

幼児期におけるルール取得の2つの水準

石川 由香里

Two Levels of Rule Acquisition in Early Childhood

Ishikawa Yukari

Abstract

This paper, based on data collected through participant observation, clarifies the differences between children's rule acquisition and respect for rules when they play in groups by themselves and when adults intervene in the scene. The framework developed under the guidance of the nursery teacher was found to be effective for achieving collective goals. On the contrary, in the free-play scenario, order was maintained under autonomous morality, albeit temporary, in the form of rules created on the spot and compliance with them. Thus, it was found that making rules and sharing in play can be related to the socio-emotional skills of sociality, which supports "collaboration with others," and flexibility, which is characterized by "control of emotions".

Keywords: ルール取得 rule acquisition、自発的道德性 autonomous morality、社会情動的スキル socio-emotional skills

1. 問題設定

この論文では、参与観察を通じて収集したデータをもとに、大人が介在する場面と子どものみで構成される場面とは、異なるかたちでルールが尊重されている様相を描くことを通じ、ルール取得における子ども集団の働きについて、明らかにしたい。そして幼児教育に期待されている社会情動的スキルの育成とルールの汎用性の関係について考えてみたい。

G.H.ミードによる対面的相互作用に基づく子どもの社会的学習過程についての理論では、子どものルール取得に関する社会学理論は心理学における認知発達理論と近接したものであった (Mead 1934=1973)。子どもの社会化という概念を、そうした社会的行動学習の理論から社会的再生産の理論へと移行させたのは、デュルケムからパーソンズに至る機能主義理論の流れによるところが大きい。とくにパーソンズは、社会秩序の維持が価値・規範の内面化と制度的統制によって成り立つとし、その基盤を子どもの社会化におくことによって、いわゆるホップス問題の解決を求めた (Parsons 1951=1974)。すなわち家庭において母親から父親へと内面化の対象が移行するにつれ、普遍主義・業績性に基づく一般的価値の取得が進行するのであり、そうした価値の内面化の際には外的動機づけとして社会的サンクションの働きが重要であると説明した (Parsons & Bales 1955=1981)。

ほどなくパーソンズの社会化論は欧米中心主義の価値観に立脚したものにすぎず、かつ子どもを受動的な存在としてとらえる過社会化モデルであるとして批判を浴びることになる (Wrong 1961)。また性別役割分業を念頭に置いた男性中心モデルである点において、フェミニズムからも批判を受けた。例えばチョドロウは、主たる育児従事者が母親であるにもかかわらず、なぜ父親をモデルにするようになるのか、その説明が尽くされていないと指摘し、パーソンズも下敷きにしたフロイト理論の批判的再検討によって、母親から分離を促される男子とつながりを保持する女子という組み合わせによって、近代社会では母親業が再生産されると論じた (Chodorow 1978=1981)。

しかし元森絵里子は、パーソンズ流の社会化論に対するこうした批判・修正の試みの多くが、社会化概念の歴史性や制度性を問わず、その理論的枠組みを弾力化することによって、むしろ問題構成を延命させていると指摘する（元森 2009）。そのうえで、社会化論を内部から解体するものとして、ルーマンによる社会化概念について取り上げている。ルーマンはシステム理論がその分析可能性を完全に発揮するためには、社会システムとパーソナル・システムを相異なるシステムとして区別しなければならないと述べる（Luhmann 2008=2015:80）。「子ども」も「大人」もある程度既存の規範を内面化し、ある程度内面化しない「心的システム」なのであり、秩序はそうした個人の側の規範の内面化の度合いにかかわらず続いていく「社会システム」であることによって、社会化されるものとするものとの一方向的な関係性は無効化されていると主張する。

ルーマンによれば、規範とは抗事実に安定化された予期であり、規範的な予期様式が生にとって必要な縮減の働きをなしている。規範はそれ自体として、あらかじめ統合された、整合的な背景の中で生じてくるわけではない。これについて馬場は、「道徳的規則は、規範的な予期および予期の予期に基づく。道徳的規則がなければ、社会的行為は生じ得ない。それら規則を通してダブル・コンティンジェンシーの遊域が制限される」とルーマンを解題している（馬場 2015）。

であるならばダブル・コンティンジェンシーの解決を社会システムにおける道徳的規則に求めた点において、パーソンズとルーマンは共通していることになる。ただし既存の規範がパーソナリティの一部として内面化されるのではなく、規則が双方向的に使用されることにより、コミュニケーションを成り立たせ、また優先的に採用される方向を決定づけているのだと考えられる⁽¹⁾。

他方、心理学における子どもの道徳性発達理論としては、ピアジェによる古典的研究が存在する（Piaget 1930=1978）。ピアジェは子どもの遊びの観察を通じて、上の年代から教えられるルールを伝来のルール、状況に合わせて作りかえられるルールを自発性のルールと呼び、区別した。そのピアジェの影響を受けて道徳性判断の認知発達論を展開したのが、コールバーグである⁽²⁾（Kohlberg 1980=1987）。コールバーグもまた、道徳原理は外的な規則が個人の内側に取り入れられたものではなく、むしろ社会的相互作用におけるやり取りの中で生ずると述べる（Kohlberg 1971=1985:65）。そして子どもの持つ行為のシエマと他者の行為との間のずれあるいは葛藤の均衡化の形式として段階が生ずるのだと説明する。

子どもの遭遇するダブル・コンティンジェンシーに着目するこうした観点は、今日の主流である能動的社会化論にも合致するものと言えるだろう。ルールを学び取っていく過程において、子どもは上の世代から教えられたことをそのまま受け継ぐわけではなく、環境に合わせてそれを改変する力を持つ。そうでなければ社会の変化を説明することができない。子どもの主体性を重視する流れの中で、こうした点が認知発達に基づく社会化論においても強調されるようになった。例えばフロンは子どもを自律的反省的主体として捉え、その際の仲間集団の重要性について次のように説明する。

「大人はおそらく、乳幼児の中で基盤となる重要な他者となるだろうが、すぐに仲間集団が子どもの社会生活において重要なものになる。プレスクールで育つことによってこれは強められる。仲間との関係は言語、社会的能力、そして他者のパースペクティブを得るために必要不可欠である。他者のパースペクティブを想像し得る能力は—他者を同定することは—社会的行為者の地位と位置づけの確かな平等性と類似性を提供する。12歳は同じ年齢グループの他者を想像し同定することができるが、大人のパースペクティブと地位を得ることは難しい。仲間集団での脱中心性の発達は類似性と同じように平等性に基づく自己同一性にある。7歳でサッカーが上手いか、13歳で賢いか、親は決められない。仲間集団の力は一連の学びについての主体であり、『ピア・パワー』の概念は子どもと若者が仲間の規範と価値からの圧力にさらされていることを示す」（Frønes 2016:62）。

このように、仲間集団内で重視される基準は、大人社会の持つ価値・規範とは一部独立した形で存在している。子どもが家族から離れて生活する時間が長くなるほどに、仲間集団の重要性は増す。産業化社会において若者文化が対抗文化の様相を示していた理由もそこにあったといえる。しかし

現在の脱産業化社会、OECDの表現するところの知識基盤型社会において、青年期はさらに長期化することとなり、その結果、成人期との境界があいまいとなっている。生涯学習概念の浸透もまた、学習期としての青年期の特異性を薄めている。そしてそれとは対照的に今日高まっているのが、就学前教育に対する関心なのである⁽³⁾。

2. 今日の幼児教育の理念とルールの習得

教育における公的投資は初期段階に行う場合に効果が高いとされる。例えばペリー教育プロジェクトの長期にわたるパネル追跡調査の結果は、幼児教育によって獲得した社会情動的スキルが将来においても向社会的な影響を与え続けることを示す根拠の1つとしてみなされている(Heckman 2013=2015)。社会情動的スキルとは、「長期的目標の達成」「他者との協働」「感情を管理する能力」の側面に関する思考、感情、行動のパターンと定義される(OECD 2015=2018)。「長期的目標の達成」のために必要なのが忍耐力、自己統制、目標の理解であり、「他者との協働」を支えるのが社会性、敬意、思いやり、そして「感情を管理する能力」には、自尊心、柔軟性、自信が関わる。

この社会情動的スキルの取得について、日本の幼児教育ではどれほど意識的に取り扱われているのだろうか。幼児教育の方向性は、幼稚園教育要領、保育所保育指針ならびに幼保連携型認定子ども園保育・教育要領に示されている。文部科学省管轄の幼稚園も、厚生労働省管轄の保育所も、3歳以上の子どもに対する就学前教育として統一性を持たせるべきだとする幼保一元化の流れがかねてから存在し、内閣府管轄の幼保連携型認定子ども園も含め、その教育目標には共通した内容が掲げられている。その中において幼児期に「育みたい資質能力」として、小学校以上の学習指導要領に順ずる形で「知識・技能の基礎」「思考力、判断力、表現力の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の3項目が掲げられ、遊びを展開する中で、こうした力が育つと説明されている。

そして以上の資質・能力はぐくまれた暁に完成していることが期待されている事項が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として示され、そのうちの1つに、「道徳性・規範意識の芽生え」が置かれている。それは「友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる」ことであると説明され、社会情動的スキルのうちとくに他者との協働に当たる部分といえる。

そうした幼児教育の場で生成されるルールと秩序に焦点を当てた社会学における先行研究としては、結城恵の幼稚園でのエスノグラフィをあげることができる(結城 1998)。そこでは活動単位として可視化された「目に見える集団」と、可視化されない「目に見えない集団」の存在が描き出されている。「目に見える集団」においては、子どもを特性の違いに関係なく平等かつ調和的に扱い、協力させながら全員に同じレベルの知識、技能、規範を獲得させようとする。「目に見えない集団」は、主として逸脱行動をとる子どもを匿名化したうえで一時的に排斥的に扱い、行動や態度を「自発的に」修正させるために活用されていた。そのような逸脱対象を可視化せず固定化しない流動的で暫定的な排斥によって、行動修正を促し、個人差を目立たせないように集団活動に取り組み、全体のレベルアップを図ろうとするところに、平等主義的で教育的な配慮があると分析されている。

また粕谷圭佑は、同じく幼稚園のエスノグラフィを通じて、子どもが「なじんでいく」「まとまっていく」といった経験的事実を、「社会化」研究がいかんにして捉えることができるのか、検討している(粕谷 2019)⁽⁴⁾。粕谷は入園したばかりの園児がルーティン活動に出会う初期の相互行為がどのように組織化されているかの観察を通じ、ルーティン活動は「たんに」繰り返される活動でも「規範の教授」活動として定式化できるものでもなく、やり取りとしての「楽しさ」と「自然さ」を保った形で実践者によってデザインされていることを強調する。

このように結城も粕谷もルールの習得は単なる教え込みにとどまらず、保育者と子どものやり取

りの中で「自発的に」あるいは「自然に」獲得されたと認識される点に注目している。その際、両者の研究で共通して焦点づけられ観察されていたのは、保育者と子どもという非対称性をはらむ関係性であった。しかし非対称関係性と、子ども同士という対等な関係性とは、立ち上がるルールが異なる可能性もあることを、ピアジェならびにコールバーグのステージ理論は指し示している⁽⁵⁾。

コールバーグの道徳性認知の発達に関する調査は10歳以上を対象に行われたものであるが、その年齢においては第1段階にあるものがまだ多いことから、当然幼児期もこの段階1に当たると判断できる。しかし実は同じ第1段階であっても、一律に同じ状態にとどまっているわけではない。コールバーグはピアジェの他律—自律に対応するものとして、第1段階の中にサブステージの概念を付け加えた。第1のステージは規則や権威に対する他律的指向の段階であり、第2のステージは公平さや平等性、互酬性に対する自律的指向の段階であるとされる(Kohlberg 他 1983=1992:67)。

自律的指向のステージにおいては、規則が契約によって作られ、協力の基礎をなすものとみなされている。それが幼稚園教育指導要領等の「きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる」の部分に対応すると考えられる。自己中心性から抜け出し他者の立場の取得できること、それによって他者への思いやりを持つようになるということは、ピアジェのいう自己中心性からの脱却により可能になる。

このサブステージの議論について、ピアジェの観察では他律的推論が幼児期の指向であって、発達とともに消滅するものであると結論付けられていたのに対し、コールバーグはこの他律的指向はその後も見出すことができると主張する。そしてこの点に、社会情動スキルの形成において幼児期の持つ重要性の鍵があると考えられる。というのもコールバーグらの縦断的データをこうした下位段階について評定した際、通常は他律的 A 段階から自律的 B 段階への移行であるのに対し、下位段階 B を達成した被験者のなかには、しばしば次の構成推論の段階に移行した後でもその下位段階 B の状態を保持する者がいる一方で、構成推論の段階において構造的発達をしながらも、ずっと下位段階 A に留まる者もいるとされるからである。したがって下位段階 B 段階に達することが、社会情動スキルの発達として期待されることだと考えられる。

内田らは、論理的思考の発達における幼児期に特有な視点として「人との関係性」を指摘している(内田他 2014)。これは保育の仲間関係や保育者とのかかわりあいの中で培われるものと考えられ、保育室での協同性の深まりや友達同士の刺激のしあい、学びあいの姿が論理的な思考力の芽生えに大きく影響を与えていることを示している。そこで参与観察による事例検討から、子どもの日常生活の具体的な場面の中で、他律的指向と自律的指向それぞれに基づく道徳性推論ならびに道徳的行為が実際にどのように生起しているのか、保育者という指導者がいる場面と、子どもだけで構成される場面ではそれがどのように異なるのか、明らかにしていきたい。

3. 方法

2019年4月から2020年4月まで週に1度、Z市にあるY子ども園の4歳児クラスにおいて参与観察を実施した。対象となったクラスは女児15名(秋に1名増)、男児7名、主担当保育者1名と補助保育者1名からなる。

登園時間は子どもの家庭背景によってまちまちであり、登園した幼児は着替えを済ませ、連絡帳など提出物を担任に渡した後、ホールあるいは部屋で自由に遊んで過ごす。10時過ぎにはほぼ全員がそろって、3歳以上の児童が集まって朝の会が行われ、その後クラス別活動に移る。観察に入っていた曜日は「フリーデー」と呼ばれており、月1回程度講師を呼んで絵画教室が開かれる日に当てるほかは、基本的には自由遊び中心とされ、雨天以外は必ず1時間程度の外遊びの時間があった。ただ行事の近い時期には、その練習にも時間が使われていた。

4. 4歳児クラス前半期におけるルールの認識と受容

3歳から4歳への移行期は、子どもの身体的能力、語彙力、思考力等に大きな変化がみられる時期である。したがって観察当初によく目にした類のもめごとの中には、後半になると少なくなっていくものもある。そこでまずは前半によくみられた種類のいざこざがどのような主張のもとに繰り広げられ、どのようなルールが持ち出されて解決が図られたのかについて、見ていきたい。

1) ルールの自己中心的運用

丸山は、いざこざに対する子どもの対応を解決方略と名付け、以下のように区分した(丸山1999)。1つ目の解決方略の在り方は、泣くことで相手にアピールするとともに、第三者の介入を暗に要求する「泣きによる解決方略」である。2つ目は、相手を叩く、噛む、押す等の非言語的な手段を用いた身体的攻撃を行う「攻撃・報復(非言語的)解決方略」である。3つ目が、保育者・友達等、第三者に助けを求める「他者依存的解決方略」である。4つ目が説得・要求・交渉など直接的手段を用いて相手に主張する「言語的主張解決方略」、5つ目が直接相手に首肯せず逃避・回避・無視をする「消極的解決方略」である。年齢が上がることで「非言語的・他者依存的方略」から「言語的主張・自律的方略」へと変化し、相手に敵意がある場合は「言語的主張方略」が多く用いられるのに対し、敵意のない場合は「消極的な問題方略」が多く選択されるとしている。

観察をはじめた4月当初のいざこざの多くは、自己の侵害に対する異議申し立てとして生じていた。具体的には、例えば遊んでいて相手の手がぶつかったなどの訴えがあげられる。そうしたケースにおいて初期に用いられていたのは、「泣きによる解決方略」と、叩き返すといった「非言語的解決方略」とが多かった。

それに対し例えば相手から悪口を言われた場合のような言語による自己の侵害に対しては、身体的侵害に対するのとは異なり、「泣きによる解決方略」が用いられることはあまりない。「非言語的解決方略」に出るもののほかにも、保育者に訴えるという「他者依存的解決方略」をとるものが出て来る。ところが保育者は、幼児が期待したような反応、つまり相手の子どもを叱るという行動をあまりしてくれない。「自分でイヤだって言ってきたら」と言語的主張・自律的方略を試してみるよう、促されていた。つまり、保育者は子どもたち同士で問題解決を図ることができるようにと、道徳の自律的運用を方向付けていたといえる。

子どものいざこざの際に保育者が素早く動くケースがあるのは、「非言語的解決方略」が用いられることにより、怪我をする恐れが生じたときである。コントロールが効かずにエスカレートする可能性を察知すると、保育者は両者を引き離すべく、間に入って止める。そのあとで、子ども自身に状況説明を求める。互いの正当性を主張する子どもたちに対し、どちらが先に手を出したのか、またその原因はどこにあったのかを尋ねる。年度初めには、保育者からのこうした問いかけに子どもは十分に応答することができなかった。もっとも保育者は、日常的に子どもを観察しているため、起きたことのおおよその目星はついているようであった。

成長につれ、子どもは自分の言葉で自己主張をできるようになるものの、自らの非については認めようとしにくいことが多い。そして互いの言い分がぶつかる時、子どもはそれぞれに自己の観点から主張をしようとする。いずれの主張が正当であるのかを裁定するのは、保育者である。保育者にルール違反を指摘され謝罪を促される場合には、子どもはしぶしぶながら従っていた。

2) 普遍主義ルールの重視と個別性の位置づけ

ベッカーは規則の曖昧性について次の点を指摘している(Becker 1963=1993)。1つ目は規則に照らされた罰則は必ずしも履行されるわけではないこと、2つ目に規則の決定自体に伴うあいまいさが存在すること、3つ目に複数の集団に属する規則の場合、規則の適用はその集団ごとに異なる点である。したがって一般社会においては、建前としての普遍主義ルールが共有されているにもかかわらず、本音としての個別主義ルールが働くことが少なくない。ルールの運用は地位と結びついて

左右され、権利の主張においても力関係を勘案することが求められる。

ところが子ども集団に対しては、個別主義ルールは可能な限り排除される。たとえばある子どもが非言語的方略を用いた際には、事の非がいずれにあったかに関わりなく、保育者から謝罪を要求されていた。ルールに対する社会的要請は、あらかじめルールを定めておき、その遵守を要求することで面倒ごとを回避し、裁定の手間を省く、複雑性の縮減と言う面を持つ。ルーマンは『社会の道徳』において「自我と他者が相互に関係を取り結ぶや否や、ダブル・コンティンジェンシーとして指示される一つの問題が登場してくる。自我と他者は互いを、偶発的に行為するものとして解釈しなければならない」(Luhmann 2008=2015:99) ことを指摘する。そして「規範とは抗事実に安定化された予期」(同訳書:35) であり、「規範的な予期様式が生にとって必要な縮減の働きをなしている」(同訳書:39) と説明している。

とはいうものの4歳児クラスに所属する子どもたちの発達における個人差は大きい。保育者には子どもの個別性への配慮が要求される一方で、一斉作業への取り組みは個人差をいわば無視する形で実施される。例えば絵画教室では、円を描くという手首の動きの習得ができていない子どもに対しても、ほかの子と同じように人の顔を描くことが求められていた。うまくできない子どもについては指導者が個別に対処するものの、全体への課題そのものが変更されることはない。むしろ保育者はどこまでできるかによって各自の発達の度合いを測り、個別目標が設定される。

当該幼児のほうは、できないことを自らの非とは捉えていなかった。できていなくてもあまり気に留めないか、「やりたくない」と放棄しようとする。作品は保護者に披露することを前提としていくこともあり、指導者になだめすかさず、最後は何とか形にするところまで誘導される。しかし子どものモチベーションとなっていたのは、むしろ終わったものから自由遊びをしても良い、という指示であった。

このように気が向かない課題において子どもが取り組む動機は、指導者からの指示に従わなければならないという他律的道德性による。指導者により持ち出されるルールは、「今はこれをする時間」「先生の言うことをしっかり聞く」「最後までやり遂げる」といった形で表明される。このとき子どもはコールバーグの第1段階、<罰と服従への志向>つまり力の強い者に従うという道德律にしたがっている。保育者をはじめとする大人との間には明確な権力関係が存在するためである。けれども先程述べたように子どもの集団と大人の集団との違いは平等性の重視にあり、子どもが同年齢集団である場合に特に顕著となる。友人の間では関係性が平等であるがゆえに、のちにみるようなルールの自律的創造と運用もまた、可能となる。

3) ルールに照らした客観的判断の登場

観察されたいざごぎにまつわるもう1つの時間的变化は、周りの子どものかかわり方である。年度初めの頃には、すぐそばでいざごぎが起こっていたとしても、周りの子どもは無関心であることが多かった。それが2, 3か月過ぎると保育者から説明を求められたときに、次第に観察者として状況を説明する第3者的立場の子どもの出現が見られた。それだけでなく当事者間の仲介者となり、本人に代わって解決を図ろうとする、次のような場面も観察された。

<事例1> (2019年7月9日)

(Aが泣いているのを見て、離れたところにいたBがやってくる。)

A: どうした?なんで泣いているの?

B: Cちゃんがブロックちょうだいでって言って、使っているからダメって言ったのに、もっていつちやった

(AはCのもとに行き、何かを告げたのち、Bのもとへ戻ってくる。)

B: Bが言っといたから、大丈夫。ね。

介入の仕方によって相手の反応が得られることもあれば、ときに全く無視されて終わるケースもあるが、結果はともかくとして、このような他者のいざこざに対する子どもの介入を可能にしているのはルールについての理解と、皆が共通にそれを守るべきだとする規範意識が子どもの中に受け入れられていることにある。事例1では、次のようなルールへの違反が了解されている。①先有のルール：共有物については、先に使っていた者に優先権がある。②許可のルール：相手の了解がなければ、使用权は取得できない。③非言語的方略回避のルール：力を用いて奪い取ってはならない。④思いやりのルール：人を悲しませ、泣かせてはならない、である。一方でCから見ると、Bの行為は次のようなルールに抵触する。⑤譲り合いのルール：共有物は独り占めしてはならず、分け与えるべきである。感情が傷つけられているという面では、④も主張することは可能である。

上記①～⑤のルールは、保育者から繰り返し伝えられること、それに従うことを通じて身に付けられていったと考えられる。BのふるまいはAとCのどちらに対しても、超越的な立場にあるかのようであり、とくにCにとっては首肯できない状況である。受け入れるためには、Cが自らのルール違反について認識し、Bの主張と比較した場合に分が悪いことを認める必要がある。

裁定者としての保育者の役割は大きいものの、同時に複数場面に対処しなければならない存在であることを子どももわかっており、手を借りずに自分たちだけで解決する必要性に迫られる。当事者以外の子どものかわりには、規則に照らし客観的に判断する権威を帯びることがある。ただしその場に「仲裁者」である大人がいると、様相が変わる。子どもは大人に自らの正当性を訴え、他者依存的解決方略を図ろうとする。これは他律的A段階の特徴を示している。保育者があえて介入しないことによって、子ども達の自律性は高まるといえる。

5. 4歳児クラス後半期における2つの道徳指向性

続いては道徳の他律的指向と自律的指向の違いを見るために、4歳児後半に観察された、秩序形成のありかたにおいて対照的だった2つの場面を取り上げる。1つは、保育者の主導性のもとで展開される、お遊戯会に向けた劇の練習場面である。もう1つは、子どもたちだけの自由遊びの場面である。これらの場面を選定した理由は、保育者の指示にしたがう場面は段階Aを示し、その介入がない場面では段階Bが観察可能と考えられるためである。

1) 保育者による環境構成場面におけるルールと秩序

この園では年度末にお遊戯会が催され、その演目の1つとしてクラスごとの音楽劇が披露されている。演目は子どもたちのよく知っている童話の中から保育者が選定し、1つの役柄を複数の子どもで演じることになる。4歳児クラスの場合、その配役の決定については子ども自身の希望に委ねられるが、演じたい役柄が集中したときには、じゃんけんで決めるというルールが設定された。希望がかなわなかった子どもの中には泣き出すものもいたらしいが、振付が進むころには割り当てられた役柄を演じることに納得していた。つまり、決められた手順に従った決定は受け入れるという公平性のルールを子どもたちが尊重していた、ということである。

同じ役柄になったものは全員が同一の演技を行い、同じ台詞を割り振られており、その点においては平等性のルールが働いていた。ただしどの役にどの程度の分量の台詞を割り当てるのかについては、日ごろの子どもたちの状況から保育者が判断し、割り振りを行っていた。また同じ役柄のグループの中においては、最も呑み込みの早い子どもにリーダー役を期待する言葉がけがされる次のような場面が、少なからず見受けられた。

<事例2> (2019年12月10日)

保育者：Dさん、ちゃんと覚えてくれる？君はできる子だから。頼りにしているから。

D：(うなずく)

こうした状況は、子どもの間に意図せざる序列化を生みだしてしまう可能性を孕んでいる。とはいうものの、4歳児の子ども同士の間において、できていない子どもに対しほかの子どもから注意をする、あるいは友達に対し積極的に手助けするといった、上下関係を示唆するようなやり取りは見られなかった。

練習中によく観察されたのは、集団活動の秩序を乱すことに対して、保育者が厳しく注意する場面であった。

<事例3> (2020年1月14日)

(あるグループを振付中に待機している別グループに向かって)

保育者：ちょっと黙って。今は説明しているとき。誰かなあ、ずっとしゃべっているの。

(Eは引き続き友達に話しかけている)

保育者：うるさーい！その黄色い服、今日はずっとしゃべっているなあ。

(Eは保育者の顔を見てニヤッと笑い、口を閉じる)

このとき集団から個別への切り替えが行われ、結城の言う「目に見えない集団」が出現する。名前を直接呼ぶことなく、「黄色い服」という形で表現されているのは、当該児のみならず相手をしている子どもをも含みこむ集団である。このように集中が続かない子どもたちの態度は、しばしば問題行動とみなされるわけだが、そもそも劇の練習は子どもたちの意思ではじめられたことではない。行事の計画についてのアナウンスに喝采し、練習も楽しんで行っているものの、4歳児では自分の出番以外の場面においてまで興味は保てない子どもが多い。それでも他の子どもに対して教えられている内容を一緒になって聞いている子どもも一定数存在し、「きちんとしている」「しっかりしている」「大人である」として賞賛の対象となる。そして練習を積み重ねるうちに、子どもたちの中には他の役柄についても台詞と演技をすべて覚えてしまうものもいた。それにより、当日体調不良で休んでしまった子どもの代わりに役を務めるといふ思わぬ成功にもつながっていた。

しかし練習の際にすべての台詞や振付を全員で唱和する形になってしまうと、その役柄である本人が覚えているのかについては、判別しづらくなる。それを確かめるために、保育者はしばしば単独でも実施できるのか試すことがある。

<事例4> (2019年12月17日)

保育者：Fさん、覚えている？一人でやってみて。

F：・・・(立ちつくす)・・・

保育者：ほらあ、やっぱり。ちゃんと聞いていないと。

F：(うなずく)

ここで保育者により提示されているのは、自分に課された役割に責任を持つというルールである。お遊戯会のような行事には、保護者に対して子どもの成長した姿を見せるという意図があり、それは園の教育に対する保護者の評価へとつながっている。子どもに対し期待されているのは、与えられた役割をうまくこなすこと、統一された集団行動がとれることである。つまりは目標達成に向けて協同性を示すことであり、これらは保育所保育指針、幼稚園教育要領などにおけるねらいにも合致している。保育者は望ましいとされる発達の方角性に沿って、子どもの行為を促す。客席から送られる拍手も、子どもに達成感を感じさせることだろう。

このように保育者は「見えない集団」の活用と名指しをする個別対応とをときに使い分けながらルールを指し示し、集団活動を構成していく。

2) 大人の介在しない遊びにおける子どもによるルール形成

自由遊びとは、基本的に保育者の統制なしに子ども自身の選択による活動が行われる保育場面である。もちろんそこでも、日常生活の中で示される順番のルール、交代のルール、加入のルール等が用いられる。しかしそれとは別に、その場限りのルールが多く編み出される場面もみられた。ここでは、ある日の外遊びで行われた鬼ごっこの様子を例として示す。遊びは園庭で思い思いに動いていた中で、突然始まった。

<事例5> (2020年4月14日)

G: 鬼ごっこする人～

H,I,J,K,L: (周りにいる子どもたちが一斉に集まってくる) はい、はい、はい

G: 鬼決めよう。

(子供たち、丸く輪になり、片足を出す)

H: (靴の上を次々に指さしながら) お、に、き、め、お、に、き、め、お、に、じゃ、な、い、よ

(「よ」で止まったKが足を引っ込める)

H: お、に、き、め、お、に、き、め、お、に、じゃ、な、い、よ・・・

ここから、子どもたちの間で鬼を決める手続きが、当たったものから抜けていき、最後に残ったものが鬼となる形ですでに定まっていたことがわかる。こうして鬼を決めたのち、鬼以外の子どもたちは早速逃げて走り始めたが、その間にも次々にさらなるルール設定がなされていった。

<事例5 (続き)>

I: タッチされたら止まって!

H: ここ、安全地帯。ここから、あそこに入ったら、セーフ。

G: タッチしたから、K、もう動けるよ。

鬼以外のものは捕まらないように逃げるが、鬼に触られたらその場で立ち止まる。止まっているものに仲間がタッチすると、止まっていたものは再び動き出すことができる。また「安全地帯」といわれる区域には鬼は入ってこられない。このようなルールは、逃げる側にとって極めて有利である。なぜなら鬼に触れられたとしても、多くいる仲間に救われる可能性が高いからである。逃げるのに疲れると「安全地帯」で休むこともできる。したがって、この遊びの続く間、鬼が交代することはなかった。

さらに特徴的だったのが、遊びの間を通じて、途中加入・退出が自在に行われていたことである。遊んでいる様子を見て「入れて」と言ってきた子どもは、無条件に逃げる側に回る。逃げていた子どもの中には、途中で何も言わずにほかの遊びに移行してしまうケースもあった。しかし、そうしたことについて制止するものはいなかった。このように次々に定められていくルールに対し反対する声はとくに上がらず、なによりも鬼となった子どもが不満を言うこともなく、笑いながらずっと追いかけていた。

このとき子どもたちが楽しんでいるのは、自分たちが作り出したルールに従ってゲームを行うことそのものの中にある。鬼が追いかけるという一般的なルールを下敷きにしながらも、楽しさを生んでいるのは、自分たちで作りだしたローカル・ルールである。一般的なルールとローカル・ルー

ルは併存しながら遊びを支えている。

鬼ごっこという遊びを大人が主導するとすれば、おそらくこのようなルールは設定しないだろう。鬼ができるだけ交代しやすいようなルールを作るはずである。素早く逃げることのできる技術を楽しむにしても、足が遅いなどの理由により、うまく逃げられない子どもが不利にならないように配慮しがちなことも多いだろう。それは、鬼という役割になることを忌むべきものとする価値観のもとに、子どもの個別性を踏まえたうえでの公平性を保とうとする道德観に基づいている。

しかし子どもだけで構成されるこの場面においては、そうした特別な配慮は見られない。4歳児に特徴的なのは、自己主張のぶつかりあいである。誰もが自分が一番だからこそ、ルールが必要だともいえる。つまり、その場限りのルール、ローカル・ルールは平等性が強いことによって生まれている。成人の自律的ルールは、不平等性を勘案したうえでの普遍性を追求しているとするれば、子どもの自律的ルールは、完全な平等性の前提のもとに成り立っているといえるだろう。

6. 考察 ローカル・ルールと道德性の形成

4歳児前半の様子からは、具体的な場面において子ども自身がルールを参照しながら解決を図ろうとする過程をうかがい知ることができた。そうしたルールの多くはまず、保育者によって日常の中で示される。例えば玩具の取り合いの場面では、どちらが先に持っていたのかを尋ねることによって「先有」のルールが、次に相手に渡すように促すことで「交代」のルールが存在することを伝え、ルールに従ったことに対しては「偉かったね」「よく我慢したね」と報奨を与えることによって、自己抑制力の伸長を図っていた。次第に子どもたちは、保育者不在の場面でも自分たちでこうしたルールを参照して解決に導こうとする姿が見られるようになった。そこに含まれる「思いやり」「感情の制御」は社会情動的スキルにあたるものでもある。

ただし、いかなるルールが重んじられるかについては、社会文化的背景によるところが大きい面がある。柴山真琴は中国人の男児の園生活に焦点を合わせたエスノグラフィの中で、日本人の園児や保育者から当該男児の行為が「わがまま」と解釈される例として、玩具を譲ろうとしない場面を描いている(柴山 1995)。交代することがルールにのっとった行為であり、相手に対する思いやりであると解釈される日本の園生活とは異なり、その園児が通っていた中国の幼稚園では、自分の占有権について自己主張することは、決してとがめられるような経験ではなかった。そのことが、男児の行動の背景として存在した可能性を柴山は示唆する。

さらにもし玩具の数が豊富であるのなら、「先有」や「交代」のルールはさほど重要なものとはならないだろう。実際、日本においても子どもの園生活を専ら自由遊び中心に組み立てているタイプの園が存在し、そこではそれぞれの遊び専用のコーナー、あるいは専用の小屋などが設けられている。それによって、1つの遊びを長期間継続的に行うことが可能となる。意図されているのは、できる限り大きな遊びを作り上げることで得られる達成感と協働性にある。しかし、日本の園の立地条件や幼児教育に振り向けられる予算額を考えれば、こうした環境を実現できるケースは限られる。園を出た後に体験する学校を始めとする社会においても、空間的・物理的な制限がある点はあまり変わらない。つまり園児に対し、日本社会において日常生活を軋轢少なく送れるように、葛藤状況を縮減させるルールの学習が行われていると言えるだろう。

4歳児後半の保育者の指導の下で行われる枠づけもまた、集団性が重視される日本社会に適合的である。保育者には個別対応も期待されるが、年長児になるほどに小学校での生活を前提に、集団活動を運営することが期待されている。そのために事例3では「目に見えない集団」の顕在化が行われたが、結城も「目に見える集団」「目に見えない集団」双方が、日本の集団教育の平等主義的教育理念を反映したものであると述べている⁽⁶⁾。「目に見えない集団」を用いることなく、事例2および4のように直接に個別対応がなされる場面も存在したものの、子どもの中での序列付けや排斥につながることはなく、「目標の達成」に向けての軌道修正として行われていた。そのために子どもた

ちには忍耐力、自己統制が求められていたといえる。いわば実践者によってデザインされる社会情動的スキルの育成であり、他律的道德性によって継続的に秩序は支えられている。集団の目標に向けて進むためには、そういった枠づけは有効である。

一方、自由遊びの場面では、その場で生み出されるルールとその遵守という形で、一時的ではあるが自律的道德性のもとに秩序が維持されていた。子ども達は互いがどのようなルールを持ち出し、てくるかがわからない以上、それにどのように反応することが適切かも判断できない状況に置かれている。にもかかわらずやり取りが成立するのは、「鬼が走り、タッチして捕まえる」という最もシンプルなルールに則ることで、複雑性を縮減させていたからだとみられる。ルーマンは全体社会システムと個人の心的システムを分けて考えるべきだと主張していたが、子ども社会システムを成立させるためには、大人社会のシステムとは別のルールの共有と活用が必要である。遊びはそれ自体が目的であり、その先の目標は存在しない。しかし遊びでのルール作りとその共有には、「他者との協働」を支える社会性、「感情の制御」に含まれる柔軟性を、社会情動的スキルにかかわる要素として見出すことができるだろう。

【謝辞】 本研究の遂行にあたり、調査にご協力いただいた皆様に感謝いたします。本研究は、JSPS 科研費 19K02094 の助成を受けたものです。また、abstract については、Editage 社の英文校正サポートを受けています。

〈注〉

(1) その後ルーマンは、いったん子どもを教育におけるメディアと捉えたのちにそれを放棄し、子どもを経歴に置き換えているが、そのことは道徳的規則の学習を今一度、発達過程の中に引き戻すことを意味することにもなる。そこからは大人や他の生徒との相互作用システムにおいて提示される可能性の中から自己社会化する存在とみなしていた、子どもについてのかつての捉え方は見えにくくなってしまった、と元森は指摘する（元森 2009）。

(2) コールバーグ理論の特徴は、認知発達にしたがい判断の基準が段階的に移っていく点にあり、とくに公正という公準に照らした合議を通じ、より普遍的に共有可能なルールが構想される可能性を追求する点にみられる。公正性を唯一の公準とする点に対してはギリガンなどによる批判もあるが、より説得的な基準に向けて議論が繰り返されながら構築されていくという点では、軌を一にしている（Gilligan 1982=1986）。

(3) 実際のところ子育ての社会化により、保育所に通う子どもについては、児童期あるいは青年期以上に、友達と過ごす時間は長いといえる。

(4) 粕谷が「社会化」と表記しているのは、エスノメソドロジーの方針に基づき、それを二階の概念としてとらえているためである。一階部分は実践の場において「なじむ」と表現される過程、二階部分はその事態を観察＝記述されたものに対し研究者が何かしらの枠組みで「社会化」という記述を与えることであると説明されている。

(5) コールバーグは道徳発達段階を慣習的水準依然、慣習的水準、慣習的水準以降の3つに分けたうえで、それぞれの下位分類として2つずつの段階を設けている。第1段階は<罰と服従への志向>とされ、物理的な結果によって行為の善悪を判断し、結果の持つ人間的な意味や価値を無視する、とされる。第2段階は<素朴な自己中心主義志向>とされ、正しい行為とは、自分の欲求や場合によっては他人の欲求を満たすための手段であるとされる。第3段階は、<よいこ志向>とされ、善い行為とは、他を喜ばせたり、助けたりすることであり、他者から肯定されるようなこととされる。第4段階は、<「法と秩序」志向>であり、権威や固定化された規則、そして社会秩序の維持を指針とする。第5段階は<社会契約的な法律志向>で、一般に功利主義的な色合いを帯びるとされる。そして第6段階は<普遍的な倫理的原理の志向>とされ、正しさは論理的包括性、普遍性、一貫性

に訴えて、自分自身で選択した「倫理的原理」に従う良心によって定められる。コールバーグは10歳、13歳、16歳、19歳、23歳のアメリカの男子についての縦断的研究によって段階のどこにあるのかを判定し、他国との比較も行っている（Kohlberg 1980=1987）。

(6) ただし、結城は「目に見えない集団」の扱い方によっては、平等主義的な教育的配慮が機能しなくなるという、集団教育の「死角」についても指摘している（結城 1998）。

〈参考文献〉

- Becker, H. S., 1963, *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, The Free Press, (=1993, 村上直之訳『新装 アウトサイダーズ ラベリング理論とは何か』新泉社) .
- Chodorow, N., 1978, *THE REPRODUCTION OF MOTHERING*, University of California Press, (=1981, 大内菅子・大塚光子訳『母親業の再生産 性差別の心理・社会的基盤』新曜社) .
- Frønes, I., 2016, *The Autonomous Child Theorizing Socialization*, Springer.
- Gilligan, C., 1982, *In A Different Voice Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, (=1986, 岩男寿美子訳『もうひとつの声 - 男女の道德観のちがいと女性のアイデンティティ』川島書店) .
- Heckman, J., 2013, *Giving Kids a Fair Chance*, MIT Press, (= 2015, 古草秀子『幼児教育の経済学』東洋経済新聞社) .
- 粕谷圭佑, 2019, 「『社会化』過程の再特定化—幼稚園年少級におけるルーティン活動の相互行為分析—」『教育社会学研究』105:115-134.
- Kohlberg, L., 1971, "From Is to Ought", From T. Michel: *Cognitive Development and Epistemology*, Academic Press, (=1985, 永野重史編『道德性の発達と教育 コールバーグ理論の展開』新曜社) .
- Kohlberg, L., 1980, *Stage and Sequence The Cognitive-Developmental Approach to Socialization*, Houghton Mifflin Co., (=1987, 永野重史監訳『道德性の形成 認知発達のアプローチ』新曜社) .
- Kohlberg, L., Levine, C. & Hewer, A., *MORAL STAGES A Current Formation and Response to Critics*, Karger, (=1992, 片瀬一男・高橋征仁訳『道德性の発達段階 コールバーグ理論をめぐる論争への回答』新曜社) .
- Luhmann, N., 2008, *Die Moral der Gesellschaft*, Shirkamp Verlag, (=2015, 馬場靖雄訳『社会の道德』勁草書房) .
- Mead, J. H., 1934, *Mind, Self and Society; from the Standpoint of a Social Behaviorist*, University Chicago Press, (=1973, 稲葉三千男・滝沢正樹・中野収訳『精神・自我・社会』青木書店) .
- 丸山(山本) 愛子, 1999, 「対人葛藤場面における幼児の社会的認知と社会的問題解決方略に関する発達の研究」『教育心理学研究』47:451-461.
- 元森絵里子, 2009, 「社会化論という想像力をめぐって—子どもの奇妙さと「社会」の強固さ—」, 『年報社会学論集』, 22:174-185.
- OECD, 2015, *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing Paris, (=2018, 無藤隆・秋田喜代美監訳『社会情動的スキル 学びに向かう力』明石書店) .
- Parsons, T., 1951, *The social system*. Free Press, (=1974, 佐藤勉訳『社会体系論』青木書店) .
- Parsons, T. & Bales, R.F., 1955, *Family: socialization and interaction process*. Free Press, (=1981, 橋爪貞雄他訳『家族：核家族と子どもの社会化』黎明書房) .
- Piaget, J., 1930, *Le jugement moral chez l'enfant*, (=1974, 大伴茂訳『児童道德判断の発達』同文書院)
- 柴山真琴, 1995, 「ある中国人5歳児の保育園スクリプト獲得過程：事例研究から見えてきたもの」『乳幼児教育学研究』4:47-55.

- 内田伸子他, 2014, 「乳幼児の論理的思考の発達に関する研究-自発的活動としての遊びを通して論理的思考がはぐくまれる」『保育科学研究』 5:131-139.
- 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』有信堂.
- Wrong, D., 1961, “The Oversocialized Conception of Men in Modern Sociology,” *American Sociological Review*.26:183-193.