:30から子どもたちが帰出す16:00頃まで行った。観察は基本的な生活習慣の形成に関する昼食と昼寝の場面に焦点を当てて行った。このほかに、上記の観察期間の間で見られる自由遊びの場面についても観察を行った。

##### ③観察対象

A保育園の3歳未満児クラス(ばんび組)の幼児18人(男児8人、女児10人)で、平均月齢は32.7ヵ月(観察開始時)であった。年齢の範囲は、2歳6ヵ月から3歳5ヵ月であった(ただし、1名障害児がおり、この子どもは4歳4ヵ月であったが、前年度につづきばんび組にとどまっている)。また、ばんび組の担当は、M保母、S保母、E保母の3人である。なお、この後で出てくる子どもの名前はすべて仮名である。

##### ④観察方法

観察者(松本)は、A保育園の保母の補助者という形で子どもたちとかわり、参加観察を行った。その際に、観察者がばんび組の一員に限りなく近い存在になるようにつとめ、できるだけ子どもたちと一緒に遊んだり、昼寝のときは保母と一緒に子どもの背中をトントンと軽く叩いたり、撫でてあげたりして、子どもたちに違和感や緊張感をあたえないよう心がけた。そのなかで気がついたことや興味深いエピソードをその場で手帳にできるだけ忠実に筆記記録した。子どもとの関わりなどで即座に記録できないときでも、できるだけ早く記録するようにした。また、メモの他にいくつかの場面ではワイヤレスマイクでその場の状況を実況という形でテープに吹き込み、後で書きおこすという方法を取った。したがって、以下で分析の対象になるデータはこうして作成されたフィールドノートである。

#### 3-2 分析の枠組みについて

上記のフィールドノートの中のできごとの単位(以下、エピソードと呼ぶ)をもとに見ていくと、いくつかの「テーマ」が浮かび上がってきた。それらは、食事、けんか、昼寝、模倣行動、思いやり行動の5つであったが、ここでは紙幅の関係から後の3つ(昼寝、模倣行動、思いやり行動)について検討する。この中で昼寝は基本的な生活習慣形成に関わるテーマ、模倣行動、思いやり行動は、社会性に関連するテ

マと言える。昼寝、模倣行動、思いやり行動の順に、それぞれテーマⅠ～テーマⅢとする。それぞれのテーマごとの代表的なエピソードをいくつか取り上げ、考察する。この場合のエピソードの選択の基準としては、無藤（1997）に倣って、それぞれのエピソードは偶発的なものではあるが、それでもエピソードの基本的な構造は日常の場面で「よくある」と直観的に思えるものとした。

#### 4 結果と考察

##### 4-1 テーマⅠ：昼寝

昼寝は、体を休めて疲れを取ることが主な目的である。保育園では朝から夕方までの1日の大半を過ごすわけであるから、休息が必要な場合が多い。実際に、2、3歳児のクラスをのぞいてみると、昼食を食べながらほとんど眠っている子どももいる。しかし、子どもの体力がついてくる4、5歳のクラスの子どもたちにとっては昼寝が苦痛になることがある。保育園に通った経験を持つ大学生との偶発的な会話や彼らのレポートなどにもいやな思い出として「昼寝」があげられることが多い。こう考えると、昼寝の目的は体を休め、睡眠リズムを確立することだけであろうかと言う気がしてくる。たとえば、京都の一つの保育園をベースにした ethnographical な分析を行ったイスラエル人の人類学者の Ben-Ari (1997) は、キブツと日本の保育園は基本的には共通の機能と形態をもちながらも、昼寝の場面についてはまったく対照的であると述べている。キブツの昼寝は、その時間になると保育者が子どもたちのところにやってきてお話をしたり、絵本を読んであげる。それが終わると、部屋を暗くして保育者は子どもたちだけを残して部屋を出ていく。これに対して、日本の場合には先にも述べたように数名の保育者が子どもたちの寝ている部屋に残り、眠られない子どもの隣に行って話しをしたり、添い寝をしたりする。そして、形態をとってもキブツでは一人一人の子どもがベットに寝ているのに対しては、日本の場合は広いホールにびっしりと布団を敷き詰めて「雑魚寝」というスタイルが多い。Ben-Ari は保育者が子どもの手を軽く握ってあげたり、体をさすったりするなどの身体接触を多くするだけでなく、子ども同士でもそういう行動が多く見られると報告している。つまり、「眠る」ということはイスラエルのキブツでは完全に個人の行為であるが、日本の保育園では子どもたちと教師との共同行為である。そして、こうした習慣が日本人のパーソナル・スペースや集団指向性の基礎になっていることを示唆している。

このような理由で、昼寝場面における保育者と子どもとの関わりを見ていくことにした。

##### 4-1-1 エピソードⅠ-①：「ホールでは遊べないんだよ」（10月31日）

昼寝の時間。マユミが布団から出て遊んでいる。E保育者が何度か注意するが、マユミはなかなか布団に入ろうとしない。とうとう、マユミはE保育者にお説教される。

保 母「マユミが遊んでいるとみんな遊びたくなるんだよ。遊ぶんならお部屋で1人で遊びなさい。そのかわりお部屋には誰もいないんだよ。それでもいいのかい？どうするの？ホールで遊ぶの？」

マユミ（うなずく）

保 母「ホールで遊べないんです。みんな寝てるんだから。頑張ってるんだからホールで遊んだら迷惑なんです。みんなこうやって頑張ってるんだから静かにしてて。マユミが遊びたいからって遊んだら、他の人だって遊びたくなるんだよ。マユミ寝るの？寝ないの？」

マユミ（うなづく）

保母「でもお部屋行くのイヤなんでしょう？ どうするの？ ホールでなんか遊べないよ。みんな寝てるんだから。みんな眠いんだもん。マユミ眠たくないからって迷惑かけないで。静かにしてくれるかい？」

マユミ（うなづく）

保母「ちゃんと布団入っててね。眠たくなったら寝なさい」

この後、マユミは布団に入り、おとなしく横になっていた。

このエピソードで着目すべき点は、マユミに対する保母の声かけである。保母はホールで遊びたがるマユミに対して、「みんな寝てるんだから、ホールで遊んだら迷惑なんだよ」、「マユミが遊んだら、みんなも遊びたくなるんだよ」などといった言葉をかけている。これらの言葉は、まわりの状況を見て、いま何の時間なのかを考えて行動することや、自分勝手な行動をつつしむことを要求するものである。このエピソード以外にも、保母が眠れない子どもに対して、協調性やけじめを強調するような声かけをしている場面が多く見られた。

#### 例) 寝ない子どもへの保母の対応の仕方

例① 昼寝のとき、リナがホールを走り回っている。S保母はリナに、「リナちゃん、みんな寝てるんだよ」と注意する（10/21）。

例② ミチヨがドタドタしている。E保母が「ミッチがバタバタしたらみんな寝れないんだよ。いまは遊ぶ時間じゃないんだよ」と注意する。そしてミチヨをだっこして布団に寝かせ、トントンしてあげる（11/4）。

例③ シンジがホールにブロックのおもちゃを持ってくる。そして保母に、「寝る時間だよ。ブロックしまってきて」と注意され、お部屋に戻しに行く（10/31）。

これらの保母の声かけを見ていくと、「いまは寝る時間であって遊ぶ時間ではない」ということ、「まわりがどういう状況であるか」ということをことさら強調している。このことから、昼寝の役割は体を休めることだけでなく、セルフ・コントロール能力や協調性を培う場としても機能していることがうかがえる。保育園生活の基本は「遊ぶこと」であり、園生活のほとんどは遊びから構成されている。しかし、昼寝の時間だけは別である。唯一、昼寝の時間だけは遊ぶことを禁止されるのである。なぜなら子どもは体を休めることが必要であり、眠れない子どもが遊んでいては疲れている子どもはゆっくり休めないからである。ばんび組と縦割りクラスの子どもはホールで一緒に寝ることになっているので、なおさらである。眠れない子どもも疲れている子どもも布団に入って静かにしていることを要求される。こうなると、眠れない子どもはセルフ・コントロールをしなければならなくなる。自然な流れとして、保母はけじめや協調性を子どもに求めることになるのである。

またこれらの声かけのもうひとつの特徴としては、単に「寝なさい」、「寝なくちゃだめ」という声かけとは違って、その場の状況のみを伝える声かけが多いことがあげられる。つまり、「その後どうしなければならぬか」という判断を子どもに任せていることになる。このことは、まわりの状況を自分で判断して行動することを要求しているように思える。もちろん、直接的に「だめだよ」や、「寝なさい」という注意の仕方も見られた。しかしその場合でも、ただ「だめ」というのではなく、自分がされたらどう思うか、どうし

てだめなのかという理由をきちんと説明していることが多かった。普段からそのように接していれば、子どもたちは「どうして怒られるのか」ということを自分で判断できるようになるであろう。自分で判断できるようになれば、今の状況を伝えてあげるだけで自主的に適切な行動を取るようになると思われる。「いまは～の時間だよ」という注意の仕方は、状況判断の能力やまわりへの思いやりの気持ちを育てる声かけと言えるであろう。

それでは、どうしても寝ようとしないうちの子どもにはどのように接するのであろうか。なかには、きちんとした睡眠リズムが身につけていない子ども、昼寝の時間になっても遊びの気持ちが抜けない子どももいて、保育者が注意してもなかなか聞かないことがある。このようなケースは、以下のエピソードI-②である。

#### 4-1-2 エピソードI-②：「寝ないならお部屋行きなさい」（10月31日）

昼寝の時間。リナがホールを走り回っている。ホールでは年長組の子どもたちが布団を敷いている最中である。ばんび組の子どもたちは、布団を敷いてもらった子から布団に入り始める。しかし、リナ、ミチヨ、マユミはまだ走り回っていて、Y保育（A保育園の主任保育）に注意される。この後、リナは年長組のアイコちゃんにトントンしてもらいがなかなか寝ようとせず、アイコに抱きついたりドタドタ音をたてたりしている。とうとうリナはE保育の近くに移動させられる。それでもリナは落ち着きなく動き回り、再三E保育に注意される。とうとうE保育は、「寝ないならお部屋行きなさい」と怒る。リナは、「イヤだ」と言う。保育が「寝るのかい？」と聞くとリナはまた「イヤだ」と言う。しばらくの間、何を言っても「イヤだ」というやりとりが続く。その後リナは1度布団に入ったが、首を起こしたりして落ち着く様子がない。E保育はリナに、「寝ないなら外に行きなさい。遊んでたら迷惑です」と怒る。リナは「イヤだ」と言う。そして、保育が何か言うたびに「イヤだ」と言う状態が続く。とうとうE保育は、リナを本当にばんび組の部屋に連れていく。2～3分後、E保育はリナをだっこしてホールに戻ってくる。リナはおとなしく布団に入り、トントンしてもらっている。

このエピソードに登場するリナは、非常に気が強くきかない性格で、この日に限らず昼寝の時間に遊んでいてよく怒られる子どもである。昼寝の時間なのに観察者にだっこを求めたり、年長の子どもたちが布団を敷くのを邪魔したりして、なかなかおとなしく眠れない傾向がある。当然、保育はリナに再三注意を与えるのだが、それでも寝ようという気持ちにならないことがある。このようにどうしても眠る気持ちになれない子どもに対して、保育は「お部屋に戻りなさい」という声かけを行なうことがある。つまり、昼寝の場から隔離するのである。このような声かけはエピソードI-①においても「遊びたいんならお部屋行って遊びなさい。そのかわりお部屋には誰もいないんだよ」という形で行なわれている。

例) テッペイが、どたばた音をたてたり、おしゃべりしたりして、何度もE保育に注意されている。

E 保 母：「寝てる人がいるんだよ。寝ないんだったらお部屋戻って。迷惑だから」と  
 テッペイ：「イヤだ、寝る！」（と叫ぶが、その後はおとなしく布団に入る）（10/22）。

ところで、「お部屋に戻りなさい」という声かけは、何度注意してもきかないときの最後の手段のように思える。というのは、このことばかけが上の例のようにかなり有効であるからである。上述のエピソードI-

②のリナでさえ、実際に彼女のクラスのお部屋に連れていかれた後はおとなしく布団に入っている。のちに、お部屋でリナとどんな会話をしたのかE保母に尋ねたところ、ホールに戻って寝るか、お部屋で1人で遊ぶかを本人に選択させていたという。そして、リナ自身がホールに戻ることを選択したということであった。あれだけ寝ることを嫌がっていたリナが、「遊ぶ」という選択肢が用意されていたにもかかわらずおとなしく寝るほうを選んだのである。テッペイやマユミの例にしても、遊ぼうと思えば遊べたにもかかわらず、おとなしく寝るほうを選択している。なぜであろうか。これは、一種の分離不安であり、みんなが一緒にいる空間から自分だけが離されると感じたときの不安である。昼寝の時間は、ばんび組と年長組の子どもがホールで一緒に寝る。「お部屋で遊ぶ」ということは、その集団から自分だけが引き離されることになるのである。たとえ遊びたい気持ちが残っていたとしても、自分1人だけが違う空間に残されると強い不安感を覚えるのではないだろうか。それゆえ、マユミやテッペイはみんなのいるホールに残ることを選択したと考えられる。リナにしても、本当に部屋に連れていかれ、自分だけが違う空間にいることを実感することによって部屋に戻ることを選択したのではないだろうか。このように所属集団からの分離による不安感は、「遊びたい」という気持ちよりも強いものになり得るのである。しかし別の見方をすれば、それはクラスへの所属感や連帯感のあらわれでもある。「みんなと一緒にいたい」という気持ちのあらわれであり、他の子どもたちの存在を認知しているからこそ、このようなことがおこるのではないだろうか。お互いの存在を認め合うことが社会性を身につけるための基盤になる。2～3歳という年齢は、まわりの子どもたちとの連帯感が芽生えはじめ、さまざまな社会性の基盤がつけられる時期だと言えるようである。

#### 4-2 テーマⅡ：模倣行動

模倣行動も観察中にいろいろな場面で数多く見られた。子ども同士の模倣行動は、1歳前後から見られるといわれているが、実際に予備観察で乳児クラスを観察したときに、1人の子どもがすべり台ですべり始めると他の子どももすべり台に集まり、次々に滑り始めるなどの模倣行動がいたるところで認められた。このような子どもの相互模倣は、誰かが何かを始めると伝染するように同じようなことを始め、ある種の遊びのようであった。この行動の伝染も子どもたちがかわり番に同じ行動を再現しているのではなくて、それぞれの子どものできるレベルで参加しているのである。年少の子どもの場合には、模倣の能力にも限界があるし、自分の行動が他の子どものしていることとどれくらい似ているのかをモニターすることにも大きな制約をもっている。時折年長の子どもから手本を示してもらったり、修正されたり、ときによってはみんなと同じことをしていないと言うことでその場から排除されたりするかもしれない。こうして、一人では興味を持たないような活動に対してもその子どものスキルのレベルで参加することは、それぞれの子どもの発達の最近接領域に直接的に働きかけることになっている。

##### 4-2-1 エピソードⅡ-①：布団運び（11月20日）

昼寝が終わり、年長の子どもたちが布団をたたんでいる。それを見ていたユウキが、自分の布団を2つ折りにし、布団置場まで運んで行く。Y保母は、「すごいねえ。自分でできるんだね」とユウキをほめる。すると、テッペイも自分で布団をたたみ、布団置場まで運んで行く。Y保母は、テッペイをほめる。それを見ていたリュウタが、「ぼくもできる」といって布団を2つ折りにし、運ぼうとする。しかし、なかなか布団を持ち上げることができない。Y保母は、「リュウちゃん、頑張れ」と盛んに声をかける。しばらく苦戦していたリュウタだったが、しっかりと布団を持ち上げ、布団置場まで運んで行く。そして、ユウコも自分の布団を運ぶ。ユウコは、自分の布団だけでなく、他の子の布団もたたんで運んでいる。

このエピソードは、昼寝のあとの出来事である。昼寝のあと、年長の子どもたちは自分の布団とばんび組の子どもたちの布団を片づけることになっている。ばんび組の子どもたちは毎日のように年長組の「布団運び」を見ている。このエピソードは、年長の子どもたちをモデルとした模倣行動によって起こった出来事だと考えられる。実際、この他にもばんび組の子どもが自分で布団を運ぶ場面が何度か認められた。

このエピソードの大きな特徴は、「模倣の連鎖」が生じていることである。年長の子どもからユウキへ、ユウキから Teppai、リュウタ、ユウコへと引き継がれている。年長の子ども→ばんび組（子ども1→子ども2→子ども3→子ども4・・・）という連鎖になる。そして、この連鎖の促進剤となっているのが保母の声かけである。保母は、自発的に行動を起こした子どもをほめることによって、「自分でやってみよう」という意欲を促進している。そしてその働きかけは、1人の子どもだけでなく、まわりの子どもたちにも影響を与えており、その結果模倣行動が連鎖的に起きたのではないだろうか。

もうひとつの大きな特徴は、ユウコの取った行動である。他の子どもたちは自分の布団を運ぶのみであったが、ユウコは自分の布団のみならず、他の子どもの布団もたたんで運んでいた。つまり、目の前の出来事を応用させた行動を取っていることになる。ユウコは、普段から保母の手伝いをよくしているし、次の例に示すように彼女自身がそのようなお手伝いをしている場面がひんばんに見られた。

#### 例) おやつでの模倣行動：延滞模倣

例① 朝のおやつ時間。切ったりんごが入った大皿が棚に置いてある。ユウコが椅子を持ってきて、りんごを小皿に1～2個ずつに取り分けている (9/30)。

例② 朝のおやつ時間。ユウコが手ふき用のタオルを持って行って水道で洗い、しぼっている。しかししぼり方が弱く、テーブルに持っていこうとするときに床がびしょびしょになる。保母は、「あら、洗ってくれたの？ありがとうございます」と言ってユウコからタオルをもらい、しぼり直す (10/2)。

これらの「お手伝い」という行動も、もとは保母や年長の子ども、あるいは父母をモデルとした模倣行動のひとつだ（延滞模倣）と思われる。ユウコは、人一倍保母のまねごとをするのが好きな子どもで、保母たちの間でも「小さな保母さん」と言われている。したがって、自分以外の子どもの布団も運んだあげたという先のエピソードに関しても、他の子どもが布団を運んでいることを直接的に模倣をしたものというよりは、他の子どもたちのこのような行動が刺激となって彼女のレパートリーとして既にある保母の行動を再現させたのかもしれない。

#### 4-2-2 エピソードⅡ-②：「首苦しくない？」(11月13日)

公園遊びの前。外はかなり寒いので、子どもたちはジャンパーを着て公園に行く用意をしている。アキが観察者（松本）のところに来て、「ジャンパーのボタンして」と言う。観察者はアキのジャンパーのボタンをとめてあげる。1番上のボタンをするとき首のところがきつそうだったので、「首、苦しくない？」と聞きながらボタンをとめてあげる。その後、カヨが「ボタンして」とアキのところに来てくる。アキは、カヨのジャンパーのボタンをとめてあげる。そして1番上のボタンをとめるとき、アキはカヨに向かって「首苦しくない？」と聞く。

このエピソードには、観察者が直接関わっている。アキに頼まれ、観察者がアキのジャンパーのボタンをしてあげるが、1番上のボタンをしめると首のところがきつそうだったので、確認の意味で「首、苦しくない？」聞いたのであった。この後に、アキがカヨのボタンをしてあげることになるのであるが、このときアキは、観察者とまったく同じ声かけをカヨに対して行なっている。つまり、アキは観察者の行動の延滞模倣を行なっているのである。このように、ある出来事を経験したり見たりすると、自分が同じような状況に立たされたときに、その場面を再現することができるのだが、その際にも単に自分が経験した行動を再現するのではなく、子どもなりに状況に適した行動を選択している点が注目すべきところである。

#### 例) 模倣により習得した行動の適用

3時のおやつで、個装してあるスティックチーズが出る。印のついたところから紙をむいていけば開けられるものであるが、開け方がわからない子どもが多い。ヒロヤはM保母に、「開けて」と頼む。M保母は「こうやって開けるんだよ」と言いながら、開け方をヒロヤに教える。すると、ヒロヤは1人で開けられるようになる。そして、今度はヒロヤがユウキやテッペイのチーズを開けてあげている(10/17)。

例のなかでは、チーズの開け方を習ったヒロヤが、開けられない子のチーズを開けてあげている。つまり保母から学んで体得したことを、チーズを開けられない子に対して再現しているのである。アキやヒロヤの行動は、援助してもらった経験を援助する立場に立ったときに模倣という形で再現したものだと考えられる。援助された経験を模倣することは、他者に対する思いやりや共感を育てる上での基盤となるのではないだろうか。この場合には、早くチーズが食べたいと言う気持ちが強かったので、チーズの包装をはがすことができない子どもの気持ちを理解することは容易であったろう。ユウキやテッペイの包装をはがしているうちにチーズを食べるための手段だった行動が半ば目的化しつつある感じもしたが、このような経験を共有化できるような状況で思いやりや共感性が高められていくのではないだろうか。

#### 4-3 テーマⅢ：思いやり行動

観察中、子どもたちの間で助けてあげたり、慰めたり、といった向社会的行動が数多く見られた。ばんび組の子ども同士の援助行動、愛他行動はもちろんであるが、自分たちよりも年下の子どもたち、すなわち乳児クラスの子どものための思いやり行動も多く見られた。特に弟や妹が乳児クラスにいる子どもについては、自分の弟妹の面倒をよく見る傾向があった。

##### 4-3-1 エピソードⅢ-①：「ぶどう取ってあげる」(10月3日)

食事の時間。この日の主食はレーズンパン。リナはレーズンが嫌いで、しきりに「ぶどう取って」と観察者に頼みにくる。それをそばで聞いていたアキが、「ぶどう取ってあげようか?」と言って、リナのパンのぶどうを取ってあげる(取ったぶどうは、アキが食べていた)。リナの近くにいたシンイチロウは、「ぶどうついてないよ」と言って、自分のパンのぶどうがついていない部分をリナにあげる。

このできごとのちょうど1か月後に、登場人物も役割もまったく同じできごとが再現されたのである。

## 4-3-2 エピソードⅢ-①' : 「ぶどう取ってあげる」(11月4日)

食事の時間。主食はレーズンパン。アキがリナに、「ぶどうついてるよ」としきりに話しかけている。リナは、「取って」とアキに頼む。アキは、リナのパンの中からぶどうを探して取ってあげる。そしてシンイチロウが「ぶどうついてないからね」と言って、自分のパンのぶどうがついていない部分をリナにあげる。

エピソードⅢ-①については、「リナのパンからレーズンを取ってあげる」というアキの援助行動と、「自分のパンからレーズンのついていない部分をリナに分けてあげる」というシンイチロウの援助行動が見られる。シンイチロウの行動は、アキの行動から誘発されたものであると考えられる。つまり、「援助行動の連鎖」が見られているのである。しかも単にアキの行動をモデリングしたのではなく、アキの行動から情報を得て自分なりにリナにとって何が必要なことなのかを正しく推測して、自分の行動を選択している。テーマⅡでも「模倣の連鎖」が見られ、ユウコの行動については模倣によって習得した行動を現実場面で適用する行動について紹介した。3歳の誕生を迎えるころになると、このエピソードのような日常生活の上で誰もが共通に経験することについては他者の視点に立って、相手の感情や要求を正しく推測したり、それに沿って自分なりに行動を調整することができるのである。

そしてこのエピソードの大きな特徴は、全く同じ登場人物でまったくと言っていいくらい同じことが1か月後に再び起こっていることである。特にシンイチロウは、全く同じ行動パターンをしている。ただし最初のエピソード(①)と1か月後のエピソード(①')にはわずかだが違いがあることも事実である。つまり、後のエピソードでは、アキは「ぶどうついてるよ」と何度もリナに話しかけ、むしろアキのほうからぶどうを取ることを働きかけている。これは、アキがひと月前に経験したことを知識として覚えていて、同じような状況、つまり「食事にレーズンパンが出た」という状況に出会ったときにその知識を活用しようとしたのではないだろうか。そして、シンイチロウについても同様のことが言えるであろう。

## 4-3-3 エピソードⅢ-② : 「帽子取った！」(11月13日)

保育園のすぐそばの公園での遊びの時間。2卵性双生児の兄のナオヤが、ブランコの順番待ちをしている。ブランコの横にあるアスレチックでは、その双生児の妹のナオコが遊んでいる。そこにユウキがやってきて突然ナオコのかぶっていた毛糸の帽子を取る。

それをブランコのところから見ていたナオヤは、「帽子取った！」とはっきりみんなに聞こえる声で言う。その間にナオヤが順番を待っていたブランコが空き、保育士に「ナオヤ、いいよ」と声をかけられるが、ナオヤはじっとナオコたちのほうを見ている。それからまもなくして、帽子はナオコの手元に戻る。ナオヤはそれを見届けてから、ブランコに乗る。

A保育園には、きょうだいで通園している子どもが多い。ばんび組のなかにも、乳児クラスに弟や妹がいる子(マユミ、ヒロヤ、アキ、ユウキ)や、縦割りクラス(年長クラス)に兄や姉がいる子(ユウキ、カヨ、テッペイ、カズキ)がいる。ナオヤとナオコは2卵性の双生児で、4月からばんび組に入園した兄妹である。ナオヤとナオコはけんかもよくするが、結束は固いようである。公園に遊びに行くときは、2人1組で手をつないで行くことになっているが、ナオヤとナオコはいつもペアである。また、他の子どもがナオコの物を取ろうとしたりすると、ナオヤが「だめ！」と言う場面も見られた。エピソードⅢ-②はナオヤとナオコの

結束の固さがよく表れている出来事である。ナオヤは、帽子をユウキに取られたナオコのことを気にして、ブランコが空いたにもかかわらずブランコに乗ろうとしなかった。そして帽子が無事にナオコの手元に戻ったことを確認し、ようやくブランコに乗ったのである。ブランコは、子どもたちの間で人気の高い遊具であり、ときには順番をめぐってトラブルが起こることもある。ナオヤは、ブランコが空いたのに乗ろうとしなかったほど、帽子が取られたナオコが気がかりだったことがうかがえる。よく母親の報告からは、家に帰ると始終きょうだい同士でけんかをして困らせることが多いようである。しかし、このエピソードのように家庭を離れた状況ではきょうだい同士で助けあうことをよく目にする。

#### 4-3-4 エピソードⅢ-③ アヤコちゃん事件 (11月11日)

公園での遊びの時間。この日はばんび組の他に、うさぎ組(1,2歳)の子どもたちも一緒に公園に遊びに来ていた。ブランコのところで、うさぎ組のアヤコが泣いている。それを見たカズキ、リュウタ、タエコがアヤコの頭を撫でてあげる。アヤコはブランコの上にお気に入りのおもちゃをおいていて、それを触れられるのがいやで泣いているらしい。うさぎ組の保母が、「みんなブランコ乗りたくて待っているから、おもちゃどけてあげよう」と言うが、アヤコはそこから離れようとしなない。そこには、ばんび組の子どもが何人かブランコに乗りたくて待っているが、無理やり乗ろうとしたり、アヤコに文句を言う子どもは誰もいなかった。

このエピソードでは、ばんび組の3人の子どもたちが自分よりも年下のアヤコのルール違反の行動に対してきわめて寛大にふるまっているばかりでなく、彼女が泣いているのを「頭を撫でる」という形で慰めている。ただ、このエピソードがこうした慰め行動の事例以外に注目し得るのは、アヤコがブランコのまわりから離れようとしなないのに、ばんび組の子どもたちは彼女を無理にどかさず待っていたことである。ブランコは子どもたちにとってもっとも人気のある遊具の一つであり、乗る順番をめぐってのトラブルが多いが、それが起こらなかったのはアヤコがうさぎ組という彼らよりも年下であったことによると推測される。というのは、これ以外の場面でも年下の子どもをかばったり、慰める行動をよく見ることができたからである。けんかやトラブルになるのは、子どもなりに相互の対等性の認識が前提となっているのではないだろうか。

このことは、前述したこの組の一人の障害児のナナに対する次のような子どもたちの行動からも見ることができる。ナナはばんび組の子どもたちよりも1歳か、それより上だが全般的な発達の遅れが著しくて、ほとんど有意味語を話すことができないし、歩くときもよちよち歩きの状態である。また、相手と目を合わせることができずに、食事やおやつの時にいきなり隣の子どもの食べ物に手をつけるというような行動が目立つ子どもである。このナナに対しても年下の子どもに対すると同じように実に寛大にふるまっている。

例① 公園遊びの前。子どもたちはジャンパーを着て外に出る準備をしている。ユウコは、ナナのジャンパーを取ってきてあげる(11/7)。

例② 朝のおやつ時間。リナが保母にだっこされているナナのところにやってくる。リナは「ナナちゃん」と言って、ナナの顔を撫でている。ナナはリナの髪を引っばる。リナは笑いながら、「いてて」と言う。保母は、ナナの手を取ってリナの頭を撫でさせる(11/4)。

例③ おやつ時間。ナナがシンイチロウの頭の上にひじをのせる。シンイチロウは驚いて「わぁ!」と叫ぶ。マユミがそれを見て、「そうか。シン君って言ってるんだ」と言う。保母も「シン君っ

て言ってるんだよ」と言う

例④ 公園遊び。リュウタが木の実を拾っている。リュウタは木の実の一つを「ナナにあげる」と観察者に言う(11/7)。

例⑤ おやつ時間。ナナが牛乳パックと煎餅の入った箱をひっくり返す。ナナは落とした牛乳のパックをいじっている。M保母は、「ナナちゃん、一生懸命牛乳あけようとしているんだ。がんばれって言ってあげて」と子どもたちに言う(11/7)。

このようにばんび組の子どもたちはいろいろな形でナナの援助をしている。観察期間の約2か月の間にも、ばんび組のなかでナナと関わりを持つ子どもの数が増しているように感じたが、それは例⑤に示すように保母が機会をとらえて子どもたちにナナにかかわらせようとしていることの影響といえるだろう(この場面についてナナが5,6歳の子どもでもむずかしい牛乳パックをあけることを本当にしていたのかどうかを後でM保母に尋ねてみた。実際には観察者の見たとおりナナはそれをいじっていただけだったが、M保母は「一生懸命あけようとしている」というように行動に意味を与え、他の子どもたちとの共通点を強調して同じ仲間であることと援助が必要なことを伝えたかったと言うことであった)。

また興味深いことは、例②と例③のようにナナが人のいやがることをしてもばんび組の子どもたちはそれに対して否定的な反応をしていないことである。例③では第三者がナナの行動を正当化する肯定的な解釈を出して、保母もそれに同調している。さらに例②の「被害者」のリナは普段は自己主張の大変強い子どもで他の子どもから攻撃をしかけられると黙ってはすまないタイプであるが、この場合はまったくそうした素振りすら見せなかったことである。これは後で保母がナナの手を取って頭を撫でさせることで、彼女の仕返しの気持ちが鎮まったと言うよりも、ナナについての「こころの理論」(theory of mind)を既にもっていることのあらわれではないだろうか。つまり、ナナはことばで自分の気持ちを表すことがうまくできない分、体で何かを表そうとするとするようにコミュニケーションのスタイルでは違うが、相互に好意を持っていると認識して、上記のような行動が生じたのではないだろうか。むしろ、こうした認識の形成には保育者のかかわり方の影響がきわめて強いことはこれまで見てきたとおりである。

文 献

- Ben-Ari, E. 1997 Body Projects in Japanese Childcare: Culture, Organization and Emotions in a Preschool, Curzon.
- Jessor, R. 1996 Ethnographic methods in contemporary perspective. In Jessor, R., Colby, A. & Shweder, R. A. (Eds.), *Ethnography and Human Development: Context and Meaning in Social Inquiry*. The University of Chicago Press. pp.3-14
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, 佐伯 胖 (訳) 1993 状況に埋め込まれた学習, 産業図書
- Lewis, C. C. 1995 *Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*, Cambridge University Press.
- 南 博文 1997 参加観察法とエスノメソドロジーの理論と技法 中澤 潤・大野木裕明・南 博文 (編著) 心理学マニュアル・観察法 北大路書房, pp.36-45
- 無藤 隆 1997 協同するからだことばー幼児の相互交渉の質的分析, 金子書房
- Peak, L. 1991 *Learning to go to school in Japan: The transition from home to preschool life*, University of California Press
- Rogoff, B. 1990 *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, Oxford University Press.
- 田島信元 1992 ヴィゴツキー理論の展開 東洋・繁多進・田島信元 (編) 発達心理学ハンドブック 福村出版, pp.114-137
- Tobin, J. J., Wu, D. Y. H., & Davidson, D. H. 1989 *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*, Yale University Press.
- 佐藤郁哉 1992 フィールドワーク 新曜社
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G., 1976 The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100
- 結城 恵 1998 幼稚園で子どもはどう育つかー集団教育のエスノグラフィ 有信堂