

白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程

2016 年度 学位論文

幼児における「ふざけ行動」の意義

B3H006 掘越 紀香

主査：佐久間路子 教授

副査：無藤 隆 教授（指導教員）

副査：藤崎真知代 教授

副査：廣澤 満之 准教授

目 次

序章 問題の所在	1
1. 幼児教育の潮流・本研究の背景	1
2. 本研究の課題：幼児教育におけるふざけ行動の位置付け	3
第1章 理論的枠組み	4
1. ふざけに関わる中心的概念：ユーモアと笑い、ふざけとタブー	4
2. 攻撃性との関連性：からかいとじゃれ合い遊び	7
3. 幼児期の仲間関係	11
4. 社会情動的スキル（非認知的能力）	13
5. 本研究の目的と構成	16
6. 本研究の方法	18
第2章 幼児のふざけ行動の発達的变化（研究1）	23
1. 問題	23
2. 方法	24
3. 結果と考察	26
4. まとめ	53
第3章 タブーのふざけ行動の意味（研究2）	55
1. 問題	55
2. 方法	57
3. 結果と考察	58
4. まとめ	70
第4章 ふざけの多い幼児の仲間関係の変容と ふざけ行動との関連（研究3）	72
1. 問題	72
2. 方法	73
3. 結果と考察	76
4. まとめ	87

第5章	ちょっと気になる幼児にとってのふざけ行動と 園生活への対処（研究4）	88
1.	問題	88
2.	方法	89
3.	結果と考察	91
4.	まとめ	98
第6章	幼小接続期における集中・没頭とふざけ行動： 継続する遊びから（研究5）	100
1.	問題	100
2.	方法	102
3.	結果と考察	103
4.	まとめ	109
第7章	総括的討論：ふざけ行動の意義と位置付け	113
1.	各章のまとめ	113
2.	ふざけの種類と機能： コミュニケーションの円滑さと葛藤・困りへの対処方略として	115
3.	ふざけと遊びとの関係： 二面性・両極性による曖昧性と支援性を備えた行動として	119
4.	今後の課題	123
引用参考文献		124

謝辞

序章 問題の所在

1. 幼児教育の潮流・本研究の背景

幼児教育と中央教育審議会

平成 27 年 4 月に子ども・子育て支援新制度が施行され、幼児教育は大きな変革期を迎えている。幼稚園教育要領等の改訂に向けて、平成 27 年 8 月に出された中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」では、「子供の発達や学びの連続性を踏まえ、また、幼児期において、探究心や思考力、表現力等に加えて、感情や行動のコントロール、粘り強さ等のいわゆる非認知的能力を育むことがその後の学びと関わる重要な点であると指摘されていることを踏まえ、小学校の各教科等における教育の単純な前倒しにならないよう留意しつつ、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の明確化を図ることや、幼児教育にふさわしい評価の在り方を検討するなど、幼児教育の特性等に配慮しながらその内容の改善・充実が求められる」としている。また、幼小中高を貫く「育成すべき資質・能力」の三本の柱として、「(個別の) 知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」が提示されており、心情、意欲、態度等に関わる「学びに向かう力」が位置付けられている。

平成 28 年 8 月には中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会において「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」、平成 28 年 12 月には中央教育審議会から「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」が取りまとめられている。幼児教育については、5 領域の内容を踏まえ、特に 5 歳児の後半にねらいを達成するために、教員が指導し幼児が身に付けていくことが望まれるものを抽出し、具体的な姿として整理した「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10 項目、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形、文字等への関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」が示されている。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、5 歳児だけでなく、3 歳児、4 歳児においても、これを念頭に置きながら 5 領域にわたって指導が行われることが望まれている。その際、3 歳児、4 歳児それぞれの時期にふさわしい指導の積み重ねが、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」につながっていくことに留意するとともに、幼稚園等と小学校の教員が持つ 5 歳児修了時の姿が共有化されることによって幼児教育と小学校教育との接続が一層強まることが期待されている。

幼児教育と非認知的能力・社会情動的スキルへの注目

このように、幼児教育において非認知的能力を育むことがその後の学びと関わる重要な点とされるようになった背景には、アメリカで行われたペリー就学前研究計画等の縦断研究の成果がある。ペリー就学前研究計画とは、1960年代にミシガン州の教育的リスクのあるアフリカ系アメリカ人家庭へ介入した実験群（平日2.5時間の3、4歳児への質の高い幼児教育、週末1.5時間の家庭訪問での家庭への教育）と対照群について、40歳まで縦断的に調査したものである。

ノーベル経済学賞を受賞した経済学者のヘックマン教授らが、このペリー就学前計画等の調査結果から、幼児期に投資することがその後に投資するよりも費用対効果が高いという結論を導き出した結果、幼児教育が注目されるようになった（ヘックマン、2013/2015）。幼児期に質の高い教育を受けたことによって、犯罪率、年収、持ち家率、高校の中退率などにおいて長期的な差があり、プラスの影響がみられた。しかし、学力やIQといった認知的能力の差は早期になくなったため、非認知的能力への注目が高まった。これまでは認知的能力への関心が高かったが、非認知的能力（社会情動的スキル）も重要と見なされるようになったのである。

世界的に幼児期における非認知的能力（社会情動的スキル）を育むことの重要性が指摘されたこと等を踏まえ、次期幼稚園教育要領改訂においては、「身近な大人との深い信頼関係に基づく関わりや安定した情緒の下で、例えば、親しみや思いやりを持って様々な人と接したり、自分の気持ちを調整したり、くじけずに自分でやり抜くようにしたり、前向きな見通しを持ったり、幼児が自分のよさや特徴に気付く、自信を持って行動したりするようにする」ことが目指されている（文部科学省、2016）。

幼児教育における遊びと学び

幼稚園教育要領（文部科学省、2008）において、幼児期の教育は、「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」であり、幼児期の特性を踏まえて、「環境を通して行う」ものであると掲げている。幼児教育は、とりわけ幼児の自発的な活動としての遊びを通して育っていくことに留意して、人的環境、物的環境の両面から、整えることが求められている。無藤（2013a）は、「保育における遊び」は、環境とかがわる中で、学びの芽生えが生じてくることを理解する必要があると述べている。幼児教育における遊びの特徴として、①積極的・肯定的かかわり、②真剣な対峙、③子ども同士の関係での共鳴の3つの視点から捉えることを提案している。つまり、幼児は積極的に集中して、様々なものにかかわり、肯定的な雰囲気の中で、ものの特性を学んでおり、他の子どももかかわる関係の中で、もの

との関係が発展して活動が展開し、学びの芽生えが生まれていくのである。

2. 本研究の課題：幼児教育におけるふざけ行動の位置付け

以上から、幼児教育において、遊びを通して幼児期の学びの芽生えが育まれ、自己調整や粘り強さ、集中・没頭、主体性、協同性、道徳性といった社会情動的スキルもともに育まれることが期待されている。一方、幼稚園や保育所等で遊びを観察すると、子どもが意図的におかしな行動、つまりふざけ行動をして笑いを取る場面に遭遇することがある。このようなふざけ行動は、幼児教育において、遊びとは受け止められず、これまで明確には定義されてこなかった（平井・山田，1989；友定，1993）。しかし、ふざけ行動は、遊びの中で楽しさやおかしさを伴って自発的に展開されるものであり、仲間への親和的欲求（McGhee, 1979/1999）、仲間と楽しく遊びたい気持ちの表れと考えられている。仲間と楽しく遊ぶためにふざけて、様々な状況に対処することは、社会情動的スキルとも関連し、さらには学びの芽生えを支えることにもつながると推測される。そこで、望ましくないと思われるふざけ行動が、幼児教育の場でどのように生起しているかを丁寧に検討し、その意義を捉えて積極的に位置付ける必要があるのではないだろうか。

ふざけ行動を検討する意義としては、①日常の楽しく遊んでいるポジティブな場面において仲間関係の検討があまりなされてない、②からかいのふざけが、いざこざ等での攻撃行動と似ているが異なる、③ふざけ行動が単に仲間と楽しむためだけでなく、仲間関係や状況を操作する働きがある、の3点が考えられる。

本研究では、ふざけ行動とその意義を明確化するとともに、仲間関係や状況を操作する機能が年齢とともに形成・洗練していくプロセスを示すこと、さらに、幼児教育において周縁的であるふざけ行動を、積極的に位置付けることが課題である。

なお、ふざけ行動を検討する場合、文脈によって大きく影響される微妙な行為であるため、ふざけのみを取り上げるのではなく、前後の文脈を含めた流れの中でふざけ行動を捉えていく。

第 1 章 理論的枠組み

ふざけ行動に関連する研究として、ユーモア・笑いや、からかい・攻撃との識別の研究等を取り上げて整理する。また、仲間関係や遊びについてまとめ、社会性や協調性、集中・没頭等の社会情動的スキルの視点からも考察する。

1. ふざけに関わる中心的概念：ユーモアと笑い、ふざけとタブー

子どもは偶発的でない、おかしい（ズレを生じる）と思われる行動をとることがある。本研究ではふざけ行動として検討するが、まず類似の概念のユーモアと笑いについて取り上げる。これらは、認知的側面と社会情動的側面、否定的側面と肯定的側面などが、両極的に取り上げられる点に特徴がある。

ユーモアと笑い

笑いやユーモアの定義として、国内外の知見等を整理した井上（1994）、志水（2000）、上野（1992, 2003）、雨宮（2016）によれば、主要なものとして、対人的な優越を感じる「優越の理論」、ユーモア刺激への予測との不一致による「ズレ・不調和 incongruity の理論」、余剰エネルギーに関する「心的エネルギーの節約・放出の理論」が挙げられる。認知的側面からの「ズレ・不調和の理論」は、現在の笑いやユーモア研究において、他の理論との組合せもあるがよく用いられる知見であり、本研究のふざけ行動においても、不調和 incongruity の視点を定義に取り入れて解釈していく。

上野（1992, 2003）は、ユーモアの表出と感知のうち、表出の動機付けに焦点を置いた分類として、攻撃的ユーモア、遊戯的ユーモア、支援的ユーモアの3つを提案している。攻撃的ユーモアは人を攻撃することを目的に、風刺や皮肉などのユーモア刺激を使って生み出されるユーモアであり、遊戯的ユーモアは人を楽しませたい、ふざけて笑って愉快地楽しみたいという目的で、ダジャレなどの言葉遊びや日常的なエピソードなどのユーモア刺激を使うユーモアである。支援的ユーモアは気持ちを支えたいという目的で生み出されるユーモアであり、つらい状況を笑い飛ばしたりするユーモア刺激がよく使われると整理している。

大学生を対象にした上野（2003）の研究では、3つのユーモア志向（遊戯的ユーモア、攻撃的ユーモア、支援的ユーモア）と人間関係の意識の関連を検討している。遊戯的ユーモアと支援的ユーモアを好む人は、他者との親和的欲求が高いこと、思いやり行動が多いこと、協同的人生観や努力的人生観が高いという関連が見られるとしている。また、攻撃的ユーモア志向は、博愛的人生観や道徳的人生観と負の相関がみられ、遊戯的ユーモア志向は、拒否回避要求（人から嫌われ

たくない意識)や、公的自意識(人の目が気になる意識)と関連があったという。

また、乳幼児から大人まで、ユーモア研究を幅広く扱ったものは、Martin (2007/2011)である。認知、発達、個人差、健康等の心理学的研究や、哲学的理論、生理学的研究等を網羅して、『ユーモア心理学ハンドブック The Psychology of Humor: An Integrative Approach』をまとめている。ユーモアには、心理学のすべての分野がかかわっていることを強調しているが、笑いやユーモアに関する知的側面と身体的側面を統合する枠組みについては提示されていない(雨宮, 2016)。

幼児の笑いとユーモア

幼児のユーモア研究を行った先駆者として、McGhee(1979/1999)の存在が大きい。彼によれば、ユーモアには「不適切な、文脈から外れた事象を含む不調和な関係の知覚が、全てのユーモア経験の基礎となる」とし、不調和 incongruity を強調している。McGhee (1979/1999)は、ユーモアを認知的な視点から4段階に定義している。第1段階が「不調和な行為」(1, 2歳)、第2段階が「不調和な言葉」(2歳ころから)、第3段階が「概念的な不調和」(4歳ころから)、第4段階は「言葉遊び、多義性」(7歳ころから)としている。

Reddy (2008/2015)は、乳児の親子のやりとりの事例を取り上げて、おかしみ funniness は基本的に関係的で社会的なものであると述べている。認知的言語的側面から発達を捉える McGhee の立場を批判しつつ、乳児のおかしみのある関わりが McGhee の見解よりも早い段階から生起していることについて言及している。

幼児の笑い研究として、我が国では、保育所での縦断的な観察から導き出した友定(1993)がある。乳幼児の笑いを、①身体と笑い、②知的認識と笑い、③人間関係と笑いの3つの視点から分類している。また、おかしさの発達について、①表情のおかしさに気づく(0, 1歳児)、②おかしさの発見(2, 3歳児)、③おかしさの共有(4歳児)、④おかしさからユーモアへ(5歳児)と観察記録に沿って提示している。平井・山田(1989)においても、観察や質問紙調査を通して、幼児の笑いとうもアを取り上げており、ふざけ・おどけも含めたユーモアは、悪意というより、親しくなりたい気持ちの表れと述べている。また、幼児のユーモア発言を検討した田爪(1996)は、幼児が自分の面白いと思ったことを相手に伝えることによって相手を笑わせようとしている傾向があり、相手を楽しませるよりも自らがユーモア発言を楽しんでいることを指摘している。

幼児期の笑いやユーモアを分類した研究として、奥田(1988)は、言葉によるユーモア(言葉の不一致やナンセンスによるもの、言葉のリズムや音によるもの、

排泄や性に関する言葉、言葉によるからかいの 4 つ) と、行動によるユーモア (おどけた恰好をすること、いたずら、不一致を引き起こすこと、排泄や性に関する行動、行動によるからかいの 5 つ) に分けて、事例を紹介している。さらに、田爪 (1996) は、年長児のユーモア発言を検討し、言葉の不一致やナンセンスによるもの、おかしく言葉を発する、排泄や性に関する言葉、相手の行動や身体的特徴、テレビや成人の言い方の真似、言葉のもじり、相手の言葉の真似、相手の疑問や言い分に対する答えの 8 項目に分類している。観察から導き出されたこれらの分類は納得できるものであるが、内容の重なりや行動と言語に分類しがたいものもあり、引き続き検討する必要があるだろう。

その他、仲間との関係性に着目して笑いを検討した研究として、岡林 (1995) が挙げられる。5 歳男児 2 人の笑いの事例を取り上げ、「ボケツッコミ的対話」を検討し、その成立が対等でない不安定な関係に立脚しており、その葛藤関係が崩れると消滅したことを示している。岡林 (1997) においても、笑い遊びと仲間関係を関連させて検討しており、笑いの出現が仲間関係のあり方や遊びの特質に関連することを示している。

笑いの二面性として、親和性だけでなく攻撃性について取り上げた研究が、伊藤・本多・佐竹 (2007) や伊藤・内藤・本多 (2009)、伊藤 (2012) である。幼児の笑いにおいても少数ではあるが攻撃性が見られることを挙げており、多くの笑いは親和的であるが、攻撃性のある笑いについて適切に捉えて解釈し対応する必要性を示している。

なお、上野 (2003) は、ユーモアを広い定義で、上品でないもの、望ましくないものも含めて捉えている。一方、幼児の笑い・ユーモアを扱った友定 (1993) は、攻撃性やタブーなど望ましくないものの存在を認めつつ、これらはユーモアにはつながらないとしている。本研究のふざけ行動は、ユーモア研究と重なる部分も多いが、望ましくない側面も含めて検討するため、上野 (2003) のユーモアの分類に近い視点から見ていく。一方で、伊藤・内藤・本多 (2009) で検討された攻撃行動に伴う攻撃的笑いについて、特に攻撃性を主眼と考えられるものは遊戯的でないとみなし、本研究では除くものとするが、ふざけ行動として、遊戯性に攻撃性も含まれると考えられる曖昧な場合は取り上げていく。

幼児のふざけとタブー

ふざけは、役に立ちそうにない行動、望ましくない行動と、大人によって見なされてきた (平井・山田, 1989 ; 中野, 1996, 2014)。そのためか、子どものふざけ行動を検討した研究は少なく、ユーモアや笑いの研究 (McGhee, 1979/1999 ; 平井・山田, 1989 ; 友定, 1993) の他は、遊び研究 (Garvey, 1977/1980) や子どもの

仲間文化研究(Corsaro, 1985)の中で周縁的に扱われてきた。例えば、平井・山田(1989)はふざけやおどけに様々な種類があることを示し、友定(1993)はおかしさやふざけの中にオシリなどの身体タブーが含まれることを示している。大人の視点ではなく、遊んでいる子ども自身の視点を尊重し、仲間関係を含めて捉え直すことで、笑いを共有して仲間と一緒に楽しむ以外の意味を見出せると考えられる。また、ふざけには言語的なものと行動的なものがあると考えられるが、幼児においては両者が組合わさって生起することも多いため、本研究では敢えて分けずに「ふざけ行動」または「ふざけ」と表記する。

ふざけの中でとりわけ大人が望ましくないとする行動の例として、トイレ言葉(ウンチ、オシッコ)や身体に関する言葉(オッパイ、チンチン)などのタブーが挙げられる。タブーの生起について丁寧に検討した研究はなく、一般に4歳、4歳児に多く見られると言われている(平井・山田, 1989; 友定, 1993)。また、幼児期における下ネタやギャグを指す「下品な笑い」の発達を検討するため、2～5歳児の保護者に質問紙調査を行った富田・藤野(2016)において、下ネタは4歳児に、ギャグは4、5歳児に多かったと言う。田爪(1996)では、年長児の自由遊び場面のユーモア発言を取り上げているが、最も多かったのは「排泄や性に関する言葉」であり、特に男児の発言が多かったと述べている。先行研究において、4、5歳児に多く見られる理由として、4歳前後の親と子どもの関心が排尿や排便にあるため、子どもは排泄にまつわる緊張を対処する手段としてタブーを使用すること、子どもが自分で用をたせるようになってからも親が排泄のタブーを気にするためにタブーを面白がることが挙げられている(McGhee, 1979/1999)。また、3、4歳では排泄タブーを直接言って非常に喜ぶのに対し、6歳ではタブーを社会的に不適切として隠す必要を感じ、タブー自体単純すぎて興味をかき立てないため、あまり喜ばないとされている(McGhee, 1979/1999)。子どもがタブー、禁忌という大人の意味を理解してタブーをしているかはわからない。相手が大人であれば、多くの場合は困惑や制止や失笑などの否定的反応であるが(平井・山田, 1989)、何らかの反応を得られる。また、Corsaro(1985)は、タブーが脅しや侮辱など攻撃的に使用される一方で、いざこざがエスカレートすることを回避する手段として使用されていると報告している。

2. 攻撃性との関連：からかいとじゃれ合い遊び

ユーモア研究と関連して、攻撃的側面を持ちつつ、攻撃行動とは異なるという曖昧性や二面性に着目した研究も多く見られる。これらは、真の攻撃やいじめ等との識別について検討している。ここでは、攻撃性との関連から、からかい、じゃれ合い遊びを取り上げる。前述の伊藤・内藤・本多(2009)で検討した攻撃的

笑いは、攻撃行動に伴ったものであり、幼児の笑いに攻撃の意図を伴ったものが少数ながらも見られることを示している。また、上野（2003）の攻撃的ユーモアは、攻撃性と関連し、他者を攻撃して優越感を得ることを目的としたユーモアではあるが、真の攻撃やいじめとは異なるのではないか。

参考までに幼児期の攻撃行動やいじめに関する研究を取り上げると、畠山・山崎（2002）は、①直接的・道具的攻撃（欲しいものを手に入れるため、自己主張をする場合に用いられる身体的・言語的攻撃）、②直接的・脅し攻撃（仲間を支配したり威圧したりするために用いられる身体的・言語的攻撃）、③関係性攻撃（相手との関係を絶つため、無視などの間接的な方法を用いて相手を傷つける）の3つに分類しており、直接的攻撃が男児に多く、関係性攻撃が女児に多く観察されたとしている。また、畠山・山崎（2003）では、特定の対象に対して攻撃・拒否する幼児が複数おり、攻撃・拒否的行動が継続し、受け手に精神的苦痛が見られた場合を、いじめの性質を持つ行動と見なし、幼児期にも観察されことを示している。直接的な外顯的攻撃に比べ、関係性攻撃は目につきにくい、子どもの発するサインに保育者が敏感であることの必要性を指摘している。

これらの攻撃行動は、直接的間接的にかかわらず、相手を威圧し、相手との関係を絶って傷つけることを目的として行われる。それに対し、攻撃的ユーモアやからかい、じゃれあい遊びは、確かに攻撃的ではあるが、遊戯性を伴って相手との関係を維持しており、攻撃行動とは区別して考えることができるだろう。

からかい

幼児の遊戯的からかい **playful teasing** を検討した中野（1994）は、「相手を驚かしたり、怖がらせたり、だましたり、じらしたり、冷やかしたりして軽く戸惑わせたり困らせたりするが、同時にそれが遊戯的意図に根ざした「ふり」にすぎないことを、この行為に随伴する何らかの情報によって相手に伝えることで、その場の面白さを共有しようとする行為」と定義している。

中野（1994）は、3歳以前の幼児と母親とのやりとりを実験場面で観察し、母子の遊戯的からかいは、母親が子どもに楽しみを与えるだけでなく、楽しさを共有するための冗談行動であり、そのための交渉プロセスであり、一体感を与えていると述べている。また、からかう側、からかわれる側による結果の不確かなやりとりは、母子の新しい親しみのレベルを形成できるために、遊戯的からかいを行っているとしている。

牧（2009）は、からかいを「遊戯的サインを伴った挑発的行為」と定義し、言語的からかいと非言語的からかいに分類している。4歳児における非言語的からかいは約7割であり、受容、拒否はともに約3割見られた一方、約2割は受容と

も拒否とも言えない曖昧な反応，残りの約 2 割は無視だった。遊ぶ意思の確認や参加意志の表明としても使用され，遊びの開始や再開のきっかけとなっていた。

さらに，牧・湯澤（2011）では，幼児のからかいの機能を明らかにすることを目的として，5 歳児 10 月から 12 月の自由遊び場면을観察し，遊びの枠組みの有無，からかいの能動性という視点から分析している。その結果，主導的誘発的ちょっかい，主導的遊び場づくり，主導的仲間入り，主導的おかしさ生成，応答的遊びの承認，応答的ツッコミ，遊びの展開という 7 つの文脈と機能が提案されており，幼児の遊びのなかで，からかいは様々な形で行われ，遊び仲間を形成したり，遊びを盛り上げたりする上で重要な役割を果たしていると示唆している。

ただ，攻撃的側面に焦点化しているため，タブーは基本的に対象となっていないほか，4 歳児，または 5 歳児の一時期の観察であり，発達の視点までは取り扱われていない。

心の理論とメタ・コミュニケーション

からかいなどの誤解を生み出す可能性のあるふざけを行う場合，相手の心を読み取ることが必要になる。子どもたちは，普段の生活の様々な体験を通して，他の仲間や保育者が何を考えたり，思ったりしているのかを推測しながら，他者理解や思いやりなど，より望ましい行動や方法を身につけていくようになるが，そこに「心の理論」の発達に関連していると考えられる。いわゆる誤信念課題の結果によれば，3 歳は他者の誤信念を理解できずに実際の状況を答えるのに対し，4 歳以降は正答率が上がり，理解できるようになるとされている（郷式，2001；子安，2000）。ただし，誤信念課題を通過する 4 歳以降に初めて，相手の心を理解できるということではなく，それ以前も親子のやりとりなどの日常場面では，相手の気持ちや意図を読み取りながら行動していると考えられる。1 歳半頃から見られる，ふり遊びやからかいも心の理論との関連で取り上げられる（Reddy，2008/2015；木下，1995）。

また，ふざけたりからかったりする側が「本気でない」ことを伝えることも重要である。Bateson（1972/2000）は『精神の生態学』のなかで，「メタ・コミュニケーション」について取り上げている。遊びの意図から発した「これは遊びだ This is play」というメタ・メッセージを，プレイサインを伴って伝える行為を通して，遊びをする両者が「遊びの枠組み play frame」を共有すると述べている。これに対し，西村（1989）や矢野（2006）は，遊びのメタ・コミュニケーションについて評価しつつも，批判的に考察している。西村（1989）はダブルバインドと同じパラドックスに陥っている点を指摘し，「遊びが遊びとして成立し，遊びのメタ・コミュニケーションが維持される限り，そこにはもっぱら『ふざけてかみ

あう行為』しか存在せず」「この行為が『かみあう遊び』以外のいっさいのものを代理したり指示したりすることがあってはならない」(p.207)と述べている。また、矢野(2006)も、遊びのメッセージと「これは遊びだ」のメタ・メッセージがパラドックスを生じさせていることを指摘し、子どもたちが「このパラドックスを超えるところに、遊び固有の快樂が生じる」(p.23)と述べている。遊んでいる人は仮称と現実という対立した二重の意識を持つことはなく、「これは遊びだ」というメタ・メッセージに囚われず、遊びを本当のことと誤解することもなく、「日常より高次の意味の場所に生きている」(p.24)としている。

なお、本研究では「本気でない」という「遊びの枠組み」が共有されない場合も、ふざけをする側の言動によって、ふざけが生じると捉えていく。つまり、おかしなことをしても相手に伝わらなかった場合、相手と「遊びの枠組み」を共有できなかった場合も、ふざけがうまくいかなかった場合として取り上げる。

じゃれ合い遊びと社会的情報処理モデル

Pellegrini(2013)は、じゃれ合い遊び rough and tumble play (R&T)について、初期の研究(Pellegrini & Smith, 1998)と異なり、「身体を動かす遊び」ではなく、「社会的遊び」として扱っている。じゃれ合い遊びは多面的で、もの遊びや身体を動かす遊び、社会的遊びの特徴を持つが、主には社会的遊びであることを強調している。幼児のじゃれ合い遊びは、仲良しの関係で行われていると示されている(Smith & Lewis, 1985)。

Blurton(1972/1987)は、子どものじゃれ合い遊び R&T を、「遊び顔 play face」や身体的に活発な行動、誇張された動き、ソフトな開いた手での叩きや蹴りといった、攻撃とは明らかに異なるパターンによって定義した。じゃれ合い遊び R&T は、優位な役割と劣位の役割を交替するような、互惠的役割を取ったり、自分に不利な行動をしたりすることによって特徴付けられる。つまり、最初と最後で交替したり、攻撃者と被攻撃者が交替したりする。しかし、遊びと攻撃を識別するスキルが不足している少数の子どもは、普段から遊びを攻撃と見なしていたという(Boulton, 1993)。

じゃれ合い遊び R&T は、遊びに典型的な逆 U 字型の発達曲線を描き(Pellegrini & Smith, 1998)、幼児期の全ての行動の 4% を占め、学童期に 10% 程度でピークを迎え、青年期初期には再び減少し 4% 程度になる。また、強い性差が見られ、イギリスとアメリカの学校の校庭で、8 歳児の 1 年間を観察した結果、男児は女児の 3 倍じゃれ合い遊び R&T にかかわっていたことが分かっている(Blatchford, Baines, & Pellegrini, 2003)。男児の遊びが、女児に比べて、より身体的に活動的で、遊びのテーマがより闘争的であるのに対し、女児の遊びは、より活動的で

なく、一般に家庭的なごっこ遊びにかかわることが多い（Garvey, 1977/1980）ことも影響すると考えられる（Pellegrini, 2013 ; Lillard, 2015）。

さらに、遊びのシグナルを記号化したり解読したりする能力は、乳幼児期に両親（主として父親）と子ども（主として息子）との活発で力強い遊びにおいて促進される（Parke, Cassidy, Burks, Carson, & Boyum, 1992）。例えば、楽しい表情や悲しい表情のような、楽しい遊びのシグナルを解読する子どもの能力は、仲間遊びの長さと正の相関があったという。

関連して、Crick & Dodge（1994）は、「社会的情報処理モデル」（改訂版）を提唱している。後ろから仲間に声をかけられたり肩を叩かれたりした場合、子どもはどんな反応をするだろうか。まず手がかりを①符号化し、②解釈する。③目標を明確化し、④記憶されている反応にアクセスするか、新たな反応を生成し、⑤ある反応を選び、⑥実行するという6ステップが循環しているという。仲間の呼びかけを受け止めなければやりとりは成立しないし、相手が意地悪で叩いたと誤って解釈すれば、怒って叩き返し、いざこざになる。各ステップや要因には個人差があるため、仲間とうまくかかわれない子どもがどのステップでつまづいているのかを把握することが必要である。特に、からかいやじゃれ合い遊びのようなふざけの場合、社会的情動処理モデルのステップのどこかで誤解が生まれる可能性も高まると考えられ、適切に符号化して解釈し、対応していくには、通常のポジティブなふざけよりも高度なスキルが必要と予想される。

3. 幼児期の仲間関係

幼稚園や保育所等は、幼児がほぼ同年齢の相手と様々な相互作用を繰り広げる場である。子どもたちの生活において仲間は重要な存在であり、仲間との相互作用や関係性、友達関係、人気などが検討されている（Rubin, Bowker, McDonald, & Menzer, 2013）。本郷（1994）は、仲間関係を「同年齢の他人との間の関係」、「友人関係」を「より親密な関係が形成された二者あるいは三者以上の関係」と定義している。幼児期は仲間との相互作用を通して仲間関係に関するスキルを発達させて仲間関係を維持し、その働きを探究する期間である（Corsaro, 1994）。仲間関係の研究で、よく取り上げられるのがいざこざと仲間入りである。

いざこざと仲直り

仲間と一緒に活動をするとき、仲良く遊ぶことも多いが、意思の疎通等がうまくいかずにいざこざもよく生じる。いざこざは、発達的に意味のあるものとして多く取り上げられている（斉藤・木下・朝生, 1986 ; 本郷・杉山・玉井, 1991 ; 倉持, 1992 ; 高坂, 1996）。

倉持（1992）は、ものをめぐるといざこざの事例から、先に使っていたことを自己主張したり、すでにもものを持っている相手に許可を求めたりする方略を、相手との関係性に合わせて用いていることを示している。

幼児期前期はものの所有や使用をめぐるといざこざが多く、次いで叩いたなどの不快な働きかけによるいざこざが多い。幼児期後期はものの所有や使用、遊びのイメージの不一致、生活上のルール違反がいざこざの原因になる（斉藤・木下・朝生，1986）。

幼児のいざこざ後の調整や仲直りについて検討した広瀬（2006）では、自然観察の中で譲歩や謝罪、接近・合流、抗議、介入要請等の方略を抽出し、その機能について取り上げている。その中に、おどけ、注意の変換、距離取りの方略があり、「緊張状態を解消し、遊びへと移行させる」機能を見出している。これは、本研究のふざけ行動の機能の1つとしても積極的に位置付けられると考えられる。

自分と相手とのぶつかり合いを繰り返し経験するなかで、主張を通す方略を学んだり、ルールの大切さを理解したり、相手の気持ちに共感したり、自分の気持ちを抑制して非があれば謝罪したり、話し合いながら意見を調整したりして、集団生活に必要な社会的スキルを身に付けていく。また、不快な感情を体験しても後に引きずらないで、ふざけたり仲間に励まされたりして、うまく気持ちを立て直すような自己調整スキルやレジリエンス（弾力性）も大切だろう。

仲間入りと相互作用のきっかけ

仲間入りの際、日本では「入れて」「よせて」という明示的な方略があり、年齢とともに増加する（倉持・無藤，1991）。仲間入りや相互作用のきっかけについて、その方略の種類や成功率、仲間入り後の統合過程等が検討されている（Corsaro, 1985；Garvey, 1984/1987；倉持・無藤，1991；倉持，1994；松井・無藤・門山，2001）。

倉持（1994）では、遊び集団側と仲間入り側を比較すると、遊び集団側は情報付与が仲間入り側より多く、仲間入り側は情報収集がより多かった。仲間入りが遊び集団への参加後の統合過程が、遊び集団側と仲間入り側の各々の立場に応じて展開していることを示している。

松井・無藤・門山（2001）は、幼児が相手の活動へ仲間入りするだけでなく、自分の活動へ相手をひき込んだり、新たな活動を一緒に開始したりしていること、明示的方略だけでなく、暗黙的方略によって仲間との相互作用のきっかけをつかんでいることを示している。

このように、幼児期の仲間関係に関する研究においては、いざこざや仲間入りなど、多少の困難さを伴うことが予想される場面を取り上げ、そこでの問題解決

方略の中に社会的スキルの発達や関係性の深まり等の意義が提示されていることが多い。本研究で取り上げるふざけ行動は遊戯的でポジティブな場面が多いと考えられるが、あまり意味のない望ましくない状況と捉えられがちである。その中で仲間関係との関連や仲間関係への影響を見いだすことに意味があると考ええる。

4. 社会情動的スキル（非認知的能力）

ノーベル経済学賞を受賞したヘックマンは、アメリカのペリー就学前計画等の調査結果から、幼児期に投資することがその後投資するよりも費用対効果が高いという結論を導き出した（ヘックマン、2013/2015）。幼児期に質の高い教育を受けたことによって長期的にプラスの影響がみられたが、認知的能力の差は早期になくなったため、非認知的能力への注目が高まった。

OECD（2015a）や池迫・宮本（2015）では、非認知的能力を「社会情動的スキル social and emotional skills」と呼び、「一貫した思考・感情・行動パターンに現れ、フォーマル、インフォーマルな学習経験によって発達し、一生を通じて社会経済的成果に重要な影響を及ぼす個人の能力」と定義している。また、Big Fiveと呼ばれる分類（開放性、勤勉性、外向性、協調性、否定的感情 対 情緒的安定）を示した上で、「目標の達成」「他者との協力」「情動の制御・管理」の3点から捉えている。目標の達成に向かう力は忍耐力や自己抑制、目標への情熱から、他者と協力する力は社交性や敬意、思いやりから、情動を制御・管理する力は自尊心や楽観性、自信から成り立っている。社会情動的スキルは、幼児期から青年期に育まれやすいが、幼児期から育むことが将来のスキル発達の基礎となる。さらに、イギリスの大規模な縦断研究であるEPPE調査で、入学時（5歳児）に調査された社会的行動調査CSBQ（Sammons, Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford, Taggart, & Elliot, 2003）では、主体性・集中力、協調と従順さ、仲間との社会性・社交性、反社会性と心配・不安、共感と向社会性、開放性を捉えている。

学びに向かう力

関連して、ベネッセ教育総合研究所次世代育成研究室は、幼児から小学校1年生までの子どもを持つ家庭を対象に「幼児期から小学校1年生の家庭教育調査」を縦断的に実施し、学びの土台となる3つの軸「学びに向かう力」「生活習慣」「文字・数・思考」を提案している（ベネッセ教育総合研究所、2016）。その1つの軸「学びに向かう力」は、「自分の気持ちを言う、相手の話が終わるまで静かに聞く、物事をあきらめずに挑戦するなどの自己主張、自己抑制、がんばる力（挑戦、集中力、持続力、粘り強さ）、協調性、好奇心に関係する力」であり、小学校以降の学習の基盤とされている。また、角谷・泉（2013）は、小学校以降の適応

に必要な力、自己調整する力として、好奇心・探究心、主体性、自立・自律、伝え合う力、社会性、協同性、見通しを持つ力、集中性を挙げ、それらを重視した保育を展開し、小学校入学後の姿から検討している。さらに、角谷・梅川・渡邊・亀山（2016）では、小学校以降の学びの基盤となる力として、自己調整力（感情コントロール、社会的自己統制力、課題追究力、好奇心探究心）と表現力を挙げ、遊びを通して「遊びこむ」ことの重要性とその関連について、3、4、5歳児を対象に検討している。

幼稚園教育要領や学習指導要領の改訂に向けて、平成27年8月に出された中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」では、「育成すべき資質・能力」の三本の柱として、「（個別の）知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」を提示しており、情意や態度等に関わる「学びに向かう力」が位置付けられている。これはいわゆる非認知的能力、社会情動的スキル（OECD, 2015a；池迫・宮本, 2015；無藤・古賀, 2016）の1つであり、幼児期からの「学びに向かう力」の育成がその後の学びに大きな影響を与える点から重視されている。

なお、自己制御、自己調整に関して、近年「実行機能 EF(Executive Function)」が注目され、幼児期に特に発達する力と言われている（森口, 2012）。実行機能には、抑制、ワーキングメモリ WM（更新）、シフティングがあり、幼児期には抑制とワーキングメモリが著しく発達する。荒っぽい行動をとる子や切り替えの難しい子の場合、実行機能の働きが高くないなど、日常的な姿と実行機能が関連するという（森口, 2012）。幼児期には「自己主張から自己抑制へ」の成長がみられ、実行機能はこの自己抑制の部分にかかわるが、幼児教育における効果についてはまだ明らかでない。自己抑制はただ我慢するのではなく、やりたいことがあるからこそ、気持ちに折り合いをつけて調整することが大切であり、幼児期にはそのような経験を、必要に応じて保育者や保護者の援助を受けながら積み重ねていくことが求められている。

集中・没頭

近年幼児期や幼小接続期において、集中・没頭することの重要性が指摘されている（「保育プロセスの質」研究プロジェクト, 2010；無藤, 2013b）。例えば、遊びに没頭して取り組むことについて、小田・秋田らによる「保育プロセスの質」研究プロジェクト（2010）では、ラーバースの「保育の質の自己評価ツール SICS（Self-Involvement Scale for Care Setting）」を紹介し、保育プロセスの質を捉える際「安心・安定 well-being」「夢中・没頭 involvement」に着目して、日本版の『子どもの経験から振り返る保育プロセス：明日のより良い保育のために』を提

案している。また、秋田（2014）は、フェール・ラーバース（Leavers , 1998）の「安心・安定」「夢中・没頭」を引用し、どれだけ安心・安定しているかという「居場所感」と、学びの対象に対してどれだけ深くより長く没頭して関わり考えることができるかという「集中」の2点が教育・保育の質を決めると述べている。さらにマーガレット・カー（2001/2013）によって紹介された「学びの物語 Learning Story」では、子どもの姿を観察・記録する際、「関心を持つ」「熱中する」「困難ややったことがないことに立ち向かう」「他者とコミュニケーションをはかる」「自ら責任を担う」の5つの学びの構えを生かした視点を提案しているが、その1つが「熱中する」姿を捉えることである。

幼児教育から小学校教育へつながる「学びの芽生え」の視点として、無藤（2013b）は、「集中性の芽生え」「課題性の芽生え」「目的志向性の芽生え」「言語性の芽生え」「自覚性の芽生え」の5つに整理し、「集中性の芽生え」では、遊びに熱中することで集中が可能になることや、遊びを工夫することで活動が持続すること、中断しても気持ちを切り替えて集中し持続的に取り組むことが述べられている。また、OECDで提唱された非認知的能力、社会情動的スキルに相当する「学びに向かう力」について、無藤・古賀（2016）は「自己調整力」「集中力」「挑戦力」「持続力」「好奇心」「工夫力」等を挙げ、幼児期に育成することの重要性を述べている。これより、幼児教育や遊びについて考える際、子どもの姿を捉える視点として、集中・没頭が重視されていることがうかがわれる。

集中・没頭と関連する概念として、チクセントミハイ（1996）は、自己目的的活動に没頭するときに感じる、深い楽しさや喜びを伴う最適経験である「フロー体験 flow」を提唱している。幼児を対象としたものではないが、①達成できる見通しのある挑戦的活動に取り組み、②活動に注意を集中し、③明確な目標と、④直接的なフィードバックがあり、⑤深いが無理のない没入状態であり、⑥状況をコントロールしている感覚を伴い、⑦自己の意識が消失し、⑧時間の経過の感覚が変わることを挙げている。幼児の遊びと集中・没頭については、矢野（2006）が、遊びの体験の特質は「遊戯世界」への全身的な没入にあること、この没入が自己と世界との境界線が溶解する「溶解体験」であると述べている。

一方で、その集中・没頭を持続することは難しい。秋田（2014）は、授業場面を取り上げて、他者、教材、自己との対話を充実させることの重要性を挙げている。つまり、学びが深まり夢中が生まれるためには、課題の質と教材との関わりを深める対話が鍵となっていること、根拠や理由を求めて教材や他者の言葉を何度も問い返す中で新たな考えが生まれ深まっていくことを指摘している。この応答の連鎖、多様な層の言葉が交わされる対話によって、夢中や没頭が生み出されるとしている。

以上から、生涯にわたる学びの基礎を育む幼児教育において、自己主張や自己調整、粘り強さ、集中・没頭、主体性、協同性、道徳性等の社会情動的スキル、特に学びに向かう力と呼ばれるスキルを育むことが期待されている。本研究で取り上げるふざけ行動は、これまで望ましい行動としては受け止められなかったが（平井・山田，1989；友定，1993），遊びの中でおかしさを伴って自発的に展開し、仲間と楽しく遊ぶためにふざけたり，あるいはふざけて様々な状況に対応したりすることが事例として報告されており（Corsaro, 1985；奥田，1988；友定，1993），社会情動的スキルとの関連が推測される。そこで，望ましくないとされるふざけ行動が，実際保育の場でどのように生起しているかを丁寧に検討し，その意義を捉えて幼児教育において積極的に位置付ける必要があると考える。

5. 本研究の目的と構成

目的と定義

幼児期のふざけ行動は，一見あまり意味のない行動だが，単にその場を楽しむ働きを持つだけでなく，仲間関係や状況进行操作するような役割を持っているのではないか。また，年齢とともに，仲間関係や状況进行操作・対処する機能も向上するのではないか。それらの仲間関係や状況への対処方略としての役割などによって，幼児教育において周縁的な存在であるふざけ行動を，積極的に位置付けられるのではないだろうか。

本研究では，以下の2点を検討することを目的とする。

- 1) ふざけ行動の種類とその機能を同定し，どのように展開するのかを検討し，年齢や性別による違い，仲間関係との関連，その変容プロセスを検討する。
- 2) ふざけ行動の遊戯性による円滑なコミュニケーションだけでなく，不安定な状況や揺れへの対処，ふざけと相対する集中・没頭とのつながり等について，ふざけ行動の二面性・両極性を踏まえて考察し，幼児教育におけるふざけ行動の積極的な位置付けを試みる。

なお，本研究では，ふざけ行動を「行為者が相手から笑いを取るきっかけとなる，関係や文脈から外れた不調和 incongruity でおかしな行為であり，時に他の相手へ伝染する行為」と定義する。

構成

本研究の構成は，以下の通りである（図1-1）。第1章では，幼児期のふざけ行動に関連する研究を取り上げて概観する。関連する研究として，ユーモアや笑

い、攻撃的笑い (McGhee, 1979/1999 ; 平井・山田, 1989 ; 友定, 1993 ; 岡林, 1995 ; Martin, 2007/2011 ; 伊藤・内藤・本多, 2009 ; 伊藤, 2012), じゃれ合い遊びと攻撃的戦い (Smith & Lewis, 1985 ; Boulton, 1993 ; Pellegrini, 2013 ; Lillard, 2015), 遊戯的からかい (中野, 1994 ; 牧, 2009 ; 牧・湯澤, 2011) 等がある。これらは, 認知的側面と社会情動的側面, 否定的側面と肯定的側面が両極的に取り上げられる点に特徴がある。

第2章以降では, これらの二面性・両極性を念頭に置きつつ, 保育場面で観察される幼児のふざけ行動について, 「ふざけの発達的变化」, 「個人と仲間集団でのふざけ」, 「ふざけと遊びとの関連」の視点から検討していく。

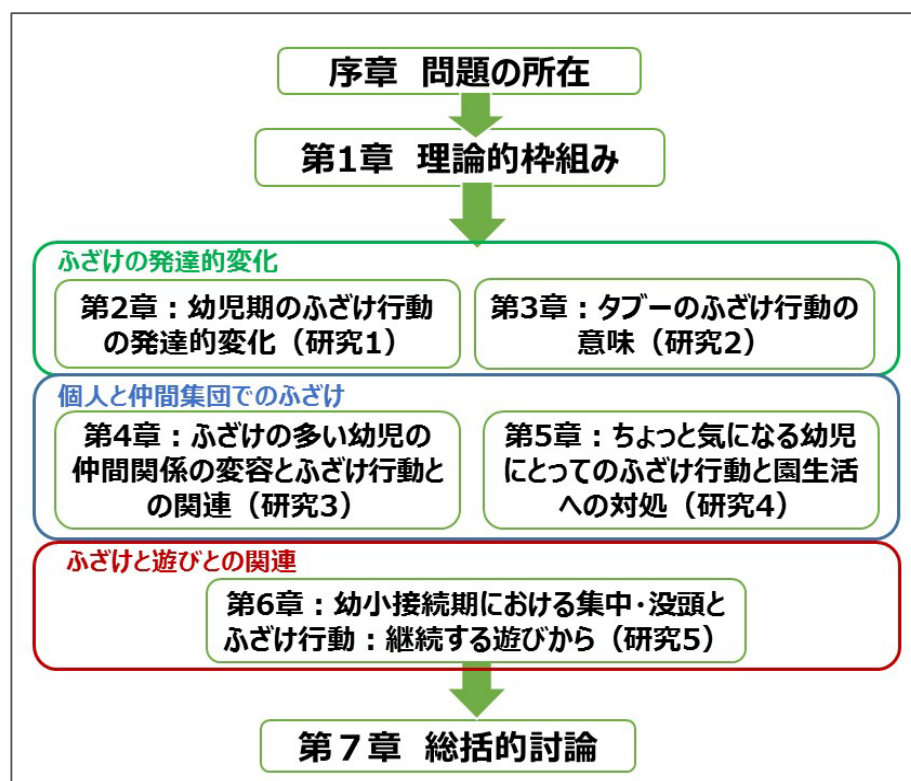


図 1 - 1 本研究の構成

「ふざけの発達的变化」として, 第2章の研究1では, 幼児期のふざけ行動を観察し, ふざけ行動の種類と機能を同定し, 年齢や性別による違いを検討する。また, 第3章の研究2では, ふざけの中でも特に望ましくないとされるタブーのふざけの発達的变化や意味を取り上げる。

ふざけの生起に個人差が見られ, 仲間関係の影響も考えられるため, 「個人と仲間集団でのふざけ」として, 第4章の研究3では, 特にふざけが多く見られた幼

児の特徴を捉えるとともに、仲間関係の変容との関連を検討する。第5章の研究4では、ちょっと気になる幼児を取り上げて、その子にとってのふざけの意義について考察する。どちらも仲間関係を考慮しつつ、対処方略としてのふざけについて分析する。

近年幼児期や幼小接続期において、集中・没頭することの重要性が指摘されている（「保育プロセスの質」研究プロジェクト，2010；無藤・古賀，2016）。ふざけ行動は集中・没頭の対極だが、集中・没頭した後にふざけたり、集中・没頭して遊んでいるときに生じた葛藤や困りに対して、ふざけをして対処しようとしたりすることがある。そこで、「ふざけと遊びとの関連」として、第6章の研究5では、遊びが継続し、集中・没頭した事例から、遊びが継続した要因を仲間関係との関連から検討する。そこで生じた葛藤や揺れ、その葛藤へ対処するふざけを取り上げて検討し、遊びにおけるふざけの位置付けについて考察する。

最後の第7章では、幼児期のふざけ行動の意義として、円滑なコミュニケーションを促す役割、困りや葛藤・揺れへ対処する役割、ふざけと相対する集中・没頭での学びを支える役割について取り上げるとともに、ふざけ行動の二面性・両極性に伴う曖昧さの意味等について考察し、幼児教育におけるふざけ行動への視野の拡張を提案したい。

6. 本研究の方法

自然観察

本研究では、2つの幼稚園において、長期的な自然観察を実施しており、大きく3つのコホートに分けられる。以下に、それぞれの対象と観察時期、観察・調査方法について記載する。

1) 対象・観察時期：

(1) 第2章の研究1、第3章の研究2、第4章の研究3において、私立A幼稚園のコホート1について3年間の縦断的な自然観察を行い、3歳児10月から5歳児2月までの第1期から第8期を取り上げた（表1-1）。

(2) 第5章の研究4は、同じく私立A幼稚園のコホート2について2年間の自然観察を行い、4歳児10月から5歳児3月まで分析した（表1-2）。

(3) 第6章の研究5は、国公立B幼稚園のコホート3について1年間の自然観察を実施し、特に5歳児11月から3月まで取り上げた（表1-3）。

なお、全ての園の対象児は、定型発達児であった。

表 1－1 研究 1～3 における対象児（コホート 1：A 幼稚園 1994.5-1997.3）

時期	在籍		(内新入園・転入園)		退園		在籍人数
	男児	女児	男児	女児	男児	女児	合計
3歳児10月（第1期）	5	8					13
3歳児 2月（第2期）	5	7				1	12
4歳児 5月（第3期）	9	12	4	6		1	21
4歳児10月（第4期）	9	12					21
4歳児 2月（第5期）	9	12					21
5歳児 5月（第6期）	9	12		1		1	21
5歳児10月（第7期）	10	12	1				22
5歳児 2月（第8期）	10	12					22

表 1－2 研究 4 における対象児（コホート 2：A 幼稚園 1998.4-2000.3）

時期	在籍		(内新入園・転入園)		退園		在籍人数
	男児	女児	男児	女児	男児	女児	合計
4歳児 4月	9	8	5	5	1		17
4歳児 9月	9	8					17
4歳児 1月	10	8	1				18
5歳児 4月	10	9		1			19
5歳児 9月	10	8				1	18
5歳児 1月	11	8	1				19

表 1－3 研究 5 における対象児（コホート 3：B 幼稚園 2009.5-2010.3）

時期	在籍		(内転入園)		在籍人数		合計
	男児	女児	男児	女児	Kくみ	Yくみ	
5歳児 4月	30	28			29	29	58
5歳児 9月	30	29		1	29	30	59
5歳児 1月	30	29			29	30	59

2) 観察方法：原則として保育に参加しない観察者の立場をとり、午前中の自由遊び時間にビデオカメラを用いて観察した。

(1) 研究 1～3 については、5 月、10 月、2 月の各時期に、観察者 2 名が各々ビデオカメラを用いて撮影し、時期ごとに対象児全員を 1 人 10～15 分ずつ 5 回撮影した。観察日数は、3 歳児 7 日（10 月：4 日、2 月：3 日）、4 歳児 22 日（5

月：6日，10月：7日，2月：9日），5歳児24日（5月：7日，10月：8日，2月：9日）の53日である。学期終了時には，対象児の発達や仲間関係，保育について園長や保育者と話し合い，観察から捉えた仲間関係の変化や発達，研究3の対象児タクなどの事例解釈の妥当性を確認した。

（2）研究4については，2週に1回訪問し，観察者1名がビデオカメラを用いて，遊びの始まっている幼児の集まりをランダムに選んで約10～30分間撮影を行った。対象児リュウの観察は，4歳児10月から3月で月1～2回，計8回173分（2学期80分，3学期93分），5歳児4月から3月で月2回，計21回543分（1学期170分，2学期226分，3学期147分）を行った。また，学期末ごとに保育者へのインタビューを行い，子どもの仲間関係や個人の育ち，保育への質問，印象的だった事例などを話し合っ観察の妥当性を確認した。

（3）研究5において，週1回訪問して，観察者2名がカンを含む対象児全員を1人10～15分間程度ビデオカメラで撮影した。うち1名の観察者は，印象的な遊び場面をデジタルカメラで撮影した。5歳児5月から3月までの観察日数は29日である。本研究では，カンが段ボールの家づくりに携わった5歳児11月末から3月卒園までの10回分を取り上げた。また，学期末と年度末には，5歳児の担任保育者へカンを含む子どもたちの仲間関係や段ボールの家づくりなど継続して取り組んだ遊びについてインタビューを行った。

なお，ふざけ行動は，文脈や関係性によって影響される微妙な行為であるため，ふざけ行動のみを取り上げるのではなく，前後の文脈を含め，流れの中でふざけを捉えることが必要だった。そこで，長期的に園へ通って保育の自然場面を捉えるように努め，基本的には子どもと積極的な関わりを持たない自然観察を行い，ビデオカメラでの撮影をあまり意識されないように配慮した（砂上，2004）。ただし，保育者から依頼を受けたり，子どもから話しかけられたりした場合には，可能な範囲で対応する参与観察を行った。

分析においては，量的方法，質的方法のどちらも組合せて行った。観察によって得られた事例と，観察された内容や子どもの仲間関係の解釈等の妥当性を確認するために保育者へのインタビューを行ったほか，ふざけ行動の流れを数値化し統計的に分析しつつ，その裏付けとなる事例と往還して確認するなど，トライアンギュレーション（佐藤，1992；フリック，2007/2016）を用いて研究を行った。

ソシオメトリック・テスト

第4章の研究3で取り上げたソシオメトリック・テストは、一般に子どもの仲間関係を把握し、子どもの仲間内地位を測定する場合に使用される。本研究では、田中（1970）を参考にして、クラス全員の写真を見せながら「一緒に遊びたい子」を尋ね、子どもがその名前と理由を答えるソシオメトリック指名法を、各時期に計8回実施した。第2期の3歳児2月以降は、子どもに選択の理由を尋ね、仲間関係を解釈する際の参考にした。結果として得られた相互選択や上位選択をもとに、男児集団のソシオグラムを作成した。その後、男児集団のまとまりを把握するため、コンデンセーション法（狩野，1995）を参考に、上位相互選択（双方の選択順位を加算し、6以内の場合）で結ばれる集団のまとまり（コンポーネント）を作成した。その集団のまとまり（コンポーネント）をソシオグラムの図に重ね合わせ、時期ごとの男児の仲間関係とその変容を把握した。

モレノ（J.L.Moreno）によって創始されたソシオメトリーに関する、日本の研究者としては、田中熊次郎が挙げられる。田中（1970）の『増訂ソシオメトリーの理論と方法』では、ソシオメトリーに関する理論を整理した後、ソシオメトリック・テストから得られる資料の整理方法や統計的な処理の改善を行う一方で、集団分析と子ども理解を進めて、より望ましい学級集団作りのためのソシオメトリック・テストの実施を唱えている。クラス全員の写真の中から特定の子どもを選択させる方法で、一般にソシオメトリック指名法と呼ばれる。「一緒に遊びたい子」「一緒に遊びたくない子」について尋ね（中澤，1992；前田，1995，2001），その理由も聞くこともある（倉持・柴坂，1999）。また、クラス全員分の写真を一緒に遊びたい気持ちの強さに応じて3つの箱に分類する、ソシオメトリック評定法もある。近年は、ソシオメトリック指名法とソシオメトリック評定法をともに実施し、「拒否される子」「敵味方の多い子」「人気のある子」「無視される子」「平均的な子」に分類し、それぞれの行動パターンや情緒的適応との関連を検討したり、地位が継続するかを検討したりする研究が多い（Asher & Coie, 1990/1996；前田，1995，2001）。なお、ここに挙げたソシオメトリック・テストでは肯定と否定双方の指名を尋ねているが、現在是否定的指名について、特に学校現場では教育的・倫理的配慮から用いられないことが多い（Asher & Coie, 1990/1996）。

倫理的配慮・現場との協働

本研究では、保育現場（幼稚園）での長期的な観察を実施している。基本は自然観察を行い、フィールドノートをつけ、ビデオや写真の撮影を行った。自然観察の際も子どもから話しかけられれば不自然でないように対応するほか、危険や

けがなどの際は観察を中断してすぐに対応するようにした。併せて、子どもへの面接調査（ソシオメトリック・テスト）や、学期末ごとに保育者へのインタビュー調査を行い、子どもたちの仲間関係や個人の育ち、保育のねらいなどを話し合いながら確認した。

ソシオメトリック・テストを実施する際は、今遊んでいたことなどを尋ねてラポールを取った後、クラスの写真を見ながら「一緒に遊びたい子」について話してもらい、答えたくないときには無理に回答を求めなかった。また、調査中に気になる様子や結果、例えば過度に緊張したり、「遊びたい人はいない」と答えたりした場合は、保育者へすぐに報告し、調査後も子どもたちの遊びを観察して仲間とのやりとりに気を配るなど可能な限り倫理的な配慮を行った。調査結果は後日子どもの様子も含めて園へ報告した。

なお、ビデオテープや写真データ及び名簿、観察記録等は、鍵のかかる場所へ保管し、これらのデータについては、筆者の研究活動が終了する際に規定に則って廃棄することとした。

ただし、研究1から研究3は1994年から1997年、研究4は1997年から2000年の観察・調査であり、当時は保育現場での研究全てに倫理審査を求められてはいなかったため、観察調査の方法や内容、結果の公表について、丁寧に説明を行うなど出来る限りの倫理的配慮は行ったが、倫理審査を受けていない。また、2009年から2010年の観察・調査した研究5においても上述の倫理的配慮を行い、保育・学校現場での観察・調査に関する所属大学の規定に沿って実施したが、倫理審査を受けていない。

現場との協働に関しては、長期的にかかわるメリットを活かし、保育者から声をかけられれば可能な範囲で手伝い、行事の時も率先して参加するようにして、園文化や保育を理解するように心がけた。無藤（2007）は、実践現場にかかわろうとするとき、研究者としては何らかの意味で役立ちたいと思っているが、すぐに現場の問題を改善するわけにはいかないと述べている。それらを踏まえて、研究者と実践者が協働する関係を作るための様々な視点を提言している。大学院生から大学教員へ立場が変わってからは保育支援の役割を意識するようにし、保育観察や実習指導の他、定期的に園内研修や公開保育（研究協議会）へも積極的にかわり、協働の関係を構築するよう心掛けた。

第2章 幼児のふざけ行動の発達的变化（研究1）

1. 問題

園生活では、幼児がほぼ同年齢の相手と様々な相互作用を繰り返している。その中で観察される相互作用の1つに「ふざけ行動」がある。子どもが偶発的でない、おかしい（ズレを生じる）と思われる行動をとるのである。なぜ子どもはふざけるのか。それは仲間との親和的欲求のため（McGhee, 1979/1999）、つまり仲間と楽しく遊びたいという気持ちの表れと考えられている。

これまでにふざけ行動を取り上げた研究は、ユーモアや笑いとの関連の文献（McGhee, 1979/1999; 平井・山田, 1989; 友定, 1993）や、じゃれあい遊び rough-and-tumble play と攻撃的戦いとの識別に関する研究（Smith & Lewis, 1985; Boulton, 1993）、遊戯的からかいの研究（中野, 1994; 牧・湯澤, 2011）の他はあまり見られない。これはふざけ行動が「役に立ちそうにない」「望ましくない」行動と見なされているためと言われている（平井・山田, 1989; 中野, 1996）。また、ふざけ行動は大人の目の届かぬ場で展開すること多いため、見落とされやすいのだろう。

ふざけ行動において重要なのは、ふざけをする側が「本気でない」点である。Bateson (1972/2000) によれば、「これは遊びだ This is play」というメタ・メッセージを伴う行為を通して、遊びをする両者が「遊びの枠組み play frame」を共有するという。しかし、本論文では、「本気でない」という「遊びの枠組み」が共有されてない場合も、ふざける側の言動によって、ふざけが生じるものと考えたい。つまり、おかしいことをして相手に伝わらなかった場合も、相手と「遊びの枠組み」を共有できなかった、ふざけがうまくいかなかった場合として取り上げることとする。

また、ふざけ行動の発達を考えていく際、子どものユーモアを研究した McGhee (1979/1999) の視点を確認したい。ユーモアを認知的な視点から4段階に定義している。第1段階が「不調和な行為」（1, 2歳）、第2段階が「不調和な言葉」（2歳ころから）、第3段階が「概念的な不調和」（4歳ころから）、第4段階は「言葉遊び、多義性」（7歳ころから）としている。また、幼児の笑いを観察した友定（1993）によれば、おかしさの発達は、①表情のおかしさに気づく（0, 1歳児）、②おかしさの発見（2, 3歳児）、③おかしさの共有（4歳児）、④おかしさからユーモアへ（5歳児）と提示している。本研究では3歳児から5歳児のふざけ行動を取り上げるため、不調和な行為と言葉、概念的な不調和、言葉遊びを考慮する必要がある。さらに、おかしさを発見し、仲間と共有する関係性の視点も今後取り入れることが求められるだろう。

また、性差について、ユーモア研究では、大人の場合、男性が冗談を言う側になるのに対し、女性が冗談に反応する側になることが言われている（Martin, 2007/2011; 上野, 2003）。一方、幼児のユーモアに関して、McGhee (1979/1999) は、就学年齢までの数年間に、男児はおかしな言葉で韻を踏んだり、下品な言葉や虚偽の言葉、不調和な言葉を言ったりするようになると述べている。また、男児は女児よりも頻繁にユーモラスな行動（例えば、おどけたり、おかしな顔をする）をしようとすることも指摘している。これらの理由として、男児は自己主張する行動が正の強化を受けるのに対し、女児は負の強化を受ける傾向があるためと述べている。そこで、保育場面で生起するふざけ行動について、性差が見られるかを検討することが必要である。

さらに、ふざけ行動を検討する意義としては、①日常の楽しく遊んでいるポジティブな場面において仲間関係の検討がされてない、②からかいのようなふざけ行動が、いざこざ等での攻撃行動と似ているが異なる、③ふざけ行動が、単に仲間と楽しむためだけではなく、仲間関係や状況を操作する働きを持つと考えられる、の3点が挙げられる。第2章では、③の仲間関係や状況を操作する働きを持つと考えられるふざけ行動の視点を中心に取り上げたい。ふざけ行動の働き、機能を検討することで、仲間関係におけるふざけ行動の果たす役割を明確化し、それらがどのような種類のふざけ行動で生起し展開するのかを検討する。

また、ふざけ行動は文脈によって大きく影響される微妙な行為と考えられるため、ふざけ行動のみを取り上げるのではなく、前後の文脈を含めた、ふざけの流れとして捉えていく。このようなふざけの流れには、時期や年齢、性別によって変化が見られると予測される。年齢とともに、より高度なふざけを巧みに展開し、仲間とのコミュニケーションを円滑にしようとするのではないか。また、性別によってふざけ行動やその展開にも違いが見られるのではないだろうか。

本研究では、①3歳児から5歳児のふざけ行動を縦断的に捉え、ふざけの種類と機能を同定すること、②ふざけの機能によって、ふざけの流れがどのように異なるのか、年齢や性別によってどのように変化するのかについて検討することを目的とする。

2. 方法

対象児：都内私立A幼稚園の3歳児1クラスのコホートを、5歳児クラスまで縦断的に観察した。A幼稚園は、3歳児、4歳児、5歳児クラスが各1クラスあり、遊びを中心とした保育を実施している。担任は各クラス1名で、他に2名のフリーの保育者が全クラスの補助をし、園長も保育に参加している。異年齢交流が見られ、園の方針でも、保育者はクラスの枠にとらわれずに幼児と関わることを心

がけている。対象児の人数は、表 2－1 の通りである。

表 2－1 研究 1～3 における対象児（1994.5-1997.3）

時期	在籍		(内新入園・転入園)		退園		在籍人数
	男児	女児	男児	女児	男児	女児	合計
3歳児10月（第1期）	5	8					13
3歳児 2月（第2期）	5	7				1	12
4歳児 5月（第3期）	9	12	4	6		1	21
4歳児10月（第4期）	9	12					21
4歳児 2月（第5期）	9	12					21
5歳児 5月（第6期）	9	12		1		1	21
5歳児10月（第7期）	10	12	1				22
5歳児 2月（第8期）	10	12					22

また、対象児の平均月齢は、以下の通りである。

3 歳 児 10 月（第 1 期）：平均月齢 51.5 ヶ月（レンジ：45-55）

2 月（第 2 期）：平均月齢 55.7 ヶ月（レンジ：49-59）

4 歳 児 5 月（第 3 期）：平均月齢 57.4 ヶ月（レンジ：51-62）

10 月（第 4 期）：平均月齢 62.4 ヶ月（レンジ：56-67）

2 月（第 5 期）：平均月齢 66.4 ヶ月（レンジ：60-71）

5 歳 児 5 月（第 6 期）：平均月齢 69.4 ヶ月（レンジ：63-74）

10 月（第 7 期）：平均月齢 74.4 ヶ月（レンジ：68-79）

2 月（第 8 期）：平均月齢 78.4 ヶ月（レンジ：72-83）

観察時期：1994年5月～1997年3月。1994年度は3歳児10・2月，1995年度は4歳児5・10・2月，1996年度は5歳児5・10・2月。子どもが落ち着いて遊ぶようになる各学期の半ばに実施し，3年間縦断的に観察した。3歳児5月は，園の意向により集中的に観察に入ることが難しかったため，3歳児10月から実施した。各時期の中旬から下旬までの約2～3週間の間に実施した。

観察方法：原則として保育に参加しない観察者の立場をとり，午前中の自由遊び時間に観察した。観察者2名が各々ビデオカメラを用いて撮影し，時期ごとに対象児全員を1人10～15分ずつ5回撮影した。観察日数は，3歳児7日（10月：4日，2月：3日），4歳児22日（5月：6日，10月：7日，2月：9日），5歳児24日（5月：7日，10月：8日，2月：9日）の53日である。学期終了時には，対象児の発達や仲間関係，保育について園長や保育者と話し合い，観察から捉えた仲間関係の変化や発達，研究3の対象児タクなどの事例解釈の妥当性を確認した。

分析方法：ふざけ行動を文脈の中で捉えるため，撮影したビデオデータから，

ふざけの生起部分の前後を含めた「ふざけの流れ」を抽出した。「ふざけの流れ」とは、行為者のふざけが生起する前の状態から、ふざけ終了後の行為者と相手の状況までを指す。1つの「ふざけの流れ」の中に複数のふざけ行動が見られる場合があるため、各ふざけ行動に区切ったものを「ユニット」とした。ユニットは、行為者がふざけ行動をとった時から、相手反応、相手反応に対する行為者反応までを1ユニットとした。相手反応がふざけの場合、次のユニットが始まり、ユニットとユニットの一部が重なることになる。

次に、ふざけの流れについて、観察のプロトコルとビデオ映像に基づいて、分類を試みた。観点としては、ふざけの種類と機能を中心に、その前後の状況、ふざけへの反応を捉えるため、探索的に、①ふざけの行為者、②ふざけの相手、③種類、④機能、⑤ふざけ前、⑥プレイサイン、⑦相手反応、⑧行為者反応、⑨ふざけ後、⑩初発・後続、⑪展開を想定した。そのふざけの流れ、特に種類と機能の分類に基づき、発達的变化と性差を検討するが、その際、SPSS statistics22.0を使用して、 χ^2 検定を行った。

倫理的配慮：本研究では、幼稚園で長期的な自然観察を実施し、ビデオカメラや写真の撮影を行った。自然観察の際は保育の邪魔にならないように心がけ、子どもから話しかけられれば不自然でないように対応するほか、危険やけがなどの際は観察を中断してすぐに対応するようにした。学期末のインタビューでは、観察者に対する気になる点や要望について尋ねた。当初は観察位置について少し距離をとるよう要望はあったが、その後は特に求められなかった。ビデオデータや写真データ及び名簿、観察記録等は、鍵のかかる場所へ保管した。

なお、本研究は1994年から1997年の観察調査であり、当時は保育現場での研究全てに倫理審査を求められていなかったため、研究方法や内容、結果の公表について丁寧に説明するなど出来る限り倫理的な配慮は行っていたが、倫理審査を受けていない。

3. 結果と考察

<分析1>ふざけ行動とふざけの流れ

本研究において、ふざけ行動は1590ユニット（第1期：190，第2期：168，第3期：237，第4期：157，第5期：216，第6期：172，第7期：222，第8期：228）が抽出された。

次に、ふざけ行動を含む「ふざけの流れ」について、観察結果から探索的に見出された、以下の11の観点から分類を試みた。①ふざけの行為者、②ふざけの相手、③種類、④機能、⑤ふざけ前、⑥プレイサイン、⑦相手反応、⑧行為者反応、⑨ふざけ後、⑩初発・後続、⑪展開である（図2-1）。その結果、ふざけ

の流れが同定され、定義は表 2－2 の通りとした。また、ふざけの種類と機能の定義は表 2－3，表 2－4 のようになった。以上のコード化の例も提示した。

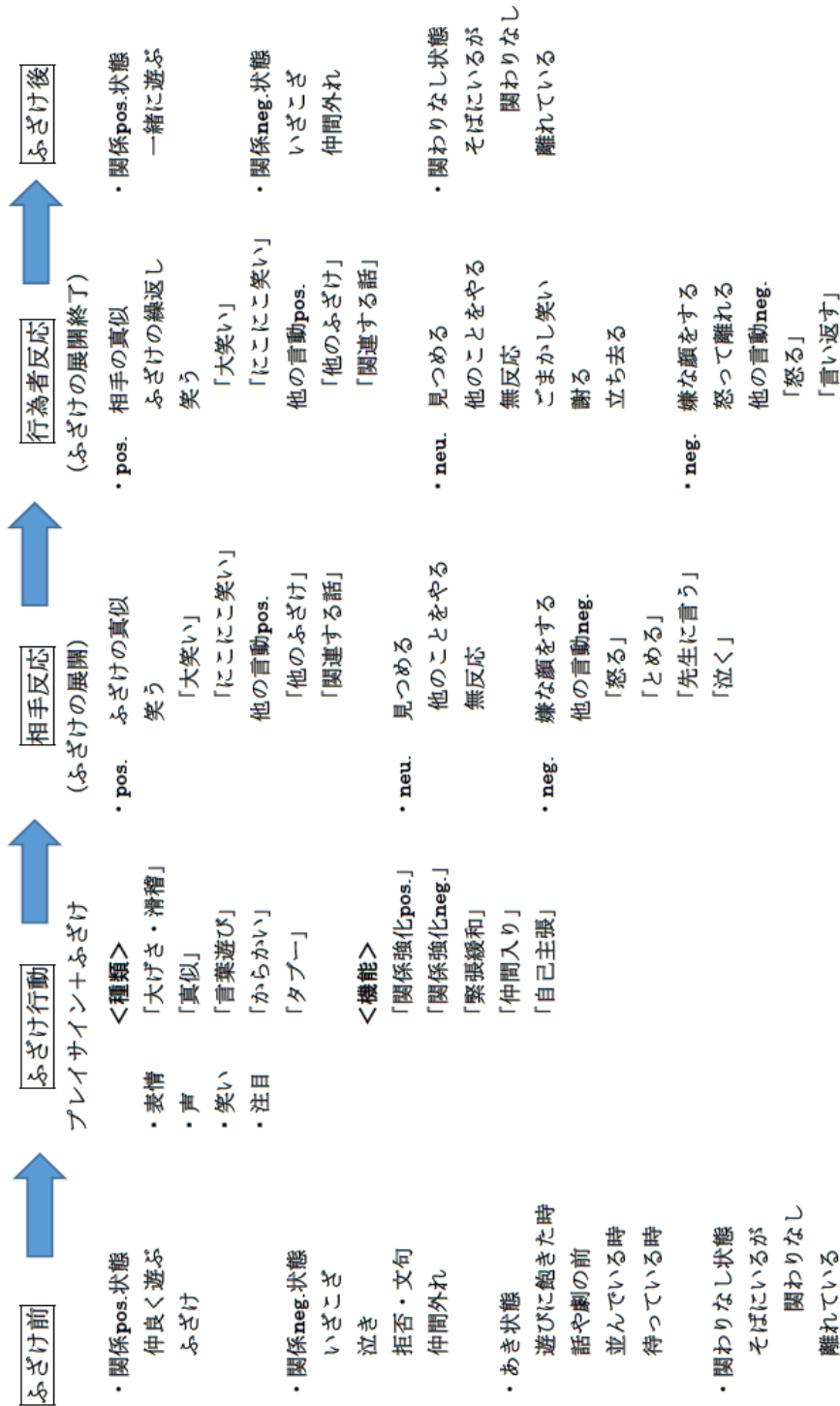


図 2－1 ふざけの流れ

表 2-2 ふざけの流れの分類と定義

流れの分類	定 義
1) ふざけ前 関係pos.状態 関係neg.状態 あき状態 関わりなし状態	ふざけになる前の行為者と相手との関係やその周囲の状況。 一緒に遊ぶ, ふざけをする いざこざ, 仲間外れ, 拒否する, 泣いている, 怒っている 遊びに飽きている, 話や行事の前, 並んでいる, 待っている そばにいるが関わりがない, 離れている
2) プレイサイン 表情 声 笑い 注目	ふざけの前やその最中にみられる, ふざけや遊びの意図を伝えるためのサイン。 それぞれ同定する。 おどけた表情, うれしそうな表情, 顔をゆがめた変な表情, タコの口 変な声, 抑揚のある声, 興奮で上ずった声, 高い声, 大きい声 声をあげて笑う, にこにこ笑う, 微笑む 「ねえ」「見てて」と言う, 注意を引くためトントンと叩く, 顔を近づける
3) 種類 大げさ・滑稽 真似 言葉遊び からかい タブー	ふざけの動作や言葉の特徴から分類したもの。 (表2-3参照)
4) 機能 関係強化pos. 関係強化neg. 緊張緩和 仲間入り 自己主張	ふざけが生じた場面で果たしている働きに着目して分類したもの。 (表2-4参照)
5) 相手反応 ポジティブpos. ニュートラルneu. ネガティブneg.	行為者のふざけに対する, 相手の反応。 ふざけの真似, 笑う, 他のポジティブな言動(他のふざけ, 関連する話) 見つめる, 他のことをやる, 無反応 嫌な顔をする, 他のネガティブな言動(怒る, 止める, 先生に言う, 泣くetc.)
6) 行為者反応 ポジティブpos. ニュートラルneu. ネガティブneg.	相手の反応に対する, 行為者の反応。 相手の真似, ふざけの繰返し, 笑う, 他のポジティブな言動(他のふざけ, 関連する話) 見つめる, 他のことをやる, 無反応, ごまかし笑い, 謝る, 立ち去る 嫌な顔をする, 怒って離れる, 他のネガティブな言動(怒る, 言い返すetc.)
7) ふざけ後 関係pos.状態 関係neg.状態 関わりなし状態	ふざけ終了後の行為者と相手との関係や状況。 一緒に遊ぶ, 一緒に過ごす いざこざ, 仲間外れ そばにいるが関わりがない, 離れている
8) 初発・後続 初発 後続	生じたふざけのエピソードでの出現順。 エピソード最初に生じたふざけ, エピソード内で初出の種類のふざけ 後に続くふざけ(種類が変わるまで)
9) 展開 展開あり 不完全に展開 展開なし	生じたふざけがその後へ展開する状況。 後にふざけがスムーズに生起する 後にふざけは生起するが, 未熟なやりとりで展開する(例:怒っているがふざける) 後にふざけが生起しない

表 2-3 ふざけ行動の種類

大げさ ・滑稽	滑稽な話し方・表情(イントネーション, 赤ちゃん語, 顔ゆがめ), 大げさな動作(大声を出す, 大げさな身振り), 滑稽な動作(自分を叩く, 転ぶ, まわる, 隠れる, 追う, 逃げる, 抱きつく, くすぐる, 予想外の動作)
真 似	相手の真似(大げさな真似を含む), テレビの真似, その他の真似
言葉遊び	言葉遊び, 替え歌
からかい	意地悪を言う, 反対を言う, 相手を叱る・注意する・馬鹿にする・叩く・蹴る・押す・揺らす・はがいじめにする, 相手のものを壊す
タブー	身体に関するタブー(おっぱい, ちんちん, おしり, パンツ), 排泄に関するタブー(おしっこ, おなら, うんち), 性に関するタブー(エッチ, キス, 結婚, オカマ), ネガティブなタブー(死, ババア, ジジイ, バカ, あかんべ), サル, ブタ, 酒(おさるさん, ウッキー, ブー, 酔払い)

表 2-4 ふざけ行動の機能

関係強化 pos.	相手に遊びの意図が伝わりやすく, 受容されやすいふざけをして, 共に楽しもうとする働き。
関係強化 neg.	相手に遊びの意図が伝わらなければ関係の壊れる可能性がある, 受容されにくいふざけをして, 共に楽しめるか試したり, 共に楽しむことを期待したりする働き。
緊張緩和	緊張状態で当時者/第三者がふざけて, その場の雰囲気を緩和し, 緊張状態を中断したり, 和らげたりする働き。
仲間入り	行為者が遊びに入りたい場合や相手に関心がある場合, ふざけて仲間入りのきっかけを作ったり, 仲間入りをスムーズにしたりする働き。
自己主張	周囲からの注目の有無にかかわらず, 行為者の楽しさ・興奮をふざけることで発散・表出する働き。

＜コード化の例＞

【事例】3歳児1月 3歳児教室・かるた取り

タカ, トシ, ミユ, ホナ, チエは, 3歳児保育室のテーブルに座ってかるた取りをしている。トシが読み札をめちゃくちゃではあるが読んでいる。ミユがトシに読み札を読みたいと少し強引に伝えるが, トシはまだ余り読んでいないので続けて読もうとする。ミユがかんしゃくを起こす。

タカ : 「ねー, うちんちね, ドンキー・コング買ってね」
トシ : タカに「うちんち, ドンキー・コング・・・」
ミユ : トシに「私, 読みたいんだよー!」と体を乗り出して, ミユの前にいるトシの方に手を伸ばし, 読み札を取ろうとする。

トシ : かるたを握りながら「はい、「し」と1番上の読み札をミュに見せる。
タカ : 「はい、取った」と先ほど自分が取った「し」の絵札をミュに見せる。
ミュ : 「読みたい!」とトシの方に手を伸ばし、読み札を取ろうとする。
トシ : ミュと視線を合わせず、取られないように読み札を自分の方に引き寄せる。
ホナ : 「もう取っているよ」
トシ : 「し、し、もう取った」と「し」の読み札をテーブルに置いてミュを見る。
チエ : ミュに「もう取っちゃったって」
ミュ : 「あー、もう、読みたいって言うただけでしょ! 意地悪!」と大声で怒り出し、
地団太を踏む。
トシ : 「トシくん、まだ全然・・・」と読み札を両手で握りながらミュを見る。
タカ : 立ち上がって「え、おさー、ちょっとタイムタイム。喧嘩するのは無し」と言って
「おさーるさーんだよー♪」と両手を頭の上とあごの下にもってきたサルのポーズ
を取り、にこにこしておどけて歌う。(1)【タブー／緊張緩和】
ミュ : タカを見て大笑いする。
トシ : にこにこして読み札を触る。
チエ : 嬉しそうに「そっくり!」
ホナ : にこにこして「ききゅうはきどううだ。ありがとうございますー」とおどけた調
子で言う。(2)【大げさ・関係強化pos.】
トシ : 嬉しそうにサルのポーズで(3)【真似・タブー／関係強化pos.】
「ききゅうはウンチー!ききゅうはウンチー!」とおどけてうれしそうに歌う。
(4)【言葉遊び・タブー／関係強化pos.】
タカ : 「あ、いいこと考えた!こいわウンコ、こいわウンコ、あ汚かったねーだってよ」
とにこにこして歌う。(5)【タブー／関係強化pos.】
トシ : タカの歌を聴いて笑う。

保育室の絵を見ながら、描いた人の名前や何の絵を描いているかを話している。

- (1) 行為者：タカ，相手：ミュ・トシ，ふざけ前：関係neg.，プレイサイン：表情・声・笑い・注目，種類：タブー，機能：緊張緩和，相手反応：pos.，行為者反応：pos.，ふざけ後：関係pos.，初発後続：初発，展開：あり
- (2) 行為者：ホナ，相手：トシ，ふざけ前：関係pos.，プレイサイン：表情・声・笑い，種類：大げさ，機能：関係強化pos.，相手反応：pos.，行為者反応：pos.，ふざけ後：関係pos.，初発後続：後続，展開：あり
- (3) 行為者：トシ，相手：タカ，ふざけ前：関係pos.，プレイサイン：表情・笑い，種類：真似・タブー，機能：関係強化pos.，相手反応：pos.，行為者反応：pos.，ふざけ後：関係pos.，初発後続：後続，展開：あり
- (4) 行為者：トシ，相手：ホナ，ふざけ前：関係pos.，プレイサイン：表情・声・笑い，種類：言葉遊び・タブー，機能：関係強化pos.，相手反応：pos.，行為者反応：pos.，ふざけ後：関係pos.，初発後続：後続，展開：あり
- (5) 行為者：タカ，相手：トシ，ふざけ前：関係pos.，プレイサイン：表情・声・笑い・注目，種類：タブー，機能：関係強化pos.，相手反応：pos.，行為者反応：neu.，ふざけ後：関係pos.，初発後続：後続，展開：なし

＜分析 2＞ふざけ行動の種類と機能の変化

次に、ふざけの流れのうち、特に種類と機能について検討していく。分析 1 で示された観点に従ってコード化を行った。コード化は、観察時期や年齢、性別のほか、①ふざけの行為者、②ふざけの相手、③種類、④機能、⑤ふざけ前、⑥プレイサイン、⑦相手反応、⑧行為者反応、⑨ふざけ後、⑩初発・後続、⑪展開について行った。

ふざけの流れの分類における評定は、筆者と 1 名の大学院生との間で行った。ふざけ前、種類、機能、相手反応、行為者反応、ふざけ後、初発・後続、展開の一致率は、 $\kappa = .87, .94, .89, .92, .97, .84, .96, .95$ (Cohen, 1960) であり、両者の不一致部分は協議の上調整した。

1) 種類(N=1590)

ふざけ行動の種類について、観察結果から、①大げさ・滑稽、②真似、③言葉遊び、④からかい、⑤タブーの 5 つに分類した。それぞれの種類の定義は、表 2-3 の通りである。

時期ごとと年齢ごとのふざけ行動の生起数と割合は、表 2-5、表 2-6、図 2-2 の通りである。全体として、大げさ・滑稽 (33.0%) とからかい (29.7%) で約 6 割を占め、次いで真似 (16.7%)、タブー (12.0%)、言葉遊び (9.1%) となっていた。

表 2-3 ふざけ行動の種類 (再掲)

大げさ ・滑稽	滑稽な話し方・表情(イントネーション, 赤ちゃん語, 顔ゆがめ), 大げさな動作(大声を出す, 大げさな身振り), 滑稽な動作(自分を叩く, 転ぶ, まわる, 隠れる, 追う, 逃げる, 抱きつく, くすぐる, 予想外の動作)
真 似	相手の真似(大げさな真似を含む), テレビの真似, その他の真似
言葉遊び	言葉遊び, 替え歌
からかい	意地悪を言う, 反対を言う, 相手を叱る・注意する・馬鹿にする・叩く・蹴る・押す・揺らす・はがいじめにする, 相手のものを壊す
タブー	身体に関するタブー(おっぱい, ちんちん, おしり, パンツ), 排泄に関するタブー(おしっこ, おなら, うんち), 性に関するタブー(エッチ, キス, 結婚, オカマ), ネガティブなタブー(死, ババア, ジジイ, バカ, あかんべ), サル, ブタ, 酒(おさるさん, ウッキー, ブー, 酔払い)

なお、ふざけ行動の種類について分類する際、複数の種類に当てはまるものがあつた。その場合、まずより高度なスキルが求められると考えられるもの（からかい、言葉遊び）を優先し、生起数の少なさを考慮した結果、原則として以下の順に優先した。ただし、真似は、ふざけの真似の場合には、最優先として言葉遊びをより上位とし、どの種類のふざけの真似かが分かるようにした。また、タブーについても以下の優先順に沿ったが、どの種類とも重なる可能性が高いため、生起したタブーはすべてチェックするようにした。

大げさ・滑稽 < 真似 < タブー < からかい < 言葉遊び

時期ごとの種類の特徴は、以下の通りである。

第1期 3歳児 10月では、大げさが多い一方、言葉遊びが少ない。この時期は言語的な制約もあり、言語的なふざけが少なく、多様性も少ない。

第2期 3歳児 2月では、言葉遊び、タブーが急に増加し、言語的なふざけの増加が見られた。身体・排泄・性のタブーに関心を示した時期で、タブーが仲間との関係形成に活用されたようである。相手の真似のふざけも増加した。

第3期 4歳児 5月は、行動・言語双方のふざけが多く観察された。

第4期 4歳児 10月は大きな変化が見られ、からかいが、大げさよりも多くなった。行動・言語のからかいや、言語的なタブーが多く見られた。

第5期 4歳児 2月もからかいが増加し、行動的なからかいを含む rough-and-tumble play が多い一方、ツッコミの言語的からかい、言葉遊びが観察された。

第6期 5歳児 5月には、真似は少なかったが、大げさ、からかいが多く見られ、テンポよくやりとりする様子が見られた。

第7期 5歳児 10月には、大げさが少なくなり、からかいが多く見られ、相手のからかいを真似するふざけも見られた。

第8期 5歳児 2月は、からかいと大げさが多く見られ、タブーは少なかった。

表 2 - 5 ふざけ行動の時期ごとの生起数と割合（種類）

	大げさ	真似	言葉遊び	からかい	タブー	全ふざけ
第1期	96	37	2	44	11	190
3歳児10月	50.5%	19.5%	1.1%	23.2%	5.8%	
第2期	41	45	21	25	36	168
3歳児2月	24.4%	26.8%	12.5%	14.9%	21.4%	
第3期	91	48	29	42	27	237
4歳児5月	38.4%	20.3%	12.2%	17.7%	11.4%	
第4期	42	18	10	55	32	157
4歳児10月	26.8%	11.5%	6.4%	35.0%	20.4%	
第5期	56	24	23	98	15	216
4歳児2月	25.9%	11.1%	10.6%	45.4%	6.9%	
第6期	64	8	20	48	32	172
5歳児5月	37.2%	4.7%	11.6%	27.9%	18.6%	
第7期	60	38	20	78	26	222
5歳児10月	27.0%	17.1%	9.0%	35.1%	11.7%	
第8期	74	40	20	82	12	228
5歳児2月	32.5%	17.5%	8.8%	36.0%	5.3%	
合計	524	258	145	472	191	1590
割合	33.0%	16.2%	9.1%	29.7%	12.0%	

次に、年齢による種類の特徴は、以下の通りである。なお、タブーはどの年齢でも 12%前後生起しており、有意差が見られなかった。

3 歳児は、他の年齢と比べ、真似（ $\chi^2(2)=15.63$, $p<.01$, 残差 3.9）が多く、大げさ（ $\chi^2(2)=5.34$, $p<.10$, 残差 2.3）も多い傾向が見られる一方で、からかい（ $\chi^2(2)=21.97$, $p<.01$, 残差-4.6）は少なく、言葉遊び（ $\chi^2(2)=4.86$, $p<.10$, 残差-2.2）も少ない傾向が見られた。3 歳児は言語的制約によって行動的なふざけが多く、大げさ、真似などの比較的相手に受容されやすいふざけを多く行っていたと考えられる。

4 歳児は、統計的に有意な結果は見られなかった。数値的には、からかいが増加し、大げさと並んで多くなり、言葉遊びも増加していた。様々な言語行動双方のふざけが楽しめるようになる過程にあると考えられる。

5 歳児になると、他の年齢に比べてからかいが多く（ $\chi^2(2)=21.97$, $p<.01$, 残差 2.6）、真似は少なかった（ $\chi^2(2)=15.63$, $p<.01$, 残差-2.0）。5 歳児のからかいでは、ツッコミのようなふざけも観察されており、少し高度なふざけが多く行われるようになったと考えられる。

なお、性差については、男児は女児よりもからかい（ $\chi^2(1)=13.04$, $p<.001$ ）やタブー（ $\chi^2(1)=16.13$, $p<.001$ ）のふざけが多く、女児は男

児よりも大げさ ($\chi^2(1) = 9.97, p < .01$) や真似 ($\chi^2(1) = 29.58, p < .001$) のような相手に受け入れられやすいふざけが多く見られた。

表 2－6 ふざけ行動の年齢ごとの生起数と割合（種類）

	大げさ	真似	言葉遊び	からかい	タブー	全ふざけ
3歳児	137 38.3%	82 22.9%	23 6.4%	69 19.3%	47 13.1%	358
4歳児	189 31.0%	90 14.8%	62 10.2%	195 32.0%	74 12.1%	610
5歳児	198 31.8%	86 13.8%	60 9.6%	208 33.4%	70 11.3%	622
全体	524 33.0%	258 16.2%	145 9.1%	472 29.7%	191 12.0%	1590

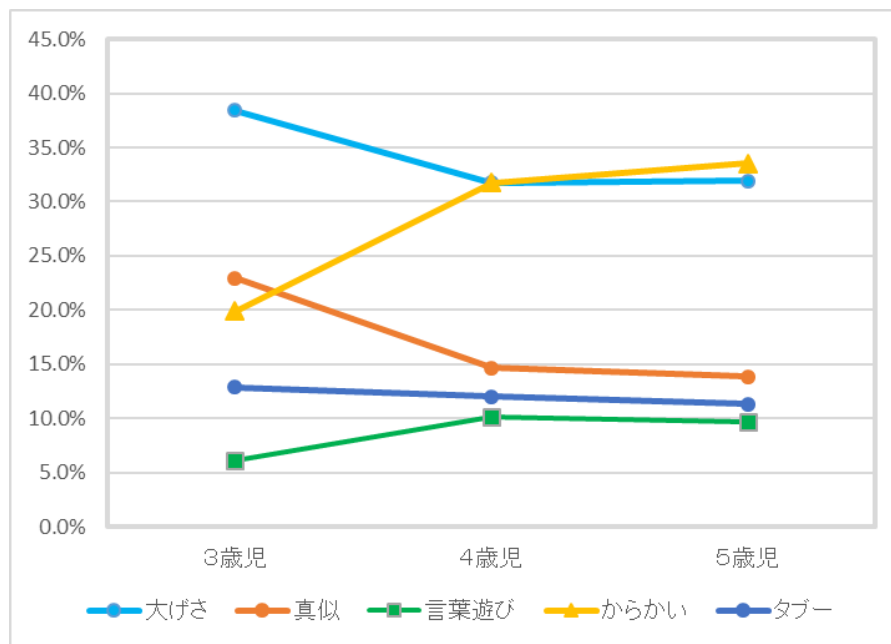


図 2－2 ふざけ行動の年齢ごとの生起率（種類）

2）機能（N=1590）

ふざけ行動の機能について、観察結果から、①関係強化 pos., ②関係強化 neg., ③緊張緩和, ④仲間入り, ⑤自己主張の 5 つに分類した。それぞれの機能の定義は、表 2－4 の通りである。

時期ごとと年齢ごとのふざけ行動の生起数と割合は、表 2－7, 表 2－8, 図 2－3 の通りである。全体として、関係強化 pos. (52.7%) と関係強化 neg.

(35.2%)で約9割近く占め、緊張緩和(6.5%)、自己主張(3.3%)、仲間入り(2.3%)の順だった。

表 2-4 ふざけ行動の機能(再掲)

関係強化 pos.	相手に遊びの意図が伝わりやすく、受容されやすいふざけをして、共に楽しもうとする働き。
関係強化 neg.	相手に遊びの意図が伝わらなければ関係の壊れる可能性がある、受容されにくいふざけをして、共に楽しめるか試したり、共に楽しむことを期待したりする働き。
緊張緩和	緊張状態で当時者/第三者がふざけて、その場の雰囲気緩和し、緊張状態を中断したり、和らげたりする働き。
仲間入り	行為者が遊びに入りたい場合や相手に関心がある場合、ふざけて仲間入りのきっかけを作ったり、仲間入りをスムーズにしたりする働き。
自己主張	周囲からの注目の有無にかかわらず、行為者の楽しさ・興奮をふざけることで発散・表出する働き。

時期ごとの機能の特徴は、以下の通りである。

第1期3歳児10月は、関係強化 pos.が最も多いが、関係強化 neg.も多い。言語的な制約等によりふざけが限られ、相手がどう受け止めるかをあまり考えずに叩いたり叱ったりするような関係強化 neg.のふざけをしているようだ。いざこざで緊張緩和を用いることは少ない。自己主張が多いのは、仲間入りせずに、その周辺で一人ふざけをしている姿が観察されたためと考えられる。

第2期3歳児2月と第3期4歳児5月では、言葉遊び、タプーなどの言語のふざけが増加し、関係強化 pos.が多い。第1期に見られたような、相手がどう受け止めるかまで考えずに叩いたり叱ったりする、あまり高度はでない関係強化 neg.は減少した。自己主張は少なくなり、以降は生起する場面も仲間と一緒に遊んでいる中で観察された。

第4期4歳児10月では関係強化 neg.が大きく増加した。言語・行動のからかいが多くなったためと考えられる。緊張緩和が増加し、いざこざ・拒否などのネガティブな場面で、緊張緩和のふざけで対処するようになった。

第5期4歳児2月には、さらに関係強化 neg.が増加し、最も多い機能になった。言語・行動双方のからかいが多く見られ、関係強化 neg.のふざけに関係強化 neg.のふざけで返すような双方向的なふざけの展開も見られるようになった。

第6期5歳児5月は、関係強化 neg.は減少したが、行動・言語双方のからかい

が見られたほか、多様な種類の関係強化 pos.が増加した。

第7期 5歳児 10月には、再び関係強化 neg.が増加し、関係強化 pos.よりも多くなった。仲間がいる場での自己主張のふざけが増加し、緊張緩和のふざけも多い傾向が見られた。

第8期 5歳児 2月では、多様な種類の関係強化 pos.が増加した。仲間入りはどの時期も少なかったが、他の仲間の遊びへ少し関わる時にふざけが観察された。

表 2-7 ふざけ行動の時期ごとの生起数と割合（機能）

	関係強化pos	関係強化neg	緊張緩和	仲間入り	自己主張	全ふざけ
第1期	113	58	4	1	14	190
3歳児10月	59.5%	30.5%	2.1%	0.5%	7.4%	
第2期	118	36	8	3	3	168
3歳児2月	70.2%	21.4%	4.8%	1.8%	1.8%	
第3期	164	49	15	4	5	237
4歳児5月	69.2%	20.7%	6.3%	1.7%	2.1%	
第4期	75	55	22	4	1	157
4歳児10月	47.8%	35.0%	14.0%	2.5%	0.6%	
第5期	80	114	11	6	5	216
4歳児2月	37.0%	52.8%	5.1%	2.8%	2.3%	
第6期	84	66	12	4	6	172
5歳児5月	48.8%	38.4%	7.0%	2.3%	3.5%	
第7期	82	100	20	6	14	222
5歳児10月	36.9%	45.0%	9.0%	2.7%	6.3%	
第8期	122	82	12	8	4	228
5歳児2月	53.5%	36.0%	5.3%	3.5%	1.8%	
合計	838	560	104	36	52	1590
割合	53.3%	34.9%	6.3%	2.3%	3.2%	

次に、年齢による機能の特徴は、以下の通りである。

3歳児では、他の年齢より関係強化 pos.が多く（ $\chi^2(2)=34.15$, $p<.001$, 残差 5.3），関係強化 neg.や緊張緩和のふざけは少なかった（ $\chi^2(2)=19.32$, $p<.001$, 残差-4.0； $\chi^2(2)=9.70$, $p<.01$, 残差-3.1）ことから、相手に受容されやすい、易しいふざけをしていたと考えられる。

4歳児では、他の年齢より自己主張は少なかった（ $\chi^2(2)=6.56$, $p<.05$, 残差-2.5）が、その他に有意差は見られなかった。詳細に見ると、時期によって、関係強化 pos.（第3期 5月）、緊張緩和（第4期 10月）、関係強化 neg.（第5期 2月）が多く生起し、4歳児以降より高度なふざけが行われていた。4歳児になって仲間関係の強まりもあり、少し難しいふざけを行ったり、ネガティブな場面でふ

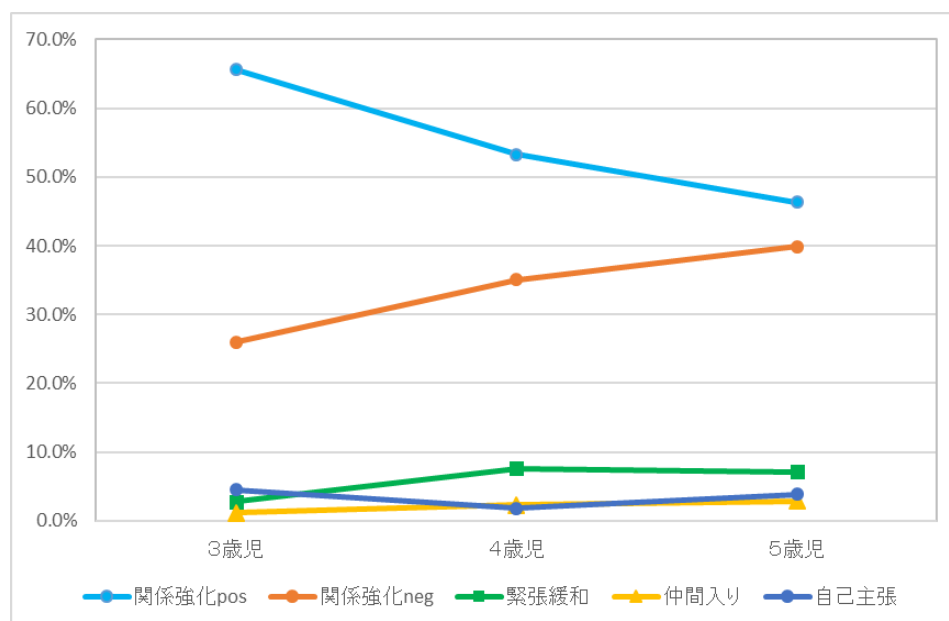
ざけを利用して対処したりするようになったと考えられる。また、自己主張について、3歳児の一人で楽しんで行うふざけや、5歳児の仲間と競って遊んでいる時に興奮して行うふざけはあまり見られなかったためと考えられる。

5歳児では、他の年齢より関係強化 neg.が多く ($\chi^2(2)=19.32$, $p<.001$, 残差 3.3), 関係強化 pos.が少なかった ($\chi^2(2)=34.15$, $p<.001$, 残差-4.5)。関係強化 neg.のような相手に受け入れられない可能性のあるふざけでも、テンポよく活用し、言語的にツッコミを入れて相手と一緒に楽しむ姿が観察されており、ふざけのコミュニケーションスキルが向上していると推測される。

表 2 - 8 ふざけ行動の年齢ごとの生起数と割合 (機能)

	関係強化pos	関係強化neg	緊張緩和	仲間入り	自己主張	全ふざけ
3歳児	231	94	12	4	17	358
	64.5%	26.3%	3.4%	1.1%	4.7%	
4歳児	319	218	48	14	11	610
	52.3%	35.7%	7.9%	2.3%	1.8%	
5歳児	288	248	44	18	24	622
	46.3%	39.9%	7.1%	2.9%	3.9%	
全体	838	560	104	36	52	1590
割合	52.7%	35.2%	6.5%	2.3%	3.3%	

図 2 - 3 ふざけ行動の年齢ごとの生起率 (機能)



また、機能においても性差が見られ、女兒が男児よりも関係強化 pos.のふざけが多かった($\chi^2(1)=10.45, p<.01$)。また、男児は、女兒より緊張緩和($\chi^2(1)=5.05, p<.05$)や自己主張($\chi^2(1)=11.05, p<.001$)が多く見られた。女兒は相手と楽しみやすく、関係を強めやすい関係強化 pos.のふざけを行うのに対し、男児は、より高度に状況を読み取って対応する緊張緩和のふざけや、自分の楽しい気持ちや興奮を発散する自己主張のふざけが多いという特徴が見られた。

<分析3>ふざけの流れにおける年齢差と性差

ここでは、ふざけの流れについて、年齢別と性別で比較して検討する。統計的に有意なものを取り上げ、ふざけ全体と各機能のふざけの流れにおいて年齢差と性差の見られた主な結果を以下に示す(表2-9, 表2-10)。

1) ふざけ全体と各機能のふざけの流れにおける年齢差(表2-9)

全体：全1590ユニット(3歳児358, 4歳児610, 5歳児622)

ふざけ前について、3歳児と4歳児では、他の年齢よりも一緒に遊んだりふざけをしたりするなどの関係 pos.状態が多い($\chi^2(2)=16.64, p<.001$, 残差2.4; 残差2.0)のに対し、5歳児では待ち時間などのあき状態でふざけが生じることが多かった($\chi^2(2)=17.35, p<.001$, 残差3.3)。プレイサインは、3歳児で声が多かった($\chi^2(2)=24.29, p<.001$, 残差4.1)。種類に関しては、3歳児では他の年齢よりも真似が多く($\chi^2(2)=15.63, p<.001$, 残差3.9), 5歳児ではからかいが多く見られた($\chi^2(2)=21.97, p<.001$, 残差2.6)。行為者の反応は、3歳児は、他の年齢より笑ったりふざけを繰り返したりしてポジティブであることが多く($\chi^2(4)=178.44, p<.001$, 残差4.7), 4歳児は他の年齢と比べてポジティブであるとともに、ふざけをやめて嫌な顔をしたり立ち去ったりしてネガティブであることが多かった(残差2.0; 残差5.0)。5歳児では他の年齢に比べて、見つめたり、他のことに取り組んだり、ごまかし笑いをしたりするニュートラルな反応であることが多かった(残差12.1)。ふざけ後は、3歳児では他の年齢より、離れるなどの関わり無し状態になることが多く($\chi^2(2)=15.89, p<.001$, 残差2.7), 4歳児では他の年齢に比べて、いざこざなどの関係 neg.状態になることが多く($\chi^2(2)=15.68, p<.001$, 残差3.9), 5歳児では他の年齢に比べて、一緒に遊ぶなどの関係 pos.状態が多く見られた($\chi^2(2)=18.64, p<.001$, 残差4.2)。また、ふざけの展開について、4歳児では他の年齢より展開することが多く($\chi^2(2)=13.96, p<.005$, 残差2.3), 5歳児では他の年齢より展開しないことが多かった($\chi^2(2)=21.54, p<.001$, 残差4.5)。3歳児と4歳児では他の年齢より後続のふざけ

が多く ($\chi^2(2)=36.97$, $p<.001$, 残差 3.8 ; 残差 2.7) , 5 歳児では他の年齢より初発のふざけ多かった ($\chi^2(2)=36.97$, $p<.001$, 残差 5.9) 。

以上より, ふざけ全体の流れとして, 3 歳児は, 仲良く遊んでいる状況で, 声のプレイサインをしながら, 相手に受容されやすいと思われる真似のふざけをし, 行為者もポジティブな反応をするが, その後は関わりがなくなることが多い。4 歳児では, いざこざなどのネガティブな状態でふざけを行うが, 行為者の反応はポジティブな反応とネガティブな反応がともに多く, ふざけも展開するが, その後いざこざになることが多い。5 歳児は, 待ち時間などを活用して, 相手に受容されない可能性もあるからかいのふざけをし, 行為者の反応も他のことを始めたりごまかし笑いをしたりするニュートラルな反応が多いが, その後は一緒に遊んでいることが多い。また, 5 歳児は他の年齢よりふざけは展開しないが, 最初にふざけを始める初発のふざけが多い。つまり, 3 歳児は易しいふざけをして仲間と楽しむことが多いのに対し, 4 歳児, 5 歳児はより高度なふざけに挑戦していると考えられる。しかし, 4 歳児はふざけが展開してもうまくいかずにいざこざになるが, 5 歳児はふざけが展開しなくてもオリジナルのふざけを最初に行って, その後も一緒に遊ぶことが多いことから, 仲間関係の深まりとテンポよくふざけと遊びを行き来していることがうかがわれた。

関係強化 pos.: ふざけ前について, 4 歳児では, 他の年齢よりも一緒に遊んだりふざけをしたりするなどの関係 pos.状態が多い ($\chi^2(2)=10.83$, $p<.005$, 残差 2.8) のに対し, 5 歳児では待ち時間などのあき状態でふざけが生じることが多かった ($\chi^2(2)=12.98$, $p<.005$, 残差 3.1)。プレイサインは, 3 歳児で声が多かった ($\chi^2(2)=13.48$, $p<.005$, 残差 3.5)。種類に関しては, 3 歳児では他の年齢よりも真似が多く ($\chi^2(2)=11.86$, $p<.005$, 残差 3.4), 5 歳児では言葉遊びが多く見られた ($\chi^2(2)=8.66$, $p<.05$, 残差 2.0)。行為者反応は, 3 歳児では, 他の年齢よりポジティブであることが多く ($\chi^2(4)=95.48$, $p<.001$, 残差 3.3), 4 歳児は他の年齢と比べてネガティブであることが多かった (残差 4.2)。5 歳児では他の年齢に比べて, 他のことに取り組んだりするニュートラルな反応が多かった (残差 8.6)。ふざけ後は, 3 歳児では他の年齢より, 離れるなどの関わり無し状態になることが多く ($\chi^2(2)=9.25$, $p<.05$, 残差 2.0), 5 歳児では他の年齢に比べて, 一緒に遊ぶなどの関係 pos.状態が多く見られた ($\chi^2(2)=11.86$, $p<.005$, 残差 3.4)。また, ふざけの展開では, 5 歳児は他の年齢より展開しないことが多かった ($\chi^2(2)=12.93$, $p<.005$, 残差 3.6)。3 歳児では他の年齢より後続のふざけが多く ($\chi^2(2)=14.06$, $p<.005$, 残差 2.3), 5 歳児では他の年齢より初発のふざけ多かった ($\chi^2(2)=14.06$, $p<.005$, 残差 3.7) 。

これより、関係強化 pos.のふざけにおいて、3 歳児は、声のプレイサインを伴いながら相手の真似などの易しいふざけを行い、行為者の反応もポジティブであるが、その後関わりはなくなっている。4 歳児は、一緒に遊んでいる時にふざけを行うが、行為者は他のことに組みんだり、ごまかし笑いをしたりするなどのネガティブな反応が多い。5 歳児は、待ち時間などのあき状態で、言葉遊びのふざけを行うが、行為者の反応は他のことに組みんだりするニュートラルな反応で、ふざけは展開しないが、その後も一緒に遊んでいることが示された。

関係強化 neg.: ふざけ前について、4 歳児では、他の年齢よりも一緒に遊んだりふざけをしたりするなどの関係 pos.状態が多く ($\chi^2(2)=13.90, p<.005$, 残差 3.5), 5 歳児では他の年齢に比べ、いざこざや泣きなどの関係 neg.状態でふざけが生じることが多かった ($\chi^2(2)=8.18, p<.05$, 残差 2.8)。種類に関して、3 歳児では他の年齢よりもタブーが多かった ($\chi^2(2)=11.35, p<.005$, 残差 3.4)。行為者反応は、3 歳児では、他の年齢よりポジティブであることが多く ($\chi^2(4)=60.26, p<.001$, 残差 2.3), 4 歳児は他の年齢と比べて、ポジティブな反応とネガティブな反応の両方が多かった (残差 2.0; 残差 2.9)。5 歳児では他の年齢に比べ、ごまかし笑いをしたり謝ったりするなどのニュートラルな反応が多かった (残差 6.9)。ふざけ後について、3 歳児では他の年齢より、離れるなどの関わり無し状態になることが多かった ($\chi^2(2)=6.44, p<.05$, 残差 2.4)。また、3 歳児では他の年齢より不完全に展開することが多かった ($\chi^2(2)=12.32, p<.005$, 残差 3.2)。3 歳児、4 歳児では他の年齢より後続のふざけが多く ($\chi^2(2)=19.65, p<.001$, 残差 2.9; 残差 2.1), 5 歳児では他の年齢より初発のふざけが多かった ($\chi^2(2)=19.65, p<.001$, 残差 4.2)。

これより、相手に受容されにくい、少し高度な関係強化 neg.のふざけにおいて、3 歳児は、すぐにふざけと分かりやすいタブーを活用して行い、行為者もポジティブな反応であるが、その後関わりがなくなることが多かった。4 歳児は、ふざけなどの関係 pos.の状況で関係強化 neg.のふざけを行うが、行為者の反応はポジティブとネガティブの両極に分かれていた。5 歳児は、いざこざや泣きのような関係 neg.の状況においても、少し高度な関係強化 neg.のふざけを行い、行為者の反応は他のことに組みんだり、うまくいかない場合にはごまかし笑いをしたりするなどのニュートラルな反応で、その場に応じた対応をしていることがうかがわれる。さらに、関係強化 neg.のふざけに対し関係強化 neg.のふざけで返すという双方向的な関係強化 neg.のふざけも、4 歳児以降見られるようになった。

表2-9 ふざけの流れにおける年齢差（「仲間入り」は有意差が見られなかったため、省略した）

		ふざけ前	プレイ サイン	ふざけ 種類	ふざけ 機能	相手 反応	行為者 反応	ふざけ後	展開	初発
全体	3歳児	関係 pos.**	声**	真似** 大げさ+	関係強化** pos.	-	pos.**	関無し**		後続**
	4歳児	関係 pos.**	-	-		-	pos.** neg.**	関係 neg.**	あり**	後続**
	5歳児	あき** 関無し+		からかい**	関係強化** neg.	neg+	neu**	関係 pos.**	なし**	初発**
関係強化 pos.	3歳児	-	声**	真似**		-	pos.**	関無し*	-	後続**
	4歳児	関係 pos.**	-	-		-	neg.**		-	-
	5歳児	あき**	笑い+	言葉遊び*		-	neu**	関係 pos.**	なし**	初発**
関係強化 neg.	3歳児	-	-	タブー**		-	pos.**	関無し*	不完全**	後続**
	4歳児	関係 pos.**	注目+	-		-	pos.** neg.**	-	あり+	後続**
	5歳児	関係 neg.*		-		-	neu**	-	なし+	初発**
緊張緩和	3歳児	-	-	-		-	-	-	-	-
	4歳児	-	-	-		-	-	-	-	-
	5歳児	-	-	-		-	-	関係 pos.+	-	-
自己主張	3歳児	-	-	-		-	-	-	-	後続*
	4歳児	-	-	-		-	-	-	-	-
	5歳児	-	笑い**	-		-	-	-	なし*	初発*

注) *: 他の機能に比べ有意に多い ($p<0.1$), **: 他の機能に比べ有意に多い ($p<0.01$), +: 他の機能に比べ有意に多い傾向 ($p<0.10$), -: 有意差無し (n.s.)

緊張緩和：有意な年齢差はほとんど見られなかったが、緊張緩和のふざけをした場合、5歳児では他の年齢に比べ、一緒に遊んだりするような関係 pos.の状況である傾向が見られた ($\chi^2(2)=5.85$, $p<.10$, 残差 4.2)。これより、少し高度な緊張緩和のふざけでも、5歳児は、その後一緒に遊ぶことが多いことが示され、仲間関係の強まりと対処手段としての有効性がうかがわれる。

仲間入り：生起数が少ないこともあり、有意な年齢差は見られなかった。

自己主張：5歳児では、他の年齢に比べて、笑いのプレイサインを伴って、自己主張のふざけが行われることが多かったが ($\chi^2(2)=9.95$, $p<.01$, 残差 3.0)、ふざけの展開は見られないことが多かった ($\chi^2(2)=6.25$, $p<.05$, 残差 2.5)。また、3歳児では後続が多かったが ($\chi^2(2)=7.93$, $p<.05$, 残差 2.3)、5歳児は初発のふざけが多かった ($\chi^2(2)=7.93$, $p<.05$, 残差 2.7)。これより、自己主張のふざけは、5歳児において、笑いのプレイサインを多く伴うようになるが、ふざけが展開するわけではないことが示された。

2) ふざけ全体と各機能のふざけの流れにおける性差 (表 2-10)

全体：全 1590 ユニット (男児 1068, 女児 522)

ふざけ前について、女児は、男児よりも一緒に遊んだりする関係 pos.状態が多く ($\chi^2(1)=10.90$, $p<.005$)、男児は、女児よりもいざこざなどの関係 neg.状態や待ち時間などのあき状態でふざけが生じることが多かった ($\chi^2(1)=6.82$, $p<.01$; $\chi^2(1)=10.40$, $p<.005$)。プレイサインは、女児が男児よりも表情と笑いが多かった ($\chi^2(1)=24.10$, $p<.001$; $\chi^2(1)=32.12$, $p<.001$)。種類に関して、女児は男児よりも大げさと真似が多く ($\chi^2(1)=9.97$, $p<.005$; $\chi^2(1)=29.58$, $p<.001$)、男児は女児よりもからかいとタブーが多く見られた ($\chi^2(1)=13.04$, $p<.001$; $\chi^2(1)=16.80$, $p<.001$)。相手の反応は、女児は男児より笑ったりふざけたりするポジティブであることが多く ($\chi^2(1)=19.23$, $p<.001$)、男児は女児と比べて見つめたり他のことに取り組んだりするなどのニュートラルな反応が多かった ($\chi^2(1)=16.66$, $p<.001$)。行為者の反応は、女児は男児より笑ったりふざけたりするポジティブであることが多く ($\chi^2(2)=11.11$, $p<.005$, 残差 3.2)、男児は女児に比べて、見つめたり、他のことに取り組んだりするニュートラルな反応が多かった (残差 3.0)。ふざけ後は、女児が男児より、一緒に遊ぶなどの関係 pos.状態が多く見られ ($\chi^2(1)=18.43$, $p<.001$)、男児は女児に比べて、いざこざなどの関係 neg.状態 ($\chi^2(1)=8.16$, $p<.005$) や、離れるなどの関わり無し状態になることが多かった ($\chi^2(1)=9.15$, $p<.005$)。また、ふざけの展開について、

女兒では男児より展開することが多く ($\chi^2(1)=14.11, p<.001$) , 男児では女兒より展開しないことが多かった ($\chi^2(1)=8.24, p<.005$) 。さらに男児は女兒よりも初発のふざけ多く、女兒は後続のふざけが多かった ($\chi^2(1)=10.54, p<.005$) 。

これより、女兒は、男児に比べ、一緒に遊んでいる状況で、表情や笑いなどのプレイサインを伴いながら、受容されやすい大げさや真似のふざけを行い、相手反応も行為者反応もポジティブにふざけが展開し、その後も一緒に遊ぶことが多く、仲間のふざけの後に真似する後続のふざけが多いと示された。一方、男児は、女兒に比べて、いざこざなどのネガティブな状況や待ち時間などのあき状態で、相手に受容されない可能性のあるからかいや分かりやすいタブーのふざけを行うが、相手の反応も行為者の反応もニュートラルで、ふざけは展開せず、その後いざこざになったり関わりがなくなったりするが、初発のオリジナルのふざけを始めることが多いことが示された。女兒では、相手にも受容されやすいふざけを行って、一緒に遊び続けられるような関係強化や維持が行われているのに対し、男児は、相手に受容されにくい可能性がある少し高度で刺激的で攻撃的なふざけに挑戦するが、その後の展開は女兒のようにスムーズでないことが示唆された。

関係強化 pos.: ふざけ前について、女兒は、男児よりも関係 pos.状態が多く ($\chi^2(1)=5.57, p<.05$) , 男児は、女兒よりも待ち時間などのあき状態でふざけが生じることが多かった ($\chi^2(1)=6.29, p<.05$) 。プレイサインは、女兒が男児よりも表情と笑いが多かった ($\chi^2(1)=7.38, p<.01$; $\chi^2(1)=14.00, p<.001$) 。種類に関して、女兒は男児よりも大げさと真似が多く ($\chi^2(1)=10.92, p<.005$; $\chi^2(1)=9.37, p<.005$) , 男児は女兒よりも言葉遊びとタブーが多く見られた ($\chi^2(1)=11.09, p<.005$; $\chi^2(1)=25.11, p<.001$) 。相手の反応は、女兒は男児よりポジティブであることが多く ($\chi^2(1)=23.59, p<.001$) , 男児は女兒と比べて見つめたり他のことに取り組んだりするニュートラルな反応が多かった ($\chi^2(1)=18.48, p<.001$) 。行為者の反応は、女兒は男児よりポジティブであることが多く ($\chi^2(2)=7.26, p<.05$, 残差 2.6) , 男児は女兒に比べて、他のことに取り組んだりするニュートラルな反応が多かった (残差 2.3) 。ふざけの展開について、女兒では男児より展開することが多く ($\chi^2(1)=13.21, p<.001$) , 男児では女兒より不完全に展開するか、展開しないことが多かった ($\chi^2(1)=8.04, p<.01$; $\chi^2(1)=4.53, p<.05$) 。また、男児は女兒よりも初発のふざけ多く、女兒は後続のふざけが多かった ($\chi^2(1)=9.31, p<.005$) 。

これより、関係強化 pos.のふざけにおいて、女兒は男児に比べて、一緒に遊んでいる時に、表情や笑のプレイサインを伴って、大げさや真似のふざけを行い、相手も行為者もポジティブに反応して、ふざけがスムーズに展開することが多い

と示された。一方、男児は女児に比べ、待ち時間なども活用して、言葉遊びやタブーのふざけを行うが、相手も行為者もニュートラルな反応で、ふざけがあまりうまく展開しないことが示された。

関係強化 neg.：プレイサインでは、女児が男児より表情と笑いが多かった ($\chi^2(1)=25.06, p<.001$; $\chi^2(1)=35.50, p<.001$)。種類に関して、女児は男児よりも真似とタブーが多く ($\chi^2(1)=17.98, p<.001$; $\chi^2(1)=4.03, p<.05$)、男児は女児よりもからかいが多かった ($\chi^2(1)=18.36, p<.001$)。行為者の反応では、女児は男児よりポジティブであることが多く ($\chi^2(2)=8.39, p<.05$, 残差 2.9)、男児は女児に比べて、他のことに取り組んだりするニュートラルな反応が多かった(残差 2.5)。ふざけ後について、女児は男児より関係 pos.状態が多く見られ ($\chi^2(1)=15.71, p<.001$)、男児は女児に比べて、関係 neg.状態や関わり無し状態になることが多かった ($\chi^2(1)=5.67, p<.05$; $\chi^2(1)=11.57, p<.005$)。

これより、少し高度な関係強化 neg.のふざけをする場合、女児は男児と比べ、表情や笑いのプレイサインを伴って、相手に受け入れられやすい真似や分かりやすいタブーのふざけを行い、行為者もポジティブに反応し、その後も一緒に遊ぶことが多いと示された。一方、男児は女児と比べて、からかいのふざけを行うが、行為者はごまかし笑いをしたり他のことに取り組んだりするニュートラルな反応を示し、その後もいざこざや関わりのなくなることが多いと示された。

緊張緩和：有意な性差はほとんど見られなかったが、緊張緩和のふざけをした場合、男児は女児に比べ、タブーのふざけを行うことが多かった ($\chi^2(1)=4.73, p<.05$)。これより、少し高度な緊張緩和のふざけでは、男児はわかりやすいタブーを用いて、対処していることがうかがわれた。

仲間入り：生起数が少ないこともあり、有意な性差は見られなかった。

自己主張：有意な性差はほとんど見られなかったが、自己主張のふざけをした場合、男児は女児に比べて、表情のプレイサインを伴うことが多かった ($\chi^2(1)=9.80, p<.005$)。これより、男児は女児に比べプレイサインを伴うことは少ないが、自己主張のふざけの場合は、表情のプレイサインを示していた。

表 2 - 10 ふざけの流れにおける性差

	ふざけ前	プレイ サイン	ふざけ 種類	ふざけ 機能	相手 反応	行為者 反応	ふざけ後	展開	初発
全体	男児>女児		からかい* タブー** 言葉遊び+	緊張緩和* 自己主張**	neu**	neu**	関係 neg** 関係無し**	なし** 不完全+	初発**
	男児<女児	表情** 笑い**	大げさ** 真似**	関係強化** pos.	pos**	pos**	関係 pos.**	あり**	後続**
関係強化 pos.	男児>女児		言葉遊び** タブー**		neu** neg.+	neu*		不完全** なし*	初発**
	男児<女児	表情** 笑い**	大げさ** 真似**		pos**	pos*	関係 pos.+	あり**	後続**
関係強化 neg	男児>女児	声+	からかい**		-	neu*	関係 neg* 関係無し**	-	-
	男児<女児	表情** 笑い**	真似** タブー*		-	pos*	関係 pos.**	-	-
緊張緩和	男児>女児	-	タブー*		-	-	-	-	後続+
	男児<女児	-	-		-	-	-	-	初発+
仲間入り	男児>女児	声+	-		-	-	-	-	-
	男児<女児	-	-		-	-	-	-	-
自己主張	男児>女児	表情**	-		-	-	-	-	-
	男児<女児	-	-		-	-	-	-	-

注) *: 他の機能に比べ有意に多い ($p<0.01$), **: 他の機能に比べ有意に多い ($p<0.01$), +: 有意差無し (n.s.)

<分析 4>各機能におけるふざけの流れの発達的变化

ここでは、各機能におけるふざけの流れについて検討するため、機能ごとの年齢別単純集計を行った（表 2-11, 表 2-12, 表 2-13, 表 2-14, 表 2-15）。ふざけの流れの各項目のうち、最も割合の高いカテゴリーに黄色のハイライトをつけている。これより、各機能におけるふざけの流れの特徴を提示する。

1) 関係強化 pos.のふざけの流れ（表 2-11）

関係強化 pos.のふざけは、838 ユニット（52.7%）を占める。3 歳児から 5 歳児まで、大きな流れには変わりはない。ふざけ前は関係 pos.な状態であり、表情を始め、声、笑いのプレイサインを約 6 割示している。種類は大げさ・滑稽が約 5 割、その他 3 歳児で真似とタブー、4, 5 歳児では真似と言葉遊びとタブーが使われている。相手反応、行為者反応はともに 8 割以上がポジティブな反応を返し、6 割以上が展開し、その後も 9 割が関係 pos.な状態であることが読み取れる。また、ふざけが後に続く後続であることが約 8 割だった。

以上から、関係強化 pos.は、3 歳児から 4 歳児にかけて、言葉遊びやタブーが増加し、ふざけの種類が多様化が見られるほか、相手反応・行為者反応もポジティブでふざけがうまく展開し、その後も一緒に遊ぶことの多い機能といえる。

2) 関係強化 neg.のふざけの流れ（表 2-12）

関係強化 neg.のふざけは 2 番目に多く、560 ユニット（35.2%）生起している。3 歳児から 5 歳児まで、大きな流れには変わりはない。ふざけ前は関係 pos.な状態であり、表情のプレイサインを約 6 割示している。種類はからかいが最も多く約 7 割以上を占める。相手反応のポジティブは 7 割程度で、ニュートラルが 2 割程度見られる。行為者反応は約 8 割がポジティブであるが、展開するのは 5 割程度であり、4, 5 歳児では展開なしも 2, 3 割見られた。ふざけ後は 9 割前後が関係 pos.な状態で、約 8 割は後続のふざけだった。

以上から、関係強化 neg.は、ポジティブな相手反応は高くなく、展開もスムーズでないことがうかがわれる。関係強化 neg.のふざけは、攻撃的側面もあり、うまく遊びの意図が通じない危険性を伴うために少し高度であり、うまく展開しにくいようである。しかし、関係強化 neg.に含まれるツッコミや戦いごっこなどは刺激的であり、その面白さを共有できる関係性が試されているとも考えられる。

表 2-11 関係強化 pos. とふざけの流れの発達的变化 (n=838)

流れの分類	3 歳児(231)		4 歳児(319)		5 歳児(288)		合計	%
1) ふざけ前								
関係pos.状態	212	92.6%	307	96.2%	254	87.6%	773	92.2%
関係neg.状態	3	1.3%	2	0.6%	6	2.1%	11	1.3%
あき状態	10	4.4%	4	1.3%	20	6.9%	34	4.1%
関わりなし状態	4	1.7%	6	1.9%	10	3.4%	20	2.4%
小計	229		319		290		838	
2) プレイサイン								
表情	169	73.2%	240	75.2%	230	79.9%	639	76.3%
声	168	72.7%	197	61.8%	166	57.6%	531	63.4%
笑い	150	64.9%	197	61.8%	202	70.1%	549	65.5%
注目	39	16.9%	43	13.5%	52	18.1%	134	16.0%
3) 種類								
大きさ・滑稽	114	49.4%	150	47.0%	144	50.0%	408	48.7%
真似	69	29.9%	65	20.4%	50	17.4%	184	22.0%
言葉遊び	18	7.8%	47	14.7%	48	16.7%	113	13.5%
からかい	0	0.0%	2	0.6%	2	0.7%	4	0.5%
タブー	30	13.0%	55	17.2%	44	15.3%	129	15.4%
小計	231		319		288		838	
4) 機能								
関係強化pos.								
5) 相手反応								
ポジティブpos.	188	81.4%	262	82.1%	232	80.6%	682	81.4%
ニュートラルneu.	41	17.7%	48	15.0%	48	16.7%	137	16.3%
ネガティブneg.	2	0.9%	9	2.8%	8	2.8%	19	2.3%
小計	231		319		288		838	
6) 行為者反応								
ポジティブpos.	212	91.8%	282	88.4%	242	84.0%	736	87.8%
ニュートラルneu.	14	6.1%	22	6.9%	46	16.0%	82	9.8%
ネガティブneg.	5	2.2%	15	4.7%	0	0.0%	20	2.4%
小計	231		319		288		838	
7) ふざけ後								
関係pos.状態	209	91.3%	291	91.5%	280	97.9%	780	93.1%
関係neg.状態	2	0.9%	9	2.8%	0	0.0%	11	1.3%
関わりなし状態	18	7.9%	18	5.7%	6	2.1%	42	5.0%
小計	229		318		286		833	
8) 初発・後続								
初発	44	19.0%	71	22.3%	94	32.6%	209	24.9%
後続	187	81.0%	248	77.7%	194	67.4%	629	75.1%
小計	231		319		288		838	
9) 展開								
展開あり	162	70.1%	217	68.0%	174	60.4%	553	66.0%
不完全展開	20	8.7%	29	9.1%	18	6.3%	67	8.0%
展開なし	49	21.2%	73	22.9%	96	33.3%	218	26.0%
小計	231		319		288		838	

表 2-12 関係強化 neg. とふざけの流れの発達的变化 (n=560)

流れの分類	3 歳児(94)		4 歳児(218)		5 歳児(248)		合計	%
1) ふざけ前								
関係pos.状態	85	90.4%	209	95.9%	212	85.5%	506	90.4%
関係neg.状態	3	3.2%	4	1.8%	18	7.3%	25	4.5%
あき状態	3	3.2%	0	0.0%	8	3.2%	11	2.0%
関わりなし状態	3	3.2%	5	2.3%	10	4.0%	18	3.2%
小計	94		218		248		560	
2) プレイサイン								
表情	55	58.5%	152	69.7%	158	63.7%	365	65.2%
声	36	38.3%	91	41.7%	84	33.9%	211	37.7%
笑い	53	56.4%	146	67.0%	148	59.7%	347	62.0%
注目	6	6.4%	27	12.4%	16	6.5%	49	8.8%
3) 種類								
大げさ・滑稽	0	0.0%	2	0.9%	8	3.2%	10	1.8%
真似	11	11.7%	16	7.3%	24	9.7%	51	9.1%
言葉遊び	1	1.1%	7	3.2%	10	4.0%	18	3.2%
からかい	68	72.3%	183	83.9%	196	79.0%	447	79.8%
タブー	14	14.9%	10	4.6%	10	4.0%	34	6.1%
小計	94		218		248		560	
4) 機能	関係強化neg.							
5) 相手反応								
ポジティブpos.	63	67.0%	164	75.2%	170	68.5%	397	70.9%
ニュートラルneu.	18	19.1%	39	17.9%	46	18.5%	103	18.4%
ネガティブneg.	13	13.8%	15	6.9%	32	12.9%	60	10.7%
小計	94		218		248		560	
6) 行為者反応								
ポジティブpos.	78	83.0%	191	87.6%	194	78.2%	463	82.7%
ニュートラルneu.	13	13.8%	16	7.3%	52	21.0%	81	14.5%
ネガティブneg.	3	3.2%	11	5.0%	2	0.8%	16	2.9%
小計	94		218		248		560	
7) ふざけ後								
関係pos.状態	80	85.1%	187	85.8%	224	90.3%	491	87.7%
関係neg.状態	1	1.1%	12	5.5%	8	3.2%	21	3.8%
関わりなし状態	13	13.8%	19	8.7%	14	5.6%	46	8.2%
小計	94		218		246		558	
8) 初発・後続								
初発	10	10.6%	39	17.9%	76	30.6%	125	22.3%
後続	84	89.4%	179	82.1%	172	69.4%	435	77.7%
小計	94		218		248		560	
9) 展開								
展開あり	51	54.3%	139	63.8%	130	52.4%	320	57.1%
不完全展開	26	27.7%	25	11.5%	42	16.9%	93	16.6%
展開なし	17	18.1%	54	24.8%	76	30.6%	147	26.3%
小計	94		218		248		560	

3) 緊張緩和のふざけの流れ (表 2-13)

緊張緩和のふざけは、104 ユニット (6.5%) 生起している。3 歳児から 4 歳児にかけて生起数も増加し、多少揺れはあるが、大きな流れに変わりはない。ふざけ前は関係 neg.の状態が 9 割以上であり、表情や声のプレイサインを約 8 割が伴っている。大げさ・滑稽は最も多いが 5 割程度にとどまり、タブーが約 2 割見られる。相手反応は約 7 割がポジティブだが、2 割程度がニュートラルだった。行為者反応は 7 割以上がポジティブで、ふざけも約 7 割は展開したが、2 割は不安定だった。ふざけ後は約 8 割が関係 pos.であったが、4 歳児では 2 割近く関係 neg.の状態であり、ネガティブな状況を変える難しさがあったと考えられる。また、緊張緩和は約 5 割が初発であり、2 割程度の関係強化 pos.や関係強化 neg.より多い傾向であった。

4, 5 歳児になって緊張緩和のふざけが増え、相手に分かりやすい大げさ・滑稽やタブーを行っており、いざこざなどの緊迫した状態を緩和する手段として、緊張緩和のふざけを利用するようになっていることがうかがえる。

4) 仲間入りのふざけの流れ (表 2-14)

仲間入りのふざけは、生起数が最も低かった機能である (36 ユニット, 2.3%)。

生起数が少ないこともあり、ふざけの流れには揺れが見られる。共通する流れを捉えていくと、仲間入りのふざけ前は関わりなしの状態であり、表情のプレイサインを伴い、大げさ・滑稽のふざけを試みていた。ポジティブな相手反応は 6 割程度にとどまり、特に 4 歳児ではニュートラルな反応が多かった。行為者反応は 7 割近くがポジティブであり、ふざけ後も関係 pos.の状態だったが、5 割程度しかふざけは展開しなかった。

仲間入りのふざけの生起数が少なかったのは、すでに仲間関係が形成されていれば「入れて」で仲間入りできるため、ふざけて仲間入りする必要があまりないのかもしれない。観察では、3, 4 歳児が仲間入りのふざけをしても、相手が気付かず、ふざけが展開しない様子や、5 歳児が相手の遊びを見て、一時的にふざけて関わり、その後離れる様子が見られた。

表 2-13 緊張緩和とふざけの流れの発達的变化 (n=104)

流れの分類	3 歳児(12)		4 歳児(48)		5 歳児(44)		合計	%
1) ふざけ前								
関係pos.状態	1	8.3%	0	0.0%	4	9.1%	5	4.8%
関係neg.状態	11	91.7%	48	100.0%	40	90.9%	99	95.2%
あき状態	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
関わりなし状態	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
小計	12		48		44		104	
2) プレイサイン								
表情	8	66.7%	37	77.1%	34	77.3%	79	76.0%
声	10	83.3%	33	68.8%	24	54.5%	67	64.4%
笑い	6	50.0%	30	62.5%	28	63.6%	64	61.5%
注目	3	25.0%	7	14.6%	4	9.1%	14	13.5%
3) 種類								
大げさ・滑稽	5	41.7%	27	56.3%	22	50.0%	54	51.9%
真似	1	8.3%	5	10.4%	4	9.1%	10	9.6%
言葉遊び	3	25.0%	4	8.3%	0	0.0%	7	6.7%
からかい	1	8.3%	6	12.5%	6	13.6%	13	12.5%
タブー	2	16.7%	6	12.5%	12	27.3%	20	19.2%
小計	12		48		44		104	
4) 機能	緊張緩和							
5) 相手反応								
ポジティブpos.	8	66.7%	34	70.8%	32	72.7%	74	71.2%
ニュートラルneu.	3	25.0%	9	18.8%	8	18.2%	20	19.2%
ネガティブneg.	1	8.3%	5	10.4%	4	9.1%	10	9.6%
小計	12		48		44		104	
6) 行為者反応								
ポジティブpos.	10	83.3%	39	81.3%	32	72.7%	81	77.9%
ニュートラルneu.	1	8.3%	6	12.5%	8	18.2%	15	14.4%
ネガティブneg.	1	8.3%	3	6.3%	4	9.1%	8	7.7%
小計	12		48		44		104	
7) ふざけ後								
関係pos.状態	10	83.3%	37	77.1%	42	95.5%	89	85.6%
関係neg.状態	1	8.3%	8	16.7%	2	4.5%	11	10.6%
関わりなし状態	1	8.3%	3	6.3%	0	0.0%	4	3.8%
小計	12		48		44		104	
8) 初発・後続								
初発	7	58.3%	21	43.8%	28	63.6%	56	53.8%
後続	5	41.7%	27	56.3%	16	36.4%	48	46.2%
小計	12		48		44		104	
9) 展開								
展開あり	8	66.7%	34	70.8%	32	72.7%	74	71.2%
不完全展開	3	25.0%	9	18.8%	8	18.2%	20	19.2%
展開なし	1	8.3%	5	10.4%	4	9.1%	10	9.6%
小計	12		48		44		104	

表 2-14 仲間入りとふざけの流れの発達的变化 (n=36)

流れの分類	3 歳児(4)		4 歳児(14)		5 歳児(18)		合計	%
1) ふざけ前								
関係pos.状態	0	0.0%	1	7.1%	0	0.0%	1	2.8%
関係neg.状態	0	0.0%	1	7.1%	0	0.0%	1	2.8%
あき状態	0	0.0%	0	0	0	0.0%	0	0.0%
関わりなし状態	4	100.0%	12	85.7%	18	100.0%	34	94.4%
小計	4		14		18		36	
2) プレイサイン								
表情	3	75.0%	7	50.0%	12	66.7%	22	61.1%
声	3	75.0%	10	71.4%	4	22.2%	17	47.2%
笑い	2	50.0%	5	35.7%	10	55.6%	17	47.2%
注目	1	25.0%	4	28.6%	4	22.2%	9	25.0%
3) 種類								
大げさ・滑稽	3	75.0%	3	21.4%	6	33.3%	12	33.3%
真似	1	25.0%	3	21.4%	6	33.3%	10	27.8%
言葉遊び	0	0.0%	4	28.6%	0	0.0%	4	11.1%
からかい	0	0.0%	4	28.6%	4	22.2%	8	22.2%
タブー	0	0.0%	0	0.0%	2	11.1%	2	5.6%
小計	4		14		18		36	
4) 機能	仲間入り							
5) 相手反応								
ポジティブpos.	3	75.0%	6	42.9%	12	66.7%	21	58.3%
ニュートラルneu.	1	25.0%	7	50.0%	6	33.3%	14	38.9%
ネガティブneg.	0	0.0%	1	7.1%	0	0.0%	1	2.8%
小計	4		14		18		36	
6) 行為者反応								
ポジティブpos.	2	50.0%	9	64.3%	14	77.8%	25	69.4%
ニュートラルneu.	2	50.0%	3	21.4%	4	22.2%	9	25.0%
ネガティブneg.	0	0.0%	2	14.3%	0	0.0%	2	5.6%
小計	4		14		18		36	
7) ふざけ後								
関係pos.状態	4	100.0%	8	57.1%	16	88.9%	28	77.8%
関係neg.状態	0	0.0%	1	7.1%	0	0.0%	1	2.8%
関わりなし状態	0	0.0%	5	35.7%	2	11.1%	7	19.4%
小計	4		14		18		36	
8) 初発・後続								
初発	3	75.0%	8	57.1%	6	33.3%	17	47.2%
後続	1	25.0%	6	42.9%	12	66.7%	19	52.8%
小計	4		14		18		36	
9) 展開								
展開あり	3	75.0%	4	28.6%	10	55.6%	17	47.2%
不完全展開	0	0.0%	2	14.3%	2	11.1%	4	11.1%
展開なし	1	25.0%	8	57.1%	6	33.3%	15	41.7%
小計	231		14		18		36	

表 2-15 自己主張とふざけの流れの発達的变化 (n=52)

流れの分類	3 歳児(17)		4 歳児(11)		5 歳児(24)		合計	%
1) ふざけ前								
関係pos.状態	0	0.0%	8	72.7%	22	91.7%	30	57.7%
関係neg.状態	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
あき状態	0	0.0%	1	11.1%	2	8.3%	3	5.8%
関わりなし状態	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
小計	0		9		24		33	*1
2) プレイサイン								
表情	10	58.8%	6	54.5%	20	83.3%	36	69.2%
声	11	64.7%	7	63.6%	18	75.0%	36	69.2%
笑い	4	23.5%	5	45.5%	18	75.0%	27	51.9%
注目	0	0.0%	0	0.0%	8	33.3%	8	15.4%
3) 種類								
大きさ・滑稽	15	88.2%	7	63.6%	18	75.0%	40	76.9%
真似	0	0.0%	1	9.1%	2	8.3%	3	5.8%
言葉遊び	1	8.3%	0	0.0%	2	8.3%	3	5.8%
からかい	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
タブー	1	8.3%	3	27.3%	2	8.3%	6	11.5%
小計	17		11		24		52	
4) 機能	自己主張							
5) 相手反応								
ポジティブpos.	0	0.0%	0	0.0%	2	8.3%	2	3.8%
ニュートラルneu.	17	100.0%	11	100.0%	22	91.7%	50	96.2%
ネガティブneg.	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
小計	17		11		24		52	
6) 行為者反応								
ポジティブpos.	14	82.4%	9	81.8%	12	50.0%	35	67.3%
ニュートラルneu.	3	17.6%	2	18.2%	12	50.0%	17	32.7%
ネガティブneg.	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
小計	17		11		24		52	
7) ふざけ後								
関係pos.状態	1	5.9%	5	45.5%	24	100.0%	30	57.7%
関係neg.状態	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
関わりなし状態	1	5.9%	1	9.1%	0	0.0%	2	3.8%
小計	2		6		24		32	*2
8) 初発・後続								
初発	6	35.3%	5	45.5%	18	75.0%	29	55.8%
後続	11	64.7%	6	54.5%	6	25.0%	23	44.2%
小計	17		11		24		52	
9) 展開								
展開あり	7	41.2%	5	45.5%	4	16.7%	16	30.8%
不完全展開	3	17.6%	1	9.1%	2	8.3%	6	11.5%
展開なし	7	41.2%	5	45.5%	18	75.0%	30	57.7%
小計	17		11		24		52	

注) *1, *2: 自己主張のふざけでは、ふざけを向ける相手が周囲にいない、あるいは周囲の人に関わりなくふざけている場合があり、その際「ふざけ前」「ふざけ後」の行為者と相手との関わり状態がカウントされていないため、小計が52よりも少なくなっている。

5) 自己主張のふざけの流れ (表 2-15)

自己主張のふざけも、52 ユニット (3.3%) と生起数が少ない機能である。3 歳児から 5 歳児にかけて、ふざけの流れには揺れは見られるが、大きくは変わらないと考えられる。ふざけ前は関係 pos. の状態で、表情や声のプレイサインを伴い、大げさ・滑稽が 7 割程度占めていた。相手反応は 9 割以上ニュートラルで反応ないが、行為者反応は 7 割程度ポジティブだった。ふざけは展開しなかったが、その後 6 割程度は関係 pos. の状態だった。

自己主張のふざけでは、相手は気付かず無反応が多かった。観察から、3 歳児では、仲間と関わらず、遊びの周辺でひとり自己主張のふざけを楽しむ姿が見られた。一方、4 歳児では仲間と一緒に遊んでいる時、5 歳児ではドッチボールなどで興奮している時に、自分の中の楽しさや興奮を表現、発散するため、自己主張のふざけをするように変化してきたようである。

4. まとめ

本研究では、幼児のふざけ行動を取り上げて、5 つの種類 (大げさ・滑稽、真似、言葉遊び、からかい、タブー) と 5 つの機能 (関係強化 pos., 関係強化 neg., 緊張緩和、仲間入り、自己主張) を見出した。また、ふざけ行動の前後や展開も含めた、ふざけの流れとして取り上げた。発達的变化として、3 歳児は言語的制約により行動的なふざけが多く、大げさや真似のような、相手に受け入れられやすい関係強化 pos. のふざけを使って、相手との関係を強化していた。4 歳児になると、言葉遊びなどの言語的なふざけも増え、時期によってネガティブな状況に対して緊張緩和のふざけを活用したり、関係強化 neg. のような、より高度なふざけを利用したりして展開しつつあることがうかがわれた。また、5 歳児でも、言語・行動のふざけが見られ、からかいの関係強化 neg. のふざけを用いて、テンポのよいやりとりでツッコミをするなどの刺激のあるふざけが行われていた。

性差については、女兒がプレイサインを伴って、大げさや真似の関係強化 pos. のふざけを行い、相手にも受容されて展開していくのに対し、男児はからかいやタブーのふざけを行い、緊張緩和や自己主張の機能が多く見られたが、相手に受容されにくく、展開もしにくかった。女兒は受容されやすいふざけをして、仲間とその後一緒に遊ぶように展開するが、男児は少し高度なふざけや、分かりやすいが望ましくないとされるふざけなど、相手に受け入れられなくても刺激のあるものに挑戦している様子がうかがわれた。

また、機能によって、ふざけの流れに特徴が見られた。3 歳児から 5 歳児にかけてのふざけの流れにおいて、ある程度の揺れはあるものの、機能によって定まっていた。

今後の課題としては、今回示された 3, 4, 5 歳児のふざけの流れと、実際の特徴的な事例との対応を質的に提示することが必要である。また、ふざけ行動は行為者と相手との関係性によって影響されることが予測される。そのため、仲間関係によってふざけの生起やふざけの流れにどのような違いが見られるのか、時期や年齢によってどのように変化していくのかを検討する必要があるだろう。

第3章 タブーのふざけ行動の意味（研究2）

1. 問題

ユーモアについて、McGhee（1979/1999）は「不適切な、文脈から外れた事象を含む不調和な関係の知覚が、全てのユーモア経験の基礎となる」と主張している。本論文ではふざけ行動を「行為者が相手から笑いを取るきっかけとなる、関係や文脈から外れた不調和incongruityでおかしな行為であり、時に他の相手へ伝染する行為」と定義している。第2章の研究1において、ふざけ行動の発達的な変化や性差、その種類と機能について取り上げた。本章では、子どもたちによく使われるふざけとして、身体や排泄にかかわる言葉を使うなどのタブーに注目し、事例を取り上げながら検討したい。

幼児期は、仲間との相互作用を通して仲間関係に関するスキルを発達させ、仲間関係を維持し、その働きを探求する期間である（Corsaro, 1994）。仲間関係を検討する際、例えばいざこざは、発達的に意味のあるものとして多く取り上げられている（斎藤・木下・朝生, 1986；倉持, 1992）。一方、子どもがふざけるのは、仲間との親和的欲求の充足のためであり（McGhee, 1979/1999）、仲間と楽しさを共有したい気持ちの表れである（平井・山田, 1989）にもかかわらず、子どものふざけを検討した研究は少なく、ユーモアや笑いの研究（McGhee, 1979/1999；平井・山田, 1989；友定, 1993）の他は、遊び研究（Garvey, 1977/1980）や子どもの仲間文化研究（Corsaro, 1985）の中で周辺的に扱われてきた。例えば、平井・山田(1989)はふざけに様々な種類があることを示し、友定(1993)はおかしさやふざけの中にオシリなどのからだのタブーが含まれることを示している。

ふざけの中でも、とりわけ大人が望ましくないとする行動の例として、トイレ言葉(ウンチ、オシッコ)や身体に関する言葉(オッパイ、チンチン)などの「タブー」が挙げられる。子どもは、タブーのふざけを行えば、相手が大人の場合、多くは困惑や制止や失笑等の否定的反応であるが（平井・山田, 1989）、何らかの反応を得ることが出来る。おそらく、大人とのやりとりの中で、タブーに対して困惑や制止や失笑をする大人の反応から、タブーには他の行動やふざけと異なる意味があることを学んでいると考えられる。そこで、ここではタブー（禁忌）を「使用すると大人が困惑や制止をするため、子どもはいけない恥ずかしいことと捉えつつ、その言葉や動作のみで笑いを引き起こす可能性のあるおかしな行為」と定義する。

タブーは相手から確実に反応を得る可能性があるにもかかわらず、子どもにとってのタブーの意味について検討した研究は少ない。しかし、Corsaro（1985）は、タブーが脅しや侮辱など攻撃的に使用される一方で、いざこざがエスカレー

トするのを回避する手段として使用されていると報告しており、タブーが仲間との緊迫した状態を改善するような調整を行っていることが示唆されている。これより、子どもの仲間関係を考慮してタブーを検討することで、タブーがどのような意味を持つのか、どのように関係が調整されているのかを明らかにできるのではないだろうか。

また、タブーの生起をきちんと検討した研究はなく、一般に4歳、4歳児に多く見られると言われている（平井・山田, 1989；友定, 1993）。友定（1993）は、3歳児で「おかしさ」が少しずつ分かるようになり、4歳児になると「おかしさ」を友達と共有し、笑い合うことを楽しむようになるが、人を笑わせるためにおかしさ、ズレを作り出すことはまだ難しく、タブーに触れることで簡単に笑い合う状況を作り出せると述べている。5歳児は様々な形で「おかしさ」を作れるようになるため、身体のタブーは減少するが、性のタブーが目につくようになるとしている。幼児期の「下品な笑い」について保護者への質問紙調査から検討した富田・藤野（2016）では、4歳から6歳にかけて多く見られ、下ネタは4歳児に、ギャグは4、5歳児に多かったという。タブーが4歳ころに多い理由として、4歳前後の親と子どもの関心が排尿や排便にあるため、子どもは排泄にまつわる緊張を対処する手段としてタブーを使用すること、子どもが自分で用をたせるようになってからも親が排泄のタブーを気にするためにタブーを面白がることが挙げられている（McGhee, 1979/1999）。また、3、4歳では排泄タブーを直接言って非常に喜ぶのに対し、6歳ではタブーを社会的に不適切なものとして隠す必要を感じ、タブー自体単純すぎて興味をかき立てないため、あまり喜ばないと言う（McGhee, 1979/1999）。その場合、タブーの使用に年齢による変化が見られるのではないだろうか。さらに、McGhee（1979/1999）は、就学年齢までの数年間に男児がおかしな言葉で韻を踏んだり、下品な言葉を言ったりすることが多いことは指摘しているが、タブーについて性差が見られるかは明示されていない。田爪（1996）は、5歳児の自由遊び場面のユーモア発言を検討し、最も多かったのは「排泄や性に関する言葉」であり、特に男児の発言が多かったことを示した。言葉だけでなく、行動も併せたタブーのふざけについて、年齢差と性差を共に検討することが求められるだろう。

本研究ではタブーのふざけを取り上げ、その発達的变化、性差を検討し、仲間関係におけるタブーの意味を示したい。そこで、第一にタブーが時期的にどのように変化するのか、第二にタブーが仲間同士の関係をどのように調整しているのかを検討することを目的とする。その際、ふざけは文脈に影響される微妙な行為のため、ふざけ部分のみでなく、その前後も含めた全体から検討する。

2. 方法

対象児：都内私立 A 幼稚園の 3 歳児 1 クラスのコホートを、5 歳児クラスまで縦断的に観察した。A 幼稚園は、3 歳児、4 歳児、5 歳児クラスが各 1 クラスあり、遊びを中心とした保育を実施している。担任は各クラス 1 名で、他に 2 名のフリーの保育者が全クラスの補助をし、園長も保育に参加している。異年齢交流が見られ、園の方針でも、保育者はクラスの枠にとらわれずに幼児と関わることを心がけている。対象児の人数は、以下の通りである。

表 3－1 研究 1～3 における対象児（1994.5-1997.3）

時期	在籍		(内新入園・転入園)		退園		在籍人数
	男児	女児	男児	女児	男児	女児	合計
3歳児10月（第1期）	5	8					13
3歳児 2月（第2期）	5	7				1	12
4歳児 5月（第3期）	9	12	4	6		1	21
4歳児10月（第4期）	9	12					21
4歳児 2月（第5期）	9	12					21
5歳児 5月（第6期）	9	12		1		1	21
5歳児10月（第7期）	10	12	1				22
5歳児 2月（第8期）	10	12					22

また、対象児の平均月齢は、以下の通りである。

3 歳 児 10 月（第 1 期）：平均月齢 51.5 ヶ月（レンジ：45-55）

2 月（第 2 期）：平均月齢 55.7 ヶ月（レンジ：49-59）

4 歳 児 5 月（第 3 期）：平均月齢 57.4 ヶ月（レンジ：51-62）

10 月（第 4 期）：平均月齢 62.4 ヶ月（レンジ：56-67）

2 月（第 5 期）：平均月齢 66.4 ヶ月（レンジ：60-71）

5 歳 児 5 月（第 6 期）：平均月齢 69.4 ヶ月（レンジ：63-74）

10 月（第 7 期）：平均月齢 74.4 ヶ月（レンジ：68-79）

2 月（第 8 期）：平均月齢 78.4 ヶ月（レンジ：72-83）

観察時期：1994年5月～1997年3月。1994年度は3歳児10・2月，1995年度は4歳児5・10・2月，1996年度は5歳児5・10・2月。子どもが落ち着いて遊ぶようになる各学期の半ばに実施し，3年間縦断的に観察した。3歳児5月は，園の意向により集中的に観察に入ることが難しかったため，3歳児10月から実施した。各時期の中旬から下旬までの約2～3週間の間に実施した。

観察方法：原則として，保育に参加しない観察者の立場をとり，午前中の自由遊び時間に観察した。観察者2名が各々ビデオカメラを用いて撮影し，時期ごとに

対象児全員を1人10～15分ずつ5回撮影した。観察日数は、3歳児7日（10月：4日，2月：3日），4歳児22日（5月：6日，10月：7日，2月：9日），5歳児24日（5月：7日，10月：8日，2月：9日）の53日である。学期終了時には、対象児の発達や仲間関係，保育について園長や保育者と話し合い，観察から捉えた仲間関係の変化や発達に関する解釈の妥当性を確認した。3年間の観察終了後には，その他タブーに対する考えと対応についても追加して園長や保育者に尋ねた。

分析方法：ふざけを文脈の中でとらえるため，撮影したビデオテープから，ふざけの生起部分の前後を含めて文字化し，そのプロトコルとビデオ映像に基づいてコード化した。コード化は，ふざけの種類，タブーの種類，ふざけへの相手反応について行った。なお，本研究では全タブーを対象とし，第2章の優先順位にかかわらず，生起したタブー全てを取り上げている。評価は筆者と2名の大学院生（前半・後半に分けて担当）で行い，ふざけの種類，タブーの種類，ふざけへの相手反応の一致率は $\kappa = .90, .92, .96$ （Cohen, 1960）で，両者の不一致箇所は協議の上調整した。本論文では，ふざけの中のタブーを取り上げ，その発達的变化を量的，質的に分析する。量的分析では，SPSS statistics22.0を使用し，発達の変化と性差について χ^2 検定を行った。質的分析では，各時期のタブーの特徴がよく表れている事例を取り上げて，タブーによる仲間関係の調整について検討した。なお，子どもの名前は全て仮名である。

倫理的配慮：本研究では，幼稚園で長期的な自然観察を実施し，ビデオカメラや写真の撮影を行った。自然観察の際は保育の邪魔にならないように心がけ，子どもから話しかけられれば不自然でないように対応するほか，危険やけがなどの際は観察を中断してすぐに対応するようにした。学期末のインタビューでは，観察者に対する気になる点や要望について尋ねた。当初は観察位置について少し距離をとるよう要望はあったが，その後は特に求められなかった。ビデオデータや写真データ及び名簿，観察記録等は，鍵のかかる場所へ保管した。

なお，本研究は1994年から1997年の観察調査であり，当時は保育現場での研究全てに倫理審査を求められていなかったため，研究方法や内容，結果の公表について丁寧に説明するなど出来る限り倫理的な配慮は行ったが，倫理審査を受けていない。

3. 結果と考察

<分析1> 各タブーの現れ方と発達的变化，性差

タブーが使用された発話や行為を考慮して整理したところ，「身体・排泄のタブー」「性のタブー」「ネガティブなタブー」「サル・ブタ・酒」の4種類に分類が可能だった。なお「サル・ブタ・酒」は，他の種類のタブーと比べると少し

異なるが、観察した園ではその言葉や動作だけで笑いを引き起こすという点でタブーと共通する効果があるため、本論文ではタブーの1つとした（表3-2）。

表3-2 タブーの種類分類

タブー種類	ふざけの内容
身体・排泄 のタブー	身体や排泄に関連するもの、それに関連する反応 オッパイ、チンチン、キンタマ、おしり、はだか、パンツ、 カンチョウ、鼻つつこみ、オシッコ、ウンチ、オナラ、鼻水
性のタブー	男女の性に関連するもの（身体は除く）、それに関連する反応、 キス、結婚、好き、オカマ、エッチ、スケベ
ネガティブ なタブー	非道徳的で否定的な意味を持つもの バカ、ババア、ジジイ、オヤジ、死、アカンベ
サル・ブタ・ 酒 ^注	園に特有の、その言葉や動作で笑いを引き起こす可能性の あるもの おさるさん、ウッキー、ブタ、ブー、お酒、酔っぱらい

注）他の種類のタブーとは少し異なるが、園の中ではタブーと共通する効果を持つため、タブーに分類する。

各時期のタブーの生起は表3-3の通りである。タブー全体がどのように発達的に変化するのかを χ^2 検定したところ、他の種類のふざけと比べ、生起数に有意な偏りがあり（ $\chi^2(7)=95.47, p<.01$ ），3歳児2月と4歳児5月、10月で有意に多かった（残差7.16, $p<.01$ ；残差2.24, $p<.05$ ；残差2.40, $p<.05$ ）。さらに、3歳児10月と4歳児2月、5歳児10月、2月で有意に少なかった（残差-4.19, $p<.01$ ；残差-2.24, $p<.05$ ；残差-2.04, $p<.05$ ；残差-4.06, $p<.01$ ）。また、タブーを3歳児、4歳児、5歳児で他のふざけと比較すると、生起数に有意な偏りがあり（ $\chi^2(2)=7.36, p<.05$ ），5歳児で少なかった（残差-2.63, $p<.01$ ）。これより、3歳児2月から4歳児にかけてタブーの生起頻度が高くなったが、4歳児2月、5歳児で少なくなったと考えられる。

また、タブー全体の生起について性差を検討したところ、男児の方が女児よりも有意に多く（ $\chi^2(1)=16.44, p<.01$ ），3歳児、4歳児、5歳児のどの年齢においても男児で有意に多かった（ $\chi^2(1)=3.92, p<.05$ ； $\chi^2(1)=11.17, p<.01$ ； $\chi^2(1)=7.44, p<.01$ ）。これより、男児にタブーのふざけが多いという先行研究（McGhee, 1979/1999；田爪, 1996）は支持された。

表 3-3 時期ごとのふざけとタブーの生起数（単位はユニット、（ ）内は％）

	種類別生起数（全タブーでの割合）												全タブー （全ふざけでの割合）			ふざけ 生起 総数
	身体・排泄			性			ネガティブ			サル・ブタ・酒			男児	女児	計	
	男児	女児	計	男児	女児	計	男児	女児	計	男児	女児	計				
													(男女別全ふざけ割合)			
3歳児10月	1	0	1 (7.1)	1	0	1 (7.1)	3	6	9 (64.3)	3	0	3 (21.4)	8 (11.3)	6 (5.0)	14 (7.4)	190
2月	23	26	49 (76.6)	7	0	7 (10.9)	1	7	8 (12.5)	0	0	0 (0.0)	31 (43.7)	33 (34.0)	64 (38.1)	168
小 計	24 (61.5)	26 (66.7)	50 (64.1)	8 (20.5)	0 (0.0)	8 (10.3)	4 (10.3)	13 (33.3)	17 (21.5)	3 (7.7)	0 (0.0)	3 (3.8)	39 (27.5)	39 (18.1)	78 (21.8)	358
4歳児5月	28	1	29 (50.0)	5	0	5 (8.6)	7	2	9 (15.5)	14	1	15 (25.9)	54 (29.3)	4 (7.5)	58 (24.5)	237
10月	24	6	30 (73.2)	1	2	3 (7.3)	1	2	3 (7.3)	5	0	5 (12.2)	31 (31.0)	10 (17.5)	41 (26.1)	157
2月	12	2	14 (50.0)	3	0	3 (10.7)	5	0	4 (14.3)	5	1	6 (21.4)	25 (14.5)	3 (6.8)	28 (13.0)	216
小 計	64 (58.2)	9 (52.9)	73 (57.5)	9 (8.2)	2 (11.8)	11 (8.7)	13 (11.8)	4 (23.5)	17 (13.4)	24 (21.8)	2 (11.8)	26 (20.5)	110 (24.1)	17 (11.0)	127 (20.8)	610
5歳児5月	10	6	16 (40.0)	0	0	0 (0.0)	14	0	14 (35.0)	10	0	10 (25.0)	34 (26.2)	6 (14.3)	40 (23.3)	172
10月	16	4	20 (62.5)	0	0	0 (0.0)	12	0	12 (37.5)	0	0	0 (0.0)	28 (17.9)	4 (6.1)	32 (14.4)	222
2月	6	0	6 (27.3)	10	0	10 (45.5)	4	2	6 (27.3)	0	0	0 (0.0)	20 (10.9)	2 (4.5)	22 (9.6)	228
小 計	32 (39.0)	10 (83.3)	42 (46.7)	10 (12.2)	0 (0.0)	10 (10.6)	30 (27.9)	2 (16.7)	32 (34.0)	10 (12.2)	0 (0.0)	10 (11.1)	82 (17.4)	12 (7.9)	94 (15.1)	622
合 計	120 (51.9)	45 (66.2)	165 (55.2)	27 (11.7)	2 (2.9)	29 (9.7)	47 (20.3)	19 (27.9)	66 (22.1)	37 (16.0)	2 (2.9)	39 (13.0)	231 (21.6)	68 (13.0)	299 (18.8)	1590

タブーの種類の発達的变化では、年齢（3）×タブーの種類（4）の χ^2 検定を行ったところ、生起数に有意な偏りが見られた（ $\chi^2(6)=24.67, p<.01$ ）。

タブー全体の55.2%を占める「身体・排泄のタブー」では、3歳児、4歳児、5歳児で他のタブーと比較すると、5歳児が有意に少なかった（残差-2.47, $p<.05$ ）。

2番目に多い「ネガティブなタブー」（22.1%）を3歳児、4歳児、5歳児で他のタブーと比較すると、4歳児で有意に少なく（残差-3.11, $p<.01$ ），5歳児で有意に多かった（残差3.38, $p<.01$ ）。

「サル・ブタ・酒」（13.0%）を3歳児、4歳児、5歳児で他のタブーと比べると、3歳児で有意に少なく（残差-2.81, $p<.01$ ），4歳児で有意に多かった（残差3.28, $p<.01$ ）。

「性のタブー」（9.7%）についても、3歳児、4歳児、5歳児で他のタブーと比べたが、統計的に有意な結果は得られなかった。友定（1993）の結果とは異なり、本研究では性のタブーが5歳児に多いということとはなかった。

また、タブーの種類の性差について χ^2 検定を行ったところ、生起数に有意な偏りがあり（ $\chi^2(3)=14.33, p<.01$ ），男児は女児より「性のタブー」「サル・ブタ・酒」が有意に多く（残差2.14, $p<.05$ ；残差2.81, $p<.01$ ），女児は男児より「身体・排泄のタブー」が有意に多く見られた（残差2.07, $p<.05$ ）。

以上より、4歳児ではサル・ブタ・酒は多いがネガティブなタブーは少なく、5歳児では身体・排泄のタブーは少ないが、ネガティブなタブーは多いことが分かった。タブー全体を時期による変化から見ると、3歳児後半（4歳）から4歳児にかけてタブーが多く、5歳児には減少していた。タブーが4歳、4歳児に多く見られるとする先行研究（平井・山田, 1989；友定, 1993）を一部支持したが、友定（1993）のように5歳児に性のタブーが多いことはなかった。

3歳児後半から4歳児にかけてタブーが多く生じた理由として推測されるのは、言語的な制約があり、仲間と楽しさを共有して遊び続けるためのレパトリーがまだ多くないため、特定の言葉や動作だけで容易に仲間から笑いの得られる可能性の高いタブーが使用しやすかったと考えられる。4歳児になってもタブーが多く生じていたにもかかわらず、5歳児前後からタブーが減少したのは、子ども自身のタブーのおかしさへの関心が薄れ、恥ずかしさを感じるようになったことや、タブー以外の方法で仲間と一緒に遊べるレパトリーが増えたことなどが影響していると考えられる。性差としては、女児が全体でも生起数の多い身体・排泄のタブーが多いのに対し、男児の方が、性のタブーやサル・ブタ・酒のようなタブーが多かったことから、多様なタブーを積極的に用いていることがうかがわれた。

<分析2> 相互作用におけるタブー使用の意味

1) タブー使用による効果

タブーを使用することによって、仲間からどのような反応が得られるのだろうか。相手が肯定的反応を示せば、仲間から受容されて成功したと判断し、タブーに対する反応の数と、タブー全体に対する肯定的反応の比率（以後「成功率」と表す）を表3-4に示した。なお、肯定的反応pos., 中立的反応neu., 否定的反応neg.は、次のように判断した。肯定的反応は「ふざけに対して、笑う、ふざける、話を展開するなどの受容的な反応」を指す。中立的反応は「ふざけに対して、無反応、見つめるだけなど明示的な反応が無く、肯定的とも否定的とも判断できない反応」を指す。否定的反応は「ふざけに対して、嫌な顔をする、怒る、泣く、逃げるなどの拒否的な反応」を指す。

表 3-4 タブーに対する反応とタブーの効果（単位はユニット）

	身体・排泄					性					ネガティブ					サル・ブタ・酒					タブー全体				
	肯定	中立	否定	計	成功率	肯定	中立	否定	計	成功率	肯定	中立	否定	計	成功率	肯定	中立	否定	計	成功率	肯定	中立	否定	計	成功率
3歳児10月	1	0	0	1	100.0%	1	0	0	1	100.0%	7	1	1	9	77.8%	2	1	0	3	66.7%	11	2	1	14	78.6%
2月	37	9	3	49	75.5%	6	1	0	7	85.7%	6	2	0	8	75.0%	0	0	0	0	0.0%	49	12	3	64	76.6%
小 計	38	9	3	50	76.0%	7	1	0	8	87.5%	13	3	1	17	76.5%	2	1	0	3	66.7%	60	14	4	78	76.9%
4歳児5月	20	8	1	29	69.0%	5	0	0	5	100.0%	4	5	0	9	44.4%	8	6	1	15	53.3%	37	19	2	58	63.8%
10月	26	4	0	30	86.7%	2	1	0	3	66.7%	3	0	0	3	100.0%	1	4	0	5	20.0%	32	9	0	41	78.0%
2月	9	4	1	14	64.3%	3	0	0	3	100.0%	2	2	1	4	50.0%	5	1	0	6	83.3%	19	7	2	28	67.9%
小 計	55	16	2	73	75.3%	10	1	0	11	90.9%	9	7	1	16	56.3%	14	11	1	26	53.8%	88	35	4	127	69.3%
5歳児5月	12	2	2	16	75.0%	0	0	0	0	0.0%	10	4	0	14	71.4%	6	2	2	10	60.0%	28	8	4	40	70.0%
10月	14	6	0	20	70.0%	0	0	0	0	0.0%	8	4	0	12	66.7%	0	0	0	0	0.0%	22	10	0	32	68.8%
2月	6	0	0	6	100.0%	6	4	0	10	60.0%	6	0	0	6	100.0%	0	0	0	0	0.0%	18	4	0	22	81.8%
小 計	32	8	2	42	76.2%	6	4	0	10	60.0%	24	8	0	32	75.0%	6	2	2	10	60.0%	68	22	4	94	72.3%
合 計	125	33	7	165	75.8%	23	6	0	29	79.3%	46	18	2	65	70.8%	22	14	3	39	56.4%	216	71	12	299	72.2%

全時期での各タブーの成功率は身体・排泄のタブーが75.8%，性のタブーが79.3%，ネガティブなタブーが70.8%，サル・ブタ・酒が56.4%，タブー全体が72.2%であった。種類によって成功率が変化するかを検討するために χ^2 検定を行ったが、各種類と肯定的反応数との間に統計的に有意な関連は見られなかった。また、タブー全体の成功率は3歳児が76.9%，4歳児が69.3%，5歳児が72.3%で、年齢によって成功率が変化するかを検討したが、年齢と肯定的反応数との間に有意な関連は見られなかった。

これより、タブーの種類や年齢によって、タブーの成功率に違いは見られなかった。しかし、タブーの種類や時期にあまり関係なく、タブーを使用することで全タブーの約7割が肯定的変化を示した。これより、タブーが仲間と相互作用するスキルとして有効であることが示唆された。

2) 仲間関係を調整するタブー（事例1～3）

では、仲間との相互作用の中で、タブーがどのように使われ、それにどんな意味があるのだろうか。ここでは、男児の身体・排泄のタブーを例に、タブーが仲間との関係を調整している事例を取り上げて検討したい。具体的には、緊迫状況を緩和する立て直し（事例1）やごまかし（事例2），関係改善（事例3）のタブーについて取り上げる。

表 3-5 【事例 1】 4 歳児 5 月 ホール・滑り台

4 歳男児タク・タカ・トシ(進級児)・コウ・サト・ジン(新入園児)は滑り台でオーレンジャーごっこ。

タク→タカ：5 歳児の運ぶマスセットを差し「あーあ、あれ取られちゃった、お前のせいだぞ！」
 トシ→タク：「何が取られたの？」
 タク→トシ：マスセットを不満げに指差し「あれだよ、あれ、あれあれ、もう！」
 タカ→タク：「お前のせいだぞ！」と怒ってタクを押す。
 タク→タカ：「何だよー」と少しひるむ。
 タカ→タク：怒りながら「今度やったら、俺んち来させねーからな」
 タク：滑り台の上で足をバタつかせ、わざと尻もちをつき「アットット」とおどける。【大げさ】
 タク：足をバタバタして「もっともっともっと、アー、こけた」と尻もちを付いておどける。【大げさ】
 タカ→タク：「ヤーダ」
 タク→タカ：タカに顔を近付けて「何が、何が、誰が、誰が」と大げさに騒ぐ。【大げさ】
 タカ：「オーレンジャーごっこだよーん」と滑り台の階段を登りながら、コウと役決めする。
 タク：タカとコウの話を聞き、肩を落として下を向き「ウーッッ」と泣き出す。(無視のため)
 タカ→タク：タクに気付き「どうしたの？タク君」と近寄るが、「チャンチャン」とタクから離れる。

保育者がトシにタクが泣いている理由を尋ねるが、トシ「わかんない、見てなかったから」と答える。保育者は様子を見つつその場から離れる。サト・ジンも来て、泣いているタクを見ている[10秒]。

(タクは滑り台で下を向き泣いている。タカとサトは近くで、コウは滑り台でタクを見ている)
 タク→コウ：ゆっくり滑り台を滑ってきたコウの手首を急に掴む。
 サト→タク：コウの頭を 5 回軽く叩き、「いけないんだよねー」
 タカ→サト：「違うよ、ぶつなんかは、いけないんだよねー」
 タク→サト・タカ：「そうだよ、俺ね、鼻からね、あのね、鼻ポタがプップーって、チンチンって」と右手の指と人差し指が鼻から出るような素振りをして笑う。【タブー：身体排泄】
 タカ・サト・ジン：「アハハハハハッ」と笑う。
 タク：ニコニコしながら「チンチン」と言って、腕で顔を拭いて笑う。【タブー：身体排泄】
 タカ・サト・ジン：「アハハハハハ」と笑っている。
 タク：急に立ち上がり滑り台を駆け登り「ウーッッッ」とわざとこけて滑り降りる。
 タク：また駆け登って「ウー、ウー！」とこけて滑り降りる。【大げさ】 【大げさ】

タク：また起き上がりながら飛び込んで「ワー」とこける。【大げさ】
 タク：また起き上がりながら飛び込んで「アララ」とこけて滑る。【大げさ】
 サト：タクの後ろで、嬉しそうに手足をバタバタして滑り台を駆け登ってこける真似をする。
 タカ：サトを見て「ハハーッ」と笑う。【真似・大げさ】
 タク→サト：サトの手が少し触れたため「アイター！」と後ろへ振り返っておどける。【大げさ】
 タカ：タクを見て「フハハハハハハッ」と大笑いする。
 タク：少し駆け登りかけて「ウー！」と滑り落ちる。【大げさ】
 サト→タク：「ね、僕もやらして。僕も」。滑り台を駆け登ってこけ「アー」と滑る。【真似・大げさ】
 サト：また起き上がり、滑り台を駆け登り「アー」とこける。【真似・大げさ】
 タカ→タク・サト：とタクに言い、「サト君」とサトに声をかける。
 タカ→タク：「オイ、僕にもやらせて」とタクへ駆け寄り、「アー」と滑り戻る。【真似・大げさ】

タク・サト・タカが滑り台を駆け登ってこけた後、タクはごっこ遊びの誘いかけをし、役決めする。

注) 実線の下線部分は、ふざけの箇所。破線の下線部分は、ふざけ以外で注目すべき言動の箇所。
 【 】内 は、ふざけの種類。() 内は筆者による補足。***は聞き取り不能箇所。以下の事例においても、同様である。

4歳児5月の事例1では、自己主張の強いタクに責任転嫁されそうになったタカが文句を言っていざこざが起きている。タクは八つ当たりした自分が悪いと分かっているのか、タカが「お前のせいだぞ!」と怒るとタク「何だよー」とひるんでいる。また、タカが「今度やったら、俺んち来させねーからな」と言うと、タクはふざけてごまかそうと滑り台の上でこけて尻もちをつく動作を繰り返すが、タカは「ダメだよ」と納得しない。タカはこの前にタクに意地悪されて不満を抱いていたため、タクのふざけを受容しなかったと考えられる。タクは仲間を力で押さえ込めないことに気付き、何とか自分に仲間をつなぎとめようと奮闘しているようだ。自分が強く出過ぎたり、自分に問題があって相手に不満が生じたりした場合のレパトリリーとして、ふざけを利用してごまかそうとしたが、失敗してタクは泣いてしまう。泣いているタクのまわりには新入園児も集まる。みんなが心配そうに注目している時にタクは自ら「鼻ポタがププーって、チンチンって」と身体・排泄のタブーを言うことで、泣いたことへの決まり悪さを断ち切り、自分の気持ちを立て直して、泣きの終結を仲間に宣言していると考えられる。まわりの男児たちも、タクが泣いている時にはほとんど会話せずに気まずい状態にあったが、タクのタブーをきっかけとして、関係の不安定な状態を改善するのに協力するように大笑いし、ふざけが伝染して繰り返されている。このようなふざけの積み重ねによって、仲間関係の緊迫状態の緩和が確かなものとなり、タクは次の遊びの誘いかけができるほど立ち直り、場の雰囲気も好転したと考えられる。

タクの「鼻ポタがププーって、チンチンって」という身体・排泄のタブーは、タクが泣いた後の最初のふざけで、この場面で非常に有効に働いているようだ。タブーの分かり易さが泣きの終結を確実に仲間に知らせ、まだ余り馴染んでいない新入園児が泣きの終結を理解するのも役立ち、後の大笑いやふざけへとつながって、仲間関係の不安定な状態を改善している。その結果、タクは自分の気持ちを立て直し、その場の雰囲気も変化させ、自分に仲間を引きつけながら次の遊びへと移行している。

表 3－6 【事例 2】（4 歳児 10 月） 園庭・ジャングルジム

ジャングルジムで、4 歳男児タダ・トシ・ナオ・タク・マサはハムスターごっこをしている。

タク→トシ：ジャングルジムの一番上で何も掴まらずに立って威張る。
トシ→タク：一番上へ登って移動しながら「俺だって、そんなの出来るよ」
タク→トシ：怒って「ヤバイ！俺が運転する所なんだから！」
タク：枠の中に戻る途中、トシの手の指を足で踏んでしまう。
トシ：トシは指を踏まれた場所で動きを止めている。痛みに耐えている様子。
タク→トシ：痛そうな顔をしているトシに気づき「ごめん！」と謝ってトシを見ている。
タク→トシ：トシを見つめながら小声で「ごめんよ、ごめんよ、ごめんよ」
タク→トシ：「べー」と両目のアカンベをし、「へへへっ」と笑う。【タブー：ネガティブ】
トシ：痛い方の腕を振り、タクの顔を見てニコニコ笑い、立ち上がる。
タク→トシ：「危ない、ウンチをもらした」とニコニコして言う。【タブー：身体排泄】
タク→トシ：「ごめんよ、ウンチがいっぱい取れた」と同じ調子で言う。【タブー：身体排泄】
トシ：ニコニコして一番上でタクを見る。
タク：「1，2，3，4」とけんすいを 2 回した後「運動だ！」
タク→トシ：枠から体を出し「***見てて、トシ見てて！」と少し難しいけんすいを「1，2」と始める。
タダ・トシ：立ったままでけんすいを始める。

タクが一番上の棒で、ニコニコしてタダ・トシの頭を軽く叩き【からかい】、「オイチンコ！
オイチンコ！」とけんすいをすると、タダ・トシも真似して「オイチンコ！」とけんすいをする。
【タブー：身体排泄】 【真似・タブー：身体排泄】

4 歳児 10 月の事例 2 では、タク、トシ、マサ、タダ、ナオが、ジャングルジムで一緒に遊んでいる。タクとトシが張り合っている最中に、タクが誤ってトシの指を踏んでしまう。タクは意図せずにトシを傷付けたため、何とかトシの機嫌を取ろうと両目のアカンベというネガティブなタブーを使って、痛みに耐えているトシの緊迫した状態を緩和して、ごまかそうとしている。その結果トシは笑ったが、タクはさらに「危ない、ウンチをもらした」「ウンチがいっぱい取れた」という身体・排泄のタブーを続けている。その後もタクは「トシ見てて！」とトシの注意を引きつけ、タクがトシに気を使って接している様子がうかがわれる。

この事例でのタクのタブーは、トシに対する対応が巧みになっていると思われる。タクは自分の過失に対して、まず「ごめん！」と謝罪の気持ちを明確にしてから、最初のタブーでトシから笑顔を引き出し、その後も分かり易いタブーを繰り返すことでトシの気持ちの切り替えを促している。タクはトシの状態に応じてタブーを言ったり、注意を引きつけたりと機嫌の取り方を工夫して、関係の改善をしている。また、トシを気遣う様子を表現することで、タクの謝罪の気持ちも効果的に伝えていると考えられる。事例 1 のタクがただふざけてごまかそうとした様子に比べると、相手の状態に応じてタブーをしたり、注意を引きつけたりして、相手を気遣いながら機嫌を直そうとしており、仲間関係の不安定な状態をうまく改善していると言えるだろう。

表 3-7 【事例 3】（5 歳児 5 月） 園庭・ブランコそば・団子作り

5 歳男児サト・ジン・コウ・タクがブランコの側の砂で、団子を滑らかにしている。コウがタクの砂を取ったと、タクがコウを仲間外れにするが、保育者が仲介する。平均台でタクがズルをするので、ジン・サトは文句を言うが、タクは続ける。コウが裸足になった時、裸足のタクは「裸足になった人、ハイ」コウ「ハイ」。タクがサト・ジンを指し「裸足になってない」サト「いんだよ、人の勝手だから」タク「あ、そ。俺コウと遊ぶ」

タク→コウ：サト・ジンに聞かれないよう小声で「こっち行こう」とコウを誘い、ブランコへ走る。
 タク・コウ：ブランコのそばにしゃがみ、2人で砂を集め始める。
 タク：「幼稚園帰ったら...来る？」と誘う。
 コウ：「うん」
 タク：嬉しそうに「ゴエモン、フォー！」
 コウ：中腰でカニのようなおかしい格好で、笑いながら「ゴエモン、ツー！」【大げさ】
 タク：嬉しそうに「違うよ、ゴエモン」と言い、少し考えて「マン！」と股を付きだし、両手でオチンチンをはさんで笑う。【タブー：身体排泄】
 コウ：ニコニコして両手を鼻に持っていき、両手を広げて髭のようにして「ゴエモン、パー！（元気に）ゴエモン、ハー（気の抜けた声）」とおどける。【大げさ】
 タク：「あ、ゴエモン、鼻！」と両手の親指を自分の鼻の穴に突っ込んで笑う。
 【タブー：身体排泄】
 コウ：笑ってから、「ハーハー」と両手の指で鼻や口を引っ張り変な顔を作り、「ゴエモン、ハー！ゴエモン、ハー！」と気の抜けた声でおどける。【大げさ】
 タク・コウ：「フフフ」和笑う。

タク・コウは団子を持って、サト・ジンのいる玄関へ走って行く。タクはコウに同意を求めながら、団子の自慢をする。サト「いーじゃん！」で、タク・コウは嬉しそうに走って元の場所へ戻る。

事例 3 の 5 歳児 5 月になると、タクと 4 歳児入園のコウ、サト、ジンは運動や競争的な遊びを好み、一緒に遊ぶことが多くなる。コウはすぐに怒って騒ぐため、仲間外れにされやすい。この事例の前もコウがタクの白砂を取ったことでタクがコウを仲間外れにした。コウが仲間入りした後の平均台遊びで、タクは何度もズルをして 1 番になり、ジンとサトが文句を言っても取り合わない。裸足のタクは、裸足でないジンとサトに「あ、はだしになってない」とケチをつけ、サトが言い返すと「俺(裸足になった)コウと遊ぶから」とサトとジンを無視している。ここで、タクはサト、ジン、コウに対して自分のわがままを押し通し、仲間を押さえ込もうとしている。これは新しい仲間に自分の力を誇示しようとし、タクのわがままに対する反応を見極めて新しい仲間の力量を確かめているように思われる。また、タクはコウを仲間外れにしたが、裸足の件でサトとジンに反抗されると「俺コウと遊ぶから」と急にコウを抛り所にし、サトとジンを無視する。タクは、コウを自分の味方として確保するため、「幼稚園帰ったら、来る？」と誘ったり、「ゴエモン、マン！」と股を突き出して押さえる身体・排泄のタブーをして、今まで不安定な関係にあったコウの機嫌を取ったりして、コウとの結束を図ったのだろう。それぞれのふざけはタクとコウの関係を強化しているが、タクによるコ

ウの仲間外れや、タク対サトとジンのいざこざを含めた一連のエピソードの中では、タクとコウのふざけがそれまでの緊迫した状態を緩和し、不安定な関係を改善していると考えられる。また、5歳児ではタブーの生起が減少し、他に仲間と遊ぶレパートリーが増えていると思われるが、この事例ではタブーが使われている。タクはお互いの関係が不安定なコウに対してだからこそ、分かり易くて確実に笑いを誘う可能性の高いタブーを使って結束を固めようとしたのだろう。その後、タクとコウは、サトとジンの所へ行ってもめらかな団子の自慢をしているが、ふざけによって改善された関係の結束ぶりを見せつけに行ったと考えられる。

これらの事例から、タブーは仲間との関係を強化したり、緊迫した状態を緩和して関係を改善したりしており、仲間との関係を調整したと言えるだろう。特に仲間との関係の不安定な状態では、泣いていた行為者がふざけて立て直しをする場合（事例1）や、行為者が原因で相手が泣きそうな時にふざけてごまかす場合（事例2）に関係の調整が観察された。タブーによって立て直す場合は、自分の気持ちを切り替えるだけでなく、仲間に不安定な状態の終結を知らせ、その場の雰囲気まで変えるという意味を持っていた。また、タブーによってごまかす場合は、仲間関係の不安定な状態を単に笑い飛ばして自分の行為をごまかそうとする他に、相手の様子を見ながらタブーを繰り返したり、相手の注意を引きつけたりして相手を気遣いながら機嫌を取り、謝罪の気持ちを伝えるという意味を持っていた。また、タブーの後にも積極的にふざけを繰り返し、ふざけ以外にも工夫して、仲間との関係をより効果的に調整するスキルがこの時期に獲得されてきたことがうかがわれる。5歳児ではタブーの生起は減少するが、事例3のように関係の不安定な相手を味方に付け、確実に相手との関係を改善するために使用されることがあった。必要な場面でタブーを利用できることも関係を調整する上での大切なスキルと考えられる。これより、タブーの活用、関係調整の仕方は、時期や相手によって違いがあると言えるだろう。

3) タブーのやりとりの変容（事例4，5）

次に、女兒のタブーの事例として、女兒の中でふざけが多く見られたミカのかかわった事例を取り上げる。特に身体・排泄のタブーの扱いについて、年齢とともに変容が見られた女兒たちのやりとりについて、生起の多い時期（事例4）と少ない時期（事例5）で検討する。

表 3－8 【事例 4】 3 歳児 2 月 3 歳児保育室・お絵かき

3 歳女児ミユ・ミカ・マコ・チエ・ホナは、教室のテーブルでお絵かき。ミユは、セーラームーンを描くミカに、服のプリントを見せている。

マコ→ミユ：	「ハマダ（ミユの名字）お尻」	【タブー】
	（ミユは、不服そうにマコをじっと見ている）	
ミカ→ミユ：	ニコニコして「ハマダお尻ー、イハハッ」	【タブー】
	（ミユは、不服そうに見ている）	
ミカ→ミユ：	「ホソヤ（自分の名字）お尻ー、ハッハッハッハ」と大笑い。	
		【言葉遊び・タブー：身体排泄】
ミユ	：ニコニコして「いいよ、いいよ、ホソヤお尻はいいねー」と絵を描き出す。	
保育者	：「あら、何だかちょっと」	【真似・タブー：身体排泄】
ミユ	：円を描いて真ん中に線を引き「***、ホソヤ、ホソヤお尻ー」と笑う。	
		【真似・タブー：身体排泄】
ミカ	：「キャーッ！」と叫んで、大笑いする。	
保育者	：両手を耳に当て、テーブルに来てしゃがみ「ちょっと、先生、ちょっと何か、変なこと、変な言葉が聞こえてきたんですけど、これなーに？」とミユの描いた絵を指して尋ねる。	
	（ミカは保育者を見て笑うのをやめる）	
ミユ	：下を向いたまま「桃だよ」と、保育者を見る。	
保育者	：「桃よねー、そう」	
保育者	：ミユに「桃って描いておくわよ、もーもっ」と文字を書く。	
		【中断：約15秒】
ミユ	：「ハイキング」	
マコ	：「ハーイキングー」	
ユリ	：「ハーイクンギ（ハーイキング）ウンー、ウンコ！」とニコニコする。	
		【言葉遊び・タブー：身体排泄】
マコ→ユリ：	ユリを見て「ウンコって言ったら、自分がウンコ」	（注意）
チエ→ユリ：	「ウンコって言ったら、おトイレに行って、ウンコしてきなさい」とニコニコ笑う。	
マコ	：「ウフフッフ、フフッフ、フフ」と笑う。	【タブー：身体排泄】
ミカ	：「ホハハハハハッ」と大笑いし、「ウンコって言うのは、男の人が言うんだよ」	
マコ→ミカ：	ミカを見て「ネー！」と同意する。	（説明・教示）
チエ→ミカ：	「あ、ある、あ、う、ウンコじゃなくて、おチンチンでしょうが」と笑う。	
		【タブー：身体排泄】
ホナ→チエ：	「あっ！うーんと、じゃ、それでトイレでしょ！」とニコニコし、チエを指差す。	
		【タブー：身体排泄】
ミカ	：少し笑い「え、オシッコするところでしょ」	【タブー：身体排泄】
ユリ→ミカ：	「ミカちゃん」と呼ぶ。	
ミカ→ユリ：	「なーに？」	
ユリ→ミカ：	ミカを見て少し意地悪そうに「オナラブータン」	【タブー：身体排泄】
	（マコは少し意地悪そうに「ヒヒヒヒッ」と笑って、ミカを見る）	
ミカ→ユリ：	ニコニコして「オナラブータンって、それで、あ、死んじゃったー」と少し後ろにそり返るようなおどけた動作をする。	【タブー：身体排泄・ネガティブ】
マコ	：嬉しそうに「オナラ、オナラする人はトイレ行ってください」	【タブー：身体排泄】
ミカ	：「はい！イハハハッ」と返事をして笑う。	【大げさ】

事例 4 はタブーの生起数の多い 3 歳児 2 月の事例である。ミカは優しくて慕われており、ミユはいざこざに関わることも多く、仲間からわがままな子と捉えられていた。ミユがタブーで楽しんだ後、マコが「ハマダお尻」とミユの名字を使

って少し意地悪っぽく身体・排泄のタブーを言っている。ミカも真似して喜んだが、ミユの不服そうな様子に気付いて「ホソヤお尻ー」と自分の名字を使って笑うことで、ミユの不満を解消している（ミユ「ホソヤお尻はいいねー」）。また、ユリによる「オナラブータン」は3日前にミカがオナラをし、ユリの「オナラブータン、ブブー」でみんなが大笑いした場面を指している。ユリは少し意地悪っぽく「オナラブータン」と言い、マコも「ヒヒヒヒッ」と笑ったため、相手によっては受容されないが、優しいミカが相手だったことやタブーの生起が多い時期だったことから、ふざけとして受容され、ミカ自身タブーを言って楽しんでいる。

この時期の女兒は積極的にタブーを使っており、タブーにタブーで返すようなやりとりも活発である。そのために、タブーを言うだけで仲間に受容されていることを実感できたのではないだろうか。いざこざが多く、仲間に受け入れられないことの多いミユにとって、タブーを言うことは仲間と互いに楽しむことが出来、仲間からの受容を実感できる貴重な手段であり、保育者から注意されてでも実行したかったと思われる。また、保育者に対する反応や仲間同士のタブーへの注意から、他の子もタブーを望ましいものでないと気付いてはいるが、仲間とタブーのやりとりを楽しむことを優先していたと考えられる。

表 3－9 【事例 5】（5 歳児 5 月） ホール・ダンス後

5 歳女児ミカ・ホナ・ユリ・アサ・チエはホールで保育者のピアノに合わせ、カエルのダンス。保育者が席を外すと、女兒らは床に両手を付いて跳びはねて見せ合う。

ミカ : 「エビ私出来るよ、見てて!」と床に仰向けになり、エビの格好をする。

アサ : 「私もできるよ」と、ミカとほぼ同時に寝転がってエビの格好をする。

(ミカ・アサはスカートなので、パンツが見えになる)

ユリ→アサ・ミカ : 「パン(拍手)、ツー(ピースサイン)、まる(輪)、見え(輪から覗く)!」

【からかい・タブー：身体排泄】

ミカ→ユリ : ユリの「見え!」に合わせズッコと体を斜めにし、「減ーるもんじゃないでしょう!」

【大げさ】

ユリ→ミカ : 「立派だねー、ミカちゃん」

ミカ→ユリ : クルッと後ろを向き「ヤッ!」とスカートをめくってお尻を突きだし、すぐに向き直る。

【タブー：身体排泄】

チエ→ミカ : ミカに近づき「セーラームーンスターズ***」とセーラームーンとエリオスの話をする。

ミカ→チエ : 「ワー、やりたいそれ」

ミカ : 「マーマレードごっこする人、このゆーび止ーまれ」と歌って人差し指を立てる。

事例 5 の 5 歳児 5 月になると、タブーの生起が減少し、タブーの中の約 6 割を占めていた身体・排泄のタブーも減少する。女兒では、タブーの生起が主に「パンツが見えた」などタブーを想起する刺激のある場合に限られている。しかも事例 4 とは様相が異なり、ユリが「パンツー、まる、見え!」と身体・排泄のタブーを言っても、ミカは「(パンツを見られても) 減るもんじゃないでしょう」と

答え、ミカがお尻を突きだすタブーをしても他の子はタブーに対して気にとめる様子もなく、そのまま普通の会話へ移行している。ユリのタブーに対し、ミカは一応タブーで反応しているが、一種の開き直りの行為とも取れ、他の子も取り合わずに受け流しており、タブーにタブーで返すやりとりが成立しにくくなっている。この時期のユリが他の女兒から外れていたのではないことから、一時的に相手に注意を喚起して楽しむ以外に、この時期の女兒にとってタブーが余り意味を持たなくなったと考えられる。

以上から、タブーの生起の多い時期には、タブーにタブーで返すようなやりとりが行われ、仲間間で盛り上がっていた。タブーは仲間と簡単に楽しめるため、タブーに触れるだけで仲間からの受容をすぐに感じられるからではないか。一方で、タブーを注意するという行動も観察され、保育者をはじめとする大人がタブーを制止する対応が影響していると推測される。年齢が上がり、タブーの生起が少なくなると、女兒の事例ではタブーを注意することもなく、単に笑って受け流すようになり、タブーに対する反応の仕方に変化が見られた。

このようなタブーへの反応の変化は、大人の継続的な注意によって子どもがタブーへの恥ずかしさを感じるようになったこと、タブーに飽きて仲間と楽しく遊ぶ他の方法に関心に移ったことなどが影響していると思われる。タブーが盛り上がりせずに受け流されるようになると、一時的に笑いを誘う以上の意味はあまり持たなくなり、よりタブーの生起が減少したと考えられる。

4. まとめ

本研究では、平井・山田（1989）や友定（1993）などの先行研究と一致する3歳児後半（4歳）から4歳児にかけてタブーが多く観察され、その後少なくなった。しかし、5歳児では、性のタブーが目につくようになるとする友定（1993）の結果は支持されず、身体・排泄のタブーは減少するが、相手をからかうようなネガティブなタブーが多く見られた。5歳児でのタブーの減少は、McGhee（1979/1999）や友定（1993）が指摘するように、タブー自体単純すぎて興味を持たなくなり、代わりに少し高度なおかしさを作り出せるようになったためと考えられる。また、性差では、どの年齢でも男児が女児よりもタブーの生起が多く、田爪（1996）などの先行研究と一致していた。

タブーの種類として、本研究では、身体・排泄、性、ネガティブ、サル・ブタ・酒の4種類に分類したが、身体・排泄のタブーが全体の約6割を占めていた。また、タブーの種類や時期に関係なく、タブーの後は約7割が肯定的な反応になり、タブーを使用することの効果が本研究で示されたことは、3歳児から4歳児がタブーのふざけを好んで使用する理由でもあると言えるだろう。

タブー使用の意味について考えると、タブーは仲間との関係が不安定な緊迫状態を緩和したり、仲間との安定した関係を強化したりする場合にも使用されていた。特に関係の不安定な状態を改善する時には、ごまかしや立て直しの意味を持つタブーが使われることで仲間との関係が調整されており、その調整の仕方も巧妙化していた。さらに、確実に相手との関係を改善する必要がある時、タブーは相手を選ばない方法でもあった。タブーの活用や関係調整の仕方に、時期や相手によって違いがあることも示唆された。

タブーの生起の変容に関して、生起の多い時期のタブーは、タブーにタブーで返すようなやりとりが行われ、笑いを取ることによって仲間からの受容を実感できたと考えられる。しかし、年齢が上がると、相手にタブーを受け流され、一時的に笑いを取ることで以上の意味を余り持たなくなっていた。

最後に、大人のタブーへの対応について触れたい。保育者へのインタビューでは、タブーのふざけを「どこかで通るべき通過儀礼のようなもの。飽きたら関心がなくなりやらなくなる」と捉えていた。一方で「抑えないとしても、あまり好ましくないことは伝える」とも話していた。事例4の「あら、何だかちょっと」「変な言葉が聞こえてきたんですけれど」「（お尻でなく）桃よね」という保育者の発言は、受け止めたとしても、注意したり教えたりすることへの戸惑いも感じられた。保育者の立場では、けじめの視点からタブーを止めることは一般的であるだろうし、そうせざるを得ない機会も多いだろう。しかし、子どもの立場から見ると、タブーには仲間関係を調整する機能があることを、大人も保育する際に認識することが必要ではないだろうか。

今後の課題としては、年齢が上がるとタブーの生起は減少するが、仲間関係を調整するタブーの役割は、どのように他のふざけや別の行動へ引き継がれていくのかについて検討したい。

第4章 ふざけの多い幼児の仲間関係の変容と ふざけ行動との関連（研究3）

1. 問題

第3章の研究2では、子どものふざけ行動のうち、望ましくないと見なされることの多いタブーを取り上げて、タブーが4歳児にかけて増加し5歳児で減少する発達的变化や、どの年齢でも約7割の肯定的反応を引き出すタブーの効果と分かりやすさ、仲間関係を強化・改善したり、緊張を緩和したりする機能について検討してきた。タブーを始めとするふざけ行動が、仲間への親和的欲求から行われていることを考慮すると、仲間との関係が変化すれば、親和的行為を向ける相手が変わるため、ふざけの生起の仕方にも影響すると推測される。岡林（1995）は、5歳男児二人の事例を挙げて「ボケーツッコミ的対話」を検討し、その成立が対等でない不安定な関係に立脚しており、その葛藤関係が崩れると消滅したことを示した。岡林の研究では二者関係での質的变化を取り上げているが、本研究では、更に広げて仲間集団における関係の変容と、ふざけ行動との関連について検討したい。そこで、先行研究でふざけが多く観察されると言われる男児集団（McGhee, 1979/1999）と、ふざけが多い男児タクの仲間関係を中心に、ふざけ行動との関連について取り上げる。

仲間関係の変容に関心が向けられる場面として、入園・入学・進級などの移行期（小川・市河，1974；高濱・無藤，1997；謝，1999）があり、これらは外的要因や新奇な要因によって仲間関係の変容が生じている。しかし、特別な要因がなくとも、仲間関係は変化していると予測される。例えば、園生活に慣れてきた時期においても、あるいは特に気になる点のない子どもにおいても、所属する集団が変わるなどの仲間関係の変容は生じうるだろう。

仲間関係の変容を検討する場合、方法的には一般的に2つのアプローチがある。1つはソシオメトリック・テスト、もう1つは自然観察である。ソシオメトリック・テストを使用した幼児対象の研究には、Ladd, Price,& Hart（1990）や中澤（1992）、Ramsey（1995）などがあり、これらはソシオメトリック・テストと接触行動などの観察を併せて実施し、ソシオメトリック・テストの結果が後の仲間内地位を予測していることを示した。一方、自然観察から幼児の仲間関係を検討した研究としては、遊び集団の形成過程と構造を検討した佐藤・請川・結城・宮下（1998）や、いざこざの発生と仲間関係を形成・維持する過程との関連を検討した高濱・無藤（1999）などが挙げられる。本研究では、幼稚園の1クラスを対象として、3歳児から5歳児にかけて縦断的な自然観察を行い、並行して各時期に8回のソシオメトリック・テストを実施しており、観察された仲間関

係と、子どもが認識している仲間関係を把握した上で、その変容をたどることが出来ると考えられる。

本研究の目的は、観察とソシオメトリック・テストの結果から、ふざけが最も多く観察された男児タクと男児集団との仲間関係がどのように変化するのか、その時期のふざけの生起や現れ方が仲間関係とどのように関連しているのかを検討する。

2. 方法

対象児：都内私立 A 幼稚園の 3 歳児 1 クラスのコホートを、5 歳児クラスまで縦断的に観察した。A 幼稚園は、3 歳児、4 歳児、5 歳児クラスが各 1 クラスあり、遊びを中心とした保育を実施している。担任は各クラス 1 名で、他に 2 名のフリーの保育者が全クラスの補助をし、園長も保育に参加している。異年齢交流が見られ、園の方針でも、保育者はクラスの枠にとらわれずに幼児と関わることを心がけている。対象児の人数は、以下の通りである。

表 4－1 研究 1～3 における対象児（1994.5-1997.3）

時期	在籍		(内新入園・転入園)		退園		在籍人数 合計
	男児	女児	男児	女児	男児	女児	
3歳児10月（第1期）	5	8					13
3歳児 2月（第2期）	5	7				1	12
4歳児 5月（第3期）	9	12	4	6		1	21
4歳児10月（第4期）	9	12					21
4歳児 2月（第5期）	9	12					21
5歳児 5月（第6期）	9	12		1		1	21
5歳児10月（第7期）	10	12	1				22
5歳児 2月（第8期）	10	12					22

また、対象児の平均月齢は、以下の通りである。

3 歳 児 10 月（第 1 期）：平均月齢 51.5 ヶ月（レンジ：45-55）

2 月（第 2 期）：平均月齢 55.7 ヶ月（レンジ：49-59）

4 歳 児 5 月（第 3 期）：平均月齢 57.4 ヶ月（レンジ：51-62）

10 月（第 4 期）：平均月齢 62.4 ヶ月（レンジ：56-67）

2 月（第 5 期）：平均月齢 66.4 ヶ月（レンジ：60-71）

5 歳 児 5 月（第 6 期）：平均月齢 69.4 ヶ月（レンジ：63-74）

10 月（第 7 期）：平均月齢 74.4 ヶ月（レンジ：68-79）

2 月（第 8 期）：平均月齢 78.4 ヶ月（レンジ：72-83）

観察調査時期：1994年5月～1997年3月。1994年度は3歳児10・2月，1995年度は4歳児5・10・2月，1996年度は5歳児5・10・2月。子どもが落ち着いて遊ぶようになる各学期の半ばに実施し，3年間縦断的に観察した。3歳児5月は，園の意向により集中的に観察に入ることが難しかったため，3歳児10月から実施した。各時期の中旬から下旬までの約2～3週間の間に実施した。また，各時期の1日を用いてソシオメトリック・テストを行った。

観察調査方法：（1）**自然観察：**保育に参加しない観察者の立場をとり，午前中の自由遊び時間に観察した。観察者2名が各々ビデオカメラを用いて撮影し，時期ごとに対象児全員を1人10～15分ずつ5回撮影した。観察日数は，3歳児7日（4日，3日），4歳児22日（6日，7日，9日），5歳児24日（7日，8日，9日）の53日である。学期終了時には，対象児の発達や仲間関係，保育について園長や保育者と話し合い，観察から捉えた仲間関係の変化や発達，特にタクのエピソードに関する解釈の妥当性を確認した。

（2）**ソシオメトリック・テスト：**各時期に1回，別室で1人ずつクラス全員に対してソシオメトリック・テストを行った。田中（1970）のソシオメトリック指名法の手順に基本的に従い，クラス全員の写真を見せながら「〇〇組の中で，1番一緒に遊びたい人は誰ですか」と質問し，子どもが「〇〇ちゃん」と答えたら，3歳児2月以降は選択した理由も尋ねた。さらに，「その次に1番一緒に遊びたい人は誰ですか」と質問し，子どもが「もういない」と言うまで続けた。

分析方法：（1）**自然観察：**ふざけ行動を文脈の中で捉えるため，撮影したビデオデータから，ふざけの生起部分前後を含めた「ふざけの流れ」を抽出し，そのプロトコルとビデオ映像に基づいてコード化した。1つの「ふざけの流れ」の中に複数のふざけ行動が見られる場合があるため，各ふざけ行動に区切ったものを「ユニット」とした。ユニットは，行為者がふざけ行動をとった時から，相手反応，相手に対する行為者反応までが1ユニットである。

コード化は，観察時期や年齢，性別のほか，①ふざけの行為者，②ふざけの相手，③種類，④機能，⑤ふざけ前，⑥プレイサイン，⑦相手反応，⑧行為者反応，⑨ふざけ後，⑩初発・後続，⑪展開について行った。

ふざけの流れ（ふざけ前，種類，機能，相手反応，行為者反応，ふざけ後，初発後続，展開）の分類における評定は，筆者と1名の大学院生との間で行った。ふざけ前，種類，機能，相手反応，行為者反応，ふざけ後，初発後続，展開の一致率は $\kappa = .87, .94, .89, .92, .97, .84, .96, .95$ （Cohen, 1960）で，両者の不一致部分は協議の上調整した。

本論文では，ふざけが多く見られた男児タクの関わった事例を取り上げ，その時期的変化を量的，質的に分析する。質的分析では，各時期のタクのふざけや仲

間関係を表していると思われる事例を取り上げ、タクの仲間関係とふざけの生起との関連や、タクのふざけの特徴について検討した。なお、子どもの名前は全て仮名である。

(2) ソシオメトリック・テスト：「一緒に遊びたい人」がおおむね6人以内に収まることから、選択順位を加算する際は6番目までの順位を採用した。田中(1970)を参考にして、各時期のソシオメトリック・テストの結果から得られた、上位相互選択(双方の選択順位を加算し、6以内の場合：太字)、相互選択(双方の選択順位を加算し、7以上の場合：二重線)、上位の一方向的選択(相手への選択順位が1～3番目：→)を用いて、男児集団のソシオグラムを作成した。男児の位置をあまり動かさないようにして、時期による相互選択の集団の変化を把握しやすくした。

その後、コンデンセーション法(狩野, 1995)を参考に、上位相互選択(双方の選択順位を加算し、6以内の場合：太字)で結ばれる集団のまとまり(コンポーネント)を作成して、大局的な集団構造を把握した。本来コンデンセーション法は、全体構造を簡略化し、構造の要点を抽出して構造特性を表示するものであるが、本研究では、集団のまとまり(コンポーネント)をソシオグラムの図に重ね合わせ、時期ごとの男児の仲間関係とその変容を把握するために使用した。

なお、ソシオメトリック・テストで得られた選択理由については、仲間関係を解釈する際の参考にした。

倫理的配慮：本研究では、幼稚園で長期的な自然観察を実施し、ビデオカメラや写真の撮影を行った。自然観察の際は保育の邪魔にならないように心がけ、子どもから話しかけられれば不自然でないように対応するほか、危険やけがなどの際は観察を中断してすぐに対応するようにした。学期末のインタビューでは、観察者に対する気になる点や要望について尋ねた。ビデオデータや写真データ及び名簿、観察記録等は、鍵のかかる場所へ保管した。

ソシオメトリック・テストの際は、子どもに今遊んでいたことについて話すなどのラポールをとり、調査中に気になる様子や結果、例えば過度に緊張したり、「遊びたい人はいない」と答えたりした場合は、保育者へすぐに報告し、調査後も子どもたちの遊びを観察して仲間とのやりとりに気を配るなど可能な限り倫理的な配慮を行った。調査結果は後日子どもの様子も含めて園へ報告した。

なお、本研究は1994年から1997年の観察調査であり、当時は保育現場での研究全てに倫理審査を求められていなかったため、研究方法や内容、結果の公表について丁寧に説明するなど出来る限り倫理的な配慮は行なったが、倫理審査を受けていない。

3. 結果と考察

1) 仲間関係とふざけの生起

(1) ふざけの生起とふざけの多い幼児

3年間に生起したふざけ行動を、大げさ・滑稽，真似，言葉遊び，からかい，タブーの5種類に分類し，ふざけの行為者と相手を同定した。その結果，3年間の個人のふざけの生起数は，表4-2の通りとなった。

表4-2 個人ごとのふざけの生起数と割合

	3歳児	(%)	4歳児	(%)	5歳児	(%)	小計	(%)
1コウ	—		53	8.7%	44	7.1%	97	6.1%
2トシ	23	6.4%	30	4.9%	30	4.8%	83	5.2%
3タク	61	17.0%	78	12.8%	116	18.6%	255	16.0%
4タダ	—		14	2.3%	20	3.2%	34	2.1%
5ナオ	12	3.4%	11	1.8%	14	2.3%	37	2.3%
6ケン	—		—		22	3.5%	22	1.4%
7マサ	11	3.1%	16	2.6%	18	2.9%	45	2.8%
8タカ	34	9.5%	89	14.6%	68	10.9%	191	12.0%
9サト	—		96	15.7%	78	12.5%	174	10.9%
10ジン	—		69	11.3%	60	9.6%	129	8.1%
11ユマ	—		—		4	0.6%	4	0.3%
12アヤ	—		11	1.8%	0	0.0%	11	0.7%
13リオ	—		3	0.5%	0	0.0%	3	0.2%
14ホナ	18	5.0%	26	4.3%	24	3.9%	68	4.3%
15アン	—		2	0.3%	0	0.0%	2	0.1%
16シズ	—		2	0.3%	16	2.6%	18	1.1%
17ユリ	33	9.2%	4	0.7%	8	1.3%	45	2.8%
18マコ	44	12.3%	24	3.9%	14	2.3%	82	5.2%
19ミユ	41	11.5%	—		—		41	2.6%
20アサ	5	1.4%	24	3.9%	22	3.5%	51	3.2%
21ミカ	64	17.9%	32		48	7.7%	144	9.1%
22メグ	1	0.3%	—		—		1	0.1%
23チエ	11	3.1%	23	3.8%	16	2.6%	50	3.1%
24カヨ	—		3	0.5%	0	0.0%	3	0.2%
25マイ	—		0	0.0%	—		0	0.0%
合計	358		610		622		1590	

対象クラスで最もふざけの多かった幼児は、3歳児で61ユニット（全体の17.0%）、4歳児で78ユニット（12.8%）、5歳児で116ユニット（18.6%）、合計255ユニット（16.0%）を占めた男児タクであった。また、タクがふざけをされた場合、ふざけの相手となった場合は、3歳児で33ユニット（9.2%）、4歳児で34ユニット（5.6%）、5歳児で92ユニット（14.8%）であった。これらを加えると、クラスで生じた全ふざけの26.0%にタクは関わっていた。

そこで、本研究では、最もふざけが多かったタクを取り上げて、仲間関係とふざけ行動との関わりについて検討していく。McGhee（1979/1999）などの先行研究では男児集団にふざけが多いとされていることから、クラスの男児との仲間関係の変容とふざけの生起の変化について検討する。加えて、ふざけが多い幼児の特徴やそのふざけの特徴も捉えたい。なお、保育者によれば、タク（10月生）は入園前から3歳上の兄と一緒に園へ来ていたため、3歳児入園当初（月齢43ヶ月）からよく遊んでおり、自己主張の強い面はあるが、活動的で仲間への関心が高かったとのことだった。

（2）ソシオグラムからみた仲間関係の変容（図4-1）

ソシオメトリック・テストの結果から得られたソシオグラムと、コンデンセーション法（狩野，1995）のコンポーネント作成を参考にしたまとまりは、図4-1の通りである。この図では、タクを始めとする男児の位置をあまり動かさないようにし、時期による相互選択の集団の変化を把握しやすくした。以下、タクによる他の仲間の選択理由等も含め、集団のまとまりを提示する。

【3歳児】（タク，タカ，マサ，トシ，ナオ：全男児5名）

10月は＜タクとタカとマサ＞＜トシとナオ＞が相互選択でまとまった。2月は＜タカとマサとナオ＞がまとまった。残りのタクとトシは、トシがタクを「いっぱい遊びたいの」と一番に選択したが、タクは「トシ、一番怒りんぼだからヤダ」と話し、選択しなかった。

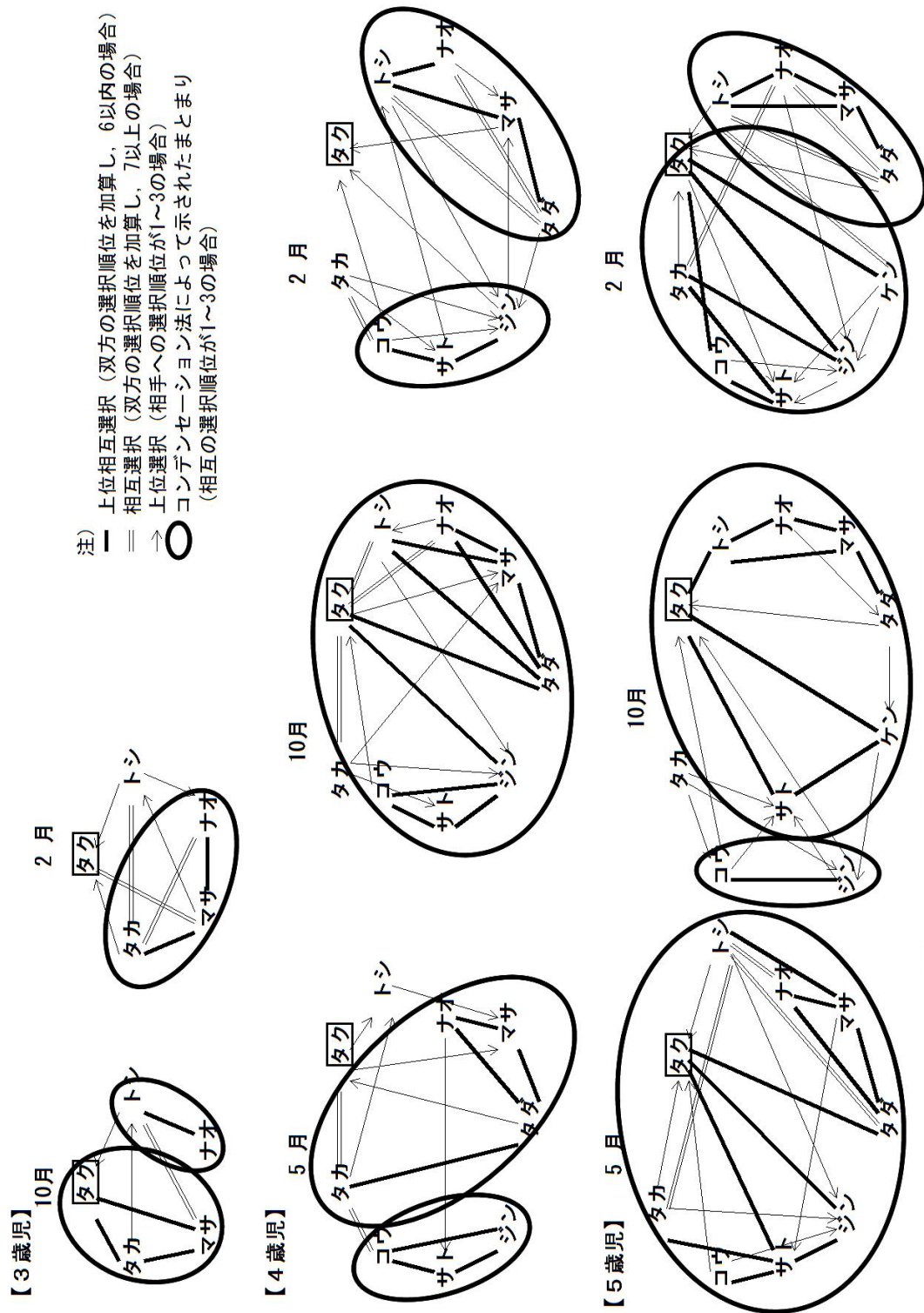


図4-1 男児のソシオグラムの変容

【4歳児】（新入園男児タダ、サト、コウ、ジン：全男児9名）

新入園児の入った5月は＜サトとコウとジン＞＜マサとナオとタダとタカ＞がまとまり、残りのトシとタクはマサたちの集団を選択している。10月には＜マサとナオとタダとトシとタクとサトとコウとジン＞の大集団にまとまったが、この中の2つの集団をタクが媒介している。タカはサトたちの集団とマサを選択している。しかし、2月には、タクが「（一緒に遊びたい人は）誰もいない、みんな普通。だって、あんまり遊ばないもん」と答えている。結果的に＜マサとタダとトシとナオ＞＜サトとコウとジン＞にまとまり、タカはサトたちの集団を選択している。タクは2つの集団から上位選択を受けるが、どちらにも所属していない。

【5歳児】（10月ケン入園：全男児10名）

5月以降、タクはマサたちの集団よりも、サトたちの集団との相互選択や上位選択が増加し、5月はこれまでの2つの集団をタクが媒介し、＜タクとサトとコウとジンとタカとマサとタダとナオ＞の大集団にまとまっている。10月には＜タクとサトとマサとタダとナオとトシ＞の大集団と＜ジンとコウ＞にまとまっている。＜ジンとコウ＞は大集団を選択しており、残ったタカも2つの集団を選択しており、関わりを持っている。10月に転入したケンもサトたちの集団にまとまっていた。2月になると再び＜タクとサトとコウとジンとタカとケン＞と＜マサとナオとタダとトシ＞に分かれ、安定した集団にまとまっていると考えられる。

（3）男児タクと他の仲間とのふざけの生起（表4－3）

タクと仲間とのふざけの生起数の詳細を示したものが、表4－3である。

タクがふざけの行為者の場合、3年間で生起したふざけのうち、からかいの生起数が104ユニットで、他の仲間と比べて有意に多かった（ $\chi^2(1) = 10.15$, $p < .01$ ）。逆に、タクがふざけの相手である場合のからかいの生起数は36ユニットだった。これより、タクは、他の仲間と比べて、からかいのふざけを多く行っていた。

また、タクは、3歳児では、タカやトシとの間でふざけが多く見られ、4歳児では、タカやトシの他にタダとの間で多く生起していることがうかがわれる。しかし、5歳児になると、タクはサトやコウやジンやタカとの間でふざけが多く生起している。ソシオグラムの結果と合わせると、タクの相互選択の集団が、＜マサとナオとタダとトシ＞から＜サトとコウとジンとケンとタカ＞へと変容するのに伴って、ふざけが生起する相手も変化していた。また、4歳児2月にふざけの生起が少なかったのは、この時の調査で、タクは遊びたい相手を誰も選択せずに、集団から離れていたため、男児との相互作用自体が少なかったと推測される。

表 4－3 タクと仲間とのふざけの生起の変化

時 期	タクのふざけ(タク→相手)										タクへのふざけ(行為者→タク)													
	マ サ	ナ オ	タ ダ	ト シ	タ カ	サ ト	コ ウ	ジ ン	ケ ン	女 児	種 類	計(%)	マ サ	ナ オ	タ ダ	ト シ	タ カ	サ ト	コ ウ	ジ ン	ケ ン	女 児	種 類	計 (%)
3 歳児 10月 (190)	6	0	—	0	21	—	—	—	—	0	大げ 真似 からかい タプー	4 2 18 3 (14.2)	1	0	—	0	11	—	—	—	—	0	大げ からかい タプー	9 2 1 (6.3)
2月 (168)	1	0	—	29	2	—	—	—	—	2	大げ 真似 謙 からかい タプー	2 5 8 6 13 (20.2)	0	0	—	19	0	—	—	—	—	2	大げ 真似 謙 タプー	4 7 3 7 (12.5)
4 歳児 5月 (237)	1	0	4	1	21	2	2	1	—	0	大げ 真似 からかい タプー	20 2 7 4 (13.9)	0	0	1	1	11	2	2	0	—	0	大げ 真似 からかい タプー	1 8 6 2 (7.2)
10月 (157)	0	0	1	12	10	0	0	0	—	5	大げ 真似 謙 からかい タプー	5 2 2 9 10 (17.8)	0	0	3	3	4	1	0	0	—	3	大げ 真似 謙 からかい タプー	0 5 1 4 4 (8.9)
2月 (216)	1	0	2	2	4	3	0	0	—	5	大げ 真似 謙 からかい タプー	2 4 1 8 2 (7.9)	0	0	0	1	0	1	1	0	—	0	大げ 謙	1 2 (1.4)
5 歳児 5月 (172)	2	0	0	0	0	2	8	2	—	2	大げ 謙 からかい タプー	4 4 6 4 (10.5)	0	0	0	0	0	2	10	2	—	0	大げ 真似 からかい	8 4 2 (8.1)
10月 (222)	0	0	0	2	10	8	4	4	10	0	大げ からかい	12 26 (17.1)	0	0	0	8	2	6	10	4	6	0	大げ 真似 謙 からかい タプー	16 4 4 8 4 (16.2)
2月 (228)	0	0	0	0	6	28	0	10	2	14	大げ 真似 謙 からかい タプー	12 8 14 24 2 (26.3)	0	0	0	0	10	28	0	2	0	2	大げ 真似 からかい タプー	24 2 14 2 (18.4)
合 計 (1590)	11	0	7	46	74	43	14	17	12	28	大げ 真似 謙 からかい タプー	61 23 29 104 38 (16.0)	1	0	4	32	38	40	23	8	6	7	大げ 真似 謙 からかい タプー	63 30 10 36 20 (10.0)

注) タクのふざけには、相手のいない状況でのふざけが3ユニット(4歳児5月:1, 5歳児5月:2)含まれる。

2) 事例からみたタクの仲間関係の変容 (事例1～事例5)

ここでは、特に、4歳児から5歳児にかけての時期に、タクがこれまで拠点としていた<マサとナオとタダとトシ>の集団から<サトとコウとジンとタカ>の集団へと移ったプロセスを取り上げ、事例から検討する。

表 4－4 【事例 1】 4 歳児 10 月 ホール・箱積み木・コンピューター

ホールで、4 歳男児タク、トシ、マサ、タダ、ナオが箱積み木を使って、基地を作っている。4 歳女児もそばで遊んでいる。タダは箱積み木のコンピューターを集めており、女兒が使うと「もう、何でコンピューターとか作るんだよ!」と文句を言う。ミホが「違うよ」と言うと、タクは「椅子もダメ。全部使えません」と答えるが、タダは「こっちならいけど」と言う。タダが「あ、そこにあるやつ。***ダメ、コンピューター」とコンピューターを一ヶ所に集めて男児の方もしきると、マサやトシが文句を言う。

タダ : 「あ、そこにあるやつ。*** ダメ、コンピューター(の積み木だから)」
マサ→タダ : 「ねえ、ねえ。何でコンピューター(この中)に入ってるの?」と不満そうに文句を言う。
タダ : 「こんななかに入っていないと、やだから」
トシ→タダ : 「何で! タク、コンピューター、買いに行きたいって言ってるんだよ」と文句を言う。
タク : 「そうそう。僕が頼んでやったから***。ほんととは***なのに」(タカを追いかけて戻ってきた)
タダ : 下を向き、答えようとして「ウーッ」と泣き出す。
タク・トシ : 「エッ?」とタダに耳を近付け、聞き取ろうとする。
タク・マサ : タダの顔をのぞき込んで、タクはタダの頭をなでる。
マサ : 両手を揃えて曲げて上に上げ「ドォウ、ドォウ!」と言って、気にしながら離れる。【大げさ】
トシ : 片手を振り上げ「オッオッオッオウ!」と言って振り下ろす。【真似・大げさ】
タク : 「見てて」と言った後「アッラッララー、アラ、アラ!」と両手を広げて片足けんけんし、最後に転がって足を広げてみせる。【大げさ】
トシ : 「見てるんだよ」と言ってタダの前へ出て、嬉しそうに「アーヤヤーヤ」と両手を上下させ、動きを止めてから倒れる。【真似・大げさ】
タク : タダを見ながら、両手を広げて片足けんけんし「アッアッア。コーレーは一、***」と歌って、床に転がる。(「メリーさんの羊」のピアノに合わせて) 【大げさ】
トシ : タクと同じように、ニコニコして両手を広げて片足ケンケンする。【真似・大げさ】
タダ : 涙を拭きながらタクとトシを見ていたが、「ねえねえねえ、タクくん見てて。アーツ!」と叫びながら走って滑り込む。【真似・大げさ】
タク : タダに近付き「見ててー」と言って片足ケンケンし、「アー」と倒れ込む。【大げさ】
トシ : 「キュッキュッキュー」と片足ケンケンした後、片足で立ち止まり、「アー」と倒れ込む。【真似・大げさ】
タダ : 「タクくん、これ見てて。ウワートーツ」と正面から倒れ込み、片手片足を上に上げてみせる。【真似・大げさ】
タク : 「見ててね。トゥールツと。あいて」と片足で立って両手を振り回して踊った後に倒れる。【大げさ】

みんな立ち上がり、先にマサとナオが作り始めたコンピューター 3 台を見て、タダは元気に「3 人コンピューター?」とマサに声をかける。タクとトシも作り出す。

注) 実線の下線部分は、ふざけの箇所。破線の下線部分は、ふざけ以外で注目すべき言動の箇所。

【 】内はふざけの種類。()内は筆者による補足。***は聞き取り不能箇所。以下の事例においても同様である。

事例 1 は、マサたちの集団から移る前の 4 歳児 10 月のタクの様子を示している。遊び場を取り仕切ろうとするタダに、みんなが不満を伝えた結果、タダが泣き出してしまった場面で、タクは、タダをのぞき込んだり頭をなでたり、率先してひっくり返るなどのおかしな動きをして雰囲気を変えようとしたりしており、トシもそのおかしな動きを真似して伝染している。さらに、泣いていたタダまでその動きを真似してふざけだし、タクはトシとともに、タダが立ち直るまでふざけを続けている。タクが積極的に仲間と関わり、特に泣きなどのネガティブな状況で仲間を気遣ったり、緊迫した状況を和ませるふざけを率先して行ったりしていたことが伺われる。

表 4－5 【事例 2】 4 歳児 2 月 ホールのござの上・ブロック

サトとコウとマサがホールのござの上でブロックを組み立てている。レコードをかけに保育者が来て「わらべ歌をかけましょう」というと、サト「ビビルー！」とおどけ、マサ「ビビル(ちびる?)」って言ったら、ウンコのこと！イエー！」とおどける。そこへ、ジンが来る。

ジン	: サトのそばに来て、背後から「よっこしよ」とサトの頭を軽く叩く。【からかい】
サト	: 「何だー！オイ、ジン！」とおどけた声で、 <u>ジンの頭を軽く叩き返す</u> 。【からかい】
ジン	: サトを追い、後ろからサトの頭を軽く叩く。【からかい】
サト	: 「じゃあ、何だー！ジンペー」と <u>ジンの頭を軽く叩く</u> 。【からかい】
ジン	: 少し考えてから嬉しそうに「ジュース(←ジン)」【言葉遊び】
サト	: 「ジュース！」とニコニコしてはやし、おどけた顔をする。【真似・からかい】
ジン	: 少し考えて「砂糖！(←サト)」とサトを指差して笑う。【言葉遊び・からかい】
サト	: 少し考えて「ジュリー、ジュリー、ジュリー！(←ジン)」と嬉しそうにジンを指差し、 はやし立てながら笑う。【言葉遊び・からかい】
ジン	: 嬉しそうに「砂糖！」と大声でサトを指差して笑う。【言葉遊び・からかい】
コウ→ジン・サト	: 突然立ち上がり、 <u>ジンを指して嬉しそうに「ジュリアー！」</u> 【言葉遊び・からかい】
サト	: 「ジュリア、ジュリア、ジュリア」と嬉しそうにはやし立てる。【真似・からかい】
ジン→コウ	: <u>コウの頭を軽く叩く</u> 。【からかい】
ジン	: 「さ、サトシ！タキノサトシ！」と大声でおどけた口調でサトを指す。【大げさ】
サト	: 嬉しそうに <u>ジンに抱きつき「サカモトジン」</u> とおどけた口調で言う。【大げさ】
ジン・サト	: 「やり直し！」で、二人は離れてピョンピョン跳ぶ。
ジン	: 「やるかー！」とジャンプしてサトの頭を叩く。【からかい】
サト	: 笑ってジャンプし、 <u>嬉しそうにジンの頭を叩いて「やるか！」</u> 【からかい】
ジン	: 「やるんだよ！」と <u>嬉しそうにサトを叩く</u> 。【からかい】
ジン	: <u>サトに蹴りを入れる</u> 。【からかい】
サト	: 「アー！」とおどけ、 <u>ジンに軽く蹴り返す</u> 。【からかい】
ジン	: 「アイッ！」とサトのおしりをすばやく叩く。【タブー：身体排泄】
サト	: 笑って振り向いて「よくもぶったな！」
サト	: ジンが背後から叩こうとしたため、サトは振り向いて <u>嬉しそうにジンを叩く</u> 。【からかい】
ジン	: ほぼ同時に「砂糖！」とサトの頭を叩く。【言葉遊び・からかい】
サト	: 「アイテ！」とおどけた後、 <u>嬉しそうにジンの頭を軽く叩き「ジュース！」</u> 【からかい】
ジン	: 嬉しそうに「サトシ！」とサトの頭を叩き返す。【からかい】
サト	: 「イテッ！」と頭を押さえるが「何だ、この、ジン！」とニコニコしてジンの頭を叩く。 【からかい】
サト	: 少し離れ、ジンと顔を見合わせてニコニコした後、座る。

サトとジンはブロックを組み立て始め、サトはマサやタダとおしゃべりする。この後もサトは音楽の流れているスピーカーに耳をつけて「アー！」とおどけて見せて【大げさ】、マサを笑わせたりする。

事例 2 は 4 歳児 2 月の事例で、タクがサトたちの集団へ移る前の、主にサトとジンのふざけのやりとりを示している。サトとジンとコウは、3 名とも 4 歳児からの新入園児であり、入園前からの知り合いであったという。サトとジンは、叩く、蹴るなどのからかいをお互いにやりあい、他にもサトとジンの名前を使った言葉

遊び、タブーなどふざけのバラエティに富んでおり、そのやりとりはテンポよく、交互に続いている。関係が崩れる危険性のある、からかいのふざけも共に楽しんでいる様子から、関係の強さがうかがわれる。タクは、丁度居場所が定まらない様子の時期だったこともあり、この場面にはかかわっていないが、サトたちの様子は、ふらふらしながらも見ていたと考えられる。

表 4-6 【事例 3】 4 歳児 2 月 ホール・ブロック・東京タワー

ホールのござの上で、4歳男児トシ、タダ、マサ、ナオは、ブロックを組み立てている。そばの滑り台では、4歳女児が集まって遊んでいる。タダやトシたちはブロックを長くつなげたものを「東京タワーだ」と大喜びしていたが、4歳女児ユリが「変な東京タワーだね。そんなに細くないね」と言ったため怒っている。4歳男児タクはポケットに両手を入れ、ブロック遊びの男児のそばに行ったり、滑り台の女児のそばへ行ったりしているが、加わずにふらふらしている。

トシ	: 東京タワーのブロックが折れて「これ大きすぎてダメだよ」と修理する。
ナオ	: ブロックを組み立てながら、トシが修理するのを見ている。
タク	: <u>近寄ってきて、トシがブロックを修理する様子を立って見ている。</u>
ユリ	: 滑り台から駆け寄り、ブロックを指して「これ変なんだよ。もうちょっと、おっきい…」
タク	: 「なにこれ…」とトシが修理しているブロックの先端をさわろうとする。
トシ→ユリ	: 憤慨して大きな声で「え、だって！ えっと、東京パワーって、太くないよー！***」と反論する。
リエ	: 「もっと大きいよ、東京タワーって」と不満げにはなれる。
タク	: 「ねえねえ」とトシを呼び「 <u>東京パワーだってさー</u> 」とゆっくりとおどけた口調で言う。
	【からかい】
トシ	: <u>嬉しそうに「パワー全開ハメハメハー！」と両手を上げ、立ち上がる。</u>
タク	: <u>手を上げて「パワー！ ブーウ！」と言った後、ニコニコして首を傾げて「パワー？」とおどける。</u>
	【大げさ】
タク	: <u>「東京パワー。はははははは。なにそれ？ 東京パワーって」と嬉しそうにからかう。</u>
トシ	: 「***レンジャーで、パワーレンジャーで***。パッワー！」と元気よく両手を上げる。

その後タケは離れ、トシ、サト、マサ、ナオは東京タワーやそれぞれのブロックを組み立てたり、見せ合ったりしている。マサはマジックハンド型のブロックを作って手にはめてホールを歩くと、タダも同様の型に作ったブロックを手にはめてやってくる。

マサ : タダに「ねえ、***一体になっちゃったのね」と言って、タダの腰をマジックハンドで挟む。

タダ : 「アリー？」とマジックハンドでマサの腰を挟むが、すぐに二人は離れる。

タク : 近寄ってきて、マサとタダの間に来る。

マサ・タダ : 向きを変えてタクから離れ、マジックハンドで互いに挟むようにして戦う。

タク : さらに近付いてマサとタダの様子を見ていたが、「プシューッ」と軽くタダに蹴りを入れる。

タダ : タクに反応せずにマサと戦うが、ブロックの修理をしに戻る。 **【からかい】**

マサ : タダの後を追って、戻る。

タク : 「***、イエー！」と言って離れる。

マサとタダはブロックを修理したり、戦いに行き、タクは近くをうろうろして、時々ちょっかいを出す。

事例 3 は、タクがマサたちの集団から離れ、一人でふらふらしていた 4 歳児 2 月のものである。タクは、マサたちのブロック遊びには入らずにいるが、気にな

るようで、近付いて様子を見ている。普段すぐ行動を起こし、仲間に関わっていくタクの姿から考えると、違和感がある。ここでは、タダとトシが作って喜んでいたブロックの東京タワーに、リエがケチを付けていざこざが生じている。タクは、トシの言い間違いの揚げ足を取って「東京パワー、だってさー」とゆっくりと距離を置いたような言い方をしてからかっている。また、ブロックのマジックハンドで遊んでいたタダとマサに対しても、気になって様子を見たり、蹴りを入れたりしているが、それ以上は入り込まない。マサとタダの方も、タクの行動を受け流し、あまり気にしないようである。マサたちがブロック遊びを楽しんでいるのと対照的に、タクは一步引いて距離を置いた話し方をしたり、首を突っ込んで離れたりする行動を繰り返している。マサたちの集団から離れ、自分の活動の拠点となるような仲間を探していたとも考えられる。

表 4-7 【事例 4】 5 歳児 5 月 いざこざ：園庭・平均台・ブランコ・団子作り

5 歳男児サト、ジン、コウ、タクがブランコの側の砂で、団子を滑らかにしている。コウがタクの砂を取ったとタクがコウを仲間外れにするが、コウは保育者に仲介してもらい、一応仲間に入る。タクとサトとジンとコウは、平均台で歩く速さを競うゲームを始める。タクがジンやサトやコウのカウントを速く言ってズルをすると、ジン「あ、速くした！ずるいよ！」と文句を言う。タクは笑ってごまかすが、タクの順番になってサトたちが数え始めると、タクは「俺が自分で数える！」と自分に有利になるようにゆっくり数える。タクは「イエーイ、オレ 1 番！」と威張り、コウは笑っているが、ジンとサトは不満そうな顔をしている。

裸足のタクがベンチに上がると、靴のコウも上がったため、タク「あ、いけないんだ！」と注意する。サトがタクを指さすと「だって、裸足だもん」。コウは下に降りて裸足になって戻ってくる。裸足のタクは「裸足になった人、ハーイ」と手を挙げ、コウも「ハーイ」と答える。タクは靴を履いているサトとジンを指し「裸足になってない」と言うと、サトは「いいんだよ、人の勝手だから」とジンとベンチに座って言い返す。タク「あ、そ、俺コウと遊ぶから」と言って平均台から離れて倉庫の方へ移動する。コウも後に続く。サトが「コウ、何にもごっこ、続きやんないんだ」と言うが、タクとコウは走っていく。

サトとジンも後について行くが、タクはサトたちが話しかけてきてもブイツと横を向いて無視したり、ケチを付ける。玄關のそばの花壇へ入り、サトが「あ、良い砂だ」と見つけると、タクが「そーゆーの、くさいもん！」とケチを付け、コウも「くさいもん！」と言って外へ出る。サトは「くさくねーよ」と言うが、タクは「くさいよ」と言う。タクは、サトとジンに聞かれないよう小声で「こっち行こう」とコウを誘い、ブランコへ走って行く。

タク・コウ：ブランコのそばにしゃがみ、2 人で砂を集め始める。

タク：「幼稚園帰ったら、来る？」と誘う。

コウ：「うん」

タク：嬉しそうに「ゴエモン、フォー！」

コウ：中腰でカニのようなおかしい格好で、笑いながら「ゴエモン、ツー！」【大げさ】

タク：嬉しそうに「違うよ、ゴエモン」、少し考えて「マン！」と股を付きだし、両手でオチンチンをはさんで笑う。【タブー：身体排泄】

コウ：ニコニコして両手を鼻に持っていき、両手を広げて髭のようにして「ゴエモン、パー！（元気に）ゴエモン、ハー（気の抜けた声）」とおどける。【大げさ】

タク：「あ、ゴエモン、鼻！」と両手の親指を自分の鼻の穴に突っ込んで笑う。【タブー：身体排泄】

コウ：笑ってから、「ハーハー」と両手の指で鼻や口を引っ張り変な顔を作り、「ゴエモン、ホー！ゴエモン、ホー！」と気の抜けた声でおどける。【大げさ】

タク・コウ：「フフフッ」と笑う。

タク : 「サー君に見せてこよう。サトー!」と団子を持って、サトとジンのいる玄関へ走って行く。
コウ : 団子を持ってタクを追いかけて付いていく。
タク : 「悔しいだろ。こんなに柔らかく(滑らかに)なったよ! なー!」とコウに同意を求めて自慢する。
サト : 「別にいいじゃん!」と怒る。
タク・コウ : 一緒に走って元の場所へ戻り、再び団子に白砂をかける。

注) 第3章の【事例3】と同じであるが、いざこざの内容について加筆している。

事例4は、タクが活動の拠点をマサたちの集団からサトたちの集団へと移した頃の5歳児5月のいざこざとふざけの事例である。タクは、コウが白砂を取ったとして仲間外れにしたり、平均台の歩く速さを競った時にズルをして一番になり、サトとジンが文句を言っても強引に押し通したりしている。タクに対して不満なサトが、タクの「裸足になってない!」に「いんだよ。人の勝手だから」と言い返すと、タクはコウを味方に付けて、サトとジンを無視したり、ケチを付けたりにしている。一方では、コウとの関係修復のために「ゴエモン、マン!」とふざけてコウの機嫌をとり、より結束を図っている。

これら一連のタクの行動は、新しい仲間に対して自分の力を誇示したり、自分のわがままに対する反応から仲間の力量を試していたりしていると考えられる。競争をしながら、自分の力をズルしてでも示そうとする姿から、必死で自分の居場所をつくり、確かめようとしているように感じられた。

表4-8【事例5】5歳児2月 5歳児保育室・跳び箱

5歳児教室で、5歳男児タク、サト、ジン、タカと5歳女児ミカ、カヨは、保育者が跳び箱の準備をするのを手伝った後、ジンとサト、タク、ミカ、カヨ、タカの順に並んで待っている。ジンとサトが1番目をめぐっていざこざが起きる。 *コウは欠席。

ジン→サト : サトと1番の場所を取り合って「僕の一!」
サト→ジン : 負けずに場所を取り合いながら「何だよー!」
タク→サト : 「***, ダメだよ、ジンちゃんだよ!」とサトの肩に手をかけて2番目に連れ戻す。
サト→タク : 「***だよ!」と文句を言う。
タク→サト : 「そうだよ! だからこっちだよ」と言い返した後、「こんばんねー(背中)、いーよんぺー(頭)!」とおどけてサトの背中と頭を叩く。 【からかい】
サト : 横向いて頭をゆらしながら、テンポよく「いーよんぺー」とおどけた顔で力の抜けた声を出す。 【真似】
タク : 後ろ(ミカ)に振り向き「いーよんぺー」と同じテンポで言い、アカンベして笑う。
ミカ・サト : 笑う。 【真似・タブー: ネガティブ】
サト : 振り向いてニコニコして「何やってんのー?」と耳に手を当て腰をひねる。 【大げさ】
タク : テンポよく振り向いて嬉しそうに「何やってんのー?」とサトと同じポーズをとる。 【真似】
サト : 嬉しそうに「男の子がさよなら♪」と歌う。
タク : おどけた口調で体をくねらせて「男の子が♪」と歌い、急に最後尾のタカを嬉しそうに手で誘い、小声で「早く来い」と呼ぶ。 【真似】
ミカ : 笑っていたが、慌てて「だーめだよ」とタカを止める。
タカ : ニコニコ笑ってタクの方へ近付いたが、元に戻る。

タク→ミカ：アカンベをする。【タブー：ネガティブ】
ミカ→タク：ニコニコしてアカンベで返す。【真似・タブー】
タク：前へ向き直り、跳び箱の踏み板を見て保育者に「えー！そんなのなしがいいー！」

タク、ジン、サトは跳び箱の踏み板の位置についても保育者に文句を言う。マットの位置を直すため、保育者が「ちょっと、もっと後ろ」と先頭のサトの胸を軽く後ろに押すと、サトがふざける。

保育者：「ちょっと、もっと後ろ」と先頭のサトの胸を軽く後ろに押す。
サト：「ウエーッ」と後ろに下がり、「ウエッ、ウエッ、ウエッ、ウエッ」と前後に体をくねらせる。

タク：同じように「ウエッ、ウエッ、ウエッ」と前後に体をくねくねする。【大げさ】
ミカ：ニコニコして前後に体をくねらせる。【真似・大げさ】
保育者：踏み板を運びながら「マット持って後ろ行って」
タク：マットを後ろに引っ張る。
サト：おどけたみ声で「何すんのーよー」と手をくねらせて民族舞踊のように踊って歌う。

【大げさ】
タク：マットを引っ張りながら「んーなーバカなー」と同じ調子でお経のように唱える。【大げさ】
タク：元に戻って、サトと保育者が踏み台を準備するのを見ている。
サト：急に正座して大声で「明けまして！」と言って待つ。【大げさ】
タク・サト：タクも正座し、サトと一緒に「おめでとうございます！」とお辞儀をしておどける。
【真似・大げさ】

この後も跳び箱を待っている間、サトがおどけて踊ると、タクとジンに踊りが伝染して笑って楽しむ。

事例5は5歳児2月のもので、タクとサトのふざけのやりとりに注目する。跳び箱の順番をめぐって、タクとサトはいざこざになるが、タクの「こんばんね、いーよんべ」とサトの背中と頭を叩くふざけを発端として、サト、タクの順にふざけが伝染するというパターンを繰り返して楽しんでいる（例えば、「何やってんのー？」、「ウエッ、ウエッ」と体をくねらせる）。これらの二人のやりとりはテンポよく進み、その後も息のあったふざけのやりとりが観察された。この時期のタクは、サトたちの集団に活動の拠点が確保されて安定し、仲間から「ふざけんぼ」と言われるサトとのテンポよいふざけのやりとりを楽しんでいたと考えられる。

以上より、ごっこ遊びや製作を好むマサたちとは異なり、運動や競争遊びを好むタクは、マサたちの集団の結び付きの強まりに入り込めず、拠点が不安定になって、マサたちの集団から少し離れて一人でふらふらする行動が見られたり（事例3）、拠点をサトたちの集団へ移した後も自分の地位を確保するためにいざこざが起きたりした（事例4）が、サトたちの集団の中で安定すると、ふざけもテンポよくやりとりされている様子が示された（事例5）。

4. まとめ

タクの仲間関係が変化し、タクの拠点とする集団が＜マサとナオとタダとトシ＞から＜サトとコウとジンとタカ＞へと変わるまでの間、集団から離れて一人でふらふらしたり、新しいサトたちの集団でも初めはいざこざなどの葛藤が生じていたりする様子が観察された。その際、それまでマサたちの集団で多く生じていた、ふざけの生起も減少した。しかし、その後タクの活動の拠点がサトたちの集団に安定すると、サトたちの集団との間でふざけが増加していたのである。

McGhee (1979/1999) は、人を笑わせるユーモラスな子どもの特徴として、身体的言語的な攻撃性や、独断的で支配的な仲間との相互作用、言語発達の早熟さ、大人からの注目や達成に向けた努力の承認への敏感さ、粗大運動活動での粘り強さなどを挙げている。タクは、攻撃的な面のあるからかいのふざけが多く、競争的な遊びや運動遊びを好み、人より優位になって支配しようとしたり注意を引きつけようとしたりする行動が事例から見受けられ、先行研究の結果と重なる面が多い。

ふざけの多い男児タクにとって、ふざけをすることは、その友達や集団との関係性が安定していることの現れと考えられるのではないだろうか。タクはふざけを活用しながら、仲間の関心を引きつけて自分を位置付けようとしたり、緊迫した状況や不安定な関係を改善しようとしたり、楽しみながら関係を強めようとしたりしていたが、拠点とする集団が変わっていく移行期には、ふざけ自体あまり見られなくなったことからもうかがわれる。また、タクが始め一緒に過ごすことの多かったマサたちの集団では、ごっこ遊びや製作が好まれていたのに対し、サトたちの集団では、体を動かす遊びや競争遊びが多く見られ、テンポのよい刺激的なふざけがやりとりされていた。拠点とする集団が変わっていった理由としては、からかいのふざけが多いタクは、より刺激的なふざけを楽しめる仲間のいる居心地のよいサトらの集団へと移っていったと考えられる。

以上から、ふざけの多い積極的な男児タクの仲間関係の変容とふざけ行動について、ソシオグラム、ふざけ行動の生起と特徴、事例から検討し、その関連性が示唆された。課題としては、別のタイプの子ども、例えば、少し気になる子や、ふざけがそれほど多くない大人しい男児や女児において、ふざけが仲間関係とどのような関連を持ち、どのような役割を果たしているのかを検討することが必要と考えられる。

第5章 ちょっと気になる幼児にとってのふざけ行動と 園生活への対処（研究4）

1. 問題

ふざけ行動は、余り意味のない望ましくない行動と見なされるが、仲間への親和的欲求のため（McGhee, 1979/1999）に行われていると考えられ、第4章の研究3では、からかいなどのふざけ行動の多い男児タクが、仲間関係の変化に伴って親和的行動を向ける相手が変わり、遊びやふざけの生起へも影響していたことが示された。活動的で仲間との関わりの多い男児において、ふざけの生起は仲間関係の変化と連動していたが、他の幼児にとって、ふざけはどのような役割を担っているのだろうか。

本研究では、どちらかという大人しく穏やかだが、年齢が上がるにつれて新しいことに対して抵抗を示す「ちょっと気になる」傾向が強く見られた5歳男児リュウに注目する。一般に「気になる」子どもとは、本郷（2006；2010）によれば「知的な面での顕著な遅れはないものの、他児とのトラブルが多い、多動である、注意がそれやすい、ルールを破って自分勝手に振る舞うなどの特徴」をもち、①対人的トラブル、②落ち着きのなさ、③順応性の低さ、④ルール違反、⑤衝動性という5因子にまとめられると言う。場面や状況による行動の違いを捉えることが重要と指摘されている。では、「ちょっと気になる」子どもの場合はどうか。「ちょっと気になる」という表現は、保育者や観察者の主観的な印象であり、その子どもの様相は様々と考えられる。例えば、刑部（1998）では、保育者に呼ばれても来なかったり、子ども同士の間でもトラブルを起こしては泣いている幼児が取り上げられ、水内・増田・七木田（2001）では、一対一の話では対話可能だが、クラス全体の話や注意では部屋を抜け出したり、奇声を発したり、寝転がったりする幼児、日常の保育で習慣化される行動ができず、保育者の意図が伝わらなかったり、興味のないことに関心を示さない幼児などが取り上げられている。そして、その子どもに対する保育者の見方や関わり方の変化によって、他の子どもたちとの関係も含めた共同体全体が変容し、気にならない存在になっていく過程が示されている。

本論文でのリュウは、保育者や仲間との関係は形成されていくが、年齢が上がるにつれて「ちょっと気になる」傾向、つまり「新しいことや難しいことに対して抵抗を示す」傾向が強まった幼児であり、本郷（2006, 2010）の③順応性の低さに関わると考えられる。一方で、リュウは大人しくはあるが、仲間との関係を築いたり遊んだりする中で、ふざけを行っていた。そこで、本研究では、保育者や仲間との関係性、状況の変化によって「ちょっと気になる」面が目立ったり

目立たなかったりする男児リュウを取り上げる。まず、ふざけ事例を通して仲間関係の形成・変容過程を捉えながら、どのようにリュウがふざけを利用しているのか、どのような働きがあるのかを検討する。次に「ちょっと気になる」面に対して、保育者とリュウがどのように対処していったのかを検討し、改めてふざけの意味について考察する。

2. 方法

対象児：都内私立 A 幼稚園の 1999 年度 5 歳児クラス 19 名（男児 11 名，女児 8 名）に所属する男児リュウ（表 5－1）。この幼稚園では，3 歳児，4 歳児，5 歳児クラスが各 1 クラスあり，遊びを中心とした保育を実施している。園児数は約 50 名，職員は各クラス担任 3 名とフリー 1 名の 4 名で，園長も保育に参加している。4 歳児と 5 歳児の時の担任保育者は女性で，保育歴 2 年と 4 年だった。

表 5－1 研究 4 における対象児（1998.4-2000.3）

時期	在籍		(内新入園・転入園)		退園		在籍人数
	男児	女児	男児	女児	男児	女児	合計
4歳児 4月	9	8	5	5	1		17
4歳児 9月	9	8					17
4歳児 1月	10	8	1				18
5歳児 4月	10	9		1			19
5歳児 9月	10	8				1	18
5歳児 1月	11	8	1				19

注) リュウの入園は3歳児11月である。

リュウは 1 月生で，3 歳児 11 月に途中入園した。比較的にはやく園に馴染んだが，4，5 歳児になって行事に参加しなかったり，新しいことに対して尻込みしたりして，全く受け付けないことがあり，担任保育者にとって保育するのに「難しくなった」面があると感じていた。4 歳児 1 学期末の話し合いで，担任保育者はリュウが「人からの指示に敏感で，製作などの誘いに抵抗する」ことや「イヤイヤと引っ込んでしまう」ことを話していた。

観察時期：1998 年 10 月～2000 年 3 月。4 歳児から 5 歳児にかけて，月に 1～2 回観察した。なお，リュウに焦点を当ててはいないが，それ以前（リュウが転入してきた 3 歳児 11 月以前）も月 2 回の観察を行っている。

観察方法：原則として，保育に参加しない観察者の立場をとり，午前中の自由遊び時間に観察した。観察者 1 名がビデオカメラを用い，遊びの始まっている幼児の集まりをランダムに選んで約 10～30 分間撮影を行った。4 歳児の 10 月から 3 月までは，リュウを含む集まりの観察は月 1～2 回で，計 8 回 173 分（2 学

期 80 分，3 学期 93 分）だった。5 歳児 4 月から 3 月までは，月 2 回リュウを約 15～30 分間観察し，計 21 回 543 分（1 学期 170 分，2 学期 226 分，3 学期 147 分）だった。また，学期末ごとに保育者へのインタビュー調査を行い，子どもの仲間関係や個人の育ち，保育への質問，印象的だった事例などを話し合って観察の妥当性を確認した。

分析方法：撮影したビデオデータから，リュウが関わったふざけの生起部分とその前後を含めて抽出・文字化した。観察から得られたふざけの事例を分析し，リュウの仲間関係とリュウのふざけについて解釈した。また，リュウと一緒に活動している相手と時間，ふざけの生起部分とふざけの相手を同定した。一緒に活動している時間とふざけの生起した時間の算出には，1 分単位の 1/10 サンプルング法を用いた。ふざけには，大げさ・滑稽，真似，言葉遊び，からかい，タブーの 5 種類があり（表 5－2），観察時間の 20%を用いて筆者と 1 名の評定者間でふざけの種類と相手反応の同定を行った結果，一致率は $\kappa=.87, .90$ であり，不一致部分を協議により調整した。なお，事例に登場する子どもは全て男児で，名前は全て仮名である。

表 5－2 ふざけの種類の分類（再掲）

大げさ ・滑稽	滑稽な話し方・表情（イントネーション，赤ちゃん語，顔ゆがめ），大げさな動作（大声を出す，大げさな身振り），滑稽な動作（自分を叩く，転ぶ，まわる，隠れる，追う，逃げる，抱きつく，くすぐる，予想外の動作）
真 似	相手の真似（大げさな真似を含む），テレビの真似，その他の真似
言葉遊び	言葉遊び，替え歌
からかい	意地悪を言う，反対を言う，相手を叱る・注意する・馬鹿にする・叩く・蹴る・押す・揺らす・はがいじめにする，相手のものを壊す
タブー	身体に関するタブー（おっぱい，ちんちん，おしり，パンツ），排泄に関するタブー（おしっこ，おなら，うんち），性に関するタブー（エッチ，キス，結婚，オカマ），ネガティブなタブー（死，ババア，ジジィ，バカ，あかんべ），サル，ブタ，酒（おさるさん，ウッキー，ブー，酔払い）

倫理的配慮：本研究では，幼稚園で長期的な自然観察を実施し，ビデオカメラや写真の撮影を行った。自然観察の際は保育の邪魔にならないように心がけ，子どもから話しかけられれば不自然でないように対応するほか，危険やけがなどの際は観察を中断してすぐに対応するようにした。学期末のインタビューでは，観察者に対する気になる点や要望について尋ねた。ビデオデータや写真データ及び名簿，観察記録等は，鍵のかかる場所へ保管した。なお，本研究は 1998 年から

2000 年の観察調査であり，当時は保育現場での研究全てに倫理審査を求められていなかったため，研究方法や内容，結果の公表について丁寧に説明するなど出来る限り倫理的な配慮は行ったが，倫理審査を受けていない。

3. 結果と考察

<分析 1> リュウの仲間関係とふざけ行動との関連

リュウと一緒に活動している相手，一緒に活動している時間の観察時間あたりの割合，ふざけが生起した相手，ふざけが生起した時間を検討した。「一緒に活動している」状態は，高濱・無藤（1997）を参考に，(1)明確な仲間入りを経て一緒にいる，(2)自分から働きかける，仲間から働きかけを受ける，一緒にいる仲間が働きかけを受ける，(3)実質的に相互交渉がある，の3項目に1つ以上当てはまる状態と定義した。結果は，表5-3，表5-4の通りである。4歳児10月後半から，リュウと一緒に活動している相手は主にヒロとなり，ふざけも二人の間で行われている。4歳児3学期から5歳児1学期にかけて，リュウはヒロの他にタカやタツとも一緒に活動するようになるが，ヒロと一緒にでないときには3・4歳児や保育者との活動が見られる。2学期になると，リュウはヒロとタカとタツとの活動を中心とするようになり，ふざけも多く生起している。また，ヒロが他の子とかかわるようになると，他の5歳児と一緒に活動する姿も見られた。3学期には，ヒロがいない場でもタカやタツと一緒に過ごし，ふざけを楽しむようになっていた。

表5-3 リュウと一緒に活動している相手，一緒に活動している時間の割合，ふざけの生起した時間の割合(1)4歳児

月日	リュウ 観察時間	4歳男児			4歳女児				保育者	
		ヒロ	タカ	タツ	サギ	ユミ	レナ	マコ	A	B
4歳児										
10/13	31分 (0.0)					35.5 (0.0)	25.8 (0.0)	22.6 (0.0)	71.0 (0.0)	
10/27	21分 (76.2)	100.0 (100.0)							76.2 (0.0)	
11/17	10分 (0.0)	100.0 (0.0)			20.0 (0.0)					
12/15	18分 (0.0)	94.4 (11.0)								
1/12	13分 (0.0)		100.0 (7.7)						38.5 (0.0)	100.0 (0.0)
2/16	21分 (33.3)	100.0 (33.3)		47.6 (0.0)						
3/2	24分 (12.5)	100.0 (4.2)								
3/9	35分 (20.0)			85.7 (8.6)					31.4 (0.0)	

注1) タツは4歳児1月に転入した。

注2) リュウの相手の上段の数値は，リュウの観察時間あたりのそれぞれの相手と一緒に時間の割合（20%以上を表示）を示す。下段の（ ）内はリュウの観察時間に占める，それぞれふざけをした時間の割合を示す。どちらも単位は%である。

表5-4 リュウと一緒に活動している相手、一緒に活動している時間の割合、ふざけの生じた時間の割合(2)5歳児

月日	観察時間	5歳児					3・4歳児					保育者								
		リュウ	ヒロ	タカ	タツ	レン	ナリ	セイ	カン	ルリ	サト	カイ	ノリ	フク	アミ	女	A	B	C	D
5歳児																				
4/13	29分 (10.3)	100.0 (10.3)				62.1 (0.0)														
4/27	24分 (0.0)																			
5/11	26分 (7.7)											79.2 (0.0)	75.0 (0.0)		50.0 (0.0)				33.3 (0.0)	23.1 (0.0)
5/25	16分 (0.0)																			
6/8	15分 (13.3)																			
6/30	31分 (12.9)	100.0 (25.8)																		
7/6	29分 (3.4)	100.0 (6.9)																		
9/7	23分 (13.0)	100.0 (4.3)	100.0 (4.3)	100.0 (4.3)	100.0 (4.3)	100.0 (4.3)														
9/21	31分 (12.9)	100.0 (29.0)	100.0 (3.2)	100.0 (6.5)	100.0 (6.5)	100.0 (6.5)														
10/12	34分 (5.9)	100.0 (14.7)	100.0 (8.8)	100.0 (2.9)	100.0 (2.9)	100.0 (2.9)		100.0 (8.8)												
10/26	24分 (0.0)	100.0 (0.0)	100.0 (0.0)	100.0 (0.0)	100.0 (0.0)	100.0 (0.0)														
11/2	30分 (13.3)	73.3 (20.0)	100.0 (6.6)	100.0 (10.0)	100.0 (10.0)	100.0 (10.0)														
11/30	19分 (0.0)																			
12/7	23分 (0.0)	100.0 (0.0)	100.0 (0.0)	100.0 (0.0)	100.0 (0.0)	100.0 (0.0)														
12/14	42分 (4.8)	100.0 (7.1)	97.6 (0.0)	100.0 (0.0)	100.0 (0.0)	100.0 (0.0)														
1/14	31分 (29.0)	100.0 (3.2)	100.0 (16.1)	100.0 (16.1)	100.0 (16.1)	100.0 (16.1)														
1/25	18分 (5.6)																			
2/15	36分 (5.6)	41.7 (8.3)	58.3 (8.3)	66.7 (2.7)	94.4 (8.3)	36.1 (2.7)														
2/21	9分 (11.1)																			
3/7	30分 (23.3)	96.7 (13.3)	100.0 (20.0)	46.7 (0.0)	46.7 (0.0)	46.7 (0.0)														
3/14	23分 (13.0)	100.0 (26.1)	100.0 (8.7)	100.0 (0.0)	100.0 (0.0)	100.0 (0.0)														

注1) セイは5歳児9月に転入した。
注2) リュウの相手の上段の数値は、リュウの観察時間あたりのそれぞれの相手と一緒に活動している時間の割合(20%以上を表示)を示す。
下段の()内はリュウの観察時間に占める、それぞれふざけをした時間の割合を示す。どちらも単位は%である。

リュウによるふざけとリュウと一緒に活動する仲間のふざけの種類別の生起数は、表5-5の通りである。リュウは大げさ・滑稽、真似、タブーなど、仲間と一緒に楽しみやすいふざけを利用している。また、リュウとよく一緒に活動していたヒロ、タカ、タツについて、リュウと一緒にいる時にふざけが生起した時間を検討したところ、それぞれ86分、25分、16分（4歳児39分、1分、3分；5歳児47分、24分、13分）であり、リュウとヒロと一緒にいる時にふざけが多く生起していることがうかがわれた。

表5-5 リュウによるふざけの生起数と仲間からのリュウへのふざけの生起数

（単位はユニット、括弧内の単位は％）

	リュウによるふざけ					リュウと一緒に活動している仲間のふざけ					ふざけ 生起数
	大げさ	真似	言葉	からかい	タブー	大げさ	真似	言葉	からかい	タブー	
4歳児											
2学期	20	11	0	0	0	47	15	1	0	0	94
3学期	19	2	1	1	9	12	13	0	1	3	61
小計	39	13	1	1	9	59	28	1	1	3	155
	(61.9)	(20.6)	(1.6)	(1.6)	(14.3)	(64.1)	(30.4)	(1.1)	(1.1)	(3.3)	
5歳児											
1学期	12	3	1	1	1	25	5	0	1	3	52
2学期	12	5	0	0	3	35	12	0	9	5	81
3学期	18	2	0	8	3	34	9	1	10	6	91
小計	42	10	1	9	7	94	26	1	20	14	224
	(60.9)	(14.5)	(1.4)	(13.0)	(10.1)	(60.6)	(16.8)	(0.6)	(12.9)	(9.0)	
合 計	91	23	2	10	16	153	54	2	21	17	379
	(68.9)	(17.4)	(1.5)	(7.6)	(12.1)	(61.9)	(21.9)	(0.8)	(8.5)	(6.9)	

注) ユニットとは、ふざけの最小単位であり、ふざけとそれに対する反応から構成される。ふざけが連鎖的に生じる場合、ふざけのエピソードの中に複数のユニットが含まれる。

以上より、リュウがかかわったふざけの生起を検討することで、リュウがヒロとの関係を中心に、他の仲間との関係を形成し広げていったことが示唆された。

次に、具体的なふざけ事例を取り上げながら、リュウの仲間関係、特にヒロとの関係形成・変容過程について考察する。その後、リュウの「ちょっと気になる」面について提示し、保育者とリュウの対処について、ふざけ事例から検討したい。

<分析2> 事例からみたリュウの変容

1) ふざけ行動を通してみたリュウの仲間関係

(1) ヒロとの出会い以前<0期：～4歳児10月>

保育者によれば、4歳児になったリュウは、3歳児の時に仲良くなった男児が転園し、しばらく特に一緒に遊ぶ仲間もなく、鞆ひもをしゃぶったりしていた

が、6月末電車を一緒に眺めていたタカと仲良くなっていたという。しかし、リュウは人からの指示に敏感で、製作などの誘いに抵抗し、「ヤダヤダ」と引っ込んでしまうとのことだった。

2学期になると、リュウはタカとは一緒にならず、一人で過ごすことが増えたが、10月初めに砂場で保育者と一対一で遊ぶ姿が見られた。一方、4歳児入園のヒロは、1学期は同じ新入園のレンやカン、女兒と一緒に遊んでいたが、2学期になってそれぞれ別の子と遊ぶようになってヒロから離れ、10月初めは、特に一緒に遊ぶ仲間もなく、砂遊びをしていた。その時、リュウとヒロはすぐそばにいたが、時々互いの山などを見る程度で、積極的な相互作用はなかった。

(2) ヒロとの出会い< I 期：4歳児2学期> (事例1)

表5-6【事例1】4歳児10月 工作室・双眼鏡づくり

【事例1】工作室で双眼鏡を作っている。リュウとヒロはテーブルの角に隣りで座り、ヒロはニコニコして「あれ～?!手拭きがにや～い」と片手を大きく広げ、おどけた大声を出す【大げさ】とリュウは「アハハ」と笑いながら「手拭きはあそこだ!」と引き出しを指す。テーブルの前にいる5歳児ナオがニコニコして「あるじゃんかよ!」と突っ込んで【からかい】テーブルの上の手拭きを指すと、ヒロは「あった～!」とおどけた声で【大げさ】お手拭きを取り、上に挙げる。リュウはその手拭きを取り「ああ～!拭いたら、(ノリで)べたべた!」とおどけ【大げさ】、ヒロは笑って手拭きを触り「まだべたべた～?あ～!せーの、せーの、せせせーの!」とおどけた調子で言い【真似】、リュウも笑う。ヒロは手拭きを取って「あ、くっつけた!あーあーあーあー」とおどける【大げさ】と、リュウは笑って「あーあーあーあー、これがある～」と同じ調子で【真似】隣のテーブルの作品を指さす。ヒロもニコニコして「あーあー!あーあー!」と隣のテーブルに手を伸ばしておどける。【大げさ】

<中略：ヒロは動くたびにおかしな顔・声・動作をし、リュウも真似して笑う>

ヒロがリュウに近づき、小声で「今日リュウ一緒にさ...(お弁当)食べようね」と言うと、リュウはヒロの方を見てニコニコする。紙で双眼鏡の筒を包むとき、二人の9つの筒を並べ、リュウは「こうやればいいね」とにつこり笑いヒロも「うん」。リュウは嬉しそうに保育者に「こうやる～!こうやりたい。リュウと一緒に見えるんだよ、これ」と言い、保育者は「一緒じゃない方がいいんじゃないかな」と応えるが、リュウが首を振り、ヒロもニコニコして首を横に振ると、リュウは嬉しそう。保育者は「じゃあ、先生も一生懸命考えよう」と9つの筒を包み出す。ヒロとリュウは包み紙にノリを塗り、保育者が筒にその紙を貼っている間、ヒロ、続いてリュウが「手がべたべた～!」と歌いながら手を洗いに行き【真似・大げさ】、ヒロ、リュウの順に「ほれほれほれ!」とおどけて手をタオルで拭き【真似・大げさ】戻ってくる。保育者は形を整え「壊さないように持って行ってね」とヒロに渡し、ヒロも注意して教室へ持っていく。リュウは「もう1つ作りたい」というが、片づけになる。

注) 実線の下線部は、ふざけの箇所であり、破線の下線部は、ふざけ以外で注目すべき言動の箇所である。
()内は筆者の補足説明、***は聞き取り不能箇所を示している。また、【 】内はふざけの種類を示す。
以下の事例においても同様である。

事例1は、4歳児10月末工作室で双眼鏡を作っているリュウとヒロの事例である。4歳児の担任保育者が「二人があんなに盛り上がったのは初めてかもしれない」と話したほど、リュウとヒロは大げさ・滑稽、真似のふざけをしては笑うことを繰り返し、片付けまでずっと楽しんでた。お互い積極的にふざけをしては大笑いをし、興奮してふざけずにはいられない様子だった。その意気投合ぶりは、ヒロの「今日リュウ、一緒にさ、食べようね」や、二人が作った双眼鏡の筒を、保育者の「一緒じゃない方がいいんじゃないかな？」という提案に応じず、9つ全て合体させて巨大な双眼鏡を作ったことから伺われる。事例1のふざけは、リュウとヒロが関係を築き、結びつくきっかけとなり、関係構築の働きをしている。互いのふざけに同調することによって、リュウとヒロは仲間意識を持ち、一緒に活動する仲間が得られたとも考えられる。この事例以降、リュウとヒロの間では、ふざけが仲間意識を感じる上で重要なコミュニケーションの一手段となったと推測される。

(3) ヒロとの関係の深まり＜Ⅱ期：4歳児3学期～5歳児1学期＞（事例2）

表5-7 【事例2】4歳児2月 園庭・ボール投げ

【事例2】リュウとヒロは園庭の3つの輪のついた遊具をめぐってボール投げをしている。ヒロは「黄色！」と言って真ん中の黄色の輪へ投げ、ボールを拾って胸に当て「おっばいのとこ、来た」【タブー：身体排泄】と嬉しそうに言う。リュウも「おっばいでね、それ！」【真似・タブー：身体排泄】とボールを投げる。ヒロは「おっばーい！」と大声で【タブー：身体排泄】嬉しそうにボールを投げると、リュウは大笑いし、股にボールをはさんで見せ「おちんちんね！」【タブー：身体排泄】と言って喜ぶ。ヒロがボールを投げずにわざと蹴飛ばすと【大げさ】。リュウは「はははは」と甲高い作ったような笑い声を出す。リュウが一番下の緑の輪と柱の間にボールを置こうとして落ちると、嬉しそうに「あー」とボールを追いかけて拾ってくる。ヒロがボールを持って緑の輪の中に入り、おどけた調子で「トゥル～」と言って柱のまわりをぐるっと歩くと【大げさ】。リュウは甲高い声で「ははーははー」と作ったような笑い声を出す。5歳児のリレーを眺めていたヒロのそばに行き、リュウは「おちんちん***【タブー：身体排泄】。ハハハハハハ」と作ったような笑い方をすると、ヒロはニコニコして立ち上がり、遊具へ戻って「お砂をー」と言いながら、遊具の柱のまわりに砂をかける。その後ボールを入れる大きなかごへ行き、ヒロは「ねえ、見てて。あーうっ！」とおどけて叫んで見せ【大げさ】。リュウは「へへ」と笑う。リュウはかごの中からボールを取り出し「ウンチを2つ持って、おっばい2つだよ」【タブー：身体排泄】とヒロに見せて笑う。

事例1以降、リュウとヒロは一緒に活動する姿が多く観察され、例えば三輪車をこいですれ違うときには互いに視線を合わせて笑い合い、関係を確かめているような光景も見られた。事例2では、ヒロとリュウが園庭でボール投げをして遊んでいる。タブーや大げさ・滑稽のように、ふざけの意図の通じやすいと思われる

る種類が使われている。ここでは、この頃から時々観察されるようになった、主にリュウの「へへへへ」「ハハハハ」と作ったような笑いを取り上げる。リュウの作ったような笑いは、ヒロと一緒にいるときやリュウの気持ちが安定して楽しんでいるときに見られる。作ったような笑いをすることにより、楽しい雰囲気が生まれて自分自身の気持ちも安定し、またふざけ（の行為者）を受容していることが示され、さらに関係が強まるのではないだろうか。また、作ったような笑いは、ふざけへの反応だけではなく、他の行動に伴って、ふざけのような雰囲気を付与しているような場面も見られた。

(4) ヒロとヒロ以外の仲間とのかかわり＜Ⅲ期：5歳児2学期～3学期＞

(事例3)

表5-8 【事例3】5歳児10月 園庭・ボールぶつけ

【事例3】ヒロの提案で、ヒロ、タツ、リュウ、タカ、セイはボール遊びを始める。ヒロはボールを額にわざとぶつけ「いてー、いてー、いてー」と甲高い声で騒ぐと【大げさ】、みんな笑う。セイは額にぶつけて嬉しそうに「いたくねー【真似・からかい】。ヒロはニコニコしてボールを頭にぶつけて転がし「いてー、いててー！」と頭を手で押さえながら甲高い声で叫ぶ【大げさ】。タツもニコニコして額にボールをぶつけ【真似】、リュウも頭の上にボールをぶつけて嬉しそうに「いてー！」【真似】という。リュウはヒロに「上に投げた方がいい？」と訊ねてから、ボールを投げて額にぶつけ「上に投げた！」と笑う【大げさ】。ヒロもボールを上
に投げて額にぶつけ、額を手で押さえ「い～や～」と低い声を出しておどける【大げさ】。リュウはニコニコして「おでこ！」とボールで額を叩く【真似】。タツとセイもボールを投げて額にぶつける【真似】。ヒロは額を押さえ「ね、たんこぶができたよ。ぼく見てよ。たんこぶ～」と笑う。ヒロがまたボールを頭にぶつけ、片手で頭上に山を作り「たんこぶ」と変な顔しておどけると【大げさ】、みんな笑う。リュウはおなかにボールを入れて「おなかの中に入
れると、たんこぶでっかくなってくる」【大げさ】と嬉しそうに言い、ヒロもボールをお腹に入れて「おい、見てよ！たんこぶが」【真似】と嬉しそうに言う。

5歳児になって、リュウは一時的にヒロから離れて4歳男児と遊んだり、一人で遊んだりする時期も見られたが、特に2学期になるとヒロとタカとタツ（4歳児1月編入）が一緒になって三輪車などで遊ぶことが多くなった。自己主張の強いヒロが一番になって遊びを仕切り、リュウとタツとタカがヒロの行動を真似する遊びがよく観察された。事例3は額にボールをぶつけるヒロの大げさ・滑稽のふざけをみんなで真似する場面である。このふざけでもヒロは主導権を握っているが、リュウは別のふざけ（ボールをおなかの中に入れる）も提案して、ヒロに受け入れられている。リュウは、ヒロのふざけを真似して楽しむだけでなく、積極的に笑ったり、別のふざけの提案をしたりしてヒロに受容されることで、リュウとヒロとの関係が強化されている様子が伺われる。

一方で、ヒロは仲間が言うとおりにしないと、きつい口調で押し切る場面が観察され、仲間から「こわい」と言われることもあった。リュウと一緒に活動する仲間の中でヒロと最初に仲良くなったためか、あるいはリュウは不快になると怒らずにさっとヒロから離れるためか、ヒロから怒られることは割合少なかった。

しかし、5歳児12月の三輪車遊びで、ヒロから先頭になるよう言われてリュウが躊躇した時「行けっていうの！ぶっとばすぞ」と言われ、リュウが無表情になって動かなくなったことがあった。リュウがヒロを黙って見つめていると、ヒロはまずいと感じたのか、急に「オイッ、いこっか」とニコッと笑って走り出し、リュウも少し遅れてこぎ出したという事例が見られた。丁度その頃（12月頃）から、ヒロは他の仲間のナリと行動をともにするようになり、リュウの方も1月にヒロがいないところでタカやタツと一緒に活動し、ふざけを楽しむようになって、リュウとヒロとの関係に変化の兆しが見られた。3月には再びヒロとタカとタツと一緒に活動するようになったが、ヒロがいなくても一緒に遊ぶような仲間関係が築かれたと考えられる。なお、ヒロは、仲間の分の三輪車を確保するような仲間想いの面もあり、強い口調も3学期になると収まって落ち着いたことを補足したい。

2) リュウの「ちょっと気になる」特徴とその対処

(1) 状況変化への抵抗と敏感さ

4歳児から5歳児にかけて、リュウの仲間関係は充実してきたが、一方で何か行事があると緊張してしまい、参加を拒んで抵抗するという「ちょっと気になる」姿が、特に5歳児になって多く観察された。5歳児の担任保育者も「何か行事があると緊張してしまうようなので、緊張しないように言葉かけをしている」と話していた。例えば、1学期の父親参観では、仲間と遊ぶこともできず、父親と一緒にする予定の手形押しもしなかったそうで、後日誘っても嫌がっていたので無理させなかったという。また、2学期末のクリスマス会では、遅めに登園して保育室へなかなか入れず、劇には参加できなかった。最後の歌と合奏の時は保育者がそばにいる形で何とか参加したが、不安そうな表情をしていた。このような状況変化に対するリュウの抵抗は、リュウ自身にとっても保育者にとっても困難な状況である。仲間関係の変容過程を見る中で、リュウは相手の状況に対してとても敏感であり、特にヒロのふざけにはよく気づいて応答的であった。以上から考えると、リュウの敏感さによって、状況変化やよく分からない状況、難しい状況に対して緊張して慎重になり、躊躇していたのではないかと考えられる。

(2) 緊張への対処 (事例4)

表5-9 【事例4】5歳児3月 卒園式

【事例4】卒園生は階段から順番に下りて席に着く。リュウはハンカチをくわえて階段を下りず、保育者と手をつないで途中まで下りる。保育者が戻ると、リュウは階段の手すりの花を叩いて、のろのろ下りる。下で園長が迎えて、リュウは園長と手をつないで席へ座る。席についてもハンカチをくわえている。卒業証書をもらうとき、片手でハンカチを持ってくわえ、もう片方で受け取ろうとするが、園長に「しっかりもって」と言われ、両手で持ち直す。最後の方ではハンカチをくわえなくなる。退場の時、仲の良いタカが先に出ると、通路沿いのリュウはにっこり笑ってタカの手に触れる。リュウの番になると、ニコニコ笑ってくるくる回りながら退場する【大げさ】。

事例4は、卒園式のときのものである。この日のリュウも登園が遅くなり、卒園児の待機する2階へもなかなか上がれず、保育者の援助のもと、卒園式には何とか参加したが、ハンカチをくわえている。いつもと異なる状況に尻込みし、緊張している様子がうかがわれる。しかし、退場の時に他の子が普通に歩いて退場したなか、リュウは「くるくる回る」という大げさ・滑稽なふざけをしながら退場している。このリュウのふざけは、尻込みした気持ちが和らいできたことを示すとともに、緊張に対処するためのリュウの方略であったように感じられる。それまで、新しい状況に緊張すると、参加しない等の抵抗を示してその場を何とかやり過ごしてきたが、今回は最初抵抗を示しながらも、少しずつ緊張が和らぎ、最後にはふざけをして、その場を切り抜けている。リュウなりに困難な状況へ対処し、自分から緊張緩和の働きのあるふざけを利用したとも言えるだろう。

4. まとめ

以上より、保育者や観察者にとって「ちょっと気になる」子であったリュウが仲間との関係を形成する過程と、またリュウの敏感さゆえに生じた困難な状況とそれに対処していく姿を提示した。リュウにとって、ふざけの相互作用は特定の仲間（ヒロ）とのコミュニケーション手段として重要であったほか、関係構築や関係確認、関係強化の機能を持っていた。また、新奇の場面などで生じた緊張を緩和し、抵抗感へ対処する機能も持っていた。

前述の第4章の研究3では、ふざけの生起が多い積極的な男児において、その仲間関係とふざけの生起が関連しているプロセスを検討してきたが、本研究により、新奇な場面等で「ちょっと気になる」姿が見られる男児リュウにおいて、特定の仲間ヒロとの関係構築や関係確認、関係強化のためにふざけが用いられていたこと、さらに、抵抗を感じる場面を切り抜けて対処するために、緊張緩和のふざけが活用されたことが示された。状況変化への抵抗感が高い「ちょっと気にな

る」リュウだからこそ、ヒロとの相互作用で関係を強化するようなふざけを楽しむことは、緊張することなく安定して園生活を送ることのできる大事な時間と捉えられるだろう。また、事例4のように、特に抵抗を感じる場面において、自らのふざけを通して緊張を緩和し、参加を拒否せずに切り抜けられた経験は、リュウにとって今後重要な意味を持つのではないだろうか。

リュウの卒園後、5歳児の担任保育者はインタビューの中で「（リュウのことを難しく感じることもあったが）きちんと見ていれば（保育者を気遣うなど）やさしい面があることも分かった」と述べている。リュウの状況変化への抵抗に難しさを感じつつ、ヒロやタカらと楽しく遊ぶ姿も、抵抗して行事に参加しない姿も受け止めて個別に寄り添ってきたことがうかがわれる。リュウのように、新奇の状況などに緊張して抵抗し、「ちょっと気になる」行動をとる子どもは、程度の差こそあれ、どの保育現場にもいるだろう。そのような子どものふざけに出会った場合、その子のふざけざるを得ない心情、やっとなふざけて切り抜けようとしている心情などを汲み取って子ども理解に努め、丁寧な対応を心がけることが、保育者には求められるのではないだろうか。

第6章 幼小接続期における集中・没頭とふざけ行動： 継続する遊びから（研究5）

1. 問題

第2章の研究1から第5章の研究4まで、ふざけ行動の発達的变化や、ふざけの多い子どもや少し気になる子どもなどの個人差に着目しつつ、仲間や集団の変容とふざけの生起との関連について検討してきた。第5章の研究4では、「ちょっと気になる」子どもにとって、関係構築・関係強化とともに、緊張緩和のふざけの果たす役割、ふざけて困難な場면을切り抜けたことの意味を考察した。以上から、ふざけ行動が仲間関係や状況と関連して生起していることが示唆された。

しかし、ふざけ行動は、あくまでも幼児教育において、望ましくはない周縁的な位置付けである。そこで、幼児教育で重視される「望ましい」遊びと、「望ましくない」とされるふざけ行動が、保育場面において、どのような関わりがあるのかを検討する必要があるだろう。遊びについて考える際、本研究では、数日あるいは長期にわたって遊びが展開し、子どもが集中・没頭して遊んでいる事例を取り上げたい。なぜなら、後述するように、近年幼児期や幼小接続期において、集中・没頭することの重要性が指摘されているためである（「保育プロセスの質」研究プロジェクト，2010；無藤，2013b）。

遊びに没頭して取り組むことについて、カー（2001/2013）は子どもの姿を「学びの物語 Learning Story」として観察・記録する際、「関心を持つ」「熱中する」「困難ややったことがないことに立ち向かう」「他者とコミュニケーションをはかる」「自ら責任を担う」の5領域の学びの構えを生かした視点を提案しているが、その1つが「熱中する」である。また、小田・秋田らによる「保育プロセスの質」研究プロジェクト（2010）では、「経験に根ざした教育 Experiential Education」に基づいた、ラーバースの「保育の質の自己評価ツール SICS（Self-Involvement Scale for Care Setting）」を紹介し、保育プロセスの質を捉える際、子どもの「安心・安定 well-being」「夢中・没頭 involvement」に着目し、日本版の『子どもの経験から振り返る保育プロセス：明日のより良い保育のために』を提案している。秋田（2014）は、ラーバースの「安心・安定」「夢中・没頭」（Leavers, 1998）を取り上げ、どれだけ安心・安定しているかという「居場所感」と、学びの対象に対してどれだけ深くより長く没頭して関わり考えることができているかという「集中」の2点が教育・保育の質を決めると述べている。

また、無藤・古賀（2016）も、OECD の非認知的能力、社会情動的スキルにあたる「学びに向かう力」として「集中力」「挑戦力」「持続力」「好奇心」「工夫

力」等を挙げ、幼児期に育成することの重要性を指摘している。これより、遊びや保育について考える際、子どもの姿を捉える視点の1つとして、集中・没頭する経験が重視されていることがうかがわれる。

関連して、チクセントミハイ（1996）は、自己目的的活動に没頭するときを感じる、深い楽しさや喜びを伴う最適経験とされる「フロー体験 flow」を提唱している。矢野（2006）によれば、遊びの体験の特質は「遊戯世界」への全身的な没入にあり、この没入が自己と世界との境界線が溶解する「溶解体験」であると述べている。

一方で、その集中・没頭を持続することは難しい。幼児期や小学校への移行を意識した幼小接続期に、「学びに向かう力」として、遊びへ集中・没頭したり、粘り強く継続して取り組んだりするためには、どのような要因が必要だろうか。秋田（2014）は、授業場面を取り上げて、他者、教材、自己との対話を充実させることの重要性を挙げている。つまり、学びが深まり夢中が生まれるためには、課題の質と教材との関わりを深める対話が鍵となっていること、根拠や理由を求めて教材や他者の言葉を何度も問い返す中で新たな考えが生まれ深まっていくことを指摘している。この応答の連鎖、多様な層の言葉が交わされる対話によって、夢中や没頭が生み出されるとしている。また、遊びの継続性に関しても、秋田（2000）は保育者が「時間」の視点をもって日々の保育を見つめることの必要性を述べ、繰り返しを楽しむことを保障し、繰り返しの中で、それが深まり広がるように援助する役割が求められると指摘している。

さらに、学びの芽生えにつながるような集中・没頭する遊びが継続するためには、いざこざなどが生じて揺らいだり、ふざけなどで集中や緊張が緩んだり、気持ちを発散したりすることによって、その後の展開が促されるのではないか。

そこで、遊びが継続し、集中・没頭を支える要因について、遊びの展開や保育者の援助、環境構成、仲間との関係性を考慮しながら、質的に事例を検討していく。遊びとふざけ行動との関連についても検討するため、集中・没頭と相対するふざけの視点と、ふざけの生起に関わりのある葛藤・揺れの視点を加えて考察したい。

本研究では、5歳男児のカンが11月から3月まで、4ヶ月にわたって継続した段ボールの家づくりや家遊びの事例から、遊びへの集中・没頭と継続する遊びの変容、仲間との関わりの変化、ふざけや葛藤・揺れとの関連について検討することを目的とする。

2. 方法

対象：地方都市の国公立 B 幼稚園の 5 歳児 K クラス 29 名（男 15 名，女 14 名）（表 6－1）。担任保育者は保育歴 7 年女性。今回主に取り上げる対象児の 5 歳男児カン（11 月生）は，友だちと遊ぶ姿も見られるが，こだわりを持って考えて自分のペースで遊ぶことも多く，時には 1 人で悩んでいる姿なども観察された。

表 6－1 研究 5 における対象児（2009.5-2010.3）

時期	在籍		（内転入園）		在籍人数	
	男児	女児	男児	女児	Kクラス	Yクラス
5歳児 4月	30	28			29	29
5歳児 9月	30	29		1	29	30
5歳児 1月	30	29			29	30

注）カンはKクラスである。

観察期間：2009 年 5 月～2010 年 3 月。週 1 回訪問して観察し，観察日数は 29 日である。本論文では，カンが段ボールの家づくりに携わった 5 歳児 11 月末から 3 月卒園までの 10 回分を取り上げる。

観察方法：午前中の保育時間のうち，主に自由遊び場面を，観察者 2 名がカンを含む対象児全員を 1 人 10～15 分間程度ビデオカメラで撮影・観察した。うち 1 名の観察者は，集中・没頭して遊ぶ姿や試行錯誤する姿，いざこざでやりとりする姿など，印象的な遊び場面をデジタルカメラで撮影した。また，学期末と年度末には，5 歳児の担任保育者へカンを含む子どもたちの仲間関係や段ボールの家づくりなど継続して取り組んだ遊びについてインタビューを行った。

分析方法：4 ヶ月の間，断続的に続いたカンの段ボールの家づくりの事例を取り上げ，子どもの発話や行動，保育者の援助を文字転記し，質的に分析した。なお，子どもの名前は全て仮名である。

倫理的配慮：本研究では，幼稚園で長期的な自然観察を実施し，ビデオカメラや写真の撮影を行った。自然観察の際は保育の邪魔にならないように心がけ，子どもから話しかけられれば不自然でないように対応するほか，危険やけがなどの際は観察を中断してすぐに対応するようにした。学期末のインタビューでは，観察者に対する気になる点や要望についても尋ねた。観察当初，対象場面以外の観察の意図について尋ねられ，子どもの生活全体から対象場面を理解したい旨を答えたが，その後は特に要望はなかった。ビデオデータや写真データ及び名簿，観察記録等は，鍵のかかる場所へ保管した。

なお，本研究は 2009 年から 2010 年の観察・調査であり，当時は保育現場での研究全てに倫理審査を求められてはいなかったため，観察調査の方法や内容，結果の公表について，丁寧に説明を行うなど出来る限りの倫理的配慮は行い，所

属大学の保育・学校現場での観察・調査に関する規定に沿って実施したが、倫理審査を受けていない。

また、写真については、園と保育者には写真掲載の許可を得たうえで、無料サイト「写真加工.com」(<http://www.photo-kako.com/>)を用いてイラストに変換・加工して掲載した。

3. 結果と考察

以下、カンの家づくりや家遊びの事例（事例1～事例4）を取り上げて、遊びへの集中・没頭や継続する遊びの変容、ふざけや揺れとの関連について検討する。

1) 家づくりの始まり（5歳児 11月）

表6-2 【事例1】5歳児 11月 約50分（一部省略） 5歳児中庭

カン：大きな枝を使って家を作ろうとしている。

カン：「あー、これじゃダメだ。ばらばらすぎる」と枝を組み合わせようとして苦戦する。

レイ：カンのそばに来て「何作ってるの？」

カン：「木のお家」と答える。

フウ：カンの様子を見ていたが「何作ってるの？」

カン：「決まってるじゃないか。枝のお家を作るんだよ」

保育者：「難しそうやね。この枝どうするの？」と大きな枝を支える。

カン：「こう立てる」と試すが、グラグラして安定しない。

保育者・ヨシ：少し考えた後、段ボールを持ってきて「こんな段ボールがあるよ」と見せる。

カン：「段ボールを四角に作って、そこにこれ（枝）を入れる」と話し、枝を組み合わせようとする。

ハル・レイ：カンたちが取り組む様子を見て「仲間に入れて」

カン：「いいよ」

カン：箱の中に柱の枝を立てようとガムテープでとめるが安定しない。

カン：「こっち来て持ってたて」とレイに言って、ガムテープを貼る。

レイ：言われたとおりに持ち上げる。

他の子どもたち：「何やってるの？」と興味を示して近づく。

カン：「木のお家つくってるの」と答える。

他の子どもたち：興味を持って「手伝おっか？」と木の枝を持つなど手伝う。

マイ：「どんなお家作るの。何すればいいの？」と尋ねる。

カン：「やってもらいたいことは・・・」と悩みながら、枝をとめようと試行錯誤する。

マイ：「出口とかしないと」と提案する。

カン：「今やってる。まだ入っちゃダメです。出来てないから」と答える。

ハル：しばらく近くにいたが「できあがったら教えて」と別の遊びに移っていく。

他の子どもたち：みんな手伝いたいのが、カンのイメージがよく分からず、離れていく。

レイ：最後まで段ボールのなかで作業するカンを手伝う。

保育者：「みんな行っちゃったね」

カン：「レイくんだけ。レイくん優しいな。今日頑張ってくれてるなー」と話しながら作る。

レイ：枝を支えながら「ここら辺に貼った方が」「巻き付けられれば？」と提案する。

カン：ガムテープをレイに言われた所に貼ったり、枝に巻き付けて固定しようとしたりする。



図 6-1 枝を使って家を作る

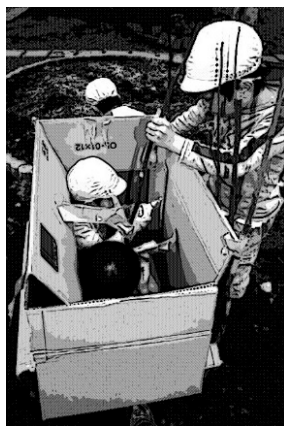


図 6-2 柱を止めたい



図 6-3 屋根を作る

事例 1 において、普段から製作などにこだわりを持って取り組むカンは、大きな枝を使って「木のお家」を作ろうとしていた。カンが枝を縛って作ろうとするが、うまくいかない。保育者と枝を集めていたヨシが、カンの様子を見て大きな段ボールを運んでくると、初めはカンも枝のおうちにこだわっていたが、段ボールと組み合わせて作ろうとする。しかし、段ボールと枝の柱を固定することが難しく、カンがボンドや様々なテープなどを使って試行錯誤し、集中して取り組んでいる。他のハルやマイなど何人も興味を持ってカンに「何作っているの？」と声をかけて手伝おうとするが、カンがこだわって「これじゃだめだ」と悩みながら作っている様子を見て、どのように手伝えればよいか分からず、他の遊びへ移っていく。そのような中で、レイはカンの言うとおりに手伝い、最後まで一緒に取り組んでいる。離れていく仲間に「いいよ。(自分 1 人だけでも十分)」と答えていたカンだが、「レイくん、優しいなー」とレイに仲間意識を抱き、手伝ってもらいながら一緒に作る喜びや受け止めてもらう嬉しさを感じたようだった。さらに、カンがこだわりを持ちながらもレイの提案を受け入れて作っていたことは、大きな変化と言えるだろう。これ以降カンは、家づくりや家遊びなどの活動を、レイと一緒に協力して進める姿が見られるようになった。

なお、この前の時期（10 月終わり～11 月半ば）には、5 歳児は 2 クラス合同で「サファリごっこ」という協同的な活動を展開しており、ちょうど段ボールで作った大きな動物を小さい組にプレゼントするなどして片付け、一区切りした頃だった。自分が入れる家を作ろうとしたのも、これらの経験が生きていたとも考えられる。

2) 家の修理と展開 (5 歳児 1 月)

表 6-3 【事例 2】 5 歳児 1 月 約 10 分 5 歳児廊下

カン・レイ・ヨシ：ボロボロになってきた段ボールの家を修理する。
ヨシ：「カンちゃんのうち エジ中 ごめえわくお おかけしております」の看板を立てる。
カン：筒の望遠鏡を家に付け「貸して貸して、ガムテープ」
レイ：「はい」と渡す。
カン：「これが望遠鏡だ」と覗く。
レイ：「望遠鏡ってことね！ いいところになったやん」
カン：「最初はいいい家やったけど、ボロボロになっていい家になったお家！」
ヨシ：「ボロボロなんですけど、ほとんど」とおどけて言う。【からかい・関係強化 neg.】
カン：ヨシをにらむ。
ヨシ：「すみません、すみません」と謝る。
レイ：家の中にテレビが 2 台置く場所を作る。
カン：「ガムテープ下さい。ちょっと入って、修理修理」
レイ：「入りたくないです。財布を作ってきます」
カン：「お財布作る？ ちょっと 3 万円作ってくるわ」と保育室へ。
(保育室では、女兒たちのアクセサリやさんがオープンしている)
カン：品物を見ながら通って、お金を作りにテーブルへいく。



図 6-4 家を修理しながら遊ぶ



図 6-5 女兒のアクセサリやさん

事例 2 では、カンの小さな家はかなり遊び込んだために、屋根も枝もとれてボロボロになったので、張り切って修理をしている。レイは、カンのアイデア（望遠鏡）を受け止めたり、新しい物（テレビ・財布）を加えたりしてより楽しくしようとしている。レイはテレビの台を自分だけでなく、カンの分も考えて 2 人所作ったのだろう。2 人の段ボールハウスになり、われわれ意識（we-ness）（Corsaro, 1985 ; Gottman & Parker, 1986）が共有されている。

カン「最初はいいい家やったけど、ボロボロになっていい家になったお家！」と楽しそうに話し、「ボロボロ」とネガティブに表現しながら「いい家になった」と捉えている。しかし、最初の家づくりの時から何度もかかわっているヨシが、カンたちの愛着のある家を「ボロボロなんですけど、ほとんど」と少しおどけて

言う【からかい・関係強化 neg.】、カンがムツとしてにらんでいる。ヨシはカンの「ボロボロ」発言を受け、面白く「ボロボロ」を強調してからかったのだが、カンは仲間から言われるのは受け入れられなかったようだ。ヨシのツッコミのふざけはうまくいかなかったため、ヨシは慌てて「すみません、すみません」と謝って対応している。その後、ヨシは工事中の看板を作ったり、周囲に工事中であることを呼びかけしたりして、ヨシなりの役割を見つけてかかわっていた。また、家の修理中に生じたヨシのふざけによって、カンが段ボールの家はかなり居場所感を持っていることが読み取れるだろう。

また、カンの段ボールの家に刺激されて、女兒も段ボールや枝を使って家を作ったり、アクセサリーのお店を作って開店したりする姿が見られた。保育者の話によれば、その後カンたちの家で宝くじを作り、当たりがでるとお金がもらえて、アクセサリーやさんに買い物に行く姿が見られたという。レイがお財布を作ったことも、カンの家とアクセサリーやさんの遊びがつながるきっかけになったと考えられ、保育者が直接つなげようとしなくても、年長児後半であれば子どもたち自身が周りの遊びをよく見て自分たちで遊びをつないでいく様子が見えてきた。

3) 新しい広い家づくりと葛藤(5歳児1月末)

表6-4 【事例3】5歳児1月末 約40分 5歳児廊下・保育室

カン・レイ：家の設計図を書き、新しい段ボールで広いお家を作る。

タイ・タカ・コウ：最近お家づくりに参加し、家の中で過ごす。

アヤ：急に「お客さんが来ましたよ」と入ってきて様子を確認したあと、また出ていく。

その後何人かお家に入ってきて、しばらくすると、家の外へ出ていく。

カン・レイ：「仲間じゃないのに入るのは泥棒でしょ！」と少しふざけてツッコミを入れる。

タカ：カンのお風呂を見て「お風呂に入れて」と頼む。 【からかい・緊張緩和】

カン：「僕の。僕が作ったから入ってほしくない」

タカ：「みんなで作った家で！ 何で入ってほしくないの？」

カン：段ボールにくるまってしまう。

保育者：カンに話しをする。

カン：段ボールにくるまったまま出てこない。

保育者：「考えてみたいだからお部屋で待ってよう」とみんなと戻る。

保育者：再び声をかけに来て話を聞く。

カン：「お風呂は静かにしたかったのに、みんな入らせろ入らせろって」とぼつぼつ話す。

保育者：嫌な思いを受け止め「先生も楽しくなって、静かにしなきゃって思わなかったかもしれない。『静かにして入るところだからね』って言ったら分かるかもしれないよ」

保育者：気持ちを立て直せずにいるカンに「みんな待ってるけど、お部屋に行く？」

カン：少し考えて「落ち着いてから行く」

保育者：「待ってるからね」と声をかけて保育室へ戻る。

カン：家から望遠鏡で外を眺めてしばらく静かに過ごす、保育室へ行く。

みんな：「カンちゃん！」と受け入れ、保育者のそばに行ったカンの話を聞こうとする。

カン：小さな声で「お風呂はね・・・」とポツポツ話す。

保育者：タカが心配していたこと、ネネが真剣に聞いてくれたことを話す。

カン：にっこりする。

帰りにタカはカンが来るのを待ち、手をつないで下駄箱へ行く。



図 6-6 大きな家で友達と過ごす



図 6-7 僕の風呂に入ってほしくない

事例 3 で、カンたちは設計図をもとに今までの 4, 5 倍の広さの段ボールの家を作っている。入口の屋根も出来て家らしくなったため、その魅力から他の仲間が頻繁にかかわってくるようになった。アヤらが「お客さんが来ましたよ」と急に入ってきたり、家づくりにあまりかかわってなかった仲間も中に入って過ごしたりするため、家の中が落ち着かなくなり、カンやレイは「仲間じゃないのに入るのは泥棒でしょ!」と少しふざけてツッコミを入れながら、不安定な状況や自らの気持ちに対処しようとしていた【からかい・緊張緩和】。しかし、思い描く居場所感のある家とは食い違ってきたことに戸惑っているように見受けられた。それらが数回重なってカンは気持ちを抑えられなくなり、タカの「お風呂に入れて」という要求に応じることができず拒否している。家づくりが継続し、発展してきたからこそ生じた状況変化と葛藤と言えるだろう。この事例のカンやレイのふざけは、家へ訪問する仲間とすれ違ったカンの気持ちを結果的に調整しきれなかったが、状況変化による葛藤へ対処する役割があったと考えられる。

また、この事例の保育者の関わりにも着目したい。カンが段ボールにくるまってしまった時、保育者は時々声をかけて話を聞きながら、カンが気持ちを調整する時間を与えて待っている。お帰りの時間が迫り、保育者がクラスみんなでカンのことについて考えようとしたとき、カンは自分から戻ってきて、お風呂は静かに入るところにしたかった思いを話した。小さな声でポツポツ話したにもかかわらず、子どもたちは真剣に聴いていたため、カンはクラスの仲間を受け入れられていることを感じただろう。さらに、保育者がカンだけでなく聞き手の子どもたちの一生懸命な様子を伝え、仲間がカンを受け入れていることを共有することでクラス意識と居場所感を高めることができたのではないだろうか。

4) ボロボロの家と家遊びの片付け (5 歳児 3 月)

表 6-5 【事例 4】 5 歳児 3 月 約 15 分 5 歳児廊下

カン・レイ・ヨシ：大雨で濡れてボロボロの段ボールの家を修理している。
カン・レイ・ヨシ：「もったいねえな」「もったいあるな」【言葉遊び，関係強化 pos.】
カン・レイ：身体を段ボールでくるみ，段ボールに挟まって「いいぜい」
カン：「段ボール（持ってきて）」
レイ：「濡れてない段ボールだぞ」と渡す。
カン：「濡れてるじゃねえか，ちょっと」ビニールテープで付けようとするが，うまくいかない。
レイ：床にある段ボールを探し「堅い段ボール，ねえな」
カン：「笑いながら「おじちゃんのとこ（外の用務員のおじさんのいる小屋）いけー！」【大げさ・滑稽，関係強化 pos.】
ヨシ：「雨降りなんだから，いけねえだろ！」と突っ込む。【からかい，関係強化 neg.】
レイ・ヨシ：ボロボロの段ボールをゴミ箱に捨てる。
カン・レイ：大きめの段ボールの中に入り，ヨシを呼ぶ。
カン・レイ・ヨシ：3人で中に入って修理する。「こう持ってて」
レイ：「カンちゃん，（以前作った段ボールの）電話があったよ」
カン：「最後の電話はそれかー」
カン・レイ：頭で段ボールを支えて立ち上がるが，段ボールが滑り落ちて「あー！」。
レイ：「これ，滑り台にすればいいじゃん！」
カン：「確かに滑り台になるなあ，滑り台にするか」
お集まりの時間になり，ヨシは他の子へ知らせに行く。
レイ：「カンちゃん，集まるぞ」と保育室へ。
カン：テープを貼った後，保育室へ。



図6-8 ボロボロの家の滑り台

事例 4 は，2 月の終わりにお楽しみ会（生活発表会）も終わり，卒園式を一週間後に控えた時期の事例である。今まで断続的に遊びつづけてきた段ボールのお家が，雨に濡れてボロボロになってしまった。カンたちは修理をしようとしながら「もったいねえな」「もったいあるな」と言葉遊びの掛け合いをしたり【言葉遊び，関係強化 pos.】，濡れていない段ボールを調達するために，外の用務員のいる小屋へ行くことをふざけながら提案するも【大げさ・滑稽，関係強化 pos.】，ヨシが「雨降りなんだから，いけねえだろ！」とツッコミを入れたりして【からかい，関係強化 neg.】，楽しい雰囲気の中で何とか段ボールで遊べないかを考えている。ゴミになるものを分類して捨てた後，偶発的に段ボールが滑り落ちたことから滑り台にしようとしたが，結局新しくお家を作る方向へは向かわなかった。また，段ボールの電話を見つけた時も，これまでの家遊びの一場面と一緒に思い起こす機会になっていたようだった。ボロボロになった愛着のあるお家で過ごす時間を，名残惜しそうにリラックスして遊んでいる様子が感じられ，カンたちの

やりとりには、関係強化のふざけが複数生起していた。

なお、保育者の話では、その後卒園に向けて大掃除をする話をしたとき、カンやレイは以前撮ったきれいな家の写真を見つけて「最初はこんなだったよな」と話して振り返ったあと、ボロボロになった段ボールを思いのほか潔く片付けたという。家づくりで遊び込み、遊びきったことに満足し、家の段ボールの片付けを通して自分たちが卒園することを感じていたのかもしれない。

4. まとめ

1) カンの家づくりと仲間関係の変容

以上の4事例から、カンたちの家づくりの一連の流れを示したものが、図6-9である。カンの家づくりや修理に伴って、家自体の大きさや広さなどが変化するとともに、家づくりにかかわる仲間との関係も変容していることがうかがわれる。最初の家づくりからじっくりと取り組んだレイへの信頼，からかいながらも手伝ったり一緒に作ったりするヨシの存在，新たに加わったタカとのいざこざと関係構築の過程が見られる。また、家については、木の枝を使う難しさと取り組みながら家づくりを始めたのち、ボロボロになっても修理したり，設計図を描いて新たに大きく作り直したり，テレビやお風呂などより面白くするための工夫を加えたりしながら集中して遊び続けており，家への愛着や居場所感の強さがうかがわれた。カンの家づくりは仲間にも影響し，女兒が真似してお店を作ったことによって遊びが繋がったほか，家が大きくなって仲間の出入りが増え，大事な居場所が落ち着かなくなったことによる葛藤・揺れが生じていた。それらの揺れに対処するために緊張緩和のふざけが行われたり，逆に仲間とともにリラックスした雰囲気でも過ごす時に関係強化のふざけが行われたりしていた。

これらの豊かな展開を支えたのは，保育者による環境構成のほか，カンのこだわりへの丁寧なかかわり，クラスの関心へと広げて共有する場面を設定したこと，家づくりの活動の最後に以前の写真を見て振り返ったことなどが考えられる。後日インタビューで保育者は「子どもたちが遊びきるまで片づけたり終わりにもっていくことはしないでおこうと意識して保育した初めての機会だった」と語り，「行きつ戻りつしながら遊ぶ姿に寄り添うことの大切さ」を学んだと話していた。このような保育者の姿勢にも支えられて，カンたちの家づくりの遊びは継続したと考えられる。また，卒園式直前にみんなですべてを片づけたとき，保育者はカンたちの様子を見て，遊びきったことへの誇らしさや清々しさとともに，小学生になることへの自信，頼もしさを感じたと話している。このような最後までやり遂げた達成感や自己肯定感・自信は，小学校入学後の様々な戸惑いを乗り越え，小学校生活を送るためにも必要な力と言えるだろう。

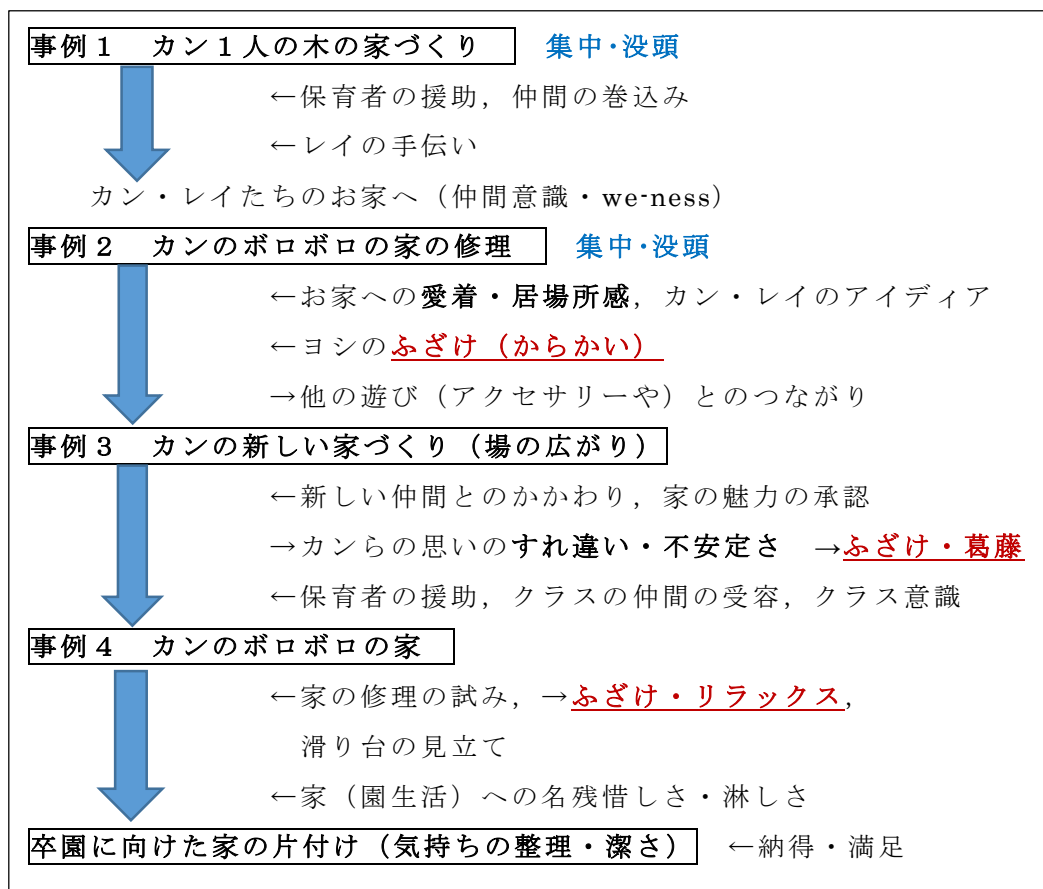


図 6－9 カンの家づくり・家遊びの流れ

2）遊びが継続すること，集中・没頭すること：葛藤・揺れやふざけとの関連

カンたちは家づくりに集中・没頭して取組み，遊びを継続していく中で，家づくりの難しさや，家が大きくなったことによるいざこざや葛藤が生じて，揺れが見られた。遊び続けることによって家づくりの達成感や満足感を味わう一方で，家が大きくなって落ち着かなくなった時にふざけて自己調整しようとしたり，うまく対処できずにいざこざになったりしていた。その際，仲間や保育者の細やかな援助によって，葛藤に折り合いをつけて粘り強く取組み，遊びを継続することへとつながっていた。仲間や保育者の援助が重要であるのは確かであるが，葛藤・揺れやふざけによって，再び集中・没頭して遊びに取組み，遊びが継続するきっかけが生まれたと考えることもできるのではないだろうか。

このように最後までやり遂げること，粘り強く取組むこと，集中・没頭すること，自己調整し折り合いをつけることは，平成 27 年 8 月の中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」でも，情意や態度等に関わる「学びに向かう力」として取り上げられている。これは非認知的能力，社会情動的スキル（OECD，

2015a；池迫・宮本，2015；無藤・古賀，2016）の1つであり，幼児期から育成することが求められている。また，幼児教育から小学校教育へつながる「学びの芽生え」の視点として，無藤（2013b）は，「集中性の芽生え」「課題性の芽生え」「目的志向性の芽生え」「言語性の芽生え」「自覚性の芽生え」の5つに整理し，「集中性の芽生え」について，遊びに熱中することで集中が可能になることや，遊びを工夫することで活動が持続すること，中断しても気持ちを切り替えて集中し持続的に取り組むことの重要性が述べられている。

一方で，集中・没頭は絶えず続くわけではなく，どこかで弛緩・発散することによって継続が可能になると考えられる。例えば，本研究の家づくり遊びが継続して展開していくプロセスにおいて，修理方法を考えながらツッコミを入れるような関係強化のふざけをして，仲間とのプレイフルな雰囲気が高める場合もある。また，状況変化により集中・没頭が難しくなり，葛藤・揺れを抱えた際に対処手段として緊張緩和のふざけをして葛藤を解消しようとする場合もあるだろう。

これらのふざけ行動の働きは，遊びが継続し展開していく中で，集中・没頭して取り組む際に見られる困りや葛藤，揺れへ対処したり，再び遊びへ集中・没頭して粘り強く取り組むことへつなげたり，気持ちを切り替えたりすることにつながり，学びの芽生えや学びに向かう力を発揮する際の支えとなっているのではないだろうか。幼児教育で重視される遊びへの集中・没頭を支えるものとして，相対する弛緩・発散の一表現であるふざけ行動を捉えるのである。その際，保育者のふざけ行動の捉え方の発想転換や，ふざけ行動の保育への生かし方・楽しむ姿勢が，保育者の資質として問われるのではないだろうか。

なお，弛緩・発散はふざけだけでなく，遊びにおいても見られる働きであり，中野（2014）も遊びの情動調整の働きについて指摘している。本研究では，継続して展開した集中・没頭した遊びをもとに，遊びとふざけを対比させ，ふざけ行動の弛緩・発散する働きに着目している。また，弛緩・発散には，笑いを伴うことで身体的にリラックスするという生理的な弛緩もあるが，本研究では集中・没頭が緩み，緊張した場が和むなどの状況的な弛緩を取り上げており，緊張からの開放感からはしゃぐ，大笑いするなどの発散が観察された。

3）遊びが継続し集中・没頭する要因と意義

以上から，遊びが継続することの要因としては，①興味が持てる豊かな教材，②集中して取り組める時間，③継続的に取り組むための空間，④保育者の継続する遊びを認める姿勢と仲間との協力・協同，⑤クラスでの共有の場，⑥他の遊びとのつながり，⑦集中・没頭につながる葛藤・揺れや弛緩・発散（ふざけ）の生起の7点が考えられる。

さらに、今回の事例から、遊びが継続し集中・没頭することの意義として、①遊びへの愛着が生まれ、居場所であり、気持ちが落ち着く場にもなること、②遊びが継続する中でより良くする工夫が生まれ、うまくいかないときも何とかしようとする、③他の仲間に自分たちの遊びが認められる機会が生まれ、自己肯定感が高まること、④興味を持った他の仲間との新たなかかわりが生まれたり、別の遊びとつながったりして、子ども自ら協同的な活動へと展開すること、⑤集中・没頭して遊び込み、遊びきった満足感・達成感が得られることの5点が挙げられるだろう。これらの意義を生かそうとする保育者の配慮や工夫こそが、子どもたちの育ちと学びをより深めると考えられる。

最後に、本研究は5歳児後半の、幼小接続期における継続する遊びへの集中・没頭と、弛緩・発散のふざけを取り上げたが、このような集中・没頭と弛緩・発散は、遊びとふざけだけでなく、生活全般でも見られることである。特に就学後の生活において、集中・没頭と弛緩・発散との切り替えやメリハリが求められる場面も多くなるだろう。本研究での結果を活かすとするれば、幼小接続期を支える保育者と教師は、工夫の余地のある教材や仲間と協同する機会等を用意し、いざこざなどの葛藤へ丁寧に対応するほか、リラックスできる機会や居場所をつくり、ふざけも含めたユーモアを受容し活用することで、生活場面や学習場面での集中・没頭を促すのではないだろうか。

第 7 章 総括的討論：ふざけ行動の意義と位置付け

1. 各章のまとめ

第 1 章では、ふざけ行動に関連する研究として、ユーモア・笑いや、からかい・攻撃との識別の研究等を取り上げて整理した。幼児のユーモアについて、McGhee(1979/1999)は「不適切な、文脈から外れた事象を含む不調和な関係の知覚が、全てのユーモア経験の基礎となる」とし、不調和 *incongruity* を強調している。友定(1993)は、ふざけ・おどけも含めたユーモアは、親しくなりたい気持ちの表れとする一方で、攻撃性やタブーなど望ましくないものの存在を認めている。そこで、攻撃性との関連から、からかいとじゃれ合い遊びを取り上げた研究を整理し、Bateson(1972/1982)のメタ・コミュニケーションや Crick & Dodge(1994)の社会的情動処理モデルと関連づけた。また、ふざけ行動に影響すると推測される仲間関係や社会情動的スキルについても取り上げた。

第 2 章の研究 1 では、幼児期のふざけ行動に、単に仲間と楽しむためだけではなく、仲間関係を操作する働きがあると仮説を立て、ふざけ行動が仲間関係の中でどのような役割を果たしているのか、その機能について検討した。ふざけの種類やふざけの流れとの関係を示すとともに、年齢差と性差を検討した。

その結果、大げさ、真似、からかい、言葉遊び、タブーの 5 種類と、関係強化 *pos.*、関係強化 *neg.*、緊張緩和、仲間入り、自己主張の 5 機能が見出された。発達差として、3 歳児では大げさや真似が多く、からかいや言葉遊びは少なかった。言語的制約によって行動のふざけが多く、関係強化 *pos.*のような相手に受容されやすいふざけが多く、関係強化 *neg.*や緊張緩和のふざけは少なかった。4 歳児では、からかいや言葉遊びも増加した。言語・行動双方のふざけが見られ、時期によって、関係強化 *pos.*のような受け止められやすいふざけをしたり、関係強化 *neg.*のような相手に受容されにくいふざけ、緊張緩和のようなネガティブな場面で対処するふざけをしたりすることが増加した。5 歳児では、からかいのような関係強化 *neg.*のふざけが多く見られた。性差も見られ、男児は、からかいやタブー、緊張緩和や自己主張のふざけが多く見られたが、女児は、大げさや真似といった相手に受け入れられやすい関係強化 *pos.*のふざけが多かった。また、機能ごとのふざけの流れについて、生起数の少ない仲間入りや自己主張は揺れがあるものの、大まかな流れ（展開プロセス）は定まっていることがうかがわれた。

第 3 章の研究 2 では、大人が望ましくないとするタブーのふざけが子どもにとってどんな意味があるのかを、3 年間の縦断観察をもとに検討した。3 歳児 2 月

にタブーは多く観察され、5歳児には減少した。また、タブーはどの年齢でも女児より男児に多く見られた。タブーの種類や時期によって、タブー後に仲間関係が肯定的に変化する割合に差はなかったが、約7割が仲間との安定した関係の強化、不安定な関係の改善をしていた。事例では、仲間との不安定な状態を調整する機能があること、タブーを使って仲間関係を調整するスキルが3歳児より4歳児以降で巧妙化することなどが示唆された。

第4章の研究3では、ふざけが多く観察されたタクに注目して、幼児の仲間関係の変容とふざけ行動との関連について検討した。ソシオグラムの結果やふざけの事例から、タクは3歳児から4歳児頃までは、マサらの集団を居場所としていたことがうかがわれた。しかし、もともと運動や競争遊びを好むタクは、ごっこ遊びや製作を好むマサたちの集団が結び付きを強めると入りにくくなり、徐々に離れていった。5歳児になると、運動や競争遊びを好むサトたちの集団へと居場所を移した。「からかい」のふざけの多いタクは、「からかい」のふざけも共に楽しめるサトたちのいる集団に居場所を見つけ、ふざけのやりとりが多く見られるようになった。ふざけの生起が仲間関係の変容と連動していることとともに、ふざけの多いタクのふざけの特徴についても考察した。

第5章の研究4において、大人しいが年齢が上がるにつれて、難しいことや新奇の場面などに抵抗を示すようになった「ちょっと気になる」リュウに注目し、リュウのふざけ事例（4歳児～5歳児）を取り上げた。リュウがどのようにふざけて状況に対処するか、リュウにとってふざけがどんな働きをするのかを検討した。事例から、リュウにとっては、ふざけのやりとりが特定の仲間ヒロとのコミュニケーション手段として重要であり、関係構築や関係確認、関係強化の機能を持っていた。また、新奇の場面で生じた不安や緊張に対して緊張緩和するなど、困難に対処する機能も持っていた。リュウの敏感さによって生じる困難さに対し、保育者も難しさを感じながら個別に寄り添って対応している。また、リュウにとっては、抵抗を感じる場面で、自らのふざけを通して緊張緩和し切り抜けた経験に重要な意味があったことを指摘した。

第6章の研究5では、ふざけ行動を、遊びとの関連から捉えるため、幼小接続期にあたる5歳児後半に観察された、集中・没頭して取り組んで継続した遊び（カンたちの段ボールの家づくり・家遊び）の事例について検討した。継続した遊びが展開する中で示された、カンの仲間関係の変容と集中・没頭との関連、さらに葛藤・揺れ、ふざけを捉えて質的に考察した。集中・没頭した要因、遊びが

継続した要因として保育者の援助や環境構成が重要であったとともに、葛藤や揺れ、弛緩・発散するふざけ行動が、遊びへの集中・没頭と遊びの継続を支えていた点について考察した。

2. ふざけの種類と機能：

コミュニケーションの円滑さと葛藤・困りへの対処方略として

第2章の研究1において提示した、ふざけの種類（大げさ・滑稽，真似，言葉遊び，からかい，タブー）と，ふざけの機能（関係強化 pos.，関係強化 neg.，緊張緩和，仲間入り，自己主張），ふざけの流れ（ふざけ前，プレイサイン，ふざけの種類・機能，相手反応，行為者反応，ふざけ後）の展開プロセスについて，以下のように整理した。

1) ふざけの種類

ふざけの種類について，「大げさ・滑稽」と「からかい」が特に多く生起しており，発達的には，3歳児では「大げさ・滑稽」「真似」が多かったが，4，5歳児になると「からかい」が「大げさ・滑稽」と並んで多くなっている。また，3歳児は言語的制約があり「言葉遊び」は少ない。性差については，男児では「からかい」「タブー」が多く，女児では「大げさ・滑稽」「真似」が多い特徴が見られる。「大げさ・滑稽」「真似」は易しいふざけ，「からかい」「言葉遊び」は少し高度なふざけと考えられるが，3歳児よりも4，5歳児の方が，女児よりも男児の方が高度なものに挑戦していることがうかがわれた。

第3章の研究2で取り上げた，特に望ましくないとされる「タブー」のふざけは，その言葉や行動だけでおかしさを引き起こすことのできる，伝わりやすいふざけであり，年齢やタブーの種類を問わず，成功率は約7割と高い。「タブー」全体の発達的变化としては，4歳，4歳児に多いという先行研究（McGhee, 1979/1999；友定，1993）と一致して3歳児後半から4歳児で多く生起していた。

また，第4章の研究3では，ふざけの多い男児タクが多く活用していたふざけが「からかい」であった。仲間関係の変容においても，活動的な遊びや「からかい」のような少し攻撃性のある刺激的なふざけを一緒に楽しめる仲間集団へと居場所を移していったプロセスから，仲間関係の変容とふざけ行動の生起が関連していることを示した。

2) ふざけの機能

ふざけ行動の果たす役割として，「関係強化 pos.」の機能が最も多く，「関係強化 neg.」の機能と併せると約9割を占めていた。ふざけが親和的欲求から遊戯的

に行われていることから考えれば、当然なのかもしれない。発達差として、3 歳児では「関係強化 pos.」が多かったが、5 歳児になると「関係強化 pos.」は減少し、「関係強化 neg.」が多くなっている。性差としては、「関係強化 pos.」が女児に多く見られ、「緊張緩和」「自己主張」が男児に多く見られた。女児は相手にも受け止められやすい、コミュニケーションを円滑にする機能のある「関係強化 pos.」で相手とつながろうとしている。また、攻撃性のある、相手に受け止められない可能性もある「関係強化 neg.」や、ネガティブな状況を解消しようとしてふざけを行う「緊張緩和」の機能は少し高度な機能と捉えられ、男児は少し高度なふざけに挑戦していると考えられる。これらの機能は、ふざけ行動の意義を考える上でも重要である。

ここでは、「緊張緩和」の機能に着目して考えるために、「緊張緩和」と関連する概念として、上野（2003）の「支援的ユーモア」を取り上げたい。「支援的ユーモア」とは、「自己客観視や自己洞察を含む刺激や、重い問題を軽く見せる刺激」によって、「気持ちを支えたいという目的で生み出されるユーモア」である（上野，2003）。上野の研究は青年期を対象としており、自己の統制のためにユーモアを活用することが幼児にすべて当てはまるとは言えないだろう。しかし、「緊張緩和」機能である、自己と他者である仲間との関係の中で生じた困難な状況に対処 coping しようとすることは、自己洞察は難しいにしろ、つらい状況を笑い飛ばしたりして気持ちを支えるという「支援的ユーモア」の芽生えと考えられるのではないだろうか。

また、上野（2003）は、3 つのユーモア志向（遊戯的ユーモア、攻撃的ユーモア、支援的ユーモア）のうち、遊戯的ユーモアと支援的ユーモアを好む人は、他者との親和的欲求が高いこと、思いやり行動が多いこと、協同的人生観や努力的人生観が高いという関連が見られると述べている。特に支援的ユーモア志向に関しては、ネガティブ事象における持続性（つらいことがあっても頑張り続けること）や、ネガティブ事象の受容性（つらいことを受け入れられること）と強い関連が見られたという。つまり、支援的ユーモア志向の人は、つらい出来事があっても、それを受け入れて、粘り強く頑張り続けることができ、さらに抑うつ感も低かったのである（上野，2003）。これは近年幼児期から育むことの重要性が指摘されている社会情動的スキル（粘り強さ、自己調整等）にかかわると考えられるだろう（OECD, 2015a；池迫・宮本，2015；無藤・古賀，2016）。

本研究での「緊張緩和」の機能は全研究で触れているが、特に第 5 章の研究 4 でのちょっと気になる行動をとるリュウが抵抗を感じる場面で切り抜けたふざけが挙げられる。また、第 3 章の研究 2 のタクの仲間関係を調整するタブーの「立て直し」や「ごまかし」のふざけ、第 6 章の研究 5 でカンたちが不安定さを解消

するためツッコミを入れて自己調整しようとしたがうまくいかなかったふざけが挙げられる。「関係強化 pos.」の機能がコミュニケーションを円滑に進めるための役割を担っているのに対し、「緊張緩和」は葛藤・困りへの対処方略としての役割を果たしている。Corsaro (1985) や広瀬 (2006) などの先行研究においても、ふざけることで緊迫した状況を緩和する働きについては指摘されているが、本研究を通して、ふざけ行動の機能として「緊張緩和」に焦点化したことで、ふざけ行動の「遊戯性」だけでなく、「支援性」についても明示した点が重要と考える。

3) ふざけの流れ

ふざけの流れについて、機能ごとにその展開プロセスがある程度定まっていることが示された。生起数が多い関係強化 pos.と関係強化 neg., 緊張緩和について、以下に取り上げる。

関係強化 pos.においては、ふざけ前が一緒に遊ぶなどのポジティブな状況で、表情や声や笑いのプレイサインを伴い、大げさ・滑稽を始め、真似、言葉遊び、タブーが多く、相手反応も8割がポジティブで受け入れられている。行為者反応も9割がポジティブで、ふざけの7割近くがうまく展開し、ふざけ後も一緒に遊ぶなどのポジティブな状況が9割であった。また、8割近くが後に続く後続のふざけだった。

関係強化 neg.においては、ふざけ前は一緒に遊ぶポジティブな状況だが、プレイサインは他の機能と比べると多くなく、からかいが多い。相手反応はポジティブが7割だが、他の機能に比べると多くはない。行為者反応も8割がポジティブだが、うまく展開するのは5割程度でうまく展開していない。ふざけ後はポジティブな状況が9割で、8割近くが後続のふざけであった。

緊張緩和においては、ふざけ前はいざこざなどのネガティブな状況で、表情や声のプレイサインを伴い、大げさ・滑稽が多く、タブーも見られるが、相手反応はポジティブが7割程度で、他の機能に比べ多くはない。行為者反応は7割がポジティブで、ふざけも7割程度展開したが、2割は不安定だった。ふざけ後は8割がポジティブだが、4歳児では2割がネガティブな状況になり、いざこざなどのネガティブな状況を解消する難しさがうかがわれる。また、緊張緩和は5割が初発であり、2割程度の関係強化 pos.や関係強化 neg.より多い傾向であった。

このように、ふざけの流れのプロセスが、機能によってある程度定まることは、ふざけをする行為者にとって、先の展開を読みやすくなり、その場の状況に合ったふざけを行うことにもつながるだろう。また、ふざけをされる相手にとっても、行為者の意図を読みやすくなり、仲間とともにその遊戯性を捉えながら、ふざけ

を楽しむことがしやすくなると考えられる。コミュニケーションを円滑にし、葛藤や困りに対処するふざけの役割を、行為者と相手の双方が受け止めながら展開することができるのではないだろうか。

以上、本研究の目的1にかかわる、ふざけの種類、機能、ふざけの流れについて整理した。「ふざけの流れ」の中に、研究1から研究5のテーマを組み込んで位置付けた結果、図7-1のようになった。「ふざけの流れ」が左から右へ展開するプロセスを示している。初発・後続と展開は、ふざけの流れと関連するため、ふざけの流れの中に配置した。「発達的变化、性差、遊びとの関連」は、ふざけの流れ（主に種類、機能）と関連する分析の視点として、別枠として示したものである。また、行為者がふざけを行ったり、相手がふざけを解釈したりする際には、状況や相手の気持ち、遊戯性等を読み取るスキルが必要となり、「社会情動的スキル」との関連が推測されるため、図の中に位置付けられた。

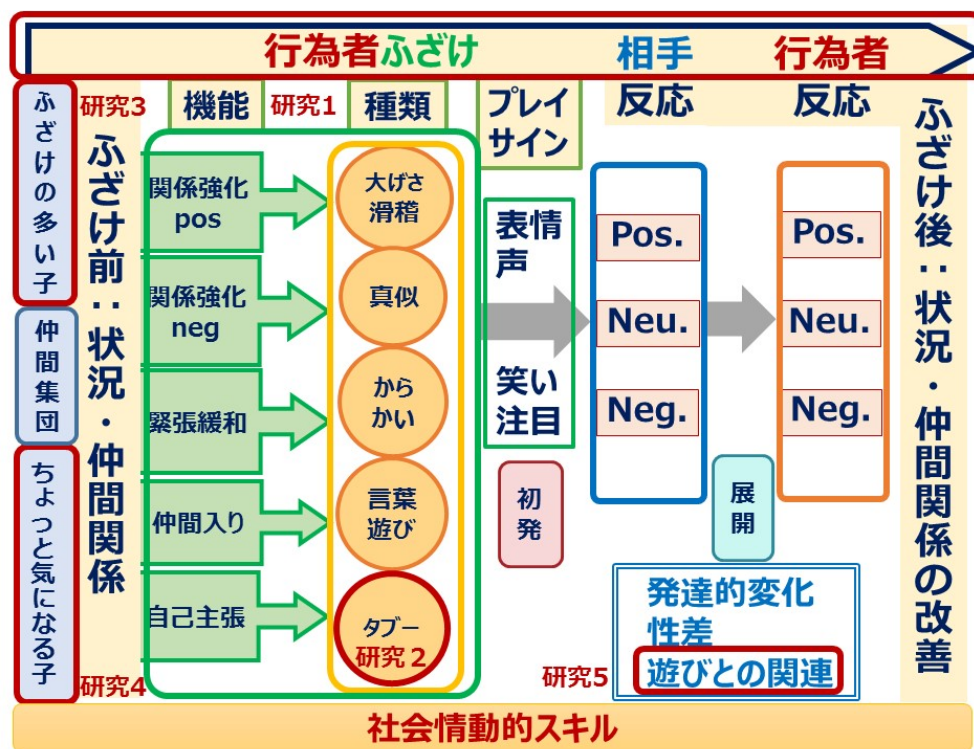


図7-1 ふざけの流れと研究1～5までの位置付け

3. ふざけと遊びとの関係：

二面性・両極性による曖昧性と支援性を備えた行動として

1) ふざけ行動の二面性・両極性、曖昧性、支援性

ふざけ行動は、基本的に円滑なコミュニケーションを促すために、遊戯性 *playfulness* をもって親和的に行われるが、関係強化 *neg.*のように攻撃的に行う刺激的なふざけもあり、遊戯性と攻撃性という二面性・両極性 *duality* を備えている。そのため、どちらの意味合いも含む曖昧性 *ambiguity* を備えた行動である。また、集中・没頭 *involvement* するような遊びで見られるふざけ行動には、弛緩・発散 *relaxation* する働きがあると考えられる。例えば、緊張緩和のように、何とかして緊迫した状況を緩和しようとしたり、関係強化のようなふざけで気分転換し、再び遊びに集中・没頭したりする場合、支援性 *supportability* の特徴が見出せるだろう。

ふざけ行動には、様々な二面性・両極性の特徴が存在すると考えられ、例えば、「望ましい」遊びと「望ましくない」ふざけ、第3章の研究2で取り上げたタブーのふざけとユーモア、第4章の研究3のふざけの多いタクが行う、からかいなどの遊戯的攻撃（じゃれあい遊びやツッコミ）と真の攻撃、第6章の研究5のカンたちの継続した遊びでみられた集中・没頭と弛緩・発散などがある。これらの二面性・両極性の特徴のため、ふざけ行動は、プレイサインや意図を読み取りながら、相手が様々に解釈する余地があり、曖昧性を備えた行動であると言える。その曖昧性があるからこそ、ふざけ行動の難しさと面白さがあり、その読み取り方や捉え方において、幼児の社会情動的スキルの発達や保育者の専門性が影響すると考えられる。

ふざけ行動は、ふざけ行動自体に二面性・両極性が見られるだけでなく、ふざけと遊び、ふざけと攻撃との関係にも二面性・両極性が存在する。「望ましい」遊びと「望ましくない」ふざけの境界は曖昧であり、ふざけはその間を揺れ動く存在と捉えられる。攻撃性についても、遊戯的な攻撃やじゃれ合い遊びと、真の攻撃は、遊戯性によって判断するにせよ、その間を揺れ動きながら、識別基準が定まったり、切り替わったりするのではないだろうか。

2) ふざけと遊びとの関係からみたふざけ行動の意義

ここで改めて、第6章の研究5で考察した「ふざけ」と「遊び」との関連性について取り上げ、幼児教育におけるふざけ行動の意義について考察しながら、図7-2について説明する。

研究5で、カンたちは家づくりに集中・没頭して取り組み、遊びを継続する中で、家づくりの難しさや、家が大きくなったことによるいざこざや葛藤が生じて、

揺れが見られた。遊び続けることによって達成感や満足感を味わう一方で、家が大きくなって不安定になった時にふざけて自己調整しようとしたり、うまく対処できずにいざこざになったりした。結果として、仲間の存在や保育者の細やかな援助によって折り合いをつけ、その後も家づくりに粘り強く取り組み、遊びを継続することへとつながった。この事例では、葛藤・揺れが生じたり、葛藤に対処しようとしてふざけが生じたりすることによって、再び集中・没頭して遊びに組み、遊びを継続するきっかけが生まれている。つまり、幼児の集中・没頭を引き出す遊びと、弛緩・発散するふざけが関連しながら生起することによって、幼児の学びの芽生えや、最後までやり遂げる、粘り強く取り組む、集中・没頭する、自己調整し折り合いをつけるなどの社会情動的スキル（学びに向かう力）が育まれるのではないだろうか。

当然ながら、集中・没頭は絶えず続くわけではなく、どこかで弛緩・発散することによって継続が可能になる。家づくり遊びが展開していくプロセスでは、修理方法を考えながらツッコミを入れる関係強化のふざけをして、仲間とのプレイフルな雰囲気を高めたり、葛藤・揺れを抱えた際の対処方略として緊張緩和のふざけを行い、葛藤を解消しようとしたりしていたのである。

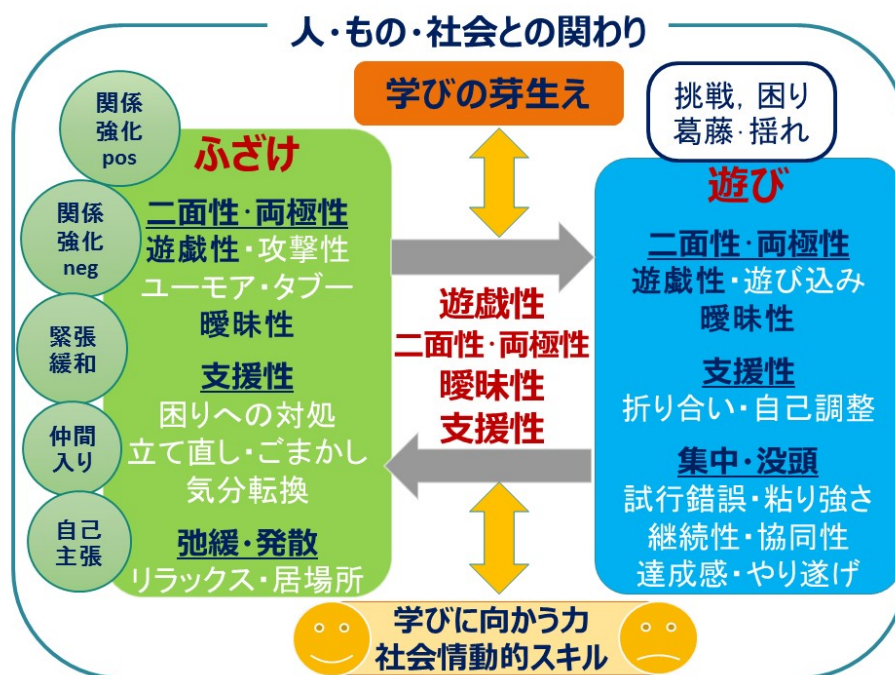


図 7-2 遊びとふざけとの関連（研究 5）とふざけ行動の意義

遊びに集中・没頭して取り組む場合、「挑戦」や「困り、葛藤・揺れ」などの姿が見られる。ふざけ行動は、遊びが継続し展開していく中で、困りや葛藤・揺れに対処したり、緊張や集中を緩めてリラックスさせたりして、再び遊びへ集中・没頭して粘り強く挑戦することへつなげたり、気持ちを切り替えたり立て直したりすることを支えている。遊びでの挑戦、困りや葛藤は、学びの芽生えや社会情動的スキル（学びに向かう力）の育ちを促すが、ふざけはそれらを支援する存在と捉えられるだろう。

図7-2は、研究5に基づき、集中・没頭する遊びとふざけとの関連性を、ふざけ行動の役割とその意義に位置付けて示したものである。

まず、遊びとふざけをつなぐきっかけとなるものとして、「挑戦や困り、葛藤・揺れ」があり、遊びはこのきっかけを通して、学びの芽生えを育み、深い学びへ導き、社会情動的スキル（学びに向かう力）を育むことにもつながると考える。また、ふざけと遊びは、人やもの・環境、社会との関わりの中から生じているため、大きな枠で全てを囲むようにした。

次に、ふざけ、遊び、ふざけと遊びとの関係を検討していく際、先述の「遊戯性」「二面性・両極性」「曖昧性」「支援性」について整理したい。この4つの概念は全て「ふざけ」の特徴であり、「遊び」の特徴でもあるといえる。そこで、今回は、幼児教育への積極的な位置付けを検討するという目的2に沿って、集中・没頭にかかわる「遊び」と「ふざけ」との関係に限定しながら考察する。

「遊び」の特徴は、「二面性・両義性」「支援性」「集中・没頭」から構成されている。「二面性・両極性」には「遊戯性」と遊び込み、その「曖昧性」を挙げたほか、「支援性」には、状況や仲間との調整を支える折り合いや自己調整を挙げている。「集中・没頭」では、学びの芽生えや社会情動的スキルに関わるものとして、試行錯誤、粘り強さ、継続性、協同性、達成感、やり遂げることを組み込んでいる。

「ふざけ」の特徴は、「二面性・両極性」「支援性」「弛緩・発散」から構成されている。「二面性・両極性」として、「遊戯性」と攻撃性や、望ましいユーモアと望ましくないタブー、その「曖昧性」を挙げている。「支援性」としては、ふざけの緊張緩和の機能が関わり、困りや葛藤への対処方略や立て直し、ごまかし、気分転換を取り上げた。「弛緩・発散」では、緊張や集中を緩めるリラックス、居場所感を挙げている。

「ふざけと遊びとの関係」について、まず共通する特徴として「遊戯性」が前提として存在しており、楽しさや面白さ、プレイフルであることが重要である。

「遊戯性 playfulness」について、リーバーマン（1977/1980）は「自発性」「あらわな喜び」「ユーモア感」から構成されるとしているが、本研究にも援用可能

な定義と言えるだろう。

「二面性・両極性」は、遊びとふざけとの関係の中にも存在し、二つの観点から考えられる。例えば、遊びでのトラブルによる謝罪場面では、あるタイミングからふざけが連続して生じることがある。謝罪は本来真面目な場面であるが、ふざけることで緊迫した状況へ対処し、謝罪の気持ちを伝えて解決することは、謝罪の二面性・両極性と捉えることができる。また、継続する遊びの展開として、「集中・没頭」する遊びと、その途中の「弛緩・発散」するふざけは、遊びの継続に寄与すると考えられるが、継続する遊び全体として見れば「二面性・両極性」を示していると言えるだろう。

「曖昧性」の特徴は、ふざけと遊びとの関係の「二面性・両極性」から影響を受けている。どちらにも「曖昧性」があるため、その状況や相手、タイミング等の微妙さによって、結果や展開が変わりうるのである。そのため、行為者側の相手への伝え方や相手側の解釈と対応に難しさが生じる一方で、その場で生成される面白さ、おかしさがあり、時に伝染という形で周囲を巻き込んでいくのである。

「支援性」の特徴として、本研究では二つの働きを提示している。一つは、葛藤や揺れの場面で、何とか状況や相手との関係を改善しようと対処する働きであり、もう一つは、「集中・没頭」する遊びの継続等による学びの芽生えや社会情動的スキルを、「弛緩・発散」するふざけが刺激となって支え促す働きである。後者について、例えば、ある遊びに集中して挑戦した後、ふざけによって気分転換したり、気持ちを立て直したりすることで、再度挑戦しようとする気持ちを支える場合や、ある目的を達成した後、ふざけることで満足感や開放感を高め、さらに次の展開へ向けて促す場合が考えられるだろう。

以上を踏まえ、ふざけ行動の意義と幼児教育での積極的な位置付けについて検討すると、以下の4点が挙げられる。

- (1) 遊戯性を伴い、ポジティブなコミュニケーションを円滑に進めるためのものであること（遊戯性）。
- (2) いざこざなどのネガティブな状況に対応する対処方略となっていること（支援性）。
- (3) 集中・没頭や、集中・没頭することで生じる学びの芽生えや社会情動的スキルの育成を、弛緩・発散の一表現として支えていること（支援性）。
- (4) 二面性・両極性の特徴をもち、状況に応じて変容する曖昧性の高い行動であり、状況や行動から意図を読み取って判断するため、幼児にとっても保育者にとってもスキルを高める機会となりうること（二面性・両極性、曖昧性）。

最後に、(4)について少し補足したい。ふざけの二面性・両極性と、それに伴う曖昧性によって、幼児はその行動を判断・識別するスキルを身に付ける機会が生じ、コミュニケーションスキルを高めることにつながっている。同時に、幼児に関わる保育者も、ふざけ行動の曖昧さと遊戯性の意味を、自覚的に読み取って理解したり、時に自らの価値観の転換を図りながら、ふざけの機能を認めて受け止めたりする視点を持つことが必要と考える。

タブーを含むふざけ行動は、個々の保育者によって受容の寛容さは異なるだろう。幼児のふざけ行動について自覚的に捉えて、自分の受容度を改めて見つめ直し、なぜ受け入れられないのかを問い続けることは、大切な省察のプロセスである。保育者がふざけ行動への捉え方を転換し、幼児の学びの芽生えや学びに向かう力を育むような、ふざけ行動の生かし方を考え、時にはふざけ行動と一緒に楽しむ姿勢を持つことこそが、保育者の専門性発達や資質向上にもつながるのではないだろうか。

4. 今後の課題

本研究では、3歳児から5歳児までの縦断観察を中心に長期的な観察を行い、幼児のふざけ行動の発達を捉えるとともに、その種類・機能や意義について検討した。本研究の限界と今後の課題として、以下の3点を挙げたい。

- 1) ふざけ行動が男児に多い行動であったため、男児を中心とした仲間関係の把握となっている点である。女児におけるふざけ行動の役割、ふざけ行動を受けとめる意味についても、今後丁寧にとらえる必要があるだろう。
- 2) 幼児のふざけ行動を、社会情動的スキルや学びと関連づけて考察したが、実際に子どもの認知的発達や社会情動的発達を測定していない点である。今後は、ふざけ行動によって、どのような影響や効果があるかについても捉えていくことが考えられる。
- 3) 本研究では幼児期のふざけ行動を取り上げたが、幼小接続期も含めた小学校以上のふざけ行動、ユーモア行動、攻撃行動とのつながりを捉えることも必要だろう。特に、幼小接続期にあたる小学校入学した子どもたちが、入学に伴う戸惑いの中どのようにふざけ行動を行うのか、小学校教師がどこまで受け入れたり、ユーモアとして活用したりするのかについても検討可能である。

引用参考文献

- 秋田喜代美 2000 『知をそだてる保育：遊びで育つ子どものかしこさ』 ひかりのくに
- 秋田喜代美編著 2014 『対話が生まれる教室：居場所感と夢中を保障する授業』 教育開発研究所
- 雨宮俊彦 2016 『笑いとユーモアの心理学：何が可笑しいの？』 ミネルヴァ書房
- Asher, S.R. & Coie, J.D. 1990 Peer rejection in Childhood, Cambridge University Press. (アッシャー, S.R. & クーイ, J.D. 著 山崎晃・中澤潤訳 1996 『子どもと仲間の心理学』 北大路書房)
- Bainum, C.K., Lounsbury, K.R., & Pollio, H.R. 1984 The Development of Laughing and Smiling in Nursery School Children. *Child Development*, 55, 1946-1957.
- Bateson, G. 1972 Step up an ecology of mind. New York. Chandler.
(ベイトソン, G. 著 佐藤三郎訳 2000 『精神の生態学 改訂第2版』 新思索社)
- ベネッセ教育総合研究所 2016 『幼児期から小学1年生の家庭教育調査・縦断調査：速報版』
- Black, B., & Hazen, N.L. 1990 Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology*, 26, 379-387.
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. 2003 The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 481-505.
- Blurton Jones, N.(Ed.) 1972 Ethological studies of child behavior. Cambridge University Press.
(ブラトン・ジョウonz, N. 編著 岡野恒也監訳 1987 『乳幼児のヒューマンエソロジー：発達心理学への新しいアプローチ』 ブレーン出版)
- Boulton, M.J. 1993 Children's abilities to distinguish between playful and aggressive fighting: A developmental perspective. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 249-263.
- Boulton, M.J. & Smith, P.K. 1990 Affective bias in children's perceptions of dominance relationships. *Child Development*, 61, 221-229.

- Cairns, R.B., Leung, M., Buchanan, L., & Cairns, B.D. 1995 Friendship and Social Networks in Childhood and Adolescence, *Child Development*, 66, 1330-1345.
- Carr, M. 2001 *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. SAGE.
- (カー, M.著 大宮功・鈴木佐喜子訳 2013 『保育の場で子どもの学びをアセスメントする:「学びの物語」アプローチの理論と実践』 ひとなる書房)
- Chapman, A. J., Smith, J. R., & Foot, H. C. 1980 Humor, laughter, and social interaction. In McGhee, P.E. & Chapman, A.J.(Ed.) *Children's Humor*. John, Wiley, & Sons.
- Cohen, J. 1960 A coefficient of agreement for normal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- チクセントミハイ, M.著 今村浩明訳 1996 『フロー体験: 喜びの現象学』 世界思想社
- チクセントミハイ, M.著 大森弘監訳 2010 『フロー体験入門: 楽しみと創造の心理学』 世界思想社
- Corsaro, W. A. 1985 *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Ablex.
- Corsaro, W. A. 1994 Discussion, Debate, and Friendship Process: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools. *Sociology of Education*, 67, January, 1-26.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. 1994 A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74 -101.
- Dodge, K. A., Murphy, R. R., & Buchsbaum, K. 1984 The Assessment of Intention-Cue Detection Skills in Children: Implications for Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- 遠藤純代 1995 遊びと仲間関係. 麻生武・内田伸子編『講座生涯発達心理学 2 : 人生への旅立ち』(pp.229-263.) 金子書房
- Flick, U. 2007 *SAGE Qualitative Research Kit 1: Designing Qualitative Research*. SAGE.
- (フリック, U.著 鈴木聡志訳 2016 『SAGE 質的研究キット 質的研究のデザイン』 新曜社)
- 古川雅文 1995 学校環境への移行. 内田伸子・南博文編『講座生涯発達心理学 3 : 子ども時代を生きる』(pp.27-59.) 金子書房

- Garvey, C. 1977 Play. Cambridge, Harvard University Press.
 (ガーベイ, C.著 高橋たまき訳 1980 『「ごっこ」の構造：子どもの遊びの世界』 サイエンス社)
- Garvey, C. 1984 Children's talk. Cambridge, Harvard University Press.
 (ガーベイ, C.著 柏木恵子・日笠摩子訳 1987 『子どもの会話：「おしゃべり」にみる心の世界』 サイエンス社)
- Gottman, J. M. & Parker, J. G. 1986 Conversations of Friends: Speculations on Affective Development. Cambridge University Press.
- 郷式徹 2001 数量化 1 類による自己信念変化課題の記憶質問正答率のメタ分析. 心理学評論, 43, 456-475.
- 刑部育子 1998 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析. 発達心理学研究, 9, 1-11.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. S., & Eastenson, A. 1988 Conflict and friendship relations of young children. Child Development, 59, 1590-1600.
- 畠山美穂・山崎晃 2002 自由遊び場面における幼児の攻撃行動の観察研究：攻撃のタイプと性・仲間グループ内地位との関連. 発達心理学研究, 13, 252-260.
- 畠山美穂・山崎晃 2003 幼児の攻撃・拒否行動と保育者の対応に関する研究：参与観察を通して得られたいじめの実態. 発達心理学研究, 14, 284-293.
- Heckman, J. J. 2013 Giving Kids a Fair Chance. Massachusetts Institute of Technology.
 (ヘックマン, J.J.著 大竹文雄解説 古草秀子訳 2015 『幼児教育の経済学』 東洋経済新報社)
- 平井信義・山田まり子 1989 『子どものユーモア：おどけ・ふざけの心理』 創元社
- 広瀬美和 2006 子どもの調整・仲直り行動の構造：保育園でのいざこざ場面の自然観察的検討. 乳幼児教育学研究, 15, 13-23.
- 「保育プロセスの質」研究プロジェクト（代表：小田豊） 2010 『子どもの経験から振り返る保育プロセス明日のより良い保育のために』 幼児教育映像制作委員会
- 本郷一夫 1994 仲間関係. 日本児童研究所編『児童心理学の進歩 1994 年度版』（pp.227-253.） 金子書房
- 本郷一夫編著 2006 『保育の場における「気になる」子どもの理解と対応：特別支援教育への接続』 おうふう
- 本郷一夫編著 2010 『「気になる」子どもの保育と保護者支援』 建帛社

- 本郷一夫・杉山弘子・玉井真理子 1991 子ども間のトラブルに対する保母の働きかけの効果：保育所における1～2歳児の物をめぐるトラブルについて．発達心理学研究，1，107-115．
- 掘越紀香 2003a ふざけ行動にみるちょっと気になる幼児の園生活への対処．保育学研究，41(1)，71-79．
- 掘越紀香 2003b 幼児の仲間関係における居場所の変容：ふざけ行動とのかかわり．住田正樹・南博文編著『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』（pp.274-279.），九大出版会
- 掘越紀香・無藤隆 2000 幼児にとってのふざけ行動の意味：タブーのふざけの変化．子ども社会研究，6，43-55．
- 謝文慧 1999 新入幼稚園児の友だち関係の形成．発達心理学研究，10，199-208．
- Hubard, J. A., & Coie, J. D. 1994 Emotional Correlates of Social Competence in Children's Peer Relationships. Merrill-Palmer Quarterly, 40(1), 1-20.
- Humphreys, A. D. & Smith, P. K. 1987 Rough-and-tumble, friendship and dominance in school children : Evidence for continuity and Change with age. Child Development, 58, 201-212.
- 池迫浩子・宮本晃司 2015 家庭，学校，地域社会における社会情動的スキルの育成：国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆．OECD・ベネッセ教育総合研究所
- 井上宏 1994 笑い人間関係．笑い学研究，1，19-22．
- 伊藤理絵 2012 幼児の笑いを考える：笑いの攻撃性の観点から．チャイルドサイエンス，8，62-65．
- 伊藤理絵・本多薫・佐竹真次 2007 幼児に見られる笑いの分類学的研究．笑い学研究，14，40-50．
- 伊藤理絵・内藤俊史・本多薫 2009 幼児に見られる攻撃的笑いについて：観察記録からの検討．笑い学研究，16，114-118．
- 狩野素朗 1995 『対人行動と集団』 ナカニシヤ出版
- 木下孝司 1995 他者の心，自分の心：心の理解の始まり．麻生武・内田伸子編『講座生涯発達心理学 人生への旅立ち』（pp.163-192.）金子書房
- 木下芳子・斉藤こずゑ・朝生あけみ 1986 幼児期の仲間同士の相互交渉と社会的能力の発達—3歳児におけるいざこざの発生と解決—．埼玉大学紀要教育学部（教育科学），35，1-15．
- 子安増生 2000 『心の理論：心を読む心の科学』 岩波書店
- 倉持清美 1992 幼稚園の中のものをめぐる子ども同士のいざこざ：いざこざ

- で使用される方略と子ども同士の関係. 発達心理学研究, 3, 1-8.
- 倉持清美 1994 就学前児の遊び集団への仲間入り過程. 発達心理学研究, 5, 137-144.
- 倉持清美・無藤隆 1991 「入れて」「貸して」へどう応じるか：一時的遊び集団における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.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. 1988 Predicting Preschoolers' Peer Status from Their Playground Behaviors, *Child Development*, 59, 986-992.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. 1990 Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status? In Asher, S. R., & Coie, J. D.(Eds.) *Peer rejection in childhood*(pp.90-115). Cambridge University Press.
- Learvers, F. 1998 Understanding the word of objects and of people: Intuition as the core element of deep level learning. *International Journal of Education Research*, 29, 69-86.
- Lieberman, J. N. 1977 *Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity*. Academic Press.
- (リーバーマン, J. N. 著 澤田慶輔・澤田瑞也共訳 1980 『「遊び方」の心理学：遊びの中に見る想像と創造性』 サイエンス社)
- Lillard, A. S. 2015 The Development of Play. In R. M. Lerner (Ed.), *The Handbook of Child Psychology and Development Science*, seventh edition, Vol.2 (pp.425-468.). John Wiley & Sons.
- 前田健一 1995 児童期の仲間関係と孤独感：攻撃性,引っ込み思案および社会的コンピタンスに関する仲間知覚と自己知覚. 教育心理学研究, 43, 156-166.
- 前田健一 2001 『子どもの仲間関係における社会的地位の持続性』 北大路書房
- 牧亮太 2009 幼児のコミュニケーションの一様式としてのからかい：観察・エピソード分析による多角的検討. 乳幼児教育学研究, 18, 31-40.
- 牧亮太・湯澤正通 2011 幼児の遊びにおけるからかいの機能. 保育学研究, 49(2), 146-156.
- Martin, R. A. 2007 *Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Academic Press.

- (マーチン, R. A. 著 野村亮太・雨宮俊彦・丸山俊一監訳 2011 『ユーモア心理学ハンドブック』 北大路書房)
- 松井愛奈・無藤隆・門山睦 2001 幼児の仲間との相互作用のきっかけ：幼稚園における自由遊び場面の検討. 発達心理学研究, 12, 195-205.
- McGhee, P. E. 1979 Humor: Its origin and development. San Francisco, CA: Freeman.
- (マッギー, P. E. 島津一夫他訳 1999 『子どものユーモア：その起源と発達』 誠信書房)
- 宮崎清孝 1998 「心理学」の立場に立つことが「教育実践」の立場に立つことである. 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭編著『心理学と教育実践の間で』(pp.254-259) 東京大学出版会
- 水内豊和・増田貴人・七木田敦 2001 「ちょっと気になる子ども」の事例にみる保育者の変容過程. 保育学研究, 39, 28-35.
- 無藤隆 2007 『現場と学問のふれあうところ：教育実践の現場から立ち上る心理学』 新曜社
- 無藤隆 2009 『幼児教育の原則 保育内容を徹底的に考える』 ミネルヴァ書房
- 無藤隆 2013a 『幼児教育のデザイン：保育の生態学』 東京大学出版会
- 無藤隆 2013b 幼児教育から小学校教育への接続とは. 子ども学, 1, 54-74. 萌文書林
- 無藤隆・掘越紀香 2008 保育を質的にとらえる『質的心理学講座1 育ちと学びの生成』(pp.45-77.) 東京大学出版会
- 無藤隆・古賀松香 2016 『社会情動的スキルを育む「保育内容 人間関係」』 北大路書房
- 無藤隆・子安増生編 2011 『発達心理学I』 東京大学出版会
- 文部科学省 2008 『幼稚園教育指導要領解説』 フレーベル館
- 文部科学省・中央教育審議会教育課程企画特別部会 2015 「論点整理」
- 文部科学省・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 2016 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」
- 文部科学省・中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
- 森口佑介 2012 『わたしを律するわたし：子どもの抑制機能の発達』 京都大学学術出版会
- 中野茂 1992 あそび. 日本児童研究所編『児童心理学の進歩 1992 年度版』(pp.59-80.) 金子書房
- 中野茂 1993 遊びの発達心理学. 無藤隆編『別冊発達15 現代発達心理学入

- 門』 ミネルヴァ書房
- 中野茂 1994 乳幼児期の母子遊び開始手段としての母親の冗談行為の成否と規定する要因の縦断的研究：母子間の情動伝達のスムーズさと働きかけの許容範囲の主観的評価の後続的影響を中心に． 平成4年度科学研究費補助金（一般研究C）研究成果報告書
- 中野茂 1996 遊び研究の潮流：遊びの行動主義から"遊び心"． 高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編『遊びの発達学 基礎編』（pp.21-60） 培風館
- 中野茂 2014 遊び研究の展望． 小山高正・田中みどり・福田きよみ編著『遊びの保育発達学：遊び研究の今，そして未来に向けて』（pp.1-25.） 川島書店
- 中澤潤 1992 新入園児の友人形成：初期相互作用行動，社会的認知能力と人気． 保育学研究，30，98-106.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., & Pattee, L. 1993 Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 1, 99-128.
- 西村清和 1989 『遊びの現象学』 勁草書房
- 能智正博 2011 『質的研究法』 東京大学出版会
- OECD 2006 *Starting Strong II : Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- （OECD 編著 星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳 2011『OECD 保育白書 人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較』 明石書店）
- OECD 2012 *Starting Strong III : A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- OECD 2015a *Skills for social progress : The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- OECD 2015b *Starting Strong IV : Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- 小川一夫・市河淳章 1974 学級における友人選択の変動(4)：既成集団の崩壊過程． 広島大学教育学部紀要 22 号(第1部), 311-319.
- 大宮勇雄 2010 『学びの物語の保育実践』 ひとなる書房
- 岡林真実子 1995 笑いと子どもの人間関係について：子どもの対話のおもしろさから． 保育学研究，33，53-60.
- 岡林真実子 1997 子どもの遊びの特質と笑いの関係性について：遊びの事例分析を通して． 子ども社会研究，3，16-28.
- 奥田倫子 1987 子供のユーモアに関する研究（その1）． 北陸学院短期大学紀

- 要, 19, 83-96.
- 奥田倫子 1988 子どものユーモアに関する研究 (その2). 北陸学院短期大学
紀要, 20, 25-48.
- Parke, Cassidy, Burks, Carson, & Boyum. 1992 Familial contributions to
peer competence among young children: The role of interactive and
affective processes. In R. D. Parke & C. Ladd (Eds.), *Family-Peer
Relationships*(pp.107-134). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pellegrini, A.D. 1988 Elementary-school children's rough-and-tumble play and
social competence. *Developmental Psychology*, 24, 6, 802-806.
- Pellegrini, A.D. 1989 Elementary school children's Rough-and-tumble play.
Early Childhood Research Quarterly, 4, 245-260.
- Pellegrini, A.D. 1993 Boys' rough-and-tumble play, social competence and
group composition. *British Journal of Developmental Psychology*. 11, 237-
248.
- Pellegrini, A. D. 2013 Play. In P. D. Zelazo & P. E. Nathan (Eds.), *The
Oxford Handbook of Developmental Psychology Vol.2* (pp.276-299). New
York: Oxford University Press.
- Pellegrini, A.D. & Smith, P.K. 1998 Physical Activity Play: The Nature and
Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development*, 69, 177-198.
- Ramsey, P.G. 1995 Changing Social Dynamics in Early Childhood Classrooms,
Child Development, 66, 764-773.
- Reddy, V. 2008 *How infants know minds?* Harvard University Press.
(レディ, V.著 佐伯胖訳 2015 『驚くべき乳幼児の心の世界:「二人称的ア
プローチ」から見えてくること』ミネルヴァ書房)
- Rubin, K.H., Bowker, R.J., McDonald, K.L., & Menzer, M. 2013 Peer
Relationship in Childhood. In P. D. Zelazo & P. E. Nathan (Eds.), *The Oxford
Handbook of Developmental Psychology Vol.2* (pp.276-299). New York:
Oxford University Press.
- 斎藤こずゑ・木下芳子・朝生あけみ 1986 仲間関係. 無藤隆・内田伸子・斎
藤こずゑ編『子ども時代を豊かに:新しい保育心理学』(pp.59-111.)学文社
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliot,
K. 2003 EPPE Technical Paper 8b: Measuring the impact of pre-school on
children's social/behavioral development over the preschool period. London,
UK: DfES/ Institute of Education.
- 佐々木宏子・元木弘子 1994 対人関係を調整する幼児のユーモア発言について

- ての一考察. 乳幼児教育学研究, 3, 13-21.
- 佐藤郁哉 1992 『フィールドワーク：書を持って街へ出よう』 新曜社
- 佐藤公治・請川滋大・結城孝治・宮下明子 1998 幼児の共同行為と相互作用の社会的構成過程(1). 北海道大学教育学部紀要, 77 号, 北海道大学, 北海道, 1-96.
- Sherman, L.W. 1975 An Ecological Study of Glee in small Groups of Preschool Children. Child Development, 46, 53-61.
- 志水彰 2000 『笑い：その異常と正常』 勁草書房
- Smith, P.K. & Sharp, S. 1994 School Bullying: Insights and Perspectives. Routledge.
- Smith, P.K. & Lewis, K. 1985 Rough-and-Tumble Play, Fighting, and Chasing in Nursery School Children. Ethology and Sociobiology, 6, 175-181.
- Smith, P.K., & Boulton, M. 1990 Rough-and-Tumble play, Aggression and Dominance: Perception and Behavior in Children's Encounters. Human Development, 33, 271-282.
- 住田正樹 1995 『子どもの仲間集団の研究』 九州大学出版会
- 角谷詩織・泉真理 2013 小学1年生1学期の発達・適応を促進する幼児教育：上越教育大学附属幼稚園出身児童の特性に基づいて. 上越教育大学研究紀要, 32, 127-136.
- 角谷詩織・梅川智子・渡邊典子・亀山亨 2016 幼児の「遊びこむ」姿を捉えるときに必要な視点：自己調整力・表現力との関連から. 日本教育大学協会研究年報, 34, 3-14.
- 砂上史子 2004 ビデオによる観察. 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ編『質的心理学：創造的に活用するコツ』(pp.140-147.) 新曜社
- 砂上史子・無藤隆 1999 子どもの仲間関係と身体性：仲間意識の共有としての他者と同じ動きをすること. 乳幼児教育学研究, 8, 75-84.
- Sutton-Smith, B., & Kelly-Byrne, D.K. 1984 The idealization of play. In P.K. Smith. (Ed.) Play in animals and humans. Oxford. Basil Blackwell.
- 高濱裕子・無藤隆 1997 移行期の仲間関係：新入園児の参入にともなう進級児の相互作用の変化. 日本家政学会誌, 48(4), 297-287.
- 高濱裕子・無藤隆 1999 仲間との関係形成と維持：幼稚園期3年間のいざこざの分析. 日本家政学会誌, 50, 465-474.
- 高坂聡 1996 幼稚園児のいざこざに関する自然観察的研究：おもちゃを取るための方略の分類. 発達心理学研究, 7, 62-72.

- 田中熊次郎 1970 『増訂ソシオメトリの理論と方法』 明治図書出版
- 田爪宏二 1996 自由遊び場面における幼児のユーモア発言. 幼年教育研究年報, 18, 95-100.
- 富田昌平・藤野和也 2016 幼児の下品な笑いの発達. 三重大学教育学部研究紀要, 67, 161-167.
- 友定啓子 1993 『幼児の笑いと発達』 勁草書房
- 上野行良 1992 ユーモア現象に関する諸研究とユーモアの分類化について. 社会心理学研究, 7, 112-120.
- 上野行良 2003 『ユーモアの心理学：人間関係とパーソナリティ』 サイエンス社
- 山本多喜司・ワップナー, S.編 1992 『人生移行の発達心理学』 北大路書房.
- 矢野智司 2006 『意味が躍動する生とは何か：遊ぶ子どもの人間学』 世織書房
- 湯沢正通・白川佳子・大山摩希子・石橋尚子・立元真 1991 5歳児による仲間の好きな遊びの推測と遊びの提案. 教育心理学研究, 39, 288-297.
- Zip, A. 1984 Personality and Sense of Humor. Springer Pub. Co. Inc.
(ジップ, A.著 高下保幸訳 1995 『ユーモアの心理学』 大修館書店)

謝辞

博士論文の提出にあたり、多くの方々に大変お世話になりましたこと、この場を借りて、心より感謝申し上げます。

まず大学 4 年の頃から博士課程まで、7 年にわたる長期観察や調査にご協力いただいた A 幼稚園の園長先生と担任の先生方にお礼申し上げます。私の 20 年以上にわたる観察生活は A 幼稚園から始まりました。研究としてお世話になっただけでなく、保育のいとなみや子どもたちの成長ぶりなど、多くのことを学ばせていただきました。

大学就職後、学生と共に観察させていただいた B 幼稚園の歴代の園長先生と副園長先生、担任の先生方には、9 年にわたって大変お世話になりました。幼児教育の奥深さ・面白さと、保育現場との協働について学ばせていただいた貴重な機会でした。さらに異動後お世話になった C 幼稚園の園長先生、副園長先生、担任の先生方にも、5 年間に保育現場との共同研究や研修の在り方について学ばせていただきました。現場の先生方のご理解とご協力なくして、私の研究は成立しませんでした。厚くお礼申し上げます。また、新たな気づきと歓びを私に与え、親しみを示し、軽やかに跳び越えていった子どもたちにも感謝の意を表します。

博士論文の審査においては、明治学院大学の藤崎真知代先生、白梅学園大学の佐久間路子先生、廣澤満之先生に、たくさんの貴重なコメントと今後に向けたご示唆を頂戴いたしました。心より感謝申し上げます。

そして、指導教員である無藤隆先生には、お茶の水女子大学の大学 1 年から、大変お世話になりました。卒業論文で「ふざけ行動」をテーマに取り上げてから、修士課程、博士課程、就職後も長期にわたり、研究、幼児教育の方向性、現場との協働など、多岐にわたって的確なご助言とご指導を賜りました。白梅学園大学大学院にて、再度博士論文に取り組む機会をいただいたお陰で、学位取得に向けて動き出すことができました。中央教育審議会、要領改訂等で大変お忙しい時期にもかかわらず、丁寧にご指導いただき、誠にありがとうございました。

お茶の水女子大学と白梅学園大学の無藤研究室の皆様にも、様々な場面で支え助けていただきました。皆様の研究や仕事へ真摯に取り組む姿勢から、多くの刺激を受け、励まされて、一歩前へ進むことができました。

現所属の国立教育政策研究所幼児教育研究センターの渡邊恵子センター長をはじめ、研究官・専門官、職員、研究補助者の方々にも励ましやご配慮、ご協力をいただきました。その他多くの関係の方々、友人にもお礼申し上げます。

最後に、長年にわたって博士取得を待ちつづけ、励ましつづけ、支えつづけてくれた家族に、心から感謝いたします。

2017 年 2 月

掘越 紀香