

園生活の中で泣きが多かったある子どもの事例 ——園における個人史と変容

柴坂寿子 お茶の水女子大学生生活科学部

倉持清美 東京学芸大学教育学部

Hisako Shibasaki Faculty of Human Life & Environmental Science, Ochanomizu University

Kiyomi Kuramochi Faculty of Education, Tokyo Gakugei University

要約

本研究は、園において泣きの多かった子どもを対象に、園における個人史を記述し、園生活を経ることによる変容を明らかにしようとする。入園から転出までの1年について、対象児の泣き事例の分析、泣きに関連する項目のコーディング、しばしば泣きの原因となった子どもとの関係の分析を行った。泣きの多さの背景は1年の前半と後半で大きく異なっていた。前半の泣きは環境移行に伴い、新奇な場面に直面したゆえの泣きと思われ、こうした泣きは次第に減少した。後半では一人の男児とのアンビバレントな関係が泣きの背景にあることが示唆された。こうした事例に基づき、子ども達の個人史における園生活の意味について考察した。

キーワード

個人史、泣き、幼稚園、環境移行、仲間関係

Title

A Case Study of a Girl Who Cried Frequently in Preschool: Personal History and Personal Growth in Preschool Years

Abstract

The personal history was described of a girl who cried frequently in preschool. Analyses of cry episodes, coding of field notes and other data, and analyses of the relationship with a boy who caused her crying revealed the differences between the background of crying in the first half of the school year and those in the second half. Transition from home to school seemed to cause her crying in the first half of the year. This kind of crying decreased over the course of her preschool life. On the other hand, an ambivalent relationship with one boy seemed to be the cause of her crying in the second half of the year. The meaning of preschool lives in the personal history and personal growth of children was discussed.

Key words

personal history, cry, preschool, transition, peer relationship

問 題

個々の子どもは家庭で生活体験を積み重ね、独自の個人史を持って園に入園してくる。園に入園してから卒園までの間、個々の子どもは園を家庭以外のもう一つの生活の場として、さらなる個人史を刻んでいくことになる。園は家庭とは違い、生活を共にするのは同世代の多くの子ども達である。そこにある物は多くは他の子ども達と共有するものである。空間的にも、多人数で活動できる広い部屋があり、園庭には大型遊具や、園によっては池や畑、木々などの自然物に恵まれていることもある。このように、家庭とは様々な面で異なる園という生活の場は、多くの子どもに新たな変容の機会を与えると考えられる(柴坂, 2001)。

本研究では、「個人史」を、ある個人の生活で現実にかかる出来事や生活体験が、時間軸に沿って累積される過程を指すために用いる。こうした過程は「生活史」という用語で表されることもある。しかし、「生活史」には研究者や分野により様々な用法がある上、こうした過程の「記録」として使用されるのが一般的である(亀山, 1994; 谷, 1996; やまだ, 2000; 川又, 2002)。

保育の現場では、個々の子どもの個人史や変容を捉えることは、保育者が子どもにどう関わるかを判断する必要上、いわば自明のこととして行われているように思われる。しかし、それらの多くは保育現場の営みの中で行為としてなされていることであり、子どもの個人史や変容に関する、公刊資料としてアクセス可能な資料(例えば、倉持・柴坂, 1996; 入江, 1998; 村田・友定, 1999; 柴坂・倉持, 1999)は決して多くはない。

本研究は、ある一人の子どもを取り上げ、この子どもの園における個人史を記述・分析し、園生活を経ることによる変容を具体的に明らかにしようとする。さらにこの具体事例を、園生活において多くの子どもが共通に体験する状況の中に位置づけ、子どもの個人史における園生活の意味を考察しようとする。

やまだ(1995)は様々なパーソナル・ドキュメントのあり方を整理している。その中に位置づけるのであ

れば本研究は、幼稚園時代という個人史のある時期のみを扱い、またインフォーマントの語りではなく、参与観察資料を主とした研究である。ここで問題となるのが、個人史の様々な出来事の中で、どこに焦点を当てて研究者が記述を行っていくのかという点である。インフォーマントに自分の個人史について語ってもらう場合にも、研究者が最初にどのような質問を設定するか、インフォーマントが語ったことのうち、どこに焦点を当てるかという研究者の判断が問題となるのは同様であろう。しかし具体的な語り自体については、インフォーマントが自分自身にとって主観的に重要と感じた出来事を語ったものとして扱われるので、研究者の判断は問題とならない。一方、観察研究では、記述を行う時点において既に現実起こった多くの出来事の中から、何が「子どもにとって重要な出来事」だったのかを研究者が判断する必要がある。つまり、研究者の判断が、より大きい問題となると考えられるのである。

本研究で取り上げるしおり(仮名、女児)は一人っ子で、保育者・保護者の話では、入園前は家の中で遊ぶことが多かったという。園では感性が豊かな面を見せ、音楽や踊りが大好きであった。また、しおりは園生活の中で泣くことが多かったという特徴を持っていた。本研究ではこうしたしおりの園における個人史を記述・分析するにあたって、泣きを一つの視点として定めることにした。これは以下のような二つの理由による。

第一には、子どもがある行動を繰り返す時、そこにはその子どもに関する重要な情報が含まれると推測できるからである。例えば津守(1980)は、一人の子どもがある遊びのモチーフを何度も繰り返す時、それはその子どもの重要な内的テーマに関わると指摘している。また Lofland & Lofland (1997) や箕浦(1999)はフィールドワークにおいて研究対象を焦点化する上で、そのフィールドで繰り返し現れる慣習的行動に注目する重要性を指摘している。つまり、個人であれ、ある現場であれ、繰り返し行われる行動はその個人や現場に関し、重要な情報を含む可能性が唆されているのである。

第二に、子どもの変容を明らかにする方法として、いくつか注目する場面を定め、そこでの子どものあり

方を比較・分析する、定点観測ともいえるやり方が考えられるからである。しおりの場合、繰り返される泣きをこうした場面として採用できるのではないかと考えた。

従来、泣きの多さは気質や愛着等、様々な個人特性との関連で論じられてきた（遠藤，1993）。しかしここではこうした素因論の立場ではなく、あくまでも園における個人史の中の出来事として捉えた上で、泣きを子どもの個人史を記述・分析する視点として採用する。

本研究では、具体的には、泣きの場面や泣きが起こりがちな状況等でのしおりの行動を記述し、その変化を分析する。また、しおりの泣きに関連する項目や人物を同定したのち、それらに沿ってしおりの個人史を記述し、しおりの変容を分析する。その上で、しおりの変容の本質とは何なのか、またそれを支えたのは何なのかを考察したい。さらに、しおりの事例を園生活で多くの子どもが共通に体験する状況の中に位置づけ、子どもの個人史における園生活の意味を考察したい。

方法

資料

本研究の原資料は、対象児しおりの所属するクラス（公立幼稚園，2年保育）を、入園から卒園まで調査したものである。調査にあたっては、保育者・保護者に研究の趣旨を説明し、許可を得た。

観察は週2回、登園時から降園時まで、ビデオとフィールドノートを用い、行った。自由遊び時間には、クラスの各々の子どもについて約5分ずつ、活動の内容や他の子ども達との関わり等について記録した。子どもごとに約5分ずつとしたのは、各観察日にクラス全員の記録を取るためである。昼食時等グループ活動時にはグループを、お集まり等全体活動時にはクラス全体を観察した。また、本研究の中心となる泣きに関しては、1日2-3回程度しか起こらない出来事であるため、泣きが起こるたびに記録を取るイベント・サンプリングを併用した（Martin & Bateson, 1990）。ビ

デオ資料は、泣き事例及びしおりをターゲットとした場面については書き起こし、フィールドノートとあわせて観察資料とすると共に、その他必要に応じて参照した。

また、学期毎に子ども達へのインタビューと保護者へのアンケート、月ごとに保育者との話し合いを行った。子ども達へのインタビューでは園での仲間や遊び、行事等について、保護者へのアンケートでは家での子どもの活動や園について子どもが話したこと等に関して尋ねた。保育者との話し合いではクラスの子どもひとりひとりを取り上げて話し合った。また保育者・保護者とはインフォーマルな話し合いも随時行った。このような複数の種類のデータを取ることによって、トライアングレーションを可能にし、データの解釈を妥当なものにするよう心がけた（佐藤，1992）。

対象児しおりは年少2月中旬に転居のため転出した。このため本研究で用いたのは以上の資料のうち主に年少時の資料である。

観察者の立場

観察者は2名で、ビデオを取るカメラマン（子ども達が命名した）と記録を取る筆記者という「消極的な参加者」（箕浦，1999）の立場を取り、危険が生じそうな場合のみ積極的に関与した。また昼食時には子ども達と同席して食事を取り、子ども達から話しかけられたときには会話に加わった。このようにして、子ども達に受け入れられながら、影響力は極力少ない存在であるよう心がけた。

分析

1. 泣きの事例の分析

まず、しおりの「泣きの多かった子ども」という特徴を明確にするため、年少時におけるクラスの泣きの頻度を子どもごとに同定した。その上で、しおりの泣きの事例を取り上げ、第一にしおりの泣きの頻度を年度前半と後半で比較した。第二に泣きの原因を転ぶ等の「アクシデント」、他児にたたかれる等の「他児」、それ以外の「その他」の3項目に分類し、原因ごとの頻度を年度前半と後半で比較した。第三に、他児が泣

きの原因の場合に関して、泣きの原因となることが最も多かった子どもを同定した。第四に、しおりが泣きやすかった状況における泣きの頻度を年度前半と後半で比較した。しおりが泣きやすかった状況はいくつかあると思われたが、ここでは比較的事例数が多かった、「しおりが使っているものや場所を他児が取ろうとした場面」を取り上げて分析した。

2. 泣きに関連する項目のコーディング

次にしおりに関する資料（観察・インタビュー・保護者へのアンケート・保育者との話し合い）のコーディング（Lofland & Lofland, 1997）を行い、その中で泣きに関連すると思われる項目を取り上げて分析の対象とした。

具体的には「怖い」「赤ちゃん」の2項目を取り上げた。項目「怖い」としてコーディングされたのは、主に、しおり自身が何かを怖がっている様子や、しおりの「怖い」というコメント、あるいは他児や保育者がしおりに「怖いの？」と聞く等しおりが怖がっていることを他者が認識している場合であった。項目「赤ちゃん」としてコーディングされたのは、主に他児や保育者がしおりを「赤ちゃん」「幼い」「小さい」「～ができない」等と評したり、他児がしおりに赤ちゃん役を与えたり、赤ちゃんに話すようにわざと高い声で話しかけたりする場合であった。各項目下に収集された事例はその内容を質的に分析した。これらの項目を取り上げたのは、これらの項目はしばしば泣き事例においてコーディングされており、さらに泣き事例以外でもしばしば互いに関連してコーディングされていたことによる。

3. しおりの泣きの原因となることが最も多かった子どもとの関係の分析

最後に泣き事例の分析で明らかになった「しおりの泣きの原因となることが最も多かった子ども」としおりの関係を分析した。具体的には、保育者との話し合いの資料をもとに、観察資料からしおりとこの子どものやりとりの事例を分析すると共に、子ども達へのインタビューの中から二人の関係について語られる部分を抽出、分析した。

結果

結果では上記の3つの分析を以下のような7点に分けて提示する。泣き事例の分析（分析1）は、1. しおりの泣きの頻度、2. しおりの泣きにおける変化、3. しおりが泣きやすかった状況での変化、に示す。泣きに関連する項目のコーディング（分析2）のうち、「怖い」のコーディングに関する分析は、4. しおりが怖がる対象とそれに対する変化、「赤ちゃん」のコーディングに関する分析は、5. しおりに対する「赤ちゃん」という認識、に各々示す。二人の子どもの関係（分析3）のうち、事例による分析は、6. けんとの関係とその変化、二人の関係についての他の子ども達の認識については、7. けんとの関係についての他の子ども達の認識、に各々提示する。

1. しおりの泣きの頻度

しおりの在籍した年少時にはクラスに23名（男児13名、女児10名）が在籍し、観察日数は82日であった。年少時にクラスで観察された泣きは95事例であり、そのうちしおりは26事例を占めて最多であった。

2. しおりの泣きにおける変化

ここではしおりの泣きを年度前半（4～9月）と年度後半（10～2月）で比較する。しおりの在籍した年少2月までで、しおりの欠席日を除いた観察日は前半31日、後半22日、計53日であった。

①頻度の変化

泣きの頻度は26事例中、前半18事例、後半8事例で前半が多い。観察日あたりに換算しても前半0.58事例、後半0.36事例と前半で多い傾向である。

②原因別の頻度の変化

「アクシデント」、「他児」、「その他」の3つの原因別に見ると、「アクシデント」は5事例で、すべて前

半に集中している。「他児」は 19 事例で、前半 12 事例、後半 7 事例と、やはり前半が多い。ただし観察日あたりに換算すると前半 0.39 事例、後半 0.32 事例とほとんど違いはなく、前半で若干多い程度であった。「その他」は 2 事例で、前半、後半とも 1 事例ずつであった。

③他児が原因の泣き

他児が泣きの原因の場合、その多くを占めているのがけん（男児）である。他児が原因の泣きは、年度中に 19 事例起こっているが、そのうち 12 事例はけんが原因である。他にはみか（女児）が 3 事例と複数回原因となっているが、他の子どもはすべて 1 事例だけであった。前半と後半で比較してみると、前半では 12 事例中 6 事例、後半では 7 事例中 6 事例でけんが原因であった。

3. しおりが泣きやすかった状況での変化

しおりが泣きやすかった状況のうち、比較的事例数の多い、しおりが使っているものや場所を他児が取ろうとした場面を取り上げて分析した。フィールドノートからしおりが使っているものや場所を他児が取ろうとした場面 16 事例を同定した。年度前半（9 事例）と年度後半（7 事例）で泣きが起こった割合を比較すると、前半では 44.4%（4 事例）で泣いたのに対し、後半では泣いた事例はなく、0%だった。事例を詳しく見ると、前半では他児に簡単に取られてしまい、約半数の事例で泣いているが、後半では他児が取ろうとしてもしおりが強く自己主張し、簡単には渡さず、泣くこともなかった。

事例 1 しおりが使っているものや場所を他児が取ろうとする①：前半

4 月。保育者を中心に積み木の家ごっこをしおりたちがしている。しおりがバナナを食べる真似をしていたら、けんがバナナを取ってしまい、しおりは泣く。

事例 2 しおりが使っているものや場所を他児が取ろうとする②：後半

1 月。テーブルでしおりが本を読んでいる。きよとがやってきて、本を掴み、持っていこうとする。しおりも本を離さない。きよとは「見たいんだ」と言いながら、引っ張って持っていこうとする。しおりは「見てたの、私」と言って引っ張り返す。きよとが手を離す。

4. しおりが怖がる対象とそれに対する変化

しおりはいろいろなものを怖がり、しばしば「怖い」と泣きそうになったり、泣いてしまったりした。しおりのフィールドノートから「怖い」に関連する事例（11 事例）を収集し、これらの事例からしおりが明らかに怖がっていたと思われる対象を同定した。それは園庭の斜面、お花け、けんの 3 つである。以下ではそれぞれの対象について、年度前半と後半でのしおりの変化を事例から検討する。

①斜面

入園当初、しおりは園庭にある斜面を怖がって行かなかった。しかし後半の事例を見ると、しおりは斜面を怖がる様子は全く見られない。もっと足元の不安定な池の周りの移動にも挑戦するようになる。

事例 3 しおりが斜面を怖がる：前半

5 月。園庭でしおりがゆり・とこと遊んでいる。二人が斜面を降りて下方の畑に行ってもしおりは追わず、園庭にとこを誘おうとする。それから二人を追おうとするが、「やだ、あっちに行くの。怖いから」と止める。ゆりに「ここだけだよ」と励まされるが、うろろうしたあげく行かない。いったん戻った二人がまた畑に降りていく。しおりは追おうとするが立ち止まり、うろろうする。呼ばれて「怖いから嫌だ」と訴える。ゆりに「大丈夫だよ」と励まされ、階段を途中まで降りて行くが、「怖いよ」と途中から戻ろうとする。後から来た保育者たちに早く進むように言われ、「だって怖いよ」と泣きそうな顔になる。行きたくないのか聞かれ、頷く。保育者が、見ているように提案し、しおりは戻る。

事例4 しおりが斜面を怖がらない：後半

10月。園庭でしおりはりな・ゆりと遊んでいる。二人が斜面下方の池に行く後をしおりも追う。二人が池の縁を柵に掴まりながら移動し、しおりもへっぴり腰で柵に掴まって移動する。ゆりがしおりの様子を見て「しおりちゃん、ここから勇気がある」と声を掛ける。しおりは「がんばって行けばいいわ!」と叫ぶ。しおりはゆっくりだが着実に渡り、しばらくして渡り終える。

②お化け

入園当初には、他児にお化けの真似で脅され、泣いてしまう場面がしばしば見られた。後半では、他児がお化けの真似でしおりを脅すこと自体が見られなくなったため、後半でしおりがお化けを怖がらなくなったのは判断しがたい。唯一、前半終わり頃の事例から、相変わらずお化けを怖がっているもののそれほど大きな反応はしなくなっているのではないかと推察される。

事例5 しおりがお化けを怖がって泣いてしまう：前半

5月。お弁当時。みか・たけし・しおり・しょう・はるとのテーブル。みかが手をぶらぶらさせてお化けの真似をしてしおりを脅し、しおりが怖がっている。みかはしおりを指さして「こんな赤ちゃん、お人形みたいにもっと小さくなっちゃえ」等と脅すようなことを次々言う。はると・しょうは「小さくならないよねー」としおりをかばう。しかし終いにしおりは泣いてしまう。

事例6 しおりが手に書かれた顔を少し怖がる：後半終わり頃

9月。園庭で、えりこ・しおり・とこ・ゆり・ごろうでトランポリン。えりこがゆりに「じゃあこれ怖くない?顔」と、マジックで手に書いた顔を見せる。ゆりは「怖くないよ」と受け流す。しおりはえりこの手を見てジャンプを止め、じっと動かない。他の子ども達はトランポリンを続ける。

③けん

前半ではけんに対する「怖い」というコメント自体は聞かれなかった。後半になるとけんとのいざこざで「けんちゃん怖い」とコメントする事例が2事例あった。

事例7 しおりがけんを怖いとコメントする：後半

2月。しおりがけんが近づくのを見てそっとう逃げ出す。けんは後を追いかける。二人でにらみ合いになる。しばらく保育者も含めて話しているが、その後しおりが外に逃げるとけんが追ってきて、トライアングルの棒を十手のようにしおりに向ける。「来るから怖い」と言って、しおりは泣き出す。

5. しおりに対する「赤ちゃん」という認識

①しおりについての他の子ども達の認識と態度

入園当初から子ども達がしおりを「赤ちゃん」「小さい子」「自分たちができることが(まだ)できない子」と評したり、赤ちゃん役を与えたりと、赤ちゃん扱いする場面がしばしば観察された。年度後半では赤ちゃん役は人形に与えられ、しおりがあからさまに「赤ちゃん」と言われることはなくなった。後述するように、逆に子ども達がしおりの「お姉さん」の面を認める発言も聞かれるようになった。ただし子ども達が何かにつけしおりを幼いと見なす傾向は、後半でも続いていったようだった。女兒達が「走れないから」としおりをリレーからはずしたり、世話を焼こうとしたり、高い声で話しかける様子が見られたからである。しおり自身は世話を焼かれること等は気にしていないようだったが、「赤ちゃん」と言われるのは大変嫌だった。

事例8 他児がしおりを赤ちゃん扱いする①：前半

4月。けいじ・たけし・みか・なおのままとしおりが仲間入りする。しかしすぐに「はい、もう出て行って下さい」と言われ、読書コーナーに行ってしまう。みかが「赤ちゃんになってくれる?」と尋ねに来る。その後、みか達がまだ「赤ちゃんに」と話しあっているのを見ている

が、突然すつくと立ち上がり、「違うわ！赤ちゃんなんて！」と怒って外に出る。

事例9 他児がしおりを赤ちゃん扱いする②：後半

11月。しおり・あけみは砂場で遊んでいたがもう止める様子。しおりが手の砂を払っていると、あけみは高い声で「ぼんぼんって」ともっと払うよう言う。しおりはまた払ってから服で手を拭う。あけみは「見せて」としおりの手を見ようとす。しおりは「いいの」と気にしない。

②しおりについての保育者の認識と対応

年少時の1年を通じ、保育者はしおりの多様な側面を語っていたが、しおりの幼い面については繰り返し触れていた。保育者との話し合いにおいて、しおりについて4月には「幼い。泣いていたかと思えばすぐ笑う」、12月には「幼い。みんなでやることはいつも最後になってしまう」と述べていた。このように保育者の捉えていたしおりの幼さには情動面、能力面等幾つかの側面があったと思われる。その中で保育者が一番焦点を当てて関わっていたのが、他児とのトラブルにおいて、自分の意図を相手に言葉で伝えていくことであつたように思われる。他児とのトラブルで、しおりが泣いた時や保育者に訴えに来た時、保育者はしおりに相手に言葉で伝えるよう、入園当初から年度後半に至るまで繰り返し促していたからである。

事例10 保育者が泣いたしおりに言葉で伝えるよう促す

6月。しおりがままごとの赤ちゃん役をやるようにゆりに誘われる。しおりは「どうして赤ちゃんて言うの。赤ちゃんなんて」と怒る。うなだれたしおりをゆりが撫で、「泣かないで」と宥める。しおりが「わーん」と泣き声を挙げる。ゆりがあわてて「お姉さんにしてあげるから」と宥める。保育者は「しおりちゃん、泣いてないで、私はこうしたいって言いなさい」と促す。

6. けんとの関係とその変化

ここでは、しばしばしおりの泣きの原因となり、ま

た年度後半ではしおりに「怖い」とも評されたけんとの関係について、1年の変化を追う。

①けんに攻撃される

入園当初、けんは何かと他児に手を出していた。しおりも何度かけんにぶたれたり物を取られたりして（例えば前出の事例1）、けんが少し近寄るだけで嫌がる場面も出てきた。

②けんの別の面を知る

5・6月になると、しおりは次第に園生活において乱暴なばかりでない、けんの別の面も体験するようになる。けんは他児を泣かすことも多いが、泣くことも多く、泣きの頻度はクラスで3番目に多かった。しおりが泣いているけんをじっと見ているような場面も観察された。けんは他児を優しく気遣う面も持っていた。しおり自身も転んだ時にけんを起こして貰うなどしてその優しさに触れていた。また次の事例のように、けんは芝居がかった、ひょうきんな表現をして、周りを笑わせることも多かった。

事例11 ひょうきんに振る舞うけんをしおりが体験する

5月。けんが「このばかあ！」とおおげさにゆりの頭をぶつたのが周りの子ども達に大受けする。たいちが真似して笑い顔で『このばかあ』じゃないんだよ」としおりをぶつかこうをする。しおりはきゃっきゃつと喜ぶ。けんも笑い顔。けんとしおりの二人は手をつないで部屋を出る。しおりが何度も「このばかあ」と嬉しそうに言う。

③けんのお姉さんのように振る舞う

6月末頃からけんとしおりがよく遊ぶようになる。二人で一緒に遊ぶ時には、しおりはけんに注意したり、指示を出したり、けんのお姉さんであるかのように振る舞っていた。それは子ども達にしばしば赤ちゃん扱いされているしおりとは対照的な姿だった。この姿は2・3学期になっても続いていた。

事例12 しおりがけんのお姉さんのように振る舞う①

7月。ゆりの使っていたカセット（テープレコーダーのこと）をけんがいつのまにか使っていた。ゆ

りが保育者に訴えに行く。しおりがけんを「だめでしょう？」と叱る。ゆりは結局諦めた様子。しおりは「だからね、カセット貸してあげようね、また明日」とけんを説得している様子。けんは目をそらしてカセットをしっかりと掴んでいる。しおりは「また明日ね」とさらに説得する。

の顔を見ながら座り、しおりに自信なさげに微笑みかける。えりこが得意そうに「ね、座れたでしょう？」と言うと、しおりは「うん」と笑い顔になり、けんは「気持ちいいね」と言う。けんは嬉しそうに「うん、気持ちいいね」と答える。

事例13 しおりがけんのお姉さんのように振る舞う②

1月。しおり・けんが保育者と剣で戦いごっこをしている。しおりが保育者と戦っているときけんが「がんばれ、しおりちゃん」と応援する。しおりが「次はけんくんがやりなさい」と剣を渡す。でもまたすぐに「私がやってあげる。貸して」とけんから剣を取り上げ、保育者にかかってくる。それから「はい、返してあげる」とけんは剣を渡す。保育者が「今日もけんくんは負けちゃったかな」と降参すると、けんは「しおりちゃんだよ」としおりに手柄を譲り、しおりは「二人よ。みんなが勝ったのよ」と言う。

事例15 けんとしおりのいざこざでしおりが泣く

10月。しおりはきよと手をつないで保育室に来る。ままとコーナーに二人でいく。ちょうどそこにけんも来てままとコーナーに入る。しおりが「いやだ、けんちゃん」と嫌がる。保育者が「入れて」と言うようにけんを促し、けんは「入れて」と言う。それでもしおりは「けんちゃんはやらない方がいいよ」と嫌がる。保育者に誘われて、けんは外で鉄棒をすることにした。けんは「しおりちゃんもやろう」と誘う。しおりは「やらないよ」と大きな声を出し、けんを押す。けんはしおりををにらんで、「もうこなくていい。学校にも来なくていい」と怒る。けんとしおりでつかみ合いになり、しまいにしおりが泣き出す。

④けんへの態度がアンビバレントになる

9月に入るとしおりはけんに対してしばしばアンビバレントな態度を見せるようになる。仲良く遊んでいる途中でけんから離れようとしたり、自分から拒絶しながら、また一緒に遊ぼうと誘う姿等が目立つようになる。これに対してけんはとまどいを隠せなかった(事例14)。そうした中で、けんが遊ぼうとして近づいてくるのをしおりが嫌がって二人の間にいざこざが起り、終いにしおりが泣く事例が出てきた(事例15)。こうしたアンビバレントな態度も「けんのお姉さんのような振る舞い」と同様、3学期になっても続いていた。

事例14 けんへのアンビバレントな態度

9月。玄関の図書コーナーのベンチにえりこ・とこ・しおりが座る。銃を持ったけんがしお리를呼ぶと、しおりは膨れっ面になる。えりこが「一緒に遊びたいの？」とけんに聞き、しおりの横の席を空けるが、しおりは詰めてしまい、けんは「あっちに座んな」と別のベンチを指す。えりこはけんがしおりの横になれるように移動し、「座って」とけんに言う。けんは「いいの？」と聞き、えりこが「いいのよ」と答えると、遠慮がちにしおり

7. けんとの関係についての他の子ども達の認識

子ども達がインタビューでけんについて述べる時、けんとしおりが仲良しであることが、2学期には5名、3学期には2名から挙げられていた。2月、椅子にいたずら書きが見つかった時に、けんの仕事と想ったりながら、けんを注意してくれるようしおりに訴えたり、しおりが転出した後にゆりが「しおりちゃんが越してからけんちゃんは意地悪ばかり」と嘆くこともあった。このように子ども達は、けんにとってしおりは特別な存在だと認識しており、しおりをけんに対して影響力を持てる存在として認めていたようである。

考 察

1. 泣きから見たしおりの園における個人史と変容

冒頭において、対象児しおりを「泣きの多い子ども」と特徴づけた。しかし実は、しおりの園における

個人史で、泣きの多さは全く違った2つの背景を持っていたと思われる。原因がアクシデントの泣きは前半に集中し、ものや場所を取られそうになった場面で泣いた割合も前半で高く、斜面を怖がったのも前半のみであることから、年度前半の泣きは、一人っ子で家の中で過ごすことの多かったしおりが、静的な家庭生活から園生活へ環境移行することで、新奇な問題場面に直面したゆえの泣きと思われる。この泣きはしおりが問題を違う方法で解決するようになり、減少した。一方、年度後半の泣きは、仲良しなのに怖いけんとの関係を背景とした泣きと思われる。この泣きはしおりが転出するまで続いた。けんとの関係に対する対処は、前半に直面した問題よりずっと難しかったといえよう。

問題解決の手段としてみた時、泣きは相手の妥協や第三者からの援助を引き出す強力な手段ともなることが示唆されている (Landreth, 1941 ; Grammer, 1988)。事例 10 に見るようにしおりも泣きのそうした効果を体験している。それなのに、年度前半のしおりの個人史で、しおりが泣かずに問題解決するよう変容したのはなぜだろうか。第一には事例 10 にみられたように、入園当初からの保育者の働きかけが考えられる。保育者のこうした働きかけの重要性は平林 (2000) も同様に指摘している。第二に仲間文化における価値観が考えられる。入園当初からしおりは他の子ども達から赤ちゃん扱いされていた。これは、しおりが女兒の中で背が低い方から2番目だったこと等と共に、しおりが様々な場面ですぐに泣いたことが影響したと考えられる。すぐ泣くことは赤ちゃんの特性として子ども達に語られていたからである (倉持・柴坂, 2001)。一方、赤ちゃん扱いされることは子ども達の間では評価が低く (倉持・柴坂, 2001)、事例 8、事例 10 のように、しおり自身もあからさまに「赤ちゃん」と言われるのは非常に嫌がった。このように、保育者の働きかけと共に、自分も共有する仲間文化の価値観が、しおりが泣かずに問題解決するよう変容するのを支えたのだろうと考えられる。

保育者や仲間文化の価値観が泣きに与える影響については次の中島 (1997) の研究が示唆を与える。中島が観察したクラス集団では、年長時に入った時点でも泣きが多かったのだが、泣きの頻度はやがて次第に減少した。その原因として、年少時の保育者が泣いた子

を一律に「かわいそう」として対応していたのに対し、年長時に担任となった保育者は状況によって対応したこと、年少時には「泣いた子はかわいそう」と反応していた子ども達も、年長時には次第に状況を把握して泣きに対応するようになったことが考えられた。このように泣きを保育者や子ども達がどう捉えるかによって、子ども達が泣きを問題解決の手段として用いるかどうかは大きく影響されると思われるのである。

年度前半のしおりの個人史で、しおりは大方の問題を泣き以外の方法で解決するような変容を遂げた。それにもかかわらず、年度後半でもしばしば泣いていたのは、けんとのアンビバレントな関係を背景としていたと思われる。けんはしおりにとって魅力的な面と避けたいような面の双方を持っていた。年度後半のしおりの個人史には、けんの両面性・多面性をどう受け入れていくかという大きな課題 (落合, 1996) を抱えたしおりの姿が見えるように思われる。

しおりの園における個人史を記述・分析するにあたり、繰り返された行動として、泣きを一つの視点と定めた。この視点から出発することで、しおりの園における個人史の主要な一側面は記述できたと考える。しかし、個人史は多様な視点から多重に描くことが可能である。分析の視点をいかに選択するのかの検討が、子どもの園における個人史を記述する上で今後の大きな課題と考える。

2. 園生活の意味

しおりの個人史から見れば、園生活は第一に、新奇な環境に出会い、保育者や仲間文化に支えられながら、「すぐ泣く赤ちゃん」から脱却し、問題解決するようになった時、と捉えられるだろう。第二に、けんとの関係を通して、人は複数の側面を持つことを理解し、人とつきあっていく可能性と難しさを体験した時、と捉えられるだろう。第三に、けんとの関係においていつもとは違う「お姉さん」の自分を体験し、それを他の子ども達に認められることで、しおり自身の自己認識も広がった時、と捉えられるだろう。

最後に、しおりの事例を園生活において多くの子どもが共通に体験する状況の中に位置づけ、子どもの個人史における園生活の意味を考察してみたい。

多くの子どもが共通に体験する状況としては、第一には、家庭から園への環境移行(福田, 1991)という体験があげられる。この移行は家庭という慣れ親しんだ場や家族からの分離と、新奇な場や人々との出会いという2側面を持つ(福田, 1991)。しおりの事例は、環境移行に伴うこの2側面のうち、主として後者が課題になった事例として位置づけられるだろう。

第二にあげられるのは、「赤ちゃん」からの脱却という体験である。他の園でも、「小さくて、いろいろなことができない」ことを周りから指摘されて、そこから脱却しようとする子どもの事例が観察されている(柴坂・倉持, 未発表データ)。冒頭にも述べたように個々の子どもは、独自の個人史を持って園に入園してくる。それまでの生活体験によって、感情表現の仕方や生活技能の程度等も様々である。また幼児期には同年齢クラスであっても、身体的にも様々な技能や能力面でも月齢差が大きく現れうる。しおりのみに限らず、様々な理由によってクラス集団内で相対的に幼い行動を取る子ども達にとっては、自分が他の子ども達に比べて「赤ちゃん」であることに気づくこと、そしてその「赤ちゃん」から脱却するという体験は、園における重要な体験なのではないかと考えられる。

第三にあげられるのは、仲間関係での対処すべき問題・課題に出会う体験である。仲間関係では、できあがっている仲間関係にどう参入していくか等(森上・今井, 1992)、多くの課題が生じると思われるが、しおりの事例はまた別の課題の存在を示唆している。つまり自分にとって魅力的な面と避けたいような面の双方を持つような仲間とどのように関わるのか、という課題である。言葉を換えれば、園生活には、人の両面性・多面性をどう受け入れていくかという大きな課題(落合, 1996)に子どもが出会う可能性があるともいえよう。第四にあげられるのは、仲間関係・仲間文化がもつ機能を体験することである。子ども達にとって仲間は園生活で様々な機能を果たすと考えられる(Corsaro, 1985)。しおりの事例では、仲間はその共通の価値観からしおりの変容を支える機能を果たしたと考えられる。またけんとの関係はしおりがより多様な自分を発揮し、自己認識を広げるきっかけになったのではないかと考えられる。仲間との遊びを維持しようとするのが、怖い気持ちを乗り越えて斜面に挑戦

し、やがて怖さを克服するきっかけとなっていたように思われるのである。

冒頭にも述べたように、個々の子どもは、独自の個人史を持って園に入園してくる。園という生活の場で、子どもがどのような個人史を刻んでいくか、どのような変容をとげるのかを、個々の子どもごとに丁寧に記述し、分析していく必要がある。こうした事例を蓄積した上で、子どもの個人史において園生活がどのような意味をもっているのかを、そこから抽出していくことが今後の大きな課題である。

3. 本研究の意義と限界

保育現場というフィールドで自明なこととして実践されている「子どもの個人史や変容を捉える」行為は、公刊資料という知の形にしていく作業は、知の蓄積という意味でも、また多くの関係者がアクセスでき、関係者間で知の共有が可能となるという意味でも重要であろう。それはまた、一見見えにくく、ときには「遊んでいるだけ」とさえ誤解される(村田・友定, 1999)園生活の意義を社会に訴え、子どもにとって大切な園生活のあり方を守っていくための資料ともなるだろう。さらに、こうした保育現場にとっての意義にとどまらず、我々が人の生涯の個人史を、人が日々生活し体験を積み重ねていく具体的な過程として理解し、そこでの子ども時代の意味を具体的に実感を持って捉えていく上で、重要な意義を持つのではないかと考える。

本研究では、子どもの園における個人史を記述・分析し、園生活を経ることによる変容を明らかにしようとした。このため、資料収集も園生活を中心としたものとなっている。入園前に個々の子どもが積み重ねてきた個人史、幼稚園時代のもう一つの生活の場である家庭での個人史、さらに転園後や卒園後の個人史に関しては、限られた資料しか収集されていない。個々の子どものトータルな個人史として見た場合、そこに本研究の大きな限界がある。子どもの個人史のありようをより重層的に理解するためには、環境移行の過程を含みこむ個人史や、子どもがある時期に持つ複数の生活の場を視野に入れた個人史など、本研究とは異なる位相に焦点を当てた個人史の研究が今後新たに必要に

なるだろう。

謝 辞

ご協力いただいた保育者の方々・保護者の方々・園児の皆さんに感謝致します。

引用文献

- Corsaro, W.A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- 遠藤利彦. (1993). 情動とその制御. 無藤隆 (編), 現代発達心理学入門, pp.82-98. ミネルヴァ書房.
- 福田廣. (1991). 家から幼稚園への移行. 山本多喜司・S. ワップナー (編), 人生移行の発達心理学, pp.137-151. 北大路書房.
- Grammer, K. (1988). *Biologische Grundlagen des Sozialverhaltens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- 平林秀美. (2000). 幼稚園における幼児の情動表出・制御と保育者の働きかけ (1) —— 3 歳児のネガティブな情動表出について. 日本発達心理学会 第 11 回大会 発表論文集, p.33.
- 入江礼子. (1998). 新任の保育者と子どものかかわり. 保育の実践と研究, 3, 14-31.
- 亀山佳明. (1994). 生活史. 見田宗介・栗原彬・田中義久 (編), 社会学事典, p.518. 東京: 弘文堂.
- 川又俊則. (2002). ライフヒストリー研究の基礎. 東京: 創風社.
- 倉持清美・柴坂寿子. (1996). 幼稚園生活を通じた子どもの変容——ある問題を抱えた子どもの事例から. 保育学研究, 34, 152-159.
- 倉持清美・柴坂寿子. (2001). 園生活における泣き. 日本発達心理学会 第 12 回大会 発表論文集, p.142.
- Landreth, C. (1941). Factors associated with crying in young children in the nursery school and the home. *Child Development*, 12, 81-97.
- Lofland, J. & Lofland, L. (1997). 社会状況の分析 (進藤雄三・宝月誠, 訳). 東京: 恒星社厚生閣. (Lofland, J. & Lofland, L. (1995). *Analyzing social settings*. Belmont, Calif.: Wadsworth Publishing Company.)
- Martin, P. & Bateson, P. (1990). 行動研究入門 (粕谷英一・近雅博・細馬宏通, 訳). 東海大学出版会. (Martin, P. & Bateson, P. (1985). *Measuring behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- 箕浦康子. (1999). フィールドワークの技法と実際. 京都: ミネルヴァ書房.
- 森上史郎・今井和子 (編). (1992). 集団ってなんだろう. 京都: ミネルヴァ書房.
- 村田陽子・友定啓子. (1999). 子どもの心を支える. 東京: 勁草書房.
- 中島寿子. (1997). 幼稚園児の友だちの泣きへの対応. 聖ヶ丘教育福祉専門学校紀要, 17, 53-67.
- 落合政行. (1996). 子どもの人間観. 東京: 岩波書店.
- 佐藤達哉. (1992). フィールドワーク. 東京: 新曜社.
- 柴坂寿子・倉持清美. (1999). 園生活の現実としての仲間と仲間文化——ある幼稚園児の事例から. 子ども社会研究, 5, 109-123.
- 柴坂寿子. (2001). 幼児にとつての 2 つの生活の場. 無藤隆 (編), 発達心理学, pp.189-204. 京都: ミネルヴァ書房.
- 谷富夫. (1996). ライフ・ヒストリーとは何か. 谷富夫 (編), ライフ・ヒストリーを学ぶ人のために, pp.3-30. 京都: 世界思想社.
- 津守真. (1980). 保育の体験と思索. 東京: 大日本図書.
- やまだようこ. (1995). 生涯発達のためのパーソナル・ドキュメント法. 無藤隆・やまだようこ (編), 生涯発達心理学とは何か, pp.233-245. 東京: 金子書房.
- やまだようこ. (2000). 人生を物語ることの意味. やまだようこ (編), 人生を物語る, pp.1-38, 京都: ミネルヴァ書房.

(2002.6.30 受稿, 2002.11.21 受理)