HOKKAIDO UNIVERSITY

| | |
|---|---|
| Title | 保育所での活動間移行過程における子どもたちによる呼びかけ行動の分析 |
| Author(s) | 伊藤, 崇 |
| Citation | 子ども発達臨床研究, 5, 1-11 |
| Issue Date | 2014-03-25 |
| DOI | https://doi.org/10.14943/rcccd.5.1 |
| Doc URL | https://hdl.handle.net/2115/54975 |
| Type | departmental bulletin paper |
| File Information | AA12203623_5_02.pdf |

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

# 保育所での活動間移行過程における子どもたちによる呼びかけ行動の分析

伊　藤　　崇*

# Analysis of nursery children's calling behavior during their transition processes

Takashi ITO

## 要　旨

一般的に、子どもが保育所のような新しい生活環境に参入する過程は、その場でふさわしいとされる慣習の内面化として記述されてきた。本稿では、その参入過程について、保育者の設定した生活環境を利用して子ども自身が新しい活動を即興的に創造する側面に注目した分析を実施した。ある公立保育所の年少児（３～４歳）クラス１つを観察対象とし、入所直後の４月から６月にかけて、月に１度の「お誕生会」が開始されるまでの子どもたちの行動を検討した。その結果、自由遊びからの活動移行場面において、お誕生会の準備に不要な行動が多数観察された。その中の１つが、保育室に用意されたイスに着席した子ども同士が手を振ったり名前を呼んだりする「呼びかけ」行動である。呼びかけ行動が生起した状況を詳細に分析した結果、着席によって身体が固定された状態を利用して子どもが発見し、それが他の子どもにも伝播し、３か月の間で子どもたちの中に共有された行動パターンであったことが明らかになった。考察では、保育実践上の計画的要素が条件となって新しい活動が創造されうること、この活動は結果的に円滑な活動移行に寄与していた可能性があること、参入過程について慣習の内面化として記述するだけでなく、新しい活動の即興的創造という観点から記述することの重要性が示唆された。

## 問　題

### 社会化過程に対する見方の転換

子どもの生活環境は成長の過程で拡大していく。新しい生活環境への参入過程は、そこにおいて共有された慣習や行動規範、価値などを子どもがいかに学習するかという側面から検討されてきた。社会化や適応といった概念はそのために用意された用語である。

しかしこれは参入の一側面にすぎない。新しい生活環境に参入するなかで、子ども自身がその環境を意味づけ直し、環境を再編成するという側面もあるはずである。

実際に、与えられた環境において子どもがそこにあるものを利用しながら新しい環境を創造する過程に焦点を当てた研究として、子どもの仲間文化や即興性に関する諸研究が知られている。

コルサロ（Corsaro, 1997）は、大人の社会に共有された価値や信念を子どもが習得してくことだけを社会化だとする見方を退け、子どもたち自身

*北海道大学大学院教育学研究院　Faculty of Education, Hokkaido University

がそれらを能動的に創造する側面に注目した。こうして創造された、子どもたちによるローカルな文化は「仲間文化」(peer culture) と呼ばれる。仲間文化は大人の文化の単純な模倣ではない。大人の文化において共有された道具や慣習など様々なものを取り入れつつも、子どもたちなりに解釈し、その上で再生産されるものだとされる。こうした創造過程は「解釈的再生産」(interpretive reproduction) と呼ばれる (Corsaro, 1997)。

解釈的再生産が典型的に観察されるのは、遊び場面である。子どもの行う遊びの多くには大人の世代が用意した様々なルールやモノの使用法が取り込まれている。同時に、単なる反復にとどまらず、即興的で創造的な過程がそこには含まれている。例えば、子どもの遊びに利用されるジャンケンは子ども自身が発明したものではない。しかも子どもはジャンケンのルールを単純に継承するのではなく、新しいルールを独自に創り出していくため、仲間集団ごとにジャンケンのローカルなルールが発生する場合もある (宇田川、1994)。

ソーヤー (Sawyer, 1997) は、子どものごっこ遊びでの会話において、大人の社会にある役割の構造や用意されたモノ、および先行する発話といった所与の条件を制約としながら、子どもが後続する発話を次々と生み出し、遊びが持続していくことを観察した。このような過程は「即興」(improvisation) と呼ばれる。即興とは、その場において、そこにあるものを制約としながら新しいものを生み出すことを指す。即興は、個人に内在する能力やその外にある環境の一方のみに還元できるものではない。そうではなく、個人と環境の統一的な動きそのものが即興を可能にする性質を内在しているのである。

個人と環境の統一的で即興的な運動は、統一的全体そのものの発達としてとらえることができる。ヴィゴツキーの発達理論を背景としたソーシャル・セラピー実践をおこなうホルツマン (Holzman, L.) は、学習と発達とが一体となって展開する過程として遊びを捉えた (Holzman, 2009)。彼女もまた典型的な例としてごっこ遊びを挙げるが、それは、自分であることと自分でないことが同時に生起する弁証法的な過程としてとらえられる。例えば、ごっこ遊びにおいて子どもは母ではないにもかかわらず、母として行動する。そこでの行動は、子どもが自分のできることを制約としつつ、母としての行動パターンを再現しようとする試みである。やったことがないのであるから、必然的にそこでの一連の行動は即興的なものとなる。

ごっこ遊びのように即興的に自分の行動を展開していくことを、ホルツマンは「パフォーマンス」(performance) と呼んだ (Holzman, 2009)。これはごく簡単にまとめると「自らの行為を通して自らを超えること」である。パフォーマンスは個人と環境の統一的な全体性を前提とする。すなわち、自らを超えるための環境が作られると同時に、その創造過程そのものが個人をも変革していくのである。ヴィゴツキーの発達の最近接領域概念について、彼女は以下のようにパラフレーズする。

> 「発達とは自分でない存在として振る舞うことによって何ものかを創造する活動である。(中略) ヴィゴツキーの言う発達の最近接領域はなんらかの範囲や社会的なはしごかけといったものではなく、パフォーマンスするための舞台であると同時にパフォーマンスそのものでもある活動である。」(Holzman, 2009, p.18)

ここで、パフォーマンスという概念に基づいて、子どもの生活環境の拡大という出来事をとらえ直すと、以下のようになるだろう。すなわち、子どもは新しい環境における慣習や行動規範を学習する。ただし、この学習過程は、子どもの外に存在する抽象的なルールの内面化として説明されるものではない。そうではなく、新しい生活環境において展開される活動を制約として、子どもは即興的に活動それ自体を再創造し続けているという説明の仕方が可能である。

本稿では、この説明の仕方を用いて、保育所に

参入した当初の子どもが新しい生活慣習に適応的な行動パターンを形成する過程を検討する。これは、通常は保育所の生活への社会化として記述される出来事であるが、実際には、①保育者が用意した諸条件を利用して子どもたちは新しい活動を創造するとともに、②保育者と子どもたちが複数の活動を並行して進行させることによって、結果的に保育実践が成立していたことを示す。すなわち、ある保育実践に関与する人々が単一の目標を共有し、全員がそれを目指すがゆえにその保育実践が円滑に進行していたのではなく、目標の異なる複数の活動が並存することが実践の円滑な達成の条件となっていたことを示したい。

## 保育所における活動間の移行過程

本稿で検討するのは、保育所へ参入したばかりの子どもによる、自由遊び場面から設定保育へと活動を移行させる局面において観察された行動である。

保育所という生活環境は時間的な構造をもつ。１年や１日といった単位で時間の流れが計画されている環境である。この時間的構造は複数の活動から構成されているために、活動から活動への移行の過程が必然的に含まれる。

活動間の移行に注目する理由は、以下の通りである。第一に、従来の社会化の見方を吟味するためである。保育を含む教育的な働きかけにおいては、子どもが従事していた活動を終わらせて次の活動へ移行する際に、教育実践上の区切りを子どもに自覚させ、自己の行動をそれに従って律することが要求される。こうした、いわゆる「けじめ」の実行が可能となることは、子どもが保育所での生活慣習を学習し、社会化したことを示す指標の１つとみなされる。したがって、活動間の移行過程を検討することは、我々が何をもって子どもの社会化の完了ととらえているのかを批判的に吟味することを可能にするであろう。

第二に、活動の移行とは保育者と子どもたちによる協働的過程だからである。活動を移行させるのは保育者だけの力によるものではない。確かに、保育者が活動の移行を強くうながしたり、活動移行の方法を指示したりすることが不可欠であろう。しかしそれだけでは子どもの行動の変化を説明することはできない。子どもの行動を変化させるのは子ども自身にしかできないからである。個々の子どもがそれぞれの行動を起こす動機は活動の内部から探らなければならない。

このような理由から、活動間の移行過程に注目する。保育所での生活は様々な活動から構成されているが、本稿が対象とするのは自由遊びから設定保育への移行過程である。設定保育は子どもの自発的な遊びとは異なり、保育者という他者から活動の契機がもたらされるとともに、可能な行動の範囲が制限されるという意味において自由ではない。この点において、保育者の立場からすると自由遊びと設定保育とは明確に区別されるものである（永瀬・倉持、2011）。

この移行過程では、先行する遊びの切り上げ、片付け、排泄、後続する活動の準備などが同時的に展開されるが、特に近年は「片付け」のもつ保育実践上の意義が指摘されている。例えば松田(2006)は、保育者が子どもに対して行う教育的な働きかけとして片付けをとらえている。片付けは目立たない活動であるが、限られたスペースを様々な活動のための場所として利用するような保育所の場合、一日のうちに何度も行われる。そのため、子どもの生活リズムや生活習慣の形成といった役割をもつとされる（松田、2006）。

岡野（2008；2009）は別の観点から、保育者が配慮をもって片付けを導入することの重要性を指摘している。保育者からすると、片付けは「日課的時間割」に沿った計画的行動である。その一方で、自由遊びはそれを行う子どもや子ども集団の「遊びの流れ」に沿って展開される。このとき保育者にとっては、これら２つの時間の流れをどのように調整するかが問題となる。例えば保育者には、遊びの流れを強制的に途切れさせるか、それとも子どもの遊びの流れが自然に途切れるのを待つかという選択肢がありうる。

ここから指摘できることは、保育者にとっては

子どもに生活習慣を身に付けさせるための教育的働きかけであるとともに、一日の生活の流れ全体を見通した上で位置づけられた活動である片付けが、同時に、子どもの主観的な体験からすると、保育者の用意した状況に参加しながらも、自分たちでその状況の中で遊びを生み出しているという可能性である。実際に、協力しておもちゃを運ぶなど、それ自体子どもの興味や好奇心を引くような作業が片付けの中には存在する（松田、2006）。すなわち、遊びと片付けとが重複しながら進行することもありうるのである（砂上・秋田・増田・箕輪・中坪・安見、2012）。実際に永瀬・倉持(2011)は、保育所での片付け場面を観察し、保育者と子どもたちがテーブルの上に箱をいっしょに載せる際に楽しそうな様子であったと報告している。さらに、観察対象となった保育者が、その際の活動を、片付けにのみ専心するというよりは遊びに近いものとしてとらえていたことも報告されている。これらを総合して永瀬・倉持（2011）は、保育所に参入したばかりの子どもにとっては、そこに楽しみを見出すことによって片付け活動に従事し続けることが可能になっていたと指摘している。

まとめると、片付けという活動においては、保育者が目標とすることと、子どもが目標とすることとがずれながら重なり合った状態で進行するものと予想される。言い換えると、保育者と子どもたちとが複数の活動に同時に参加し、それぞれの活動を達成しながらも破綻せずに全体が進行するのである。

以上は片付けに関する先行研究から導かれる予想であるが、このことは自由遊びから設定保育にいたる移行過程全体に対して適用することが可能であろう。さらに、最初に述べたような、子どもによる活動の即興的な再生産という観点から活動間の移行過程を捉えることも可能だと思われる。自由遊びや保育者による環境の調整を与えられた前提として子どもたちは片付けという活動に関与すると同時に、その活動を可能にする諸条件を制約としながら新しい活動（例えば、箱をテーブルに載せる「遊び」）を創造していたと見なすことができるからである。さらに、子どもによる遊びの発見とそこへの関与があって初めて、片付けという活動が円滑に進行していたという指摘も見逃すことはできない。

新しい生活環境への社会化過程は、このように、子どもの立場に立つならば、単にそこで共有されたルールや行動規範を内面化するだけではなく、そこで展開する活動を能動的に再創造していく過程を全体の一部として含んでいるものと考えられる。

しかし、片付けに関する先行研究では示唆されていたものの、上記の理論的視座から保育実践における活動間の移行過程について検討した研究は管見ではほとんどないため、可能性の指摘にとどまらざるを得ないのが現状である。そこで本稿では、この可能性を検討するために、保育所に参入したばかりの年少児（３～４歳）の入所当初の４月から６月までの間、１か月おきに１日ずつ観察したデータを基にして、自由遊び場面から設定保育への移行過程について、子どもの行動に注目して分析する。これによって、保育実践を行うに際しての保育者の視野を広げ、子どもたちが行動する姿を描き出すための子どもの側に立った記述の枠組みを洗練させることが可能となるだろう。

なお、本稿で扱う観察データは、伊藤（2011）においてすでに分析と報告がなされたものである。そこで分析の主眼が置かれていたのは、用意されたイスから「立ち上がること」の意味が、集団全体の行動パターンの変化にともなって３か月の間に変化していった点であった。本稿での分析は、この結論を否定するものではなく、視点を変えて、子どもたちが準備過程という状況自体をどのように再創造していたかに注目するものである。

## 方　法

### 観察対象

東北地方の農村地域に位置するＡ町の公立保育

所の、年少組（3～4歳が在籍）1クラスを対象として観察を実施した。このクラスは子ども18名（男女9名ずつ、6月のみ女児2名が欠席）および担任保育者1名（女性）から構成されていた。また、担任をもたず複数のクラスを支援する保育者1名（女性）が同席していることもあった。担任保育者によれば、すべての子どもが4月に新しく入園してきた。調査期間は200X年4月から6月にかけてであり、1か月に1度の頻度で計3回の観察を実施した。

なお、保育所長およびスタッフに調査の趣旨およびプライバシーを遵守する旨について書面と口頭にて説明し、調査の許諾を得た。

### 観察方法

ビデオカメラによって撮影された映像に基づいて分析する間接観察法を主な手法として採用した。ビデオカメラを2台用意し、年少クラスの保育室内の対角線を挟んだ二隅に固定して設置した。さらに、保育者と子どもたちの声をクリアに集音するために単一指向型の集音マイクをそれぞれのカメラに装着した。調査者は保育室内にて直接的に観察を行い、気がついた点などをメモに記録した。分析には映像の他、この観察メモと保育者へのインタビューも用いた。

### お誕生会とその準備過程

観察に際して、「お誕生会」と呼ばれる集団的活動に注目した。お誕生会とは保育所のクラスごとに月に一度開催される行事であり、ある月生まれの子どもを、クラスの他の子どもが祝うという、設定保育として行われる活動の1つである。なお、当月生まれの子どもは、4月には3名、5・6月には各1名（いずれも女児）であった。

この行事の準備は、子どもたちが登園後に行っていた自由遊びをいったん中断することで始められた。観察を実施したクラスで準備を主導していたのは担任保育者であった。保育者が「お片づけしたら準備するよ」といった発話を室内の子ども全体に対して発することにより自由遊びが中断され、遊び道具の片付けや排泄が済んだ後に保育室中央付近にイスが並べられ始めた。なお、子どもたちの中にもイスを並べるのに関与していた者がいた。人数分のイスが半円形に並べられ、その中心に、他の子どもと向かい合う形でその月生まれの子どもが座り、ほぼ全員が着席した後に保育者の合図でお誕生会が開始された。

## 結　果

### お誕生会の準備過程の3か月間の変化

お誕生会への移行過程において子どもに要求された行動は、保育者の指示にしたがい、遊んでいた遊具を片付け、排泄などを行い、イスを並べる手伝いをしながら、配置されたイスに着席してお誕生会の開始を待つことであった。

しかしながら、4・5月の段階ではスムーズに全員が着席したわけではなかった。並べられたイスにすぐに座ろうとする者がいた一方で、立ち歩き回ったり、床にねそべったり、他の子どもの膝の上に座ったりといったようにイスにきちんと座ろうとしない者も見られた。保育者はそうした子どもに対して、特定の個人に「○○ちゃん、座ろ」と着席を促したり、全体に対して「おしっこして手洗った人は座ってください」と言ったりして、期待される行動を取るよう指示を出していた。

こうした状況は2か月後の6月までに変化していた。すなわち、準備過程は4月から6月の3か月間をかけて円滑に進められるようになっていた。伊藤（2011）の報告では、イスが並べられ始めてから全員が着席するまでの時間が、4月には約10分かかっていたものの、6月には約3分にまで短縮していた。その短縮は、いつまでも着席しないでいる幼児がいなくなると同時に、一度着席した幼児が立ち上がることをせずに着席し続けることによって起きた現象であったと分析された。それに対応するかのように、保育者が子どもに対して着席を促すよう指示を出す回数も減少していた。具体的には、4月には12回、5月には11回、6月には1回であった（伊藤、2011）。

本稿では、この準備過程において見られた子どもの行動を別の角度から検討する。先の分析（伊藤、2011）では「着席」にしぼった分析がなされたが、着席をし続ける子どもにおいても、実際には非常に多様な行動が見られたのである。それらの行動の中には、片付けやお誕生会の準備といった保育者が導入する活動には直接的には寄与していないように見えるものがあった。本稿ではそれらのうち、「呼びかけ」と名づけることのできそうな行動を取り上げる。

### 呼びかけの分析１：行動の特徴と生起の条件

呼びかけとは、ある子どもがイスに腰掛けた状態で他の子どもに「おーい」などと声をかけたり、その子どもに向けて手を振ったりする行動である（図１を参照）。この行動は、４月から６月にかけて観察された定型的な行動であり、必ずしも決まった子どもばかりが行っていたわけではなかった。大きな声を出す子どももいたため、保育者はそれに対しては間接的に注意したことはあったものの、ほとんどの場合、その行動に対して保育者が抑圧することはなかった。

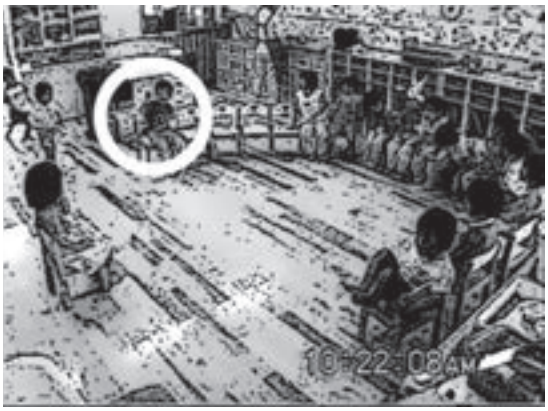
この行動を取り上げたのは、第一に、この行動自体には設定保育を達成するための機能的な有用性がないため、第二に、３か月間の観察機会すべてで生起していたため、第三に、そのため４月からの変化を検討できるためである。第一の理由について補足しておく。お誕生会の準備を円滑に行おうとするならば、最も単純なシークエンスは、自由遊びの切り上げ→片付け→イスの設置→着席という一連の行動から構成されるだろう。それ以外の行動はすべて、準備を達成するためには不要である。「呼びかけ」もその意味では不要な行動の一つであったはずであり、これらの行動群が子どもにとってどのような意味をもっていたのかを考える上で典型的な例として取り上げることとした。

まず、３か月のうち呼びかけが最も頻繁に生起した６月の準備過程の観察に基づいて、子どもの呼びかけがどのような特徴をもつものであったのかを示す。図１に含まれる６枚の写真は、準備過程において起きた呼びかけ生起場面のうち６つのシーンを抽出したものである。

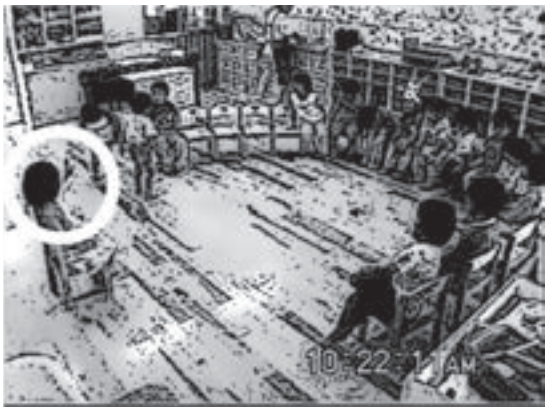
呼びかけの特徴として、第一に、着席をしている子どもが行うものであったことが挙げられる。６月の観察日に呼びかけを最初に行ったのは、当月生まれの女児の左斜め前の座席に座っていた男児であった（図１の①）。その際に男児は、「おーい」という声を発しながら、その女児に向かって手をふっていた。この日最初の呼びかけが生起した３秒後に、今度はその女児が男児に向かって手をふり返した（図１の②）。このシークエンスで示されたように、呼びかけをする子どもはイスに座っていた。これ以前に行われていた自由遊びでは、子どもたちは自由に室内を移動することが許容されていたが、お誕生会の準備にあたっては室内に並べられたイスに着席するよう要請されていた。すなわち、準備過程において子どもたちには身体をイスに固定することが求められていたと言える。

呼びかけの第二の特徴は、呼びかける相手がいることである。図１の①および②で示されたシークエンスでは、男児は当月生まれの女児の方を向きながら手をふり、呼びかけを行っていたように見える。また、女児はそれに対して手をふり返したように見える。このように、あくまでも観察に基づく解釈の範囲においてであるが、子どもたちは呼びかける相手を指向していた。また、別のシークエンスにおいて、今度は当月生まれの女児が、正面に座っていた別の女児に向かって手をふり、その１秒後にその女児が手をふり返した（図１の③および④）。このことから、呼びかけ行動をとる子どもも呼びかけられる子どもも一定ではなく、交代が可能であったと言える。

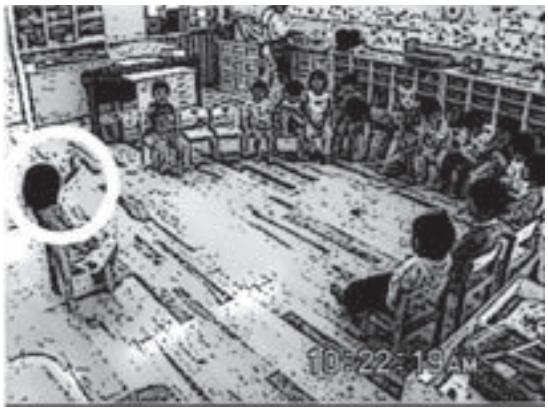
呼びかけの第三の特徴は、呼びかける子どもと呼びかけられる相手との空間的な位置に関することである。図１の⑤の場面では、当月生まれの女児に呼びかけられていた女児が、今度は呼びかけ行動をとっていた。その相手は、観察した限り、その隣に着席していた女児であったように思われ



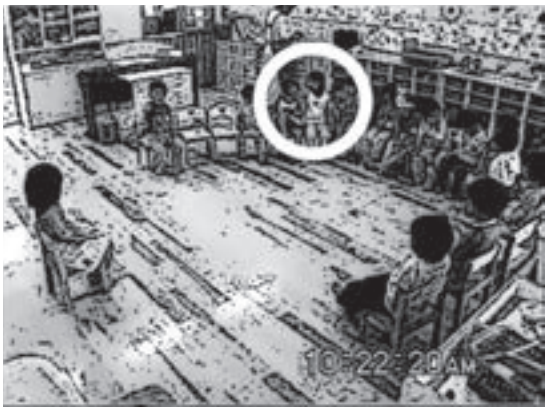

①一人の男児がお誕生日席の女児に手をふる



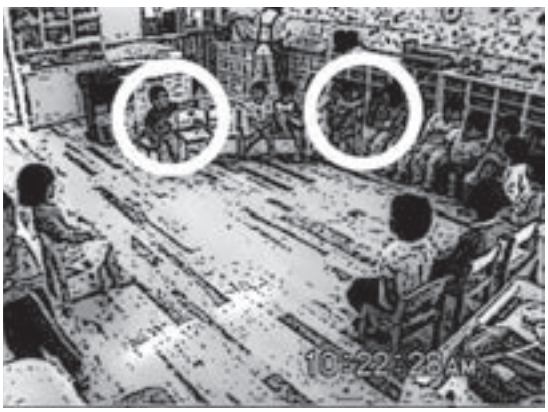

②手をふられた女児が手をふり返す




③お誕生日席の女児が正面を向き手をふる




④手をふられた別の女児が手をふり返す




⑤①で手をふった男児が別の男児に手をふるのと同時に、④で手をふった女児が隣に座る別の女児に手をふる

⑥①で手をふった男児とお誕生日席の女児、およびその他の幼児たち（上の写真では 5 名）が互いに手をふる

図 1　6 月のお誕生会準備過程において観察された子どもたちの呼びかけ行動
注　丸数字は時間的な順序を示す。写真中の丸印は強調のために付した。

た。通常、手をふったり声を出したりして呼びかける際の相手は、呼びかけ行動をとる者の身体から物理的な距離をおいた場所に存在しているものと考えられる。それにもかかわらず、近距離にいる相手に対して手をふったり呼びかける声を出したりする場合は、その行動に独特の意味が期待されるだろう。

これら3つの特徴を総合すると、呼びかけという行動が生起する前提として、呼びかける子どもとその相手の双方の身体がイスに固定されていることが必要であったことが推測される。図1の⑤の場面で、隣の子どもに対して呼びかけたことの背景にあったのは、二者の間に単純に物理的な距離があったためではなかったとすれば、両者の身体が固定されて動くことができなかったためであったと推測できよう。このことから逆に考えると、保育室の空間内を自由に移動できる状態であれば、呼びかけは生起しなかった可能性が示唆される。

最後に、呼びかけの第四の特徴として、複数の子どもによって一斉に起こることが挙げられる。図1の⑥では、5名の子どもがお互いに呼びかけ行動をとっていた。すなわち、呼びかけ行動をとる者とその相手という二者関係は同時に複数生起しうるのである。

### 呼びかけの分析2：3か月間の変化

呼びかけの回数の3か月間の変化を検討するために、便宜的に、手を下ろすまでの間、または、呼びかける声を連続して出していた間で区切り、その区間を1回の呼びかけとして各月の準備過程における呼びかけの回数をカウントした。

観察された限り、このクラスの中で呼びかけが最初に起きたのは4月の準備過程においてであった。その呼びかけは以下のようになされた。ある男児が着席した状態で、「おーい」と声を発しながら向かい合う形で座っていた当月生まれの女児に向かって手をふった。この男児が手をふる行動に先立って、それを引き起こしたと解釈可能な他者の行動は観察できなかった。言い換えると、男児は「唐突に」呼びかけを行ったように観察者には見えた。次に、男児の呼びかけが生起してから1秒後に、女児はこの男児に向かって手をふった。結局、4月においては、約10分間の準備過程のうちおよそ2分間で、4名の子どもによって合計5回の呼びかけが観察された。4名の内訳は、2名が当月生まれの子ども、2名が観客として着席していた子どもであった。

次に、5月の準備過程は4月と同じく約10分間継続していたが、そのうち6分間で、2名の子どもによって合計6回の呼びかけが観察された。最後に、6月になると準備過程は約3分間に短縮されたが、4・5月とは大きく異なり、2分間で12名の子どもによって37回の呼びかけ行動が観察された。

準備過程において全員がイスに座るのに要した時間と、呼びかけの回数の3か月間の変化を視覚的に示したのが図2である。これによると、4月から5月にかけてはこれら2つの変数は大きく変化していなかったものの、5月から6月にかけて大きく変化していたことが明らかである。具体的には、5月から6月にかけて、2つの変数間に反比例の関係を認めることができるであろう。

4月および5月においては、着席をめぐる子どもの行動は様々であった。なかなかイスに座らない子どももいれば、いったん着席してもまた離席

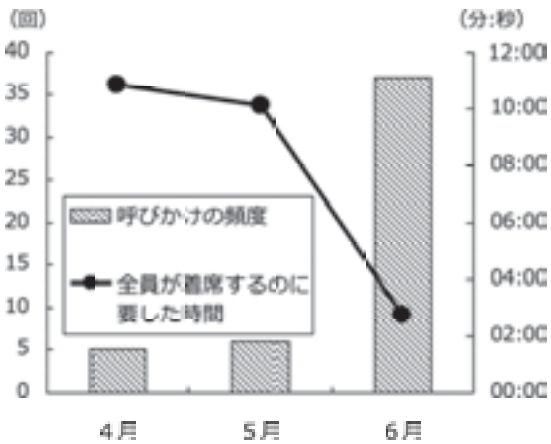



**図2　お誕生会準備過程における呼びかけ頻度および全員が着席するのに要した時間の3か月間の変化**

する子どももいた(伊藤、2011)。一方で、6月になると一度着席した子どもが立ち上がることはほとんどなかった。

これらを総合すると、子どもの着席行動の変化と、呼びかけ行動の変化は強く関連していたと解釈することが可能である。分析1で得られた解釈と合わせると、以下のように言えるだろう。多くの子どもが一度着席したら離席しないという状態には、それらの子どもの身体がイスに固定されていることが含まれている。身体が固定された子どもが多くいる状態は、呼びかけが生起しやすいものであったと言えるだろう。逆に、離席する子どもも多かった4・5月は、呼びかけが生起しにくい状態であったと言うことができるだろう。

## 考　察

本稿では、保育所の日課的時間割では活動と活動の間にある「お誕生会」の準備過程を吟味することを通して、参入したばかりの年少児がいかにして保育者の用意した活動に関与するか、さらに、その活動が子どもたちによっていかにして利用され、新しい活動が発生するかについて検討した。そのために、ある保育所において頻繁に見られた子どもによる「呼びかけ」という行動に注目し、そこへの参入直後から3か月にわたるその行動の変化を分析した。

そこから明らかにされたのは以下の点である。第一に、呼びかけはお誕生会の準備という主要な活動と同時に生起していた、子どもたちによる自発的な活動であったと考えられる。呼びかけは保育所の時間割に定められた活動を達成するために必要な行動ではなく、少なくとも観察した範囲では保育者が子どもたちに要求した行動でもなかった。すなわち、呼びかけは子どもたちが自発的に生起させ、繰り返し行っていた行動であった。この場ではお誕生会を円滑に開始させることが保育者にとっての目標であり、子どもたちはその目標達成に関与していたと思われる。同時に子どもたちは、保育者が要求していない行動を広く展開していた。この行動は呼びかけ合うという相補的パターンの単なる反復を超えて、例えば隣に座る子どもに手をふるなどのバリエーションを生み出しながら、子どもたち全体に共有されていったとみなすことが可能である。

ただし、なぜある子どもが最初に呼びかけを創始したのかは必ずしも明らかではない。4月の準備過程を観察する限り、その理由はいわゆる「気まぐれ」と表現すべきものであったように思われる。しかし、呼びかけにはその相手が必要であり、その相手と目された子どもは相補的に呼びかけ返すという行動をとることが期待される。4月の段階で起きていたのは、1人の子どもの「気まぐれ」で生まれた呼びかけが相補的な関係性を前提していたがゆえに、行動パターンが呼びかける相手に伝播したという過程であったと考えられる。

第二に、子どもたちによる自発的な活動ではあったものの、その前提として必要であった条件は、同時に、保育所の時間割で計画された活動を開始するのに必要な条件でもあったということである。呼びかけが起こる条件とは、二者以上が着席し、そこから移動することが困難となることであった。その際に互いの物理的距離は問題ではなかった（至近距離に着席する相手に対しても呼びかけがなされていた）ことから、重要なのは「移動できない」という前提であったことが推測された。

移動の不可能性は、お誕生会の開始には不可欠な条件であり、この側面については保育者が準備過程を通して直接的・間接的に介入を行っていた(伊藤、2011)。着席は本来、お誕生会を実現するために保育者によって導入された行動である。それは、一対多の参加構造を実現するために子どもの身体を室内の一点に固定し、さらに身体の前面を当月生まれの子どもに強制的に向けさせて注目の焦点を一点にそろえることを可能にするために導入される行動であろう。上記のことは立位でも可能である（運動場や体育館で全校生徒が立位で朝礼台の方を向くことなど）が、3歳児の行動の傾向を想定したときには、長時間の活動を維持す

る行動としては座位がやはり適切である。

これらをまとめると、呼びかけという行動は、お誕生会の準備のために着席という行動を導入することから派生しうる行動パターンであったと言うことができる。もちろん、呼びかけが起こることは必然的な過程ではない。つまり、同様の準備過程を別の保育所や別のクラスで観察した場合には呼びかけが生起しなかったかもしれない。その意味では、今回の分析は、たまたま観察したクラスにおいて生起した偶然的な活動を対象としたものであったと言える。ただし、子どもたちを一斉に着席させる必要のある一斉保育を行う限りにおいて子どもたちの身体の固定化は避けられないであろう。すると、本稿での呼びかけの分析で見たように、身体の固定化を前提として、たとえ「呼びかけ」ではないにせよ、予期しない子どもの行動パターンが発生する可能性は大いにあると考えてよいだろう。

当初の問題意識に戻れば、活動間の移行過程には、複数の活動が生起し、同時に進行する可能性が常に含まれると言っていいであろう。観察された年少児クラスでは、それらは一定の時間、調和的に並存していた。その意味で、保育所に参入した3歳児は確かに保育実践で期待されるような生活的行動をとることができていたのであるから、ある種のルールとしての行動パターンを習得しようとしていた、あるいは習得したと説明することは可能であろう。しかし同時に考えなければならないのは、保育実践が期待していない行動パターンもまた集団的に反復されていたということである。すなわち、観察されたクラスで起きていたことは、お誕生会の準備であったと同時にそうではなかったのである。この過程は、Holzman(2009)の言葉にならえば、活動そのものが発達したと言うことができるだろう。子どもたちが生み出した活動としての集団的な呼びかけと準備過程が並存していた状態は、保育者が導入した準備活動の発達した姿としてみなすことができるのである。

最後に、5月から6月にかけて起きた、全員が着席するまでに要した時間の短縮と、呼びかけ行動の全体的な増加との関係について検討しておきたい。ここに因果関係を見ようとすることはさほど難しくはない。すなわち、お誕生会の準備活動が理解できるようになったからこそ、準備の間のいわゆる「ひまつぶし」として多くの者が呼びかけを行った、という可能性が想定できそうである。しかし同時に、呼びかけをすることを期待しながら着席し、活動への関与をみずから動機づけるために身体を固定し相互に距離を作り出していたために、結果的に立ち上がる者がいなくなったという見方も可能であろう。ただ、個々人の経験の水準でどのような因果関係が認識されているのかは不明である。ある子どもは、呼びかけをしたいから早く座ったのかもしれないし、別の子どもは早く座ってしまったから呼びかけをしたくなったのかもしれない。個々人の水準ではおおよその因果の方向性を定めることはできそうであるが、お誕生会の準備のように集団的な協働として活動が達成されているときに、因果関係を一方向に定めることは少なくともできない。

以上の議論を要約すると、以下のようになる。お誕生会の準備という活動、あるいはその前提となる着席という行動が前提となって、子どもたちは自発的に新しい活動を作り出した。4月の時点で呼びかけという行動の生起可能性を発見し、実行に移したのはたった1人の子どもであった。しかしそれは単発の出来事として消滅せずに、他の子どもに模倣され、伝播し、反復されていった。その意味では、子どもの「仲間文化」(Corsaro, 1997)の一部として取り込まれながら維持されたと考えることもできるだろう。保育実践が計画する目的的な活動が実際に展開され、保育者も子どももそこに関与していたことは確かである。ただ、視点を子どもの方に転じれば、お誕生会の準備は、呼びかけという新しい活動を創造する条件となるジャンピングボードとして機能していたのかもしれないのである。

4月から6月にかけて起きていたこれら一連の出来事は、お誕生会の準備であったと同時に、幼児がそこにおいて発見して繰り返していた活動で

もあった。保育者も、おそらくは子どもたちも、呼びかけをはじめから行おうと計画を立てて活動を開始したわけではないだろう。その意味で即興的であり、創造的な過程であった（Holzman, 2009; Sawyer, 1997）。保育所に参入する子どもは、そこでの生活の慣習を単純に習得するのではない。それら慣習の前提となる諸要素に適応的な行動をとるとともに、それらを利用して新しい行動や活動をみずから作り出していくものと考えることができるのである。

## 付　記

本稿は以下の学会発表およびシンポジウムでの話題提供の内容に基づいている。特に名前を挙げることはできませんが、有益なコメントをくださった方に感謝申し上げます。

伊藤崇（2011）．保育園での一斉活動実践における「日常的実験」 日本心理学会第 75 回大会発表論文集，1108．

茂呂雄二・伊藤崇・香川秀太・広瀬拓海・守下奈美子・Schmit, Wagner Luiz・森岡正芳 2013.9.1 遊びとパフォーマンスにもとづいた質的な学習＝発達研究 日本質的心理学会第 10 回大会（立命館大学）

## 文　献

Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA.: Pine Forge Press.

Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. London and New York: Routledge.

伊藤崇（2011）．集団保育における年少児の着席行動の時系列分析：「お誕生会」の準備過程を対象として 発達心理学研究，**22**，63-74．

松田純子（2006）．子どもの生活と保育：「かたづけ」に関する一考察．実践女子大学生活科学部紀要，**43**，61-71．

永瀬祐美子・倉持清美（2011）．集団保育における遊びと生活習慣行動の関連：3 歳児クラスの片付け場面から（自由論文）．保育学研究，**49**，189-199．

岡野雅子（2008）．幼稚園・保育所における「遊びの流れ」と「日課的時間割」の関係について（第 1 報）：保育者への質問紙調査に基づく 1987 年と 2007 年の比較．日本家政学会誌，**59**，945-953．

岡野雅子（2009）．幼稚園・保育所における「遊びの流れ」と「日課的時間割」の関係について（第 2 報）：幼児の行動観察に基づく 1987 年と 2007 年の比較．日本家政学会誌，**60**，101-110．

Sawyer, K. R. (1997). *Pretend play as improvisation: conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫（2012）．幼稚園の片付けにおける実践知：戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較．発達心理学研究，**23**，252-263．

宇田川光雄（1994）．子ども会のジャンケンポン：ジャンケン博士になるために 社団法人全国子ども会連合会．