

幼稚園クラス集団におけるお弁当時間の共有ルーティン ——仲間文化の形成と変化

柴坂寿子 お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科

Hisako Shibasaka Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University

倉持清美 東京学芸大学教育学部

Kiyomi Kuramochi Faculty of Education, Tokyo Gakugei University

要約

幼稚園のお弁当時間に子どもたちが協同行った定型的な共有ルーティンについて、仲間文化の形成・変化の視点から検討した。幼稚園のクラス集団を入園から卒園まで2年間にわたって縦断観察し、ルーティンの形成過程、特徴、2年間の意味・機能の変化について分析した。入園8週目、子どもたちはお弁当時間に「～の人、手一挙げて」「はい」という共有ルーティンを行うようになった。ルーティンは保育者と子どもたちでの質問-応答形式を取り入れて形成されたと推測された。ルーティンでは唱和や同時挙手が起こり、興奮を伴った。またルーティンはしばしば続けて繰り返され、大きな仲間活動となることもあった。年少前半ではお弁当時間あたりに起こるルーティンの頻度が高く、お弁当の中身と子どもの様々な個人属性の両方が話題にされ、この仲間活動への参加と自己呈示がルーティンの重要な意味と考えられた。年少後半以降はお弁当の中身を話題とすることが多く、仲間活動への参加や自己呈示の他に、その場での会話ややりとり、個別の人間関係を調整する方略として利用されることが多いと考えられた。

キーワード

共有ルーティン, 仲間文化, 幼稚園, 縦断観察, お弁当時間

Title

Lunchtime Sharing Routines of Pre-schoolers: Formation and Change of Peer Culture

Abstract

Sharing routines performed by pre-schoolers consist of patterned and repetitive collective activities. In this study, we observed a preschool class for two years using a perspective focused on peer culture. One particular type of sharing routine shaped interactions during lunchtime. A child engaging in this pattern, for example, would rhythmically ask peers to, "Raise your hand, if you like apples". Other children would respond with answers of "Yes", and raise their hands. It appeared that this routine derived from question and answer exchanges between teachers and students. The children appeared to be excited during these rituals, particularly when acting in unison. Indeed, the children often repeated the routine several times, facilitating the development of group-oriented peer activities. During the first half of the first year, the children seemed interested primarily in participating in group-oriented peer activities, and in presenting themselves through the routine. Subsequently, the children also seemed to use the routine as a strategy for engaging in conversations and personal relationships.

Key words

sharing routines, peer culture, preschool, longitudinal observation, lunchtime

問題と目的

現代の日本においては、誕生以来、家庭を唯一の生活の場として育ってきた乳幼児は、幼稚園・保育所という就学前施設（以下、園と略）に入ることによって、家庭以外にも一つの生活の場を持つことになる。園は家庭とは成員・施設等の点で様々に異なっているが、最も大きな違いは同年代の多数の子どもと集団生活をする場であるという点だろう。集団生活の場はその後学校制度の下、小学校、中学校と続く。換言すれば、就学前施設への入園は、子どもがそのライフヒストリーの中で、集団生活の場へ初めて移行する時期（福田、1992）といえる。

集団生活の場では、学年・クラスなど、様々なレベルの集団単位が区別されるが（結城、1998）、そのなかでクラス集団は子どもが多く居る時間・空間を過ごす、最も実質的な基本的集団単位である。クラス集団は転入出を除けば少なくとも1年は同じ成員で継続し、クラス替えがなければ2年かそれ以上継続することもある。つまり、子どもはクラス集団において、成員性の安定したクラスメートと対面相互交渉を長期的に積み重ねながら生活していくと考えられる。

コルサロ（Corsaro, 1985, 1997）は、クラス集団のような、日常的に時間を共にして生活している子どもの集団を「仲間（peers）」という用語で表現している（本論文では集団であることを明確にするため「仲間集団」と呼ぶ）。コルサロは、長期的な対面相互交渉を基盤に、仲間集団の成員は、活動やルーティン、人工物、価値、関心などの安定したセットを協同して作りだし共有していると指摘し、これをローカルな、子どもの「仲間文化（peer culture）」と呼んでいる。換言すれば、仲間集団の歴史の中で仲間文化が形成されていくといえよう。

ローカルな仲間集団は、より広範囲の社会・文化を構成する要素としてその中に埋め込まれた存在であり、その仲間文化もより広範囲の社会・文化から様々な影響を受ける。しかしローカルな仲間文化は、既に存在する文化の単純な内化とは異なり、あくまで当該仲間集団の成員が仲間集団形成時から対面相互交渉を積み

重ねる過程において、主体的に協同して作りだし共有するものである（Corsaro, 1985, 1997）。仲間集団において子どもが仲間文化を作りだし共有する具体的過程を明らかにすることは、子どもという存在を、大人によって育てられる受動的な存在、大人になる途上の存在としてだけ見るのではなく、自ら主体的に生きる存在、自らのライフヒストリーの中で今を生きている存在、社会を構成している独自の存在として理解する上で重要である（Corsaro, 1985, 1997）。

本研究は、ある幼稚園のクラス集団を入園時から卒園時まで縦断観察したフィールドワークの一部である。入園直後は、クラス集団は互いにほとんど見知らぬメンバーが集まっている状態である。つまり、新たに仲間集団が形成され、これから対面相互交渉を積み重ねて仲間集団としての歴史とローカルな仲間文化を形成していく状態と位置づけられる。この状態から縦断的観察を行うことで仲間文化の形成と変化を追える可能性があった。フィールドワークの常として、具体的にどのような現象が発生するかは調査開始前には分からなかったが（佐藤、2006）、結果的にこのクラス集団ではある共有ルーティンが発生することとなった。仲間文化の諸側面のひとつである「共有ルーティン（sharing routines; または共有儀礼 sharing rituals）」は、子どもが繰り返し協同して作り出し、定型化している仲間活動を総称して指す（Corsaro, 1985, 1997）。共有ルーティンは、子どもに共有された関心や価値の表現であり、様式化して遂行されることが多く、このため集団生活の中で目立つ行為であるという。このように、共有ルーティンは、複数の子どもが参加して一緒に作り出す仲間活動の一部であり、仲間文化の直接の過程であると考えられる。またそこには関心や価値という仲間文化も表現されていると考えられる。さらに、定型化・様式化されており目立つという儀礼的特徴は、仲間集団の中で注目されやすく成員に共有されやすい活動であることを示唆する。

共有ルーティンとしては、町の清掃車を巡るアメリカの幼稚園児の定型化したやりとり（Corsaro, 1985）、イタリアの幼稚園児が議論の中で見せる定型化したやりとり（Corsaro, 1997）、イスラエルの小学生が放課後、帰宅途中に見せる定型化した食物分配（Katriel, 1987）などが報告されている。例えばケイトリール

(Katriel, 1987) では、帰宅途中、一人が「買うぞ」と宣言すると周りの子どもが「奢りだ」と唱和して騒ぎ、買ったおやつを一口ずつかじる、という定型化した行動連鎖があり、儀礼的な独特の雰囲気があると報告されている。奢る対象は顔見知りという広い範囲で、相手に敬意を表する、認めるという意味の表現であり、広い社会関係を確認する機能を持つという。先行研究が方法論的に示唆するのは、第1にルーティン遂行の具体的様相を詳細に記述すること、第2にルーティン遂行の背景にある、仲間集団の様相や歴史を把握することの2点が、共有ルーティンの意味・機能を理解するのに重要ということである。

本研究が対象とする共有ルーティンは、幼稚園の昼食（以下では幼稚園での呼称に従い、「お弁当」と呼ぶ）時間を中心にしばしば発生したルーティンである。具体的には、例えば、一人が「卵入っている人、手一挙げてー」と言い、同じく卵が入っている子どもが「はい」と応答して、挙手するといった定型化した行動である。以下ではこのルーティンを「～の人」ルーティンと表記する。「～の」で代表して示されるのは、例えば「おにぎり入っている人」「動物園行ったことある人」のような、様々な形容語である。「～の人」ルーティンやそれに類似のルーティンは今までにも報告がある（Biber, Murphy, Woodcock, & Black, 1942; 今井, 1996; 倉持・柴坂, 1997; 柴坂・倉持, 1998; 外山, 2000）。

本研究では、仲間文化の形成と変化という視点から、「～の人」ルーティンを検討する。すなわち、このクラス集団の成員は「～の人」ルーティンを入園以降の園生活の中でどのような過程を経て形成したのか、形成されたルーティンとはどのような特徴を持つ行為なのか、ルーティンは園生活を経るにつれどのように変化していったのかの3点を扱うこととする。具体的には、以下のような記述と分析を行う。第1に、ルーティンが最初に観察された日までの観察資料を遡及的に分析し、ルーティンが形成された過程を推定する（分析1）。第2に、ルーティンの特徴を、食物分配ルーティンを記述したケイトリール（Katriel, 1987）を参考として、分析的に記述する（分析2）。第3に、ルーティンの機能・意味が2年間の園生活の中でどのように変化したのかを縦断的に記述、分析する（分析3）。

最後に仲間文化としての「～の人」ルーティンについて総合的考察を行う。

方 法

1 資料

都内の公立幼稚園で、4歳児入園の1クラス（入園時：女兒6名、男児12名、卒園時：女兒11名、男児10名）を入園から卒園までの2年間調査した。クラスは持ち上がりでクラス替えはなく、担任保育者も変わらなかった。調査にあたり、保育者、保護者に研究の趣旨を説明し許可を得た。週2回登園から降園まで、原則的に2名で観察し、1名はビデオ録画、もう1名は現場メモで記録を取った。観察の他、保育者には毎月、子どもへは毎学期インタビューを行い、保護者へは学期ごとと休みごとに家での様子についてアンケート調査を行い、子どもの様子を多角的に捉えようとした。本研究ではこれらの資料のうち、お弁当時間での観察資料を主な分析資料とし、他の資料は適宜参照した。お弁当時間を観察できたのは年少時34日、年長時60日、計94日だった。

園ではしばしばクラス集団の中に、より少人数の集団単位（以下「グループ」と表記）が作られることが多い（結城, 1998）。対象園ではお弁当は4-6名のグループに分かれて食べる場合が多かったため、お弁当時にはグループの一つを適宜選んで観察対象とした。「いただきます」の挨拶から、グループ内の一人が最初に食べ終わるまでの会話と行動をビデオ資料から文字資料に転記し、分析に用いた。

お弁当は年少時5月初旬に導入された。このクラスでは5月から10月までは、お弁当ごとに一緒に食べたい子ども同士が自由に集まって、グループを作っていた。年少11月には「生活グループ」制（便宜的にこう呼ぶ）が導入され、これ以降は基本的にこの生活グループごとにテーブルについた。生活グループは、一定期間成員の定まった数人のグループで、主にお弁当・動物の世話などの活動を共にする。各グループは「ちようちよ」などのグループ名を持つ。このクラスでは

生活グループのメンバーは、保育者が条件を付けるものの、基本的に子どもの選択と交渉で決められて（その様子は結果の分析3（3）で記述する）、グループ名もメンバーの話し合いで決定した。また、生活グループはメンバーが定まっているだけで、グループ内の席はお弁当ごとにメンバー内の交渉で決まった。このように、対象クラスの生活グループ、ひいてはお弁当時のグループは基本的には子どもの選択と交渉をベースに編成されているといえる。年少時は11月から3月まで同じ生活グループが継続した。年長時には各学期当初に生活グループが決められ、1学期間継続した。保育者は生活グループ導入後も、一緒に食べたい子ども同士が自由に集まる機会を時々設けた。以下の事例で「自由グループ」と記載するのは、お弁当時間におけるグループのうち、自由に集まって作られたグループ、すなわち、年少前半の生活グループ導入前のグループと、導入後、生活グループ以外で集まって作られたグループとの総称である。

保育者はまた、ホールや園庭にごさを敷いて食べるなど、環境設定に様々な工夫や変化をつけた。ときにはかなりの人数が集まって、グループがはっきりしないこともあった。そこで収集した資料のうち、席を共にしているメンバーが比較的是っきりした資料、つまり、(1) 6人掛けテーブルに着席した場合、(2) テーブルには着かないが数名が向き合うか横並びで、空間的にも他グループと境界がある場合の2つの場合を主な分析資料とし、その他の資料は補足資料とした。まれにあった他クラスと合同でのお弁当の場合は、上記の条件を満たす限り資料に含めた。保育者は子どもが食べ始めてしばらくしてから適宜グループを選んで着席し食事をとった。保育者の存在は子どもの活動に影響が大きいことが想定されたため、観察対象グループに保育者が加わった場合は原則として分析資料からはずし、補足資料とした。しかし保育者が加わった時点が遅く、最初の子どもの食べ終わりに近い場合は分析資料に含めた。

結果的に94日のうち、54日のお弁当時間を主な分析の資料とした。ルーティンの量的分析にはこの資料を用いた。ルーティンの質的な分析には補足資料も適宜参照した。54日のうち、ルーティンが1回でも観察されたのは39日である。この39日で、観察対象としたグ

ループの子どもが開始したルーティンの総数は360回だった。なお、お弁当時間の長さは平均で13分程度だった。

2 観察者の立場

観察者は2名で、ビデオを撮るカメラマン（対象クラスの子どもたちが自然発生的に命名）と現場メモを取る筆者という「消極的な参加者」（箕浦、1999）の立場を取り、子どもに危険が生じそうな場合のみ積極的に関与した。お弁当時間には、子どもが食べ始めてしばらくして観察対象グループ以外のグループに同席し、食事をとった。観察者が食事をとる間は、観察対象グループは固定したカメラで撮影し、録音器を併用した。同席したグループでは会話は積極的に開始せず、話しかけられたときに会話に加わった。このようにして、子どもたち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。

3 ルーティン形成過程（分析1）

お弁当時間に「～の人」ルーティンが初めて観察されたのは6月初旬のある日（以下、「初見日」）だった。初見日以前のお弁当時間には「～の人」ルーティンは観察されていなかった。この点は補足資料でも確認した。しかし、観察が週2日に限られたため、初見日との間にお弁当時間を観察できなかった日が1日あった。このため初見日の事例が実際に本クラスにおける最初の事例かは確定しきれない。

「～の人」ルーティンの形成過程を推定するため、ルーティンが最初に観察された時までの観察資料を遡及的に分析した（ロフランド・ロフランド、1997/1995）。具体的には、入園時からルーティンが最初に観察された時までの観察資料について、ルーティンに関連すると思われる以下の行動を同定し、分析した。

(1) 保育者による「～の人」という表現の使用：園では保育者が「～の人」と子どもに問う行動がしばしば観察される（例えば結城、1998）。そこで入園以降担任保育者がこうした表現を使用した時期及び使用状況を確認した。(2) 「はい」という子どもの応答の出現：園では保育者の様々な問いかけに対して、

子どもが「はい」と応答する行動もしばしば観察される。そこで入園以降子どもがこうした表現を使用した時期、及び使用状況を確認した。(3) **食べ物関連の話題・個人属性の話題・「同じ」という話題の出現**：「～の人」ルーティンの主たる内容は、「卵入っている」などの食べ物関連の話題と、「おもちゃを持っている」などの食べ物以外の個人属性の話題に大別できる(倉持・柴坂, 1997)。そこでこうした話題が出現した時期や使用状況を確認した。さらにルーティンの一つの意味と考えられる他の子どもと同じという話題(今井, 1996)が、入園以降子どもの会話に出現し始めた時期、及び使用状況を確認した。(4) **「～の人」ルーティンの前触れ**：初見日以前に「～の人」ルーティンに類似した活動が見られたか確認した。(5) **「～の人」ルーティン初見日当日の、お弁当時間までの流れ**：初見日にルーティンが出現したきっかけを推定するため、初見日当日の、朝からお弁当時間までの保育の流れと子どもの様子を確認した。

4 ルーティンの同定と特徴の記述(分析2)

ビデオ転記資料から「～の人」ルーティンを同定した。同定したルーティンについて、ケイトリアル(Katriel, 1987)を参考に特徴を記述した。社会言語学における発話行為記載の枠組み(ハイムズ, 1979/1974)を援用し、ケイトリアルはイスラエルの子どもに食物分配ルーティンを詳細に記載した。本研究ではこの記載方法を参考に、(1) 構造、(2) 話題、(3) 状況、(4) 参加者、(5) 空間配置、(6) 基調、(7) 対象者、(8) 規範、(9) ルーティン後の9つの観点を置き、ルーティンの特徴を記述した。

5 ルーティンの縦断的变化(分析3)

生活グループのあり方から、園生活の2年間で5期に分けた。年少時は生活グループ導入前の前半と、導入後の後半に二分し、年長時は学期ごとに新たな生活グループが作られることから、各学期ごととした。ルーティンの2年間の変化については次の3点から分析を行った。(1) 各時期ごとに、ルーティンの出現頻度、話題、出現の時間帯を量的に分析した。(2) 各時期ご

とに1日、お弁当時間の事例を取り上げて、ルーティンの機能・意味の変化について質的に分析した。具体的には、量的な分析を行ったルーティンの話題や出現時間などについて、事例の流れの中ではどのように発生するかを確認すると共に、食べ始めた後のグループ内でのやりとりの文脈から見ると、どのようなときにルーティンが起こるのかを検討することで、ルーティンの機能・意味の変化について考察した。(3) 一人の子どもを取り上げ、ルーティンの機能・意味の変化について質的に分析した。具体的には、この子どもの人間関係や生活グループの状況等とルーティン参加の様子の2点を縦断的に記述・分析することで、人間関係や生活グループの状況等の背景を考慮したときに見えるルーティンの機能・意味の変化について考察した。

結果と考察

分析1ではルーティン形成過程、分析2ではルーティンの特徴、分析3ではルーティンの縦断的变化について述べる。なお、子どもの名前はすべて仮名であり、*は聞き取れなかった部分を示す。

分析1 ルーティン形成過程

(1) 保育者による「～の人」という表現の使用

保育者による「～の人」という表現は、質問・確認などとして入園当初から観察された(事例1-1)。頻度は特に高くはなかった。お弁当時間に保育者が「～の人」という表現を使ったのは、入園6週目(5月下旬)に1度だけ観察された。

〈事例1-1〉

入園1週目。担任保育者と8人の子どもで鬼ごっこ。少し休憩した後、保育者が「もう元気出たの? 鬼ごっこの元気ある人」と聞くと、複数の子どもが「はい」と唱和し、挙手する。鬼ごっこが再開される。

(2) 「はい」という子どもの応答の出現

子ども個人が「はい」と応答する形式は、入園当初から、保育者が子ども個人に向けた質問・確認に対して起こった。特にクラスの部屋に集まったの出席確認（お休み調べ）では定型化していた（事例1-2）。

複数の子どもが「はい」と唱和して応答する形式は、入園当初から、保育者が複数の子どもに向けた質問・確認・行動の指示に対して起こっていた（前述の事例1-1）。出席確認では、入園2週目に、呼ばれた子以外の子どもがふざけて一緒に答え、唱和する（事例1-3）という事例が見られ、楽しい雰囲気になっていた。

〈事例1-2〉

入園1週目。クラスの部屋でお休み調べ。保育者が「名前を呼びます。おおのゆりさーん」と、名簿最初のゆりと呼ぶと、ゆりが「はい」と答える。

〈事例1-3〉

入園2週目。クラスの部屋でお休み調べ。初めは普通に、呼ばれた子だけが応答していたが、4、5人目から他の子どもと一緒に「はい」と答えて挙手。保育者もにこにこし、「ふふ」「へへ」と笑う子どももいて楽しい雰囲気。部屋にいないしおりが呼ばれ、複数の子どもが「はい」と唱和。保育者は本人がいなければ返事しないよう注意。しおりが部屋に現れると保育者が再度名前を呼ぶが、しおりは答えない。複数の子どもがためらいがちに「はい」と唱和。保育者がしおりに「ほら、他の子も（返事している）」と言いかけると、しおりが挙手。みんな喜んで「はい」と唱和。しょうは「みんなが挙げた」と周りを指さし、お腹を抱え大笑いする。

(3) 食べ物関連の話題・個人属性の話題・「同じ」という話題の出現

子どもの会話には、「～に行ったことある」といった個人属性の話題が、入園当初から見られた（事例1-4）。「～ちゃんと同じ」という話題も入園当初から見られた（事例1-5）。食べ物を見せ合うなど食べ物関連の話題は、お弁当時間の最初の観察（4回目のお弁当

時間でお弁当導入から1週間後。入園5週目）で既に見られた（事例1-6）。なお、このときには、食べ物と同じという話題も見られた（事例1-6）。

〈事例1-4〉

入園1週目。自由遊び時間。テーブルで保育者を中心に8人の子どもが、粘土をしながらおしゃべり。近くの遊園地が話題に出ると、「上野動物園行ったことある」等とロ々に行ったことのある場所を話す。

〈事例1-5〉

入園1週目。自由遊び時間。ゆりがゆりに自分の園カバンを見せて、「カバンが同じ」と話す。たいちが自分の園カバンをゆりたちにを見せて、「同じ」というと、ゆりは「みんな同じなんだよ」と言う。

〈事例1-6〉

入園5週目。お弁当時間。はやとのグループ。お弁当が始まると、はやとがみかに絵のように配置してあるお弁当を見せ、「きれいだよ」と自慢。しょうがはやとに「車の（形のこと）チーズ」とチーズを見せる。はやとはみかに「同じだね」と言う。

(4) 「～の人」ルーティンの前触れ

「～の人」ルーティンの前触れと思われるやりとりが確認されたのは、7週目（5月下旬）になってである。確認された2事例では、「～の子」という表現が使われた点（事例1-7）、「はい」という応答でなく、ふつうの会話としてつながっていく点（事例1-8）などで、定型化した「～の人」ルーティンとは違いがあった。

〈事例1-7〉

入園7週目。お弁当時間。かんだのグループ。かんだが何か言うと、みかが「はい」と挙手し、たけし、かんだ、えりが順に「はい」と挙手する。その後、「5歳の子、はい」、「悪い子、はい」など、質問した本人自ら間髪をいれず応答する行動が繰り返される。かんだが何か言うと、今度はみか、たけしが「はい」と挙手。保

育者が静かに食べるよう注意する。

〈事例 1-8〉

入園 8 週目。お弁当時間。クラス全員で園庭にごさを敷いて全員向き合うように座る。何人かがお弁当を食べ終わり片付けを始めた頃、かんたが「誰か、トカゲ、トカゲ見たことある子、手一挙げてー」と言う。周りの子どもが、「見たことあるー」とロ々に言う。かんたは「俺も」と小さく挙手。周りの子どもが次々に見たことがあるもののお話をする。

と言いながらメロンを楊枝に刺して食べる。グループの他のメンバーも「ハンバーグある人、手一挙げてー」などとロ々に言いあい、「はーい」と唱和する。他グループで「～見たことある人」と TV 番組が話題になり、このグループでも同じようなルーティンが続く。

(5) 「～の人」ルーティン初見日当日の、お弁当時間までの流れ

入園8週目(6月上旬)に、歯磨き指導の行事があった。対象クラスでは、複数の子どもが朝から歯を磨くなど興奮した様子だった。歯磨き指導では幼稚園全クラスがホールに集まった。このとき、保育者が「～の人」と聞き、複数の子どもが「はーい」と応答するやりとりが高頻度で起こった(事例1-9)。歯磨き指導のすぐ後、お弁当となった。お弁当時間にはグループごとにルーティンが繰り返し起こり、この日の観察対象としたグループでは総数34回が観察された(事例1-10)。

〈事例 1-9〉

全クラスがホールに集まると、司会の保育者が「～組さん、どこですか、手一挙げてー」と次々確認し、クラスごとに「はーい」と唱和して答える。保育者は「歯ブラシ持ってきた人ー」と聞き、大勢の子どもが「はーい」と挙手する。指導の節目節目で、「お菓子の好きな人ー」、「これから歯磨ける人ー」、「お約束できる人ー」等と保育者が問い、大勢の子どもが「はーい」と挙手する応答が繰り返された。

〈事例 1-10〉

「いただきます」の挨拶のあと、対象としたなるとのグループでは「おいしいの入っている」等と互いにお弁当を見せ合ったり、「おにぎりが同じ」と確かめ合ったりする。なるとが「メロンある人、手一挙げてー」と言い、自分で「はーい」

(6) 分析 1 のまとめ

: 推定されるルーティン形成過程

表1は上記の分析からルーティンに関連すると思われる行動の出現時期をまとめたものである。お弁当時間の「～の人」ルーティンの形成過程は以下のように推定される。このクラス集団のメンバーは、入園以前から、大人に質問・確認されたとき「はーい」と応答する形式を身につけていた。幼稚園では入園当初から、保育者に「～の人」と聞かれ、「はーい」と答えて挙手する体験を繰り返し、大人との定型化した質問-応答形式の一つとして、クラス集団に共有されるようになった。一方で、別の、大人との定型化した呼びかけ-応答形式(保育者が個人を呼ぶとその個人が返事)では、入園2週目には、出欠確認の時に保育者が個人を呼ぶと複数で唱和して応答し喜ぶ等、応答形式を変形して楽しむ行為がクラス集団に出てきた。この時点でクラス集団のメンバーと協同した仲間活動が出現しており、大人に対しての子どもという意識もできていたと考えられる。入園7週目には「～の人」ルーティンの前触れのようなやりとりが一部で出現したものの、クラス集団全体に広がることはなかった。入園8週目(6月上旬)の「～の人」ルーティンの出現は、直前の大人との応答の繰り返しが契機と推定される。幼稚園全クラスが集まった大集団で応答が行われたことがこの質問-応答形式の印象を強くし、一気にクラス集団全体に広がったと考えられる。

子どもはすぐにこの質問-応答形式をお弁当時間の会話に利用した。ルーティンを自ら開始したり、グループメンバーの開始したルーティンに応答することで、子どもはルーティンに積極的に参加し、この発見を共有して楽しんでいるように思われる。

表1 ルーティンに関連する行動の出現時期

入園後の時間経過	1週目 (4月)	2週目	3週目	4週目 (5月)	5週目	6週目	7週目	8週目 (6月)
幼稚園スケジュール	入園			お弁当導入				
T「～の人」	●							
C「はい」 単独	●							
C「はい」 唱和	●							
C「はい」 ふざけた唱和		●						
C会話の話題 個人属性	●							
C会話の話題 同じ	●				(●) (食 べ物関連)			
C会話の話題 食べ物関連					●			
ルーティンの 前触れ							●	
ルーティン								●

注：Tは保育者，Cは子ども

分析2 ルーティンの特徴

(1) 構造

「～の人」ルーティンは、「～の人」または「～の人、手一挙げてー」と開始される部分（以下、「開始部」と、それに対して「はい」と発声し、挙手して応答する部分（以下、「応答部」）の2つの行動連鎖で構成される。応答部では、言語的な発声と非言語的な挙手（通常は片手）が組み合わさることが多かったが、どちらか単独の場合もあった。

(2) 話題

「～の人」という話題は、食べ物関連の話題と、それ以外の話題の2つに大別できる（倉持・柴坂，1997）。39日のお弁当時間に起こった360回のルーティンの約6割は食べ物関連の話題だった。食べ物関連の話題では、お弁当の中身（「～（食べ物名）入って

いる人」）が7割以上を占め、その他は好き嫌い（「～（食べ物名）好きな人」）、経験（「～（食べ物名）食べたことある人」）などだった。中身を分配しながら「～（食べ物名）いる人」のように実質的な質問がされる場合も数例あった。食べ物以外の話題は、主に子どもの個人属性だった。所有物、経験、好み（「～（おもちゃなど）持っている人」「～（クラスメートの家など）行ったことある人」「～（TV番組など）好きな人」）など多様な属性が挙げられた。「お尻見た人」などふざけと思われる内容や、「後でリレーする人」など実質的な質問がされる場合も数例あった。

(3) 状況

お弁当開始直後、中身の会話になり、その後続いて中身のルーティンが起こることが多かった（前述の事例1-10）。ルーティンが起こった後、グループ内で同様なルーティンが起こることもしばしばだった（事例1-10）。あるグループでルーティンが起こった後、他

グループで同様のルーティンが起こることがしばしばあった(事例1-10)。

(4) 参加者

a) ルーティン全体の参加者 参加者は基本的にはグループ内メンバーだった。少数だが、グループで始まったルーティンに他グループの子どもが参加する、グループの子どもが他グループに向けルーティンを開始するなど、複数のグループのメンバーが参加者となる場合もあった。

b) 開始者 ルーティンは通常1人の子どもが開始した。つまり開始部の参加者(以下、「開始者」)は原則的に1人だった。例外的に、開始部が他のメンバーに聞こえず、もう1人が加わって2人で開始部を繰り返すといった事例があった。

c) 応答者 多くの場合、応答部には複数の子どもが参加した。このため、応答部は複数の「はい」という発声が同時に重なり(以下、「唱和」)、複数が同時に挙手する(以下、「同時挙手」)ことが多かった。ほとんどの場合、開始者は応答部の参加者(以下、「応答者」)でもあった。開始者が応答部に参加しない場合は少数で、食べ物の分配、遊びの参加者を募る、クイズを出すなどの実質的質問の場合と思われた。また、開始者だけが単独で応答する場合も比較的少数だった。何らかの理由で該当者が応答しないなど結果的に開始者単独で応答する場合もあったが、開始者のみに該当することを開始者が知っていたと思われる場合もあった。

(5) 空間配置

お弁当時間では基本的には数人がテーブルに着席した。園庭などで数人が向き合って座ったり、同じ方向を向いて横並びで座ることもあった。子どもの前には各々のお弁当が並べられた。このようにお互いの様子やお弁当が見渡せる空間配置が取られた。

(6) 基調

基調とは行為がなされる調子、方法、精神を表す(ハイムズ, 1979/1974)。ルーティンの言語的部分は、

なめらかで定型化したリズムカルなトーンで遂行された。それは通常の会話でのトーンとは違い、通常の会話から区切られ目立った。応答部で複数が唱和する場合は、大きな声となり、さらに目立った。ルーティンが繰り返されると、応答部が複数で遂行されるときには楽しげな高い興奮が伴うことがあった(同様の記述は今井, 1996)。これらの特徴はケイトリール(Katriel, 1987)の指摘と同様だった。

(7) 対象者

開始者は通常グループ全体に向けて「～の人」ルーティンを開始した。しかし時には明らかに特定の子どもに向けたこともあった。

(8) 規範

開始された内容に該当しているのに応答しないと思われる場合、しばしば応答が促された(事例2-1)。該当しないのに応答したと思われる場合、しばしば他の子どもがそれを指摘して否定した(事例2-2)。応答を促されたときには、それに従って応答することが多かった(事例2-1)。応答を否定されたときには、反論することも多かった(事例2-2)。また応答を促されたときも、まれではあるが反論することもあった(事例2-3)。

応答が促されたり、応答が否定される場合があることから、「該当者は応答し、該当者以外は応答しない」という、応答に関する規範があるように思われる。この規範の違反者とされた側は、規範を守っていると反論することがあった。主張の食い違いは、事例2-2では目の前にある証拠(おかずには混ざっている卵)を認定するか、事例2-3では、該当するカテゴリーをどのレベルに設定するか(ご飯という材料か、おにぎりそのものか)である。この他、家での所有物や過去の体験などの話題に関しては、該当者なのかは確かめられない。お弁当の中身が話題の場合は、既に食べてしまった可能性もある。このように、話題の性質にもよるが、該当者なのかにはしばしば議論の余地がある。仲間活動への参加という視点からは、規範遵守という正当性は保たれやすく、実際に参加するかの運用面では比較的自由度が高い規範と言えるだろう。

〈事例 2-1〉

年少前半。ひびきのグループ。ひびきが「バッチある人、手一挙げてー」と開始。幼稚園の歯科検診でもらったバッチのことらしい。本人は「はい」と発声し、はやとも挙手する。ひびきは「バッチだよ」と確かめ、もう一度「バッチある人、手一挙げてー」と開始。今度はひびき・はやと・たいちで「はい」と唱和する。

〈事例 2-2〉

年長 1 学期。とこのグループ。とこが「卵入っている人ー」と言って、とこ・ごろうが挙手する。ふたりはお弁当の中身を見せ合い、ごろうは「この中にある（おかずの中に混ざっていると言うことらしい）」と言う。てるがごろうに「入っていない」と指摘する。これに対して、ごろうは「この中にある」と怒ったように反論する。

〈事例 2-3〉

年長 1 学期。かおるのグループ。隣のグループで「ご飯ある人、手一挙げてー」とルーティンが開始されたのを聞いて、えりは自分のグループに「ご飯ある人だって」と知らせ、「かりんちゃんも入っているし（お弁当箱を指す）、じゅりちゃんも入っているし、あけみちゃんも入っているし」と挙手するよう促す。これに対して、かりんは「何が入ってるって？ 入っていないじゃん」と反論する。じゅりがかりんのお弁当箱を指し「おにぎりだよ」と言う。さらにえりが「おにぎりもご飯の仲間だよ。ご飯で作ってるから」と説明する。かりんは「おにぎりのご飯の仲間だったら……。何考えとるん」と不満そうにぶつぶつ言う。かおるが「何考えとるん」とからかうようにかりんの言葉を繰り返す、かりん以外は笑う。じゅりは「ほら」と自分の食べかけのおにぎりを持ち上げてみせる。かりんはまだぶつぶつ文句を言っている。

（9）ルーティンの後

ルーティンが終わった後には、ルーティンの話題について短いコメントが付いたり（事例 2-4）、ルーティンで提示された話題を話題として引き継いで通常の会話が続く（事例 2-5）ことがしばしばだった。後者のような場合、会話における話題設定の役割を結果的に

担っていると思われた。また状況の項で前述したように、ルーティンのすぐ後や、短いコメントを挿んだ後で、他のメンバーが類似の話題でルーティンを開始し、ルーティンが繰り返されることもしばしばあった。

〈事例 2-4〉

年長 2 学期。てるのグループ。てるが「バナナ嫌いな人、手一挙げてー」と開始。てるは挙手し、ごろうも「はい」と挙手。りなが「嫌いなんだー」とてるたちに確認する。

〈事例 2-5〉

年少前半。おさむのグループ。おさむが「赤ちゃんの頃、〇〇（TV 番組名）見た人」と開始し、おさむと他の 3 人が「はい」と挙手。挙手したけんじが「今でもやってまーす」と言うと、おさむが「朝早くね」と補い、しばらくこの番組の話が続く。

（10）分析 2 のまとめ

：仲間活動としての「～の人」ルーティン

「～の人」ルーティンに関して、複数の子どもが参加する仲間活動という視点から重要と思われるのは次のような点である。「～の人」ルーティンはグループメンバーが互いを見やすい空間配置の元、基本的にはグループ内メンバーに向けられて開始される。構造は開始部と応答部の 2 つの連鎖であり、定型化した質問－応答形式である。誰もが参加しやすい単純なルーティン（ブルーナー、1988/1983；Corsaro, 1997；無藤、1997）といえる。応答部は、複数人が唱和したり、同時挙手する可能性を持つ。応答に関する規範は運用面では自由度が高いようだった。これらの点から「～の人」ルーティンは仲間活動を成立させやすいと思われる。さらにグループ内で短時間の間にルーティンが繰り返される場合、この繰り返しがより大きな仲間活動となっていた。ルーティンが繰り返されるときや、応答部が複数で遂行されるときには楽しげな高い興奮が見られることがあった。こうした興奮の生成も仲間活動としての共有ルーティンの特質であり（Corsaro, 1997）、「～の人」ルーティンの重要な側面だと思われる。

表2 1日あたりのルーティン出現頻度

	メディアン (回)	範囲 (回)
年少前半 (日数=9)	10	0-46
年少後半 (日数=11)	3	0-12
年長1学期 (日数=9)	4	0-16
年長2学期 (日数=14)	4	0-32
年長3学期 (日数=11)	1	0-8

注：日数は量的分析に用いたお弁当時間の観察日数

表3 ルーティンの話題に占める食べ物関連の話題の割合

	食べ物関連の話題 (回)	総ルーティン数 (回)	ルーティンの話題に占める食べ物関連の話題の割合 (%)
年少前半	53	144	36.8
年少後半	30	41	73.1
年長1学期	58	61	95.1
年長2学期	61	98	62.2
年長3学期	12	16	75.0
合計	214	360	59.4

表4 お弁当開始後3分までにルーティンが出現した日数の割合

	お弁当開始後3分までにルーティンが出現した日数 (日)	ルーティン出現が観察された日数 (日)	お弁当開始後3分までにルーティンが出現した日数の割合 (%)
年少前半	4	7	57.1
年少後半	5	8	75.0
年長1学期	6	7	85.7
年長2学期	7	10	70.0
年長3学期	1	7	14.3
合計	23	39	59.0

分析3 ルーティンの縦断的变化

(1) 出現頻度・話題・出現時間帯

a) 出現頻度 各時期における1日あたりのルーティンの出現頻度を表2に示す。年少前半での頻度0回の日数は2日あり、両日ともお弁当導入直後、ルーティンがまだ出現していない時期だった。6月に出現した以降は多発し、21回以上の日は3日もあった。年少後半以降、頻度は減少した。年長3学期ではほとん

どのお弁当時間で全く起こらないかあるいは1-2回起こる程度だった。年少後半以降21回以上ルーティンが起こったのは年長2学期に1日だけ(32回)だった。

b) 話題 各時期における食べ物関連の話題の割合を表3に示す。年少前半では食べ物関連と個人属性の両方が話題であるのに対し、年少後半以降は食べ物関連の話題が増加したと考えられる。

c) お弁当時間内で最初にルーティンが出現する時間帯 お弁当開始後 3 分までにその日最初のルーティンが出現した日数の割合を表 4 に示す。全 39 日ではほぼ 6 割を占めた。各時期ごとに見ると、年少前半から年長 2 学期までは全体とほぼ同様の傾向である。年長 3 学期では他の時期に比べ割合が少なく、ルーティンの出現は遅い方にずれていると思われた。話題との組み合わせを確認したところ、開始後 3 分までの 23 事例はすべて食べ物関連の話題だった。最初にルーティンが起こるのはお弁当開始直後が多く、話題は食べ物関連が多いこと、この傾向は年長 3 学期を除き明らかな縦断的变化はないと考えられる。

(2) 各期ごとの事例

ここでは、各時期ごとにお弁当時間を 1 日取り上げ、そこでのルーティン使用の様相から、ルーティンの機能・意味とその変化について検討する。任意の 1 日を縦断的に見ることで、全体的傾向をある程度把握できるのではないかと考え、前述したように(分析 3

(1) a) 出現頻度に縦断的变化が見られたことから、各時期の事例として出現頻度がその時期のメディアンである日を選んだ。5 期計 5 日に、初見日(年少前半)、年少後半以降の頻度減少時期において例外的に頻度が多かった日(年長 2 学期)を加えて考察を行う。なお初見日の事例は事例 1-10 をより詳しく記述したものである。各事例でルーティンを記述する場合は開始部をアンダーラインで示し、その事例内での順番を R①のように示した。順番の番号は事例に記述されていないルーティンも含めている。各事例の最後にルーティンの総数を示す。ルーティンが他グループで開始された場合は、観察対象グループの子どもが応答しても総数には含めない。

a) 初見日 いただきますの直後のルーティンでは、お弁当に入っている中身や食べ物の好き嫌いなど食べ物関連の話題が中心だったが、その後は見た TV 番組など食べ物以外の個人属性の話題も多く取り上げられた。6 人のグループメンバー全員がルーティンを開始し、最も少ない者で 2 回、最も多い者は 12 回、残りの 4 人は 4~6 回開始した。1 人がお弁当の中身の話題でルーティンを開始すると、グループのメ

ンバーが次々に同じような話題でルーティンを開始するなど、積極的にルーティンを開始して参加しようとする様子がうかがえた。また、R②のように他のメンバーが開始したルーティンが終わっていないのに新たなルーティンを開始する場面が複数あった。このことから積極的にルーティンを開始して参加しようとする様子がうかがえた。また R③のようにふつうに言いかけてからルーティンで言い直す場面が複数あった。定型化したルーティンの使用に慣れてはいないものの、すぐに気づいて利用しようとする様子が見て取れる。

〈事例 3-1〉

テーブルになるとたち 6 人の自由グループ。「いただきます」の挨拶のあと、対象グループでは「おいしいの入っている」等と互いにお弁当を見せ合ったり、「おにぎりが同じ」と確かめ合ったりする。同じという話題に加わっていなかったなるとが R①「メロンある人、手一挙げてー」と言い、自分で「はいー」といいながらメロンを楊枝に刺し、「よかったメロンで」と言って食べる。他のメンバーはうらやましそうに見ている。たいちが R②「メロンない人、手一挙げてー」と言い、複数が「はいー」と挙手。ハンバーグなどお弁当の中身や食べ物の好き嫌いの話題でルーティンが続く。他グループで「～見たことある人」と TV 番組が話題になり、このグループでも TV 番組を話題としたルーティンが続く。その中で、なるとが R⑤「▲▲(TV 番組名)見た人、手一挙げてー」と言って、複数が「はいー」と応答する途中で、おさむが R⑥「*見たことある人、手一挙げてー」と開始する。うんちの話から、うんちを話題にしたルーティンが 2 回起こる。その後、「～見たことある人」と TV 番組のルーティンがまた繰り返される。間に会話を挟みながら、持っているおもちゃ等の話題でルーティンが繰り返される。その中でなるとが「俺なー、○○(おもちゃ名)」と言いかけて、R③「○○の変身するの持っている人」と言い直す。(ルーティン総数：34)

b) 年少前半 10 回のルーティンの話題はすべて食べ物以外の話題だった。グループの会話全体を通して、「～ができる」という能力の個人属性に関する話題が繰り返し取り上げられた。R①の直前の会話もこの話題であり、R①はルーティンを用いて同じ話題

が続いた。R②～⑧は所有などの個人属性を呈示するルーティンが繰り返された。R⑨⑩も話題は同様である。R⑨では戻ってきたみかが、グループ内の会話に合わせつつ会話に参入する方略としてルーティンを使用したと思われる。

〈事例 3-2〉

テーブルにみかたち 6 人の自由グループ。お弁当を食べ始めてからしばらくは食べ物の話題（中身、中身が同じ）だが、ルーティンが行われぬ。みかに対して、5 人の男児がおさむを中心に能力（泳げるかなど）を競う話を繰り返し持ち出す。その中で、みかが R①「○○公園（近所の公園名）ひとりで行ける人、手一挙げてー」とルーティンを開始。みか・おさむ・けいじが「はい」と挙手。自分の家と公園との近さの話になる。ちょっとふざけた後、みかが R②「○○（TV番組名）見た人」と開始したのをきっかけに、間に短い会話を挟みながら、持っているおもちゃなど個人属性を話題にルーティンが計 7 回繰り返される。みかに対して、おさむたちが能力を競う話を再度持ち出す。カタツムリが飼育箱から逃げ出し、みかが見に行く。残りのメンバーは TV 番組の話。戻ってきたみかが R③「ねえ、昔△△（TV番組名）見た人、手一挙げてー」と開始。みかと複数のメンバーが「はい」と挙手。別の話をしていたおさむが R④「赤ちゃんの頃、□□（TV番組名）見たことある人」とすぐに続ける。TV 番組の話題で会話が続く。（ルーティン総数：10）

c) 年少後半 ルーティンの話題は 3 回ともお弁当の中身だった。お弁当開始直後から中身の会話がけん以外の 3 人で続いており、R①は、会話に加わっていなかったけんがグループ内の会話に合わせつつ、会話に参入する方略として開始したと思われる。けんに応答したのは他グループの子どもだったが、すぐにグループの 2 人が類似の話題でルーティンを開始し（R②～③）、ルーティンが続いた。

〈事例 3-3〉

テーブルにおさむたち 4 人の生活グループ。けんだけが少し離れて座っている。いただきますの直後お弁当の中身をおさむ・たけし・かおるで見せ合う。けんはその様子を見る。けんが R①「シュ

ウマイ入っている人、手一挙げてー」と開始、「はい」と挙手。グループの注目が集まり、けんは「シュウマイ」と繰り返す。隣のグループのところが「はい」と挙手。けんはごろろと話す。続いて、サンドイッチを食べていたたけしが R②「パン入っている人、手一挙げてー」と開始し、本人だけが「はい」と挙手。続いて、おさむがお弁当を食べながら R③「卵入っている人、手一挙げてー」と開始し、本人だけが「はい」と挙手。かおるは箸箱を開けるのに手間取っている。この後、持っている箸箱の会話になる（ルーティン総数：3）

d) 年長 1 学期 ルーティンの話題は 4 回ともお弁当の中身だった。お弁当開始直後から食べ物の話題が続き、会話していたかおるが同じ話題でルーティンを開始する（R①）。R①ではかおるはえりと同じ中身と知っていて開始しており、一緒に応答したふたりはとても嬉しそうである。しばらくしてえりが R②③を開始したときも、えりはかおると同じ中身と知っていて開始した。このときかおるは応答しないが、ちょうど食べていたためと思われる。R②の直前には、他グループのルーティンを聞きつけたえりがかおるを誘って、2 人で嬉しそうに応答した。サンドイッチはこのクラスでの人気メニューで、デザートで、特にイチゴも人気があった。こうした様子から、R①～③では、かおるもえりも中身を誇示し、2 人が同じであることを示し、一緒に応答することを楽しもうとルーティンを開始したと思われる。

〈事例 3-4〉

テーブルでかおるたち 5 人の生活グループ。食べ始めてしばらく中身の話（入っている物、好き嫌い）が続く。えりがかおるのサンドイッチを見て「同じ」と言う。えりもサンドイッチである。かおるが R①「サンドイッチの人、手一挙げてー」と言う。かおるとえりが「はい」と唱和し、一緒に挙手。2 人とも笑顔。じゅりが「（私も）昨日はサンドイッチだった」と言う。しばらく違う話題で会話が続き。隣のグループでルーティンが始まり、えりが隣のグループに向けて「はい」と挙手。かおるたちの注目がえりに集まる。えりはかおるの手をつかみ、「イチゴある人だって」と嬉しそうに教える。えりとかおるは「はい」と挙

手。えりがグループに向かって R②「イチゴある人、手一挙げてー」と開始、「はい」と挙手。かおるはサンドイッチを食べていて応答しない。隣のグループのみかが「え？」とえりに聞く。えりはまた R③「イチゴある人、手一挙げてー」と繰り返す。えりとみかが「はい」と挙手。続けてかおるが R④「*ある人、手挙げてー」と開始。本人だけが「はい」と挙手。グループで中身の話が続く。(ルーティン総数：4)

e) 年長2学期 ルーティンの話題は4回ともお弁当の中身だった。いただきますの直後、お弁当の中身の会話が起る。会話に加わっていたけんは中身の話題のルーティンを開始する (R①)。しかし他の2人が同様のルーティンを続けて開始することはなかった。けんは遅れてお弁当を食べ出したときも、再度中身が話題のルーティンを開始した (R②)。中身については既に分かっていることである。中身を再度見たこともあるが、グループの会話に参入する方略としてルーティンを用いたと思われる。R③、R④も既に分かっている中身が話題である。R③、R④の前では会話が途切れており、グループでの会話を再開する方略として使用したと思われる。R③の直前では隣のグループでルーティンが起っており、これも契機だったかもしれない。

〈事例3-5〉

園庭でてるたち3人の自由グループ。いただきますのあと、てる・ごろうで中身の話(好き嫌い、中身が同じ)。けんはふたを開けずに「何が入っているか」とクイズのように2人に聞く。けんがふたを開けたあと、3人で中身の話が続き、けんが R①「ブドウ入っている人、手一挙げてー」と開始、「はい」という。ごろうがけん「これは、マスカット」と言い、この話題でやりとりが続く。隣のグループのかおるが園カバンで境界線を作ると、けんは園カバンを投げる。その後、けんはやっと「いただきます」と食べ始め、R②「ウインナーだ。ウインナー入っている人、手一挙げてー」と言う。ごろうが自分のウインナーを挿んで「これ？」とけんに見せ、けんもごろうにウインナーを見せて「同じ」と言う。ごろうが急いで食べ過ぎ、胸をたたく様子をけんは見る。しばらく3人とも黙って食べる。隣のグループでルーティン

ンが起る。けんが R③「シュウマイ入っている人、手一挙げてー」と開始し「はい」と挙手。てる・ごろうは近くの保育者などと会話した後、黙って食べる。けんも黙って周りを見渡してにこにこしているが、また食べ始める。その直後てるが R④「果物入っている人、手一挙げてー」と開始し「はい」と挙手。ごろうも遅れて挙手。てるが「けんちゃんも『はい』って手挙げて」と言うと、けんは挙手。ごろうがけん「けんちゃん、果物入っているでしょ」と言い、てるがけんのお弁当を指す。グループ内で会話が続く。(ルーティン総数：4)

f) 年長3学期 いただきますの直後、中身が話題の会話があるが、ルーティンは起らない。しばらくして起こった唯一のルーティン R①の話題は中身である。グループでの会話がとぎれていた後、会話を再開する方略として、りながルーティンを使用したと思われる。

〈事例3-6〉

テーブルでりなたち5人の生活グループ。いただきますの後、お弁当の中身を見せ合う。しかし、食べ物に関するルーティンは起らない。途中から保育者が生活発表会で演奏する音楽のカセットを掛ける。りなたちは食べながら話したり、じっと音楽を聴いたり、担当楽器を弾くまねをしたりする。その後、グループ全員がしばらく黙って食べていた時、りなが R①「黒いもの入っている者、手一挙げてー」と開始。本人だけ「ほーい」と挙手。りなは海苔弁当である。お弁当の中の黒い物の話になる。服の色に話題が移る。(ルーティン総数：1)

g) 頻度減少時における例外事例 年少後半以降、お弁当時間あたりの出現頻度はほとんどが10回以下であった。しかし例外的に32回起こった日が、年長2学期に1度あった。この時期には遊び時間には男女が別れて遊ぶことが増えるなど、性別の違いがかなり意識されるようになった。この日は性別を意識した会話が発端となって異性間の好き嫌いのルーティンが発生し繰り返された。新たに関心を持つようになった、魅力的ではあるが少し恥ずかしい話題を乗せる表現形式としてルーティンが利用されたと思われる。エバル

ドソンとコルサロ (Evaldsson & Corsaro, 1998) は スウェーデンの学童保育で、縄跳びが異性を話題にした共有ルーティンとして遂行されたことを報告し、この年代の大きな関心事である異性を話題にする上で、定型化したルーティンが持つ重要性を指摘した。ただし対象クラスにおいては、異性の好みを話題としたルーティンを繰り返す活動は、この日以外は観察されなかった。

〈事例 3-7〉

テーブルで、てる・ごろう男児 2 人とかおる・ゆり・りなの女児 3 人からなる生活グループ。いただきますの後、男児同士、女児同士でお弁当の中身の話をする。りながお弁当を残すと言ったのに対し、ごろうが「残さず食べなさい」と注意。これを発端に楽しげな 2 人のやりとりが起こり、りなは「ごろうは男なのに女の子になっちゃった」と喜ぶ。この後もてる・ごろうがふざけてはグループ全員で笑い、楽しい雰囲気が続く。てるも「俺とごろうは女に囲まれちゃった」と言うなど、異性を意識したような発言をする。ゆりが「てるはえりちゃん好きでしょ？」と聞くと、てるは頭を横に何度も振って否定する。てるは **R①**「えり嫌いな人、手一挙げてー」と開始し、「はい」と挙手。この後、他の子どもの名前や自分の名前を挙げて、「～好きな人」「～嫌いな人」が繰り返される。その際、ルーティンだけが連続するのではなく、ルーティン後に「前は好きだったけど嫌いになっちゃった」などと会話が挿まれた。てるが **R⑧**「バナナ嫌いな人、手一挙げてー」と話題を変え、食べ物の好き嫌いのルーティンが 10 回以上繰り返された。このときは間に会話が挿まれることはほとんどなく、ルーティンだけが連続した。てるが **R⑳**「俺好きな人」と聞いたことでルーティンの話題が人の好き嫌いに戻り、10 回近く続く。その後、誰が誰を好きかという異性についてのゴシップの会話。かおるが「男の子達がおもしろいこと言うからよかったね」と言うと、男児たちがふざけ、楽しい雰囲気が続く。(ルーティン総数：32)

(3) 1 人の子どものルーティン参加における縦断的变化

ここでは 1 人の子どもを取り上げ、人間関係や生活グループの状況等とルーティン参加の様子の 2 点を縦

断的に記述し、人間関係や生活グループの状況等の背景を考慮しながら、ルーティンの機能について縦断的に検討する。対象はとこ(女児)という、入園から卒園まで通して在籍した 14 名のうちの 1 人である。とこを選んだのは人間関係や生活グループの状況等、同児の背景の分析が進んでいたためである。主な資料としたお弁当時間だけでは個人の縦断的变化を追うのは困難だったため、補足資料も参照した。補足資料も含めたお弁当時間は年少前半 4 日、年少後半 4 日、年長 1 学期 4 日、年長 2 学期 6 日、年長 3 学期 3 日だった。

a) 年少前半 とこは入園当初は、他クラスに行き、前からの知り合いと遊ぶことが多かった。徐々にクラスに落ち着くようになると、クラスメートと一緒に、保育者を中心に動くことが多くなった。保育者は「とこが他の子をしっかり見ていた時期」と捉えていた。年少前半の 4 日のお弁当時間で、とこは応答者としてルーティンに参加するものの、開始者になることは 1 回もなかった(事例 3-8)。前述のように、ルーティンは目立ち、ことに開始部は応答部より目立つと思われる。また、前述のように、この頃のルーティンは、個人属性を呈示する話題が多かった。クラスの様子を見ていたとこには、こうした性質を持つルーティンを開始するのは難しかったと思われる。

〈事例 3-8〉

年少 10 月。自由グループでのお弁当。グループ内ではこの日全部で 21 回ルーティンがあった。とこは開始は 1 回もせず、応答のみ 2 回行った。とこは他グループに対するルーティンを開始することもなかった。他グループで起こったルーティンへの応答は 1 回行った。

b) 年少後半 年少後半に生活グループが導入された。保育者は人数を決めて手を繋ぐゲームをして、最後に 5 人組を作らせ、それを生活グループとした。とこはごろうと一緒にグループになった。ごろうととこはそれぞれ同性の中で身長が一番低く、男女で手を繋ぐ時にはいつもペアだった。年少 2 学期頃から 2 人は頻繁にじゃれあっていた。生活グループを作るときも、2 人ははじめから手を繋ぎ、そこに他の子が加わ

った。年少後半には、とこがルーティンを開始するようになった。年少後半の4日のお弁当時間で、とこのルーティン開始回数は、1回が2日、2回が2日だった。話題はすべてお弁当の中身だった。とこが前述のような性質を持つルーティンを開始するようになったのは、クラスに慣れたことに加え、生活グループでごろうと一緒にになったことが大きいと思われる。とこが、ごろうととこにだけ該当する話題をあげ、2人だけでルーティンをしようとする事例もあった（事例3-9）。

〈事例3-9〉

年少1月。生活グループでのお弁当。とこが「ご飯入っている人、手一挙げてー」とルーティンを開始する。グループでご飯なのはとこごろうだけである。手を挙げるのが遅れたごろうに、とこは「手挙げてよ」と文句を言う。

c) 年長1学期 年長1学期の生活グループは、仲良しの人で5-6人、男女混ぜるという条件で作られた。ごろうとよく一緒に遊ぶ男児4人が集まり、ごろうたちが女兒としてとこを指名し、5人の生活グループができた。とこは自由グループのお弁当でも、よくこの生活グループメンバーと同席した。また、自由遊び時間にもこのメンバーに誘われて遊ぶことが多かった。年長1学期は2年間の中でとこのルーティン開始が最も多かった。4日のお弁当時間で、とこのルーティン開始回数は、4回が2日、7回が1日、11回が1日だった。話題はすべてお弁当の中身だった。年少後半同様、とこはごろうとだけルーティンをしようとするのがしばしばあった。一方で、明らかにグループ全員が参加できる話題をあげてルーティンを開始することもしばしばあった（事例3-10）。この時期、とこのルーティン開始が多かったのは、一緒にお弁当を食べるのが親密な関係を持つごろうたちとのことが多かったため、ごろうたちとのつながりをルーティンによって確認したり、強めたりしようとしたものと考えられる。

〈事例3-10〉

年長5月。生活グループでのお弁当。たいちが持ってきたオレンジをグループのメンバーに配

る。とこはみかんがあるので貰わない。たいちが配り終わると、とこは「みかん入っている人、手一挙げてー」と言い、全員で「はい」と唱和し、挙手する。

d) 年長2学期・3学期 とこは年長2学期・3学期、ごろうとは別の生活グループになった。年長2学期では男女が一緒になるようにという条件で生活グループが作られた。とこは最初数人の女兒たちと固まり、そこにごろうたちとは違った男児たちが加わって、生活グループができた。年長3学期では人数が5人という条件で生活グループが作られ、とこは女兒だけの生活グループに入った。また、ごろうたちが乱暴に振る舞うのが少し嫌になったようで、自由遊び時間にごろうたちと遊ぶ時間は減り、自由グループでのお弁当でもほとんど同席しなくなった。年長2学期・3学期ではルーティンは大幅に減少した。合計9日のお弁当時間で、とこがルーティンを全く開始しなかったのは5日あり、1回が2日、2回が1日、4回が1日だった。話題はすべてお弁当の中身だった。ごろうたちとの関係が弱くなったことで、とこはごろうと一緒ににお弁当を食べる機会がほとんどなくなった。新たな生活グループや自由グループのメンバーとの間には、ごろうたちの時ほど親密な関係はないようだった。とこのルーティンの頻度が減少したのは、このような人間関係を背景に、お弁当時間にルーティンを開始する気持ちが減少したと考えられる。事例3-11（年長2学期）でとこが開始したルーティンは、いただきますの直後に中身を話題とするものだった。事例3-12（年長3学期）でとこが開始したルーティンは、会話がしばらく途切れ、会話が再開された後に、中身を話題として挿入されたものだった。どちらの日も、珍しくサンドイッチだったのが嬉しかったようだ。

〈事例3-11〉

年長11月。生活グループでのお弁当。いただきますの後、お弁当の中身で会話が続き、はやとが中身の話題でルーティンを2度開始する。とこも「パンが入っている人、手一挙げてー」と開始する。この後も、とこは「自分の好きなものばかり入っている人ー」など、3度お弁当の中身のルーティンを開始する。

〈事例 3-12〉

年長 1 月。生活グループでのお弁当。かりん・かおるで話が続く。その後、しばらく皆黙って食べる。ところが手で食べるのにお箸が入っていると、言ったことから、サンドイッチの話になる。ところが「卵サンド入っている人、手一挙げてー」と言い、すぐ続けてかりんに向かって、「かりんちゃん、卵サンド入っている人、手一挙げてー」と言って挙手。かりんも挙手する。

e) とこにとってのルーティンの意味とその変化

年少前半、クラス集団の中に広まったルーティンを、とこが開始することはなかった。とこにとっては、他の子どもが開始したルーティンに応答するという相対的には目立たない形を取りながら、ルーティンという仲間活動に参加することに意味があったようだ。年少後半以降、とこがルーティンを積極的に開始するようになったとき、その話題はお弁当のごく普通の中身であり、しかも多くの場合聞く前から分かっていることだった。とこにとっては親密な関係にあるごろうやごろうを通じて親しくなった男児たちとルーティンを遂行することに意味があったようだ。言い換えれば、とこには、ごろうたちとのつながりを確認するなど、親密な関係の表現や調節機能をもつ方略としてルーティンが重要だったと思われる。ごろうたちと離れた後は人間関係の表現や調節の必要性が減少し、ルーティン使用頻度も減少したのだろう。以降はお弁当開始直後の食べ物に関する会話での仲間活動や自己呈示の表現形式として使用したと考えられる。

(4) 分析 3 のまとめ**：ルーティンの機能・意味の縦断的变化**

以上各時期のルーティン出現頻度等の分析、各時期の事例の分析、ある子どもの縦断的变化の分析を総合すると、ルーティンの機能・意味の縦断的变化は次のようにまとめられるだろう。年少前半では、お弁当で同席するメンバーと行う仲間活動や自己呈示の定型化した表現形式として、重要だったと考えられる。年少後半以降も、頻度は減少したにせよ、お弁当の中身を主な話題に、同席するメンバーと行う仲間活動や自己呈示の定型化した表現形式として、ある程度定着したと考えられる。一方、年少後半以降に目立ったのは、

話題そのものは意味をあまり持たないようなルーティンの使用法のように思われる。つまり、沈黙の後に話し始めるきっかけ、話題や相互交渉の内容の転換など、その場での会話や相互交渉の調節機能をもつ方略として、また親密な子どもとのつながりを確認するなど個別の人間関係の表現や調節機能をもつ方略として、重要だったと考えられる。ルーティンの頻度減少時期に例外的にルーティンが多発した事例からは、年少後半以降も、新たな共通の関心が生じたときにはルーティンが自己呈示に利用され、参加を楽しむ大きな仲間活動となることも示唆された。

総合考察**1 幼稚園での発見と仲間文化への取り込み、仲間文化での変化**

本研究で示された「～の人」ルーティン形成過程は、幼稚園において大人が維持している定型化した質問-応答様式を、子どもが発見し、発見を仲間活動として共有し、仲間文化の中に取り込んでいく過程 (Corsaro, 1997) だったと言えよう。津守 (1980) の遊びの意味に関する議論を援用すれば、ルーティンという仲間活動で発見を明確化し、語り、伝え合っていたともいえる。ルーティン出現当初におけるルーティンの頻度の多さや興奮の大きさは、新たな発見と、それを仲間と共有し仲間文化に新たに作り込んでいく楽しさに伴うと思われる。その後、ルーティンの頻度が減少したのは、発見や仲間文化形成期の興奮が落ち着くことに伴うと思われる。入園して 8 週間、集団としての意識を持つようになったクラス集団で起こった、ルーティンを次々に繰り返す大きな仲間活動は、新たに共有した定型化したパフォーマンスを一人一人が個性的に披露し他の子どもに自己呈示しながら進んでいく祭りのようなものだったのかもしれない。ルーティンのこの意味はお弁当開始直後の食べ物を巡るルーティンにほぼ限定・縮小されながらも仲間文化に定着したと思われる。そして新たな共通の関心が生じたときには、大きな仲間活動として再び現れたと思われる。

一方で、クラス集団で生ずる会話や人間関係などでの問題を解決する定番の方略としても、ルーティンは仲間文化に定着したと思われる。こうした使用法は、入園以降やりとりを積み重ね、子どもたちの間に親密な関係などの様々な人間関係が成立したことを背景に、年少後半以降に目立つようになったと考えられる。

子どもが大人文化での発見を仲間文化に取り込むときには、様々な変形を伴うと言われる (Corsaro, 1997)。「～の人」ルーティンでは次のような変形が行われたように思われる。第1に当然のことながらルーティンの参加者は開始者も含めすべて子どもで大人は含まれない。第2に保育者は子どもたちを集めた様々な時間で「～の人」と問うたが、子どもたちはお弁当時間を中心にルーティンを行ったようだ。第3に保育者が「～の人」と問うときには保育者が子どもに1対多数で向き合い、高低差もあることが多いが、ルーティンでは開始者も対象者も同じ高さで互いに向き合っていることがほとんどだった。第4に保育者と子どもの定型化した質問-応答形式では通常のターンテークが行われるが、ルーティンでは多くの場合、厳密な意味でのターンテークは起こらず、開始者に他の子どもが加わる形で応答した。このように大人との質問-応答形式は変形を受け、独自の特徴を持ったルーティンとして仲間文化に取り込まれたと考えられる。

2 「～の人」ルーティンによる興奮と一体感

共有ルーティンの遂行は子どもたちに興奮と喜び、安心感をもたらすという (Corsaro, 1985, 1997)。「～の人」ルーティンも子どもたちに興奮と喜び、一体感をもたらしていたようだ (同様の指摘は Biber et al., 1942; Havighurst, 1953; 今井, 1996)。特に唱和や同時挙手が起こるとき、またルーティンが繰り返されるとき、楽しげな高い興奮が生じることがあった。今井 (1996) も保育者が注意すべきか迷うほどの興奮の様子を記述している。「～の人」ルーティンより前に起こった、出席確認時に複数の子どもが唱和と同時挙手で応答するという仲間活動 (事例 1-3) や、「～の人」ルーティンに類似した仲間活動 (事例 1-8) でも同様だった。

唱和や斉唱と呼ばれる同じ音を複数の人が同時発声

する行為、同時挙手のような同時に同じ動作を行う行為が、参加者に一体感やつながりを強く感じさせるといふ点については、多くの指摘がある (例えば Corsaro, 1985, 1997; 澤田, 1996; 菅原, 1996; 柴坂, 2003)。この機能はヒト以外の霊長類の同時発声でも指摘されている (チヴァーズ, 1986/1984)。同時発声と同時動作の他に、「～の人」ルーティンの場合には同じであることを確認するという言語的意味 (今井, 1996) も興奮と一体感に関係すると思われる。幼稚園児がクラス集団で日常的に行う社会的比較では、同じかの比較が圧倒的に多く、一体感やつながりを確認する機能を持つとされる (Ruble & Frey, 1987)。このクラス集団でも同じという話題は入園当初から会話に現れ、お弁当時間の会話でも頻繁に現れて、関心の高さが窺われた。これらの特徴を持つ「～の人」ルーティンが繰り返され大きな仲間活動になることで、興奮や一体感はさらに大きくなると推測される。

総じて、対面コミュニケーションの意味という視点から位置づければ (藤崎, 1987)、グルーミングトーク (モリス, 1969/1967)、言語交際 (マリノウスキー, 2001/1923) 等と称されるような、語ったり行ったりする内容より、語ることや共に行うことの成立を重視する行為と言えよう。

3 仲間文化における汎用装置としての「～の人」ルーティン

「～の人」ルーティンは、やりとりの様々な文脈や子どもとの人間関係の中で、短期的・長期的に、複数の機能を果たしていると思われた。仲間文化における汎用性のある行動的装置とも言えるだろう。

ルーティンの目立つという側面に注目すれば、周りの注意を引くことに利用できる (事例 3-3)。同時的応答が起こる側面は、他の子どもとのつながりや一体感を感じさせることから、親密な関係の確認・調整などに利用できる (事例 3-9, 3-10)。同時的応答はまた、クラスメートに同時応答した子ども同士の親密な関係を明示することにもなるだろう。相手の定型化した応答を誘う側面は、沈黙の後会話を開始することに利用できる (事例 3-6)。また、それまでの話題や相互交渉が中断されることから、話題や相互交渉の打ち切り、

新たな話題への転換に利用できる。例えば、グループ内で2人が言い合いになったときに、他のメンバーがルーティンを開始し、2人が応答したことで言い合いが終結したこともあった。

「～の人」として話題を挙げる側面に注目すれば、自分が誇示したい属性を挙げて、自己呈示に利用できる(事例3-2)。特に他の子どもが応答できない話題を挙げれば、他者に対する優位性を示すこともできる(事例3-1)。それまでの会話とは別の話題を挙げ、会話の新たな話題とすることもできる。ルーティン後にルーティンの話題を引き継いだ会話が続くことはしばしば見られた(事例2-5)。質問-応答形式に注目すれば、遊びの参加者を募るなど、実際の質問にも利用できる。

換言すれば、「～の人」ルーティンには多様なアフォーダンス(ギブソン, 1985/1979)があり、子どもはそれを状況により使い分けるとも言えよう。

4 お弁当時間の特性と「～の人」ルーティンの起こりやすさ

お弁当時間以外でも「～の人」ルーティンが起こることはあったが、頻度は明らかにお弁当時間で多いように思われた。お弁当時間は幼稚園の1日の中で、子どもたちが集まって一定時間落ち着いて座ることやその空間配置から、会話や言葉遊び、遊ぶ約束など様々な仲間活動が起こりやすい場面である(倉持・柴坂, 1997)。またグループに分かれていることが多いとはいえ、クラス集団の全員が集まっており、グループで起こったこともクラス全員で共有しやすい。これらのこともルーティンが起こりやすい背景と思われる。

お弁当時間は、家から持ち込まれた食べ物が目前にあり、お弁当箱のフタを開けて初めて中身が分かる。子どもはこの瞬間をとっても楽しみにしているように見受けられた。特に、自分の好物が入っていることは嬉しい驚きのようなだった(事例3-11)。また、園カバンのように決められている訳でもなく、事前に相談した訳でもないのに他の子と同じ食べ物が入っている場合、嬉しい驚きのようなだった(事例3-4)。これらのこともお弁当時間にルーティンが起こりやすい背景と思われる。

お弁当時間は年少後半以降は基本的に生活グループごとだった。生活グループは自由グループと違い、

(1) 編成の際に保育者の条件が付く、(2) 年少時は半年、年長時は1学期間同じメンバーが続く、という特徴がある。年長2学期の生活グループ編成では保育者は男女が一緒になるという条件をつけた。例外的にルーティンが多かった事例(事例3-7)はこの編成が背景にあると考えられる。また、とこの事例(分析3(3))が示唆するように、一定期間同じメンバーが続くことが、ルーティンの生起が生活グループ内の人間関係に左右される背景と思われる。

5 本研究の限界と今後の課題

仲間集団が新たに形成され仲間集団の歴史が始まると、仲間文化とともに、成員間の人間関係も次第に作られ、変化する。人間関係は集団内の出来事に影響し、集団内の出来事は人間関係に影響すると考えられる(例えば Shibasaka, 1988; 倉持・柴坂, 1999)。本研究では分析3でクラス集団の成員を1人取り上げ、ルーティンと人間関係の関連を検討したが、今後は他の成員について順次分析を行い、ルーティンと人間関係の関連を多くの資料から検討する必要がある。

仲間集団の成員一人一人が、相互交渉を積み重ね、仲間集団の歴史と仲間文化を形成する主体的存在であること、自らのライフヒストリーの中で今を生きる存在であること(Corsaro, 1985, 1997)は、本研究の基盤にある視点である。分析3で取り上げたとも年少前半でルーティン開始がないという特徴を持ち、このライフヒストリーでの集団生活への移行のあり方として理解された。今後はクラス集団の成員一人一人に焦点を当て、一人一人のルーティン形成と変化への関与とその特徴、一人一人のライフヒストリーの中の出来事としてのルーティンという視点から分析する必要がある。

本研究はある幼稚園での事例研究である。今後他園で同様の縦断観察を行い、そこで生じるであろう共有ルーティンを記述、分析し本研究と比較することで、共有ルーティンという仲間文化の形成・変化の過程や機能・意味について考察を深める必要がある。こうした事例研究の積み重ねによって、子どもの仲間文化の

内容とそれを作り上げていく子どもの主体性を具体的に実感を持って理解することが可能になると考える。

引用文献

- Biber, B., Murphy, L. B., Woodcock, L. P., & Black, I. S. (1942). *Child life in school: A study of a seven-year-old group*. New York: Dutton & Co.
- ブルーナー, J. S. (1988). 乳幼児の話しことば——コミュニケーションの学習 (寺田晃・本郷一夫, 訳). 東京: 新曜社. (Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.)
- チヴァーズ, D. J. (1986). テナガザル. マクドナルド, D. W. (編), 動物大百科第3巻 霊長類 (伊谷純一郎, 日本語版監修) (pp.122-127), 東京: 平凡社. (Chivers, D. J. (1984). Gibbons. In D. W. Macdonald (Ed.), *The encyclopedia of animals*, Oxford: Equinox LTD.)
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Evaldsson, A., & Corsaro, W. A. (1998). Play and games in the peer cultures of preschool children and preadolescent children: An interpretative approach. *Childhood*, 5, 377-402.
- 藤崎康彦. (1987). コミュニケーション. 祖父江孝男・米山俊直・野口武徳 (編著), 改訂文化人類学事典 (pp.194-200), 東京: ぎょうせい.
- 福田廣. (1992). 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). 京都: 北大路書房.
- ギブソン, J. J. (1985). 生態学的視覚論——ヒトの知覚世界を探る (古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬賢, 訳). 東京: サイエンス社. (Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, Mass: Houghton Mifflin Company.)
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans, Green & Co.
- ハイムズ, D. (1979). ことばの民族誌——社会言語学の基礎 (唐須教光, 訳). 東京: 紀伊國屋書店. (Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. London: Tavistock Publications Limited.)
- 今井和子. (1996). 子どもとことばの世界——実践から捉えた乳幼児のことばと自我の育ち. 京都: ミネルヴァ書房.
- Katriel, T. (1987). "Bexibudim!": Ritualized sharing among Israeli children. *Language in Society*, 16, 305-320.
- 倉持清美・柴坂寿子. (1997). 幼稚園のお弁当時の話題. 日本発達心理学会第8回大会発表論文集, 13.
- 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.
- ロフランド, J.・ロフランド, L. H. (1997). 社会状況の分析——質的観察と分析の方法 (進藤雄三・宝月誠, 訳). 東京: 恒星社厚生閣. (Lofland, J., & Lofland, L. H. (1995). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis (3rd. edition)*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.)
- マリノウスキー, B. (2001). 原始言語における意味の問題. オグデン, C. & リチャーズ, I. (著), 新版 意味の意味 (石橋幸太郎, 訳) (pp.385-430), 東京: 新泉社. (Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. In C. K. Ogden & I. A. Richards, *The meaning of meaning*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.)
- 箕浦康子 (編著). (1999). フィールドワークの技法と実際——マイクロ・エスノグラフィー入門. 京都: ミネルヴァ書房.
- モリス, D. (1969). 裸のサル——動物学的人間像 (日高敏隆, 訳). 東京: 河出書房新社. (Morris, D. (1967). *The naked ape*. New York: McGraw-Hill.)
- 無藤隆. (1997). 協同するからだことば——幼児の相互交渉の質的分析. 東京: 金子書房.
- Ruble, D. N., & Frey, K. S. (1987). Social comparison and self-evaluation in the classroom. In J. C. Masters & W. P. Smith (Eds.), *Social comparison, social justice, and relative deprivation* (pp.81-104), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- 佐藤郁哉. (2006). フィールドワーク 増訂版——書を持って街へ出よう. 東京: 新曜社.
- 澤田昌人. (1996). 音声コミュニケーションがつくる二つの世界. 菅原和孝・野村雅一 (編著), コミュニケーションとしての身体 (pp.222-245), 東京: 大修館書店.
- Shibasaka, H. (1988). The function of friends in preschoolers' lives: At the entrance to the classroom. *Journal of Ethnology*, 6, 21-31.
- 柴坂寿子・倉持清美. (1998). 幼稚園のお弁当時の話題 (2). 日本発達心理学会第9回大会発表論文集, 51.
- 柴坂寿子. (2003). 仲間文化. 無藤隆・倉持清美 (編著), 保育実践のフィールド心理学 (pp.22-34), 京都: 北大路書房.
- 菅原和孝. (1996). ひとつの声で語ること——身体とことばの「同時性」をめぐる. 菅原和孝・野村雅一

(編著), コミュニケーションとしての身体 (pp.246-287), 東京:大修館書店.

外山紀子. (2000). 幼稚園の食事場面における子どもたちのやりとり——社会的意味の検討. 教育心理学研究, 48, 192-202.

津守真. (1980). 保育の体験と思索——子どもの世界の探究. 東京:大日本図書.

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.

謝 辞

本研究に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いたします。観察をお手伝いいただいた竹田好美さん, ビデオ資料の転記をお手伝いいただいた細田治子さんに感謝いたします。

(2007.9.25 受稿, 2008.8.26 受理)