

幼児の仲間入り場面における規範の機能

青井倫子¹

The Function of Social Norms on the Children's Social Regulation in the Play-group Entry Situation

Tomoko Aoi¹

There are many social norms in preschool. The purpose of this paper is to examine the role of social norms in children's regulation of play groups during their free play time. This analysis uses transcript data of children's social interactions in the play-group entry situation observed in a nursery school. The main findings from the collected episodes are as follows. 1) In the entry situation, children apply not only the entry rules or agreements for the activity, but also various social rules and behavior standards expected in nursery school life. 2) Children often reject a friend's entry because the entering child deviates from the social expectations of nursery school life. 3) The entry rules or agreements often malfunction, obstructing entry into play, when the entering child cannot behave in accordance with the rules or agreements. 4) When a child has entry troubles, teachers intervene and order children to play together happily with any classmates. 5) The teachers' strong expectation that "children should play together happily with any classmates" causes invisible peer rejection as a latent effect.

Key Words: preschooler, social norm, teachers' expectations, social regulation, play-group entry, nursery school

視点と研究の目的

本稿は、仲間入り場面の分析を通して幼児の遊び場面における仲間集団の成立・維持・調節過程を明らかにすることを目的とした研究の一部である。

まず最初に、幼児の仲間集団の解明における仲間入り場面分析の有効性について述べておく。好きな遊びの時間に子どもたちが展開している遊び集団は、一見すると、比較的安定した集団のように見受けられる。しかし実際には、この集団は、集団外の子どもたちからのさまざまな働きかけに対処したり(倉持・無藤, 1991)、遊びに参加していない集団外の子どもたちへ働きかけを行ったりしながら遊びを維持、展開している。遊び集団に対する遊び集団外の子どもたちのかかわりである「仲間入り」の場面において、

仲間入りをしようとする子どもは状況に応じてさまざまな方略を用いながら友だちの遊びへの仲間入りを試みる。一方、受け入れ側である遊び集団側は、仲間入りを受け入れることによって遊びが中断されたり、物の分配や役割などについての再調整を要求されるため、また、親しくない友だちから仲間入りが試みられることもしばしばであることなどから、その都度、仲間入り児を受容したり拒否したりしながら遊び集団を調節し、自分たちの遊びを維持している(青井, 1995)。つまり、仲間入りは、すでに進行中の遊びに遊びの枠の外からなされる参入であるため、遊びの中断や集団構造の変化を余儀なくさせるものであり、仲間入りの場面においては、遊びそのものを遂行し続けようとする機能と、仲間関係を調節し集団を維持しようとする機能が強く働く。そのため、仲間入りの場面における相互作用過程においては、幼児の仲間関係とその調節のあり様が浮き彫りとなる。ここに、遊び活動場面における幼児の仲間集団の成

1 愛媛大学教育学部講師

立・維持、および調節のあり様を明らかにするうえで
の仲間入り場面の有効性が認められる。

ところで、子どもの仲間入り行動については、心理
学の分野において1980年代以降現在に至るまで盛ん
に研究がなされてきた(概要は、Putallaz & Wasserman
(1990)を参照)。しかしながら、それらの研究のほと
んどは、いかにすれば既存の集団に途中参入できる
かということに主要な関心があり、仲間入りをしよ
うとする子どもの社会的能力やスキルの問題として
仲間入りを捉えてきた。そして、仲間入りをする際
に用いる方略が仲間入りの成否を左右する重要な要
因であると考え、主として実験室場面を用いて、仲
間入りの成功率の高い方略を解明することがめざさ
れてきた (Putallaz & Gottman, 1981a, b ; Dodge, Shulundt,
Schocken & Delugach, 1983 など)。

これらの研究は一定の成果を提示してきたが、近
年では、仲間入りの対象となる遊び集団の規模
(Putallaz & Wasserman, 1989) や遊びの組織化レベル
(青井, 1991) などによって、仲間入りの事態は異な
った様相を呈すること、さらに仲間入りの成否は用
いる方略の種類の問題以上に、集団内における世評
(Hymel, Wagner, & Butler, 1990) や人気度
(Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986), 仲間入
りをしようとする集団を構成している成員との仲間
関係の親疎 (Shibasaka, 1988 ; 青井, 1992, 1993) などの影響
を強く受けていることが指摘されている。これらの
研究をふまえ、倉持・柴坂 (1999) は、実際の保育所
や幼稚園における子どもたちの仲間入りを、「関わり
の歴史をもった集団の中で起こる事象」として捉え
ることの重要性を指摘し、子ども間の認識という視
点から仲間入りを分析している。

本研究では、保育所や幼稚園における日常の遊び
時間に生起する子どもたちの仲間入りを、「関わり
の歴史をもった集団の中で起こる事象」と捉えると
同時に「フォーマルな集団(保育所や幼稚園)のなか
に位置付けられているインフォーマルな集団(子ども
たちが自由に組織する遊び集団)において生起する
事象」という視点から捉える。つまり、幼稚園や保
育所における好きな遊び(自由遊び)の時間におい
ては、幼児自身が主体的にかかわって生み出す遊び
の重要性が強調されており、子どもたちは、どん
な遊びを、誰と、どのように展開していくのかを自
由に選択し、自分たちの遊び(集団)を組織して
いくことができる。この意味において、自由遊びの
時間に子どもたちが形成する遊び集団はインフォー
マルな集団であり、それは子どもたち自身による文
化や規範をもっている (Corsaro, 1985)。しかし、それはあくまでも

園というより大きなフォーマルな集団の中に位置
づけられている下位集団であり、その園の文化や保
育者の示す規範や価値の影響を受けながら存在し
ている集団である (図1)。

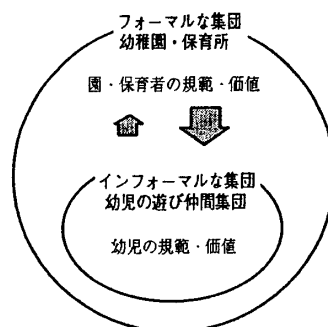


図1 園における幼児の遊び仲間集団

さて、人間が社会生活を営むうえでは、法律のよう
に明文化されているものから慣習のように内在的な
ものまで、無数の社会規範が存在する。保育所や幼
稚園も例外ではない。保育所や幼稚園という場所は、
それまで家庭の中で過ごしてきた幼児が初めて同
世代の多くの仲間と集団生活を経験する場である。
集団での生活経験の浅い子どもたちであっても円滑
に集団生活を営むことができるよう、保育所や幼
稚園では数多くの規則や約束ごとが取り決められて
いる。また、幼稚園や保育所は、言うまでもなく意
図的教育の場である。そのため、園生活の様々な場
面において、どのように行動すべき(すべきでない)か、
何が望ましい(望ましくない)のかについての価値判
断が子どもたちに対して積極的に与えられる場でも
ある。

保育所や幼稚園で筆者がこれまで行ってきた観
察では、自由遊び時間に友だちの仲間入りを受容
したり拒否したりする際に、子どもたちが園生活
におけるさまざまな規範を適用している様子が観
察されている。また、何らかの理由により仲間
に入れたくないという意向と、子どもたちによ
って広く共有されている規範、また幼児にと
つての権威として存在している保育者が示す
それとの不一致が生じたりしていた。さら
には、ある規範と別の規範のどちらがより
上位に位置づけられるべきかについての葛藤
もみられた (青井, 1996)。

本稿では、これまで筆者が収集してきた事例
を通して、子どもたち自身による遊び集団の形
成・調節の場面において、どのような規範が適
用され、それらがどのように機能しているのか
を明らかにすることを目的とする。

方法

対象園：広島市内の公立W保育所。この保育所は、市内中心部に位置し、公立保育所としては市内でも最も規模の大きい保育所のうちのひとつである。

(1991年：3才児=54名,4才児=54名,5才児=45名)

(1994年：3才児=53名,4才児=44名,5才児=53名)

(1996年：3才児=32名,4才児=46名,5才児=54名)

観察期間：1991年7～8月,1994年6～8月,1996年4～5月。

観察時間：登園後8:30から10:00までの好きな遊び(自由遊び)の時間。

観察方法：周辺の・半参与的観察方法を採用した。

記録方法：ビデオカメラによる記録を主とし、フィールドノートに状況の補助的記述も行った。

分析対象：記録された仲間入り事例のうち、仲間入りの受容・拒否の際に、幼児あるいは保育者によって何らかの規範が提示された事例を抽出し、それぞれの事例について、前後の文脈、状況説明の補足をを行いながら文字化したものについて分析を行った。

機能の様態：規範の機能の様態については、マートン(1961)の機能/逆機能、顕在的機能/潜在的機能の概念を援用して考察した。

結果と考察

(1)仲間入り場面において幼児が適用する規範

まず最初に、どのような規範が仲間入りの是非を決定する規準として適用されているのかについて、得られた事例をもとに検討した。規範は、基本的にサンクションの行使と表裏一体であり、規範の存在はサンクションの行使を通して、具体的かつ明示的な形で確認される。観察された事例において何らかの規範が適用されたと判断可能であった事態は、主として、仲間入りの拒否という形で負のサンクションが与えられた場面と、仲間入りに保育者が関与した場面であり、仲間入り事態においてはこうした場面において規範の存在が顕現化するようであった。これらの場面において確認された規範を表1に示す。

これら仲間入り場面で適用された規範は、園における集団生活の中で保育者から子どもたちに日常的に提示されている規範であり、子どもたちにも共有されている規範であった。これらは、園生活全般に適用される規範と、遊びや仲間入りという特定の場面にも適用される規範とに大きく分類することができる。子どもたちの日常の園生活で提示される規範は数多くあるが、それらのうち仲間入りの場面に汎

表1 仲間入り場面に適用された規範

強 ←————— 規準の明確さ —————→ 弱	
約束事としての規範	望ましさとしての規範
強 ←————— 保育者による方向づけ —————→ 弱	
<p>[遊び・仲間入り]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・儀礼的定型 <ul style="list-style-type: none"> 「よして(入れて)」-「いいよ」 「かわって」-「いいよ」 ・遊びに関するルール <ul style="list-style-type: none"> 権利の所在 遊びを始めた者の決定権・優先権 遊具・遊び場の使用規則 順番に並ぶ <p>[園生活全般]</p>	<p>遊びの妨害になることをしてはいけない</p> <p>暴力をふるってはいけない</p> <p>嘘をついてはいけない</p> <p>意地悪をしてはいけない</p> <p>年齢に見合った行動をとるべき</p> <p>年長児は甘えない</p> <p>年少児をいたわる</p> <p>自分のことは自分でする</p> <p>泣かない</p> <p>つげぐちをしない</p> <p>ないしょ話をしない</p>

用されていたものは、「友だちに暴力をふるってはいけない」「嘘をついてはいけない」「意地悪をしてはいけない」「泣かない」「つげぐちをしない」など、主として対人関係のあり方を規定するものであり、これらの規範への同調行為やその内面化によって、園生活における幼児同士の円滑な人間関係の進行が実現されるようなものであった。

遊びや仲間入りという場面に固有の規範としては、「仲間に入りたいときには『よして(入れて)』と言う」「『よして』と言われたら『いいよ』と応える」といった儀礼的な定型(倉持・柴坂・青井,1998)や、その遊びを始めた者に遊びに関する決定権や優先権があること、遊具・遊び場の利用上の規則などが確認された。

これら確認された規範はまた、「約束事」としての規範と、「望ましき」としての規範とに分類することができた。遊びや仲間入りという場面に固有の規範は、儀礼的な定型やルールのように「約束事」としての側面が強く、一方、園生活全般において適用されている規範は、「望ましき」として示される側面が強いものであった。そして、この「望ましき」としての規範は、「暴力をふるってはいけない」「嘘をついてはいけない」などのように、日常、保育者によって比較的強く方向づけがなされているものから、「つげぐちをしない」「内緒ばなしをしない」など、主に幼児同士間で共有されている仲間文化的色彩の強いものまでが確認された。

(2)規範からの逸脱傾向を根拠とする仲間入り拒否

さて、収集された事例から、園生活全般における望ましきとしての規範からの逸脱傾向を理由に幼児たちが仲間入りを拒否する場合が多くあることが明らかとなった(事例1参照)。

【事例1】 日常場面での望ましきからの逸脱を理由に仲間入りを拒否する

場面：室内でのお絵かき
仲間入り児：みちこ(5)
遊び集団側：さとこ(5)、ゆうすけ(5)、ちえ(5)

みちこ (さとこ達のテーブルにやってくる)
ちえ みっちゃん、(いつも) 先生の膝に乗っとる。
さとこ みっちゃんね、折り紙で書いちゃ、いけんのんよ。
ゆうすけ ふじ組って、先生の膝に乗っちゃいけんのんよ。
ちえ そーよお。
全 員 (指で拍子をとりながら) あーかちゃんじゃー、あかちゃんじゃ。あーかちゃんじゃ、あかちゃんじゃ。(9回繰り返す)
みちこ (観察者の耳の側で何か言う)
ゆうすけ あ、こそこそ話、しちゃ、いけんのんよ。
さとこ そーよー。

ゆうすけ いーんですかー、いいんですか。(6回繰り返す)
さとこ 全然ふじ組(年長児クラス)じゃない!
ちえ あたし、(先生に)何にもしてもらわんよ。自分のことは、自分でしよるもん。

ゆうすけ じゃ今度からするなよ。そんなんするなよ、いいか?
さとこ そーよお、じゃけえ(仲間に入れない)。
さとこ あかちゃん。こん中で、赤ちゃんはね・・・。
さとこ・ちえ みっちゃん!
みちこ うそお!?
ちえ ほんどよ。だって、先生のお膝、乗とったもん。
さとこ そーよ。じゃけえ(仲間に入れない)。
ゆうすけ 甘えん坊じゃん。
さとこ そうよ。あーまえん坊!
ゆうすけ あーまえん坊。
みちこ (観察者の耳の側で何か言う)
さとこ ちえちゃんのこと、言いよるよお。
ゆうすけ あー、こそこそ話、もう、しちゃいけんのんよ。
さとこ そうよー。すぐ、こそこそ話。
ゆうすけ あかちゃん組に連れてってもらうー?
ちえ そうよー。いーい、それでえ?
みちこ だめー。
ゆうすけ (あかちゃん組に)なるか? いいか? なりたくないんじやったら、もう座るなよー。
ちえ そうよー。
ゆうすけ やるんだったら、もう言うよー。いーい? 赤ちゃん組の先生らに。
ちえ キリン組かパンダ組(乳児クラス)に。
ゆうすけ そんなん、いいよ。ゾウ組(乳児クラス)に行けばいいわい。
ちえ そうよ、そうよ。
さとこ そうよ、そうよ。
ゆうすけ 甘えん坊の***。

事例1にみられるように、このような仲間入り拒否は、従来の仲間入り研究が中心的に扱ってきた仲間入りのために用いる方略の適否の問題、すなわち今その場におけるその子どもの仲間入りの行為そのものに対する評価の結果ではない。また、展開している遊びの条件による制限(おもちゃの数や役割配分、スペースの問題など)でもない。子どもたちは仲間入り行為そのものに対する評価や、その遊びを維持し続けることが可能かどうかによってではなく、園での日常生活場面における規範への逸脱行為を理由に仲間入りを拒否している。事例1では、子どもたちは、みちこの生活経験(かかわりの歴史)から、みちこの日常行動が「年長児らしくふるまう」とか「ないしょ話をしない」といった規範から逸脱したものであると認知しており、みちこに対して「あかちゃん」というラベルを貼り、キリン組やパンダ組といった乳児クラスへ排斥するという形で仲間入りを拒否しているのである。このような事例は他にも多く確認された。

日常の設定保育場面において、保育者が集団の秩

序維持のためにラベリングを伴わせて利用する包摂と排斥という集団操作によって規範を学習させる過程を、園児らが遊び場面で利用していることを指摘した研究(結城, 1994)もあり、集団生活の場である幼稚園や保育所での遊び集団の調節のあり様に、園生活におけるこうした文脈が反映されることが推察される。

そして、仲間入りの文脈とは直接には関連のない、園での日常生活場面における対人関係の望ましいあり方についての規範などに照らされた結果としてなされる仲間入りの拒否は、仲間入りの行為そのものに対してではなく、拒否の根拠とされた規範への逸脱行為に対する負のサンクションとして機能する。こうした日常の行動傾向に対して与えられるサンクションは、したがって、仲間入りという特定の場面をこえて、仲間入り以外の園での集団生活場面における秩序の形成・維持に機能すると考えられる。

(3) 仲間入りを保障するための規範の逆機能

機能とは、一定のシステムの調整ないし適応に貢献する(第三者によって観察された)客観的結果を指すものと捉えることができる。この観察された客観的結果には、一定のシステムに対して積極的貢献を果たすもの(結果のプラス面)と、そのシステムの適応や調整を妨げたり減じたりするもの(結果のマイナス面)とがあり、それぞれ前者を順機能(機能)、後者を逆機能という。仲間入りの場面においては、適用された規範が遊び集団における仲間関係を積極的に調整するように働いているか、あるいは仲間関係の適応や調整を妨げるように作用しているのかによって、その規範が仲間入り場面においてどのように機能しているのかを判断することができる。

事例2では、仲間入りを保障するための「仲間に入りたい時には『よして』と言う」という規範が、仲間入りを排除するという結果をもたらした事例である。遊びに入れてもらえないりょうに対して保育者が「よして」と言うように促している。しかし、まいこたちは、りょうが「よして」と言っていないから仲間には入れないと繰り返し訴え、また、ありなとの間で「よしてーいいよ」のやりとりを繰り返すことによって、仲間に入りたければ規範に従うべきであることをりょうと保育者に強く提示し、仲間入りを拒否し続けている。

[事例2] 儀礼的定型「よして(入れて)ーいいよ」

場面：ジャングルジム
仲間入り児：りょう(5)
遊び集団側：まいこ(5)、まみ(5)

保育者	「よして」って言ってみんなちやい、りょうくん。よしてあげてー。
りょう	(黙っている)
<ありな(5)	が仲間入りをしてくる>
ありな(5)	よして。
まいこ	いいよ。
ありな	よして。
まいこ	いいよ。
ありな	よして。
まいこ	いいよ。いいよ。
まみ	いいよ、いいよ、いいよ、いいよ。
りょう	(一番下に登って) あーがった、あーがった。
まみ	なんでやー。りょうなんか、よしてないんでー。勝手に来て、言っていないせに。
まいこ	ありなちゃんは、よしたんよ、ねえ。
まみ	うん。せんせー、りょうくんが、よしてないのに、「よして」って言っていないのにあがる。
保育者	りょうくん、「よして」って言うてって。
まみ	でも、りょうは、歯がきたないけ、だめ。***せんといけんけん。
ありな	りょうくん、だーめーよ。
保育者	どしてー。よしてあげんちやい。
りょう	(泣き始める)
ありな	だーめーよ。
保育者	りょうくんも、泣かずに、「よして」言うてみんなちやい。
ありな	だーめーよ、だーめーよ。
まみ	だって、言わなかったじゃん。
まいこ	自分で、自分で言わんとだめよー。
まみ	勝手に来た。
まいこ	ねえ。
まみ	うん。
ありな	そうよ。
保育者	りょうくん、りょうくん、お口があるけえ、「よーしーて」言うてごらん?
まいこ	自分で言わんとだめよねえ。
まみ	うん。

このような約束事としての規範は、望ましきとしての規範よりも、それへの遵守が強く求められる。また、「自分のお口で」「『よして』と言う」といったような特定の場面における約束事として共有されている規範は、園生活全般における望ましきとしての規範と比較した場合、規範への同調/逸脱が明確であるため、それへの同調的行為に対しては、仲間集団の積極的調整に貢献するという順機能を果たすが、逸脱している場合には、保育者に対してさえも遊びからの排除を正当化する根拠となるなど、逆に機能する側面を持ちやすいことが示された。

もちろん、仲間入りの拒否という形で与えられる負のサンクションは、それによって規範の学習や制度化を促進し、その結果として長期的展望としては遊び場面における秩序の形成・維持の促進に貢献するとも予想されるが、いまここにおける遊び集団に視点をおくならば、規範への逸脱に対する負のサンクションが仲間入り場面において与えられる(仲間入りの拒否)ことは、当該の遊びにおける仲間関係の積極的調整という観点からみるならば、その規範は逆機能的に作用していることになる。

(4)「みんないっしょに仲よく遊ぶ」ための調整過程

保育所や幼稚園において、子どもたちは「みんないっしょに仲よく遊ぶ」ことが期待されており、これを実現するために園ではさまざまな規範が取り決められている。しかし、上でみたように規範が逆機能的に作用すると園における理念や目標としての「みんないっしょに仲よく遊ぶ」ことが実現されない結果となる。その結果、保育者が子どもたちに期待する望ましい仲間関係や遊び場面における秩序が崩壊する危機に直面する。

こうした問題状況の発生は、仲間入りを拒否された子ども自身、あるいは周囲の子どもたちが保育者に訴えて行くなどして、たいていの場合、保育者の知るところとなり、仲間関係調節のための介入が行われていた。そうした場面において保育者は自らの裁量により、子どもたちが適用した規範の有効性を十分保持しつつ「みんないっしょに仲よく遊ぶ」ことが実現するように調整を行っていた。

事例3は、「かわって」とか「よして(入れて)」と言わずにかずきたちの遊びに参入したりしようがに対して、かずきたちが仲間入りのための手続きの不備を理由にその仲間入りを拒否した事例である。保育者は、「『かわって』と言わなければならない」という約束事をりょうがに繰り返し提示し、その規範に従った行動を導くことによってりょうがの仲間入りを実現させようとしている。

【事例3】 規範の逆機能的調整過程

場面：くるまに乗って遊ぶ
仲間入り児：りょうが(3)
遊び集団側：かずき(3)、けい(3)、ひでみ(3)

保育者 「かわって」って言うたらよかったんじゃないん？「かわって」言うてみる？
りょうが かわらん(言わないの意)。

保育者 「かわって」ゆうて言わんにゃあ、ねえ。「いっしょに乗る」ゆうて言うてみる？りょうがくん。ねえ、「かわって」とか言わんにゃあ。

保育者 こうやって、押ししたりしてからね、「かわって」ってやるんじゃないくてね、お口で「かわって」ゆうて言うてみる？ね、「かーして」ゆうて。

保育者 いっしょに乗ったら楽しいよ。

事例4は、仲間に入りたいたい時には「『よして』と言う」という規範に従ったにもかかわらず、仲間入りが拒否された事例である。

【事例4】 規範の確認過程

場面：砂あそび
仲間入り児：かずき(4)
遊び集団側：けんじ(4)、りょう(4)
目撃した幼児：みこと(4)、えみ(4)、たか(4)

保育者 どしたーん？
みこと、えみ あのね、けんちゃんがね、意地悪した。だつてね、けんちゃんが意地悪言った。意地悪言ったあ？
かずき うん。うえーん。(泣き続ける)
保育者 誰があ？(みことに尋ねる)
みこと けんちゃーん。
保育者 何て言ったん？(かずきに尋ねる)
かずき (泣きながら)よしてあげん。
保育者 よしてあげんゆうて、言ったん？
かずき うん。
保育者 あー、ほんとにい。一緒に遊びたかったん？ほんとおー。

保育者 けんちゃん、けんちゃーん、ちょっと来てえ。かずくんがね、いっしょに遊びたいんだつて。(黙っている)
けんじ いっしょに遊びたくなかったん？
保育者 うん。
けんじ ねえ、「よして」言うのに、言っちゃったのに、「いやよ」ゆうて言うたん？ねえ、ねえ。(しゃがんでけんじを覗き込む)
保育者 けんちゃん、「よして」言うて、「いやよ」言われたら、どんな気がするう？ねえ。(けんじの肩をたたきながら)一緒に遊びたいんだつて。

けんじ いいよ。
保育者 いいの？(にこにこしながら)ほんとお。(かずきに)一緒に遊んでもいいって言いよつてよ。「よして」ゆうて言うてみた？ねえ。(黙っている)

かずき 「よして」言うてみんちゃいね、こんどね。けんちゃん、いいよつて、言ったよ。ねえ。「よして」言うてみる？こんど、ねえ。ねえ。けんちゃん、一緒に遊んでもいいよつて言ったよ。(黙っている)
保育者 何、何？かずくん、(本当に)遊びたいの？

保育者 「いいよ」って言うてるよ。遊ぶ？じゃ、かずくん、もう一回、「よして」って言うてごらん。
かずき 「よして」
けんじ 「いいよ」

このように、規範が機能不全に陥っているような場面においては、保育者は子どもたちに対して規範の確認を行い、その機能を保障するような働きかけを行っていた。こうした調整により、保育者の介入があったほとんどすべての事例において「みんないっしょに仲よく遊ぶ」ことが実現されていた。

こうした場面を繰り返し経験することによって子どもたちは、保育者が「みんないっしょに仲よく遊ぶ」ということを最上位の規範としてに位置づけて

いること、園での遊びにおいては「みんないっしょに仲よく遊ぶ『べきである』」ことを学習していると思われる。

(5)最上位規範「みんないっしょに仲よく遊ぶ」の顕在的機能と潜在的機能

ここまで機能というものを「一定のシステムの調整ないし適応に貢献する客観的結果」として捉え、事例の検討を行ってきたが、ある規範がどのように機能しているかを検討する場合、当事者によって抱かれた主観的意向と客観的結果の一致／不一致という側面からの検討も可能である。一定のシステムへの参加者によって客観的結果が認知されているものを顕在的機能といい、逆に、参加者によって意図されず、認知されていない結果、つまり目的的な社会的行為の予期していない結果を潜在的機能と呼ぶ。

さて、保育所や幼稚園の生活において、保育者は子どもたちにとって権威ある存在である。したがって、保育者によって「みんないっしょに仲よく遊ぶ」という最上位の規範が適用された場合、仲間入りは達成され、遊び場面における子ども集団の秩序が回復される。この点において、この規範は顕在的には順機能として作用しているといえる。しかしながら、事例5にみられるように、保育者により強力に調整された結果としての仲間入りにおいては、表面的には一緒に遊んでいるように見えても、実際にはうわべだけの受け入れであって、見えない形で仲間入りの拒否といえる事例も確認された。

[事例5] うわべだけの受け入れ

場面：砂あそび
仲間入り児：しんたろう(4)
遊び集団側：こうた(5)、ふじわら(5)、いずみや(5)、のがみ(5)

<こうたは、初め、しんたろうを仲間に入れたが、「基地」をしんたろうが壊したことから、砂のかけ合いになり、しんたろうが保育者を呼びに行く。保育者は、砂をかけたことについてこうたを注意した上で、しんたろうを遊びの中に戻して去る>

こうた しんたろう、こっちで遊べ。しんたろう。こっちで遊べ、こっち。水があるけえ。ここで遊べ、ここで。しんたろう、ここで遊べ。

こうた (ふじわら、いずみや、のがみに) こっちは、俺たちの遊び場。あっちは、もうやめとるんで。

しんたろう (こうたたちの領域に入って遊んでいる)
こうた あーっ! 何そこ壊しとんや、だめ。なんでっ、バカかあー。
しんたろう なんで?
こうた お前は、そっちなんじゃあ。
しんたろう なんでだ??

こうた だって、俺たち、の、しんたろうの仲間じゃけ、の、時々遊びにいくんじゃけ。

また、事例6は、ままごとをしているあい、ともや、まさこが、ももこの仲間入りを巧みに回避している事例である。

[事例6] 仲間入りを拒否する場面の回避

場面：ままごと
仲間入り児：ももこ(5)
遊び集団側：あい(5)、ともや(5)、まさこ(5)

あい (ともやに) ねえ、ねえ、水がないわー。
ともや いいよー。わー。(叫びながら水を汲みに行く)
あい おいしい。(ソフトクリームを食べるまねをする)
(まさこに) とうもろこしでも焼いて食べるー?
また(ともやが)いなくなっちゃった。
ももこ (ままごとをししばらく眺めてから) よーしーて(入れて)。
あい えー、どうしよっかー? (水を汲んで戻ってきたともやに) ももちゃん、よしてもいい(仲間に入れてもいい)?
ともや いいよ。ドラゴンボールZよ。
ももこ えっ?
ともや ドラゴンボールZよ。
あい そうよ。
ももこ あ、じゃあ、やらん。
ともや、あい (顔を見合わせて笑う)
あい ね、やっぱり。
(ソフトクリームをともやに渡しながら) 大きいのつくる?

「みんないっしょに仲よく遊ぶ」という規範が最上位に位置づけられていることにより、それが潜在的機能として、仲間入りの拒否を見えないものにしていくという側面をもつということが、これらの事例から推察される。さらには、「どうせ先生に言うんだろ」「〇〇が入ると面白くないんじゃ」といった発言に見られるように、保育者の介入(援助)を頼りに仲間入りを達成する子どもに対して、自分たちの遊びを妨害する者、子ども同士の交渉に大人の介入を持ち込む者といったような否定的な感情を抱かせるといった側面ももちあわせていることが推察された。

まとめ

本研究は、仲間入り場面の分析を通して、保育所という教育的意図をもった集団保育の場で幼児たち自身によって形成される遊び集団の調節過程に、園生活における規範がどのように機能しているのかを探ることを目的とした。

事例の分析を通して、(1)仲間入りの場面には、遊びや仲間入りという特定の場面に適用される規範だけではなく、ひろく園での生活一般において提示される対人関係上の規範も適用されており、(2)園における仲間との生活経験(かかわりの歴史)を通して認識された園生活全般における規範への逸脱傾向を理由

とする、仲間入りに関する直接的文脈をこえた仲間入り拒否が確認されること、(3)仲間入りを保障するための約束事としての規範は、それが守られなかった場合、仲間入りの拒否を正当化する根拠となるなど逆機能を果たすこと、(4)保育者は、子どもたちが適用するさまざまな規範を確認しその有効性を保持しながら、「みんないっしょに仲よく遊ぶ」ことが実現するような介入を積極的に行うこと、しかしながら、(5)保育者が提示する「みんないっしょに仲よく遊ぶ」という最上位規範は、必ずしも子どもたちに共有されておらず、この規範は保育者の権威と裁量によって顕在的には順機能を果たすが、うわべだけの受け入れや仲間入り拒否の不可視化、仲間に対する否定的感情など、潜在的逆機能を果たす場合があること、などが示された。

幼稚園や保育所における「好きな遊び」の時間は「自由遊び」の時間であり、誰とどのような遊びをするか、つまり遊び仲間集団の組織は子どもたち自身に任されている。しかしながら、好きな遊びの時間に形成される仲間集団はインフォーマルな集団でありながらも、園というフォーマルな集団の規範や価値の中に存在しているものでもある。保育者が、園や保育者の持つ価値や規範を子どもたちに内面化させようとする中で、子どもたちがどのように自分たちの活動を組織したり、また保育者や友だちとのかかわりを調整しているのか、その園の保育者の日々の保育活動における規範の適用のあり方との関連なども含め、今後はさらに園生活における他のさまざまな文脈との関連において、園における幼児の仲間集団の形成、調節過程を検討していくことが必要である。

引用文献

- 青井倫子 1991 遊び場面における幼児の仲間入りのストラテジー 広島大学教育学部紀要第1部, 40,187-192.
- 青井倫子 1992 遊び集団への仲間入り児の統合過程 広島大学教育学部紀要第1部,41, 191-199.
- 青井倫子 1993 幼児の仲間関係の親疎によるごっこ遊びの展開構造の比較 日本保育学会第46回大会研究論文集,750-751.
- 青井倫子 1995 仲間入り場面における幼児の集団調節 - 「みんないっしょに仲よく遊ぶ」という規範のもとで - 子ども社会研究,1, 14-26.
- 青井倫子 1996 幼児の仲間入り場面における規範の機能 日本教育社会学会第48回大会発表要旨集録, 24-25.
- Corсарo,W.A. 1985 *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood,New Jersey: Ablex Publishing.
- Dodge,K.A.,Pettit,G.S.,McClaskey,C.L.,& Brown,M.M. 1986 Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, 2 (Serial No. 213).
- Dodge,K.A.,Shulundt,D.C.,Schocken.I.,&Delugach,J.D. 1983 Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 309-336.
- Hymel,S.,Wagner,E.,& Butler,L.J. 1990 Reputational bias: View from the peer group. In S.R.Asher,& J.D.Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). New York: Cambridge University Press.
- 倉持清美・無藤隆 1991 「入れて」「貸して」へどう応じるか——時的遊び集団における遊び集団外からのかかわりへの対処の方法——保育学研究, 29,132-144.
- 倉持清美・柴坂寿子 1999 クラス集団における幼児間の認識と仲間入り行動 心理学研究,70,301-309.
- 倉持清美・柴坂寿子・青井倫子 1998 仲間入りにともなうリチュアルな表現 日本子ども社会学会第5回大会抄録集,42.
- マートン,R.M. 森(東),森(好),金沢,中島(共訳) 1961 社会理論と社会構造 みすず書房 (Merton, R.K. 1957 *Social theory and social structure*. Glencoe, Illinois: The Free Press.)
- Putallaz,M., & Gottman,J.M. 1981a An interactional model of children's entry into peer group. *Child Development*, 52,986-994.
- Putallaz,M., & Gottman,J.M. 1981b Social skills and group acceptance. In S.R.Asher,& J.M.Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp.116-149). New York: Cambridge University Press.
- Putallaz,M., & Wasserman,A. 1989 Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: Developmental perspective. *Developmental Psychology*, 25,297-305.
- Putallaz,M., & Wasserman,A. 1990 Children's entry behavior. In S.R.Asher,& J.D.Coie(Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.60-89). New York: Cambridge University Press.
- Shibasaka,H. 1988 The function of friends in preschoolers' lives: At the entrance to the classroom. *Journal of Ethology*, 6, 21-31.
- 結城恵 1994 社会化とラベリングの原初形態—幼稚園における集団カテゴリーの機能— 教育社会学研究, 55,91-106.