



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	運動会練習初期における活動規範の形成と共有 : ある幼稚園の年長遊戯に着目して
Author(s)	及川, 智博; 川田, 学
Citation	子ども発達臨床研究, 7, 37-47
Issue Date	2015-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.7.37
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/58518
Type	departmental bulletin paper
File Information	AA12203623_7_37-47.pdf



【原著論文】

運動会練習初期における活動規範の形成と共有

— ある幼稚園の年長遊戯に着目して —

及 川 智 博¹・川 田 学²Formation and Sharing of Norms during the Early Stage of
a Kindergarten's Athletic Meet Practice.

Tomohiro OIKAWA, Manabu KAWATA

要 旨

本研究は、運動会活動初期における遊戯の練習場面の、幼児―教師間および幼児同士の相互作用の形態に着目し、従来の保育における研究では十分検討されてこなかった、保育実践における規範を幼児や教師が形成していく仕組みと過程を明らかにすることを目的とした。ある幼稚園の年長学年が毎年運動会で行なう遊戯〈よさこいソーラン〉の練習場面を対象として参与観察を行った。結果、遊戯の練習場面における規範を形成・共有する以下の2つの仕組みを見出した。第1に、教師の特定の働きかけの継続により、判断基準やその到達点が曖昧な、踊りの上達に関する規範が学年内に形成されたこと、第2に、規範における行動の参照点を見出すために、幼児たちがクラス間の関係性を変容させることで、規範が共有・維持されていったこと、である。また、運動会当日へ向けて練習が継続していくなかで、これらの仕組み、および規範が変化していったことが示唆された。

キーワード：幼稚園、年長学年、運動会、〈よさこいソーラン〉、規範

I. 問題と目的

(1) 幼児教育と運動会

日本の数多くの幼稚園では、園ごとに毎年おおよそ決まった時期に運動会が開催されている。運動会で行われる種目は様々だが、多くの幼稚園においては、参加する幼児が音楽に合わせて踊りを披露するといった「遊戯」が組み込まれており、時に観客の感動を生むような、まとまりのある素

晴らしい踊りが披露されることがある。では、幼児たちは一体どのような遊戯の練習活動を経て、運動会当日を迎えているのだろうか。

運動会は、日本の数多くの幼稚園が毎年必ず行っている代表的な園行事の一つである。保育用語辞典（森上・柏女、2013）によれば、行事は「保育の高まりとして、日常生活の延長線上にとらえ、計画された日に、特定の目標をもって行なうものである」という。行事は当日だけでなく、行事当

1 北海道大学大学院教育学院 修士課程

2 北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター 准教授

日へ向けて仲間同士で葛藤したり協力したりしながら準備活動を行っていくことで、幼児たちの「育ち」がもたらされることが期待されている。しかしながら、現行の幼稚園教育要領およびその解説書（2008）においては、運動会をはじめとした行事の具体的な実施方針の記載はなく、運動会については言及すらされていない。

佐藤（2005）によれば、学校行事としての運動会の第一号は、東京築地にあった海軍兵学寮で1874年3月に開かれた「競闘遊戯会」であり、軍学校以外では、札幌農学校（後の北海道大学）の遊戯会（運動部に相当する学生団体として発展）が1878年に主催した「力学会」だという。運動会はこれらを始まりとして、まず小学校において徐々に普及していった。柴崎・田代（1992）によれば、幼稚園の運動会は、明治期や大正期に小学校と合同で行われていたが、幼稚園独自で運動会を行い始めたのは昭和初期だという。その後今まで、幼稚園の運動会は代表的な園行事として続けられてきた。では、このように運動会が普及していった背景には、どのような要因があったのだろうか。

柏原（1991）によれば、運動会を学校教育に定着させた要因は大きく2点あり、一つは、富国強兵政策が推し進められていた時期に、森有礼が国家主義教育を進めるに当たって、集団教育の訓練の場として運動会を利用した点、もう一つは、運動会が「村まつり」的要素を含み、地域の人々に広く受け入れられた点にあるという。

柴崎・田代（1992）によれば、昭和初期の運動会で行われていた種目の中には、今日の運動会と類似性をもつ種目が存在する。「遊戯」はその一つであり、現在でも多様な形式で続けられている。中には、幼稚園の属する地域で踊られている踊りが取り入れられることもあり、地域との結びつきが強い種目であることから、遊戯は運動会成立の歴史的な要因の両点を含む、運動会を代表する種目の一つと言えるだろう。

遊戯は種目の性質上、運動会の当日に、保護者や近隣住民に対して、表現活動の成果を、参加す

る幼児全員で披露することが求められる。そのため遊戯は、普段の保育とも運動会におけるリレーといった競技種目とも異なり、幼児と教師が「集団として」一つのまとまりある表現を作り上げることが目指される特殊な活動である。参加する教師や幼児たちには、運動会当日へ向け、比較的長期にわたって練習を継続して行っていくことが求められる。

日本の保育において広く行われている運動会を対象とし、集団活動の展開を追跡した実証的な研究は、これまでほとんど行われていない。その背景には、運動会が日本の保育にとってあまりに自明なものであることや、運動会と比較できるような海外（特に欧米）の集団的行事が少なく、比較対象となる研究が見受けられないことなどが挙げられるだろう。

しかし、運動会における遊戯の練習過程には、他の日常的な保育では求められない水準の集中力やストレス、向上心や団結などのプレッシャーが幼児に負荷される。その意味において、運動会遊戯に特有の実践論理が想定される。

（2）幼稚園における集団形成の仕組み

行事における集団活動が組織化されていく様相を明らかにした研究は見受けられないが、日本の幼稚園における集団活動の仕組みや原理を明らかにした重要な研究はいくつか存在する。

Holloway（2000/2004）は日本の幼稚園を観察し、園の規模や教育理念、保育の単位などから、保育における集団性を関係重視型、役割重視型、子ども重視型の3類型に分類した。園ごとに集団形成の姿が異なることを明らかにしたことは、日本の保育における集団活動の原理の多様性という新たな観点を示すものであった。

実際の保育活動において集団活動が維持される仕組みについては、社会学者である結城（1998）がフィールドワークを通して検討している。結城（1998）は、幼稚園における集団生活の中で、教師が幼児に対し「目に見える」集団（「うめぐみさん」など）と「目にみえない」集団（「おまめさん」な

ど)の集団呼称を使い分ける事によって、幼児を集団活動に自発的に同調させるように相互交渉を行っていることを明らかにしている。

運動会の遊戯においても、先行研究が示す集団活動の仕組みが働いていることが予想される。例えば、運動会の練習において、集団行動に逸脱した幼児が現れた際は、結城(1998)が示した、集団行動への逸脱を暗示する「冬眠ぼうや」といった「目に見えない」集団呼称を教師が用いることで、幼児たちの表現をまとめようとする状況が想像される。

(3) 幼児からみた「遊戯」

こうした先行研究が示す集団活動の仕組みは大人側、すなわち教師にとって、保育を集団として組織的に進めるべく用いられている仕組みである。運動会を何度も経験してきた教師たちは、運動会当日に遊戯を保護者に向けて披露するという活動自体の目的や、保育計画などを念頭に入れながら活動を行っているだろう。

かたや幼児たちは、運動会の準備活動に関して、初めから練習に取り組む意義を見出しているとは考えにくい。例えば年長児たちは、既に一度以上は運動会に参加しており、ある程度の事前知識や当日への期待を持つことが想定される。しかしながら、練習の導入は教師主導で展開されることも多く、練習過程は楽しいことばかりとはいえない。運動会当日への期待感のみで、練習を組織的かつ発展的に進められるとは考えづらいだろう。幼児たちは、練習活動への取り組みを促す契機を見出していくことが考えられる。

集団として取り組みを継続・発展させていく活動としては、チームスポーツ好例である。チームスポーツにおいては、重要な試合や大会での勝利を目指し、チームの構成員が練習に参加することで、活動が維持・発展される。そこでは、他のチームやレギュラーメンバーを争うチームメイトといったライバルの存在や、チーム内に共有された達成目標、先輩やトッププレイヤーへの憧れといった様々な契機を背景として、選手たちが練習

に励んでいく。そうした契機は多くの選手たちに、技術水準を高めることを目指すという、規範的な目標を保持させていることが考えられる。

しかしながら、保育における遊戯はチームスポーツとは異なり、運動会当日の披露という活動自体の目的は存在するものの、決まった時期に教師が設定し導入する、比較的トップダウンの保育活動である。さらに、行事は他の保育に比べて計画される活動回数が多く、実施期間も比較的長期にわたるという特徴を持つ。そのため幼児たちは、遊戯の練習に関する規範^{※1)}を、特に練習導入後の比較的初期段階における教師—幼児間や幼児同士の相互作用などにより、少しずつ形成し、共有していくことが考えられる。その過程を捉えるためには、遊戯の練習に関する特定の価値付けや、踊りの上達をめぐる幼児間の関係性の変化を促す仕組みを詳細に検討することが求められるだろう。

保育における「規範」の問題を扱った研究は、園生活における規範と仲間入り場面の関係性を明らかにしたもの(青井、2000)や、幼児間の規範提示場面を分析したもの(辻谷、2014)など多岐にわたる。しかしながら、先行研究では、既に幼稚園の中に存在し共有されている規範を取り上げており、幼児や教師が状況に応じて規範を形成していく過程を詳細に検討した研究は見当たらない。本研究では、従来の保育を対象とした規範研究において検討されてこなかった、幼稚園における規範の形成過程の一端を明らかにすることを目指す。

以上より本研究では、運動会の遊戯という集団的な達成が目標とされる活動を分析することにより、従来の保育における規範の問題を取り上げた研究では十分検討されてこなかった、保育実践における規範の形成過程に迫る。具体的には、運動会活動初期の、年長遊戯の練習場面における幼児—教師間および幼児同士の相互作用の形態に着目し、練習に関わる規範を幼児や教師が形成・共有していく仕組みと過程を明らかにすることを目的とする。

II. 方 法

研究フィールドと場面

本研究は、北海道石狩地方のX市に位置する仏教系の私立A幼稚園（以下、A園）を対象園とし、A園において2013年5月上旬から6月下旬にかけて行われた運動会の遊戯に関連する保育場면을観察対象とした。

2013年度、A園の年長学年は4クラス（各クラス男児13名、女児9名）、計88名の園児が在籍していた。教諭はクラス担任が4名（さくら組・T教諭、ばら組・S教諭、ひまわり組・M教諭、きく組・K教諭。なお、組名は仮名）学年の補助教諭が1名、特別支援担当の教諭が1名だった。A園の年長学年はチーム保育を採用し、保育は日常的にクラスの枠を越えて行われていた。

A園の運動会は毎年6月に、近隣の公立B小学校のグラウンドを借用して行われる。A園では運動会のプログラムの中には約20年間毎年必ず、年長学年の遊戯〈よさこいソーラン〉が組み込まれている。A園のよさこいソーランは、札幌市で毎年6月に行われる『YOSAKOI ソーラン祭り』^{註2)}で披露される踊りをもとに独自のアレンジを施したもので、専用の楽器である鳴子と、専用の衣装である半被を着て、陣形移動を組み合わせ、掛け声を出しながら踊るものである。よさこいソーランはA園の教育課程における表現活動の一環としての位置づけを持つと同時に、A園の運動会における「花型種目」であり、年長学年が活動を通して「ひとつにまとまる」ことが期待されている（園長への聞き取りによる）。

観察および記録方法

本研究では第一著者が、年長学年の保育に「おいかわ先生」として帯同する形で参与観察を行った。観察は、5月初旬から6月末までの間、週2～6日、計26日間行った。観察時間は午前9時から、昼食時間がはじまる午後12時頃までの約3時間であったが、保育の展開によっては午後も観察を継続した。

観察者は幼児たちから「良くカメラで色々なものを撮っている、年長の教師のひとりのような“おいかわ先生”」として認識されていたようであった。幼児たちにとって観察者は、保育の流れには干渉しないものの、いつも年長学年に帯同し保育を少し手伝ったり、時折幼児と一緒に遊んだり、他の教師とは少し異なる存在だったと考えられた。教師たちからは当初「研究に来ている大学生」として認識されていたようだが、徐々に「年長学年の学年団の教師の一人のよう」だと言われるように観察者に対する認識が変化していった。

記録の方法としては、(1)ビデオ撮影、(2)教師や幼児へのインフォーマルなインタビュー、(3)フィールドノートへの筆記記録の3つを用いた。

分析対象としたデータ

よさこいソーランの練習が保育に導入された2013年5月9日から、運動会当日の2013年6月23日（運動会予定日は6月22日であったが、雨天順延で翌日開催となった）までの記録を分析に使用した。なお、よさこいソーランの練習は、5月に導入が行われたものの、導入直後は練習はあまり行われず、5月第4週から6月第1週にかけて、次第に練習が増加していった。

本研究の分析に際しては、以下のデータを使用した。始めに、集団活動である遊戯の練習初期段階となる時期区分を検討した。結城（1998）の集団呼称の分類をもとに、よさこいソーランの練習中において教師の用いた集団呼称（「ばら組さん」、「年長さん」など）の使用数を定量化し、その変化から、集団活動のおおよその節目となった時期を見出した。その後、集団活動の節目以前の時期に行われたよさこいソーランの練習場面において、練習への取り組みに関する特徴的な学年内の相互作用の形態を示す2事例を、本研究のデータとして検討した。

III. 結果と考察

(1) 活動の初期段階の時期区分

A園におけるよさこいソーランでは、年長学年が「ひとつにまとまる」ことが期待されており、学年の集団形成を狙う意図が含まれる集団活動であると考えられた。そこで本研究では始めに、活動の初期段階として位置づけられる集団活動の状況変化の時期を見出すべく、よさこいソーランの練習中に教師が使用する集団呼称を指標とし、その使用数の週ごとの変化を検討した。

始めに、よさこいソーランの練習回数が増加し始めた5月第4週から、運動会当日を迎える6月第4週までのおよそ1ヶ月から、週ごとに1日の練習場面を抽出し分析対象とした。対象としたのは、5月27日（5月第4週）、6月3日（6月第2週）、6月14日（6月第3週）、6月17日（6月第4週）の各日に行われたよさこいソーランの練習場面である。

結城（1998）を参考とし、練習中に教師が発した以下の3種類の呼称、(1)「クラス集団」（特定のクラスの呼称（さくら（組）、ばら（組）、ひまわり（組）、きく（組））、(2)「全体集団」（練習している幼児全員が対象だと判断される呼称（みんな、みなさん、年長さん））、(3)「非特定集団」（「目に見えない」集団（結城、1998）が対象だと判断される呼称（例：ざわざわしている人））を集計した。なお、本研究で集計されていない、(1)と(2)以外の「目に見える」集団呼称（例：女の子、年少さん）は、集計対象とした4日間を合計して数回、もしくはほとんど用いられていなかったため集計から除外した。

各日の比較を行なうために、よさこいソーランの練習において幼児と教師の相互作用が行われた状況を統一すべく、以下の練習時間を分析から除外した。除外したのは、①「音楽再生時間」（踊りに使用する音楽が、教師が練習のために用意したCDプレイヤー等で再生されてから5秒以上経過した場合、その音楽が止まって5秒以上経過するまでの時間）、②「クラス指導時間」（教師がそれぞ

れの担任のクラスに移り、各クラスの前に立ち視線を向け、教師各々が異なる発言を行ってから5秒以上経過しても、全体へ向けた働きかけがどの教師からも開始されない場合、そこから教師が練習を行っている他のクラスへ向けて発言を行うまでの時間）である。

以上の時間を除いた練習時間は、教師たちが練習に参加する幼児全員を、踊りの教授対象としていと考えられることから「全体練習時間」と定義し、全体練習時間内において教師が用いた集団呼称を集計対象とした。さらに、練習時間が各日で異なることから、「呼称数（回）÷全体練習時間（秒）×600（秒）」という計算式を用いて、各日ごとの10分間における呼称数の平均を算出した。以上の手続きにより集計した、よさこいソーランの「全体練習時間」における教師の集団呼称の使用数の変化を図1に示す。

5月第4週において教師たちは、クラス集団と非特定集団の呼称を、学年集団に比べ多く使用していた。しかし、非特定集団の呼称を用いる割合は安定せず、週ごとに増減を繰り返している。この増減は、全体集団を対象とした呼称と対照的となっており、全体集団の呼称数も不規則な変化を示している。

その一方で、クラス集団へ向けた呼称数は、5月第4週から6月第3週まで、増加することなく安定して減少していた。特に6月第2週から第3週にかけては、それまでと比べ、クラス集団を対象とした呼称の使用数が大きく減少し始めた。この変化は、幼児・教師間の相互作用、すなわち集

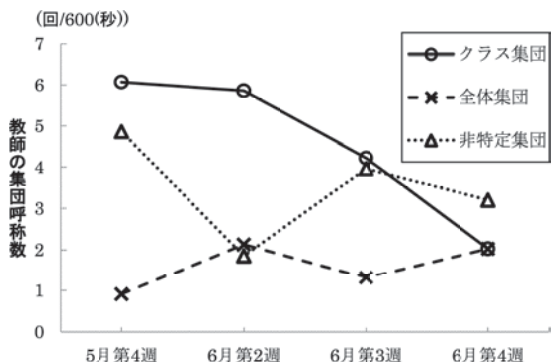


図1 教師の集団呼称使用数の変化

団活動の状況変化を反映したものだと考えられる。

以上より、6月第2週から第3週の間が、集団活動の展開における節目となった時期だと示唆されることから、本研究では6月第3週付近までを、事例による分析の対象とした。

(2) 幼児集団の変化

ここからは、実際に観察された事例から、練習場面における特徴的な相互作用の形態について分析し、遊戯の練習活動に関する規範がどのように形成・共有されていったか検討する。

始めに、遊戯の練習初期段階においてもたらされた特徴的な状況である、年長学年内における遊戯の練習成果の公開披露場面について検討する。

事例1 年長の仲間へ向けた演舞

(5月第4週：運動会まで残り26日)

この日の午前中は、ひまわり組ときく組（以下、Aグループ^{註3)}）、さくら組とばら組（以下、Bグループ）の2グループに分かれて、年長のホールで時間を前後させて練習が行われた。最初に練習を行ったのは、Aグループであった。練習は、踊り方を一つひとつ、教師たちが幼児に教授する形で練習が進められた。幼児たちは時間が空くたびに、集中力が切れたのか、練習が途切れる度に腕をプラプラさせたり、退屈そうに手遊びをしたり、ぼーっとしたりしていた。

練習の途中で、Bグループの幼児と教師たちが練習を交代しようと、ホールに集まってきた。T教諭が入ってきたところで、K教諭がT教諭に対して「踊る～最後？」と、周囲にいる幼児にも聞こえるような声で話し始めた。T教諭は「見たい見たい！」と応えた。それを聞いたK教諭はAグループの幼児たちの方を向き、「見てもらえるって！」と勢い良く幼児たちに伝えた。Aグループの幼児たちは「え～」「恥ずかしい」といったようにニヤニヤしながらK教諭にんでいた。Bグループの幼児たちが観客となる準備

をしている間、T教諭はBグループの幼児たちに対し「なんかねー、すーごく上手くなったらしいよー！」と、遠くにいる幼児たちにも聞こえるように、大きな声で話していた。Aグループの幼児たちは緊張を隠しきれないのか、浮足立ったようにパタパタと動き回っていた。

一旦踊りが始めると、T教諭は「顔つきが違うわー」「いいよー！」「声が違うねー！」「スゴイよくなってる～！」といった言葉を、踊り手の幼児だけでなく、観客側の幼児にもはっきりと聞こえるように送っていた。Bグループの幼児たちは、Aグループの踊りをじっと見つめつつ、時にはつられて踊っていた。Aグループの幼児たちは、それまでの練習での笑顔ではなく、緊張した面持ちながら、張りのある声とキビキビした振りで踊っていた。踊り終わると、Aグループには惜しめない拍手が送られた。踊っていた幼児たちは、溢れんばかりの笑顔を浮かべていた。

その後、練習を交代して、Bグループの練習が行われた。T教諭は練習前に幼児たちに、Aグループの踊りの感想を尋ねると「カッコよかった！」「元気も出た」などの声が上がった。T教諭はそれに応え「カッコよくなつたよねー！ いやーこれじゃ、さくら（組）とばら（組）の気合い、ひまわり（組）ときく（組）に負けてしまいます！」と大きな声で話し始めた。幼児たちは「頑張ろうぜ！」と応え、それにT教諭も「頑張ろうぜ！」と返していた。その後の練習では、それまでの練習とは違い、声を張り、集中し真剣に取り組む幼児の姿があった。

Bグループの練習終了後、Aグループが反対に観客となり練習の披露が行われた。

事例1においては、教師からの提案により、2クラスずつによる、よさこいソーランの練習成果の見せ合い場面がもたらされた。事例1のように、練習を幼児同士で披露し合う場面は、よさこいソーランを導入してから初めて観察されたものである。この事例において注目すべき点は、教師や

幼児の発した「カッコよかった」といった言葉と、同学年の仲間へ踊りを披露するという場面状況の2点である。

始めに、幼児と教師が用いていた「カッコよかった」という言葉について検討する。「カッコいい」という言葉は、事例1では幼児から発せられたものであったが、元々の使用者は教師たちである。幼稚園の生活の中で、A園の教師たちは度々、集団活動において守るべきルールを遵守したり、他の幼児の模範となる望ましい行動をしたりした幼児に対して「カッコいい」といった言葉を送っていた。よさこいソーランの練習活動においては、踊りが上達したり、場面ごとに求められる行動を行ったりしたと教師が判断した幼児に対し、「カッコいい」や「よくなってる」といった褒める言葉を教師は送っていた。

このような教師の働きかけは、結城（1998）が示した、集団の教育力を生かすべく教師が用いる、場面ごとに是認される行動様式の伝達および幼児の同調誘導を促すというストラテジーにある程度の類似性を持つ。それは例えば、整列をする際に、早く並んだ幼児たちを指して「上手ね」と声をかけることで、他の幼児たちを同調させようとするものである。

しかしながら、よさこいソーランの練習活動における事例1の教師の働きかけには、先行研究とは異なる、行動様式の伝達および同調誘導には還元できない要素の存在が示唆される。よさこいソーランの練習の場合、是認される行動の一つに、上手に踊ること及びそのための努力があると考えられる。この、踊りの上達や努力といった行動は、整列場面とは異なり、行動様式の模範や判断基準が場面により多様かつ曖昧であり、さらにその行動様式の到達点が曖昧もしくは存在しないことが多い。そのため、練習を何度繰り返そうとも幼児たちは、運動会が終了するまで、踊りの上達や努力の同調を完全に達成することができないのである。

もちろん、教師の働きかけの全てが事例1のように、同調が困難な、曖昧な行動に焦点が当てら

れているわけではない。例えば教師たちが、踊る際の掛け声がよく出ている幼児たちを指し、掛け声を「気持ちが入っている」といった抽象的な形容表現で褒め、他の幼児がそれに応えるように掛け声を大きく出すという状況が時折観察された。その際の特徴として、踊り方や発声は、特定の幼児たちの行動と対比して判断されていたことが挙げられる。幼児たちの練習成果は、常に他の幼児との相対的な判断により浮き上がるものであり、踊りの変化に絶対的な模範としての到達点は存在しない。教師たちの事例1のような働きかけの継続から、年長学年は運動会当日まで、踊りの向上を目指すことを志向していったことが考えられた。

以上より、教師が、特定の幼児たちを賞賛する働きかけを行っていくことで、完全に同調することができない、練習を努力し踊りが上達することが望ましいという、行動に対する曖昧な価値づけが、年長学年の幼児たちの間に形成されていったことが示唆された。

このような教師たちの働きかけが継続して行われていく中で、幼児集団は、同調による集団の凝集とは異なる方向へと変化していった。この変化を促す特徴的な場面状況が、事例1から示唆される。

事例1では、踊りの練習成果を、同学年の仲間である幼児に対して披露する状況が観察された。年長児たちは本来であれば、年長学年というA園におけるサブコミュニティに所属し、よさこいソーランの練習活動を共にを行い、最後には“集団として”共に披露する、いわばチームメイトのような存在である。しかしながら事例1においては、その練習の成果を披露し合う仮定の観客として、よさこいソーランを実際に踊る幼児たちの前に立ち現れたのである。事例1のように、よさこいソーランの練習場面において、クラスを対比するような教師の働きかけが、活動の初期段階において度々観察された。

他のクラスが、同学年として並列の存在でありながら対比されるという状況は、幼児集団の間に、ある関係性をもたらしていった。それを示唆する

のが、事例2におけるナイショの練習である。

事例2 ナイショの練習

(6月第2週:運動会まで残り18日)

この日の年長学年は午前中に、園庭にある水田の田植えをクラスごとに(さくら→ばら→ひまわり→きく組の順番)行っていた。その後、早く終わったさくら組とばら組が、1日の予定が記載されている〈ボード〉に何の記載もないにも関わらず、遊戯室で練習を行っていた。

練習を行っていると、〈よさこいソーラン〉の音楽が聞こえて気になったのか、練習を行っていないクラスの幼児たちが、遊戯室の入口となるドアを少しだけ開けて、中の様子を伺っていた。すると突然、ひまわり組のM教諭が、田植えの打ち合わせをT教諭と行なうために遊戯室に入ってきた。

M教諭はT教諭との打ち合わせの後、ホール中に聞こえる冗談めかした声で「まさかねー!! ひまわり(組)ときく(組)にナイショでまさかねー!!」と幼児たちに向けて笑顔で話した。ホールにいる幼児たちは一斉に、M教諭の方を凝視したまま、呆然としていた。中にはあまりに啞然として、M教諭が出て行くまで見つめていた幼児たちもいた。

M教諭が遊戯室を出て行った後、さくら組の幼児たちが「M先生気づいてないっばいよ!」「やったね!」と笑顔で話し始めた。T教諭はそれを聞いて「よかったー、何とか大丈夫だった。みんなにナイショだもんねー」と、幼児たちに伝えた。

練習が終わり遊戯室から出て行った際、さくら組の男児Eが観察者に駆け寄り「ひまわり(組)ときく(組)にバレちゃうから、言っちゃダメ!」と、「シーッ」と言う際と同じく人差し指を口の前に当てながら、ヒソヒソと話しかけてきた。観察者が頷くと、Eは走って昼食へと向かっていった。

A園における年長学年の1日の予定は、年長学年の部屋に置いてある「ボード」と呼ばれるホワイトボードに、朝のうちに教師たちが記載することが日常となっていた。幼児たちは登園した後、ボードを確認しその日の予定をチェックし、時間を守って行動することが求められていた。しかし事例2の練習は、年長学年の1日の流れを示すボードには記載されておらず、いわば“非公式練習”であった。

事例2において、練習をしていた幼児たちが、非公式練習をしていることがM教諭に悟られていないことに安堵している様子が観察された。M教諭に悟られなかったことは、さくら組とばら組の幼児たちにとって、非公式練習を行なっていないひまわり組ときく組の幼児たちに、練習をしていることが漏洩しないことを意味すると考えられた。すなわち、さくら組とばら組の幼児たちは、秘密裏に他のクラスと差をつける(もしくは、差をつめる)ことに成功したという認識を持ったことが示唆された。

幼児たちは非公式練習が漏洩しなかったことに安堵し、さらには観察者に注意を促すに至った。非公式練習の成果は、午後に予定されていた公式練習において、練習を行なっていない幼児たちと比較した際に表出するものである。幼児たちはこの秘密裏に行った練習の成果が、同一の活動を行なう仲間たちの前で表出することを期待したものと考えられた。

他のクラスと比べ合うことを意識した幼児の発言は、練習が進んでいく中で時折観察されていた。例えば、2クラスでの練習が終わった後、教師が幼児たちの頑張りをたたえた際、幼児たちが自発的に他のクラスへ披露したいと話した状況が観察された。幼児たちは、練習の成果が他のクラスの前で立ち現れることを期待しているようであった。

以上より、年長学年の幼児たちの間に、踊りの上達の習熟度合いをクラス同士で比較し合う関係が、遊戯の練習活動が行われ始めてから徐々に形成されていったことが示唆された。

その後練習が継続して行われていく中で、年長学年の間に、クラス間で踊りの上達を競い合うような相互作用は徐々に観察されなくなっていった。運動会当日まで、そのままクラス同士で高め合う関係を続けていても、運動会当日の披露までに、幼児たちの踊りの技術は相当に高まっていた可能性がある。運動会での保護者や近隣住民へ向けた披露を考えれば、むしろこの関係性が保たれていたほうが、披露する際の踊りの技術水準が安定して高まっていっただろう。では、なぜ年長学年のクラス間の特殊な関係性は解消されていったのだろうか。

幼児たちは、活動の節目に至る時期までに、踊りの上達に関する意味づけを共有し、幼児たちはクラス間で踊りの技術を比較し高め合うようになっていったことが事例から示唆された。この関係性がそのまま消失していった場合、幼児たちの練習成果を対比する参照点は行き場をなくしてしまうだろう。

一見行き詰まりを見せているこの状況を打開する過程として、及川・川田（投稿中）では、運動会の遊戯練習過程におけるモノの授受に注目している。すなわち、A園の遊戯には、専用の楽器（鳴子）や衣装（半被）があり、これらが適切なタイミングで教師から幼児たちに授けられる儀式的な出来事が練習の重要な節目を形成し、幼児集団に遊技に対する自負や責任感が醸成されたと考えられた。

鳴子や半被は、クラス単位ではなく、学年全体に対して、しかし個々の幼児に対して授けられる。全体と個の関係を再編するために、中間集団かつ練習成果の参照点であるクラスの枠組みを、一度解消することが必要となったのだろう。

以上より、A園のよさこいソーランの練習においては、年長学年の間に踊りを上達することが望ましいという、模範や到達点が曖昧な行動への価値づけの形成・共有や、それを背景とした、クラス間で踊りの上達を比較しあう関係性の形成および解消の過程が示唆された。

IV. 総合考察

本研究は、運動会活動初期の遊戯練習場面における、幼児—教師間および幼児同士の相互作用の形態に着目し参与観察を行なうことで、練習における規範が形成・共有されていく仕組みと過程を明らかにすることを目的とした。以下では、運動会の遊戯練習における規範が形成・共有されていく仕組みを、改めて整理していく。

集団呼称数の変化から見出した年長遊戯の練習の節目の時期までに観察された、幼児—教師間および幼児同士の特徴的な相互作用の形態から、練習場面における規範を形成・共有する2つの仕組みが示唆された。

1つは、判断基準やその到達点が曖昧な、踊りの上達へ向けた行動が望ましいという規範が、学年内に形成される仕組みである。教師たちは、踊りが上達したと判断した幼児たちに対し、幼稚園において日常的に使用される、是認される望ましい行動であることを示す言葉を練習中に送っていった。それは、先行研究が示す、幼児を集団行動に同調させる働きかけに類似性を持つ。しかしながら、望ましいとされる行動への同調が達成不可能という点において、本研究が示す教師の働きかけの機能は、その性質のみに還元されない。すなわち、運動会が終了するまで継続する、非明示的な行動に対する独自の規範を形成した働きかけだと考えられた。

いま1つは、規範の参照点として、クラス同士で踊りの上達具合を比較し合う関係が、遊戯の練習活動の中で形成されていく仕組みである。よさこいソーランの踊りの上達は、他の幼児と比べた際に表出する相対的なものであった。前者の仕組みをもたらした教師の特徴的な働きかけや場面設定が繰り返される中で、幼児たちは自発的に、クラス同士で踊りの上達を比べ合う相互作用を行うようになっていった。それは、練習による踊りの上達が達成されているかどうか、すなわち、形成された規範に沿って行動できているかを確認する参照点を、幼児たちが見出していく過程だと考え

られた。

これら2つの仕組みは、共に表裏一体であることが示唆される。形成された非明示的な規範に沿った行動をとるには、模範や評価となるものを通して、対象化して行動することが求められる。幼児たちは、練習場面において対比されることの多かったクラスを軸として、行動を行っていった。幼児たちの関係性の変化、およびそれに伴う幼児同士の相互作用は、長期に渡り継続される練習活動において、規範が共有・維持されていくことを支えたものだと考えられよう。

また、練習が進んでいく中で、幼児たちのクラス間の特殊な関係性は徐々に解消されていった。これは、クラスという対比の参照点を失うことを示唆するものであり、幼児たちは新たな参照点を模索していったことが考えられた。すなわち、クラス間の関係性の形成・解消は、遊戯の最終目標である全体での披露へ向け、学年全体が凝集していくための、1つのステップだと考えられた。それとともに、練習初期段階において形成された規範もまた変化していったことが考えられるが、その検討は本研究の範疇を超えるものであり、今後の検討課題としたい。

これまで、日本の幼児教育における、集団活動を組織化する基本的な仕組みや、その分類枠組みが示されてきた。しかし、先行研究において十分に検討されてこなかった課題の1つに、保育における行事活動を組織化する規範の検討があると思われる。日本の幼稚園では、入園式を始めとして多数の行事が存在し、一年の保育における重要な節目を形作っている。その中には、運動会や生活発表会といった、比較的長期にわたって、日常場面とは相当に異なる姿勢を求める行事活動が存在する。そこで幼児たちに見出されていく集団活動の規範は、日常の保育とは相当に異なるだろうし、また、行事間での差異も検討されていく必要があるだろう。

本研究は、一つの幼稚園の、運動会における年長学年の遊戯の練習初期という限定された範囲に焦点を当て検討したものである。同じ運動会の遊

戯でも、学年による差異が見出されるだろうし、園ごとにも異なる仕組みや過程が見いだされる可能性が高い。今後、更なる調査を進めていくことが求められる。

謝 辞

いつも温かく迎え入れて頂き、本研究にご協力くださいましたA幼稚園の子どもたちや教員の皆様に、心より感謝申し上げます。

付 記

本研究は、文部科学省科学研究費補助金（研究代表者：川田学、課題番号 25590166）の助成を受けて行われた。

注

（注1）教育小事典（平原・寺崎、2011）によれば、規範とは「人間が行動・判断・思考を行う場合に依拠する価値基準。社会構成員に要求される行為の法則。（中略）規範は、その人間の属する集団や組織によって形成・承認され、従って、時代や状況によって変化する」ものであるという。幼稚園における規範は、園生活において皆が守るべき事柄（例：時間を守って行動しなければいけない）から、遊びの中のルール（例：ドッチボールで顔面にボールが当たってもセーフとする）まで多岐に渡り、またそれらは状況に応じて変化していくことが考えられる。Schmidt & Tomasello (2012) によれば、幼児は文化的集団を認識始めると、社会的な規範を他者へ主張することが可能となり、既にその段階において集団的な意図性に参加しているのだという。この点に関連して、辻谷(2014)は、4歳児クラスで既に他者へ向けて規範提示を行うことを明らかにしている。すなわち、幼稚園、特に年長学年においては、教師だけでなく幼児たちもまた、行動の価値基準を他者との相互交渉の中で形成・承認し、さらには変容させていく存在であることが想定される。

（注2）『YOSAKOI ソーラン祭り』とは、北海道札幌市において1992年から毎年6月に行われている、『YOSAKOI ソーラン』という踊りを競う大規模な踊りの祭典である。

（注3）本研究で示した「Aグループ」とは、読者の事例の理解を促すために、筆者が意図的に用いている枠組みであり、A園に存在するものではない。研究対象年度の練

習では、4クラス全体での練習だけでなく、学年を2つに分け、2クラスずつ合同で練習することも度々行われていた。しかしながら、それは学年を二分して対比し合うために教師が意図的に分けているわけではなく、練習場所の制約や保育の状況によるものであった。

引用文献

- 青井倫子. (2000). 幼児の仲間入り場面における規範の機能. *幼児教育研究年報*, **22**, 45-52.
- 平原春好・寺崎昌男 (編). (2011). *新版 教育小事典【第3版】*. 東京：学陽書房.
- Holloway. S.D. (2004). *ヨウチエン：日本の幼児教育，その多様性と変化* (高橋登・南雅彦・砂上史子，訳). 京都：北大路書房. (Holloway. S.D. (2000). *Contested Childhood: Diversity and Change in Japanese Preschools*. NY: Routledge, part of Taylor & Francis Books.)
- 柏原栄子. (1991). 幼稚園における運動会に関する一考察 (4)：その歴史的変遷を通して. *日本保育学会大会研究論文集*, **44**, 22-23.
- 文部科学省. (2008). *幼稚園教育要領解説*. 東京：フレーベル館.
- 森上史郎・柏女霊峰 (編). (2013). *保育用語辞典 [第7版]*. 京都：ミネルヴァ書房.
- 及川智博・川田学. (投稿中). 運動会の遊戯を組織化する仕組み：ある幼稚園における年長遊戯の練習過程に注目して.
- 佐藤秀夫. (2005). *教育の文化史 2 学校の文化*. 京都：阿吽社.
- Schmidt, M.F.H., & Tomasello, M. (2012). Young Children Enforce Social Norms. *Current Directions in Psychology Science*, **21**, 232-236.
- 柴崎正行・田代和美. (1992). わが国の幼稚園における運動会の起源について. *保育学研究*, 117-127.
- 辻谷真知子. (2014). 4歳児クラスにおける幼児間の規範提示：根拠の明示と関係性に着目して. *保育学研究*, **52**, 197-209.
- 結城 恵. (1998). *幼稚園で子どもはどう育つか：集団教育のエスノグラフィ*. 東京：有信堂高文社.