白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程
2018年度学位論文

乳幼児期の要求表現にみられる迂回の意味
―子ども主体の保育を目指して―

B1H002　寒河江　芳枝

主査：無藤 隆
副査：近藤 幹生（指導教員）
副査：佐久間 路子
副査：倉持 清美

乳幼児期の要求表現にみられる迂回の意味
ー子ども主体の保育を目指してー

序論 ・・ 1
第1節 問題の所在・・・ 2
第2節 研究の目的・・・ 3
第3節 研究方法・・・ 3
第4節 本論文における用語の定義・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 3

第Ⅰ部 先行研究と本論文の立場・・・ 6

第1章 先行研究Ⅰー子どもの発達と迂回ー・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7
第1節 日常生活場面と実験場面の中でみられる要求表現・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7
第2節 「心の理論」研究・・・ 11
第3節 子どもの嘘とは？ー嘘と迂回の相違の検討ー・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 14
第4節 2歳児における他者とのかかわりに関する研究の動向・・・・・・・・・・・・・・・ 22

第2章 先行研究Ⅱー子ども主体の保育と迂回ー・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 34
第1節 子ども主体をどのように捉えるか・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 34
第2節 保育学視点からの子ども主体・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 34

第3章 本論文の立場・・ 38

第Ⅱ部 本論ー乳幼児期の要求表現と迂回行動ー・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 41

第1章 乳幼児期における要求表現にみられる葛藤克服方略の発達過程・・・・・・ 42
ー誕生から6歳までの日常生活場面の観察を通してー
第1節 緒言・・・ 42
第2節 方法・・・ 43
2.1 対象・・・ 43
2.2 観察方法・・・ 43
2.3 期間・・・ 44
2.4 分析方法・・・ 44
第3節 結果と考察・・・ 48
3.1 39事例の中で仮説的視点がカテゴリーに適合する12事例・・・・・・・・・・・・・・ 48
3.2 小括・・・ 65
3.3 総括・・・ 66

第2章 乳幼児期における要求表現にみられる葛藤克服方略の発達過程・・・・・・・・ 68
ー満3歳児クラスの観察を通してー
第1節 緒言・・・ 68
第2節 方法・・・ 69
2.1 研究協力園・・・ 69

2.2 観察グループの構成・・・ 70
2.3 観察の期間と場面・・・ 70
2.4 記録について・・ 70
2.5 分析方法・・・ 70
2.6 倫理的配慮・・・ 71
第3節 結果と考察・・・ 71
3.1 迂回が出現した年齢・・ 71
3.2 迂回行動が見られるまでの変容・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 75
3.2.1 一事例から得られた仮説と本研究から見られる行動の変容比較・・・・・・・ 75
3.2.2 対象児の迂回行動の変容過程・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 77
3.2.3 全事例の総合からのまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 87
3.3 集団生活から見られた新たな特徴・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 88
3.3.1 迂回の種類・・ 88
3.3.2 3つの場面からの比較・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 89
3.4 総合考察・・ 89

第3 章 幼児前期の集団場面における迂回行動と保育者の対応・・・・・・・・・・・・・・・・・ 92
ー子ども主体の保育を目指してー
第1節 緒言・・・ 92
第2節 方法・・・ 93
2.1 研究対象園・・ 93
2.2. 対象児について・・ 93
2.3 観察期間・・・ 93
2.4 観察・記録について・・ 93
2.5 分析方法・・・ 94
2.6 倫理的配慮・・・ 94
第3節 結果と考察・・ 94
3.1 保育者の対応・・ 94
3.2 保育者の対応場面・・ 100
3.2.1 保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に・・・・・・・・・・・ 100
応じ活動に参加する場合（分類①）
3.2.1.1“間”を取ることにより、子どもは次の活動の方向を考える・・・・・・・・・・ 101
3.2.1.2 複数担任で保育を行うことにより、子ども自身が保育者の・・・・・・・・・・・ 101
対応を選択することができる
3.2.1.3 保育者の対応後、子ども自身で調整しながら活動に参加している・・・・ 103
3.2.1.4 保育者が対象児に迂回行動に対して応じていたが、他の子どもが・・・・ 103
入ることにより迂回行動の対応からトラブルの対応に移行していく
3.2.2 保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に・・・・・・・・・・・・ 105
応じない場合（分類②）
3.2.3 保育者が対応する中で結果的に保育者の意図に即して・・・・・・・・・・・・・ 106
子どもを動かす場合（分類③）
3.3 総括・・・ 107

第Ⅲ部　結論と課題ー発達過程における迂回の意味ー・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 109

結論　発達過程における迂回の意味・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 110
1.　総合的考察・・・ 110
2.　今後の課題・・・ 113

引用文献・・・ i

謝辞・・ ⅷ

序論

第 1 節　問題の所在

筆者は、2003 年 2 月に誕生した甥 Y（以下 Y と略語）の誕生から 7 年間の発達過程を Y と生活を共にする中で記録し続けた。Y の成長発達を追うなかで筆者自身がハッとさせられたことは、自分の要求と相手の要求が異なり自分の要求を通したい場合に間接的な方法を用いながら自分の要求を通そうとする姿がみられたことである。その間接的な方法は、様々な種類があった。

当時 Y は祖父母にとって初孫であり、祖父母、伯母（叔母)、伯父（叔父）を含めて 8 名の大人は Y を中心に生活をしていたように思える。それは、単に Y を甘やかすというだけでなく、以下の理由からであった。Y が誕生した直後、Y の母方の祖母が病に倒れ､母親が祖母の看病をしなければならなくなった。母親は、その際には Y を病院へは連れて行かれないため Y の父方の祖母と伯母である筆者が Y とかかわっていた。その理由も一つの要因となり、筆者は誕生してからの子どもの成長発達を日々追い続けることができたのである。筆者たち家族は、Y が日々成長するなかで一番母親の存在が必要な時期に母親が不在なこともあることから Y が悲しまないように､困らないようにという一心で関わり続けたのである。その Y が、ある時期から大人からの知恵を得たわけでもないのにも関わらず自分の要求を通すために間接的な方法を用いるようになった。筆者は、子どもが自分の要求が通らないときには生得的に自分を守るという行動を取ることを目の当たりにした瞬間であった。初めてその姿を見たときには、驚きと共に気持ち的には落胆したが、その場面を冷静に捉えるとこの時期の子どもは、相手の気持ちを完全に読み取るところまでには達していないが、読み取ろうとする姿を理解することができた。それは、子どもが発達していることを意味する。筆者は、この間接的な行動の一つの方法を心理的迂回行動と捉えた（後に詳しく説明する)。迂回行動とは、まさに嘘の前の嘘と表現することができるのではないだろうか。子どもが嘘をついている場合、5 歳児ぐらいになると嘘が巧みになり大人が嘘だと分からないこともあるが、迂回行動は子どもの姿から嘘だと読み取ることができる。しかし、この行動を見抜く相手は、その子どもの状況を把握している存在の者に限るのである。

筆者は 8 年間、幼稚園教諭として保育に携わってきた。迂回行動は、この間に多くの場面でみられていたのであるが、筆者は保育者としてその行動を当たり前のこととして見過ごしてきたように思う。その一つの理由としては、筆者自身が日々の保育を円滑に行うことが優先し、迂回行動に直面したときにはそれなりの対応をしてはいたものの、迂回行動の意味を深く掘り下げて考えるまでには及ばなかった。

筆者が、迂回行動を捉えることができたのは、2003 年 2 月に誕生した甥 Y の成長発達を追い続けたことにあり、その中でも特に生活の中で葛藤をいかにのりこえるかという観点で修士論文「子どもは、生活の中で葛藤をいかにのりこえるか－一児の 0 歳から 6 歳までの縦断的観察を通して－」（2011）を執筆したことから見えてきた行動なのである。

第 2 節　研究の目的

本論文は、乳幼児期の要求表現の過程にみられる迂回行動に着目し、その意味を明らかにするものである。そのことを合わせて子ども主体の保育の関係から検討する。

具体的には、以下の 3 研究を基に進めていく。①第Ⅱ部第 1 章　一人の対象児の 0 歳から 6 歳までの縦断的観察を通して生活の中で葛藤をいかにのりこえるかを検討する。②第Ⅱ部第 2 章　第 1 章でみられた迂回行動が、保育場面の観察を通してみられるかどうかを検討すると共に年齢も明らかにする。③第Ⅱ部第 3 章保育者は、迂回行動がみられる子どもに対してどのような対応をしているかを検討する。また保育者が、迂回行動を肯定的に捉えることにより子ども主体の保育へとつながることを明らかにする。

第 3 節　研究方法

研究方法は、二つの段階がある。一つは、資料を入手した方法であり、もう一つはその資料を分析する方法である。はじめに、資料を入手した方法について述べる。本研究の観察方法は、参与観察である。参与観察とは、調査対象の中に研究者が入り込んで調査する方法である（柴山,2006)。

次に分析方法について述べる。分析方法としては、事例を詳細に記述する手法を取り入れた。記述については、子どもと伯母、子どもと保育者、保育者と観察者のやりとりを丁寧に書くことである。本研究は、量的な研究ではない。一人ひとりの子どもたちが、どうような行動を示すのかを詳細に捉えることこそが本研究の特徴である。

第 4 節　本論文における用語の定義

本論文の中で重要であると思われる用語の定義を以下に示す。

1.　「迂回」行動

「迂回」の用語を定義するまでの経緯としてはなかなか定まらなかった。「迂回」については、保育用語辞典や心理学辞典、発達心理学辞典などには書かれていない。唯一「迂回」について書かれていた辞典は、カウンセリング辞典だった（國分,1990)。カウンセリング辞典のなかで「迂回」については、以下のように記述されている。迂回（detouring）は、「構造的家族療法の用語で、二者間もしくはそれ以上の間の直接的な対立をさけ、第三者をその対立に巻き込むことで安定を保とうとすること。例えば対立した夫婦において、子どもを争いに巻き込み、両者がそれぞれ子どもを味方につけて相手に対抗しようとしたとする。そのとき子どもが決断できずにいる状態になっていること自体を問題として争うこと。夫婦の葛藤を他に転化して、本来の問題からはずれた領域で争うことで、そのために第三者を巻き込んでいる。」といわれている。しかし、筆者が定義づけようとしている「迂回」とは異なっていた。

観察を通して子どもの行動を捉えるなかで、「迂回」という用語に辿り着くまでには、防衛機制とも考えられるのではないかとも考えた。防衛機制のなかには、

11 の行動がみられる。1.抑圧、2.転換、3. 反動形成、4.隔離、5.打ち消し、6.投影（投射)、7.同一化（同一視)、8.昇華、9.おきかえ、10.合理化、11.知性化である（下中,1981)。しかし、この 11 の行動と「迂回」行動とは、一致する点が少なかった。その後、Koehler（1925,1962）の『類人猿の知恵試験』にたどり着く。本研究の「迂回」とは、Koehler（1925,1962）による『類人猿の知恵試験』の中に記述されている言葉を基にした用語である。Koehler は、視覚で行動方向を定めることができる高等動物は､どの動物であっても食物(一般的にいうと目的物）を視野の中にあることが分かると迷わず、その場所に一直線に進み、食物を手に入れるが、目的物が他の物に遮られている場合には、迂回路を通ってのみ到達できる課題を課した。この実験の対象は、チンパンジーであった。Koehler は､「彼らは、自分と目的物との間に置かれてあるあらゆる障害を、もし可能な迂り路を含む空間領域を十分に看てとれるときには、直ちに迂回する。」と述べている。筆者は、Koehler の行動レベルにおけるこの「迂回」行動という言葉の意味を心理学的に捉え直すと本研究の「迂回」行動の定義づけに応用できるのではないかと考えた。本研究での「迂回」行動は、相手との対人交渉を取りながらごまかしたり、はぐらかしたりすることで自分の要求をあきらめるのではなく、自分の要求を間接的に貫き通そうとする要求表現として捉える。具体的な行動としては、食事場面で嫌いな食べ物が食べられない場合、養育者に「これ、たべたくない」と直接的に自分の要求を伝えるのではなく、「おなかがいたい」「ねむい」など、食事場面とは異なる言葉を発しながら間接的に自分の要求を通そうとする姿を指す。「迂回」行動は発達的現象であるが、結果として自分がとった行動が相手にとって自分の要求が拒否されたと思わせずに自分の要求を表現する。

上述のように「迂回」行動を捉え、以後研究を進めることにする。

2. 子ども主体の保育

保育のなかでは､「子ども主体」という用語を用いて表すことが多い。「主体性」という用語で保育用語辞典（2015）を調べるとそのなかには次のように書かれている。「主体性」とは、「『主体としての,みずからの活動の認識と意味づけ,そして活動のコントロール』の問題として扱われてきている。これを,自我の発達と並行して考えると,第一反抗期といわれる 3 歳前後が,行為しているのは自分という意味において『主体性の獲得』と考えられる。そして,第二反抗期といわれる青年期を経て,場面や時間をこえて,自己の欲求をコントロールする方向などがほぼ一定になった時に,「主体性が確立」されたということになる。（中略）それを前提としたやりとりを通して、子どもは自己を獲得し、その自身のありようを肯定していく。このような経験を重ねて、人との間で『この行為の,この感情の,この考えの主人公は私である』という実感をもち,この私に責任をもてるようになることを,主体性の獲得ということができる。」と捉えられている。関連する用語を幼稚園の教育要領解説（2018）でみれば、第 1　幼稚園教育の基本では、「(中略）このため教師は,幼児との信頼関係を十分に築き,幼児が身近な環境に主体的に関わり,環境との関わり方や意味に気付き（省略)」と書かれている。この点について解説書

によれば、「活動の主体は幼児であり、教師は活動が生まれやすく、展開しやすいように意図をもって環境を構成していく。もとより、ここでいう環境とは物的な環境だけでなく、教師や友達との関りを含めた状況全てである。幼児は、このような状況が確保されて初めて十分に自己を発揮し、健やかに発達していくことができるのである。」と書かれている。また、第 4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価の中の 3　指導計画の作成上の留意事項のなかには、(7)「幼児の主体的な活動を促すためには,教師が多様な関わりをもつことが重要であることを踏まえ,教師は,理解者,共同作業者など様々な役割を果たし,幼児の発達に必要な豊かな体験が得られるよう,活動の場面に応じて,適切な指導を行うようにあること。」とある。(7) については教師の役割と題し、以下のように解説されている。解説によれば、「幼稚園での生活が安定し、落ち着いた心をもつことが主体的な活動の基盤である。この安定感をもたらす信頼のきずなは、教師が幼児と共に生活する中で、幼児の行動や心の動きを温かく受け止め、理解しようとすることによって生まれる。その時々の幼児の心情,喜びや楽しさ,悲しみ,怒りなどに共感し,こたえることにより,幼児は教師を信頼し,心を開くようになる。」と書かれている。幼稚園教育要領解説のなかでの「主体性」を重視する保育とは、自己を発揮できる環境を整えること、幼児の行動や心の動きを温かく受け止め、理解しようとする役割の重要性を述べている。

鯨岡（2018）は、「主体」という概念を二つの側面から捉えている。一つは自己肯定感や自己主張、意欲、自信など、自分を前に出していく自己充実欲求であり、もう一つは周囲を信頼し、気持ちがつながることをうれしく思う感情、ともに生活する構えなどが含まれる繋合希求要求（けいごうききゅう）であると述べている。鯨岡は、主体性について以下のように説明している。それは、「自己充実欲求と繋合希求要求というふたつの側面を抱えた子どもの心は、ときにそのバランスを崩しながら、少しずつ成長していきます。心は、知力や体力のようにやればやっただけ成長するというものではありません。行きつ戻りつしながら、そしてプラスの感情とマイナスの感情の両面をもったまま育つのが心であり、主体性なのです。」と捉えている。鯨岡は、子どもを主体として認め、寄り添う保育者の存在の必要性も述べている。

「主体」については上述のように様々な捉え方がある。本研究では、「子ども主体の保育」について以下のように捉えた。「子ども主体の保育」とは、保育に子どもが参加することである。子どもが、保育者とかかわりながら自分の思いや考えを表現し、伝え合うというやりとりを大切に展開する保育である。子どもが相手の要求を受け入れたくない場合にとる行動や子どもが自分の気持ちと正直に向き合う行動が、子ども主体の行動であると捉えられる。つまり、先ずは子どもたちの気持ちを肯定的に受け止め、そのなかでクラスの要求を作り上げていく方向性を導いていくことが子どもの主体の保育であると捉える。大人の方向性と子どもの主体の思いをどのように統合していくかを迂回を基に捉えていく。迂回もまた、子ども主体の表れともいえる。

第1部　　先行研究と本論文の立場

第１章　先行研究Ⅰ－子どもの発達と迂回－

第１節　日常生活場面と実験場面の中でみられる要求表現

1. 子どもの要求表現にかかわる先行研究

乳幼児期の子どもと共に生活する親子のかかわりを見る中で、彼らの子どもたちが自分の要求を通そうといろいろな方法を用いながら親とかかわる姿を目にすることが度々あった。子どもは、要求を他者にどのような方法で伝えるのだろうか。これまでの子どもの要求表現にかかわる先行研究を図示すると以下のようになる（FigureⅠ-1-1）。

発達的変化を二時点でみている

条件を設定した上での観察（実験）
長所：科学的
短所：文脈的・保育的でない

条件を設定した上での観察（実験）	自然状況での観察
Ⓑ坂上（1999） 金丸・無藤 （2004,2006）	Ⓐ
Ⓒ Dunn（1988） 坂上（2002）	文脈的 Ⓓ₁　木下（2008）
	文脈的 Ⓓ₂（本研究はこれにあたる）
	Ⓔ　スターン・スターン（1938） ジョゼフ・パーナー（2006） （Reddy,2005）

自然状況での観察
長所：文脈的・参与観察的
短所：科学性に欠けやすい

発達的変化をプロセスでみている

FigureⅠ-1-1　自己主張がうまくいかないことへの心理的対象の研究方法

これらの先行研究は、図に表すと FigureⅠ-1-1 のようになり、A～E に区分される。自己主張が上手くいかないことへの心理的対処の方法として、縦軸は発達的変化を二時点でみているものと発達的変化をプロセスでみているものとし、横軸を生活の中で条件を設定した上での観察（実験）と自然状況での観察に分けている。A は、自然状況の中で発達的変化を二時点でみている（要はプロセスがみられていない)。B は、生活の中で条件を設定した上での観察（実験）であり、発達的変化を二時点でみている。長所は実証的であり緻密さがある。例えば、場面設定や何らかの見本法がある。短所は文脈的でないことを示し、ある時期のみを捉えるので流れがない（要は生活の中ではあるが実験であり、発達変化を二時点でみている)。C は生活の中で条件を設定した上での観察（実験）であり、発達変化をプロセスでみている（要は生活の中ではあるが実験であり、二時点ではみられていない)。D は、木下（Ⓓ₁）と筆者（Ⓓ₂）の研究に当たる。ここでは、先行研究を図示しているため筆者の研究については（）にする。自然状況の中で発達的変化をプロセスでみている（要は長所は文脈的・参与観察的である。生活における観察研究は緻密さはないが、流れがある。短所は、科学性に欠けやすいため実証性に厳密さは欠いているという点である)。E は、生活文脈の自然状況の中で捉えている。

2. 自分の要求を通すための泣きや拒否

誕生して間もない子どもたちは、泣くなどの方法を用いながら自分の要求を通そうとしている。やまだ（1987）は、「泣き」の初期の発達として生理的泣き、予期の泣き止み・予期の泣き出し、拒否の泣きと要求表現の泣きの 3 つに分けている。その中でも要求をかなえる道具としての「泣き」について以下のように捉えている。やまだは、「拒否の泣き」と「要求表現の泣き」は、泣くという行動が、単に内的情動が外へ染みだしたものではなく、自分の要求を表現する媒体になってきたことを示している。表に出る表現がはっきりしてきたことは、内にある要求そのものが明確になってきたことでもある。自分が何をしたいのかという要求の中味は次の段階でもさらに明瞭になり、表現も顕著になったと述べている。

河原・根ケ山（2014）は、食事場面における 1、2 歳児と養育者の対立的相互作用に注目し、家庭と保育園における違いと発達的変化を明らかにしている。それによると、食事場面における 1、2 歳児の拒否行動には 2 つのタイプがあることが示唆された。一つは、保育園で食事の後半にみられた「満腹・終了」を意味する拒否で、いわば文脈に適合した拒否である。もう一つは、家庭で食事の後半にみられた拒否である。この拒否行動は、受動的摂取ではなく自らが「食べる」という行為主体であることを主張する「食の主体性を主張する拒否」であると言えるのではないかと河原は述べている。

河原と同様、川田・塚田・川田（2005）も乳児期の自己主張性の発達を検討するために、8 組の母子の食事場面を、生後 5 ヶ月から 15 ヶ月まで縦断的に観察している。そのなかで、10、11 ヶ月頃には促進による自食（母親が食べ物を子どもに渡したり、スプーンなどの道具に食べ物を盛って子どもに渡すことによって子どもが自分で食べる）と援助による自食（子どもが自食しようとしているところに、母親の援助的介入が入ることによって成立する子どもの自食＜子どもの自発的な自食行動に母親が介入する場合＞。また、子どもの要求によって、母親が食べ物や食べものがのったスプーンなどの道具を渡すことによって成立する自食＜子どもの要求によって母親が介入する場合＞）がほとんどのケースでみられ、完全な自食と合わせると 1 歳過ぎには食事における子どもの能動的役割が優勢になっていると川田らは捉えている。この主張による自食は、子どもが母親から食べ物を取ったり、あるいは取らないまでも自らが引き寄せることによる行為であると示唆された。この行為から、母親に食べさせてもらうのではなく、自分で食べようとする子どもの意志がみられる。川田は、この行為を促進による自食よりも積極的な参加であり、より能動的な様態と捉えている。

このように子どもは、自分の要求を通すために泣くや拒否するなどの方法を用いている。方法としては、未分化から徐々に分化する方向へと変化している。次に、誕生から 1 歳頃に見られる要求表現を踏まえた上で、2 歳以降に見られる要求表現に視点を当てる。

3. 日常生活場面の中でみられる要求表現

生活の中で子どもをみている研究に焦点を当てるが、観察者が対象者と一緒に生活をしている研究（木下,2008）と観察者が研究のために生活の中に入りなが

ら対象者をみている研究（Dunn,1988;坂上,2002）について論じる。前者は、観察者と子どもは生活者であり、観察においては子どもを対象者としてみている。後者は、観察者と子どもは生活者ではなく、子どもは対象者で観察者は研究者である。

先ず、観察者が対象者と一緒に生活をしている木下の研究（2008）について取り上げる。木下（2008）は、日常生活場面の中で自身の子ども R の成長記録を生後 9 ヶ月から 3 歳過ぎまで日誌に記録している。その中で、自他関係におけるとまどい・葛藤については、1 歳 2 ヶ月になると「R なりの意図があるようだが、相互に伝わらず、かんしゃくが増える」と記されている。要求伝達と自他間での調整については、「選択肢をあげて要求を聞いても両方にうなずき、明確にならない」と記述されているが、2 歳頃になると自他関係におけるとまどい・葛藤については、「能動－受動、受給関係の混乱　了承を得るような聞き方で自分の要求を強く伝える」ようになり、要求伝達と自他間での調整では、「婉曲な要求表現」を用いるようになっていく。2 歳半にもなると、「拒否する際、はぐらかすような言い方をする」とも記されている。

次に、観察者が研究のために生活の中に入りながら対象者をみている Dunn（1988）の研究と坂上（2002）の研究について述べる。Dunn（1988）の研究は、久保（1995）などの多くの研究者が引用している。研究内容は、2 歳児の女児が、元気に部屋を跳ね回って、テーブルの上にあるチョコレートケーキを見つけると母親にそのチョコレートケーキが食べたいことを訴えるが、母親はチョコレートケーキは食べてはいけないことを伝える。すると、女児は哀れな声で「つかれた」と言う。Dunn は、研究結果として自分に都合のよいように相手の行動を変えるために、実際の自分の状態とは異なる状態のふりを女児がしていると解釈している。

坂上（2002）は、日常生活場面の中で対象児 K の 15～27 カ月齢に亘る 12 カ月間、月約 3 回の頻度で観察を行った。映像は、K の機嫌の良い午前中か夕方に 60 分間、K の家族宅で日常生活の様子を VTR に録画した。全ての VTR の記録から K が非難や叱責を受けた場面を抽出し、分析の対象としている。記録は、Ⅰ～Ⅲ期に分けている。Ⅰ期（15～17 カ月）の特徴は、非難や叱責を受けたときの主な反応として、手の動きが止まる、顔の表情がこわばるなどの緊張状態がエピソードで観察された。Ⅱ期（19～22 カ月）の特徴は、快情動や緊張状況が示された割合がⅠ期よりも低くなり、代わって表情（口先をとがらせ頬を膨らますなど）や口調（叱った相手の口調を真似して言い返す）、特定の動作（手に持っていた物や手元にあった物を投げる等）による不快の表出が過半数のエピソードで観察されている。Ⅱ期の後半より、自発的に頭を下げたり、自分のした行為を自ら修復したりする（投げた物を元の場所に戻す、叩いた相手を撫でる等）ようになり、Ⅲ期（23～27 カ月）の特徴として、非難や叱責を受けた後の気晴らし行動が相対的に多くのエピソードで確認されたことを明らかにしている。

その他にも生活文脈の中の自然状況の中で捉えているエピソードもみられる。クララ・スターンとウィリアム・スターン（1931）は、子どもがイヤなことを避

けるために「痛い、痛い」という言葉を発すると述べている。さらに、ジョセフ・パーナー（2006）は、息子のヤコブが3歳の時に自分の思いを通すために取った方法は、「僕はと一っても疲れたよ」と発言したそうである。例えば、山歩きでおぶってほしかった時には、大人に向かっておぶって欲しいというのではなく、「僕はと一っても疲れたよ」ということでおぶって欲しいという自分の要求を通している。

4.　実験場面の中でみられる要求表現

実験による 2 歳児の研究もある。坂上（1999）は、東京近郊に在住する母子25組を対象としている。対象児は、男児 15 名、女児 10 名であり、その子どもたちの月齢が18カ月時と24カ月時の二時点において女性観察者2名と各家庭に訪問した。それによると、18カ月齢から24カ月齢にかけて、問題焦点型（苦痛をもたらしている原因自体に働きかけ、問題解決を試みることを通して、情動的苦痛の除去を図るような対処の様式）と情動焦点型（情動的苦痛を直接的に低減することを試みるような対処の様式）の対処方法が見出されたことを報告している。特に情動焦点型では、複数の気晴らし行動が観察され、不快情動の沈静だけでなく、自発的な快情動の創出という、より積極的な機能があるのではないかと述べている。

金丸・無藤（2004,2006）の研究は、2歳児と3歳児での実験研究である。3歳児も2歳児と方法は同じである。観察者が持参したおもちゃを用いての母子自由遊び後に、母親が子どもに片付けの時間を告げ、バッグの中におもちゃを片付ける。片付け後、母親は子どもの相手をした後、母親が再度バッグからおもちゃを出し、おもちゃを用いて母子自由遊びを行う。2 歳児の情動調整の特徴から明らかになったことは、他の活動を積極的に行ったり、気紛らわし行動が増えたり、より自律的な行動が増えることを明らかにしている。

上記では、子どもは自分の要求と相手の要求が異なる場合に婉曲な表現を用いたり、そらしたりする行動が見られたが、本研究では子どもが保育者（養育者）と思いが食い違った場合に保育者の思いを受け止めたくないために、そらしたり、はぐらかしたりしながら自分の思いを間接的に通そうとする「迂回」行動に焦点を当てる。これまでにも生活の中でプロセスを見ている研究はあるが、生活文脈の中でより長期的に乳幼児の要求表現にみられる迂回行動について検討している研究はみられていない。Meltzoff ら（1999）は、15ヶ月から36ヶ月までの年齢について「暗黒の時代（the dark ages)」と述べている。「この時期は、価値ある課題があるにもかかわらず、多くの研究がなされていないままであり、3 歳から5歳では、『心の理論』を観点とした研究はあるが、3歳以前の研究では『心の理論』を観点とした研究はみられていない時期である」と Meltzoff らは述べている。しかし近年は、徐々にではあるが、2歳児に視点を当てた坂上（1999）や木下（2008）などの研究がみられるようになってきている。

第 2 節　「心の理論」研究

1.　「心の理論」研究の変遷

本研究では、Koehler の『類人猿の知恵試験』から「迂回」という用語を用いた。Koehler の行動レベルにおけるこの「迂回」を心理学に捉え直すと本研究の「迂回」行動に応用できるのではないかと考えた。Premack らは、Koehler の研究を追究するなかで「心の理論」に辿り着いたのである。Premack と Woodruff（1978）は、「心の理論」を以下のように定義付けている。「心の理論」とは、「人が自分自身の内的状況と他の人の内的状況を帰属することを意味する」と述べている。Premack らは、チンパンジーにも「心の理論」があるかどうかを研究している。彼らに先立ってチンパンジーの研究をしているのが、Koehler である。Koehler(1925,1962)は、「彼らは、自分と目的物との間に置かれてあるあらゆる障害を、もし可能な迂り道を含む空間領域を十分に看てとれるときには、直ちに迂回する」と述べている。このことから、チンパンジーは自分の要求を通すには、先を見通し、迂り道をしながら要求を実現する能力が備わっていることを意味している。つまり、チンパンジーは対象物を読み取る力が養われていると捉えることができる。Premack らは、この Koehler の研究を踏まえ、チンパンジーが「心の理論」をもっているかもしれないという可能性を推測している。子安は、Premack らの「心の理論」について以下のように捉えている。子安（2000）は、「プレマックらは、同種の仲間であれ個体であれ、他者の行動に『心』を帰属させることを『心の理論』ということばで説明し、他者の目的・意図・知識・信念・思考・疑念・推測・ふり・好みなどの内容が理解できるのであれば、その動物または人間は『心の理論』を持つ、と定義したのである」と述べている。

Wimmer と Perner（1983）は、Premack らの「心の理論」を検討するために 3 歳から 9 歳の子どもたちの理解力に関する 2 つの課題を検討した。その一つが、マクシ課題である。子安（2000）は、マクシ課題について次のように説明している。マクシ課題とは、「マクシは、お母さんの買い物袋をあける手伝いをしています。マクシは、後で戻ってきて食べられるように、どこにチョコレートを置いたかをちゃんとおぼえています。その後、マクシは遊び場に出かけました。マクシのいない間に、お母さんはチョコレートが少し必要になりました。お母さんは＜緑＞の戸棚からチョコレートを取り出し、ケーキを作るために少し使いました。それから、お母さんはそれを＜緑＞の戸棚に戻さず、＜青＞の戸棚にしまいました。お母さんは卵を買うために出ていき、マクシはお腹をすかせて遊びから戻ってきました」という内容である。このマクシという男の子を主人公とするこういうお話を聞かせた後、「マクシは、チョコレートがどこにあると思っているでしょうか？」という質問をする。これに対して、子どもが「＜緑＞の戸棚」を選ぶと、マクシの「誤った信念」を正しく推測することができたと捉えることができる」と子安は述べている。Wimmer と Perner（1983）は、調査した結果、4 歳から 6 歳になると人の認識（状態）をはっきりと述べるための能力が表れることを示唆した。

その他にも「心の理論」を検討するための課題として、Baron-Cohen,Leslie&

Frith（1985）のサリーとアン課題や Gopnik & Astington（1988）のスマーティ課題などがある。これらの課題は、一般に誤信念課題（False－belief task）と呼ばれている。

2. 古典的誤信念課題と誤信念課題

現段階では、一般に「心の理論」は 4 歳以降に理解されることが示唆されている。しかし、Onishi と Baillargeon（2005）は、15 ヶ月児が誤信念課題を理解することができることを明らかにしたのである。千住（2016）は、Onishi らの研究について以下のように述べている。実験では、赤ちゃん研究によく見られる「期待違反法（expectancy violation technique)」が用いられている。登場人物が見ていない間におもちゃがある箱から別の箱に移動する場面を見せた後、登場人物が、おもちゃが最初に入っていた箱に手を伸ばす場面（A)、おもちゃが実際に入っている場所に手を伸ばす場面（B）の 2 通りの場面を赤ちゃんに見せている。その結果は、赤ちゃんは登場人物が、おもちゃが最初から入っている箱に手を伸ばす場面（A）を、もう一つの場面（B）より、より長い時間見つめ続けることが示された。この結果は、赤ちゃんは「登場人物は最後におもちゃを見た場所（B）に手を伸ばす」という期待を持っており、その期待が裏切られる（登場人物が実際におもちゃのある場所（A）に手を伸ばす）場面に「驚いて」より長く見つめているのではないか、と解釈されている。

千住（2016）は、3 歳の壁をどのように解釈するかについては、研究者によって意見が分かれることを示唆している。一つ目は、赤ちゃんの心の理論は 3～4 歳の頃に質的な変化を遂げるという考え方である。二つ目は、「心の理論」が理解できると言われている 4 歳以降の古典的誤信念課題は、この課題に付随する認知的・言語的な負荷が高すぎて、赤ちゃんが課題に通過しない、という考え方である。三つ目は、3 歳以前の子どもにとって難しいもう 1 つの理由は、目の前にあるものへの反応を抑えることが難しい、という問題である。子どもは、「おもちゃ」という言葉を聞いたときに、子どもは目の前にある箱の中にあるおもちゃに向かって反応してしまう衝動を抑えて、正しく「カゴ」と答えることが難しいのかもしれない、という考え方である。千住は、三つの点から考えると 3 歳以前の子どもは心の理論を持っていても、言葉の発達や反応抑制などの難しさのため、誤信念課題に通過できない可能性があるとも考えられると述べている。

木下（2016）は、「乳幼児期の心の理論を提唱する研究では、いずれも（モニター上の提示も含めて）『いま、ここ』においてオンラインで展開される他者の行為を知覚し、視覚的注意を半ば自動的に向ける反応が指標となっている。他方、古典的な誤信念課題は、絵や人形が使われるとしても、言語によってストーリーが構成され、まさに表象世界の成立が前提となって実施可能なものである。言語をはじめ表象媒体によって構成される表象世界の固有性を再確認して、乳児期から幼児期の「心の理論」の発達を考えることは、乳児期の研究と幼児期の研究を接続するうえで重要になる」と述べている。

3. だまし・あざむき

だまし・あざむきについては「心の理論」のなかにも入ってくるが、先行研究で多くみられたため、ここでは焦点を当てて説明する。Reddy（2015）は、Onishi と Baillargeon による根底を覆らせるような発見を以下のように捉えている。早期のだましについての私たちが得た知見は、他者は現実と異なることを信じる可能性があるということを、赤ちゃんが早期に発見していることに帰せられる。これは、真実を告げることとウソをいうこととの間のすべての矛盾を解消するかもしれない。どちらも他者の現実の表象について同じ理論的、計算論的な理解に基づいていることになると捉えている。

Carpendale&Lewis（2015）は、乳児が誤信念課題を理解できるかどうかについて検討するために Baillargeon を取り上げている。Baillargeon は、子どもたちは、他者の行動解釈を導く抽象的で計算論的システムを持って生まれてくると支持している。しかし、Carpendale&Lewis は、Onishi と Baillargeon の研究のような単純な生得主義者の説明は、本質的には非発達である。発達的変化とおせいじで言ったとしても、研究者は他者の行動に対する乳幼児の反応における変化を特定するための縦断的研究または慎重な横断的研究を懸命に行わず、結果的にこのような変化に関する分析も提供していない。真に発達的な説明とは、完全なる理解への道筋は長くて複雑であることを示している。Carpendale& Lewis は、信頼と欺きについても述べている。彼らは Reddy（2007）を引用し、人間発達において欺きという行為は、誤信念課題のテストにまだ通過していない幼いこどもたちの自然観察場面の中で見られることを報告している。あざむきについては、郷式も以下のように捉えている。郷式(2005)によると、子どもがいつ頃からうそをついたり、意図的に他者をあざむいたりできるようになるかについては、2 歳半から 3 歳頃という主張と 4 歳以降という主張があることを報告している。Chandler,Fritz,&Hala(1989)らは、子どもがあざむき行動をすることができるかを調べる課題として、宝探し課題（人形が容器のどれかに宝を隠しに行くが、そのとき足跡が残る。子どもは、足跡を消したり、偽の足跡をつけたりして悪者＜他の人＞に宝物の隠し場所がわからないようにするゲーム）を用いて研究を行った。Chandler,Fritz,&Hala らは、この宝探し課題を通して 2 歳半の子どもでも足跡を消したり、偽の足跡をつけたりというあざむき行動をとることができることを示している。一方、Sodian(1991)らによると、あざむき行動を理解するのは 4 歳頃であり、2～3 歳の子どもたちは足跡を付けたりするものの、その行動の意味を理解していないと捉えられている。

4. メンタライジング

これまで「心の理論」について述べてきたが、ここでもう一つ押さえておかなければならないことがある。それは、メンタライジング（mentalizing）についてである。板倉（2006）は、「メンタライジング（mentalizing）とは、自分自身について考えたり、他者の心について考えたりする心の機能のことである」と捉え、メンタライジングの萌芽は、新生児期からみられるとも述べている。板倉

（2007）は、「心の理論」は他者の行動が、欲求や態度や信念によって決定されるということの認識であり、フリスはメンタライジングについて「心の理論」とほぼ同義に扱っていると捉えつつ、板倉はもう少し広い意味でメンタライジングを捉え、次のように言っている。板倉によれば、メンタライジングとは「対象に目標志向性や意図、心など、心的状態を認めること」と定義している。さらに板倉は、メンタライジングの定義との関連から、「初期の社会的認知の発達から共同注意、意図理解、誤信念課題、誤信念課題通過後の皮肉の理解、高次の嘘の理解など、すべてを通じてメンタライジングと呼ぶことにする」と述べている。この定義のなかには、暗示的な心の理論や明示的な心の理論も含まれることを付加している。以下、板倉（2007）のメタライジングのモデルである（Figure Ⅰ-1-2）。

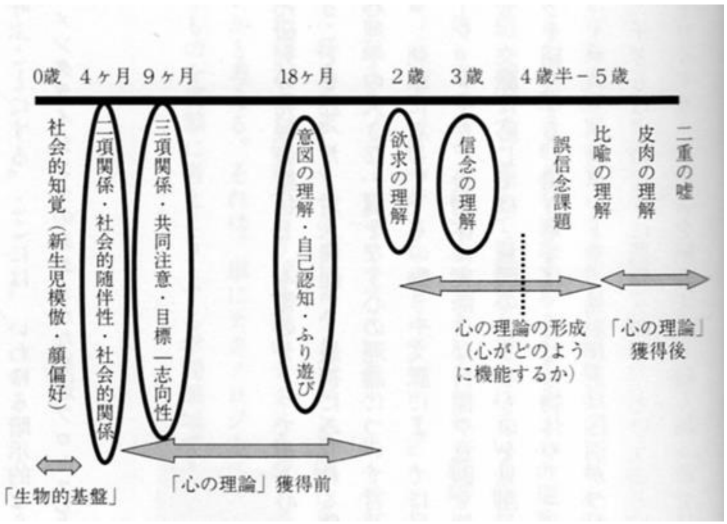


Figure Ⅰ-1-2　メタライジングのモデル（板倉,2007）

第3節 子どもの嘘とは？－嘘と迂回の相違の検討－

1.　嘘と迂回の関係

本節では、嘘について取り上げながら本論文のテーマでもある「迂回」について検討する。上述したように「迂回」とは、相手の要求と自分の要求が異なる場合にごまかしたり、はぐらかしたり、そらしたり、ふりをしたりすることを示す。しかし、本研究では相手の要求をのりこえ、自分の要求を貫き通そうとする要求表現に視点を当てる。例えば、子どもが祖父母の家で遊んでいる。そこへ父親が迎えに来る。すると急に、その子どもは「お腹がすいた」と言うのである。子どもの本心は祖父母の家で遊んでいたい、まだ家に帰りたくないという気持ちであるが、その気持ちを間接的に表現している。子どもは、この時点でお腹がすいているわけではない。

私たち大人も生活の中で「迂回」という行動をとることがある。特に大人に近づくほどこの方法は巧みに使われるが、心理学の中に「迂回」を重ね合わせると似たような考え方はあるが、それに合った言葉を選ぶことは難しい。しかし、自

己防衛的動機の中の展示ルール（display rule）（清水,2008）や心の理論、嘘の発達とも関連が深いと思われる。本節では、そのなかの「迂回」と嘘の相違を検討することにより、「迂回」の定義をより明確にすることを目的とする。そのためここでは、社会学分野の視点からの嘘と心理学の分野の視点からの嘘についての研究をレビューする。嘘の表記は、文献により様々である。その文献を尊重し、本論文では記述する。

2. 社会学の視点からの嘘

社会学者である亀山佳明（2001）は、うそについて 3 つに分類している。1 つ目は遊びのうそ、2 つ目は防衛のうそ、3 つ目はうそと道徳性である。以下、この 3 つのうそについて述べる。

1 つ目の遊びのうそであるが、幼なすぎる子どもは、空想と現実の区別が明瞭ではなく、時に両者は混同しやすい。認知能力の発達につれて、子どもは空想と現実を分離し、区別することができるようになる。「現実否認」においては、現実と空想が、子どもの内部で分離されたうえで同居している。「子どもたちも知的には、空想と事実とを区別することは容易である。しかし、感情生活においては、苦痛をともなう現実の事実を否定し、現実とは反対の空想のなかに閉じこもっている（Freud,A.1958 J:100 ）」。同居は混同ではないと考えられている。

遊びのうそは、どのような子どもにも広く認められている現象であり、子どもの存在それ自体と深い関わりをもっているにちがいない。「現実否認」の態度において顕著にみられたように、子どもにとって都合の悪い現実は回避されなくてはならない。外部から自分の存在を脅かす対象、自分の内部にある攻撃性をも含めて、子どもたちはそれが自己には関係がないかのように振るまう。それらを承認することは、自己を破壊へと導きかねないからである。自分にとって都合のよい空想の中に身を置くことによって、子どもは自己を破壊の恐怖から救うのみならず、自らの生命の持続性を自己に保証することができるとも言われている。

2 つ目は、防衛のうそである。子どもは、その成長の途上においてしばしば、自分の力でもってしては容易に解きえないディレンマに直面させられる。例えば、幼児たちは、大人や友達が知っているぐらいのことは何でも自分も知っており、彼らにできることで自分にできないものは何一つないと思っている。幼児は全能感にあふれており、意味では、彼らほどうぬぼれの強い者は他にはいないほどである。そのため、もし、彼らの知らないことやできない事態が発生すれば、強いショックをおよぼすことになる。自分が他者よりも劣っているのではないか、という恥辱感ほど、彼らの全能感に致命傷を与えるものはない。そうした事態は極力回復されなければならず、そこで、ディレンマを糊塗し、自己を守るためのうそが必要となる。食卓の談笑からひとり取り残された子どもは、自分も一人前なんだということを大人たちにわからせるために、非常に誇張した話（例えば、「ぼくは幼稚園の帰り道、ライオンに出会ったんだよ！」を聞かせようとする（Hurlock,Ｅ.Ｂ.1978)。防衛のうその中で、子どもたちにもっとも一般的に認められるのは、罪や罰の意識から逃れようとしてつくうそである。

3 つ目は、うそと道徳性である。子どもたちにとって、うそをつくことがなぜ悪いことなのか、その理由を理解することは容易なことではない。ジャン・ピアジエ（Piaget,J.）の研究によると、うそを悪とする道徳的な判断は、子どもが他者との関係をどのように把握しているかによって、幾つかの段階が区別されるという（波多野,1966）。他者に全面的に依存しなければならない幼児には、道徳的な判断は言葉のうえでだけの理解になりやすい。彼らには、両親から押しつけられた「うそをついてはいけません」という禁止のみが与えられていて、うそが他者との社会的関係を侵害するという内容的な側面が理解できないためである。ところが成長につれて、他者との間に相互的な関係が形成されてくる。自分の欲求を充足させるためには、他者の一定の行動を予測し、それに合わせて行為しなければならなくなる。こうして他者と自己との間に特定の行動パターンが形成され、維持されることになる。もし他者からの行動の期待を裏切るならば、この相互行為のパターンは崩れ、自己の欲求の充足も不可能とならざるをえない。この段階ではそれゆえに、「相互尊重のモラル」が成立しており、うそはこのモラルへの侵犯となるために、悪であると理解される。うそに対する道徳的判断は以前よりも内容上の理解へと接近してはいるが、まだ十分な段階にまでは達していない。なぜならば、この段階の子どもたちは、うそが他者にもたらす結果によって当否を判断しがちで、そのため、何も害をおよぼさなかったのなら、うそは悪ではないと考えやすいからである。

以上が、亀山による 3 つのうそのタイプについての特徴である。亀山は、うそについてこの 3 つに分類しているが、特に迂回の意味に近いのは、2 つ目の防衛のうそが適しているように思える。相手から要求されたことに対して嫌な思いをもったときにストレートに相手に伝えるのではなく、別な方法で相手の要求に応える。つまり、これは自分を守るために行った防衛的行為と考えることができるのではないだろうか。亀山は（1990）、子どもたちが「防衛的なうそ」を最初に用いるのは、両親が世界に対して所有している視線（パース・ペクティブ）と自分のそれとの間にズレを意識しはじめたときであり、こうした心理的な分離は、時にドラスティックな形態－たとえば意見の対立による親子の葛藤－をとることがあるかもしれないが、多くの場合、相互にあまり気づかれることもなくすぎてゆくと述べている。このような姿は、子どもが成長、発達していることを意味する重要な手がかりとも考えることができる。そして、亀山は子どもが何歳ぐらいからうそをつき始めるのかということについて問題を提示している。以下、子どもがいつ頃からうそをつくのかということについて心理学の視点から明らかにしていきたい。

3. 子どもは、いつ頃から嘘をつくのか？

ここでは、心理学の視点から嘘について考える。仲（2008）は、一般的に嘘は、「事実とは異なること」と定義すると述べている。そのなかでも、大きく分けて 2 つに分類している。一つは嘘の理解であり、もう一つは嘘の産出である。ここでは、嘘の産出に焦点を当て、2～3 歳代の嘘の産出についてレビューする。

嘘という言葉を聞いたときに、私たちの頭に瞬間的に浮かぶ言葉の中に嘘泣きがある。Furlow（1997）は、以下、保育所のある保育士の報告について述べている。その保育士の報告によれば、子どもは 2 歳前後から嘘泣きと思えるような「行動」をするようである。泣きという行動は、生存に必要な適応的な行動であり、子どもは幼いころから泣きの表出というコミュニケーションツールを使って、周囲の注意を引きつけ、世話をしてもらう等の養育行動を引き出していると述べている。しかし、Josephs（1994）,Cole（1986）,Harris（1986）によるとこの見かけの情動の「表出」と「理解」の間にはタイムラグがあるようだ。

溝川・子安（2008）は、見かけの泣きが生む他者の誤信念（泣いていると思い込むこと）の理解は、児童期の小学校 1 年生から 4 年生の間に発達することを明らかにしている。これは、先にも述べた Josephs（1994）,Cole（1986）,Harris（1986）の考えに一致している。2 歳前後の嘘泣きは、Josephs（1994）,Cole（1986）,Harris（1986）による「表出」を意味するだろう。

この嘘泣きの「表出」と迂回では、自分の思いを相手に伝えるという点が類似しているように思える。迂回の段階では、自分の行動に対して相手がどのように考えるからこの行動をするという深い相手への心の読みを解くまでの力はないように思える。迂回は、自分の思いと違う意図を相手が要求しそうなときに、直接否定的なことを言うのではなく、相手の気持ちを傷つけないような方法を取る。では、子どもは、いつ頃から嘘をつくことができるようになるのだろうか。いくつかの実験的研究を紹介する。

1 つ目の実験は、嘘の産出では、幼児は嘘をつくかという杉村（1998）、杉村・古野・平木（1998）の調査である。ここでは、3 歳 5 ヶ月から 4 歳 3 ヶ月（平均 3 歳 9 ヶ月）の年少児と 4 歳 4 ヶ月から 5 歳 3 ヶ月（平均 4 歳 9 ヶ月）の年中児の子どもを対象にしている。それは、おもちゃのある部屋に幼児を連れてきて、おもちゃを背にして座らせる。その後、実験者は用事があると言って外に出かけるが、その際、ある条件では「後ろを見ないでね。棚の上のカメラで先生が見ているからね」と告げる（先生条件）。また、統制条件では「後ろを見ないでね」とだけ告げた後、幼児の様子を観察する。5 分後、実験者が戻ってきて「後ろを見なかった？」と聞くと、後ろを見てしまったのに「見ていない」と答えた幼児の割合は、先生条件よりも統制条件の方が多く、統制条件ではほとんどの子どもが「見ていない」と答えた。嘘をついた子どもの割合としては、年少児は先生条件 55%、統制条件 86%に対し、年中児は先生条件 70%、統制条件 100%であった。このことから、幼児であっても、状況に応じて反事実を言うことが明らかになったと言われている。

しかし、幼児が嘘をついたかといえば、留保が必要であるように思われる。反事実が必ずしも嘘とは言えないこともある。また、調査者である杉村は「見ていない」と言いながらも、どんなおもちゃであったか知識を披露する幼児もいたと述べている。このような反事実は、相手を騙すための嘘とは言えないかもしれないと考えられている。

一方 2 つ目の実験は、瓜生（2007）の何歳頃から嘘をつくことができるかとい

う実験的研究である。瓜生（2007）は、70 人の幼児を対象に、人気のキャラクター（アンパンマン）を登場させた課題場面を構成し、アンパンマンを救うために対決場面で敵（ばいきんまん）に嘘の在処（アンパンマンを救うための大事なものが入っていない空の箱）を教えられるかという実験を行う。

それによると、年少児のアンパンマン課題正答率は誤信念課題（例えば、アン＝サリー課題）の正答率（約 4 割）と比べても低く（約 3 割）、有意差はないものの誤信念課題のみで正答する逆パターン児が主に年少児で見られ、さらに検討を加えた。それによると、逆パターン児の存在、「イヤ」「ワカラナイ」などの曖昧反応が低年齢児で見られたことから、アンパンマン課題では「ばいきんまんに嘘をつくのはこわい」という恐怖感や「嘘をついてはいけない」という罪悪感などによる反応の抑制が､低年齢児でとくに生じやすかった可能性が示されている。年少児の「嘘」は、本研究のデータが示しているように低い出現率であり、まだこの時期には萌芽的な行為だと考えられている。

瓜生（2007）は、子どもの嘘に関しては、実験的研究だけでは限界があり、実験場面での反応に加え、保護者に対する調査、保育場面での観察など、日常場面での子どもの行動を捉え、多面的な検討を踏まえ、議論を進めていく必要があると述べている。

瓜生の研究より考えられることは、嘘が 3 歳児では萌芽的行為だと考えるとするならば、迂回＝嘘と考えることはできない。むしろ、迂回は嘘をつく段階よりも一歩手前の行為と考えることができる。さらには、実験的研究より仮説を明らかにするのではなく、保育場面での観察などを行うことにより、子どもが嘘をつく年齢などを調査する必要があることが指摘されている。

立元(2004)は、2 歳頃に見られる、親や保育者に対する嘘について、以下のように述べている。子どもは自我をはっきりと持つようになるにつれて(2 歳から 3 歳前後の時期、第一反抗期)、親や保育者との間での意思の葛藤が生じることが増えてくる。子どもが親の意思に反する行動を行って罰を受けたり、厳しく叱責されたりすることもある。子どもにとって、罰を受けることはできれば避けたく、あまりに厳しい叱責は、親から見捨てられてしまうことへの恐怖にもつながる。そのために、叱られないように、あるいは罰を受けないように、苦し紛れのうそをついてしまうこともある。例えば、お母さんが留守の間に我慢ができずにお菓子を食べてしまった幼児が､「黒いおじさんが来て、お菓子を食べちゃった！」などと言うことがある。多くの場合、親や保育者は、子どもが嘘をついたこと自体に驚き、逆上して、激しく問い詰めたり、叱ったりする。このようなことが続くと、子どもは嘘をついてしまった自分を守るために、嘘に嘘を重ねていってしまう。それが親子関係の安定を崩してしまう危険性もある。

意図的な嘘であっても、子どもの嘘のほとんどは、子どもの認知能力や他者の心のうちを推測する能力の未熟さのために、簡単に見破られてしまう。子どもが嘘をついたことを問い詰めて責めると、子どもの嘘はますます複雑化し狡猾なものに変わっていく危険性がある。子どもが嘘をつかなければならなくなった心情を察して、その気持ちを代弁してあげることを通して、嘘をつかずに素直に心情

を表出することを身につけることが重要であると考えられている。

「心の理論」のところでは、すでにあざむきについて書いてあるが、ここでは嘘という視点から捉える。郷式(2005)は、子どもがいつ頃からうそをついたり、意図的に他者をあざむいたりできるようになるかについては、2 歳半から 3 歳頃という主張と 4 歳以降という主張があると述べている。

Chandler,Fritz,&Hala(1989)は、2 歳から 4 歳の子どもたちを対象に宝探し課題を行う。宝探し課題では、人形が宝物の入っている入れ物を目がけて行き来するときに足跡を付ける。子どもたちは、その足跡を消したり偽りの足跡を付けたりする。その結果、Chandler らは 2 歳半でも足跡を消したり、偽りの足跡を付けたりする行動がみられることを報告している。一方、Sodian ら（1991）は、Chandler ら（1989）の宝探し課題を少し変えた形で実験を行った。その結果、あざむき行動を理解するのは 4 歳頃であり、2〜3 歳の子どもたちは足跡を付けたりするものの、その行動の意味を理解していないと捉えている。

また、Sodian(1991)は、Premack（1978）らに似た 3 つのあざむき行動の実験を報告している。その結果、Premack らが述べているように 3 歳児はあざむき行動を行うことは難しく、4 歳児になると上手くあざむき行動を行うようになることが示唆している。同様、Peskin（1992）もあざむき行動の能力が 3 歳から 5 歳にかけて著しく発達すると述べている。3 歳児は、誤った情報を伝えたり、情報を隠したりすることは難しいが、年齢が上がるにつれ他者にあざむきを用いることが上手になることを報告している。さらに Russell ら（1991）は、ウィンドウズ課題を用いて 3 歳児と 4 歳児及び自閉症児（ダウン症児を含む）のあざむき行動を測定した。その結果、ウィンドウズ課題を上手く適用する能力は、誤信念課題の成功と関連していることが明らかになった。4 歳児とダウン症児の子どもたちは、あざむきを理解しながら行動することができたが、3 歳以下の子どもたちと自閉症児はあざむきを理解することが難しく、課題に成功することができなかった。

これらの研究を含めながら、郷式はウソやあざむきについて以下のように捉えている。郷式（1998）は、他の人に物を取られないようにしたり、怒られないように自分のしたことを隠すといった行為は比較的幼いうちからできるが、完全にあざむきーあざむく意図をもって他の人にうそを真実だと思い込ませるーが行えるのは、4 歳以降と考えられているようである。なお、うそやあざむきを理解したり、実際に行ったりする能力の発達は心の理論の発達との関連にも関係があると述べている。さらに、郷式（2005）はうそ(あざむき)、皮肉、冗談、社会的表示ルールは、それが使用される社会や文化、もしくは、話し手や聞き手のパーソナリティなどによって許容される場面や程度が異なる。うそ(あざむき)、皮肉、冗談、社会的表示ルールなどの理解や使用は、他者の心を理解する能力の発達を基盤に、家庭、幼稚園や保育所での生活を通して道徳判断や役割取得能力の発達などと関連しながら、発達していくと考えられているようであると捉えている。

上宮・仲(2009)によると、年少児は意図的に相手を騙すことができるような嘘をつくことは難しいが、年中、年長ではそれが可能になる。また、嘘をつく能力

は、“信念の理解"によって一部予測できる可能性が示唆されたことを明らかにしている。

以上が、心理学の視点から考えられるウソについてである。ここでは、産出に視点をおいた。Frulow(1997)によれば、2歳前後から嘘泣きという行動が見られるようになるが、見かけの泣きが生む誤信念の理解は1年生から4年生の間に発達すると言われている(溝川・子安,2008)。そして、幼児は、嘘をつくかどうかという調査より、幼児であっても状況に応じて反事実を言うことが明らかになった（杉村ら,1988；杉村,1988)。一方、瓜生（2007）によると、年少児の「嘘」は、実験のデータより低い結果になり、年少児は萌芽的な行為であることを示唆している。産出という点では、2〜3歳に見られる第一次反抗期で親や保育者との間の葛藤があり、親の意志に反することで罰や叱責からできれば避けたいという気持ちから苦し紛れの嘘をつくことがある（立元,2004)。これは、自己防衛的行為と捉えることもできるのではないだろうか。宝探し課題のように、2歳半では足跡を消したりという行動は､その行為を楽しんでいるだけで､4歳以降でなければ､あざむき行動を行うことは不可能ではないかとも言われている。（Sodian,Taylor,Harris,&Perner,1991)。さらに、上宮と仲（2009）によると、年少児は意図的に相手を騙すことができるような嘘をつくことは難しいが､年中、年長ではそれが可能になり、嘘をつく能力は、“信念の理解”によって一部予測できる可能性を表している。

これより、3歳児というのは、嘘を認識し表出するまでの過程を考えると揺れ動きの時期と考えることができるのではないだろうか。さまざまな実験から得られた結果は、相手の意図を読み取る力は、4歳以降であるということが明らかになってきている。また、迂回は道徳的判断においても 2〜3歳では難しく、他者の心を理解する能力の発達を基盤として養われていくようになることが報告されている。

このように、3歳児は嘘をつくことは難しいと言われているが、子どもとかかわるなかで自分が望ましくない状況におかれたときに、その状況を否定するのではなく、婉曲な方法を用いながら相手の気持ちをそらすという行動を取ることがある。以下、この子どもの行為を保育場面からみていくことにする。

4. そらすということについて

永田（2001）は、3歳児の姿から「そらす」という行為について考察している。それは、自分の行為をコントロールするために、かなりのエネルギーを使って自分の興味や関心を目の前の対象･状況から「そらし」たうえで、改めて対象や状況に目を向け、行為を選択していると定義している。ここで、事例として一つ取り上げる。Hちゃんは Yちゃんの手をぎゅっと握り自分の行きたい方へ引っ張る。Yちゃんは目に涙をため､「嫌なの！放して！」と拒否しているが止めない。保育者が「Hちゃん、Yちゃん引っ張られるのが嫌みたいよ」と言うが、「だって！」と放そうとしない。しかし、しばらくすると H はゆっくりと片手ずつ放す。そして､また引っ張ろうとするが今度はすぐに止めて Yちゃんの名札に触り､「名前、

見ているんだ」とめちゃくちゃに字を押さえながら名前を読んだ。その言い方が面白かったのか場がなごみ、Y ちゃんの表情も和らいだ。近くにいた C ちゃんも「わたしも読めるんだ」と加わり、名札読みごっこが始まったという内容である。

この事例の解釈より、H ちゃんとしては(Y ちゃんは引っ張られるの嫌なんだ)とわかっていても、自分の好きだという思いに直結した行動を止めることは難しかったようだ。しかし、H ちゃんは目の前にある名札へと関心をそらしたことで引っ張るという行動をコントロールできたのではないかと述べている。永田は（2001）は、従来「そらし」は自分勝手なふるまい、自己中心性の表しとしてのみ捉えていたが、事例より「そらした」後での対象への取り組みに変化がおきるものもあることに気付いた。この「そらし」の背景には、他児の関心についての理解や状況への認識が育っていることがうかがえ、園という集団生活の場ならではの経験だとも述べている。

さらに永田（2002）は、4 歳児の「そらし」の行為について考察している。ここでは、3 歳児が状況の中で不本意なことがあったり、自分自身の思いや行為を変えなければならないことがわかっていても、それを素直に認められないときに、その過密化した空気を身体で感じ、「そらす」ことでその状況や関係を作り直し、再び取り組んでいく姿と定義されている。ここで一つ 4 歳児の事例を取り上げる。F 子と G 子がおうちごっこをしているところへ、H 子がやってきて「私、お母さん」と言うと、F 子に「もう、お母さんいるからだめ」と言われる。しばらく、言い合いが続く。H 子はふくれて泣き出すと、G 子は「H ちゃん、そんなにわからないこと言うとお友だちいなくなるよ」と言い、F 子と遊びを続けた。H 子は「だって」とその場に座り込み顔をふせて泣いている。しばらくすると急に泣き止み、うふふと笑い「私、ねこです」と言いながらねこになって加わったという内容である。

この事例の解釈としては、いつも言い出すと聞かない H 子なので、どうするか見ていると、急にうふふと笑い、ねこになって加わったのを見て驚いた。G 子に「そんなにわからないこと言うとお友だちがいなくなるよ」と言われ、H 子は泣きながらも、二人の遊んでいる様子を感じ、ひとり取り残されたさびしさを感じたのだろう。それで、あえて笑い、お母さん役に対する自分の思いをそらし（ずらし)、ねこになって加わったと述べている。

永田（2002）は、そらしについてこのように述べているが、迂回も自分の思いや相手の意識や思いをずらしながら、それぞれ思いを実現するように調整し、人間関係を構築しているという姿は類似しているように思える。そらしと迂回は類似している点が多いが、4 歳のそらしのように綿密な意図をもちながら、例えば相手の行動を推測しながら行為をしているかというと定かではない。ここでは、3 歳児と 4 歳児の「そらす」という行為について述べてきたが、迂回はどちらかというと 3 歳児の「そらし」に近いように思える。

5. 嘘と迂回の検討

最後に嘘と迂回について検討すると以下のようになった。両者は、自発的な行

為と反事実という点では、共通している。特に迂回は、2～3 歳に表れるため、2～3 歳の嘘と現象が似ている。自己中心性で自分の要求を間接的に貫き通そうとする要求表現として捉えている。杉村（1998）、杉村ら（1988）の実験より、3 歳児は反事実を言うものの､相手を騙すつもりはないことが明らかにされており、これは迂回も同様な意味を含んでいる。これらは、無意識の行為と考えることができる。上宮・仲(2009)も明らかにしているように、年少児は意図的に相手を騙す嘘はつけないが、年中、年長児では、それが可能になると示唆している。Chandler,et a1.(2005)が紹介している宝探し課題でも、意図的に相手に他者をあざむいたりできるのは、2 歳半から 3 歳頃という主張と 4 歳以降であるという主張がある(郷式､2005)。あざむきは、2 歳代でできるか、できないかということが議論されているが、迂回は、2 歳代から見られる行為だと考えられている。Furlow(1997)は、2 歳前後に見られる嘘泣きを紹介し、これは生存に必要な適応的な行動に近いと述べている。2 歳頃から 3 歳頃には、相手から罰を受けたり、叱責されたくないために、苦しまぎれの嘘をつくことにより自己を守るという行為がみられる(立元､2004)。迂回は、Furlow や立元が述べているように、生存に必要な適応的な行動であり、自己防衛のための行為とも考えられる。目的から逃げるためのあざむきやそらしとも類似している点があるようにも思える。特に 3 歳児の｢そらし｣の定義とされている他児の関心についての理解や状況への認識が育っていること(永田､2001)については、迂回の意味に近いのではないだろうか。そのため、迂回とは生活の中で自分のやりたくないことを避ける自己防衛的な行為だと考えることができるのではないだろうか。そして、嘘と迂回の調査方法のもっとも異なっている点は、嘘については実験からも観察からもみられるが、迂回は生活のなかでともに子どもと関わりながら見える現象であるということである。

第 4 節　2 歳児における他者とのかかわりに関する研究の動向

前節では、嘘について述べていくなかで 2～3 歳頃から嘘の芽生えがみられるようになることが示唆された。本節では、嘘の芽生えがみられる 2 歳前後に着目し、その時期の他者とのかかわりの視点から 2 歳代の特徴を整理する。

1.　2 歳代の特徴

先ず初めに 2 歳児の発達的特徴について捉える。保育所保育指針(民秋,2008)の中の発達過程では、おおむね 2 歳について､以下のように書かれている。『2 歳は、歩く、走る、跳ぶなどの基本的な運動機能や、指先の機能が発達する。それに伴い、食事、衣類の着脱など身の回りのことを自分でしようとする。また、排泄の自立のための身体的機能も整ってくる。発声が明瞭になり、語彙も著しく増加し、自分の意思や要求を言葉で表出できるようになる。行動範囲が広がり探索活動が盛んになる中､自我の育ちの表れとして､強く自己主張する姿が見られる。盛んに模倣し、事物の間の共通性を見いだすことができるようになるとともに、象徴機能の発達により､大人と一緒に簡単なごっこ遊びを楽しむようになる』。これらの記述の中で他者とのかかわりについて書かれているところに着目してみる

と、『自我の育ちや強い自己主張が見られる』という記述が見られる。自己主張は他者に向けてなされるため、日々の生活の中で、他者に対する自分の意志や要求を表出する場面、それを他者とともに調整する場面が多々起きると考えられる。保育所保育指針には、同年代の子どもとのかかわりについては「おおむね 2 歳」についての記述には書かれていないが、園生活を共に過ごす同年代の他者と過ごす時間は長く、その中で、様々なかかわりが生じていると考えられる。

また『年齢の心理学』という著書の中で､麻生･伊藤(2000)は、タワー課題や拍子木課題について述べる中で、2 歳半を過ぎると、大人の意図に従うにしても逆らうにしても、子どもの意図調整は、象徴的な活動やことばを媒介にして、より微妙に複雑なものになっていくことを特徴づけている。さらに同著書のなかで山本(2000)は、2、3 歳児の子どもたちの遊びについて、大きい子どもがおもしろそうなことを始めると、小さな子どもたちがそれを次々にまねると述べている。また調整的な行動については、2 歳後半になれば大人の調整の理論をとりこみつつ他者を説きふせようとするようになり、さらに 3 歳も近づくころには自分自身が大人の位置に立って、第三者として他の子どもたちの行動を統制し始めたりするというように、大人とのかかわりをもとに、他の子どもたちとのかかわりへと広がりをみせること、またその調整方法も、大人を介して学ぶようになることを示している。

以上の 2 歳代の特徴を踏まえ、本節では、他者を意識し始める中で、2 歳児は他者とどのようにかかわりを持ち、他者に対して自己をどのように表出するのかについて、これまでの研究知見を概観していく。まずは、この時期に発達が進む言語について、子ども同士および保育者との対話に関する研究を取り上げ、他者とのかかわりを言語面のやりとりから検討する。次に、仲間とのやりとりやあそびにおける模倣に着目する。2 歳児には模倣や象徴能力の発達が進んでいくが、あそびの中で他者を模倣することで仲間との関係が育まれることが予想される。そして自己主張が強まる 2 歳児において、自己制御や情動制御には大きな発達が見られると考えられるため、情動制御や自己制御に関わる研究にも着目し、整理していく。

以上の 3 つの観点から研究を概観し、最後に筆者がこれまで観察してきた 2 歳児の姿と関連づけて考察したい。

2.　2 歳児を中心に 4 つの視点から他者とのかかわりを捉える

2 歳代では、自分の意思や要求を言葉で表出することができるようになり、他者と対話をするようになる。子どもたちの対話の観察研究をとりあげ、言語面における他者とのかかわりについて発達的特徴をみていく。

2.1　対話について

1 歳頃から言葉を発する子どもは、2 歳頃になると言葉を媒介に他者とどのように言葉を交わすのだろう。遠藤(1950)は､2 歳児の遊びにおけるコミュニケーション行動の分析において、少ない語彙しか持たない 2 歳初期児同士の会話では、

相手または自己の発話を反復的におこなうことによって発話の交換が維持されている側面が大きく、何回もの聞き返しを必要とするなど、効率の悪さがうかがわれた。しかし、会話を成立させ維持しようという意図は明確に存在し、成立・維持のための基本的･初歩的技能を有していることがむしろ注目されるべきであり、反復的言辞はまさにその技能の 1 つに他ならないと示唆している。

江口(1974)は、幼児のコミュニケーション行動の発達において、遊び場面における 2 幼児間の相互的言語伝達の分析を行っている。分析によると、2 歳前半においては、大人があまり介在しない場面では、幼児同士の間に会話は生じにくいことを物語っており、この時期での会話行動の発達における大人の役割の重要性を示唆している。2 歳後半については、本研究では 2 歳後半と 3 歳前半をペアとした組が多かったため、明確な断定を下しにくい側面はあるが、ペアの相手である 3 歳前半児とほとんど変わらないように見受けられている。おそらく、2 歳前半から後半にかけて、幼児の会話行動は大きく発達をとげ、大人の存在がなくとも、ある程度、幼児相互間において言語伝達しあえるほどの技能を獲得するものと思われると結論づけられている。

山本(2007)は、「幼児間の会話発生期」と位置づけられた 2 歳後半から、「幼児間の会話発達における質的転換期」として抽出された 4 歳台までを対象とし、幼児間における会話の自然発生過程を質的に分析した。その結果、遊び活動での遊具という事物が媒介されなくても幼児間での言語交流が 2 歳後半頃から為されていた。その意味において、子どもたちは、ともに関わりあう中で相手の気持ちを受け止め、自分の気持ちを伝えるなど、共感しあう関係を深め、子どもたち同士の世界をさらに広げていく可能性を秘めている。また、コミュニケーション研究というアプローチにおいて発話プロトコルを分析していくと、一見無意味と思われる言語現象の中に人間関係や共同行為が存在することを確認することが証明されていることを示唆している。

淀川は、2－3 歳児が言葉を媒介にコミュニケーションした場合の特徴を明らかにしているが、ここでは「対話」について 4 つの視点から論じる。一つ目の研究(淀川,2009)は、保育者が 2－3 歳児の発話行為を受容し応答した場面に着目し、2－3 歳児の発話に対する保育者の応答と、さらなる 2－3 歳児の発話の特徴を明らかにすることを目的としている。その結果、2－3 歳児が要求以外の情報を提示する場合、保育者の応答は言葉を用いている場合もそうでない場合もあるが、いずれも肯定的な応答を得やすく、その応答を受けた 2－3 歳児はさらに発話する行為を楽しむ様子が見受けられた。また、2－3 歳児が自らの要求を主張する場合、保育者からの言葉を用いた応答を得やすく、その応答に乗じることで、要求と現実との間での葛藤状況から脱しうることを経験していた。このように　2－3 歳児が保育者からの応答を受けとることで、発話行為を楽しんだり、葛藤状況から脱したりするという経験をし、他者との二者間対話において発話行為を経験し学んでいることが示唆されている。

二つ目の研究(淀川,2010)は 2－3 歳児における保育集団の対話の発達的変化についてである。結論は、2－3 歳の時期に他児の発話を模倣することで叙述や確認

を行うだけでなく、他児の発話とは異なる表現で、いわば「自分らしい表現」を使って叙述や確認を行い、様々に話題を展開することができるようになっていくことが示唆された。

三つ目の研究(淀川,2011)は「確認し合う事例における宛先・話題・話題への評価に着目してー」の視点であり、四つ目の研究は(淀川,2013)は、「伝え合う事例における応答性・話題の展開に着目してー」の視点である。前者は、2－3歳児の保育集団における食事場面での対話の変化についての特徴を明らかにすることを目的とし、後者は伝え合う事例に焦点をあて、2－3歳児同士がどのように伝え合っており、その特徴はどのように変化しているかを検討している。その結果、後期になると話題や話題への評価を共有し、特に他児の示した話題への評価を共有した上で自らの評価を述べるという特徴が見られるようになったことを示唆している。また、他児の発話に関連づけて自分なりの新たな情報を追加し、さらに関連する話題に展開するというように、話題の深まりや展開も見られるようになった。加えて、自他の主張が食い違った場合に誰かが妥協案を提示しそれを受け入れる、自分が身を引いて気持ちの安定を保つというように他児との折り合いをつけながら対話するようになったことが明らかにされている。

以上、「対話」について2歳児の特徴を取り上げた。2歳児初期は、語彙数も少ないため会話を維持することは難しいとされていたが、大人が介在することによって会話が成立している。2歳後半になると大人の介在が常時なくとも会話が成立するようになり、「自分らしい表現」を使って叙述や確認を行い話題を展開するようになり、他児の示した話題を共有した上で自らの評価を述べるなどの特徴も見られるようになった。そして、自他の主張の食い違いには、他児と折り合いをつけながら対話をするようにもなることが明らかにされている。特に淀川の研究は、これまでに三者以上の集団での対話について検討したものは少なく、かつ異なる場面における集団への宛先の広がり方について検討したものはないことから意義ある研究といえるだろう。しかし、観察は6ヶ月間の子どもの姿であるため、子どもを発達的に捉えるためにはより継続的に観察を行うことが必要であろう。また、淀川が述べているように保育学の営みを一年を通して日々織りなされるものであると考えるならば、より縦断的な研究方法が求められるだろう。

2.2　仲間とのやりとりやあそびにおける模倣について

江口(1978)は、乳幼児期初期における同輩関係の発達の様相について述べている。研究によると、生後1年目の同輩に対する社会的行動の最も初期形態であるか否かの点でまず問題となるのは、新生児の「もらい泣き」現象であると捉えている。生後1年目後半における仲間への社会的行動の発達の一般的特徴として一つ目は、相手への働きかけや相手の働きかけに対する反応が積極的になり、二つ目は社会的行動の相互的交換がある程度可能となる。そして三つ目は、行動様式がより多様化することが挙げられた。

齊藤(2012)は、1～2歳児が、保育の場での自然発生的な遊び場面において「仲間と同じ物に関心をもつ」という行為に着目し、仲間と同じ物に関心を向けた際

の物への働きかけ方を詳細に分析することによって、仲間と物とのかかわりについて明らかにすることを目的としている。それによると、仲間が別のおもちゃで遊び始めると、今まで遊んでいたものをすんなり止め、仲間が使っている物に興味が移る姿が見られた。このような「仲間が別の物や新しい物に関心をもったり、それを使い始めると、自分もその物に関心をもつ」という現象は、物自体に関心があるというよりも、「仲間が使っている物」に関心をもつことを示しているのではないかと考察している。仲間と同じ物をもつ、同じ場を共有すること自体が、仲間とのかかわりを結びつけている可能性も示唆されている。

大桑(2014)は、保育現場における子ども同士の関わりの中で見られる模倣について遊び場面を直接観察し、そのカテゴリー化について吟味検討し、3 歳未満の子どもの仲間関係の中で見られる模倣の機能について論じている。観察された事例から子どもたちの関わりの中で見られる模倣を「学習による模倣」「コミュニケーションとしての模倣（模倣がコミュニケーションとして機能する際にも多様な使われ方をしていることを示す)」「表現としての模倣」という 3 つに分類している。子どもたちが模倣を通じて他児から学び、相互に楽しくコミュニケートし、他児を真似ることで表現し豊かな集団生活を送ること、また模倣によって子どもたちの心が豊かに現れるという模倣のあり方も見られた。

瀬野(2010)は、2～3 歳児が仲間同士の遊びのなかでいかに共有テーマを生み出すかを検討している。瀬野は、相互模倣を通して子どもたちが対話を成立させているという Nadel の示唆をふまえ、遊びの中で共通のテーマが立ち上がることを“共有のテーマ”の成立と呼び、共有のテーマの成立過程を詳細に調べている。とくに、遊びの中でテーマが立ち上がるまでの流れとテーマの成立に身ぶりや言語、事物が果たす役割の二点に着目し、仲間同士の遊びを成立させている要因を検討している。観察より明らかになったことは、相互模倣は言語的コミュニケーションの確立に伴い、相対的に減少していくものと思われるが、「コンタクト」の成立を確認する役割を果たす相互模倣は、人と人の結びつきを支えるものとして、幼児期後半や大人になっても形を変えて残存していく側面をもっているように思われることが示唆された。さらに、遊びの変化に関わる要因を特定することには限界があるが、前半に「相互模倣」や「繰り返し」が頻繁に観察された事実は、一定の示唆を与えてくれるように思われることが論じられている。

中道(2016）は、どのようにして年上のきょうだいが、トドラーを社会的ふり遊びへ参加するように導くのかを検討している。研究結果は、Rogoff（2003/2006）の「導かれた参加」の観点を用いて論じている。それによると、26 人の年上のきょうだい（平均年齢＝5 歳 5 ヶ月）が、彼らの年下のきょうだいであるトドラー（平均年齢＝1 歳 11 ヶ月）の前で、オヤツを本当に食べる様子（本当条件）と、オヤツを食べるふりをする様子（ふり条件）が観察された。年上のきょうだいは、本当条件よりふり条件で頻繁にまた長い時間微笑し、トドラーを注視し、効果音をより使い、オヤツ動作をより行った。行動系列分析の結果は、ふり場面においてきょうだい間で表情や動作の模倣が生じていたのではないことや、きょうだいがふり動作をして、トドラーを注視し、微笑するといった特定の行動パターンを

呈示した後に、トドラーはふり遊びに参加する傾向があることが示された。中道は、本研究で観察されたふり場面におけるきょうだいとトドラーのやり取りは、「導かれた参加」の基本過程としての「意味の橋渡し」であると述べている。

以上、仲間とのやりとりやあそびにおける模倣について研究を整理したが、特に相互模倣はこの時期に盛んに見られる特徴的な行為と考えられる。また相互模倣の形態の中でも「コンタクト」の成立を確立する役割を果たす相互模倣は、人と人の結びつきを支えるものとして、言語発達が進んだ幼児期後半や大人になっても形を変えて見られる行動であることは興味深い。さらに斎藤の研究では、子どもが仲間の遊んでいる物に興味を持ち取ろうとするという行為は、物自体に関心を持っているのではなく、仲間が使っている物に関心を示していると考察されている。仲間と同じ物をもつというのは、行為の模倣と言うこともでき、仲間とのかかわりを結びつけているのは、興味を向ける物でもあり、そしてその物に関わろうとする行為の模倣であるとも言えるだろう。

2.3　自己制御について

自己制御については、第 1 章「先行研究Ⅰ－子どもの発達と迂回－」でも述べたが、ここでは 2 歳児の養育者の観点なども含めながら詳しく述べる。

2.3.1　相互交渉場面における拒否

他者との相互交渉場面においては、相手の要求と自分の要求が異なった場合に拒否行動が示される。以下では、まず 1～2 歳児の食事場面の中で見られる「拒否」行動について取り上げる。

河原(2004)は、1～2 歳児の食事場面について 2 つの目的を立て研究を行っている。一つは、子どもの拒否行動を含む保育者との相互交渉にはどのようなパターンがあるかということ、もう一つは子どもの拒否行動への保育者による対応は子どもの食行動の発達に伴ってどのように変化するかということである。観察の結果、相互交渉のパターンとしては、単発的拒否、継続的拒否、拒否後受容、受容後拒否の 4 つのパターンに分類された。一方、保育者の働きかけは、「異なる食べ物(前回促したものと異なる食べ物を子どもに再度促す)」､「見通し(おかわり、食事の終了などの見通しについて説明して食を促す)」、「他の視線（アンパンマンなどのキャラクターや他児＜他者＞などが対象児の食べる様子を見ているからと言って食を促す)」､「ふり（キャラクター等になったふりをさせて食を促す)」とし、それ以外の行動として「その他の摂食（上記以外の行動ないし発話によって＜再度＞食を促す)」としている。これによると、4 つの特徴的な接触促し行動には、子どもの食行動の発達に伴って「異なる食べ物」が減少し、それに伴って出現してくる「ふり」が見られた。そして、観察期間中一貫して見られたのが、子どもの反応が変化していく「見通し」「他の視線」という特徴があることが示された。

さらに河原ら(2014)は、家庭と保育園の比較から食事場面における 1、2 歳児と養育者の対立的相互作用について調査している。それによると、19 か月未満で

は、保育園より家庭の方が受動的摂食や拒否行動が多く、その出現傾向は食事の前半と後半では異なっていた。19 か月以上では、家庭でのみ 1 分以上続く泣きがみられ、そのきっかけは親子の確執であることが示唆された。これらにより、1、2 歳児の拒否行動には 2 つのタイプ（①保育園で食事の後半に見られた「満腹・終了」を意味する拒否、②家庭の前半の拒否は、食事をとりたくないわけではないといった相矛盾する拒否）があり、対立的相互作用の発達について行為主体としての自己の発達との関連で考察されている。1～2 歳児の拒否については、拒否はするものの、先の見通しや他者の存在によって相手の要求を受け入れられるようになっていくことが明らかになっている。同時に保育園と家庭における拒否のタイプが異なっているということは、1～2 歳児であっても集団生活の場とそうでない場を見極めていることも証明されている。

以上、1～2 歳児の「拒否」については、拒否はするものの、先の見通しや他者の存在によって相手の要求を受け入れられるようになっていくことを示唆し、保育園と家庭との区別もできていることを明らかにしている。次に「家庭での言語コミュニケーションにおける情動制御」について述べる。

2.3.2　家庭での言語コミュニケーションにおける情動制御

ここでは、他者との関係の中で不快な気持ちをどのように表出するのかという視点で研究を整理していく。方法としては、実験場面と観察場面のどちらかを用いて研究がなされている。

Dunn ら(1987)による研究は、観察より日常場面を設定し、子どもがどのように自分の気持ちを表現するのかということを言語コミュニケーションの発達から分析調査した。データは、2 つの縦断的研究で記録されている。研究 1 は 43 人の第二子の子どもが、18 ヵ月と 24 ヵ月の二時点で、母親と年上のきょうだいと一緒に過ごしている状態で記録されている。研究 2 は、16 人の第一子が、25 ヵ月と 32 ヵ月の二時点で母親と年下のきょうだいと一緒に過ごしているところで観察されている。2 歳児までに示された両方の研究では、多くの子どもたちが、自己と他者において感情状態の範囲に言及していた。彼らは、様々な文脈において感情状態の原因を話し合っていた（ふり遊びも含んでいる）。 43 人の第二子の子どもの中で 18 ヵ月で自分の気持ちについて積極的に話す子どもは、24 ヵ月でも自分の気持ちについて積極的に話す中心的な存在であった。その子どもは、自分の気持ちとの関係を母親や年上のきょうだいによって作られていた。男児よりも女児の方が、より頻繁に母親と年上のきょうだいに自分の気持ちを話しに出していた。 24 ヵ月までは、女児自身が、男児よりも頻繁に自分の気持ちに言及していることを明らかにしている。

次に Dunn(1988)は、24 ヵ月の子どもたちが、どのように自身の関心を他の行動で表すかという事例を取り上げている。事例は、2 歳児の女児が部屋の中を跳ね回り、テーブルの上に置いてあるチョコレートケーキを見つけると、母親にエプロンをしてチョコレートケーキを食べたいと話すが、母親はチョコレートケーキを食べられないことを話す。すると、女児は疲れたと言葉を発する。母親は、女

児の疲れたという言葉に対しては心配するものの、チョコレートケーキは食べてはいけないことを伝えている。 Dunnは、自分の都合のよいように相手の行動を変えるために、実際の自分の状態とは異なる状態のふりを子どもがしていると解釈している。

情動制御と発達の個人差について検討している坂上(1999)の研究では、歩行開始期における情動制御の発達的変化を調べるため、マイルドなフラストレーション状況における 19 人の子どもの行動を、生後 18 ヵ月、24 ヵ月の二時点において観察した。実験課題は、子どもが他者からの支援を積極的には受けられない状況下で、玩具の入ったロックのかかった箱を開けることが課された。観察結果より、歩行開始期には、対処行動が状況に応じてより有効に組織化されるようになり、これにともなって、自律的な対処への移行が推し進められることが示唆された。さらに本研究では、情動焦点型の対処として複数の気晴らし行動が観察されたが、この時期に見られる気晴らし行動には、不快情動の沈静だけでなく、自発的な快情動の創出という、より積極的な機能があるのではないかと述べられている。

金丸・無藤(2004)は、母子の葛藤場面における 2 歳児の情動調整プロセスを、子どもの不快情動変化として捉え、その個人差を検証している。その結果、不快情動変化タイプは、「継続型」・「沈静型」・「非表出型」に分類された。「継続型」の子どもは、不快情動の原因を除去する積極的な働きかけを行い、「非表出型」の子どもは、自ら気紛らわしや他の活動を行い、母親は子どもの自発性や能動性に寄り添っていた。「沈静型」の母親は子どもの不快情動を沈静するための積極的な働きかけを行い、sensitivity と structuring が葛藤場面で高くなった。このように自律的な調整や、原因を除去しようとする行動が可能になり始めるが、不快情動が沈静するには、母親の助けを必要とするという、自律性や他律性が混在する 2 歳児の情動調整の特徴が明らかになっている。

また金丸・無藤(2006)は、情動調整プロセスの個人差に関する 2 歳から 3 歳への発達的変化について検討している。研究の目的は 3 つある。一つ目は、不快場面に置かれた 3 歳児を対象に快、不快情動の変化から捉えた情動調整プロセスの個人差を明らかにすることである。二つ目は、同一の子どもについて 2 歳時点から 3 歳時点への情動調整プロセスの個人差の変化を示す。三つ目は、不快場面での情動調整行動を検討し、3 歳児の情動調整の自律性を明らかにする。結果としては、情動調整プロセスの個人差について、不快情動から捉えた情動調整プロセスタイプの中に、快情動変化から捉えた個人差が存在することが明らかになった。情動調整プロセスの個人差の変化については、2 歳時に不快情動を表出した多くの子どもが、3 歳時には不快情動を表出しなくなることや、2 歳時に快情動を表出しなかった子どもの多くは、3 歳時に快情動を表出したことを示している。また、情動調整行動に関しては、他の活動を積極的に行ったり、気紛らわし的行動が増え、より自律的な行動が増えることを示した。3 つの視点より、3 歳児は 2 歳児と比較して、より自律的で適応的な情動調整が可能となることが示唆されている。

最後に自己主張の発達的変化を検討した野沢(2011)は、1～2 歳の子ども同士のやりとりについて検討している。研究目的は、1～2 歳の仲間同士における自己主張の発達的変化を明らかにすることであり、保育所の 1 歳児クラスを対象として約 1 年間の縦断的な観察を行っている。それによると、自己主張がなされる場合、1 歳前半には発声による主張が特徴的にみられること、2 歳前後にかけて不快情動の表出を示す行動が増加し、その後は減少すること、2 歳後半にかけて情動や行動を制御した発話や交渉的表現など、よりスキルフルな自己主張が増加することが示唆されている。自己主張の発達を検討する際には、声のトーンを含む情動的側面に着目することや、個々の子どもの発達的変化を考慮することの重要性が挙げられている。

以上、2 歳児になると自分の気持ちや主張をするだけでなく、自己を制御することが少しずつできるようになってくる。 Dunn の研究では、ふり行動をすることで相手の気持ちを引くことが明らかにされたが、坂上や金丸らの研究によると、自分の要求を他のことで満たそうとする気晴らし行動や情動調整プロセスにおいても、2 歳後半にかけて情動や行動を制御した発話や交渉的表現が表れ、不快情動を調整する方法として、自ら気紛らわしや他の活動を行う姿が新たにみられた。すなわち、これらの行動は不快情動の沈静だけでなく、自発的な快情動の創出という、より積極的な機能があることが明らかにされたことは、意義があることといえるだろう。

これらの研究は、発達的変化を調べるために二時点で観察を行っているが、ある時点とある時点という、いわば点と点の関係であり、ある時期からある時期までの過程を追った観察、すなわち線の関係を調査対象になされていない。今後は、子どもが気晴らし行動や気紛らわし行動を行うまでのプロセスを検討する必要がある。次は、2 歳児の養育者（保育者・母親）の観点から捉える。

2.3.3　2 歳児の養育者（保育者・母親）の観点

坂上は、反抗期に対して特に母親に着目し、母子の共変化過程に関する 4 つの研究を行っている。

一つ目の研究(坂上,2005a)では、子どもの意図的な反抗や強い自己主張が現れるとされる 1 歳代後半から 2 歳代にかけて、母親の対応が子どもの行動の変化に伴いどのように変化していくのかを、一母子のやりとりの縦断的観察によって探索的に検討している。結果、Ⅲ期（23～27 ヵ月齢）のいずれの場面においても、言語による活発な交渉が母子の間でみられるようになった。意図の対立がおこった時に互いの間に距離をおこうとする、距離化の行動もみられている。また、対象児 K と母親双方の意図や、やりとりの相互性、互恵性の意識化させる母親の対応は、K が母親に伝えている行為の社会的意味や、母親の意図が理解できるようになり、K 自身の要求・拒否が多様な方法で明確に訴えられるようになったことを示唆している。

二つ目の研究(坂上,2005b)では、質問紙調査による検討から子どもの反抗・自己主張に対する母親の対応の横断的変化とその背景要因を明らかにしている。そ

の結果、子どもの発達的変化に促される形で母親が、母、子双方の意図に焦点化した、相互調整的、互恵的なやりとりを育てる対応を子どもの反抗・自己主張の時期に身につけていくことが示唆された。

上記の二つの研究の結果に共通して示されたことは､この時期の経験を通じて、母親の対応に柔軟性が増し、子どもの理解者としての役割とソーシャライザーとしての役割という親としてとるべき 2 つの役割の分化と統合が進むという、母親の変化過程である。このように子どもの反抗期の経験を、母親の視点から共変化過程として明示したことは、非常に意義のあることといえるだろう。

そして、三つ目の研究(坂上,2005c)は、質問紙調査による子どもの反抗・自己主張に対する母親の受け止め方である。結果としては、反抗期の始まりに際して 255 人中、約 51％の母親が肯定的な感情や考えを持ったと回答し、255 人中、約 46％の母親は苛立ちや困惑といった否定的感情を持ったと回答した。この結果は、二つ目の研究結果と矛盾しないものであり、子どもから初めて強い反抗や自己主張を受けるという経験の新奇性が、子どもが反抗期を迎えた時の母親の反応に影響（母親が持つ否定的育児感情）している可能性があることを示唆している。また、回答時点でも多くの母親は肯定的な意見や感情を持っていることが明らかになった。

さらに四つ目の研究(坂上,2005d)では、子どもの反抗・自己主張に対する母親の適応過程について面接調査を行っている。結果、初めて親になった人にとってはこの時期が､子どもとの大きな対立を経験するおそらく初めての機会にあたり、それゆえに、子どもの変化に適応していくためのメカニズムを作り上げていくことが必要になることを示唆している。また、この時期の子どもの変化、あるいは子どもとの関係性の変化として、「意思疎通、相互理解が可能になった」「子どもと一緒にいるのが以前より楽しくなった」という内容が挙げられていたが、これらの発言は母親が、それまでとは異なる形で、子どもとの心的な一体感やつながりを持ちうるようになったことを明らかにしている。

一般に 2 歳児のイヤイヤ期が始まる頃になると母親は、この時期の子どもに対して否定的な感情を抱くのではないかと考えられていたが、後半の 2 つの研究より、子どもが反抗期を迎えたときに母親の反応に否定的育児感情の可能性があることを示唆しながらも母親が子どもの反抗期を肯定的に受け止めていること、子どもとの関係性の変化についても肯定的であるということが明らかになった。

野沢(2010)は､1～2 歳児の葛藤的やりとりにおける自己主張に対する保育者の介入において、子どもの行動内容との関連の検討を行っている。子どもの自己主張と保育者の介入との関連には、子どもの月齢による違いもみられているが、＜相手の身体への働きかけ＞以外の子どもの自己主張に対して､【状況の明確化】や【方略の提示】の割合が、2 歳後半においては比較的高い傾向があった。子どもの発達に伴い、情動制御の主体は、養育者から子どもへと移行すること、すなわち、子ども自身による情動制御が増加することが指摘されている。

以上､「自己主張や自己抑制を支える養育者（保育者・母親)」について整理した。母親視点による坂上の調査では、母子間で意図の対立がおこった時にお互い

の間に距離をおこうとする、距離化の行動も見られている。そして、母親は子どもの理解者としての役割とソーシャライザーとしての役割という、親としてとるべき2つの役割の分化と統合が、子どもの反抗期の経験を通して進むと解釈されている。

しかし、これまでの研究において足りない点は、個人差について検討されていないということである。それぞれの子どもたちに個性があるように自己主張するには、各々の子どもたちが、どんな過程を得ているのかということ、さらにそれについて養育者はどのような援助を行っているかということを明らかにしていく必要がある。

3. まとめ

本節では、他者とのかかわりについて焦点を当て「対話」、「仲間とのやりとりやあそびにおける模倣について」、「自己制御」の3つに分けて研究を概観した。

論文を整理した結果見られた動向は、2歳児という年齢は非常に変化が著しい年齢であるということである。この時期の子どもたちは、他者とかかわるために様々な方法を用いてかかわろうとしている。「対話」においては、2の初期は語彙数が少ないために大人が仲介役をすることで会話を成立させることができる時期である。しかし、語彙数が少ないこの時期であっても、子どもたちは他者とかかわろうとし、語彙数が乏しいだけに面白いやりとりも見られる。これらの知見を具体的な子どもの姿に当てはめてみると以下のような例が挙げられる。

筆者が2歳児クラスを観察していた際、ある女児が玩具で遊んでいる男児に向かって「カシテ」と言うと、男児は「ダメヨ」と応答していた。両者は、このような会話のやり取りを続けているが口論や喧嘩をするのではなく、むしろ女児は男児に近寄る。そして、「カシテ」「ダメヨ」という会話を続けながら対話の芽生えのような姿が見られた。2歳児後半にもなると他者の考えを受け入れながら「自分らしい表現」を用いて、自分の考えを表出するようになる。同時に他者と考えが異なる場合には、自分の考えと折り合いをつけながら会話を成立するという方法も獲得していく。

仲間とのやりとりやあそびの中に模倣が見られる。模倣というと身体模倣や言語模倣があるなかで、齊藤(2012)は「仲間が別の物や新しい物に関心をもったり、それを使い始めると、自分もその物に関心をもつ」という現象は、物自体に関心があるというよりは、仲間が使っている物に関心を持つことであると述べている。すなわち、仲間と同じ物を使っている、あるいは同じ場にいるということは、仲間とかかわりを持つことを意味していることが明らかにされている。筆者は、2歳児前半の子どもたちの関わりを見たときに齊藤が言うような姿を見ることができた。ある男児が目当ての玩具に向かって走りその玩具を手に取ると、後ろから女児が駆け寄り男児が持っている玩具を奪い取る。仕方なく男児が他の玩具の所に行き新たな玩具を手に取ると女児は手に持っている玩具を床に置き、男児の後を追い同じ行動を示した。言葉が上手く表出できない子どもにとって、この姿は他者を意識し、他者とかかわりたいという意味を示しているように思われる。

「自己抑制」においては、直接的に自分の思いを相手に主張することが上手くいかないことが分かると、気晴らし行動や気紛らわし行動など間接的な行動が見られるようになった。一方、養育者の役割は重要であり、彼らは子どもの理解者であり、ソーシャライザーであることを挙げている。さらに結果より、距離を置くことなども大切なことであると示唆している。筆者が見てきたこの時期の子どもの姿として気晴らし行動や気紛らわし行動ともいえないそらしに近い行動がみられた。例えば、食事場面において 2 歳児の男児は、嫌いな物が給食に出ると食べようとしない。保育者が、男児の隣に座り、スプーンの上にその嫌いな物を少しのせ口まで運ぼうとすると男児は「ねむい」と話し、寝たふりをすることがあった。

このように　2 歳児の特徴を取り上げてきたが、2 歳児を様々な角度から見ると、自己の発達と共に他者とどう向き合っていくかという過程の途中段階のように思われる。木下(2011)は、「乳幼児期の自己と『心の理解』の発達モデル」の 6 つのレベルを挙げる中で 2 歳児前半は表象レベルでの自他視点の混乱の時期であり、2 歳児の後半になると内なる他者を媒介にした自他理解の時期であると述べている。木下の論からも分かるように 2 歳という年齢はとても興味深い年齢である。その過程の行動レベルでは、不快な感情を抱いたときに単に拒否的行動を示すだけでなく、気紛らわし行動や気晴らし行動が見られることが分かった。2 歳児が不快な感情を単に主張するのではなく、相手の気持ちを汲み取りながら、自分の気持ちを快情動へと移行する道すじはどのようになっているのだろう。しかし、これらがどのようなプロセスから生起されたものかということについては明らかにされていない。2 歳児が他者とかかわり、自分の思いを自分なりに調整していく過程を明らかにすることで、2 歳児の他者との関わりの特質がより明らかになるのではないだろうか。これを明らかにするには縦断的研究が必要になる。なぜならば、問題とされている行動が生起する前後を細かく観察することでしかそのプロセスを明らかにすることができないからである。

第２章　先行研究Ⅱ－子ども主体の保育と迂回－

第１節　子ども主体をどのように捉えるか

一般的に保育の中では、主体的という言葉がよく用いられる。幼稚園教育要領の総則（2017)、幼稚園教育の基本の中にも「幼児が身近な環境に主体的に関わり」とある。我々が、保育の中で主体という言葉を聞くと、子どもがやりたいと思っている活動を実現できるような援助を行い、子どもが積極的にその活動に取り組み、成し遂げた時に生き生きしている姿を表す場面を想像する人も少なくないだろう。このほかに主体について検討するならばたくさんの視点があるが、ここでは子ども主体の保育について以下のように考える。

子ども主体の保育とは、主体と客体の関係で考えると主体が子どもにあたる。保育者は、子どもの要求を重視し、子どもの要求から出発する。子どもが、今何を考え、何に興味をもっているのかということを理解すると共に、子どもの立場に立って行う保育が、子どもの今を活かすことに繋がる。子ども主体について、具体的に迂回行動から捉えると次のようになる。例えば、保育者が子どもに要求した場合、保育者の要求と子どもの要求が合わない場合、保育者の要求の拒否を間接的に表現するのが迂回行動になる。

第２節　保育学視点からの子ども主体

前節でも述べたように「迂回」行動は、子どもが要求を実現するための方法である。この行動を保育者がポジティブに捉えることこそが、子ども主体の保育方法として重要であると考えられる。これまでにも、日常生活を過ごす中で、子どもの要求と保育者の要求が一致しない場面への保育者対応の研究は多くみられている。その中でも主体的な保育者の対応方法が明確に論じられている研究を以下に取り上げる。

金田・諏訪（1992）は、1 歳児の個々の要求とその受容について多様な要求を同時に充足するための“間”の創出について述べている。金田・諏訪は、自分の思いにこだわる 1 歳児へのかかわり方として、「どっちがいい？」といくつかの物を並べて、子どもに選択させるやり方を提案している。この方法は、子どもたちにとって一番こだわっている物がそこにない場合でも、子どもは自ら選ぶことによって、代替物で自分の気持ちを納めることができることを示唆している。金田・諏訪は、こうしたやり方について「一種の“間”の創出である。T シャツを着替える、エプロンをする、野菜を食べる・・・等保育者が子どもに期待するものを、直接的命令的に『させる』代わりにいくつかの物を媒介にして、保育者と子どもの間に空間的な“間”をつくり、考え選び取る時間的な“間”を置くからである。」と述べている。こうした“間”の創出は、保育者と子どもとの個別的関係の中で、保育者と子どもとの意図を調整する方法として有効であるが、大勢の子どもが同時的に異なった思いや要求を出す際にはうまく働かないとも論じている。

金田・諏訪（1992）は、散歩場面も例に取り上げている。2 人の保育者（H_1 と H_2）が 10 名の子どもをつれて園のまわりの散歩に出かける。H_1 と H_2 の間に

は、2 人の保育者の視線に守られた安全空間が広がっており、散歩のための移行過程において、子どもたちの多様な興味や関心が同時に満たされていく。“間”という視点からみれば、この方法は複数の保育者間での安全空間の創出と言えるが、2 人の保育者の異なった動きに注目すると次のようにも捉えることができることを示唆している。H_1は目標となることによって、子どもを「呼びよせ」進む方向に導く役割を果たしており、H_2はゆっくり子どもの後を歩くことによって、子どもたちを目標にむけて「後押し」していく。いわば「呼びよせ－後押し」という保育者の連携的な機能が、子どもの多様な要求と保育者の意図とを調整する働きをしていると述べている。

荻野・田丸・諏訪（1990）は、保育者間の連携を巡る事例分析を行っている。子どもたちは、園の近くにあるアパートの前の砂利を敷きつめた場所で遊ぶ。対象児 M は、観察記録の中では保育者 5 名（H_1、H_2、H_3、H_4、H_5）の中の 3 名（H_1、H_2、H_3）とかかわりを持つ。M と保育者とのかかわりのエピソードから、集団保育の質を問う保育者の働きかけについて 5 つのことが明らかになった。①保育者間の連携（キャッチボール）、②対応の多様性、③子どもの支え手、④保育者によるイメージの導入、⑤他児との相互作用の媒介である。特に②対応の多様性については、以下のように記されている。相互作用は、一方の対応の変化に応じて、他方も変わるものである。対応の多様性とは、以下の通りである。「保育者がさまざまな方略を用いて働きかけることは相互作用の内容を豊かにし、子どもの能力を引き出すうえでも大切である。個々の保育者が対応のしかたに変化をつけるのみならず、複数の保育者が各々の個性を出した対応や、特定の役割を意識した対応をすることで、多様性をもたらすことができる。」と捉えている。

田中（2015）は、幼児のつまずき場面における幼稚園教師の「敢えて関わらない行動」の働きについて幼稚園の 3 歳児学年と 4 歳児学年の発達的変化について捉えている。田中は、研究を大きく 2 つに分け分析を行っている。一つは、田中が観察から読み取った 3・4 歳児学年の幼児の学年間の発達的変化についてであり、もう一つは田中の観察及び教師の語りから明らかにする 3・4 歳児学年間の発達的変化に応じた教師の行動の変化とそのしくみについて分析している。研究から明らかにされたことは 4 点ある。①3・4 歳児学年の発達的変化について、②教師の「敢えて関わらない行動」について、③研究より見出された教師の幼児に「敢えて関わらない行動」に幼児の自律的な情動調整の発達を促す教師の働きが推測される点について、④幼児教育への示唆である。特にここでは、本研究とかかわりの深いと思われる 2 点目と 3 点目について詳しく取り上げる。②教師の「敢えて関わらない行動」について明らかになったことは、“幼児の感情に配慮する”、“幼児の主体的な行動を引き出す”、“幼児同士の関係を繋げる”といった 3 つの働きがあるということであった。田中は、そこには幼児が自律的に情動を調整することを促す教師の行動のしくみがあると述べている。③研究より見出された教師の幼児に「敢えて関わらない行動」に幼児の自律的な情動調整の発達を促す教師の働きが推測される点について田中は、幼児自身が自身の情動と向き合う時間の保障があったと論じている。さらに田中は、「幼児の特定の他者に向けられた感

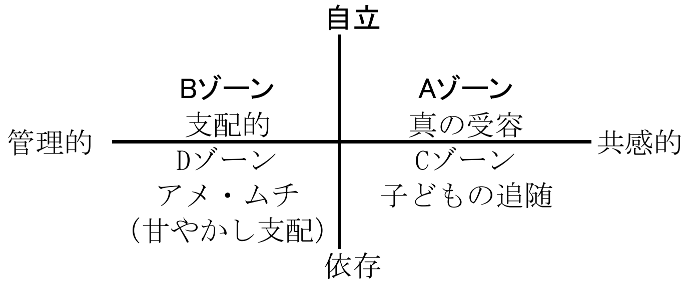
情によって幼児が第三者の干渉を拒み、自分で感情や物事を調整したいと願うようになることを教師が読み取るからである。このような自律的な主体に関わる大人の在り方として、幼児自身が自身の情動と向き合う時間を保障する“間（ま）”という一つのきっかけをつくる周辺的な関わりが存在するのではないだろうか。」と述べている。

岡田（2005）は、田中と同じように敢えて関わらない行動について論じている。岡田は、自身の子どもへのかかわり方について論じているが、その中で直接的に子どもへ働きかけるのではなく、「時にはあえて『かかわらない』というかかわり方をすることもある。」と言うのである。さらには、個人としてかかわる場合と集団の中でかかわる場合では、「かかわり方」が変わる場合があるとも指摘している。

水津・松本（2015）は、4歳児の幼児間のいざこざにおける介入行動について論じている。保育者の介入行動は15個のカテゴリーに分類されており、1場所の移動、2状況の把握、3状況・原因を尋ねる、4状況の説明、5気持ちの受け止め・共感、6自分自身の行動を振り返らせる、7気持ち・要求の代弁、8相手の気持ちに気づかせる、9説論、10今後を見通した指導、11謝罪の提案、12仲直りの提案、13解決策の提案、14説得、15気持ちを和ませるである。水津・松本は、カテゴリーの中の「気持ちを和ませる」に着目している。この介入行動は、いざこざの根本的な解決に迫るというよりも、気持ちを和ませる行動と捉えている。この介入行動は、いざこざが終結するまでの過程に行われる事例といざこざ終結後に行われた事例の2つの場面に見られた。この2つの場面で見られた介入行動は、介入が行われた時点によって幼児にもたらす機能も異なっていることが分かった。水津・松本は、保育者による気持ちを和ませる介入行動には、興奮や緊張状態を緩和し、自分の行動を振り返る場をつくり出す機能と、ネガティブな気分を切り替え、状況を転換させる機能の2つがあると捉えている。

岡村・金田（2002）は、「保育・教育の指導の傾向」について述べている（Figure Ⅰ-2-1 ）。この図は、縦軸の上に目指す子ども像の方向として「自立」をおき、下にその対極として「依存」（自分だけの要求―この場合は他者とのかかわりを誰かに依存せざるをえないという意味）をおいている。横軸の保育者の姿勢として、右側に「共感的」（内的共感）をおき、その対極として左側に「管理的」（外的管理）をおいた。そのクロスにより、Figure Ⅰ-2-1のタイトルでもある「保育・教育の指導の傾向」の指導方法に対応する子ども像が見えてくる。Aゾーンの真の受容は自立・共感的、Bゾーンの支配的は自立・管理的、Cゾーンの子ども追随は依存・共感的、Dゾーンのアメ・ムチ（甘やかし支配）は依存・管理的である。Aゾーンの真の受容は、保育計画においては目指す方向であり、日常的な保育者－子ども関係においても目指す方向であると捉えられている。具体的に述べると、保育者は子どもをまず徹底的に内的共感的に受け止める。これは、決して子どもの意図のとおりにするということではなく、その思いを保育者側から評価したりコントロールすることなく、そのまま子どもの立場に身をおいて、理解し了解することが意味されている。同時に、他者を通したコントロールの方向に向かうには、対等な立場で、子どもの出会う最初の他者として保育者の要求を提示し、違

いに気づいていくようにするという方法である。



	指導の視点・方法	子ども像
Aゾーン	自立・内的共感（民主的）	自律的自己コントロール
Bゾーン	自立・外的管理（支配的）	他律的自己コントロール
Cゾーン	依存・内的共感（追随的）	自分だけの自己充実
Dゾーン	依存・外的管理（矛盾型）	不安定

Figure I -2-1　保育・教育の指導の傾向（岡村・金田,2002）

上記の研究から保育者の対応方法について整理してみると以下のような対応方法を読み取ることができた。1つ目は、間の創出である（金田・諏訪）。2つ目は、保育者の連携的な機能が、子どもの多様な要求と保育者の意図とを調整する働きをしているということである（金田・諏訪）。3つ目は対応の多様性である（荻野・田丸・諏訪）。4つ目は、教師の幼児に「敢えて関わらない行動」と幼児の自律的な情動調整の発達を促す教師の働きについて、前者は幼児自身が自身の情動と向き合う時間の保障があり、後者は幼児自身が自身の情動と向き合う時間を保障する“間（ま）”という一つのきっかけをつくる周辺的な関わりが存在することを示唆している（田中）。5つ目は、気持ちを和ませるである。機能は2つあり、一つは興奮や緊張状態を緩和し、自分の行動を振り返る場をつくり出す機能であり、もう一つはネガティブな気分を切り替え、状況を転換させる機能である（水津・松本）。6つ目は、「保育・教育の指導の傾向」についてA～Dの4つのゾーンに区分（真の受容、支配的、子ども追随、アメ・ムチ＜甘やかし支配＞）されている（Figure I -2-1 参照）。保育者は子どもをまず徹底的に内的共感的に受け止める。同時に、他者を通したコントロールの方向に向かうには、対等な立場で、子どもの出会う最初の他者として保育者の要求を提示し、違いに気づいていくようにするという方法である。

第 3 章　本論文の立場

1. 迂回に関する先行研究の概観と本研究の意義

第 I 部　先行研究と本論文の立場のなかでは、第 1 章と第 2 章に先行研究について記述した。第 1 章では子どもの発達と迂回について、第 2 章では子ども主体の保育と迂回について取り上げた。本章では、先行研究の概観と本研究の意義について捉える。

はじめに、心理学の先行研究を整理する。それによると、子どもの誕生から幼児期までの要求表現の行動を捉えることができた。誕生間もない乳児は、泣くという方法を用いながら自分の要求を表すが、言葉が表出できるようになる 1 歳頃になると拒否するという行動を表すことにより自分の要求を通そうとする姿がみられるようになる。そして、2 歳にもなると直接的な方法だけを用いるのではなく間接的な方法も用いながら自分の要求を通そうとするようになる。そのひとつの行動の表れとして嘘泣きが挙げられる。誕生から 2 年ぐらいは、相手の要求と自分の要求が異なる場合には、自分の要求を相手に直接的に訴える方法で相手との関係が成立していたが、2 歳前後になると経験を通して相手の要求に直接的に拒否すると相手の機嫌を損ねたり、逆に相手の要求を受け入れなくてはならないこともあることを理解するようになってくる。そのため、子どもは間接的な拒否行動を取るようになる。さらには、3 歳頃になると言語を用いながらそらす行動がみられるようにもなってくる。この泣きやそらすなどの行動は、子どもが相手の気持ちを理解しながら行動していると捉えることができる。つまり、3 歳前後になると相手の気持ちを理解しながら行動する子どもの姿が迂回としてみられるようになってきた。この姿を発達的に可視化して捉えていくことが課題としてみえてきた。

一般に「心の理論」における古典的な誤信念課題は、Perner らによると 4 歳以降に理解されると言われているが、これまでの子どもの要求表現のプロセスを捉えていくなかで Perner らの 4 歳以降という年齢に筆者は疑問を感じる。2005 年には、Onishi と Baillargeon が 15 ヶ月児で誤信念課題を理解することを報告している。これについて木下（2016）は、「言語をはじめ表象媒体によって構成される表象世界の固有性を再確認して、乳児期から幼児期の『心の理論』の発達を考えることは、乳児期の研究と幼児期の研究を接続するうえで重要になるでしょう。」と述べている。まさに迂回は、この乳幼児期と幼児期の接続の時期にあたる。迂回の意味を検討することは、乳児期の研究と幼児期の研究の接続期を明らかにするうえでも意義あることであると考えられる。ここでは、子どもが相手の要求を理解する、すなわち他者を理解することから自分の要求を実現する方略について発達経過と共に捉えてきたが、これらを他者理解として大きな枠組みで考えるならば、迂回はメンタライジングの枠組みの中のある時期の発達過程に位置すると考えることができるのではないだろうか。

発達のプロセスにおいては、人見知りやいやいや期などがみられるように、この時期の子どもたちに迂回行動がみられることが明らかになった場合には、発達的迂回と捉えることもできるのではないだろうか。迂回は、相手の要求と自分の

要求が異なる場合に間接的な方法として用いられる行動であり、養育者など周りの者からは意味の分からない行動として捉えられがちであるが、この行動にこそ、子どもが主体となり自発的に自分の気持ちを表現するという意味において、筆者は迂回を発達現象としてポジティブに捉え研究を進めていきたい。

さらに、これまでの保育学の先行研究より明らかにされたことは、子どもが主体的な活動を引き出すための保育者の対応方法がみられた。保育者の対応方法は、間の創出、子どもの多様な要求と保育者の意図とを調整する働き、対応の多様性、敢えて関わらない行動、気持ちを和ませる、子どもを共感的に受け止めることなどが示唆された。

本研究の視点である迂回行動は、大人の要求が自分の要求と相容れない場合、大人の要求の拒否を間接的に表現し、自分の思いを突き通すことから子どもの主体的な学びにつながる。もし、保育者が自分の思いを子どもに押し付けたとしたならば子どもの主体性はみられない。保育者は、この婉曲的な方法を媒介に子どもたちとの対話が、そして子どもたち同士、また保育者と子どもたちの伝え合いが行われる。この保育者と子どもたちとのやりとりは、子ども主体の深い学びへとつながる。それには保育者が、子どもの主体性を保障していくことが欠かせないのではないだろうか。子どもが他者の目を気にすることなく自由度の高い環境であるからこそ迂回行動が見られるとしたならば、心の状態が読み取りにくい 3 歳前後の発達を捉えることが重要になる。迂回行動を研究することは、子ども主体の保育を目指すことにつながる。

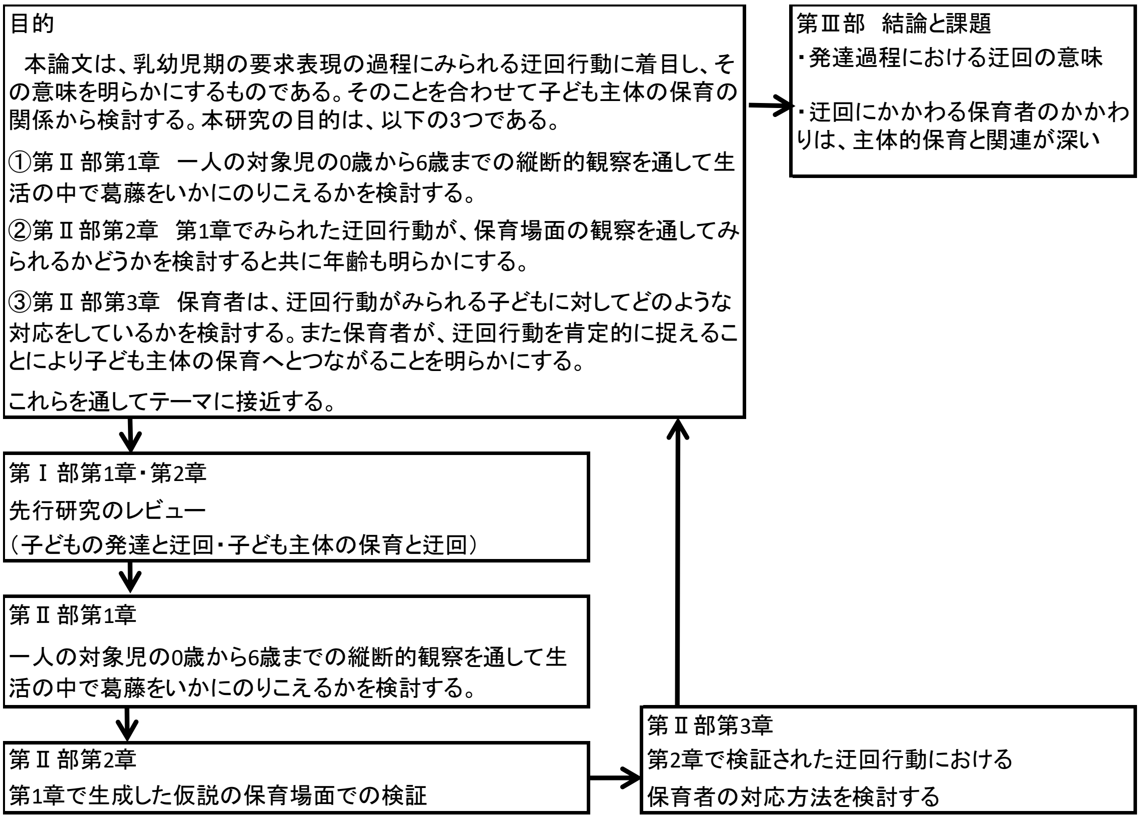
先行研究より、保育学視点からの子ども主体の研究と心理学視点からの子ども主体の研究を整理した結果、保育学視点からの子ども主体の研究では幅広い年齢の子ども主体の保育者の対応方法について整理することができた。一方、心理学視点からの子ども主体においては、特に木下は 3 歳前後の子どもの重要な姿を述べている。本研究では、この幼児前期から幼児後期に移る大切なところを迂回と子ども主体の保育を関係づけながら明らかにすることが、本研究の意義につながると考える。

2. 実証的研究の構成

本論文は、乳幼児期の要求表現の過程にみられる迂回行動に着目し、その意味を明らかにするものである。そのことを合わせて子ども主体の保育の関係から検討する。本研究の目的は、以下の 3 つである。

①第Ⅱ部第 1 章　一人の対象児の 0 歳から 6 歳までの縦断的観察を通して生活の中で葛藤をいかにのりこえるかを検討する。②第Ⅱ部第 2 章　第 1 章でみられた迂回行動が、保育場面の観察を通してみられるかどうかを検討すると共に年齢も明らかにする。③第Ⅱ部第 3 章　保育者は、迂回行動がみられる子どもに対してどのような対応をしているかを検討する。また保育者が、迂回行動を肯定的に捉えることにより子ども主体の保育へとつながることを明らかにする。本研究の構成を Figure Ⅰ-3-1 に示す。

Figure Ⅰ-3-1　本研究の構成



第Ⅱ部　本論

―乳幼児期の要求表現と迂回行動―

第１章
乳幼児期における要求表現にみられる葛藤克服方略の発達過程
一誕生から６歳までの日常生活場面の観察を通して

第１節　緒言

筆者は、2003 年 2 月に誕生した甥 Y（以後、Y と略語）の成長を 6 歳まで追い続けた。Y と生活を共にするなかで、背が高くなる、体重が増える、徐々に言葉を獲得し表出するだけでなく、Y の内面の発達が少しずつ見えてくるようになった。幼い乳児であっても自分の要求と相手の要求が異なると葛藤する場面がみられる。筆者は、Y が誕生してから生活の中でどのように葛藤をのりこえながら自己を形成していくのかという過程をみていきたいと考えた。

また Y とかかわる同時期に､筆者は友人たちが我が子とかかわる姿を見る中で、彼らの子どもたちが自分の要求を通そうといろいろな方法を使いながら親とかかわる姿を目にすることが度々あった。

誕生から 2 歳頃までは、自分の要求が通らない場合にはイヤなどと直接的に拒否をしていたのであるが、2 歳の後半から 3 歳頃になると間接的な表現を用いて自分の要求を表すようになる。しかし，親たちには子どもの間接的な要求表現が通じず，子どもが言葉で表現した通りに受け止め、子ども理解を妨げているという現象によくであってきた。

本研究では、参与観察を用いながら 2、3 歳から 5、6 歳までの乳幼児期における要求表現にみられる葛藤とその克服方略の発達過程を、一人の子どもの日常生活場面のプロセスを通して観察した資料を基に明確にする。

本研究の仮説的視点は、要求表現の方法が直接的方法から迂回を中心とする間接的方法へ移行し、さらに言語的思考を介した高度な直接的要求表現に移行していくというものである。乳幼児期における要求表現にみられる葛藤とその克服方略の発達過程を明らかにすることは、その子どもがその時期になる前に心の準備ができるという点で育児者にとって重要なヒントになることから、この研究には実践的な特色があるのではないかと考えた。

先行研究としては、実験的方法や生活文脈ではあるが研究のために日常生活場面に入っている観察研究がある。2 歳前後の子どもは、自分の要求と相手の要求が異なったときに不快情動を示すことがあるが，その場合、気晴らし行動（坂上,1999）や気紛らわし行動（金丸・無藤,2004,2006）を取ることによって不快情動から快情動へ気持ちを移行していることが明らかにされている。これらの行為は自分の要求をそらすという行為で要求の間接的表現の芽生えと思われる。

また別の研究（Dunn,1988)は，観察方法により，自らの要求を自己主張している姿を捉えている。しかし、その方法は第三者的観察である。2、3 歳児頃は要求表現が上手くいかない場合に葛藤が起こるが、その仮説的視点は、前述したとおりである。

ここで先行研究の流れについて押さえ、本研究の位置を明らかにする。Dunn(1988)の研究は、生活場面での観察研究である。この研究は、久保(1995)

などの多くの研究者が引用している。研究内容は、2 歳の女児が、元気に部屋の中を跳ね回って、テーブルの上にあるチョコレートケーキを見つけると母親にそのチョコレートケーキが食べたいことを訴えるが、母親はチョコレートケーキは食べてはいけないことを伝える。すると、女児は哀れな声で「つかれた」と言う。 Dunn は、研究結果として自分に都合のよいように相手の行動を変えるために、実際の自分の状態とは異なる状態のふりを女児がしていると解釈している。

坂上(1999)の研究は実験研究である。坂上は、18 ヵ月齢から 24 ヵ月齢にかけて、問題焦点型（苦痛をもたらしている原因自体に働きかけ、問題解決を試みることを通して、情動的苦痛の除去を図るような対処の様式）と情動焦点型（情動的苦痛を直接的に低減することを試みるような対処の様式）の対処方法が見出されたことを報告している。特に情動焦点型では、複数の気晴らし行動が観察され、不快情動の沈静だけでなく、自発的な快情動の創出という、より積極的な機能があるのではいかと述べている。

金丸・無藤(2004,2006)の研究は、2 歳児と 3 歳児での実験研究である。3 歳児も 2 歳児と方法は同じである。観察者が持参したおもちゃを用いての母子自由遊び後に、母親が子どもに片付けの時間を告げ、バッグの中におもちゃを片付ける。片付け後、母親は子どもの相手をした後、母親が再度バッグからおもちゃを出し、おもちゃを用いて母子自由遊びを行う。2 歳児の情動調整の特徴から明らかになったことは、他の活動を積極的に行ったり、気紛らわし行動が増えたり、より自律的な行動が増えることである。

これら先行研究の研究方法は、発達的変化を 2 時点で捉える実験的研究か、プロセスの中で捉える観察的研究かという点で分類することができる。

これまでの多くの研究では、既述したように 2～3 歳児に視点を置いた実験的研究はあるが、子どもが生活の中で自分の要求にどのように対処するかのプロセスの研究については、まだあまりみられていない。また上記でも述べたように、先行研究においては子どもの生活文脈でみてはいてもそれは第三者的観察であり、二者的関係（第三者ではなく一定の責任のある応答関係）の中でみたものではない。そこで、本研究では葛藤克服方略の過程を生活文脈の中でみることにのみならず、二者的関係の中で捉えることに着眼した。そこに本研究の特色がある。

また、本研究のような要求表現の方略を幼児の発達過程において明らかにする試みは、子育てにかかわる人々に対し実践的な情報を提供できる可能性をもつという点でも特色があると考えられる。

第 2 節　方法

2.1　対象

2003 年 2 月に誕生した甥 Y である。観察者と甥は、日常的交流を持っている。緒言に述べたような二者的関係にあたる。

2.2　観察方法

方法は参与観察である。生活場面を通して、一人の男児の 0 歳から 6 歳までを

二者的関係の中で観察した。特にこの観察を基に研究をしようという意図ではなく、研究的視点を持った生活者として子どもの要求がどのように発達と共に表現されていくのかという視点で記録してきた。メモは、小さなノートをテーブルのうえに用意し、要求表現の仕方に変化が見られた時に書き留めた。一人の子どもを対象にしたからこそ、二者的関係の中で継続的に観察することが可能であった。

2.3　期間

2003 年 2 月～2010 年 2 月までの誕生から 7 年間追い続けた。観察者と対象者の関係は、幼稚園の 3 歳児クラスに入園するまでは週に 3 回ほど会っていたが、観察者は幼稚園に入園してからは週末（土・日）のどちらかに会う機会を設けた。時には、園から帰宅した後に数時間程度会うこともあった。さらには家庭の事情で伯母（観察者）の家に泊まることもあった。

2.4　分析方法

分析では、対象児とのかかわりの中で自己主張のプロセスを中心に記録した。研究方法は、要求表現の方法が直接的方法から間接的方法へ移行し、さらに言語的思考を介した高度な直接的要求へ移行するエピソードを分析するものである。この観察過程から見られたエピソードは、39 事例であった。そのプロセスをカテゴリー別に整理し、26 個を抽出した。それらを図にしたものが、FigureⅡ-1-1 にあたる。下位カテゴリーを 26 個とし、上位カテゴリーを 6 個の枠組みにまとめた。上位カテゴリーは、否定の枠組み、受容・感情の枠組み、主張の枠組み、迂回の枠組み、調整の枠組み、自制の枠組みの 6 個にまとめた（6 個の枠組みを示すときのみ「」を付ける）。FigureⅡ-1-1 は、右の方向に向かうにつれカテゴリーのレベルは高くなる。本研究では、幅広く 26 個という下位カテゴリーに分けたが、上位カテゴリーでは言葉を用いて明確に要求する以前の間接的要求の方法をまとめて「迂回」「調整」とした（図の左から 5 番目及び 6 番目）。ここで 6 個の上位カテゴリー（TableⅡ-1-1）と 26 個の下位カテゴリー（TableⅡ-1-2）について説明する。TableⅡ-1-1 は、「上位カテゴリーの種類と内容」を示したものである。表の左側から上位カテゴリー、（カテゴリーの）内容、下位カテゴリーとの関連とした。下位カテゴリーとの関連については、例えば、上位カテゴリーの 1.「拒否」の場合は、下位カテゴリーの 1.拒否、2.泣く、3.無視、4.逃避、5.反対形成に当たる。

TableⅡ-1-1　上位カテゴリーの種類と内容

	上位カテゴリー	内容	下位カテゴリーとの関連
1	否定	相手の要求と自分の要求が異なる場合、直接的な表現を用いて拒否的行動を表す	1,2,3,4,5
2	受容・感情	相手の気持ちを理解しながらも自分の気持ちを表出する	6,7,8,9,10,11,12
3	主張	自分の要求を言葉によって表出する	13,14,15,16,17

4	迂回	相手の要求と自分の要求が異なる場合、間接的な表現を用いて自分の要求を通そうとする	18,19,20,21
5	調整	相手の要求と自分の要求が異なる場合であっても理由が分かったり、先の見通しが納得できる場合には相手の要求の方向に自分の矛先を向ける	22,23,24
6	自制	相手の要求について少し間を置くことにより自分の気持ちを抑える	25,26

本章は、「乳幼児期における要求表現にみられる葛藤克服方略の発達過程」について誕生から6歳までの日常生活場面の観察を通して葛藤克服方略を捉えているため直接迂回行動と関連するわけではないが、迂回行動がみられる前の段階から言語が発達することにより迂回行動がみられなくなるまでの過程を表している。本章では、迂回というカテゴリーを見出したことになる。

次に TableⅡ-1-2 の「下位カテゴリーの種類と内容」の中にある表現方法は、直接的表現は直接、間接的表現は間接、言語的思考を介した内面的応答は言語に略記する。

TableⅡ-1-2　下位カテゴリーの種類と内容

	下位カテゴリーの種類	表現方法	カテゴリーの内容	事例
1	拒否	直接	自分の思いが通らないと否定的な言葉を発する	Yは、遊びを邪魔されると周りの者に向かって「あっちにいって、じゃま」、「むこうに行って、じゃま」、「じゃま、どいて」などと発するようになる。
2	泣く	直接	自分の気持ちをどのように表してよいか分からず泣く	Yは、伯母夫婦とお昼を食べた後、駄菓子屋で両親に買ってもらえないガムをいくつかカゴの中に入れた。Yは、伯父が運転する車の中でガムを食べたいと話す。（中略）車を汚されたくない伯父は、「Y、汚すなよ」とおそるおそる運転をしていると、Yの自宅近くに来たときに運悪くYの口からガムが飛び出した。そのとき、Yがニヤリと笑う。伯父は、その姿を見てYを注意した。すると、Yは伯母の膝に顔をうずめて泣き始めた。
3	無視	直接	自分の思いが通らないと無反応となる	Yが、伯母の家に遊びに来る。伯母は、「Y、ねえねの家に住んでくれるんでしょう？」と尋ねると、Yは「うん？」と言いながら伯母の質問が聞こえなかったような素振りをするため、伯母は「Y、ねえねの家に住んでくれるんでしょう？」ともう一度尋ねるとYは黙っている。
4	逃避	直接	自分の思いが通らないとその場から去ろうとする	Yは、両親に怒られた。その直後、Yは「ねえねのいえにすむ」と言い、コートも着ないで玄関を出て門のジャバラを開けそうになった。母親がYを追いかけ、「パパが泣いちゃうよ！」と話したが聞き入れなかった。
5	反対形成	直接	相手の思いを否定するような言い方で自分の思いを通そうとする	Yは、伯母との遊びの中で自分の思いが通らないと泣きまねをしたり、時には「ねえねとあそんであげない」と言うようになる。

6	人への接近	直接	相手の行動に対して不安そうではあるが、凝視した後、相手に近づく	Yは首が座る頃になると「ウ～ウ～」と言いながら養育者に抱いて欲しいことを要求する。
7	心情（表現）	直接	自分の真意を周りの者には伝えないが、自分の思いが通ったときには喜びを行動で示す	Yは、10日振りに母親（祖母の看病のため）に会う。Yは母親がいない間、一度も「ママ」と言わなかったが、10日振りに母親に会うと抱き着き、母親に抱かれながらイスに座っている間も時々母親の方に振り向くと一人で笑い、大はしゃぎする。
8	心情（吐露）	直接	自分の思いを抑えきれず、自分の気持ちを言葉で表出する	Yは、数日振りに母方の祖母の葬儀で母親に会う。Yは母親を見ると抱き着くが、少しすると、伯母の方へ抱き着く。その後、Yは伯母夫婦と父方の祖父母の家に戻った。夕方、Yは写真を見始めると「Yは、ママにだっこしてもらいたいんだよなぁ～」とポツリと話した。
9	愛着行動	直接	信頼した相手から離れたくない行動を示す	父親は、Yを車に乗せ母方の実家へ行こうとする。父親が、Yを車に乗せようとすると、Yは「ねえね、だっこ」と言いながら首を横に振る。伯母は「Y、また帰って来たらねえねとたくさん遊ぼう」と話すと、Yは首を横に振り、足をバタバタする。しかし、その後、瞬間的にではあるがYが首を縦に振ったため伯母は父親に目で合図し、Yをチャイルドシートに座らせた。
10	からいばり	直接	他者と比較しながら架空の中では自分の強さを表している	伯母がYの家に行くと、Yが幼稚園の話を始める。Yは、「Yは、よわよわちーむ」と言う。Yの言葉を聞いた母親は、「Yは、よわよわチームなんだよね。H君とS君と3人組なんだよね」と話す。伯母は、「T君とは、遊ばないの？」と尋ねると、Yは「Tは、なぐるからいやだ。こうやって」とパンチする真似をする。Yは、「だから、こうやってTをなぐってやる」と再びパンチの真似をした。
11	弱さをはく	直接	他者と比較しながら自分の弱さを訴える	Yは、伯母の車に乗ってビデオを借りに行く。その車中の中で、Yは「おれ、4がつうまれか5がつうまれがよかったなぁ～」と言うので、伯母は「どうして？」と尋ねた。Yは「ゆきがふる2がつはいやだ！2月19日はいやだ！だって、4がつうまれは、Tみたいにつよいもん！」と話した後、「かっこいいなまえがよかったなぁ～」と言う。伯母は、「どうして？」と尋ねると、「RやHみたいにつよいなまえがよかった。Yじゃなくて」と答える。
12	他者受容	直接	他者と比較しながら相手の強さを認める	Yの家族が、運動会の徒競走について祖父母宅で話す。Kは、インフルエンザが流行しているため、祖父母宅で留守番をしていた。父親は、「今日、Y、2番だったんだよ」と笑顔で話す。Yは、「そう、Pが1番でオレが2番」、母親は「私は、ビデオを撮っていたからまったくわからないけど」と答える。父親は、「ちょうど順位をつける人が入って来て見えなかったよな」と言う。Yは、「そう、オレがさいしょ1番だったけど、さいごのさいごにPにぬかれた。これぐらいで」とお腹を突き出す真似をする。Yは、「だからおにいさんがまちがえてオレが1位だとおもってきたの」と言う。父親は、「そうだよな。それで審判の先生が、この子が1位でこの子が2位だよって教えていたもんな」と話すと、Yは「そうそう。Pは、オレのなかよしのともだち」と話した。

13	選択	直接	自分の意志を相手に伝える	Yはブツブツ言いながら指さしをする。母親がお菓子のボーロと麦茶を並べ、「どっちが欲しい？」と尋ねると、Yは麦茶を指さす。
14	代理・提案	直接	相手の意見を拒否し新たな提案をする	Yは、4匹のカブトムシを虫かごに入れて手に持っている。伯母は、「ねえねに一つくれる？」と言うと、Yは怒り、「ねえねは、きんぎょをもっているでしょう。ねえねにあげない。ねえね、きらい！ねえねのバカ！」などと強い口調で言う。
15	限定の提案	直接	自分の要求を実現するための提案をする	Yは、伯母の家に電話をする。伯母は、「Y、ねえねのおうちに泊まってくれる？」と尋ねると、Yは「やだ、Yのおうちでねる」と言う。伯母は、「じゃあ～、ディズニーランドへ行けないなぁ～」と話すと、Yは「ディズニーランドのひだけは、ねえねのおうちにおとまりする」と話した。
16	意思表示	直接	自分の思いと相手の意見が異なると自分の考えを表す	Yは、伯母の家でりんごの絵を描く。伯父が、Yのりんごの絵を見ながら「ずいぶん、大きいねぇ～」と言うと、Yはちょっと間違えたかな？という表情を浮かべた。その直後、Yは「いつもねぇ～、Y、おうちでおっきいりんごをたべているんよ。だからかいたんだよ」と話した。
17	虚構の確認	直接	相手の意見が現実的でないと分かると確認する	伯母は、Yとクリスマスの話をしている。伯母が、「クリスマスにサンタさんが、Yをプレゼントしてくれるかな？ねえね、Yが入るような袋を用意しよう～」と言うと、Yは真面目な顔をしながら「ほんもののY？」と尋ねるので、伯母は「そう、本物のY」と答えると、Yは「ほんもののYはこないよ」と真剣に話す。
18	迂回 （赤ちゃん返り的行動）	間接	現実を受け止めたくないために赤ちゃんのような行動をする	Yは、伯母（叔母）、伯父（叔父）たちとお好み焼き屋さんへ行く。Yは、マヨネーズのビンを見て「アブアブになったらこれのむの」と言うので、伯母が「Y、お兄ちゃんになるんでしょう？」と尋ねると、Yは「ううん～」と首を横に振りながら「アブアブになるの」と答えた。
19	迂回	間接	相手の要求と自分の要求が異なるときに間接的な方法を用いながら自分の要求を通そうとする	Yは、伯母の家のリビングでミニカーを走らせながら遊んでいる。伯母は、キッチンでお昼ご飯を作ると「Y、お昼ご飯を食べるよ～」と言う。Yは、伯母の言葉を聞くと「つかれた」と言いリビングに寝転ぶ。
20	迂回の理由づけ	間接	自分の要求を通すために相手に異なる事実を伝えようとする	Yは、この夏に家族で群馬県にあるサファリパークへ訪れた。Yは、そのときの体験を基に絵を描いている。車をたくさん描き、車にはそれぞれ番号が付いている。1番目の車はYの車、2番目の車はパパの車、3番目の車はママの車である。しかし、弟Kの車は描かず、Kはばあばとお留守番という設定にする。
21	迂回の提案（要求）	間接	自分の要求を通すために新たな提案をする	Yは、伯母の家のリビングでKの車を走らせているとテーブルの上から床に落ち壊れる。Kは、がっかりした様子である。Kは、「Kのくるま」と言いながら騒ぐ。Yは、「Kちゃん、Yがなおしてあげる」と言いながら一生懸命直し始めるが上手くいかない。伯母は、「ねえねもやってみる」と車を手に取り直そうとするが直せない。突然Yが、「トイザラスへもっていけばいいんじゃない？」と提案する。

22	他者との比較	間接	相手と比較しながら自分の気持ちを整理する	Yは、祖父母の家で伯母（叔母）たちとかけっこをする。結果、伯母が一番になりYは涙を流した。伯母（叔母）二人は、「Yがボールをとっていたから、ねえね（伯母）が速く走ったんだよ」と話した後、伯母がYを抱いた。しばらくの間、Yは伯母に抱かれたままだった。帰宅後、Yは「きょうは、Yもたのしかった～」と母親に話した。
23	他者の意識を理解	間接	自分の取った行動を相手がどのように感じるかを言葉で尋ね確認する	Yは、伯母と二人で電車に乗りディズニーランドへ向かう。Yは、電車の座席に座りながら頭を後ろに倒すと窓枠にド～ンと頭をぶつける。Yも驚いた様子であったが、伯母もびっくりする。Yと伯母は、顔を見合わす。伯母は「大丈夫？」と尋ねると、Yは自分でしでかしたことには触れずに「なんて、おもった？」と聞くので、伯母は「ドンという音がしたからYが痛かったかな？って思ったよ」と答えた。
24	他者の中での 自己の位置確認	間接	自分の考えを相手に伝えながら確認する	Yは、買い物を終えた伯母の車に乗り祖父母の家に向かう。伯母は、「Y、ねえねのおうちにお泊りに来てね」と言うと、Yは「うん」と応える。（中略）Yは、「ばあばのおうちにとまるときはY、ねえねのおうちにとまるときにはS（姓）Y（名前）、Yのおうちにとまるときには Y（姓）Y（名前）なんだぞ！3つもおなまえがあるんだから」と元気よく話す。
25	親のフラストレーション 親の不機嫌を感じる	言語	自分の気持ちを素直に相手に伝えられず相手の気持ちを損ねる	母親が、小学校の面接へ行った結果を父親に話すと父親は想像外の結果でショックを受けた。その後、父親の車に乗りYとKは祖父母の家に向かう。少しすると、父親は祖父の車を運転し、祖母とYとKを乗せながら従妹であるAの保育園まで向かう。後部座席に祖母、K、Aが座るのを見たYは、「うしろにすわりたい」と言うと、父親は「前に座ってろって言っただろう。なんで、おまえはわかんないんだ～」と怒った口調で言葉を発した。
26	間を取り受け止める	言語	自分の気持ちを直接的に相手に伝えるのではなく少し時間が経過した後に伝える（理解する）	YとKは、伯母の家に一晩泊まる。二日目の朝、起きてリビングに来ると、Yは「Y、もうひとつ、おとまりがしたい」と言う。（中略）YとKは、リビングで麦茶を飲み、自由画帳に絵を描く。Yは、いろいろな絵を描きながら説明する。突然Yが、「Y、ばあばのうちにいって、かえりにくれーんげーむしたらおとまりしないでかえる」と話した。

その 26 個の抽出した下位カテゴリーを直接的方法から間接的方法、さらに言語的思考による自制的な内面的応答の方向へ行動の評価をプロットした。39 個の事例の中でプロセスからカテゴリー調整を行い、26 個の下位カテゴリーの中に事例をプロットしたものが FigureⅡ-1-1 にあたる。FigureⅡ-1-1 は横軸をカテゴリーとし、縦軸を年齢とした。抽出した事例を 0 歳から 6 歳の時系列に並べ、対象児の要求表現の方法を捉える。

第 3 節　結果と考察

3.1　39 事例の中で仮説的視点がカテゴリーに適合する 12 事例

本研究では、39 の事例を抽出した。TableⅡ-1-3「39 事例の分析表」は、39 事

例を上位カテゴリー、下位カテゴリーなどに分類した一覧表である。39 事例の詳細については、章末に資料として掲載する。

なお表の見方について説明する。左側から事例番号、事例、対象者の月齢、下位カテゴリー、上位カテゴリー、表現方法である。表現方法は、TableⅡ-1-2 と同様とし、直接的表現は直接、間接的表現は間接、言語的思考を介した内面的応答は言語と表記した。及び事例の下線部は、下位カテゴリーと適合する部分である。

TableⅡ-1-3　39 事例の分析表

	事例	月齢	下位カテゴリー	上位カテゴリー	表現方法
J1	Yは生後1ヶ月になり、養育者が舌を出すとジッと舌を見た後笑い、養育者が手を振るとその手の動きをジッと見た後笑うようになる。	1ヶ月	人への接近	受容・感情	直接
J2	Yは首が座る頃になると「ウ～ウ～」と言いながら養育者に抱いて欲しいことを要求する。	3ヶ月	人への接近	受容・感情	直接
J3	Yはブツブツ言いながら指さしをする。母親がお菓子のボーロと麦茶を並べ、「どっちが欲しい？」と尋ねると、Yは麦茶を指さす。	11ヶ月	選択	主張	直接
J4	Yは、10日振りに母親（祖母の看病のため）に会う。Yは母親がいない間、一度も「ママ」と言わなかったが、10日振りに母親に会うと抱き着き、母親に抱かれながらイスに座っている間も時々母親の方に振り向くと一人で笑い、大はしゃぎする。	1歳1ヶ月	心情（表現）	受容・感情	直接
J5	Yは、遊びを邪魔されると周りの者に向かって「あっちにいって、じゃま」、「むこうに行って、じゃま」、「じゃま、どいて」などと発するようになる。	1歳11ヶ月	拒否	否定	直接
J6	Yは、数日振りに母方の祖母の葬儀で母親に会う。Yは母親を見ると抱き着くが、少しすると伯母の方へ抱き着く。その後、Yは伯母夫婦と父方の祖父母の家に戻った。夕方、Yは写真を見始めると「Yは、ママにだっこしてもらいたいんだよなぁ～」とポツリと話した。	2歳4ヶ月	心情（吐露）	受容・感情	直接
J7	父親は、Yを車に乗せ母方の実家へ行こうとする。父親が、Yを車に乗せようとすると、Yは「ねえね、だっこ」と言いながら首を横に振る。伯母は「Y、また帰って来たらねえねとたくさん遊ぼう」と話すと、Yは首を横に振り、足をバタバタする。しかし、その後、瞬間的にではあるがYが首を縦に振ったため伯母は父親に目で合図し、Yをチャイルドシートに座らせた。	2歳4ヶ月	愛着行動	受容・感情	直接

J8	Yは、伯母（叔母）、伯父（叔父）たちとお好み焼き屋さんへ行く。Yは、マヨネーズのビンを見て「アブアブになったらこれのむの」と言うので、伯母が「Y、お兄ちゃんになるんでしょう？」と尋ねると、Yは「ううん～」と首を横に振りながら「アブアブになるの」と答えた。	2歳7ヶ月	迂回（赤ちゃん返り的行動）	迂回	間接
J9	Yは、伯母の家のリビングでミニカーを走らせながら遊んでいる。伯母は、キッチンでお昼ご飯を作ると「Y、お昼ご飯を食べるよ～」と言う。Yは、伯母の言葉を聞くと「つかれた」と言いリビングに寝転ぶ。	2歳9ヶ月	迂回	迂回	間接
J10	Yは、弟Kが誕生したため、Y家族は父方の祖父母の家で生活している。母の日参観が終わると、Yと母親は、父親が迎えに来た車に乗る。母親が、父親に参観の様子を話していると、Yは「Yんち（家）におねがいしま～す」と急に言う。（中略）父親は、「Yんちに行くんだ。もう？」と尋ねると、Yは「Yんちはレンガで、おおかみがどんってきてもこわれないでしょう」と言う。	3歳2ヶ月	迂回	迂回	間接
J11	Yは、4匹のカブトムシを虫かごに入れて手に持っている。伯母は、「ねえねに一つくれる？」と言うと、Yは怒り、「ねえねは、きんぎょをもっているでしょう。ねえねにあげない。ねえね、きらい！ねえねのバカ！」などと強い口調で言う。	3歳5ヶ月	代理・提案	主張	直接
J12	Yは、伯母夫婦と一年に一度、ディズニーランドへ行く。伯母が、「じゃあ、今度K（弟）と一緒にディズニーランドへ行こう」と提案すると、Yは「Kはちいさいからだめだよ」と話す。	3歳5ヶ月	迂回の提案（要求）	迂回	間接
J13	Yは、伯母の家に電話をする。伯母は、「Y、ねえねのおうちに泊まってくれる？」と尋ねると、Yは「やだ、Yのおうちでねる」と言う。伯母は、「じゃあ～、ディズニーランドへ行けないなぁ～」と話すと、Yは「ディズニーランドのひだけは、ねえねのおうちにおとまりする」と話した。	3歳5ヶ月	限定の提案	主張	直接
J14	Yは、祖父母の家で伯母（叔母）たちとかけっこをする。結果、伯母が一番になりYは涙を流した。伯母（叔母）二人は、「Yがボールをとっていたから、ねえね（伯母）が速く走ったんだよ」と話した後、伯母がYを抱いた。しばらくの間、Yは伯母に抱かれたままだった。帰宅後、Yは「きょうは、Yもたのしかった～」と母親に話した。	3歳6ヶ月	他者との比較	調整	間接

J15	Yは、運動会を経験すると遊びのなかで勝ち負けを言うようになる。Yは、伯母と一緒にお風呂に入った後パジャマに着替えるときになるといつも負けるが、この日は急いでパジャマを着るとYの方が先にパジャマを着ることができた。Yは、「Yのかち」と笑顔を浮かべながら言う。	3歳7ヶ月	他者との比較	調整	間接
J16	Yは、両親に怒られた。その直後、Yは「ねえねのいえにすむ」と言い、コートも着ないで玄関を出て門のジャバラを開けそうになった。母親がYを追いかけ、「パパが泣いちゃうよ！」と話したが聞き入れなかった。	3歳11ヶ月	逃避	否定	直接
J17	Yが、伯母の家に遊びに来る。伯母は、「Y、ねえねの家に住んでくれるんでしょう？」と尋ねると、Yは「うん？」と言いながら伯母の質問が聞こえなかったような素振りをするため、伯母は「Y、ねえねの家に住んでくれるんでしょう？」ともう一度尋ねるとYは黙っている。	3歳11ヶ月	無視	否定	直接
J18	Yは、祖父母の家で遊んでいる。夕方、そこへ伯母が行く。Yは、伯母と遊び始める。少しすると、父親が車で迎えに来たが、Yは帰りたがらない。伯母は、父親とYの様子を見て、自宅に戻る途中、Yを送り届けることを伝えた。しばらく、リビングで遊び、そろそろ伯母が家に帰ろうとすると、Yは伯母に抱き着く。そして、Yは急に「Y、おなかすいた」と言う。祖母は、「ママが、ハンバーグ作って待っているってよ！」と話すと、Yは「ばあば、きらい！」と言う。	3歳11ヶ月	迂回	迂回	間接
J19	Yは、伯母の家でりんごの絵を描く。伯父が、Yのりんごの絵を見ながら「ずいぶん、大きいねぇ～」と言うと、Yはちょっと間違えたかな？という表情を浮かべた。その直後、Yは「いつもねぇ～、Y、おうちでおっきいりんごをたべているんだよ。だからかいたんだよ」と話した。	4歳1ヶ月	意思表示	主張	直接
J20	Yは、伯母と目の前のスーパーへ買い物に行く。（中略）伯母は、Yがゲーム（ガチャガチャ）に気付かないように通り過ぎようとすると、Yはゲームの前に立つ。伯母は、始めは知らない振りをするが、Yが伯母の後について来ないため近寄る。伯母は、「どうしたの？」と尋ねると、Yは何も言わずにゲームをじっと見ている。伯母は、「Y、行こう」と言うと、Yは「ガチャガチャ、やりたい」と話す。伯母は、「今日は、ゲームをするのをやめよう。行くよ」と言うと、Yの頬が怒って膨らむ。そして伯母の顔を見る。伯母は、「だって、ねえね、お金がないから」と話すと、Yは「おみせやさんのおかね」と小さな声で話す。	4歳1ヶ月	迂回の提案（要求）	迂回	間接

J21	Yは、伯母に向かって「きょうりゅうごっこしようといってしなかったら、もうきょうりゅうごっこしようといってもしないからね～」、「ねえねのことをきらいになっちゃう。もう、すまないからね～（普段から伯母がYに一緒に住んで欲しいことを伝えている）」と言うので、伯母が笑う。（中略）突然伯母が恐竜になって動き出すと、Yは「スリッパをぬいたほうがはやくはしれるよ。こうやって」と言いながらその動きを示した。	4歳1ヶ月	迂回の提案（要求）	迂回	間接
J22	Yは、伯母との遊びの中で自分の思いが通らないと泣きまねをしたり、時には「ねえねとあそんであげない」と言うようになる。	4歳3ヶ月	反対形成	否定	直接
J23	Yは、伯母と二人で電車に乗りディズニーランドへ向かう。Yは、電車の座席に座りながら頭を後ろに倒すと窓枠にド～ンと頭をぶつける。Yも驚いた様子であったが、伯母もびっくりする。Yと伯母は、顔を見合わす。伯母は「大丈夫？」と尋ねると、Yは自分でしでかしたことには触れずに「なんて、おもった？」と聞くので、伯母は「ドンという音がしたからYが痛かったかな？って思ったよ」と答えた。	4歳6ヶ月	他者の意識を理解	調整	間接
J24	Yは、この夏に家族で群馬県にあるサファリパークへ訪れた。Yは、そのときの体験を基に絵を描いている。車をたくさん描き、車にはそれぞれ番号が付いている。1番目の車はYの車、2番目の車はパパの車、3番目の車はママの車である。しかし、弟Kの車は描かず、Kはばあばとお留守番という設定にする。	4歳8ヶ月	迂回の理由づけ	迂回	直接
J25	Yは、伯母の家の2階の書斎にあるパソコンで遊んでいる。Yが、楽しそうにサファリパークのホームページを見ているときに伯母はYに聞こえるように「Yのお部屋があるんだよなぁ～。住んでくれるんでしょう？」と話すと、Yは黙って黙々とパソコンを操作している。（中略）伯母は、Yの応答が欲しく何度も尋ねると、Yは「きこえない」、「みみがとおくだからね」、「わからない」などと応えた。	4歳8ヶ月	迂回	迂回	間接
J26	Yは、買い物を終えた伯母の車に乗り祖父母の家に向かう。伯母は、「Y、ねえねのおうちにお泊りに来てね」と言うと、Yは「うん」と応える。（中略）Yは、「ばあばのおうちにとまるときはY、ねえねのおうちにとまるときにはS（姓）Y（名前）、Yのおうちにとまるときには Y（姓）Y（名前）なんだぞ！3つもおなまえがあるんだから」と元気よく話す。	4歳8ヶ月	他者の中での自己の位置確認	調整	間接

J27	伯母は、Yとクリスマスの話をしている。伯母が、「クリスマスにサンタさんが、Yをプレゼントしてくれるかな？ねえね、Yが入るような袋を用意しよう～」と言うと、Yは真面目な顔をしながら「ほんもののY？」と尋ねるので、伯母は「そう、本物のY」と答えると、Yは「ほんもののYはこないよ」と真剣に話す。	4歳9ヶ月	虚構の確認	主張	直接
J28	Yは、「きょうりゅうげーむしよう」と伯母に言う。Yと伯母は、3頭ずつ恐竜を持ちゲームを始める。Yは、ジャンケンのときにズルをするためグーなのか、パーなのかよく分からない。Yは、伯母の様子を見て伯母がパーを出すとゆっくりグーの手からチョキに変える。伯母がYの手をジッと見ていると、Yは「Y、チョキをだそうとしていたところ・・・」などと言う。	5歳0ヶ月	迂回の理由づけ	迂回	間接
J29	Yは、伯母の運転する車に乗り祖父母の家に向かう。途中、コンビニエンスストアに寄ると、伯母に何か欲しいものがあるかどうかを尋ねられる。Yは、「かきごおりがほしい」と答えると、かき氷を手に持ちレジへ向かう。Yは、車の中でかき氷を食べだすと「かきごおりがたべられてよかった～。ママがかってくれないから」と話したので、伯母は「えっ！じゃあ、半分だけ食べよう」と言うと、Yは「だいじょうぶだよ。たべたことをいわなければわからないよ」と答えた。	5歳4ヶ月	迂回の理由づけ	迂回	間接
J30	Yは、運動会当日、アンカーとして2回走ることになっていた。1回目に走った際、一つ目のコーナーにさしかかったときにYの靴が脱げた。そのため、アンカーとして走れなかった。（中略）運動会が終わり祖父母の家に着くと、伯母はYにお店へアイスクリームを買いに行こうと提案する。すると、Yは喜んだ。お店へ行く途中、Yは伯母にリレーの話をしてきた。伯母は、「Y、頑張ったねぇ～」と言うと、Yは「でも、りれーでくつがぬげちゃった」と初めて言葉に表した。伯母は、「でも、靴は脱げてもそのまま走ったでしょう。だからS組さんは、1番になれたよね。もしYが、靴を取りに戻っていたら皆に追い抜かされちゃったよね。よく頑張ったねぇ～」と話した。	5歳7ヶ月	間を取り受け止める	自制	言語
J31	伯母がYの家に行くと、Yが幼稚園の話を始める。Yは、「Yは、よわよわちーむ」と言う。Yの言葉を聞いた母親は、「Yは、よわよわチームなんだよね。H君とS君と3人組なんだよね」と話す。伯母は、「T君とは、遊ばないの？」と尋ねると、Yは「Tは、なぐるからいやだ。こうやって」とパンチする真似をする。Yは、「だから、こうやってTをなぐってやる」と再びパンチの真似をした。	5歳9ヶ月	からいばり	受容・感情	直接

J32	Yは、伯母の車に乗ってビデオを借りに行く。その車中の中で、Yは「おれ、4がつうまれか5がつうまれがよかったなぁ～」と言うので、伯母は「どうして？」と尋ねた。Yは「ゆきがふる2がつはいやだ！2月19日はいやだ！だって、4がつうまれは、Tみたいにつよいもん！」と話した後、「かっこいいなまえがよかったなぁ～」と言う。伯母は、「どうして？」と尋ねると、「RやHみたいにつよいなまえがよかった。Yじゃなくて」と答える。	5歳10ヶ月	弱さをはく	受容・感情	直接
J33	Yは、パクパク（折り紙遊び。両方の親指と人差し指を入れて動かす）に『Yは、ママがだいすき』と書くと家族の話を始める。Yは「Yは、ママがすき、ねえねもすきだけど、YのママだからY」と話し、折り紙を折りながら「4ばんめにすきなのは、ぱぱとMちゃん（伯父）、3ばんめにすきなのは、ままとねえね、2ばんめにすきなのはK（弟）、1ばんめにすきなのは・・・」と考えているので、伯母は「A（Yの従妹）？」と尋ねると、Yは「Aちゃんは、ねえねとおなじ」と答える。伯母は、「誰かな？」と言いながらYの様子を見ていると、Yは「じぶん」と言いながら自分を指さした。	5歳10ヶ月	間を取り 受け止める	自制	言語
J34	祖父母の庭で弟Kは、小枝を見つけるとYをぶつようになる。Yは「いたい」と何度も言うが、Kは小枝を振り回し続ける。Yは、その怒りからKがYの所へ走って来た瞬間、Yは足を一歩前に出す。KはYの足にぶつかり転び、額から血を流した。Yは驚く。父親に怒られると思ったYは、急いで玄関の方へ向かい、玄関の扉を開け中に入ると靴を履いたまま顔をふせて泣いている（言葉では十分に説明できず、言えば言うほど怒られるための行動）。	6歳1ヶ月	泣く	否定	直接
J35	Yは、伯母の家のリビングでKの車を走らせているとテーブルの上から床に落ち壊れる。Kは、がっかりした様子である。Kは、「Kのくるま」と言いながら騒ぐ。Yは、「Kちゃん、Yがなおしてあげる」と言いながら一生懸命直し始めるが上手くいかない。伯母は、「ねえねもやってみる」と車を手に取り直そうとするが直せない。突然Yが、「トイザラスへもっていけばいいんじゃない？」と提案する。	6歳3ヶ月	迂回の提案 （要求）	迂回	間接

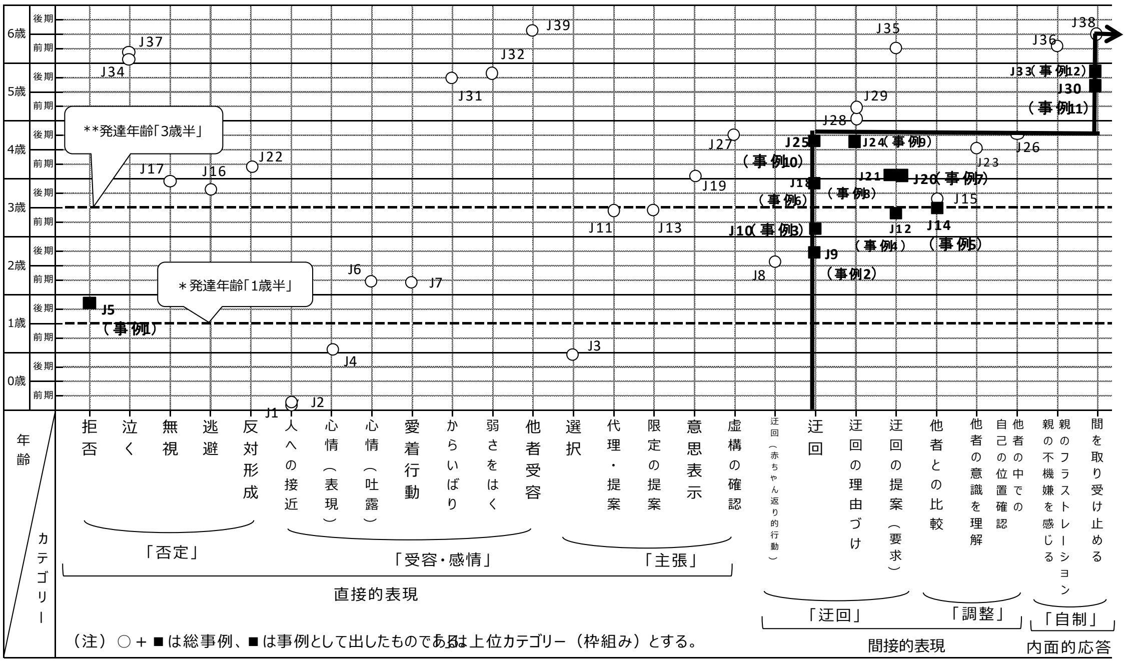
J36	母親が、小学校の面接へ行った結果を父親に話すと父親は想像外の結果でショックを受けた。その後、父親の車に乗りYとKは祖父母の家に向かう。少しすると、父親は祖父の車を運転し、祖母とYとKを乗せながら従妹であるAの保育園まで向かう。後部座席に祖母、K、Aが座るのを見たYは、「うしろにすわりたい」と言うと、父親は「前に座ってろって言っただろう。なんで、おまえはわかんないんだ～」と怒った口調で言葉を発した。	6歳4ヶ月	親のフラストレーション 親の不機嫌を感じる	自制	言語
J37	Yは、伯母夫婦とお昼を食べた後、駄菓子屋で両親に買ってもらえないガムをいくつかカゴの中に入れた。Yは、伯父が運転する車の中でガムを食べたいと話す。（中略）車を汚されたくない伯父は、「Y、汚すなよ」とおそるおそる運転をしていると、Yの自宅近くに来たときに運悪くYの口からガムが飛び出した。そのとき、Yがニヤリと笑う。伯父は、その姿を見てYを注意した。すると、Yは伯母の膝に顔をうずめて泣き始めた。	6歳4ヶ月	泣く	否定	直接
J38	YとKは、伯母の家に一晩泊まる。二日目の朝、起きてリビングに来ると、Yは「Y、もうひとつ、おとまりがしたい」と言う。（中略）YとKは、リビングで麦茶を飲み、自由画帳に絵を描く。Yは、いろいろな絵を描きながら説明する。突然Yが、「Y、ばあばのうちにいって、かえりにくれーんげーむしたらおとまりしないでかえる」と話した。	6歳6ヶ月	間を取り 受け止める	自制	言語
J39	Yの家族が、運動会の徒競走について祖父母宅で話す。Kは、インフルエンザが流行しているため、祖父母宅で留守番をしていた。父親は、「今日、Y、2番だったんだよ」と笑顔で話す。Yは、「そう、Pが1番でオレが2番」、母親は「私は、ビデオを撮っていたからまったくわからないけど」と答える。父親は、「ちょうど順位をつける人が入って来て見えなかったよな」と言う。Yは、「そう、オレがさいしょ1番だったけど、さいごのさいごにPにぬかれた。これぐらいで」とお腹を突き出す真似をする。Yは、「だからおにいさんがまちがえてオレが1位だとおもってきたの」と言う。父親は、「そうだよな。それで審判の先生が、この子が1位でこの子が2位だよって教えていたもんな」と話すと、Yは「そうそう。Pは、オレのなかよしのともだち」と話した。	6歳7ヶ月	他者受容	受容・感情	直接

以上、39 事例を表にまとめたが、論文としてはそのなかでも仮説的視点である直接的表現、間接的表現、言語的思考を介した内面的応答に適合する 12 事例を時系列に従って順番に取り上げた。事例の番号は、図表の中に示してある。

考察は、その仮説的視点をもって観察過程を分析して行う。事例の下には、①背景、②考察を記した。

以降、事例は以下のように表記し、上の図の位置に対応している。

Y＝対象者、R＝Researcher ・ 筆者・伯母・ねえね、父・母はそのまま、K＝Y の弟、KI＝叔母、GM＝祖母、S＝Y のクラスメイト、M ちゃん＝伯父（筆者のパートナー）、A＝従妹。なお Y、R、KI、GM の家は近隣にある。



FigureⅡ-1-1 Y の 0 歳から 6 歳までの要求実現における葛藤克服方略

＊,＊＊発達年齢「1 歳半」と発達年齢「3 歳半」は，認知発達の質的変化を示す（長島,1984;田中,2011a;田中,2011b）

＊J は事例の略語

＜事例 1　否定の枠組みの中の「拒否」＞

【エピソード】「あっちにいって、じゃま」

1 歳 11 ヶ月

この時期、Y は近くにある物を「それ」と言ったり、遠くにある物を「あれ」と言ったりするようになる。Y は，母親と会話しながら分からないことがあると、「これは？」と言ったり、「あれなに？」と尋ねたりする姿も見られるようになった。この日は、Y が遊んでいるときに母親がその場にいることで Y の遊びの妨げ

になったようであった。Yは「あっちいって、じゃま」、「むこうにいって、じゃま」などと言う。

【事例の解説・考察】

① 背景：この時期、Yは言葉が発達することにより自分の気持ちを相手に直接的に訴えるようになった。しかし、言葉が発達してきたとはいえ、まだまだ自分の気持ちのすべてを言葉で表すことは難しい時期である。

② 考察：直接的な方法を用いながら自らの要求を通そうとしている。事例の中でYは、自分だけでその場にいたいのにもかかわらず母親がその場にいるということは、自分の要求とは異なる。そのため、Yは自分の思いと相手の要求が一致しないことから、自分の要求を通すために相手に向かって拒否的な方法を用いて直接的な言葉で伝えている。このYの言葉は、自己中心的な言葉の表出であり、自分の思いを相手に直接的に伝えている事例である。

<事例2　迂回の枠組みの中の「迂回」>

【エピソード】「つかれた」

2歳9ヶ月

Yは、伯母の家のリビングでミニカーを走らせながら遊んでいる。伯母は、キッチンでお昼ご飯を作ると「Y、お昼ご飯を食べるよ～」と言う。Yは、伯母の言葉を聞くと「つかれた」と言いリビングに寝転ぶ。Yの姿を見た伯母は、「あら？今までミニカーで遊んでいたでしょう。まだミニカーで遊びたいの？」と尋ねると、Yはうなずく。

【事例の解説・考察】

① 背景：Yは、午前中から伯母の家で遊んでいる。伯母が、お昼時になったので昼食を準備し、Yにお昼ご飯を食べるように言葉がけする。

② 考察：事例の中では、Yがミニカーでもっと遊びたいことを伯母に言えないために「つかれた」という言葉を用いている。ここでは、間接的な表現を用いていることを理解している者であれば、Yがミニカーで遊び続けたいことが理解しやすい。直接的方法に近い「みえみえ」の間接性の表現になり間接性（迂回）の芽生えとも考えられる。

<事例3　迂回の枠組みの中の「迂回」>

【エピソード】「Yんち（家）におねがいしま～す」

3歳2ヶ月

母の日参観が終わるとYと母親は、父親が迎えに来た車に乗る。母親が父親に参観の様子を話していると、Yは「Yんち（家）におねがいしま～す」と急に言う。父親が「はい、わかりました」と応えると、Yは「あかいハンドルをもっていこう～」と言う。父親は、「あれ？赤いハンドルはどうしたっけ？」と尋ねると、Yは「ばあばんち」と答える。父親は、「ばあばんちだよね」とYに確認しながら言うと、Yは「うん、ばあばんちにあかいハンドルをとりにいって、Yんちにいこうよ。Yんちに」と言う。父親は、「Yんちに行くんだ、もう？」と尋ねると、

Y は「Y んちはレンガで、おおかみがどんってきてもこわれないでしょう」と言う。父親は、「そうだね。おおかみが来ても壊れないね」と Y の考えに同意する。Y は、「Y んちのレンガのおうちは」と話が続くが、再び母親が先ほど話していた母の日参観の話を始めた。

【事例の解説・考察】

① 背景：対象児 Y の幼稚園入園直前に弟 K が誕生したことにより、Y の家族は約一ヶ月間父親方の祖父母の家で過ごした。この事例は、母の日参観の帰りの出来事であり、久しぶりに両親と 3 人でいられる時間だった。エピソードは、Y と両親が父親の車に乗り、祖父母の家に戻ろうとしているときの Y の発言である。

② 考察：事例は Y の気持ちを様々に読み取れる。先ず、Y は単に自分の家に帰りたかったのかもしれない。この場合は、直接的方法を用いていることになる。次に、この時期は弟の誕生により両親が弟の方にも目を向けているため K に対する「やきもち」が芽生え、弟のいる祖父母の家ではなく、自分の家に 3 人で帰ろうと発言しているとも考えられる。この場合には、間接的な方法を用いている。さらに、この時期は現実とファンタジーの世界を「行きつ戻りつ」することができるのでレンガの家などという表現を用いながら自分の気持ちを間接的に表しているとも考えられる。しかし、Y のこれまでの姿を見てみると、2 歳 7 ヶ月の時に赤ちゃん返りをしたという事実もある。本事例は、様々な解釈をすることができるが、Y が赤ちゃん返りをしたという事実からも弟への「やきもち」から「Y んちはレンガで…」などという言葉を使用し、両親と一緒にいたい気持ちを間接的に示しているようにも考えられる。

＜事例 4　迂回の枠組みの中の「迂回の提案（要求)」＞

【エピソード】「K はちいさいからだめだよ」

3 歳 5 ヶ月

Y と R は、祖父母の家で東京ディズニーランドの予定を考えている。R は、「いつ、ミッキーさんの所に行こうか？」と Y に尋ねると、Y は「いまからいこうよ～」と言う。R は、「今日は、ミッキーさん寝ているから行けないの」と答えると、Y は「昼間なのに？」ととても不思議そうに話した。

さらに、Y の弟への気持ちの実際を知りたくて、R は「じゃあ、今度 K（弟）と一緒にディズニーランドへ行こう」と言うと、Y は「K はちいさいからだめだよ」と話す。R は、途中で自分の家に戻るが、R が帰った後も Y は祖父母に、「ねえねが、K をディズニーランドへつれていくっていっている。まだ K はちいさいからだめなのに～」と言い続けていたそうである。

【事例の解説・考察】

① 背景：Y と R が祖父母の家で東京ディズニーランド（以下 TDL と略記）の話を始める。Y があまりにもいたずらをするため、R は弟 K と一緒に TDL へ行く提案をする。

② 考察：事例の中では、R が Y に「いつ、ディズニーランドへ行こうか？」と

尋ねた時に、Y が「いまからいこうよ～」と答えた場面は、Y が TDL へ行きたいという強い気持ちの表れである。R は、Y の返答に対して「今日は、ミッキーさん寝ているから行けないの」と話すと、Y は不思議そうな表情を浮かべる。これは、Y が R の今すぐ行けない理由について本当なのか？それともウソなのか？と考えている様子とも捉えることができる。

また、R は Y の本意を知りたいと思い、その場で K と一緒に TDL に行こうと提案してみると、K はまだ小さいから無理だと言い続ける。Y が言うように、K はまだ小さいためにディズニーランドへ行っても Y のように走り回りながら遊ぶことは難しいと思っているのかもしれない。しかし一方、毎年一年に一度、Y は R 夫婦と 3 人でディズニーランドへ行っている。その経験からも楽しさを実感している Y は、K にその楽しさを奪われたくないという気持ちの表れもあるのではないだろうか。事例では、Y が間接的な方法を用いて迂回の枠組みの中の迂回の提案を用いている。

＜事例 5　調整の枠組みの中の「他者との比較」＞

【エピソード】「きょうは、Y もたのしかった～」

3 歳 6 ヶ月

この頃、幼稚園では運動会の練習をしているようである。Y は、「KI（叔母ちゃん、ピ～ってやって」、「ねえね（伯母＝R)、こうやってじゅんびして」などと言う。Y のかけっこポーズは、右手と右足が同時に出る。Y は、おば（伯母・叔母）二人に向かってかけっこについての説明をした後、かけっこをする。

その結果、伯母が一番になり Y は涙を流した。おば（伯母・叔母）二人は、「Y がボールをとっていたから、ねえね（伯母）が速く走ったんだよ」と話した後、伯母が Y を抱いた。しばらくの間、Y は伯母に抱かれたままだった。帰宅後、Y は「きょうは、Y もたのしかった～」と母親に話した。

【事例の解説・考察】

① 背景：Y が祖父母の家に遊びに行くとおば（伯母・叔母）二人がいる。その頃、幼稚園では運動会の練習があり、その姿は遊びの中でも見られた。Y は家の中で走るポーズをとったり、家の中を走り回ったり、「よ～いどん」と言葉を発しながら遊んでいる。

② 考察：事例の中では、Y がおば（伯母・叔母）二人とかけっこをすると伯母に負ける。おそらく Y は、このときも自分が一番にゴールに入れると思っていたにちがいない。Y は、家族の中では優位でいられることを自身も理解しているように思えた。だからこそ、かけっこのときにゴールに向かって走るのではなく、ボールをとる行動をしたのだとも考えられる。Y は、家族が自分を一番にしてくれると考えていたのだろう。Y は、負けたという悔しさから涙を流すにもかかわらず、帰宅後「きょうは、Y もたのしかった～」と言った意味は、対等に扱われたことへの嬉しさからではないかと読み取れた。

＜事例 6　迂回の枠組みの中の「迂回」＞

【エピソード】「Y、おなかがすいた」

3歳11ヶ月

夕方、Rは実家へ行くとYに会う。父親が、少しすると迎えに来るが帰りたがらない。そのため、Rが家に帰る時にYを家まで送ることにした。しばらくリビングで遊び、そろそろRが帰ろうとすると、YはRに抱きつく。そして、Yは急に「Y、おなかすいた」と言う。GMは、「ママが、ハンバーグ作って待ってるってよ！」と話すと、Yは「ばあば、きらい！」と言う。

【事例の解説・考察】

① 背景：Yが祖父母の家で遊んでいると夕方父親が迎えに来た。伯母は、父親が来る少し前に祖父母の家に着いた。

② 考察：Yは、Rが家に帰ろうとすると急にRに抱き着き、「Y、おなかがすいた」と言う。これは、『もっとあそんでいたい』、『いえにかえりたいくない』というYの気持ちの表れを間接的な表現で表している。

＜事例7　迂回の枠組みの中の「迂回の提案（要求）」＞

【エピソード】「ガチャガチャやりたい」

4歳1ヶ月

RとYは、家の目の前にあるスーパーへ買い物に行く。スーパーの入り口には、コインを入れてハンドルを回すとおもちゃが出てくるゲームが並んでいる。Rは、Yがそのゲームに気づかないように通り過ぎようとすると、Yは案の定ゲームの前に立つ。Rは、はじめのうちは知らない振りをするがYがRの後について来ないため近寄り、Rは「どうしたの？」と尋ねると、Yは何も言わずにゲームをじっと見ている。Rは、「Y、行こう」と言うと、Yは「ガチャガチャ、やりたい」と話す。Rは、「今日は、ゲームをするのはやめよう。行くよ」と言うと、Yの頬が怒って膨らむ。そしてRの顔を見る。Rは「だって、ねえね、お金がないから」と話すと、Yは「おみせやさんのおかね」と小さな声で話す。

【事例の解説・考察】

① 背景：最近のYはスーパーなどに置かれているコインゲーム、ガチャガチャに興味を持ち始める。おもちゃが欲しいというよりは、お金を入れてハンドルを回すことに関心を持っていた。そのため、ガチャガチヤを見ると近づき、お金を入れない状態でもハンドルを回すことが多い。この日もスーパーの入口にガチャガチャが置かれていたので、Rはその目の前を通り過ぎようとしたが、Yはそれに気づき、ガチャガチャがやりたいとゲームの前に立ち尽くした。

② 考察：事例では、ガチャガチャをさせたくないRとガチャガチャがしたいYとの対立場面である。事例の背景の中に書いたように、Yがガチャガチャの前に立つという行為は、Rがガチャガチャをすることを好まないことを理解しているからこそとる行為である。この行為は、ガチャガチャをやりたいという気持ちを間接的に表している。さらにYがガチャガチャをしたいことを言葉で表すと、Rはスーパーに買い物へ行ったのだからお金を持っているのにもかかわらず、Yにはお金がないから今日はできないことを告げる。YがRの状

況をより理解していたならば、R がお金を持っていないと言ったときに買い物をしに来たのだからお金はあるはずであると推測できるが、Y はそこまで R の状況を理解していない。Y は、R の話を聞いた後、「おみせやさんのおかね」と小さな声で言う。つまり、お店屋さんにお金を借りれば良いことを間接的に提案している。ここでのお金は、Y にとって貨幣としての価値ではなく、ガチャガチャができるためのコインとして考えられている。

＜事例 8　迂回の枠組みの中の「迂回の提案（要求）」＞

【エピソード】「きょうりゅうごっこしよう～」

4 歳 1 ヶ月

今日は、Y が R の家に遊びに来るだけでなく、伯父からピアノのレッスンを受ける日だった。Y は、R の家に着くとピアノのレッスンの話はしないで恐竜ごっこを始める。

Y は、R に向かって「きょうりゅうごっこしようといってしなかったら、もうきょうりゅうごっこしようといってもしないからね～」と言いながら、R に自分の思いを伝えたいという気持ちが表れている。Y は、「ねえねのことがきらいになっちゃう。もう、すまないからね～（普段から R が Y に一緒に住んで欲しいことを伝えている）」と言うので R が笑うと、Y は「わらうんじゃない」、「きょうりゅうごっこしようといって」と自分の気持ちを言葉で表出した。

Y がそのような状態の中、R はなかなかきょうりゅうごっこをしないと、Y は「1 かいできくってさ～、あやまったじゃん。そしたらねえねさ～、またひどいこといったのに～、いっぱいいってんじゃん」、「ねえねが、Y、Y、Y っていうのいやなんだよね～」と目を細める。

R は、Y がピアノのレッスンの方に気持ちが向かず恐竜ごっこを続けているため Y と一緒に恐竜ごっこをすることにした。突然 R が恐竜になって動き出すと、Y は「スリッパをぬいたほうがはやくはしれるよ。こうやって」と言いながらその動きをした。Y は、「いつもは、きしゃごっこやきょうりゅうごっこであそんでくれるのに、きょうはあそんでくれないの？」と真面目な表情をして R に尋ねる。R は、「ピアノのレッスンが終わったら、恐竜ごっこをして遊んであげる」と話すと Y は嫌がる。

【事例の解説・考察】

① 背景：Y は、R と恐竜ごっこをしたいが、R がなかなか Y と遊ばないと急に怒り出す。その時点では、R に子どもがいなかったため、Y に R の家に住んでも良いことを時々話していた。

② 考察：事例の中では、はじめ Y が自分の気持ちを間接的に伝えているが、R が自分の思いを理解してくれないことから直接的に自分の気持ちを伝えている事例である。間接的表現で言っているのは冒頭部分であり、Y は「きょうりゅうごっこしようといってしなかったら、もうきょうりゅうごっこしようといってもしないからね～」という言葉を表出しているが、事例の真ん中辺りにくると「きょうりゅうごっこしようといって」という Y の直接的な表現が

みられる。

＜事例 9　迂回の枠組みの中の「迂回の理由づけ」＞

【エピソード】「恐竜パークに車でお出かけ」

4 歳 8 ヶ月

2007 年 10 月 5 日、はじめに Y は恐竜のママと赤ちゃんを描きはじめ、Y の家族の絵を描く。初めて Y が、家族を描いた絵である。Y の家族は、すべて恐竜で表現されている。Y と両親は恐竜で描かれているが、弟 K は卵から生まれているところを描いている。

2007 年 11 月 5 日、Y は恐竜パークにお出かけの絵を描く。この夏休みに Y の家族は、群馬県にあるサファリパークへ訪れた。Y は、そのときの体験を基に絵を描いている。車をたくさん描き、車にはそれぞれ番号が付いている。1 番目の車は Y の車、2 番目の車はパパの車、3 番目の車はママの車である。しかし、弟 K の車は描かず、K はばあばとお留守番という設定にする。実際、弟 K は Y と両親とサファリパークへ行っているが、Y は絵に弟 K を描いていないことについてまだ赤ちゃんなので車に乗れないと理由付けをしている。さらに、Y の家族は恐竜のいる世界を車で走っているが、恐竜パークの恐竜たちはお互いに戦っているので車が通っていることに気づかないと話している。

【事例の解説・考察】

① 背景：4 月に弟 K が誕生し、Y は初めのうちは K の存在を嬉しく感じていたが、K と生活を共にする中で、今までは自分に何か事が生じたときには両親が全面的に Y とかかわっていたが、弟 K の誕生により両親が K とかかわる時間が多くなった。それにより、Y は気持ちの上で K に両親を取られたと感じている時期である。

② 考察：Y は、夏休みに両親と弟 K と 4 人でサファリパークへ行ったことを基に絵を描いている。そのなかには車の絵を描き、Y と両親の車には番号を付けているが、弟 K の車は描かない。これは、弟への嫉妬を間接的に表現しているのだろう。Y の生活の中で K の存在が失われることはないが、現実の世界ではない空想の世界では自分の思いを表出できる。Y は、絵を通して自分の要求実現を表現していると読み取ることができる。

＜事例 10　迂回の枠組みの中の「迂回」＞

【エピソード】「きこえない、みみがとおくだからね、わからない」

4 歳 8 ヶ月

Y と R は、R の家の 2 階の書斎にあるパソコンで遊んでいる。Y が、楽しそうにサファリパークのホームページを見ているときに R は Y に聞こえるように「Y のお部屋があるんだよな～。住んでくれるんでしょう？」と話すと、Y は黙って黙々とパソコンを操作している。R は、普段から Y に家に住んで欲しいことを伝えている。Y 自身も以前父親に怒られると『ねえねのいえにいく』と言って、玄関のドアを開け門のジャバラを開けて家を出て行こうとする行動をとったことが

ある。R は、Y の応答が欲しく「Y のお部屋があるんだよな～。住んでくれるんでしょう？」と何度も尋ねると、Y は「きこえない」、「みみがとおくだからね」、「わからない」などと応えた。

Y の応えが返ってきたので、R は Y の返答に内心喜びを感じながら、Y に向かって「(Y の家にある）おもちゃ、運んでくれるんでしょう？」と尋ねると、Y はパソコンをしながらうなずいた。Y の応答を聞いた R は、内心嬉しくなった。R は Y に「誰が、おもちゃで遊ぶの？」と尋ねると、Y は「M ちゃん（伯父）とねえねが、あそべばいいでしょう」と応えた。R は、「Y が住んで、一緒におもちゃで遊ばないの？」と尋ねると Y は大きくうなずいた。

【事例の解説・考察】

① 背景：この日、Y は幼稚園がお休みのため R の家に遊びに来た。最近、Y はパソコンに興味を持ち、サファリパークのホームページを開いてクイズをしたり、動物の説明を画面上で読んだり、動物が誕生する瞬間を映像を通して見たりするなど楽しんでいる。Y にとっては、パソコンの画面が見られることも嬉しいが、パソコンを自分で操作できることがとても嬉しいようである。R が、パソコンを操作しようとすると、Y は「Y が、やる。どこをおせばいいの？」と言いながらパソコンの操作に積極的に取り組んでいた。

② 考察：R は、Y に向かって家に住んで欲しいことを伝えると、初めのうちは、Y が R の言葉に反応せず、パソコンの操作を続けている。R の質問に対して応答せず黙っているということは、Y が間接的な表現を示している。しかし、R が Y に対して家に住んで欲しいことを言い続けるため、Y は「きこえない」、「みみがとおくだからね」、「わかんない」などと言い始めた。この応答は、Y が R の質問を聞こえているからこそ発した言葉だろう。Y は、R の要求を受け入れたくないという気持ちを直接的に伝えるのではなく間接的に伝えている。しかし、最後の R の質問に対して Y は限界を感じたのだろう。Y は、R の質問に対し「ねえねと M ちゃんが、あそべばいいでしょう」と話し、R が「Y が住んで、一緒におもちゃで遊ばないの？」と尋ねると Y は大きくうなずくという行動は、相手の発言に対して同意することを直接的に表している場面である。

＜事例 11　自制の枠組みの中の「間を取り受け止める」＞

【エピソード】「でも、リレーでくつがぬげちゃった」

5 歳 7 ヶ月

Y はクラスの中で足が速く、運動会当日はアンカーとしてもう一度走る予定だった。午前中の競技を終え、お弁当を食べていると Y の友だちである S がやって来る。Y は「S！」と喜び、二人でお菓子を食べていると、S は両親たちに向かって「Y は足が一番速いんだよ」と言った。S の言葉を聞いて、Y の両親もリレーを非常に楽しみにしている。

いよいよリレーが始まる。Y は，背の順だと真ん中より小さかったので 10 番目ぐらいに走った。ちょうどバトンを渡され、一つ目のコーナーにさしかかった

ときにYの靴が脱げた。Rたちは、Yがどのような行動にうつるのか心配だったが、Yは再び片足だけ靴を履いたまま走り出した。しかし、Yは２回目のアンカーとして走れず（転んだために担任による示唆でアンカーになれず）、他の友だちがアンカーになったのである。そのとき、Yの両親は非常に残念そうであった。

運動会終了後、Yは一度家族のシートの所にやって来るが、友だちとどこかへ行く。Yの両親が、家に帰ろうとYを探しているとYは本部席の辺りで年中組の時に担任だった保育者とはしゃいでいた。年中組の担任は、昨年退職したが、Yたちの最終学年の運動会を見に来ていた。

Yは、両親と帰るために車を取りに門を出ようとするが、固定遊具を見つけ遊び、ふざけ始める。その姿を見た弟Kも一緒になってふざけ始めた。父親は、YとKに「家に帰る」と伝えたが、二人ともふざけたままだったので勢いよく二人を怒った。

祖父母の家に着くと、RはYにお店へアイスクリームを買いに行こうと提案する。するとYは喜んだ。お店へ行く途中、YはRにリレーの話をしてきた。Rは、「Y、頑張ったね～」と言うと、Yは「でも、リレーでくつがぬげちゃった」と初めて言葉に表した。Rは、「でも、靴が脱げてもそのまま走ったでしょう。だからS組さんは、１番になれたよね。もしYが、靴を取りに戻っていたら皆に追い抜かされちゃったよね。よく頑張ったね～」と話した。

帰宅後、Rは母親にYの気持ちを伝え、運動会のビデオを見るときには、靴が脱げたけれども頑張って走ったよね～という方向に言葉がけをすることにした。ビデオを見始めると、Yは靴が脱げたこと、先生に怒られたことをポッリと話した。

【事例の解説・考察】

① 背景：この日は、Yの幼稚園最後の運動会だった。運動会の当日は雨になり、翌日の予備日に行った。年長組の競技は、かけっこ、ダンス、さらには年長組しか行わないクラス対抗のリレーである。Yは、担任よりクラス対抗リレーのアンカーとしてもう一度走るように言われていた（人数調整のためアンカーとして走る予定だった）。Yの両親、特に父親は、大学まで運動部だったのでYの活躍を楽しみにしていた。しかし、昼食後に行われたクラス対抗リレーでは、Yが一回目に走った時に靴が脱げてしまったのである。

② 考察：Yは、運動会終了後、両親と弟と自宅に帰ろうと門を出ようとした時に固定遊具で遊び、弟と共にふざけ始める。Yは、リレーの時に走り方が不十分だったために転び、アンカーになれなかった悔しさと両親がYのアンカーを非常に喜んでいたことを知っていたことに対して負い目を感じている。Yは、その葛藤をふざけることで表している。一方、父親はYのリレーの出来事を理解しようと思いながらもYがアンカーとして走れなかった残念な気持ちのやり場をどうしたら良いか分からない気持ちとRとKがふざけている姿を見ての苛立ちが重ね合わさり、いつも以上に強い口調で怒った。Yは、言い訳をするのではなく自分の内に収めている。言語的思考を内面で働かせながら間を取り自分の気持ちを受け止めている。

＜事例 12　自制の枠組みの中の「間を取り受け止める」＞

【エピソード】「いちばんすきなのは‥・じぶん」

5 歳 11 ヶ月

Y は、R の家に遊びに来る。ビデオを見た後、折り紙遊びを始める。Y はパクパク（両方の親指と人差し指を入れて動かす）を作り、そこに文字を書いていくので R は興味を持って Y の姿を見ていた。Y は、パクパクに『Y は、ママがだいすき』と書くと家族の話を始める。

Y は「Y は、ママがすき。ねえねもすきだけど。Y のママだから」と話し、折り紙を折りながら「4 ばんめにすきなのは、ぱぱと M ちゃん（R の夫)。3 ばんめにすきなのは、ままとねえね、2 ばんめにすきなのは K（弟)、1 ばんめにすきなのは・‥」と考えているので、R は「A（Y の従妹）？」と尋ねると、Y は「A ちゃんは、ねえねとおなじ」と答える。R は、「誰かな？」と言いながら Y の様子を見ていると、Y は「じぶん」と言いながら自分を指さした。

【事例の解説・考察】

① 背景：Y は、R の家に遊びに来ると折り紙遊びを始めた。Y は、折り紙でいろいろな物を作ることができるが、この日はその中でも得意なパクパク作りを始めた。一般にパクパク作りを始めた子どもは、自分が興味や関心を持っていることをパクパクに書き記す。Y は、『Y は、ママがだいすき』と書き、そこから家族の話が始まり、家族の中で大切な存在を話し始める。

② 考察：この頃になると Y は、遊びをする中で 1 番目に好きな人、2 番目に好きな人と話すことはあったが、今回のように家族（祖父母や伯父伯母なども含む）の中で順位をつけ、言葉で発することはなかった。Y は、4 番目に好きな人から発表し､特に 2 番目に好きなのは､弟の K という発言に R は驚いた。Y は、日々弟 K の存在が気になり、K の誕生から両親が自分だけに目を向けるのではないことを気にしていた。けれども、順位では弟が 2 位であった。そして R は、1 位は誰なのかと興味を持ちながら Y の発言を待っていると、Y の言葉から出たのは「じぶん」という言葉だった。5 歳ぐらいになると、自分の存在が周りから見るとどのような立ち位置にあるのかということが気になる時期なのだろう。Y は、いちばんすきなのは誰かという葛藤を抱きながら、結論として出たものは『じぶん』だったのである。その葛藤した自分の気持ちを言葉により表現しているのである。

3.2　小括

全事例から葛藤克服方略の発達過程をみると次のようなことがみられた。事例 1 から事例 12 を横に並べ図にある自己主張の方略を見ていこう。事例 1 では「否定」の枠組みの中の拒否，事例 2 と事例 3 では「迂回」の枠組みの中の迂回，事例 4 では「迂回」の枠組みの中の迂回の提案（要求)，事例 5 では「調整」の枠組みの中の他者との比較，事例 6 では「迂回」の枠組みの中の迂回，事例 7 と事例 8 では「迂回」の枠組みの中の迂回の提案（要求)，事例 9 では「迂回」の枠組みの中の迂回の理由づけ，事例 10 で「迂回」の枠組みの中の迂回，事例 11 と

事例 12 では「自制」の枠組みの中の間を取り受け止めるの姿がみられた。直接的な表現を用いた場面の事例は 2 歳までに多く，2 歳後半になると初めて間接的な表現も表れるようになる（事例２）。その後，3〜4 歳では間接的表現が多くなり，その表現方法は迂回や調整など多様な表現になる（事例 3〜事例 10)。そして，5 歳はそれと共に言語的思考を介した自制を通しての応答的表現が初めて表れる（事例 11〜事例 12)。これらのプロセスから前のものを残しつつ，発達によって質的に発展するということが確認された。

3.3　総括

本データは、子どもの要求表現に視点をおきたいというおおまかな意図はもちつつ、初めから研究課題に即して観察記録を書いていないという点に限界があるが､データを具体的に分析､考察することにより一定の示唆を得ることができた。本研究では、一人の子どもを対象としているが、だからこそ生活の文脈の中で長期的に捉えることができたといえる。

本研究の目的は、Y の日常生活場面の中でみられる葛藤克服方略の特徴をみることを通して 2、3 歳から 5、6 歳までの乳幼児期における要求表現にみられる葛藤とその克服方略の発達過程を分析した。

それによると 1 歳から 2 歳の前半は直接的な諸表現がみられ、2 歳児の後半に間接（下位カテゴリーの迂回）の兆しが発生し、3〜4 歳では間接的な諸表現として上位カテゴリーの「迂回」が表れ、3 歳半を越えると「迂回」の他に「調整」がみられるようになった。そして、5 歳になると前の方略を残しつつ初めて言語的思考を介した「自制」による内面的応答が発生する。とはいえ、本研究は対象児が一人ということもあり、乳幼児期における要求表現にみられる葛藤克服方略の発達過程について一般化はできないが、その特徴を捉えることができた。

先行研究の中の実験研究では､「そらす」などの行為が 2 歳からみられることを示唆しているが、本研究の生活文脈の中でも、2 歳後半に同じような現象が見られたため、先行研究と一致していることが明らかになった。しかし、生活文脈における二者的関係の中での観察場面では、ある時点（ここでは一時点あるいは二時点）で見られる実験研究とは異なり、間接的要求表現の幅が広がり、多様な要求表現の発生（迂回と調整の下位カテゴリー）を見ることができた。

上記で見た多様な要求表現は、葛藤克服方略という情動を含む関係的発達が、認知の発達と関連によって発生するということである。田中（2011a,2011b)、金田（1978）は、発達過程には外界を操作する操作特性の高次化の方向（｢タテ｣への発達）と、同一特性の中での交換性を高める方向（｢ヨコ｣への発達）の二側面があり、発達を連続的適応の過程としてみるのではなく、発達を矛盾克服の過程として捉えている。木下（2008）は、要求伝達手段の調整には 2 つの要因が関連していると予想している。一つがある目的達成のために手段を柔軟に変化させ操作する認知的要因であり、もう一つの要因は何を欲しているのかという要求対象を伝える必要があるため他者理解に関連するものである。ここでは、木下は認知的要因として田中・田中（1982）の 1 歳半頃（発達年齢であり暦年齢とは同じ

ではない）に獲得される「一次元可逆操作」を取り上げる。田中・田中（1982）は、「1 次元可逆操作」について次のように説明している。「1 次元可逆操作」とは、12 ヶ月頃のように、目標に向かって直線的に進むだけでなく、間に妨害がある場合には別の方からまわりこんだり、支点や折りかえし点があれば、それを支軸にして方向転換をして目標に到達することをいう。それは、全身運動だけでなく、手の操作の面でも、また言語の獲得などすべての面でみられ、場面やものとの関係、対人関係、自分の気持ちを整える際などに発揮される。言語面でいうならば、1 歳児はことばでいうことはできないが、12 ヶ月頃の「・・・ダ」「・・・ダ」という 1 次元的な移動行動が、18 ヶ月には「・・・デハナイ・・・ダ」「・・・シテカラ・・・ダ」という行動のスタイルに変わっていく。木下（2008）は、「2 つの要因の発達的変化から、要求伝達手段の自己調整は早くとも 1 歳後半以降に観察できるようになると予測される」と述べている。そのように、発達過程はいくつもの質的変化を経ていくものであると捉えられる。上記のような田中に基づいた木下の伝達手段の調整の考え方に依拠すれば、本研究（第Ⅱ部第 1 章）から以下のようなことがみえた。FigureⅡ-1-1 の中には、一事例であるが発達年齢「1 歳半」と発達年齢「3 歳半」を示したが、発達年齢「1 歳半」をこえて少し経過した 2 歳後半頃（田中の言う二次元形成期）に「迂回」の初期発生がみられ、発達年齢「3 歳半」をこえて 5 歳頃（田中の言う 3 次元形成期）に言語的媒介により「自制」に発展していく姿を捉えることができた。さらに田中・田中（1984）は、2 次元形成期について以下のように捉えている。「2 次元形成期というのは、いわゆる『第 1 反抗期』にあたります。この時期には、1 次元可逆操作期に誕生した自我が 2 歳前半の拡大を経て、後半にはいっそうの充実をはかっていく時です。間接的な手段を使って意図を表現し、社会性と内面性を豊かにし始めます。おとなの人格を借り、幼児期の経験を存分にとり入れて人格の基礎をつくっていきます。」と捉えている。つまり、発達年齢「1 歳半」をこえ、次の発達年齢「3 歳半」にいく間の形成期（2 次元形成期）に多様な間接的要求表現を生ずるということが、一事例の二者的関係による生活文脈の中での長期的、継続的観察によってわかった。

本研究が子育て実践に還元できることとしては、今子育てをしている人はもちろん、これから子育てをする人に子どもの発達的行動の資料提供になると期待できるだろう。子どもが相手に伝えたことが子どもの要求ではなく、本当の要求は別なところにあることを親ないし一者的養育者に理解してもらえる指標になるのではないかと考える。

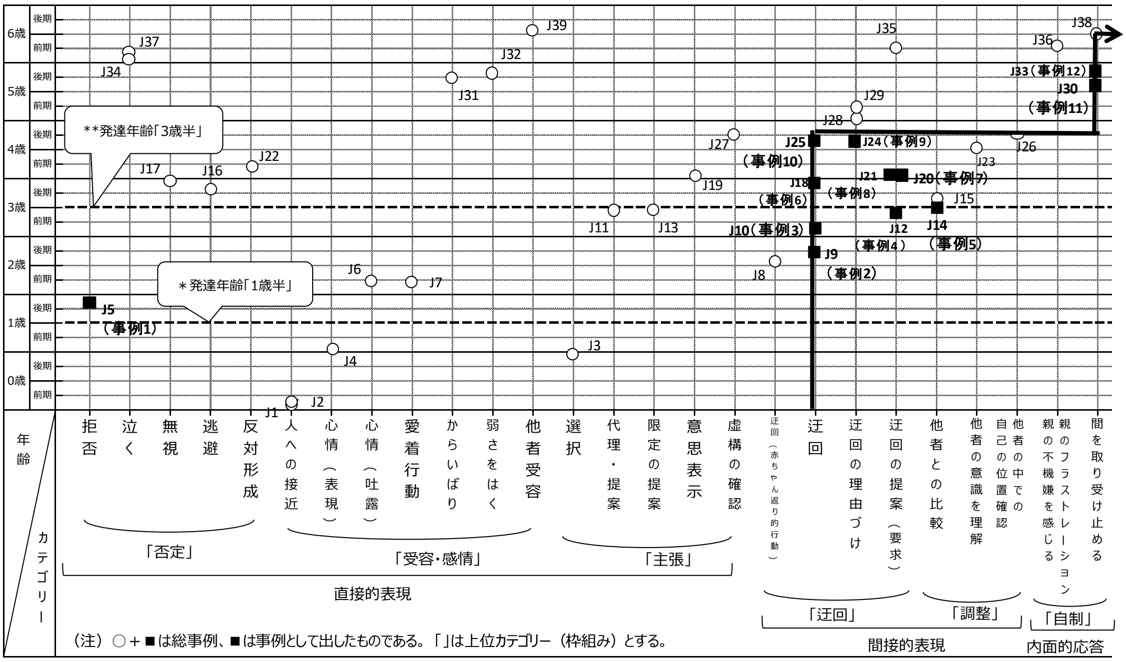
以上を総合してみると本研究からは、次のようなことが分かった。子どもの葛藤克服方略の発達過程においては、1 歳から 2 歳の前半に直接的表現がみられ、2 歳後半になると間接的諸表現（下位カテゴリーの迂回）の兆しが表れる。3～4 歳になると間接的諸表現として上位カテゴリーの「迂回」や「調整」などいろいろな表現がみられ、さらに 5 歳になると言語的思考を介した「自制」による内面的応答が表れるということである（J35,J38,J41,J43 参照）。子どもたちは、このような表現方法を用いながら発達していくのではないかという示唆を得た。

第 2 章
乳幼児期における要求表現にみられる葛藤克服方略の発達過程
- 満 3 歳児クラスの観察を通して -

第 1 節　緒言

筆者は、2003 年 2 月に誕生した甥 Y の誕生から 5 歳までの日常生活場面の観察を通して乳幼児期における要求表現の発達過程を捉えた。それによると、1 歳から 2 歳の前半は直接的な諸表現がみられ、2 歳の後半に間接的な諸表現の兆しが発生し、3〜4 歳では間接的な諸表現として「迂回」が表れ、3 歳半を越えると「迂回」の他に「調整」がみられるようになった。筆者は、「迂回」とは、相手との対人交渉を取りながらごまかしたり、はぐらかしたりすることで自分の要求をあきらめるのではなく、自分の要求を間接的に貫き通そうとする要求表現として捉える。そして、5 歳になると前の方略を残しつつ初めて言語的思考を介した「自制」による内面的応答が発生することを見出した（第Ⅱ部　第 1 章)。一人の子どもではあるが、日常的なかかわりから上記のような仮説（直接的な諸表現から間接的な諸表現、そして言語的思考を介した「自制」による内面的応答になるというモデル）を提示することができた（FigureⅡ-2-1)。しかし、対象児が一人ということもあり一般化することはできない。そこで本研究では、集団生活の中で日々生活している子どもたちに焦点を当て要求表現の発達過程を捉えていくことにする。ここでは、特に 3〜4 歳に見られる間接的な表現である「迂回」に着目し検討する。着目する場面は、生活移行場面に視点をおいた。生活移行の場面を取り上げたのは、子どもの要求と保育者の要求が異なる姿がよくみられる場面(伊藤,2014;境,2012；永瀬・倉持，2011)と考えられるからである。

本研究では、二点について検討する。一点目は、前研究（第Ⅱ部　第 2 章）で一児の観察から提起した 2 歳の後半に間接的な諸表現の兆しが発生し、3〜4 歳では間接的な諸表現として「迂回」が表れるという仮説が集団の中でもみられるかどうかを検討する。また、補足的に多様性についても明らかにする。二点目は、迂回行動が初期の段階である芽生えの時期から中期の段階であるゆらぎの時期へ、そして後期の段階であるゆらぎながら見通しがもてる時期へと変容していくのではないだろうかという点について検討する。



FigureⅡ-2-1　Ｙの０歳から６歳までの要求実現における葛藤克服方略

＊,＊＊発達年齢「1 歳半」と発達年齢「3 歳半」は，認知発達の質的変化を示す（長島,1984;田中,2011a;田中,2011b）

＊J は事例の略語

第 2 節　方法

2.1 研究協力園

東京都にある私立 Y 幼稚園である。選定の理由は、以前からの共同研究者がいる園ということがある。共同研究者は、実践者として佐伯（2017）がいうような二人称的かかわりを行うベテラン保育者であり、研究者でもあるため、研究協力者としてふさわしいと考えたからである。また、前研究の対象者と同じ生活文化圏でもある。

対象のクラスは、満 3 歳児と呼ばれているクラスである。満 3 歳児は、4 月以降に 3 歳になる子どもである。一般に保育園では、2 歳児クラスに在籍している子どもに当たる。前研究では、誕生から 6 歳までの 7 年間の観察を行った。その中で迂回行動は 3 歳頃にみられるため、本研究では一致する年齢を対象クラスとした。

満 3 歳児保育は、4 月の入園当初はまだ満 2 歳児であるが、徐々に 3 歳になっていく子どもを 5 月から開始する（2 歳児と 3 歳児の混合）。人数は 33 名である。このクラスの保育室は、3 歳児以上が通う本園とは異なり、駅前にあるビルの 2 階に位置し、保育室の広さは約 170 ㎡である。保育室には中央に大きな柱があり、部屋は体操フロアー、坂のフロアー（絵本コーナーも含む）、ピアノのフロアーに分かれている。さらに、おもちゃを置く部屋（給食後は、この部屋で遊ぶことが多い）と調理室があり、この 2 部屋には扉が付いている。

実施方法は、週 2 日のコース（火・木と水・金）があり、午前 9 時半から午後 1 時半までである。対象クラスは、水・金コースであり、観察したのは水曜日であった。

2.2 観察グループの構成

観察グループは、満 3 歳児クラス P 組 33 名の中、水・金コースの 20 名（女児 3 名、男児 17 名）である。

2.3 観察の期間と場面

家庭で過ごしていた子どもたちが、家庭から集団生活の中で初めて過ごす時期である 1 学期に要求表現である迂回行動がみられるかを検討するため 2013 年 6 月～7 月に観察を開始した。5 月は入園したばかりであり、子どもたちが園の環境にも慣れていないということから観察は翌月の 6 月からになった。1 学期のデータを分析する中で年齢が経過した後の姿を捉えたいと考え 3 学期を追加した。期間は、2014 年 1 月～3 月である。観察は、週 1 回、水曜日に行った。

観察場面は、緒言で述べた理由で生活移行場面を捉えることにした。観察園で主にみられた遊びから次の活動への片付け場面に視点を置いた。それは、体操の前の場面、お弁当前の場面、降園前の場面であり、いずれも片付けの言葉がけから次の活動の準備までの間をビデオ撮影の対象とした。分析対象となった場面数は、1 学期 20 場面、3 学期 19 場面、合計 39 場面であった。片付けは、生活移行場面を示すために取り入れた。

2.4 記録について

本研究の方法は、参与観察である。保育者の片付けの言葉がけから次の活動の準備までの移行場面の途中に見られる子どもの行動を記録した。この間の子どもと保育者の様子は、ビデオカメラ一台を用いて撮影した。携帯していたメモには、自分の解釈を入れずにそのときの保育者と子どもの様子をありのまま記録した。観察後は、記録された映像を文字に起こし、不足した分をフィールドノートから抽出して書き加えた。記録された映像もメモに書き留めた内容も共にその日のうちにフィールドノートにまとめた。

本研究では、保育者へのインタビューはしてないが、毎回観察が終わった時点で保育者との振り返りの時間を設け、以下のような点から聞き取りを行った。その内容は、個々の子どもの変化、性格や特徴、家庭環境、きょうだい関係、片付けへの態度などである。そこでのメモを文章化し、分析結果の解釈や考察を行う際に活用した。

2.5 分析方法

本研究では、第 1 章の研究で一児の観察から提起した仮説が、対象である集団のクラスでもみられるかを検討する。

具体的には、3 つの視点から分析を行った。一つ目は、迂回が出現した年齢で

ある。観察回数は、7 日分である。その 1 日目の観察からカテゴリーを取り出した。2 日目に新しいカテゴリーがあった場合には追加していく形を取った。対象者にみられた迂回行動は、そのカテゴリー基にプロットした。表記するにあたっては、男児を〇男、女児を〇子と示す。二つ目は、すべてのカテゴリーを取り上げ、カテゴリーごとに発達的変容が分かりやすい事例を一事例ずつ取り上げ 15 個抽出した（TableⅡ-2-1 のグレーの部分である）。三つ目は、1 学期に表した迂回行動を体操前の場面、お弁当前の場面、降園前の場面の 3 つの場面に分け、全対象者すべてにおいてプロットした表を作成した。さらに、集団場面でみられる迂回の種類について検討し TableⅡ-2-1 に組み込んだ。

本研究は、エピソード解釈の方法を用いているため、満 3 歳児保育の研究協力者である 2 名と筆者の 3 名で協議した。一人の保育者は、上述の共同研究者である。不一致の箇所は、協議の上で決定した。また、カテゴリーの命名は、前研究の共同研究者と協議して決定した。

2.6 倫理的配慮

本研究は、白梅学園大学・短期大学の研究倫理審査委員会の承認を得ている（申請番号 201800）。

第 3 節　結果と考察

3.1 迂回が出現した年齢

TableⅡ-2-1 は、記録（ビデオ）をもとに、子どもたちが表した迂回行動を検討した結果、即ち対象クラス全員の子どもたちに見られた迂回行動を示したものである。ここで本研究の用語の概念規定を提示する（TableⅡ-2-2）。詳細は、後に事例で示す。カテゴリーは、7 日分観察した内の 1 日目の観察から種類別に迂回行動を取り上げ時系列に記載した。さらに二日目以降の観察で新たなカテゴリーがみられた場合には加えた。7 日分（20 場面）の迂回行動を一人ずつ分析すると共にそのカテゴリーが一番初めにみられた月齢も記載する。なお、本論文に出てくる保育者の名前と子どもたちの名前は全て仮名であり、アルファベットで記した。

TableⅡ-2-1　迂回が出現した年齢と種類

		初期						中期						後期			
NO.		様子をうかがう	フラフラする	隠れる	遊び始める	遊び続ける	走り回る	逃げようとする	歩き回る	そらす	投げる	寝そべっている	無視	置き間違える	隠れている	隠す	全体の数／カテゴリーの数
1	U子	2歳2ヶ月（3）	事例2 *2歳2ヶ月（5）	2歳2ヶ月（1）	2歳2ヶ月（9）	2歳2ヶ月（2）						2歳3ヶ月（2）	2歳2ヶ月（1）				23/vii
2	T子	事例1 *2歳5ヶ月（6）	2歳6ヶ月（2）		2歳5ヶ月（4）												12/iii
3	S男	2歳5ヶ月（5）	2歳5ヶ月（3）	2歳6ヶ月（2）	2歳5ヶ月（8）	2歳6ヶ月（3）	2歳6ヶ月（1）										22/vi
												3歳2ヶ月					
4	R男	2歳6ヶ月（5）	2歳7ヶ月（2）	2歳7ヶ月（2）	2歳6ヶ月（11）	2歳7ヶ月（2）	2歳7ヶ月（1）					事例11 *2歳6ヶ月（4）	2歳7ヶ月（1）				28/viii
5	Q男	2歳6ヶ月（2）	2歳6ヶ月（8）		2歳7ヶ月（7）						事例10 *2歳7ヶ月（1）						18/iv
												3歳2ヶ月					
6	P男	2歳7ヶ月（7）	2歳7ヶ月（4）	事例3 *2歳7ヶ月（4）	2歳6ヶ月（13）	2歳7ヶ月（1）	2歳7ヶ月（1）					2歳8ヶ月（1）	2歳7ヶ月（2）				33/viii
7	N子	2歳8ヶ月（6）	2歳8ヶ月（2）		2歳8ヶ月（11）	2歳9ヶ月（1）	事例6 *2歳9ヶ月（1）						2歳8ヶ月（1）				22/vi
8	M男	2歳9ヶ月（6）	2歳8ヶ月（4）		2歳8ヶ月（9）	2歳9ヶ月（4）	2歳8ヶ月（1）						事例12 *2歳8ヶ月（2）				26/vi
												3歳3ヶ月					
9	L男	2歳8ヶ月（15）			2歳8ヶ月（1）	2歳10ヶ月（1）											17/iii
10	K男	2歳11ヶ月（2）		3歳0ヶ月（1）	2歳11ヶ月（10）	2歳11ヶ月（3）	2歳11ヶ月（3）					3歳0ヶ月（1）	2歳11ヶ月（1）				21/vii
11	J男	2歳11ヶ月（7）	3歳0ヶ月（4）	3歳0ヶ月（1）	2歳11ヶ月（8）		3歳0ヶ月（1）					3歳0ヶ月（1）					22/vi
12	I男	3歳1ヶ月（1）	3歳1ヶ月（2）		3歳1ヶ月（5）												8/iii
13	H男	3歳1ヶ月（3）	3歳2ヶ月（1）		3歳1ヶ月（5）	3歳2ヶ月（2）		事例7 *3歳1ヶ月（1）	3歳2ヶ月（1）		3歳1ヶ月（1）	3歳2ヶ月（1）					15/viii
				3歳9ヶ月													
14	G男	3歳2ヶ月（3）	3歳1ヶ月（4）	3歳1ヶ月（5）	3歳1ヶ月（9）	3歳1ヶ月（3）	3歳1ヶ月（2）	3歳1ヶ月（2）	3歳2ヶ月（1）	3歳1ヶ月（1）	3歳1ヶ月（3）	3歳1ヶ月（1）	3歳1ヶ月（3）	事例13 *3歳1ヶ月（1）	事例14 *3歳1ヶ月（2）		40/xiv
																事例15 *3歳9ヶ月	
15	F男	3歳1ヶ月（3）			事例4 *3歳1ヶ月（4）												7/ii
16	E男	3歳1ヶ月（9）	3歳1ヶ月（4）		3歳1ヶ月（14）	3歳2ヶ月（3）	3歳2ヶ月（2）			事例9 *3歳2ヶ月（1）		3歳2ヶ月（1）	3歳2ヶ月（3）				37/viii
17	D男	3歳1ヶ月（5）	3歳1ヶ月（2）		3歳1ヶ月（4）	3歳2ヶ月（1）							3歳2ヶ月（1）				13/v
18	C男	3歳2ヶ月（3）			3歳1ヶ月（9）	3歳2ヶ月（1）	3歳2ヶ月（4）										17/iv
19	B男		3歳3ヶ月（2）		3歳1ヶ月（12）	事例5 *3歳2ヶ月（8）						3歳2ヶ月（2）					24/iv
		3歳9ヶ月														3歳9ヶ月	
20	A男	3歳2ヶ月（8）	3歳2ヶ月（9）	3歳2ヶ月（1）	3歳2ヶ月（11）		3歳2ヶ月（1）	3歳2ヶ月（2）	事例8 *3歳2ヶ月（2）								34/vii
カテゴリー別数／20名		99	58	17	164	35	18	5	4	2	5	14	15	1	2	0	

＊迂回行動は 20 名すべてに表れた
＊記載された年齢は初めて迂回行動がみられた時期である
＊（）はそのカテゴリーがみられた回数である
＊対象児一人に対して上段と下段に年齢が記載されている場合、下段は 3 学期に迂回行動がみられた年齢である

TableⅡ-2-2　迂回の発生と用語の概念規定

カテゴリー	定義	例	対象事例
様子をうかがう	周りの様子を見てから次の行動を取る 行動である	T子は、S保育者（1歳児担当）がおもちゃのカゴの前に座りながらカゴにブロックを入れる子どもたちの様子を確認する姿を見たり、保育者Sが他の子どもたちの声がけに耳を傾ける姿を見ている行動である。	事例1
フラフラする	目的なく歩き回ったり、その場に直面した行動に応じて取る行動である	U子は、保育室を歩き回る。時には、その場に静止して周りを見回す。その後、E男がJ男を追いかける姿を見てU子も後に付いて行く。U子は、笑いながらE男に近づくとE男はU子を背中で押した。押されたU子は、一瞬目の前に立っているN子を見た。	事例2
隠れる	保育者の言葉がけの後に取る行動であり、保育者や友だちに見られない場所に身を置くことである	P男は、体操前の片付けの言葉がけを聞くとおもちゃを持ちながら坂の下の家の中に入る。	事例3
遊び始める	片付けの言葉がけの後に遊び始める行動である	F男は、片付けも中頃になるとフロアーを走り始める。F男は、短い距離ではあるがフロアーを一往復したそのときE男の目に止まる。E男は、F男の身体に触れ、やがて押し合いが始まる。時に小さな声ではあるが、お互いに「きゃ～」という声を発する。	事例4
遊び続ける	保育者の片付けの言葉がけの前から遊んでいる行動である	体操前の片付けの時、B男は保育者Mの片付けの言葉がけを聞くと保育者をチラリと見るがブロックで遊び続ける。保育者Mは、子どもたちと片付けをしつつ「Bちゃんもかっこいいなぁ～、お片付けできるかなぁ～」と言いフロアーのおもちゃの確認を続ける。B男は、保育者Mの言葉がけを聞き入れずブロックで遊んでいる。	事例5
走り回る	目的なく保育室を走り回る行動である	体操前の片付けの言葉がけがある。N子は、その言葉がけを直立したまま聞いている。その後、走って滑り台の階段を上ったりフロアーを走り回る。N子は、周りの様子を見るというよりは、自分の思いのままフロアーを走り続ける。	事例6
逃げようとする	その場から他の場所へ移動しようとする行動のことである	体操前の片付けの時、保育者Mが片付けの言葉がけをする。再びブロックを一つ拾い、今度は自分が下りて来た階段に向かって投げると絵本コーナーの方へ走ろうとする。	事例７
歩き回る	次の目的を考えながら保育室を歩き続ける行動である	A男は、保育者Mの片付けの言葉がけを聞きながらフロアーを歩き辺りを見回す。A男は、遊び終わったブロックが床に置かれているのを確認する。しかし、A男はブロックを拾うことなく歩き回る。少しするとブロックを手に持ったG男が坂の下の家から出て来る姿をみると、A男は少し助走を付けて走りながら坂の下の家の中に入って行く。	事例8
そらす	保育者の指示を理解しながらも違う行動を取る行動である	保育者Aが「EちゃんとR君（お片付けをしてね）」と声がけする。E男は、保育者Aの方へ一瞬視線を向ける。その後、その場に立ち絵本を開きながらブツブツ言うとその場から去って行った。	事例9
投げる	玩具だけを床やカゴなどに放り投げる行動である	Q男は、両手に少し大きめの車、ミニカー、ウルトラマンなどを抱え保育者Mの所へ近寄って来る。Q男は、手に持っていた車を一つカゴの中に入れた。その後、隣のカゴの中を覗くと再び元のカゴの方に向きを変えミニカーとウルトラマンを投げるようにカゴの中に入れた。	事例10
寝そべっている	寝ているわけではないが床に転がって いる行動である	保育者Aも保育者Mの言葉がけを聞くとR男に片付けを促す。しかし、R男は片付けようとしない。少しすると床に寝そべる。	事例11
無視	保育者に直接言葉がけされるが聞き入れない行動である	M男は、保育者Nの言葉がけを聞くが動じず、保育者をチラリと見るがおもちゃを手に持ちながら両足を床に付けバタバタして遊んでいる。M男は、保育者Nの顔を見ることなく、視線は足元を見ている。	事例12
置き間違える	自分が思っていた場所と違う場所に片付ける行動である	絵本コーナーの方へ歩きながらウルトラマンの合体を続ける。絵本コーナーの前には、ひっくり返ったソファーが置いてある。G男は、そのソファーに乗ると子どもたちの整理袋が入っている箱の中に二つに分解されたウルトラマンを入れる。	事例13
隠れている	片付けの前から保育者や友だちに見られない場所に身を置き、保育者の片付けの言葉がけを聞いてもその場から出て来ない行動のことである	G男は、体操前の片付けの声がけの前から坂の下の家の中に隠れている。	事例14

隠す	片付けの言葉がけの前から遊んでいた玩具を保育者や友だちに分からないような場所に置く行動のことである	降園前の片付けの時、保育者Mの片付けの言葉がけがあったが、G男はカラー積み木に座りながらブロックで遊んでいる。その後、そのブロックをウォーターサーバーの後ろに隠す。	事例15

2 歳 2 ヶ月から 3 歳 2 ヶ月の子どもを対象に観察したため、対象児の年齢は 1 年ぐらいの幅があったが、いずれの子どもにも迂回行動が見られた。しかし、子どもによって迂回行動の種類には差があった。発生時に焦点を当てたのでその点は、第 1 章で行った研究結果でも 2 歳後半に「迂回」の初期発生がみられていることから本研究は、一児を対象として行った研究結果（FigureⅡ-2-1）の中で見られた時期とほぼ同様であることが明らかになった。集団場面においても対象児すべてに迂回行動がみられた。

木下（2008）は、要求伝達と自他間での調整の時期について、2 歳で婉曲な要求表現が表れ、中でも 2 歳 6 ヶ月で拒否する際にはぐらかすような言い方をすることを述べている。このことは、2 歳から間接的な方法を取っていることになる。本研究からも観察データより 2 歳過ぎより 3 歳前後まで間接的な方法が取られていることが分かった。

また第Ⅱ部第 1 章の総括でも述べたが、田中（2011a;2011b）の論を基に金田（1978 ）は、発達過程には外界を操作する操作特性の高次化の方向（「タテ」への発達）と、同一特性の中での交換性を高める方向（「ヨコ」への発達）の二側面があり、発達を矛盾克服の過程として捉えている。上記のような田中らの理論に依拠すれば、以下のようなことがみえた。それは、発達年齢「3 歳半」を越えた頃になると迂回行動の中の「隠す」行動が見られるようになる。この「隠す」行為は、迂回の種類の中でも意識的に迂回が使われる兆しであり他者を理解しながら自らの要求を通そうとしていることを理解することができる。

3.2 迂回行動がみられるまでの変容

二点目は、迂回行動が初期の段階である芽生えの時期から中期の段階であるゆらぎの時期へ、そして後期の段階であるゆらぎながら見通しがもてる時期へと変容していくのではないだろうかという点について検討する。

3.2.1 一児を対象として行った研究結果と本研究からみられる行動の変容比較

ここでは、一児を対象として行った研究結果で取り上げた迂回行動の変容過程と本研究から見られた迂回行動の変容過程を比較する。いずれの場合も、3 つの時期、初期、中期、後期に分けることができる。3 つの時期については、以下に説明する。その時期は、発達年齢に迂回行動を合わせるのではなく、迂回が生成され発展、消滅へと変化する時点と 3 つの時期を合わせている。

TableⅡ-2-１「迂回が出現した年齢と種類」の中に見られる「投げる」や「無視」は 3 つの時期で考えると初期に当たるようにも思えるが、本研究は 7 日分の観察データを 1 日目から見ることにより迂回のカテゴリーを作成した。それによると、「投げる」や「無視」は中期に当たる。初期の迂回行動は多くの子どもたちにみられ、また一つのカテゴリーの頻度数も多い。しかし、中期以降になると迂

回行動も数名の子どもたちに限られ頻度数も少ない。本研究のカテゴリーは、データを基に作成している。

初期は、迂回の芽生えの時期である。この時期は、相手の要求と自分の要求が異なる時に、自分の要求を通そうとする時に違う行動で間接的に表現しようと試みる。この時点では、相手の気持ちを理解しているわけではなく、自分がイヤだから他の行動を取るための意識的行動というよりは、無意識的行動ともいえる。しかし、この時期の子どもは、イヤだという意思を示しながらも比較的すぐに保育者の指示通りに行動することから迂回の兆しと捉えることができる。一児を対象にとして行った研究結果でいうと間接的表現の中の「迂回」にあたる。対象児Y（以下、Yとする）は、2歳9ヶ月で直接的方法に近い「みえみえ」の間接性の表現になり、間接性（迂回）の芽生えが見られた。それは、伯母の家でミニカー遊びをしている時に、伯母がお昼ご飯の用意ができたのでYに食べるように勧めると、Yは急に「つかれた」と言ったのである。同時に伯母が、「まだミニカーで遊びたいの？」と尋ねるとYはうなずいた（J14）。本研究からも同じような行動が見られた。「お片付け」という言葉を聞いてから「遊び始める」迂回行動は、対象クラスの多くの子どもたちが表している（事例 4）。この「遊び始める」という行動は、子どもたちが片付けたくない気持ちを間接的に表している。直接的方法に近い「みえみえ」の間接性の表現になり、間接性（迂回）の芽生えがみられたことになる。

中期は、様々な間接的方法を用いるようになるゆらぎの時期である。この時期は、相手の気持ちを理解しながらも自分の要求を通そうとするために、いろいろな方法を試す時期である。一児を対象として行った研究結果でも「迂回」は、様々な方法の迂回を表しているが、中期は「迂回」と「調整」の間を行きつ戻りつする時期にあたる。この時期の「迂回」は、初期の時期の「迂回」と異なり長い間迂回行動を行う。迂回行動を続ける子どもたちもいれば、「迂回」から「調整」へと移行する子どもの姿もみられる。「調整」へと移行していく子どもの場合には、保育者もその対応に試行錯誤しながらかかわっている。Yは、3歳2ヶ月の時に弟Kが誕生する。それまでは、両親の全ての愛情がYに注がれていたが、Kが誕生したことによりこの関係は難しくなる。そのため、Yは両親と一緒にいたい気持ちをいろいろな方法を用いながら間接的に示している（J15・J29）。まさにYは、ゆらぎながら自分の要求を通そうとしている姿を表している。この姿は、本研究の中でもみられた。迂回行動「寝そべっている」は、対象クラスの子どもたちに多く見られた行動の一つである（事例 11）。子どもたちは、片付けたくないという気持ちをこの姿で表している。ここでの寝そべるの意味は、周りから見ると疲れていると判断されることから取っている行動のように思われる。子どもたちは、自分たちの要求をどのようにしたら突き通すことができるのかといろいろと考える時期であり、まさにゆらぎの時期とも考えられる。

後期は、ゆらぎながら見通しがもてるようになる時期である。意識的に調整するようになるが、初めから保育者の提案通りには動かない。一児を対象として行った研究結果でいうと、間接的表現の中の「調整」にあたる。FigureⅡ-2-1でも

示されているように「調整」は、「迂回」よりも一段階発展した間接的表現を表す。「調整」とは、3歳前後になると表れ、相手の要求をすぐに受け入れたくないが、相手とのやりとりから見通しを立てられるようになり相手の要求を受け入れられるようになることである。Yは、祖父母の家で伯母（叔母）二人と一緒にかけっこの練習をするとYは床に落ちていたボールをとっていたことから一番になることができなかった。Yは涙を流し悔しさはあったものの、Yが走っている途中から遊んでしまったが、伯母（叔母）たちはYを甘やかさず本気で走ったことを伯母が説明するとYは自分が対等に扱われたことへの嬉しさからか帰宅後母親に「きょうは、Yもたのしかった～」という言葉を発している。Yは、伯母の助言により先の見通しができたからこそ上記のような言葉を表したのだろう（J19）。このようなことは、本研究でもみられた。迂回行動「隠れている」は、本研究では一人の子どもの行動からみられた（事例 14）。子どもは、保育者の片付けの言葉がけの前から家の中に隠れ、片付けの合図に応じない行動をとる。しかし、相手（保育者）には、その子どもの行動を読み取られる。この場合、相手（保育者）が次に行う行動を伝え、子どもが納得すると保育者の要求を受け入れるようになる。子どもにとって要求を受け入れるということは、先の見通しを理解したからこそ取った行動といえる。

以上、家庭の中で見た一児の子どもと集団の中で見られた子どもたちの迂回行動の変容は、迂回の芽生えの時期、ゆらぎの時期、ゆらぎながら見通しがもてるようになる時期へと移行していく過程を捉えることができた。これらは、一児を対象として行った研究結果と本研究では、表現の仕方は異なっているが、本質的な点では同じであることが示唆された。

3.2.2 対象児の迂回行動の変容過程

間接的表現を3つの段階（初期・中期・後期）に分類した。初期は「迂回」にあたり、中期は「迂回」と「調整」の間を行きつ戻りつし、後期は迂回を残しながらも「調整」が中心になる。ここでは、全部で 15 のカテゴリーがある。その15のカテゴリーを一つずつ読み取り易い事例と対応しながら取り上げる。

考察は、3 つの段階の視点をもって観察過程を分析して行う。このエピソードの解釈については、観察者（筆者）と研究協力者たちの一致したものを取り上げている。

＜事例 1　Table1-NO.2 初期「様子をうかがう」T 子：2 歳 5 ヶ月＞

【エピソード】

体操前の片付けの時間になる。子どもたちは、使っているおもちゃをカゴの中に入れ始めるが、T子は片手にブロックを持ちながら床に座っている。<u>T子は、S保育者（1 歳児担当）がおもちゃのカゴの前に座りながらカゴにブロックを入れる子どもたちの様子を確認する姿を見たり、他の子どもたちの声がけに耳を傾ける姿を見ている。</u>そこへ、保育者 M が「お片付けだよ～」と言いながら T 子の前を通り過ぎる。T 子は、保育者 M の方を見なかった。T 子は、部屋の隅の方で

黙々とブロックを組み立て続けるB男の様子を見る。そのとき、T子の傍に座っていた保育者Sがその場を離れた。保育者Sが去ると傍にいた男児たちがブロックをカゴの中に入れ始める。T子は、じっとそのカゴを見ている。その後、T子は一呼吸取るようなタイミングでブロックを片手に持ちながら立ち上がるとカゴまで数歩歩きブロックをカゴの中に入れた。

【事例の考察】

T子は、保育者Mに「お片付けだよ～」と言葉がけされた時に保育者Mの顔を見なかったが、保育者Mの言葉がけにより片付けの時間であることは理解していたように思える。なぜならば、T子は片付けをしている子どもたちの様子をじっと見ているからである。しかし、T子は片付けをしたくなかったのだろう。そのため、周りにいる子どもたちの様子や保育者の様子を見ながら片付けをした方が良いかどうかを判断していたと考えることができる。「様子をうかがう」とは、次の活動を行うための「間」とも考えることができる。しかし、この「間」は短い時間であり、結局は保育者の言葉がけ通りにT子は片付けを行った。

＜事例2　Table1-NO.1 初期「フラフラする」U子2歳2ヶ月＞

【エピソード】

体操前の片付けも後半になり、床に落ちているおもちゃもほぼ片付け終わっている。U子は、カゴの前に座りながら子どもたちの片付けのやり取りを行っている保育者Mの近くにいる。U子は、両膝を伸ばしながら両手を床に付き両足の間から遠くを見るポーズを取った後、保育者Mに近付いた。そして、U子は自分の指先を保育者Mに見せる。保育者Mは、U子の指先を見た後、他の子どもにブロックを渡している。U子は、保育者Mの反応があまりなかったためその場を離れた。その後、保育室を目的なしにフラフラ歩き始める。U子は、床に落ちている黄色いブロックを目にする。そのとき、保育者Nがそのブロックに近付きながら「おもちゃしまったらお引越しして。持って来てください」と言葉がけする。そして、保育者がその黄色ブロックを拾うとカゴの中に入れた。U子は、しばらく保育室をフラフラしている。時には、その場に静止して周りを見回す。その後、E男がJ男を追いかける姿を見てU子も後に付いて行く。U子は、笑いながらE男に近づくとE男はU子を背中で押した。押されたU子は、一瞬目の前に立っているN子を見た。そのとき、保育者Nが「はい、みんなでお引越し、ワッショイして持って来て。ワッショイ、ワッショイ」と声がけする。U子は、後ろを振り向きカゴに気付く。U子は、その中の一つのカゴを押し元の位置まで運んで行く。

【事例の考察】

この事例は、片付けの後半の事例である。エピソードにも書いたように、床にはほぼおもちゃが落ちていない。U子の一連の行動の流れを見ていると一貫性はなく、その場に直面した状況を見ながら行動を取り、目的なく動き回っている。U子は、床に落ちていた黄色いブロックを見ても拾わなかった。しかし、その黄色いブロックを保育者Nが拾おうとするとU子はそのブロックにより近付こう

とし、取ろうとするポーズは見せたもののその場を離れた。U 子が、床に落ちている黄色いブロックを見たときにブロックを拾うとするポーズを取るということは、片付けをしなければならないことは理解しているようにも思える。また、U 子は E 男を追いかけて遊ぶのでもなく､興味を持った N 子の言葉に耳を傾けるなどの目的がなく歩き回っている。U 子が、フロアーにおもちゃがなくなり保育者 N の言葉がけを聞くと後ろを振り向きカゴを押し片付けるということは、結果的に U 子が保育者の指示通りに行動したことになる。

＜事例 3　Table1-NO.6 初期「隠れる」P 男 2 歳 7 ヶ月＞

【エピソード】

P 男は、体操前の片付けの言葉がけを聞くとおもちゃを持ちながら坂の下の家の中に入る。保育者たちは、子どもたちと一緒におもちゃをカゴの中に入れる。その間、B 男が黄色いブロックを手に持ちながら P 男の隠れている入口に行く。入口に座りながら上半身を入れて中にいる P 男とかかわり、その後は入口に少しの間座ったかと思うと、今度は入口の横にある丸窓から中を覗き込み P 男とかかわり始めた。そこへ D 男が近付き、D 男の後を追うように J 男が近付いた。少しすると D 男、J 男、B 男が P 男の隠れている所から去った。フロアーの片付けを確認しながら保育者 E（1 歳児担当）は、坂の下の家に近付く。保育者 E は、入口に上半身を入れながら「お片付けですよ」と言い片付けのカゴの方を指さす。保育者 E は、上体を起こし正座をしながら家の中にいる P 男の様子をみている。保育者 E は、P 男が入口付近に近づいて来るのが分かると再びカゴの方を指さした。その直後、P 男は入口から出て来るとカゴに向かいおもちゃをカゴの中に片付けた。

【事例の考察】

P 男は、片付けの言葉がけと同時に家の中に入って行く。P 男は家の中から出て来るまでの間、B 男、D 男、J 男と家の入口や家の側面についている丸窓を通してかかわっている。映像からは、P 男の姿がはっきり見られなかった。しばらくすると B 男、D 男、J 男は、P 男の隠れている場所から去る。しかし、P 男は彼らの姿を追いながら慌てて出てくることはなかった。P 男が、家の中から出て来ないということは、B 男たちと遊びたいという気持ちよりも家の中に隠れていたいという P 男の気持ちを理解することができる。その後、保育者 E が家の入口に近付く。P 男は、自分へ向けての保育者 E の片付けの言葉がけを聞くことにより家の中からフロアーに出て来る。P 男は、片付けの意味は理解しながらも片付けたくないという行動の表れを間接的に「隠れる」という行動で示したのではないだろうか。しかし結果としては、P 男が保育者の指示通りに行動したことになる。

＜事例 4　Table1-NO.15 初期「遊び始める」F 男 3 歳 1 ヶ月＞

【エピソード】

お弁当前の片付けが始まる。F 男は、片付けも中頃になるとフロアーを走り始

める。F 男は、短い距離ではあるがフロアーを一往復した。そのとき、F 男の姿が E 男の目に止まる。E 男は、F 男の身体に触れ、やがて押し合いが始まる。時に小さな声ではあるが、お互いに「きゃ～」という声を発する。その時、F 男は E 男に押され滑り台の柱にぶつかり倒れる。2 回目に倒れた F 男の姿を見た保育者 S は、「大丈夫？」と自分の頭を片手で押さえながら F 男に声をかけた。F 男は、保育者 S の所へやって来る。保育者 S は、「びっくりしちゃったね」と言葉がけしながら F 男の手を握る。F 男に言葉がけした保育者 S は、床に落ちていた車を手に持つと「おねがいします」と言いながら F 男にその車を渡した。F 男は車を持ちしばらく歩いていたが、その後カゴの中へ入れた。

【事例の考察】

F 男は、片付けも中盤に入り飽きてしまったのか遊び始めたのである。事例の中にもあるが、初め F 男はゆっくり走りながらフロアーを一往復した。その F 男の姿を見た E 男が、F 男の遊びに加わり 2 人で遊びとしての押し合いを行った。押し合いのバランスを崩した F 男は、柱に頭をぶつけた。その瞬間を見た保育者 S は、F 男の手を取りながら怪我をしていないか確認した後、おもちゃを渡し「お願いします」と言葉がけしている。しかし、この時点で保育者 S の要求に対し F 男が反抗する場面は見られなかった。結果的に F 男は、保育者の指示通りに片付けを行った。

＜事例 5　Table1-NO.19 初期「遊び続ける」B 男 3 歳 1 ヶ月＞

【エピソード】

体操前の片付けの時、B 男は保育者 M の片付けの言葉がけを聞くと保育者をチラリと見るがブロックで遊び続ける。保育者 M は、子どもたちと片付けをしつつ「B ちゃんもかっこいいなぁ～、お片付けできるかなぁ～」と言いフロアーのおもちゃの確認を続ける。B 男は、保育者 M の言葉がけを聞き入れずブロックで遊んでいる。フロアーには、おもちゃがほぼない状況であり、いくつかあるおもちゃのカゴを子どもたちが少しずつ元の位置に片付け始める。保育者 S は、「B 君、おいで～」と声がけする。保育者 M は、「B ちゃ～ん、B ちゃ～ん」と言いながら黄色のブロックを一つ持ち、B 男に渡す。少しすると保育者 S は、「B 君、みんなもう（おもちゃを）しまっているよ。B 君だけだよ、最後まで持っているの。かっこいい？かっこわるい？どっち？○○よ～いどん」と言葉がけする。B 男は、おもちゃを持ちながら立ち上がり、他の友だちとかかわりつつフロアーを走りカゴの方へ向かう。保育者 M は、「B 君、自分でできる？」と言葉がけする。B 男は、体操の音楽がかかると同時に Q 男、D 男と共におもちゃのカゴを片付け別室から出て来ると体操に参加した。

【事例の考察】

B 男は、保育者 M の片付けの言葉がけの前からブロックで遊んでいる。B 男が遊び続ける中で、保育者 M は間接的な言葉がけを用いながら片付けている子どもはかっこいいという自分の価値観を伝えている。一方、保育者 S は直接的な言葉がけをしている。この時期の B 男にとって、直接的な言葉がけでも間接的な言葉がけであったとしても自分がこの遊びを続けたいという気持ちの方が強いように

思える。B 男の「遊び続ける」という間接的行動は、割と長い時間続けた行動であった。B 男は、おもちゃを持ちながら立ち上がり、他の友だちとかかわりつつフロアーを走りカゴの方へ向かうが、この時間が B にとっては“間”を取ることにあたる。B 男は、“間”を取ったことにより片付けを行ったとも考えられる。

＜事例 6　Table1-NO.7 初期「走り回る」N 子 2 歳 9 ヶ月＞

【エピソード】

体操前の片付けの言葉がけがある。N 子は、その言葉がけを直立したまま聞いている。その後、走って滑り台の階段を上ったりフロアーを走り回る。N 子は、周りの様子を見るというよりは、自分の思いのままフロアーを走り続ける。N 子の後ろには、常に E 男が付いている。保育者 N がカゴの前に座り、「お片付け～お片付け～」と手を叩きながら歌うように言葉がけをする。N 子はその言葉がけを聞くとブロックを抱え、走りながら保育者 N の方へ向かうとブロックをカゴの中に入れた。

【事例の考察】

N 子は、保育者の片付けの言葉がけを聞いた後に走り回っていることから片付けの意味は理解しているように思える。映像から読み取れる N 子の「走り回る」行動は、「走り回る」ことそのものに意味があるように思われる。N 子は、思いっきり走り続けている。E 男は N 子の後を追っているが、N 子は自分の思い通りに走り続けている。しかし、N 子は絵本コーナーの所で走るのを止めると保育者 N の歌うような片付けの言葉がけに耳を傾ける。N 子は、その歌うような言葉がけを聞くとブロックを抱え保育者 N の方へ向かった。N 子は、カゴの中にブロックを入れる。結果的には、N 子が保育者の指示通りに行動したことになる。

＜事例 7　Table1-NO.13 中期「逃げようとする」H 男 3 歳 2 ヶ月＞

【エピソード】

体操前の片付けの時、保育者 M が片付けの言葉がけをする。H 男は、滑り台の階段を下りると床に落ちているブロックを一つ拾い水道の方へ向かって投げた。ブロックを投げた光景を見た H 男は、肩をすぼめる。その直後、再びブロックを一つ拾い、今度は自分が下りて来た階段に向かって投げると絵本コーナーの方へ走ろうとする。そのとき、保育者 M に「H ちゃん」と声がけされると H 男は絵本コーナーの方へ向かった。保育者 M は、H 男を追いかける。絵本コーナーでは、保育者 M が H 男に向かってブロックを投げてはいけないことを伝える。

【事例の考察】

H 男は、片付けをしたくなかったのだろう。H 男は、片付けの言葉がけと同時に滑り台の階段から下りてくるが、床に落ちているブロックを一つ拾い水道へ向かって投げる。このとき H 男は、ブロックを投げた瞬間肩をすぼめた。おそらく、肩をすぼめたということは、ブロックを投げてはいけないこと、片付けをしなければいけないことを理解していると捉えることができる。自分の中でいけないことをしたと感じながらも自分の要求と相手の要求の間でゆらぎつつ自分の要求を

通した場面である。この場面は、初期の段階よりも長い時間みられた行動であった。H 男は、片付けなければならないと頭では理解しながらも片付けたくないという自分の気持ちを投げる、逃げようとする行動で表している。

＜事例 8　Table1-NO.20 中期「歩き回る」A 男 3 歳 2 ヶ月＞

【エピソード】

体操前の片付けの時、A 男は保育者 M の片付けの言葉がけを聞きながらフロアーを歩き辺りを見回す。A 男は、遊び終わったブロックが床に置かれているのを確認する。しかし、A 男はブロックを拾うことなく歩き回る。少しするとブロックを手に持った G 男が坂の下の家から出て来る姿をみると、A 男は少し助走を付けて走りながら坂の下の家の中に入って行く。その後、保育者 N が家の入口へ向かう。保育者 N は正座のポーズで中にいる A 男に声をかける。時には、両手を双眼鏡の形にしながら A 男を見て言葉がけした。そこへ、K 男が保育者 N の所へ近寄って来る。保育者 N は、フロアーを指さしながら K 男に向かって「お片付け」と話す。A 男は、保育者 N と K 男が話している間に家の中から出ると走って体操フロアーの方へ向かった。A 男は体操フロアーを笑顔で歩き回っていると、保育者 E に「お願い。お片付け」と言いながらウルトラマンを渡される。A 男は、そのウルトラマンを手に取ると歩きながらカゴへ向かい片付けた。

【事例の考察】

A 男は、周りの様子をみながら次の行動を考えている。事例の中にも書かれているように、ブロックが床に置かれているのを確認しながら片付けなかったり、G 男が坂の下の家から出て来るのを見た後に自分が坂の下の家の中に入ったり、保育者 N が K 男と話している間に体操フロアーへ向かうなど、周囲の状況と自分の行動を突き合わせながら次の行動へ移行している。しかし、体操フロアーへ行くと保育者 E から片付けるようにウルトラマンを差し出される。このときの A 男は、保育者 E の言葉がけに抵抗することなく片付ける。結果的には、A 男が保育者の要求通りに片付けたことになるが、片付けの言葉がけから保育者 E の直接的な片付けの指示があるまでは歩きながら次の行動を把握し自分の要求に合った行動を取ったことになる。

＜事例 9　Table1-NO.16 中期「そらす」E 男 3 歳 2 ヶ月＞

【エピソード】

降園前の片付けの時、保育者 N は一人ずつに言葉がけをしながら子どもと一緒に片付けている。E 男は片付けず、ソファーに座りながら絵本を読んでいる R 男の所へ近寄る。E 男は、床に落ちている絵本を手に取り R 男の隣に座ると「やあ～」と一言発した後一緒にソファーに座り絵本を読み始めた。保育者 N が他の子どもに片付けを促すため少し大きな声を出すと E 男は振り向く。その後、なかなか上手く絵本が開かない。E 男は、何度も指でページをめくろうとしている。そのとき、近くにいた保育者 A が「E ちゃんと R 君（お片付けをしてね）」と声がけする。E 男は、保育者 A の方へ一瞬視線を向ける。その後、その場に立ち絵本を開きながらブツブツ言うとその場から去って行った。

【事例の考察】

E 男は、片付けずにソファーに座って絵本を読んでいる R 男の所へ来ると自分も絵本を読み始める。しかし、E 男は片付けなければならないことを理解しているのだろう。R 男のように集中しながら絵本を読むことなく、保育者たちの片付けの言葉がけに対して耳を傾ける。E 男は、保育者 A に名前を呼ばれると片付けをしなければいけないと思ったのだろう。しかし、片付けをしたくない E 男は、一瞬保育者 A を見るが片付けることなくその場を去って行った。片付けをしなければいけない、けれども片付けをしたくない E 男の姿をみることができた。

＜事例 10　Table1-NO.5 中期「投げる」Q 男 2 歳 7 ヶ月＞

【エピソード】

体操前の片付けの時、保育者 M はどのカゴに何のおもちゃを入れるかを説明する。Q 男は、両手に少し大きめの車、ミニカー、ウルトラマンなどを抱え保育者 M の所へ近寄って来る。Q 男は、手に持っていた車を一つカゴの中に入れた。その後、隣のカゴの中を覗くと再び元のカゴの方に向きを変えミニカーとウルトラマンを投げるようにカゴの中に入れた。Q 男は、最後のおもちゃをカゴの中に入れるのかと思うと先ほど入れたウルトラマンをカゴの中から取り出し、隣のカゴを目がけて投げつけた。カゴの前に座っていた保育者 S は、「あ～Q ちゃん○○」と話す。Q 男は、保育者 S の言葉がけを聞くとおもちゃを入れ続けたカゴに向きを変え、最後のおもちゃをカゴの中に投げつけた。その後、カゴの周りに落ちていたウルトラマンと恐竜を拾う。Q 男は、保育者 S のカゴに向かってウルトラマンと恐竜を投げるがカゴの中に入らず床に落ちた。Q 男は、恐竜を拾うと保育者 S のカゴの中に入れる。その瞬間、Q 男は親指を立てた（カゴの中に入った喜びを表す)。保育者 S は、「あ～」と笑顔で Q 男の顔をみると他の子どもたちの対応を続けた。しばらくすると、幾つもの恐竜を抱え保育者 S の所へやって来る。Q 男は、手に持っている恐竜の一つをカゴに投げつけると一歳児の子どもの腕に当たる。保育者 S は、「痛～い、Q ちゃん、○○○」と声を上げる。Q 男は、保育者 S の言葉がけを聞きながらも手に持っているすべての恐竜をカゴの中に入れた。その後、3 つの戦隊者の人形を持って保育者 S の前にあるカゴまでやって来る。Q 男は、カゴの中を覗き込むようにしながら全ての戦隊者の人形をカゴの中に入れた。Q 男は、そのカゴの中に違うおもちゃが入っていると手に取り、隣のカゴの中に入れ直す。Q 男は、カゴから少し離れた所に行くと両腕を肩の高さまで上げながらその場をクルクル回り始めた。

【事例の考察】

Q 男は、保育者 M の言葉がけを理解しているように思われる。なぜならば、保育者の言葉がけを聞いた際に最初に取った行動は、おもちゃをカゴの中に入れる行動であった。しかし、その入れ方は勢いよく投げ入れている。Q 男は、事例の最後でもカゴの中に入っているおもちゃが違う種類のおもちゃだと分かると元のカゴの中に入れ直す姿がみられた。Q 男の「投げる」という行動から読み取れることは、遊び心なのかまだ遊び続けたいという怒りなのかを行動を見ただけでは

捉えきれないが、この両方のどちらかの意味が行動に含まれている。

＜事例 11　Table1-NO.4 中期「寝そべっている」R 男 2 歳 6 ヶ月＞

【エピソード】

お弁当前の片付けの時、保育者 M の片付けの言葉がけがあった。R 男は、それまで保育者 A の膝に座り絵本を読んでもらっている。保育者 A も保育者 M の言葉がけを聞くと、R 男に片付けを促す。しかし、R 男は片付けようとしない。少しすると床に寝そべる。R 男は、寝そべりながら胸についているバッチを口にくわえたり、片付けている様子を見ている。保育者 E は、片付けながら寝そべっている R 男を見ると「R」と言いながら床に落ちているおもちゃを指さす。しかし、R 男は保育者 E の指先を見るが動じることなく寝そべったままであった。保育者 E も自分の目の前のカゴにおもちゃを入れに来る子どもたちの対応を続ける。その後、保育者 E は「R」と言いながらフライパンにままごとセットの食べ物を乗せ R 男に渡す。保育者 E は、「あっちに入れてね」と言いながらカゴの方を指さし、「こぼさないでね」とも話した。しかし、R 男は寝そべったままフライパンを持っていたため、フライパンに乗っていたままごとセットの食べ物を床に落とした。保育者 E は、「こぼさないで持って行って。こぼさないようによ」と言うと R 男は起き上がり、カゴの方へ向かう。その動きに合わせ、保育者 E は「オットットット」と声がけする。保育者 E は、R 男がおもちゃをカゴの中に入れると「ありがとう」と声がけした。

【事例の考察】

R 男は、片付けるという行動を理解しているように思われる。なぜならば、寝そべりながら保育者や子どもたちの片付けている様子を見ているからである。R 男は、片付けたくない気持ちを寝そべるという形で表している。一方、保育者 E は R 男に片付けるように言葉がけする。保育者 E が、最初に指を指しながら片付けを指示した際には、保育者 E の指先は見たものの行動に移すことはなかった。しかし、二回目の保育者 E の言葉がけの時には遊び的会話であるため時間がかかったが片付ける結果になった。R 男が、保育者 E に抵抗する姿はみられなかった。結果としては、保育者 E の言葉がけにより R 男が片付けたことになるが、保育者 E の言葉がけが遊び的会話でなければ R 男は片付けなかっただろう。R 男の気持ちとしては片付けたくなかったと捉えられる。その意味では、他の中期の事例の内容に類似している。

＜事例 12　Table1-NO.8 中期「無視」M 男 2 歳 8 ヶ月＞

【エピソード】

降園前の片付けの時、保育者 M の片付けの言葉がけがあったが、M 男は数名の子どもたち（D 男、E 男、K 男、P 男、U 子）とソファーに座っている。保育者 N は、「ねぇ～何でお座りしているの？かっこわるいよ。みんなしまっているんだよ。お片付けだよ」と言葉がけする。M 男は、保育者 N の言葉がけを聞くが

動じず、保育者をチラリと見るがおもちゃを手に持ちながら両足を床に付けバタバタして遊んでいる。M 男は、保育者 N の顔を見ることなく、視線は足元を見ている。保育者 N が子どもたちに言葉がけをしていると、片付けをしている保育者 M がその場所を通りながら「ひよこ組さんみたい」と言い去った。保育者 N は、「あ～、バッチ変えちゃおう。じゃあ、みんな。ひよこさんにバッチ替えちゃおう。ひよこさんにバッチ替えちゃおう。」とソファーに座っている子どもたちの名札に触れる。保育者 N の言葉がけを聞くと子どもたちは、ソファーから立ち上がりその場を去った。M 男は、他の子どもたちがソファーから席を立ちその場を去るのを見るとゆっくり立ち上がり、おもちゃを持ちながらソファーから距離をおいた。M 男は、おもちゃの車を持ちフロアーをフラフラしながら周りの様子を見ていると G 男にそのおもちゃを奪い取られる。M 男は、ブツブツ言いながら G 男の後について行く。G 男は、おもちゃの車をカゴの中に入れた。M 男は、G 男がおもちゃをカゴの中に入れたことを確認すると先ほどのソファーまで行き寝転んでいる R 男の姿を見ている。

【事例の考察】

M 男は、保育者 M と保育者 N の片付けの言葉がけよりも皆と一緒にソファーに座りながら足をバタバタするという遊びの方が楽しいのだろう。その遊びを続けたいという M 男の気持ちが強いため、保育者たちの言葉がけに対して無視をするという行動として表れた。しかし、他の子どもたちがその場から去り始めると M 男もソファーから立ち上がり別の場所へと移動する。このとき、M 男が持っている車のおもちゃを片付けなければならないかどうかの気持ちを理解することはできないが、G 男にそのおもちゃを奪い取られ、カゴの中に入れられている様子を確認している姿からおもちゃをカゴの中に片付けることの意味は理解しているように思えた。

＜事例 13　Table1-NO.14 後期「置き間違える」G 男 3 歳 1 ヶ月＞

【エピソード】

降園前の片付けになると読んでいた絵本をその場に置き、手に持っているウルトラマンだけを持ち立ち上がる。そのとき、保育者 N が全体に向けて片付けの声がけをするため G 男の傍に来た。G 男は、上を見上げるような姿をしつつ保育者 N を見た後、壁と机の隙間に入る。それを見た保育者 N は、「こっちだよ。お片付け」、「入れて来て」と片付けのカゴの方を指さす。G 男は、「の～（NO)、の～（NO)」と答える。それを聞いた保育者 N は、「ノ～じゃない」と再度言葉がけする。G 男は、「の～、の～」と言いつつウルトラマンで遊び続けるが、目の前に立っている保育者 N を見上げる。しかし、G 男はウルトラマンで遊び続ける。保育者 M も全体に向かって片付けの言葉がけをすると G 男は一度振り向いたが、再び遊び出す。そのとき、ウルトラマンが二つに分解された。G 男は、保育者 M の所へ行き「いれて（合体して)」とウルトラマンを差し出すが、保育者 M はウルトラマンを見たものの他の子どもの対応を続ける。ちょうど、保育者 M の背中に寄りかかっていたB男がウルトラマンを手に取り体を合体しようとするができ

ない。それを見たG男は、再びウルトラマンを手にしつつ「だいじょうぶ。おれがやるよ。おれがやるよ」と言いながらウルトラマンを合体しようとするができない。G男は、先ほど遊んでいた机の方に向かって少し歩くと床に落ちていた戦隊もののおもちゃを拾い投げる。そして、絵本コーナーの方へ歩きながらウルトラマンの合体を続ける。絵本コーナーの前には、ひっくり返ったソファーが置いてある。G男は、そのソファーに乗ると子どもたちの整理袋が入っている箱の中に二つに分解されたウルトラマンを入れる。その後、床に落ちているミニカーを走らせ遊び始める。

【事例の考察】

事例13からは、G男が遊び続けたい気持ちと片付けなければならない気持ちの両方の側面がみられる。事例の中では、G男自身が片付けたくない気持ちを「の～(NO)」と示している。しかし、片付けなければならない状況も理解していることから整理袋の箱の中に二つに分解されたウルトラマンを入れたのだろう。この時点でG男は、意識的に隠したわけではなく片付けようとしたのかもしれない。結果は片付けていないが、気持ちは片付けの方に向いている。なぜならば、G男は片付けの言葉がけをしている保育者たちの様子を時々見ている。事例からは、G男の片付けるべきと理解しつつも片付けたくないという気持ちの様子を詳細に読み取ることができる。

＜事例14　Table1-NO.14 後期「隠れている」G男3歳1ヶ月＞

【エピソード】

G男は、体操前の片付けの声がけの前から坂の下の家の中に隠れている。片付けの合図と共にP男は、ブロックを持ちながら坂の下の家の中へ入って行く。B男は、家の入口から中の様子を見ると、家の小窓（壁の一部が丸型になっている）の方に向かう。B男は、その小窓を通してG男やP男とやりとりする。そこへD男がやって来る。D男は、B男と同様小窓からのやりとりである。さらにJ男も加わる。J男は、入口から中の様子を見る。その後、D男はその場を去る。J男とB男は、2人でブロックを用いて戦いが始まる。家の周りには、誰もいなくなった。そこへ、保育者Eがやって来ると入口から「お片付けです」と言葉がけしカゴの方を指すと、P男が家の中から出て来た。さらに保育者Eは、入口から上半身だけ中に入れるとG男が家の中から出て来た。P男もG男も持っているブロックをカゴの中に片付けに行く。

【事例の考察】

G男は、片付けをしたくないために片付けの合図が聞こえても家の中から出て来なかったのだろう。しかし、保育者Eが片付けをするように声がけすると抵抗することなく家の中から出て来た。G男は、片付けなければならないことを理解しているからこそ、保育者Eの言葉がけに対して抵抗することはなかったと考えられる。

＜事例15　Table1-NO.14 後期「隠す」G男3歳9ヶ月＞

【エピソード】
降園前の片付けの時、保育者 M の片付けの言葉がけがあったが、G 男はカラー積み木に座りながらブロックで遊んでいる。その後、そのブロックをウォーターサーバーの後ろに隠す。G 男は、他の友だちがウォーターサーバーの後ろに入らないようにウォーターサーバーの入口にいたり、自分がウォーターサーバーの後ろに入ったりしていたが、その後フロアーへ出て行く。少しするとウォーターサーバーの後ろに入る。そこへ、保育者 M がやって来るとウォーターサーバーから出るように指示されると同時に隠してあったブロックを見つけられ片付けるように言われる。G 男は、ブロックのカゴの前でブロックを崩しカゴの中に入れていると保育者 M が近付き「これ何作ったの？」と尋ねる。G 男は、「てっぽう」と答える。保育者 M が、「鉄砲？」と確認するように G 男に言いながら「黄色い鉄砲、隠しておいたの？」と尋ねると G 男は頷いた。保育者 M は、「G 男君、今度作り方教えて」と言葉がけする。G 男は、保育者 M の言葉がけを聞きながら頷き、ブロックを一つひとつ崩す。その後、再びブロックを型にし、保育者 M が近づくとそのブロックを見せる。保育者 M は、「じゃあ、明日教えてよ。やろう～明日。教えてくれる？」と G 男に尋ねる。G 男は、保育者 M の言葉がけに頷くと立ち上がる。保育者 M は、再び「じゃあ、明日、ご飯食べたらやろうか？」と言葉がけすると G 男は保育者 M の言葉がけに頷き、ブロックをカゴの中に入れるとその場を去る。

【事例の考察】
G 男は、遊び続けたいブロックを意識的にウォーターサーバーの後ろに隠す。G 男は、隠しながら他の子どもたちにブロックを取られてはいけないと気にしながら遊び続けているため、結局自分自身がウォーターサーバーの後ろに隠れる。その行動を見た保育者 M は、G 男にウォーターサーバーから出るように言葉がけするつもりであったが、G 男の足元にはブロックが置かれていることに気づき片付けることを指示する。G 男は、保育者 M に片付けるように指示されると片付ける。しかし、G 男は再びブロックで型を作り保育者 M に見せる。G 男は、保育者 M の「教えて」という G 男を尊敬するような言葉がけを聞いたことでやっと自分自身に納得したのかブロックをカゴの中に入れた。G 男自身は、保育者にブロックを隠していたことが見つかり気持ち的には自分の思いに反した結果になったが、保育者が明日、一緒にブロックで鉄砲を作ることを約束したことにより先の見通しが見えたのだろう。そのため、保育者の「隠しておいたの？」という問いに対して頷き事実を認めたり、保育者 M の片付けの言葉がけに応じることができたのだろう。

3.2.3　全事例の総合からのまとめ
全事例から迂回行動がみられるまでの変容過程をみると次のような子どもの姿がみられた（TableⅡ-2-1 参照）。先ずは、初期にあたる迂回行動の頻度数とその時期の特徴について述べる。様子をうかがう 99 回、フラフラする 58 回、隠れる 17 回、遊び始める 164 回、遊び続ける 35 回、走り回る 18 回だった。特に様子

をうかがうと遊び始めるは、20 名全ての子どもにみられた迂回行動である。初期にみられる迂回行動は、全体的に頻度数が多いことと保育者の片付けの言葉がけに対して一度は迂回行動を示すもののその時間は短く、結果的には保育者の要求通りに片付ける姿が見られた。この時期の子どもの姿は、自分の要求を通すために間接的な方法を用いる迂回の芽生え（初期）の時期と捉えることができる。

次は、中期にあたる迂回行動の頻度数とその時期の特徴を述べる。逃げようとする 5 回、歩き回る 4 回、そらす 2 回、投げる 5 回、寝そべっている 14 回、無視 15 回である。中期にみられる迂回行動は、初期にみられる迂回行動とは異なり、特定の子どもが 2，3 個の迂回行動を示している。また、頻度数も初期と異なり極端に減る。この時期の子どもは、保育者の片付けの言葉がけに対して迂回行動を示すが、子ども自身が片付けなければならないことを理解しているため、迂回行動を行いながら保育者の表情を見る子どもの姿も見られた。その結果、保育者の言う通りに片付ける方向に向かう子どもとその状況を理解しながらも自分の要求を通したいがために迂回行動を続ける子どもの姿があった。この時期は、相手を意識しながら間接的方法を用いる中期に当たる。中期とは、FigureⅡ-2-1「Y の 0 歳から 6 歳までの要求実現における葛藤克服方略」によれば「迂回」と「調整」の間を行き来するゆらぎの時期と捉えることができる。

最後に、後期の迂回行動の頻度数と特徴について述べる。置き間違える 1 回、隠れている 2 回、隠すは 3 学期に 2 回みられたが、ここでの頻度数は 1 学期を対象としているため 0 回とした。この時期に迂回行動を示した子どもは 1 名であった。後期は、迂回行動をしながらもやがては先の見通しが理解できるようになる姿が見られた。ゆらぎながら見通しがもてるようになる「調整」の時期にあたる。

また、20 名の子どもたちの迂回行動の頻度数と種類を見ると次のようになる。先ず、20 名全体の子どもの頻度数と種類の平均は、頻度数が 21.95、種類は 6.05 だった。その中で最も頻度数の多い子どもは G 男の 40 回、最も少ない子どもの頻度数は F 男の 7 回であった。迂回行動の種類については、最も迂回行動の種類が少ない子どもは F 男の 2 種、最も多い子どもは G 男の 14 種であった。迂回行動の頻度数と種類については、子どもによって差が見られた。

一児を対象として行った研究結果では、対象児 Y が家庭の中で大胆に迂回行動を示し、本研究では集団生活での対象クラス全員の子どもたちに迂回行動が表れた。表現方法は異なるが、迂回行動の方略の 3 視点は同じであることが分かった。

迂回行動は、月齢が高くなるにつれ対象児の間接的行動が複雑になっていくことが示唆された。間接的行動が複雑になっていくということは、対象児が試行錯誤しながら自分の要求を通そうとしている姿である。この試行錯誤するゆらぎの時期（事例 7 から事例 12 のアンダーラインを参照）こそが、子どもが主体的に自分の行動を決定していく 1 つのプロセスである。だからこそ、このプロセスは子どもが主体的に考える上で重要である。

3.3 集団生活からみられた新たな特徴

3.3.1 迂回の種類

観察のデータより迂回行動を抽出し、出現した順番に並べると TableⅡ-2-1「迂回が出現した年齢と種類」のようになった。1 学期を通して一番多く見られたカテゴリーは、「遊び始める」と「様子をうかがう」であった。二番目に多く見られたカテゴリーは、「フラフラする」と「遊び続ける」であり、三番目に多く見られたカテゴリーは、「走り回る」と「隠れる」であった。「隠す」は、3 学期に B 男と G 男のみにみられたと共に出現した時期も 3 歳 9 ヶ月という高月齢で表れた。

さらに「置き間違える」と「隠れている」は、G 男だけに見られたカテゴリーであった。いずれにしても、全員の子どもたちに迂回行動が見られた。

一児を対象として行った研究結果の対象は家庭における一人の子どもであり、本研究では集団生活の子どもを対象にしたため、一対一の関係とは異なるより多くの表現が表れた。

子どもたちにおいては、集団効果の刺激があるために迂回行動が早く見られた可能性もある。この点の実証はこれからである。また、G 男のように集団生活の中で様々な迂回行動を表す子どもは、家庭生活の中では同じように迂回行動を表すのかについても検討する必要がある。

3.3.2　3 つの場面からの比較

分析においては、カテゴリーを基に場面についても検討した。場面は体操前 7 場面、お弁当前 7 場面、降園前 6 場面の 20 場面を整理してまとめた。3 場面における子どもたちの迂回行動については、資料第Ⅱ部第 2 章として掲載した。

分析より迂回の出現状況をみると、3 場面ともほぼ同じ頻度であった。体操前が 113 場面、お弁当前が 104 場面、降園前は 106 場面であった。体操前が、他の 2 場面よりやや頻度数が高かった。3 場面にみられる 15 のカテゴリーを比較してみると、3 場面とも上位 3 位は同じ傾向がみられた。カテゴリーで一番多いのは「遊び始める」、二番目に多いのは「様子をうかがう」、三番目に多いのは「フラフラする」であった。

ここから読み取れることは次のようなことである。体操前に迂回行動が多くみられたということは、対象児が登園してきてまだ遊びたいという気持ちをお片付けという呼びかけを聞いてから「遊び始める」という間接的な行動を用いて表したのかもしれないと解釈できる。また、保育者は片付けの言葉がけと共に次の活動について話したとしても、他の 2 場面よりも次の活動について分かりにくいこともあるかもしれない。子どもたちは、お弁当前の片付けは片付けが終わればお弁当の時間であることを理解でき、降園前の片付けは片付けが終われば帰ることができるということを日々の繰り返しから理解している。エピソードの解釈については、活動の文脈の中で筆者（観察者）と研究協力者 2 名、合計 3 名で行った。

3.4 総合考察

本研究は、乳幼児期における要求表現にみられる葛藤克服方略の発達過程に着目した。その中でも迂回行動に視点をおき、その目的は 2 点あった。一点目は、前研究（第Ⅱ部　第 2 章）で一児の観察から提起した 2 歳の後半に間接的な諸表

現の兆しが発生し、3～4 歳では間接的な諸表現として「迂回」が表れるという仮説が集団の中でもみられるかどうかを検討した。また、補足的に多様性についても明らかにした。二点目は、迂回行動が初期の段階である芽生えの時期から中期の段階であるゆらぎの時期へ、そして後期の段階であるゆらぎながら見通しがもてる時期へと変容していくのではないだろうかという点について検討した。本研究の結果から明らかになったのは、以下の 3 点である。

1 点目は、迂回が出現した年齢についてである。一児を対象として行った研究結果は、2 歳後半に間接的諸表現の兆しが表れた。本研究では、2 歳 2 ヶ月から 3 歳 2 ヶ月の子どもを対象に観察したため、対象児の年齢は 1 年ぐらいの幅があったが、いずれの子どもにも迂回行動が見られた。クラス全員の子どもたちが迂回行動を示すようになることが観察されたため、先行研究と一致していることが明らかになった。一事例で見たことが、一層明らかになった。

本研究では、この 2 歳半という年齢が非常に重要な時期であることが示唆された。木下（2011）は、乳幼児期における自己と「心の理解」の発達に関する仮説的モデルを作成している。そのなかで 2 歳半～3 歳について以下のように捉えている。自己発達については「思考や言語の自律した主体として表象される自己」、心の理解については「内なる他者を媒介した自他理解、事前意図の理解」と述べている。このようなことから迂回行動が行われる 2 歳半頃は、子どもが周囲の世界をしっかりと捉え始めながらも自分の要求を通したいという気持ちが見られる。この時期は、子どもが人間らしい両義的な部分を持ち始める萌芽のようにも思える。

2 点目は、迂回行動の変容が 3 つの段階が見られた。一つ目は、迂回の芽生えの時期である。二つ目は、ゆらぎの時期である。三つ目は、ゆらぎながら見通しがもてる時期である。迂回行動は、このゆらぎの時期が重要になる。尾崎（1999）は、ゆらぎを定義する中で、迷い、葛藤する事態であると述べている。子どもは、相手の要求を理解しながらも自分の要求を通したい、そのためにはさまざまな方法を用いて自分の要求を通そうとする。しかし、子どもたちは、集団生活の経験を通して集団生活の在り方を理解するようになる。この間、子どもたちは見通しをもちながら次の活動へ移行する中でゆらぎ、そのゆらぎの中でさまざまな表現方法を経験することになる。このゆらぎこそ、子どもの成長を育む上で重要であることが明らかになった。

3 点目は、迂回の種類である。一児を対象として行った研究結果では、対象が家庭における一人の子どもであり、本研究では集団生活の子どもを対象にしたため、一対一の関係とは異なるより多くの表現が表れた。しかし、ここで留意しなければならない点が二点ある。一点目は、集団効果が子どもたちに刺激を与えることもある。例えば、月齢が低い子どもの場合であっても他の友だちの行動を見ることにより同じ行動を取ることがある。この点については、今後実証すべきことである。二点目は、様々な迂回行動を表す G 男のような子どもは、家庭の中でも同じように行動するのかどうかを検討する必要がある。

また分析より迂回の出現状況は、体操前が 113 場面、お弁当前が 104 場面、降

園前が 106 場面で 3 場面ともほぼ同じ頻度であった。また 3 場面とも迂回行動の上位 3 位のカテゴリーが同じであった。一番多くみられた迂回行動は「遊び始める」、二番目に多くみられた迂回行動は「様子をうかがう」、三番目に多くみられた迂回行動は「フラフラする」であった。

「結果・考察」でも述べたように、解釈はいろいろな視点から成り立つが、本研究で大切なことは、前研究の対象者と同じように迂回行動がみられるかについて検討することにある。なお、エピソードの解釈については筆者と研究協力者 2 名、合計 3 名で行っている。

以上を総合してみると本研究からは、次のようなことが分かった。それは、乳幼児期における要求表現にみられる葛藤克服方略の発達過程について満 3 歳児クラス集団を対象として捉えてきたが、迂回行動が出現した年齢とそれがみられるまでの変容は、一児を対象として行った研究結果と集団場面で捉えた本研究の結果が一致したことである。また、集団生活を捉えたことから多くの迂回の種類や最も多く迂回行動が見られた場面についても示唆を得た。このことは、発達過程における迂回が、子どもの要求実現への道筋の上で積極的な意味を持つということを示唆している。

第 3 章
幼児前期の集団場面における迂回行動と保育者の対応
―子ども主体の保育を目指して―

第 1 節　緒言

筆者は、第 1 章において乳幼児期における要求表現の過程にみられる葛藤は、どのように克服されるかを検討した結果、2 歳半から 3、4 歳になると間接的表現（迂回等）が表れ、それが中心的になることが分かった。さらには、5 歳になると言語的思考を介した高次の直接的表現が中心になるのではないかということが示唆された（寒河江・金田,2018）。筆者は、特に 3～4 歳児に見られる間接的な表現である「迂回」行動に着目している。第 2 章においては、第 1 章の対象児が家庭の中の一児であったということもあり集団生活の中で過ごしている子どもたちにも「迂回」行動がみられるかどうかを検討した結果、すべての対象児にみられた。本章では、その「迂回」行動に対して保育者はどのような対応をしているかどうかを検討する。

筆者は、「迂回」行動を次のように定義する。迂回行動とは、「相手との対人交渉を取りながらごまかしたり、はぐらかしたりすることで自分の要求をあきらめるのではなく、自分の要求を間接的に貫き通そうとする要求表現である。」と捉えている。筆者は、子どもが相手の要求を受け入れたくない場合にとる行動や子どもが自分の気持ちと正直に向き合う行動が、子ども主体の行動であると捉えている。

これまでにも、子ども主体の保育者対応についての研究はいくつかある。例えば、金田・諏訪（1992）は、1 歳児の個々の要求とその受容について多様な要求を同時に充足するための“間”の創出について述べている。金田・諏訪は、自分の思いにこだわる 1 歳児へのかかわり方として、「どっちがいい？」といくつかの物を並べて、子どもに選択させるやり方を提案している。金田・諏訪は、こうしたやり方について「一種の“間”の創出である。（中略）保育者が子どもに期待するものを、直接的命令的に『させる』代わりにいくつかの物を媒介にして、保育者と子どもの間に空間的な“間”をつくり、考え選び取る時間的な“間”を置くからである。」と述べている。

この点について田中（2015）は、幼児のつまずき場面における幼稚園教師の「敢えて関わらない行動」の働きについて幼稚園の 3 歳児学年と 4 歳児学年の発達的変化について捉えている。研究から明らかになったことは 4 点あるが、その中の 3 点目、研究より見出された教師の幼児に「敢えて関わらない行動」に幼児の自律的な情動調整の発達を促す教師の働きが推測される点について取り上げている。この点について田中は、幼児自身が自身の情動と向き合う時間の保障があったと論じている。さらに田中は、「幼児の特定の他者に向けられた感情によって幼児が第三者の干渉を拒み、自分で感情や物事を調整したいと願うようになることを教師が読み取るからである。このような自律的な主体に関わる大人の在り方として、幼児自身が自身の情動と向き合う時間を保障する“間（ま）”という一つのきっか

けをつくる周辺的な関わりが存在するのではないだろうか。」と述べている。
両者は、子どもの主体性を尊重し、“間”を取ることの重要性を述べている。金田・諏訪は、保育の中での子どもの活動に側面を置いて“間”を捉えているが、田中は心理作用に側面を置きながら“間”を捉えている。見ている側面は異なるが、“間”を取ることが主体性につながる点においては共通性がある。
“間”には、時間の“間”と空間の“間”の二つがあり、それは常に交叉し、その交叉を筆者は“間”と呼んでいる。迂回は時間を取りつつ、ある子どもはその間に動き回る、寝ているなど肯定的に捉えるという意味で用いる。
本論文では、特に 3～4 歳児に見られる間接的な表現である「迂回」行動に着目する。迂回行動の中には既に“間”が含まれている。この「迂回」行動の対応でも“間”が必要なのではないだろうか。保育者が、「迂回」行動にどのような働きかけを示しているのかを明らかにする。

第 2 節　方法

2.1 研究対象園

東京都下にある私立 Y 幼稚園である。Y 幼稚園は、比較的研究拠点の中で近距離圏内であり、10 年以上前から母子分離で満 3 歳児保育を行っていることから対象園としてふさわしいと考えた。
対象のクラスは、満 3 歳児クラスである。満 3 歳児クラスの子どもたちは、4 月の入園当初はまだ満 2 歳児であるが、徐々に 3 歳になっていく子どもを 4 月から保育する。従って、2 歳児と 3 歳児の混合になっている。保育園での 2 歳児クラスに当たる。人数は 37 名である。保育者は 5 名（H_1～H_5）である。

2.2　対象児について

観察グループは、満 3 歳児クラス P 組 37 名（女児 19 名、男児 18 名）である。

2.3　観察期間

4 月は、子どもたちが集団生活に慣れる時期でもあるため、園生活に慣れた 2 学期と 3 学期に観察を行った。しかし、観察者（筆者）が 2 学期開始と共に観察に入ると子どもたちも動揺するかもしれないと考え、1 学期の 6 月と 7 月の二ヶ月間は子どもたちに慣れるという目的でクラスに入らせていただいた。その間、観察者は園の生活の流れを理解したり、子どもたちの環境の中に自然なかたちで存在できるように心がけた。
観察期間は、2017 年 9 月から 2018 年 3 月までの 7 ヶ月間で計 24 日間。そのうち、月の始めの観察日、7 日分を観察対象とする。事例数は、41 事例である。

2.4　観察・記録について

方法としては、参与観察を用いる。保育室にはビデオを 2 台設置した。なぜならば、このクラスは 2 クラスを使用し、クラスは室内でつながっている。ビデオ 1 台であると子どもが使用している部屋にビデオを移動しなければならず、子ど

もたちの活動の集中の妨げになる。そのため、ビデオ 2 台を使用した。ビデオは、子どもたちが移動した方の部屋のもののみ使用した。撮影時間は、大半の子どもたちが登園してくる午前 9 時半から降園する 13 時半までのすべての保育時間である。記録については、本研究の行動観察の視点である保育者の働きかけに“間”があるかどうかを中心に保育者の対応を捉えた。ビデオは設置しているため映らない場面については、携帯していたメモ帳に記録を書き留めた。その場合には、保育者と子どものやりとりをありのまま記述した。

毎回観察した日の保育後に、保育者たちとその日の保育について振り返りを行った。振り返りは、全員の保育者と観察者が同じ時間に行うのではなく、観察者がその日に質問したい保育者と振りかえりを行った。振り返りは、保育後の自然な会話の中で行うように心がけたため、音声などの録音はしなかった。保育者の言葉を書き取れる範囲でノートに記録した。観察後は、記録された映像を文字に起こすと共に映像で不足した部分は、メモに書き留めた内容を加えた。記録された映像もメモに書き留めた内容も共にその日のうちにフィールドノートにまとめた。その中から迂回の場面を全て抽出し、保育者との関係を事例として整理した。

2.5　分析方法

本研究では、保育者が迂回行動を表した子どもに対しての対応方法を検討する。先ずは、41 事例の保育者対応の分析を行った。詳細な分析は、資料第 2 部第 3 章 EP1~EP41 に掲載している。これらの 41 事例の分析を基に、保育者対応と子どもの活動の帰結に着目し、以下の 3 つに分類し検討を行った。一つ目は、保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に応じ活動に参加する場合（分類①と略記する)、二つ目は保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に応じない場合（分類②と略記する)、三つ目は保育者が対応する中で結果的に保育者の意向に即して子どもを動かす場合（分類③と略記する）である。その一覧表を TableⅡ‐3-1「全事例より取り出した迂回行動に対する保育者の対応方法」に示す。なお、本論文に出てくる保育者の名前と子どもたちの名前は仮名とし、アルファベットで記した。

2.6　倫理的配慮

本研究は、白梅学園大学・短期大学「人を対象とする研究」に関する研究倫理審査委員会の承認を得ている（申請番号 201709)。

第 3 節　結果と考察

3.1　保育者の対応

迂回行動に対する保育者の対応方法については、TableⅡ‐3-1 にすべてまとめた。表の分類を以下に解説する。

先ず、表の一番左側は、保育者の対応と子どもの姿の観察からみえたこと（①～③に分類する)、迂回行動、保育者の対応、その後の子どもの行動、場面、対象児の 6 つに分けて分析した。

Table Ⅱ-3-1 全事例より取り出した迂回行動に対する保育者の対応方法

	保育者の対応と子どもの姿の観察からみえたこと	迂回行動	保育者の対応	その後の子どもの行動	場面	対象児
EP1	①	Nは片付けをしないで床に寝そべっている。	H_4は「N～君、10個拾って」と言葉がけしNを抱き上げる。H_4は「お片付けしたくなかった？」とNに尋ねた後、Nの上履きに描いてある乗り物の絵を見ながら「消防車に乗りたい？」と問いかけ、Nが首を横に振ると次に「電車に乗りたい？」と問いかけるとNは頷いた。	Nは、おもちゃを一つ手に持ち、その手を高く上げる。再びH_4に抱きつく。その後、H_4と一緒におもちゃをカゴの中に入れに行く。	お片付け	N
EP3	①	Tは、朝の活動時間になるとおもちゃの棚に座る。	H_2は、Tを皆が座っている場所へ連れて行く。	Tは、隣にいたNの首を掴む。Nは、嫌がりTを軽く噛んだがTは泣かなかった。Tは再び保育室をフラフラし、壁に貼ってある絵を見たりブロックを持ったりする。しばらくすると、保育室の中央に座った。	朝の会	T
EP5	①	Nは、リトミックをしている時に皆の輪に入らずCと一緒に立って見ている。後半になるとリトミックの輪に入ってくるが、両方の指を入れEと顔を見合わせて喜ぶ。	H_4は、「先生、おてて、そんなことしていないよ」と声がけする。	H_4の言葉がけを聞くと口の中に指を入れるのをやめ、リトミックに参加する。	リトミック	N
EP6	①	Nは外遊びから入室し降園の支度をする際、壁に背を付けて立っている。	H_5は「おてて洗ったの？」と尋ねながら近付き、上履きを履かせる。 H_3は、「N君、おいで」「おかばん、持って来よう～」と声がけし、Nと一緒にロッカーの方へ行く。	H_3の言葉がけによりNは、カバンを背負うが再びH_5の所に戻る。	降園準備	N
EP7	①	Tは、お弁当を食べたくないようで席を立ち『おはようブック』の置いてあるテーブルへ歩いて行く。『おはようブック』手に取るとH_3に見せる	H_3は、Tが手に持っている『おはようブック』は他の友だちの物であることを伝える。また、敢えて言葉をかけずにいる。 （その後）H_2は、「すご～い、T君のかっこいいところ見ちゃった」と言葉がけしたり、1歳児の時の担任にTの頑張りを伝えるなど行う。さらにお弁当箱の中に残っている食べ物を見つけるとTの口元まで運ぶ。 H_1は、H_2の言葉がけを聞いた後、Tに向かって「ピッカピカ」「プリンも全部食べたらまた見せてね」などと言う。	Tは、H_2の言葉や援助によりお弁当を食べる。また、H_1の言葉がけによりプリンも食べる。	お弁当	T
EP8	①	Nは、朝の片付けの声がけの前から棚の下のスペースでブロック遊びをしている。Nは、片付けの言葉がけによりテラスの入口まで急いで歩いて行くとそこに立ったまま片付けをしている友だちを見ている。	H_1は、ブロックを持ちながらNの方へ歩いて来る。H_1は、「Nちゃん、これ、後ろのいい？」とNの後ろにあるカゴへブロックを入れて欲しいと伝える。 H_5は、床にあるブロックを拾いながら「いっぱいあるよ」と言いNに渡す。Nが再び片付けを止めて立っていると、H_5が「あの白いの（ひろって）」とNに声をかける。Nが、白いブロックを拾うと「わぁ～」と言いながら手を叩いた。	H_1から受け取ったブロックをカゴの中に入れる。初めH_5にブロックを片付けるように言われると片付けるが、その後再び片付けを止めて立っている。再度片付けるように言われると片付けた。	片付け	N

EP9	①	Nは、運動会のお遊戯の練習に参加せず、棚の下のスペースでRと足を蹴り合いながら遊んでいる。そこへ、Pがやって来る。NとRは、スペースから出て保育室をフラフラする。Nは、ウルトラマンのポーズをしながら「ウルトラマン」と言ってH_2にポーズを見せた。その間にPが、棚の下のスペースに入る。棚の下のスペースに戻って来たNは、Pが中に入っていることをイヤがる。Nは、Pの髪の毛を触る。Pは痛かったのか泣く。	H_2は、Pの泣き声に気づいて近付き、Nに何をしたのかを尋ねる。Nには、「お友だちに痛いことはしない。お友だちがびっくりしちゃうよ。イヤなことがあったらお口で言おうね」などと話す。するとNが、「キューレンジャー」と答えたので、Nは「戦いごっこしていたの？」「Pちゃん、お耳痛かったんだって。ごめんねって」と話す。	Nは、「ごめんね」とPに言う。	運動会のお遊戯の練習	N
EP10	①	Gは、朝の活動から外遊びへ行く際の保育者の指示に従わず保育室の壁に背中を付けて立ち動こうとしない。	H_1は、外遊びのためカラー帽子をかぶる事と水分補給をすることを子どもたち全体に声がけする。 H_5は、「G君、こここここ」とロッカーの棚の中に入っているカラー帽子を指さす。他児を見ながらGが自分から動き出すのを待つ。	Gはなかなか動き出さなかったが、自分からロッカーまで行きカラー帽子を取ってかぶった。	朝の活動が終わり外遊びへ行くための身支度を行う	G
EP11	①	Zは、H_1の入室の言葉がけを聞いても芝生の山を上ったり下りたりして遊んでいる。	H_3は、Zを見ると抱き上げる。Zは、H_3に向かって「ばか～」と言うため、「ひどい」と言う。H_3は、このやりとりを2～3回繰り返した後、Zを年少組のテラスに座らせようとする。さらには、Zを追いかけ背中を軽く押しながらテラスへ仕向ける。 H_5は、芝生とテラスの境（ロープがはってある）で子どもたちを見ている。ロープまで来たZを見るとZの手を取り保育室へ連れて行く。	Zは、H_3の対応においては芝生の方へ走って行くが、H_5の対応により保育室へ戻る。	外遊びから入室する場面	Z
EP13	①	Kは、苦手な物が残りなかなかお弁当が進まない。時に「わぁ～」という声を出す。	H_2は、「Kちゃん、カレー食べられないならば、あっちに移動しようか？」などと言葉がけし、イスを移動する。また、Kがお芋を食べると喜ぶ。 H_5は、「Kちゃん、Kちゃん、何を食べているの？」と尋ねたり、「Kちゃん、ヤクルト飲めた？お餅どうする？お餅？」とKに尋ねる。また、「偉いね～、偉いね～、Kちゃん。わぁ～Kちゃん、すごい。」などと言葉がけする。	H_3は、H_5の言葉がけに対して席を移動したがお弁当が進まずフォークを口の中に入れたりしている。また、H_5の質問に対してお芋を指さしたり、「（お餅を）たべない」と答える。	お弁当	K
EP14	①	H_2の片付けの言葉がけを聞くとCとDは、一緒にブロックを持ちながら棚の下に隠れる。	H_2は、「ね～、C君、D君、そこにいない。お片付け」と言葉がけする。 H_4は、Dに向かって「H_2の所へ持って行って」と声をかける。	CとDは、しばらく周りの様子を見ている。Cは、持っていたおもちゃの1つを隣の棚に置くと再び棚の下に入る。しばらくすると、H_3の前にあるカゴの所へ行き、周りに落ちているおもちゃをカゴの中に入れ始めた。 Dは、おもちゃを持ってH_4の所へ行く。H_4の「H_2の所へ持って行って」という声かけに対してDはH_2の持っているカゴの中に片付ける。	保育室	CとD

EP15	①	Nは、朝の活動の中で体操をする場面になると皆の輪から外れ棚の下に入る。	H_1は、「N君」と声をかけて手を引き、棚の下から出るように促す。	Nは、棚の下から出てきてH_2の隣に立つが、すぐに水道の近くへ行く。その後、朝の活動に参加するが、歌をうたう時には歌わず、その場に立っていた。	保育室	N
EP16	①	Bは、朝の活動の中で行う体操をしないで保育室を走り回り床に寝る。	H_5は、「Bちゃん、やるよ」と声をかけBを起き上がらせる。	Bは、保育室をフラフラした後、H_2を見ながら体操に参加する。前屈など自分のできるものは行うが、難しいときは保育者と同じ動きをせずに自分流の動きをする。	保育室	B
EP17	①	外遊びをしているときに雨が降ってきたため、保育者が職員室前のテラスに移動するように声がけする。Aは、総合遊具のつり橋に立ちながら職員室前のテラスを見ている。ほとんどの子どもがテラスに移動しているが、Aはつり橋から動こうとしない。	H_5は、Aを見つけると近付き、「Aちゃん、ちょっときて。今日の給食にヤクルトついてるんだって。きてきて」、「ちょっと、きてきて。Aちゃん、お弁当？お給食？」と尋ね、Aが『給食』という問いかけに頷くと、H_5は「お給食？先生と一緒だ！」などと声をかけながらAの手を取りつり橋から降ろした。	Aは、H_5の『給食』に頷き、H_5と手を繋ぎテラスへ向かった。	園庭	A
EP19	①	Tは、お弁当を食べずに立ち歩く(お弁当は、カバンの中に入れてある)。	H_5は、「今日、焼きおにぎりじゃないの？」、「(ウルトラマンや仮面ライダーが好きなTに)変身しちゃうよ」、「好きな物から食べようよう」などと声かけする。さらに、Tに食べない理由(家から持ってきたお弁当にヤクルトがなかったことからお弁当を隠せば幼稚園のヤクルト付きのお弁当を食べることができると思ったそうである)を聞きながら「さすがT君」と納得したように話す。 H_4は、「T君は、何をしているの？」と尋ねる。Tの食べない理由を聞くと「T君、賢い」と話す。 H_2は、Tの手を引きイスに座らせると「1番肉じゃが、2番お肉」などと食べる順番を提案する。Tが進まないときには、Tの様子をしばらく見ている。食べ終わった物を確認しながら「すご～い」と声がけする。	H_4の対応については、応答しない。Tは、H_5になぜ食べないか理由を聞かれ、その対応から「うん」と答え、H_5の指示に従うようになる。また食事が進まなくなり、H_5を探して立ち歩き始める。H_2の言葉がけを聞いても食事が進まず周りを見ていることもあったが、お弁当をすべて食べ終えた。	保育室	T
EP20	①	外遊び後、Gは手洗い、水分補給をしたがならい。Gは、手を洗いたくないため「ぎゃ～」と大きな声で何度も叫ぶ。	H_2は、「G君、そんなに大きな声を出さない」、「ほら、(周りの子が)うるさいよって言ってるよ」と言う。 H_5は、ウォーターサーバーで水を汲みながらGの様子を見ている。少し時間をおいてGを水道の方へ連れて行く。「石鹸で(手を洗う)」と声をかける。	Gは、H_2の言葉がけに対して叫ぶのは止めるが、保育室の入口で直立不動の姿勢をとる。Gは、H_5の言葉がけにより水道へ行き手を洗う。	保育室	G
EP21	①	Sは、朝の片付けの言葉がけを聞くと片付けずに机の下に隠れている。	H_2は、「S君、お片付けする時間だよ」、「S君、お片付けしないと先生、今日、何するかお話しできない。わかった？」と声がけする。さらに、「S君、一緒にワッセワッセしよ～」「行き過ぎないでね。よいしょ、よいしょ。ありがとう。S君、ありがとう～」と言葉がけする。	一度目の言葉がけのときには、片付けの箱の所へ行くが立っているだけであった。しかし、二度目の声がけではH_2と一緒に片付けを行う。	保育室	S

EP22	①	Bは、朝の会に参加せず棚の下にいる。	H_5は、棚の下から出るようにBの手を引く。 H_2は、子どもたち全体に声をかけながらBの手を引き、自分の隣に立たせようとする。一日の流れを子どもたちに話す。	Bは、H_5の対応に対して棚の下から出るがH_5の歌っている所で走り回る。H_2の対応に対しては、保育室を走り回り、再び棚の下に行くが、朝の会の話が終わる頃になると自分から保育室の中央に歩いて行き座る。	保育室	B
EP23	①	Gは、園庭でクリスマスソングに合わせてダンスをするが踊らないで立っている。	H_5は、子どもたちと踊りながら「G君、サンタさんが来るか見ててね」と声かけする。ダンスが終わり子どもたちと遊具の方へ移動しようとするとGは大泣きしたため、H_5はGにそっと寄り添い、手を引いて遊具の方へ歩いて行く。	Gは、H_5と子どもたちが遊具に行くときには大泣きをしたが、H_5がGと手をつなぐと落ち着き、皆の方へ一緒に歩いて行った。	園庭	G
EP24	①	園庭でクリスマスソングに合わせてダンスを踊る。Bは、一曲目の途中になると「B、あしがいたい！」と言いながら座り込む。さらには、「あたまがいたい～」、「こんどはあたまがいたい」と話す。	H_5は、Bの様子をしばらく見た後、「Bちゃん、足なおった？」と声をかけ、Bが「なおった」と返答すると、「Bちゃん、じゃあ次の踊れる？」と尋ねる。Bの「いたい」という返事に対して、H_5は年中組の女児2名をBの両脇に位置させる。	Bは、年中組の女児たちと手をつなぐことで、音楽に合わせて歩く。	園庭	B
EP25	①	お弁当前の片付けになるとNは重ねてあるイスの上に乗り、一番奥のイスの上にあるマットを取ろうとしている。	H_2は、「Nちゃん、そこに乗らないよ。お片付けだよ。いたいいたいだよ」と話す。さらに、「これが取りたいの？」とイスの上にある丸いマットを指さす。H_2は、マットを取ってNに渡し片付けるように促す。 H_4は、「Nちゃん、危ないよ」と話す。 H_5は、「あそこで～す。」と言いながらマットをハンドルに見立て、二人で運転をするように動かしながら棚の方へ向かった。	Nは、H_2とH_4の「危ない」などの言葉がけに振り返る。H_2のマットが欲しいかどうかの質問に頷く。Nは、マットを床で転がしているが、H_5の「あそこで～す」という言葉がけを聞くと同時にマットをハンドルに見立て、二人で運転しながら棚の方へ行きマットを片付けた。	保育室	N
EP26	①	Bは、保育者が『音楽会』について話し始めるとNと一緒に暖房器具とロッカーの間に入り込む。	H_3は、NとBを抱き上げて話を聞いている子どもたちの所に座らせる。	Bは、皆が歌い始めると一緒に歌う。	保育室	B
EP27	①	お弁当前の片付けになるとSは、FとWと一緒に窓に背を付けて立ったまま片付けようとしない。しばらくすると、FとWは片付けを始めるが、Sはその場から動かない。	H_2は、「しっかりお片付けしてください」と言って子どもたちの手を引き立たせる。	H_2に手を引かれたSは、おもちゃのマットを持つとハンドルのように回しながらおもちゃの棚に片付けた。	保育室	S
EP28	①	Nは、外遊びから入室すると手洗いも済ませずに棚の下へ行く。	H_2は、子どもたちのコップに水を入れながら「Nく～ん」と声がけし手洗いなどを促す。 H_5は、「Nさ～ん」と声をかけNの上履きを入口に置く。H_5は、「N君」と言って保育室に入って来る。NがH_5の所へ行くため、上履きを履くのを援助する。	Nは、H_5に上履きを履くのを援助してもらうと手洗いなどをしに行く。	保育室	N
EP29	①	Dは、H_1の片付けの言葉がけを聞きながらおもちゃで遊んでいる。	H_1は、「こら！Dく～ん、（口からおままごとのポテトを）出して」と声がけする。 （H_3は、Dが近付きティッシュボックスの方向を指でさす。ティッシュボックスを片付けたことをH_3に伝える）	Dは、H_1の言葉がけを聞くと口の中からポテトを床に落とす。それから、保育室をフラフラし、床に落ちているおもちゃを投げる。その後、ティッシュボックスを片付けるとH_3の所まで行き、ティッシュボックスを片付けた方向を指さした。	保育室	D

EP30	①	Bは、『動物体操』の音楽がかかると床に転がる。	H ₃は、Bの寝ている姿を見ると軽く手で身体を叩く。	Bは、しばらく寝たままであったが立ち上がる。Bは、保育室をフラフラし時に友だちに触れる。体操も中頃、あひるの体操あたりになると体操の輪の中に入り、H_1を見ながら踊り始める。	保育室	B
EP32	①	H_1が、片付けの言葉を促すが、Rはおもちゃの棚の所で寝そべり、床に落ちているブロックで遊んでいる。	H_1は、手に持っているブロックを片付けに来ながらRに無言のまま指でブロックのカゴを指す。	Rは、ブロックをカゴの中に入れた。	保育室	R
EP34	①	Yは、出席調べになるとハイハイをしながら保育室②へ行く。	H_1は、「Y君」と名前を呼ぶが応答がない。 H_3は、「ハイって！（お名前呼ばれたら返事をするという意味）こっちへ来ない（保育室②へ行かないという意味）」「皆の所へ行こうよ」と言葉がけする。その後、H_1がYの名前を呼ぶと「ハ～イって！」と言う。 H_5は、「Yちゃん、ドア閉めるよ」と言い、保育室①と保育室②の仕切りのドアを閉める。	Yは、H_1の言葉がけに対しては無言だった。H_3の言葉がけに対しては「いかないいかない」、「やだ！」と答えた。しかし、H_5の言葉がけの後になるとH_1の話を聞き始めた。	保育室	Y
EP35	①	Nは、リトミックに参加せず立っている。他の子どもたちは、床に座りリトミックに参加する。	H_4は、Nを自分の隣に座らせ「1・2・3・4…」と言いながらNの膝と自分の膝を叩く。	Nは、（膝を交互に叩く行動が気に入ったようで）リトミックに参加する。次に立って歩く動きになるとNは笑顔になり、皆と同じような動きをした。	保育室	N
EP39	①	Eは、外遊びから入室する際になかなか靴を履き替えない。Eは、プールの前の所でクルクル回っている。	H_2は、「E君、お部屋の中に入るんじゃないの？」と尋ねる。 H_4は「E君、E～」と何度も呼んだり、「なんでお部屋に入らないの。皆入っているんだよ。E君だけだよ。あ！Aちゃんの方が、先に入っちゃったかもしれない」と手でメガネを作り遠くを見ている振りをする。さらに、「がんばれ、がんばれ」と言葉がけをしながら手を叩くなど様々な促しを行う。	Eは、脱いだ靴を下駄箱の中に入れ、上履きを手に持ち入室する。	保育室のテラス	E
EP40	①	H_2が、片付けの言葉がけをするが、Xは片付けずにブロックを足で踏み続ける。時々、友だちを追いかけるように走ったかと思うと再び足でブロックを踏む。その行動を繰り返した後、床のブロックを手で集めH_3に見せる。	H_3は、「（カゴの中に）入れてきて」とカゴを指さす。	Xは、カゴの中にブロックを片付ける。	保育室	X
EP41	①	片付けも中頃を過ぎた頃、H_2は片付けの言葉がけをする。Sは、H_2の言葉がけを聞きながらロッカーの前に立っている。	H_2は、「ねぇ～たいへん～」と全体に向けて言葉がけする。次に「S君、お手てつながないでお片付けして」と言う。Sがおもちゃを手に持ちH_2の所へ来ると、「食べ物の所へ入れて来てね」と話す。	Sは、食べ物の箱を見つけるとそのおもちゃを箱の中に入れた。	保育室	S
EP18	②	Gは、降園準備になるとロッカーの前に立ち動かない。保育者が、紙芝居を読み始めるとその場で立ったまま聞いている。	H_1からH_5は、Gの様子を見て把握しながらも見守っている。	Gは、ロッカーの前に立ち続けながら話を聞いている。	保育室	G
EP33	②	Nは、ダンスの時間にダンスをしないで立っている。	H_5は、ダンスをしながら「ラ～ラ～ラ～」と歌い、そのリズムと共にNの頭に手を置いてリズムを取る。	Nは、立ったままである。	保育室	N

EP36	②	Tは、リトミックに参加せず指をくわえながら立っている。	H_1からH_5はTを見ているが、特に何も言わずに様子を見ている。	Tは、立ち続けている。	保育室	T
EP37	②	Yは、途中からリトミックに参加せず立っている。	H_5は、ピアノを弾きながらYの様子を見ている。	Yは、保育室をフラフラしている。	保育室	Y
EP38	②	Gは、リトミックの輪の中には入らないが「ピーポーピーポ」と言う。	H_2は、「1・2・3・4・・・」とリズムに合わせ手をたたきながら保育室の後ろに立ちGの様子を見ている。 H_4は、Gの様子を見ながらリトミックに参加する。	Gは、「ピーポーピーポ」とリトミックが終わるまで言い続けるが参加しない。	保育室	G
EP2	③	Nは、朝の体操をしないで保育室①の後ろの壁にくっついている。その後、保育室②に目を向け保育室②に移動する。	H_5は、他児と手をつなぎながら保育室②へ来る。「はいはいはい。体操で～す」と言葉がけをし、2人（RがNの後ろから保育室②へ移動する）を保育室①へ連れて行く。	保育室①に移動すると他児が音楽に合わせて体操をしているが、Nはまた後ろの壁にくっつく。その後、上履きを脱ぎ始めた。	体操	N
EP4	③	Nは、『ナンバーワン体操』の音楽がかかっても保育室の真ん中に立ち、左手を靴の中に入れるだけで体操には参加しない。Nは、体操の後半になるとおもちゃで遊ぼうとする。	H_4は、Nがおもちゃで遊ばないように手を止める。	Nは、おもちゃの棚の前に座り周りの子どもたちの様子を見ている。	体操『ナンバーワン体操』	N
EP12	③	保育者より入室の言葉を聞くとAはアスレチックの方へ行き、一通り遊んだ後にSLの方へ向かった。	H_2は、「Aちゃん、部屋に戻ります。ごはん食べますよ」とAに声をかける。	Aは、H_2の言葉を聞きながらも動こうとしない。Aは、H_2に抱き上げられ保育室に向かう。	外遊びから入室する場面	A
EP31	③	Tは、H_1が朝の会で出席を取っていると「疲れた」と言う。	H_1は、「まだ早いよ」と答える。	Tは、その場に座っている。	保育室	T

考察は、筆者らと大学院の同級生でもあり、長年幼稚園教育に携わっている保育者１名と判定した

3.2　保育者の対応場面

TableⅡ-3-1「全事例より取り出した迂回行動に対する保育者の対応方法」では、保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に応じ活動に参加する場合（分類①）、保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に応じない場合（分類②）、保育者が対応する中で結果的に保育者の意向に即して子どもを動かす場合（分類③）の３つに分類した。以下では、これらの分類ごとに、具体的な事例に基づき保育者の対応について考察する。さらには、エピソードを基に書いた分析表も掲載する。表の中の太字の矢印は保育者の対応、細字の矢印は子どもの動きを示す。

3.2.1　保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に応じ活動に参加する場合（分類①）

保育者対応の中で最も多い分類は、分類①の保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に応じ活動に参加する場合であった。その分類①の中においても４点のことが明らかになった。以下、この４点について事例を取り上げなが

ら説明する。

3.2.1.1　“間”を取ることにより、子どもは次の活動の方向を考える

＜事例 1（EP3)　男児 T　3 歳 2 ヶ月＞

【エピソード】

T は、H_1が出席を取っている間おもちゃの棚に座るが、H_2にみんなが座っているフロアーの真ん中に連れて行かれる。T の隣には、N がいた。T は、N の首辺りを掴む。N は、その T の行動を嫌がり T を噛んだ。噛むといっても N の歯が T の手に触れたという状況だったため、T も泣くことはなかった。

その後、T は再び保育室をフラフラしながら壁に貼ってある絵を見たりブロックを持ったりする。しばらくすると T は、自らフロアーの真ん中に座り、他の子どもたちの名前が呼ばれているのを聞き始めた。

TableⅡ-3-2　9.6 EP3

朝の活動時間。みんなの輪から外れた所に座っている T に対応する場面である。

T		H_2
T は、おもちゃの棚に座る。	→	
	←	みんなが座っている場所へ T を連れて行く。
T は、隣にいた N の首を掴む。N は嫌がり T を軽く噛んだが、T は泣かなかった。T は再び保育室をフラフラし、壁に貼ってある絵を見たりブロックをもったりする。しばらくすると、保育室の中央に座った。	→	

○○○は直接的対応、○○○は間接的対応

【事例の考察】

T は、朝の活動の時間に皆が座っている輪の中に入るのではなくおもちゃの棚に座っている。その姿を見た H_2は、みんなが座っている輪の中に T を連れて行く。H_2は、T に対して直接的な対応をしている。しかし、T は友だちの首を掴んだり、保育室をフラフラしたり、絵を見たり、ブロックを持つことにより“間”を取っている。この“間”は、T が次の活動を考える時間であると捉えることができる。

3.2.1.2 複数担任で保育を行うことにより、子ども自身が保育者の対応を選択することができる

＜事例 2（EP6)　男児 N　2 歳 10 ヶ月＞

【エピソード】

外遊びを終え、保育室に入室する。H_5は、壁に背中を付けている N の姿を見ると「おてて洗ったの？」と尋ねながら近づき、上履きをはかせる。N は、H_5の体に触れながら甘え、時に H_5の T シャツをめくろうとする。そこへ、H_3がやって来る。H_3は、「N 君、おいで」、「おかばん、持ってこよう～」と声がけし、N と一緒にロッカーへ行く。カバンを背負った N は、再び H_5の所に戻る。H_5は、ブロックを拾いカゴの中に入れている。N は、H_5を見ながら周りを見回した後、手遊びをしている子どもたちの輪の中に入っていく。

TableⅡ-3-3　9.6 EP6

外遊びから入室し、降園の支度をするまでの N に対応する場面である。

N		H_3		H_5
入室後、壁に背を付けて立っている。				
				「おてて洗ったの？」と尋ねながら近付き、上履きをはかせる。
N は、H_5の体に触れながら甘え、時に H_5のポロシャツをめくろうとする。				
		「N 君、おいで」「おかばん、持って来よう～」と声がけし、N と一緒にロッカーの方へ行く。		
N は、かばんを背負うと、再び H_5の所に戻る。				
				ブロックを拾い、カゴの中に入れている。
H_5を見ながら周りを見回した後、手遊びをしている子どもたちの輪に入って行く。				

○○○は直接的対応、○○○は間接的対応

【事例の考察】

H_3も H_5も N の降園準備に向けて言葉がけをしている。N は、H_5に上履きを履かせてもらい、次に H_3にカバンを背負うために援助してもらう。N は、カバンを背負った後 H_3の隣に留まるのではなく H_5の所へ戻る。N が、H_5の所に戻ったということは、“間”を取ったことになる。そして、H_5を見ながら周りを見た後、手遊びをしている子どもたちの輪の中に入って行く。N は、2 名の保育者がいることにより N 自身が保育者を選び心の安定を図っている。

3.2.1.3　保育者の対応後、子ども自身で調整しながら活動に参加している

＜事例 3（EP16）　男児 B　2 歳 11 ヶ月＞

【エピソード】

Bは、体操をしないで保育室を走り回り床に寝る。H_5は、「Bちゃん、やるよ」と声をかけ、Bを起き上がらせる。Bは、保育室をフラフラした後、H_2を見ながら体操に参加する。前屈など自分でできるものだけ行う。また、できない動きに関してはH_1と同じ行動をするのではなく、自分流の動きをする。

TableⅡ-3-4　11.8 EP16

朝の活動の中で体操をする場面である。

B		H_5
体操をしないで保育室を走り回り、床に寝る。	→	
	←	「Bちゃん、やるよ」と声をかけ、Bを起き上がらせる。
保育室をフラフラした後、H_2を見ながら体操に参加する。前屈など自分のできるものは行うが、難しい動きは保育者と同じ動きをせずに自分流の動きをする。	→	

〇〇〇は直接的対応、〇〇〇は間接的対応

【事例の考察】

H_5の対応は、「Bちゃん、やるよ」という言葉がけも、Bを起き上がらせる対応も直接的である。Bは、保育室をフラフラしながら“間”を取っている。その後、Bは活動に参加する。Bは活動に参加するが、活動ができない場合には、自らの考えで行動を起こしている。

3.2.1.4　保育者が対象児に迂回行動に対して応じていたが、他の子どもが入ることにより迂回行動の対応からトラブルの対応に移行していく

＜事例 4（EP9）　男児 N　3 歳 11 ヶ月＞

【エピソード】

NとRは、ダンスをしないで棚の下のスペースにいる。お互い蹴り合いながら笑っているとPがやって来る。NとRは、棚の下のスペースから出て来ると保育室をフラフラする。Nは、ウルトラマンのポーズをしながら「うるとらまん」と言ってH_2にポーズを見せた。その間、Pは棚の下のスペースの中に入った。

スペースに戻ってきたNは、Pが中に入っていることをイヤがる。そして、NはPの髪の毛を触る。Pは痛かったようで泣く。H_2は、Pの泣き声に気づき近付く。H_2は、Nに何をしたのか尋ねる。しかし、Nは答えない。次にPに尋ねるとNが耳を痛くしたことを告げた。H_2は、「お友だちに痛いことしない。お友だちびっくりしちゃうよ。イヤなことがあったら口で言おうね。」と説明した。H_2

は、再びＮに向かって「なんで、お耳つかんだの？」と尋ねると、Ｎは「キューレンジャー」と答えた。H_2は、「戦いごっこしていたの？」、「P～ちゃん、お耳痛かったんだって。ごめんねって」と話すと、Ｎは「ごめんね」とＰに言った。H_2は、「朝の活動をしている時には、朝の活動をしなければダメよ」とＮとＰの２人に話した。

TableⅡ-3-5　10.4 EP9

ＮとＲは、ダンスをしないで棚の下に入る。そこへ、Ｐが加わる場面である。

N		H_2
棚の下のスペースで、Ｒと足を蹴り合いながら遊んでいる。そこへＰがやってくる。ＮとＲはそのスペースから出てくると、保育室をフラフラする。Ｎは、ウルトラマンのポーズをしながら、「ウルトラマン」と言って、H_2にポーズを見せた。その間に、Ｐが棚の下のスペースに入る。		
棚の下のスペースに戻ってきたＮは、Ｐが中に入っていることをイヤがる。そして、Ｎは Ｐの髪の毛を触る。Ｐは痛かったのか泣く。	→	
	←	Ｐの泣き声に気づいて近付き、Ｎに何をしたか尋ねる。
Ｎは答えない。	→	
	←	Ｐに尋ねると、Ｎが耳を痛くしたことを告げた。Ｎには「お友だちに痛いことはしない。お友ともがびっくりしちゃうよ。イヤなことがあったら口で言おうね」と話した。再びＮに「なんで、お耳つかんだの？」と尋ねる。
「キューレンジャー」と答えた。	→	
	←	「戦いごっこしていたの？」「Ｐちゃん、お耳痛かったんだって。ごめんねって」と話す。
「ごめんね」とＰに言う。	→	
	←	「朝の活動をしている時には、朝の活動をしなければダメよ」と、ＮとＰに話した。

〇〇〇は直接的対応、〇〇〇は間接的対応

【事例の考察】

Nは、運動会のお遊戯を踊っているときに踊りたくないため棚の下のスペースで R と足を蹴り合いながら遊んでいる。その後は、保育室をフラフラしている。この N の行動は、迂回行動である。しかし、その後 P が N と R の中に入って来ることにより迂回行動を解決するのではなく違う課題へと移ってしまう。保育者は、N の取った行動を迂回行動として捉えていない。むしろ、P が入ってきたことによる問題へと方向性が変わる。迂回行動を行った N の効果はなく、やがて N 自身も迂回行動について忘れている。このエピソードのプロセスは、入り組みながら収束している。EP9 より迂回行動は、“間”を取りながら自己を決定する行動でもあるが、一瞬の出来事としての迂回もあるため、迂回行動を時間で測ることは非常に難しいことを理解することができた。

3.2.2　保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に応じない場合（分類②）

＜事例 5（EP11）男児 Z　2 歳 7 ヶ月＞

【エピソード】

クラス全員が、運動会の練習のため外で運動会の練習をした。その後、遊びをしてから部屋に入室することになっていた。この日は、芝生の場所で遊んだ。そこには、小さな山もあった。Z は、外遊びが大好きな子どもであり、普段も外遊びから入室する際には、保育者を手こずらせる場面が多々あった。走り回るのが大好きな Z は、H_1が保育室に入室することを伝えたが、Z は H_1の言葉がけを聞きながらも芝生の山を上ったり下りたりしながら遊び続けていた。そこへ H_3がやって来て Z を見ると抱き上げた。すると、Z は H_3に向かって「ばか～」と言う。それを聞いた H_3は、「ひどい！」と返答した。このやりとりが、2～3 回繰り返された。その後、H_3は、Z をテラスへ座らせようとした。その間、H_5は、H_3と Z の様子を見ている。すると再び Z は、芝生の方へ走って行った。H_3は、Z を追いかけ背中を軽く押しながらテラスへ仕向けようとする。H_5は、その姿を芝生とテラスの境（ロープがはってある）で見ている。H_5は、Z がロープまで来るのを見ると Z の手を取り保育室へ連れて行く。Z は、H_5に抵抗することもなく歩いて行く。

TableⅡ-3-6 10.4 EP11

運動会の練習のため、外遊びはいつもの場所と異なり芝生で遊んだ。その後、H_1は保育室へ入室する言葉がけをするが Z が保育室へ戻りたがらない場面である。

Z		H_3		H_5
Z は、H_1の言葉がけを聞くが芝生に上ったり下りたりして遊んで				

いる。				
		Zを見ると抱き上げる。		
H₃に向かって「ばか～」と言う。				
		「ひどい！」と言う。このやりとりを2～3回繰り返す。Zを年少組のテラスに座らせようとする。		
再び芝生の方へ走って行く。				
		Zを追いかけ背中を軽く押しながらテラスへ仕向ける。		芝生とテラスの境（ロープがはってある）で子どもたちを見ている。ロープまで来たZを見るとZの手を取り保育室へ連れて行く。

○○○は直接的対応、○○○は間接的対応

【事例の考察】

事例は、複数の保育者がいる場合にはそれぞれの保育者対応があるため、“間”がある中で子どもは保育者の方向付けを自ら選択し、次の活動へと移行するという視点からも読み取れるが、ここではH₃の対応に応じないZについて考察する。H₃は、保育室へ入室させるために外遊びを続けたいZに対して抱き上げたり、テラスへ座らせようとしたり、Zを追いかけながら軽く背中を押すなどの行為を示す。H₃は、保育室へ入室させなければいけないという気持ちの方が強く、Zの思いを肯定的に捉えようとはしていない。そのため、ZはH₃の対応に抵抗しながら自分の要求を通している姿である。

3.2.3 保育者が対応する中で結果的に保育者の意図に即して子どもを動かす場合（分類③）

＜事例5（EP12） 女児A 3歳5ヶ月＞

【エピソード】

子どもたちは、H₁の声がけにより芝山の方から保育室に歩いて行く。しかし、

Aはいつも遊んでいるアスレチックの方へ行き、一通り遊ぶと今度は汽車の方へ向かった。Rも汽車に近付く。H_2は、「Aちゃん、お部屋戻ります。ご飯たべるよ。」と言葉がけする。さらにRの顔を見て、「R君、お部屋戻るよ。一緒に」と声がけすると、H_2はAを抱く。そして、保育室に向かって歩く。Rは、H_2の前を歩き一緒に保育室へと戻った。

TableⅡ-3-7　10.4 EP12

保育者の声がけで外遊びが終わり、子どもたちは保育室に向かって移動している場面である。

R	A		H_2
保育室に向かおうとしない。			
SLの方へ行く。	いつも遊んでいるアスレチックの方へ行き、一通り遊ぶとSLの方へ向かった。	→	
		←	「Aちゃん、部屋に戻ります。ごはん食べますよ」とAに声をかけ、さらにRの顔を見て「Rくん、お部屋に戻るよ。一緒に」と声をかける。
自分からH_2の所まで歩いていき、一緒に保育室へ戻った。	H_2の言葉を聞きながらも動こうとしない。	→	
		←	Aを抱きあげ、保育室に向かって歩く。

○○○は直接的対応、○○○は間接的対応

【事例の考察】

H_2は、AとRに声をかけ入室することを伝える。しかし、AはH_2の言葉がけを聞きながら動こうとはしないためH_2はAを抱き上げる。事例の中で抱き上げるという文字を目にすると保育者が、無理矢理Aを抱いて入室させると想像することも多いが、この時のAはH_2に抵抗することなく保育室へ向かうことから入室しなければいけないことを理解しているのだろう。H_2は、入室後はお弁当の時間でもあり、時間的に余裕がなかったことからAを抱き上げたと考えられる。

3.3　総括

本研究は、幼児期の集団場面の中で迂回行動を表した子どもに対しての保育者の対応方法について子ども主体の視点から検討した。

本研究においては、41事例を分析するなかで3つの対応方法がみられた。一つ目は保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に応じ活動に参加する場合（分類①）、二つ目は保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に応じない場合（分類②）、三つ目は保育者が対応する中で結果的に保育者の意向に

即して子どもを動かす場合（分類③）である。その中でも最も多い保育者対応は、保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に応じ活動に参加する場合（分類①）であった。保育者の子どもへの対応の方法は、直接的な言葉がけや間接的な言葉がけがみられると共に保育者が“間”を取りながら子どもに対応している姿を読み取ることができた。子どもにとっては、この“間”が、その先の行動の決断をする時間につながる（例：EP3,EP6,EP16）。

保育者は、迂回行動をする子どもに対して様々な言葉がけをする。この様々な言葉がけは、保育者が“間”を取っていることを示す。またこの“間”は、子ども自身が自己を決定する時間であることを理解することができた。“間”には、子どもと大人の対立を統合する要素があり、相互に相手を見ることを可能にする。さらに“間”は、水面下の対話の時間とも捉えられる。自己を決定する時間は、短時間で決定する場合もあれば、長時間で決定する場合もあり、それは事例によって異なるため時間によっては決められない。また迂回行動は、あいまいな行動であることが分かった。このあいまいさが、迂回行動の特徴のように思われる。保育者が、そのあいまいさを肯定的に捉えることが子ども主体の保育へとつながる。

迂回行動は、一瞬の出来事でもあることから迂回行動からトラブルへ課題が移行する場面もみられた（EP9）。保育者が、保育とは様々な課題が絡み合っていることを理解しているならば、日々の保育の中での子どもの行動に対してイライラすることも少なくなるであろう。

本研究で新たに見出された結果が、子育てや保育場面の中で親や保育者に活用してもらえることを切に願っている。これらを明らかにすることができたことは、保育者と共同で研究を行い、記録を分析することにより客観化できたからこそではないかと捉えられる。

注

（注 1）「満 3 歳児」は、4 月以降に 3 歳になる子どもである。一般に保育園では、2 歳児クラスに在籍している子どもに当たる。

第Ⅲ部　結論と課題
－発達過程における迂回の意味－

結論　発達過程における迂回の意味

1. 総合的考察

本論文は、乳幼児期の要求表現の過程にみられる迂回行動に着目し、その意味を明らかにするものである。そのことを合わせて子ども主体の保育の関係から検討した。具体的には、3つの視点から捉えた。

一つ目は、第Ⅱ部第1章において一人の対象児の0歳から6歳までの縦断的観察を通して生活の中で葛藤をいかにのりこえるかを検討した。二つ目は、第Ⅱ部第2章において第1章でみられた迂回行動が、他の子どもにもみられるかどうかを検討すると共に年齢も明らかにした。三つ目は、第Ⅱ部第3章において保育者は迂回行動がみられる子どもに対してどのような対応をしているかを検討した。また保育者が、迂回行動を肯定的に捉えることにより子ども主体の保育へとつながることを明らかにすることであった。

本研究は迂回を検討することにあったが、側面からの研究の視点として方法としての参与観察や子どもへの対応としての子ども主体の保育の在り方を捉えた。これらを通して明らかになったことを以下のように図示した（FigureⅢ-1-1参照）。以下では、図と対応しながら記述する。

先ずは、本研究の柱でもある「迂回」行動についてである。本研究の中では、迂回行動を以下のように定義している。「迂回」行動とは、「相手との対人交渉を取りながらごまかしたり、はぐらかしたりすることで自分の要求をあきらめるのではなく、自分の要求を間接的に貫き通そうとする要求表現として捉える。」と定義づけた。嘘とは、大きく分けると2つに捉えることができる。一つは見立ての嘘であり、もう一つはだましの嘘である。迂回は、この後者の方に当たる。迂回行動は、そらす、はぐらかす、ごまかす、ふりをするなど嘘の前の嘘とも捉えられる。

第Ⅱ部第1章では、「乳幼児期における要求表現にみられる葛藤克服方略の発達過程－誕生から6歳までの日常生活場面の観察を通して－」について検討した。7年間における葛藤克服場面を検討した結果、子どもの要求表現は2歳半以前までは直接的表現がみられ、2歳後半以上になると間接的表現の兆しが表れ、3～4歳になると直接的表現と間接的表現がみられ、5歳になると言語的思考を介した高度な直接的要求表現に移行していくのではないかということが示唆された。また、3～4歳にみられる間接的な表現のなかに迂回行動がみられた。本研究では、この迂回行動に焦点を当てた。しかし、対象者が一人ということもあり一般化できない。そのため、第Ⅱ部第2章では、集団場面の中での子どもの行動から迂回を検討することとした。「乳幼児期における要求表現にみられる葛藤克服方略の発達過程－誕生から6歳までの日常生活場面の観察を通して－」より、間接的表現の兆しは2歳後半からみられることが明らかになったため、集団場面の観察では

2歳児クラス（2歳～3歳児）を対象に行った。2歳児クラスを対象にすることにより、2歳から3歳の子どもの発達の移行を捉えることができる。

第Ⅱ部第 2 章では、「乳幼児期における要求表現にみられる葛藤克服方略の発達過程－満3歳児クラスの観察を通して－」について検討した。集団場面の中で迂回行動を検討した結果、三つのことが明らかになった。一つ目は、クラス全員の子どもたちが迂回行動を示すようになることが観察されたため、一児を対象として行った研究結果と一致していることが明らかになった。また、迂回行動が出現した年齢としては、2歳2ヶ月～3歳2ヶ月に様々な間接的諸表現がみられた。対象児の年齢は1年ぐらいの幅があったが、いずれの子どもにも迂回行動がみられた。しかし、子どもによって迂回行動の種類には差がみられた。

二つ目は、迂回行動がみられるまでの変容である。その変容は、初期の段階である芽生えの時期から中期の段階であるゆらぎの時期へ、そして後期の段階であるゆらぎながら見通しがもてる時期へと移行していく。この変容過程を事例から明らかにすることができた。

三つ目は、集団場面を検討することにより、それぞれの場面でみられる迂回行動を比較することができた。本研究は、3 つの場面に分かれている。体操前の場面、お弁当前の場面、降園前の場面である。この 3 つの場面を比較したところ、3場面ともほぼ同じ頻度で多くみられた行動は、「遊び始める」「様子をうかがう」「フラフラする」の順位だった。カテゴリーの種類においては、一児を対象として行った結果よりも多くの表現が表れた。

迂回行動は、2～3 歳に顕著に表れるということが特徴である。このことから、3 歳前後というのは発達過程において重要な位置を示すことが分かった。木下（2016）は、「心の理論」を論じる中で古典的な誤信念課題と乳児期にみられる誤信念課題（Onishi ら,2005）の両者について次のように捉えている。「言語をはじめ表象媒体によって構成される表象世界の固有性を再確認して、乳児期から幼児期の『心の理論』の発達を考えることは、乳時期の研究と幼児期の研究を接続するうえで重要になる。」と述べている。本研究の結果と木下の論を考えるとこの接続の時期に迂回が表われるのである。一般に人見知りが 6ヶ月頃からみられると言われているように、発達的視点からみるとこの迂回行動も発達過程の中で 2～3歳からみられるといえるのではないだろうか。2～3歳頃に迂回行動が表れるということが一定明らかになったことにより、2～3歳の子どもを育児している養育者たちはこの姿に驚かず、イライラすることもないだろう。養育者たちは、発達段階の一過程として受け入れられると考えられる。

さらに板倉（2007）は、メンタライジングの定義のなかに高次の嘘の理解も含めている。研究の出発点となる第Ⅱ部第1章の中でも明らかにされたように、観察からみられた子どもの姿は直接的表現から間接的諸表現がみられ、さらには言語的思考を介した高次の直接的表現へと発展した。今までのような迂回はなくなるが、板倉のいうような高次の嘘が含まれていくのではないかという可能性が見出された。

家庭と集団保育における迂回の出現の仕方からそれぞれどのような特徴を持つ

かを一部記したが、今後はさらに比較検討するなど、様々な角度から両者を捉えることができるのではないだろうか。この点については、次なる課題として取り上げていきたい。

第Ⅱ部第 3 章では、「幼児前期の集団場面における迂回行動と保育者の対応－子ども主体の保育を目指して－」について検討した。

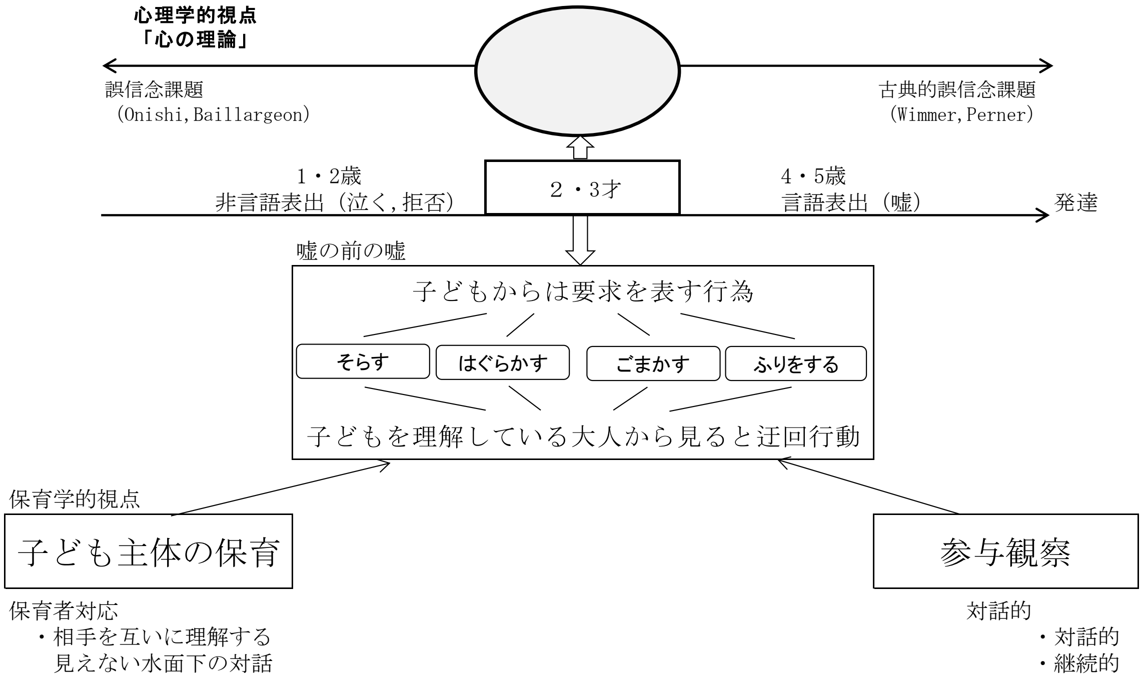
41 事例の分析を基に保育者対応と子どもの活動の帰結に着目し、以下の 3 つに分類し検討を行った。一つ目は保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に応じ活動に参加する場合、二つ目は保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に応じない場合、三つ目は保育者が対応する中で結果的に保育者の意向に即して子どもを動かす場合である。その結果、保育者が対応する中で結果的に子どもが保育者の対応に応じ活動に参加する場合が一番多くみられた。保育者の直接的な言葉がけや間接的な言葉がけと共に"間"を取りながら子どもに対応している姿を読み取ることができた。

保育者は、子どもが迂回行動をすることにより様々な言葉がけを行う。この保育者の言葉がけが、"間"を取ることになる。迂回行動とは、見えない水面下の対話、言い換えれば自分との対話の時間ともいえる。その時間とは、子どもと大人の対立を統合する要素があり、相互に相手を見ることを可能にする。迂回行動により自己を決定する時間は異なり、短時間で決定する場合もあれば、長時間で決定する場合もある。このあいまいさが、迂回行動の特徴のように思われる。保育者が、そのあいまいさを肯定的に捉えることが子ども主体の保育へとつながる。また、保育者は迂回行動が表れた際に子どもの発達的特徴として理解する必要がある。この対応がいかに大切かというと、それは木下の以下のような考え方とも一致することがみえた。

木下（2016）は、古典的な誤信念課題と乳児期にみられる誤信念課題（Onishi・Baillargeon,2005）の両者について「乳児期から幼児期の『心の理論』の発達を考えることは、乳時期の研究と幼児期の研究を接続するうえで重要になる。」と述べている。この乳児期と幼児期の接続の時期に迂回の発生がみられる。保育者はこの迂回に気付き、迂回に肯定的に"間"をもって対応をすることが極めて重要であることが示唆された。

本節のはじめにも記したように、FigureⅢ-1-1 はこの三つの関係を図示したものである。「迂回」行動を詳細に捉えることにより、保育のなかで重要と思われる「子ども主体の保育」の視点を見出すことができた。子どもは、自分の要求と相手の要求が異なる場合、そらす行為、はぐらかす行為、ごまかす行為、ふりをする行為等を取りながら自分の要求を通そうとする迂回行動を行う。一方、大人はその行為である迂回行動を見た場合、子ども自身が間接的な行動を取りながら問題解決をする迂回行動として捉えていることを理解することができた。

FigureⅢ-1-1 本研究の成果



2. 今後の課題

本研究は、生活の中で保育者の要求と子どもの要求が異なるときに迂回行動がみられ、自分の要求を間接的に貫き通そうとする現象を明らかにした。迂回行動をみるには、実験室などでは捉えにくい。なぜならば、迂回行動は日常生活のなかでみられる行動だからである。例えば、ダンスをしたくないときに子どもがどのような行動をとるのか、お弁当が食べられないときに子どもがどのような行動をとるのかなどが問題視される。それに対して保育者の対応方法を検討することが、本研究の課題でもあった。観察からみられた保育者対応は、様々な方法がみられたが、保育者が間接的な対応をしながら子どもを肯定的に受け止める場合には、子ども主体の保育へとつながる。「迂回」行動を捉えるなかで、保育者対応としての「子ども主体の保育」がみられたということは、研究に意義が見出されたことになる。

しかし、本研究の対象となった園は 1・2 歳児クラスや満 3 歳児クラスを運営している園ではあるが 1 園である。対象になった子どもはその年により異なった子どもたちであったが、保育者たちはその園の方針の基、保育をしている。そのため、対象園だから迂回行動がみられたということも考えられる。また、本研究は様々な経験年数の保育者を対象に観察を行ったが、経験年数によっても保育者対応は異なるため、保育者の経験年数をより緻密に捉えることや保育者の専門性も細かく捉えながら研究を行う必要がある。それには、量的研究の方法も取り入れることによって迂回行動について明確にしていきたい。

今後は、さらに対象者を広げ、迂回行動の様相を明らかにするとともに、迂回というあいまいな現象を質的な分析によってさらに探求していきたい。

以上のような点を踏まえながら研究を進めていくことが、本研究で見出された結果をより一般化することであり、保育者（養育者）の保育により貢献できると考える。

おわりに

心理学、教育学、保育学の各視点と交叉される総合的な子ども学の立場からの追究により、子どもが発達するなかで子どもの紆余曲折する姿を理解することができた。さらには、保育者が子どもにどのような対応が必要であるかを明らかにした。また、子どもが主体でありながら自分自身をどのように作っていくのかという姿を認識することが可能になったと考える。これらを検討することができたのは、子ども学を専攻したからである。

引用文献

麻生武・伊藤典子. (2000). 1歳と2歳　他者の意図に従う力・逆らう力. 岡本夏木・麻生武(編), 年齢の心理学－0歳から6歳まで(pp.63-101). 京都：ミネルヴァ書房.

Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind"?. Cogniton, 21,37-46.

Carpendale, J.I.M., & Lewis, C. (2015). Chapter 10 Development of Social Understanding. In Richard M. Lerner(Editor-in-Chief),Lynn S. Liben(Volume Editor),Ulrich Mueller(Volume Editor), Handbook of Child Psychology and Developmental Science,Volume 2, Cognitive Processes,7th Edition. pp.381-424, Wiley.

Chandler, M.J., Fritz, A.S., & Hala, S.M. (1989). Small-scale deceit: Deception as a marker of two-,three,and four-year-olds' 'theory of mind'. Child Development, 60, 1263-1277.

Cole, P.M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. Child Development, 57, 1309-1321.

Dunn, J. (1988). The biginning of social understanding. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P.(1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. Developmental Psychology, 23, 132-139.

江口純代. (1974). 幼児のコミュニケーション行動の発達－遊び場面における2幼児間の相互的言語伝達の分析―. 人文論究 北海道学芸大学函館人文学会, 34, 15-37.

江口純代. (1978). 乳幼児期初期における同輩関係の発達. 北海道教育大学紀要, 第1部C 29, 221-233.

遠藤純代. (1950). 2歳児の遊びにおけるコミュニケーション行動の分析. 人文研究 北海道学芸大学函館人文学会(編), 1, 41-64.

Furlow, F. (1997). Human neonatal cry quality as an honest signal of fitness. Evolution and Human Behavior, 18, 175-193.

Gopnik, A., Astington, J.W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction._Child Development, 59, 26-37.

郷式徹. (1988). あざむき行動における心的状態の理解と実行機能. 京都大学教育学部紀要, 44, 167-178.

郷式徹. (2005). うそとあざむき：子どもはいつ頃からうそをつくか. 子安増生.(編). よくわかる認知発達とその支援. 京都：ミネルヴァ書房, 104-105.

Harris, P.L., Donnelly, K., Guz, G.R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. Child Development, 57, 895-909.

板倉昭二.(2006). 心理学の立場から：メンタライジングの発達. 脳と発達, 38, 262-266.

板倉昭二. (2007). 第1章 心の成り立ち. 板倉昭二.(著). *心を発見する心の発達*. 京都：京都大学学術出版会, 3-28.

伊藤崇. (2014). 保育所での活動間移行過程における子どもたちによる呼びかけ行動の分析. 子ども発達臨床研究, 5, 1-11.

Josephs, I.E. (1994). Display rule behavior and understanding in preschool children. Journal of Nonverbal Behavior, 18, 301-326.

ジョセフ・パーナー. (2006). 発達する＜心の理論＞－4歳：人の心を理解するターニングポイントー. (小島康次・佐藤淳・松田真幸, 訳). 東京：ブレーン出版. (Perner, Josef. (1991). Understanding the representational mind. The MIT Press. Perner, J.)

亀山佳明. (1990). 子どもの嘘と秘密. 東京：筑摩書房.

亀山佳明. (2001). 子どもと悪の人間学－子どもの再発見のためにー. 東京：以文社.

金丸智美・無藤隆. (2004). 母子相互作用場面における2歳児の情動調整プロセスの個人差. 発達心理学研究, 15, 183-194.

金丸智美・無藤隆. (2006). 情動調整プロセスの個人差に関する2歳から3歳への発達的変化. 発達心理学研究, 17, 219-229.

金田利子. (1978). 障害児の発達とその無限性, 発達過程のしくみ－質的転換期についてー. 金田利子(著). 新しい発達観と教育. 東京：明治図書, 68-77.

金田利子・諏訪きぬ. (1992). 1歳児の個々の要求とその受容－保育指導における“間”の創出―. 保育学研究, 28-36.

川田学・塚田－城みちる・川田暁子. (2005). 乳児期における自己主張性の発達と母親の対処行動の変容：食事場面における生後5ヶ月から15ヶ月までの縦断研究. 発達心理学研究, 16, 46-58.

河原紀子. (2004). 食事場面における1～2歳児の拒否行動と保育者の対応：相互交パターンの分析から. 保育学研究, 42, 8-13.

河原紀子・根ケ山光一. (2014). 食事場面における1、2歳児と養育者の対立的相互作用：家庭と保育園の比較から. 小児保健研究, 73, 584-590.

木下孝司. (2008). 第2章 1,2歳における自他関係の成立と「心の理解」の始まり. 木下孝司(著). 乳幼児期における自己と「心の理解」の発達. 京都：ナカニシヤ出版. 43-81

木下孝司. (2011). 第1章 ゆれ動く2歳児の心－自分なりの思いが宿る頃－.木下孝司・加用文男・加藤義信編(著). 子どもの心的世界のゆらぎと発達. 京都：ミネルヴァ書房, 37-63.

木下孝司. (2016). 第14章 自己と「心の理解」の発達. 子安増生・郷式徹(編). 心の理論 第2世代の研究へ. 東京：新曜社. 173-186.

Koehler, W. (1925). Roundabout methods. The Mentality of Apes. London: Kegan Paul, Trench,Trubner & CO., LTD. New York : Harcourt, Brace And Company. 11-24.

ケーラー. (1962). 類人猿の知恵試験. (宮孝一, 訳). 東京：岩波書店.(Koehler, Wolfgang. (1925) . The Mentality of Apes. London: Kegan Paul, Trench,Trubner & CO., LTD. New York : Harcourt, Brace And Company)

國分康孝. (編). (1990). カウンセリング辞典. 東京：誠信書房.

子安増生. (2000). 心の理論－心を読む心の科学－. 東京：岩波書店.

久保ゆかり. (1995). 4章情動の発生と自己の成長. 無藤隆・久保ゆかり・遠藤利彦(編), 発達心理学　現代心理学入門2. 東京：岩波書店. 57-74.

鯨岡峻. (2014) . インタビュー：子どもを「主体」としてとらえ、今を認めながら未来を示す保育を. これからの幼児教育, ベネッセ教育総合研究所.
https://berd.benesse.jp/up_images/magazine/booklet_22_p02-15.pdf (情報取得2019/02/08)

Meltzoff, A.N., Gopnik, A., & Repacholi, B.M. (1999). Toddlers' understanding of intentions, desires, and emotions: Explorations of the dark ages. In P. D. Zelazo, J.W. Astington, & D.R. Olson(Eds.), Developing theories of intention: Social understanding and self-control. pp. 17-41. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

溝川藍・子安増生. (2008). 児童期における見かけの泣きの理解の発達：二次的誤信念の理解との関連の検討. 発達心理学研究, 19, 209－220.

森上史朗・柏女霊峰(編). (2015). 保育用語辞典[第8版]. 京都：ミネルヴァ書房.

文部科学省. (2017). 幼稚園教育要領＜平成29年告示＞.

文部科学省. (2018). 幼稚園教育要領解説. 東京：フレーベル館.

永瀬祐美子・倉持清美. (2011). 集団保育における遊びと生活習慣行動の関連
－3歳児クラスの片づけ場面から－. 保育学研究, 49, 73-83.

長島瑞穂. (1984). 第6章　障害と発達. 心理科学研究会(編). 児童心理学試論－科学的発達理解のために－. 兵庫：三和書房, 267-301.

永田陽子. (2001).「そらす」という行為について－3歳児の姿から－.日本保育学会第54回大会発表　論文集, 114-115.

永田陽子(2002).「そらす」という行為について－4歳児の姿から－. 日本保育学会第55回大会発表　論文集, 292-293.

仲真紀子. (2008). 子どもも嘘をつくのか. 内田伸子(編). よくわかる　乳幼児心理学. 京都：ミネルヴァ書房. 114-115.

中道直子. (2016). 導かれた参加：年上のきょうだいと1-2歳児の社会的ふり遊び. 発達心理学研究, 27, 23-31.

野沢祥子. (2010). 1～2歳児の葛藤的やりとりにおける自己主張に対する保育者の介入－子どもの行動内容との関連の検討―. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 50, 139-148.

野沢祥子. (2011), 1～2歳の子ども同士のやりとりにおける自己主張の発達的変化. 発達心理学研究, 22, 22-32.

荻野美佐子・田丸尚美・諏訪きぬ. (1990). 3章 保育者間の連携をめぐる事例分析. 金田利子・柴田幸一・諏訪きぬ(編著). 母子関係と集団保育－心理的拠点形成のために－. 東京：明治図書,49-59.

岡田たつみ. (2005). 「私の中のその子」とかかわり方. 保育学研究, 43. 73-79.

岡村由紀子・金田利子(2002). 4歳児の自我形成と保育. 東京：ひとなる書房, 195-212.

Onishi, K.H., & Baillargeon. R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs?. Science, 308, 255-258.

大桑萌. (2014). 0～2歳児の仲間関係における模倣の役割. 保育学研究, 52, 28-38.

尾崎新. (1999). "序章「ゆらぎ」からの出発－「ゆらぎ」の定義, その意義と課題"「ゆらぐ」ことのできる力. ゆらぎと社会福祉実践. 尾崎新(編). 誠信書房, 1-30.

Peskin, J. (1992). Ruse and Representations: On Children's Ability to Conceal Information. Developmental Psychology, 28, 84-89.

Premack, D.G., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. Behavioral and Brain Sciences, 1, 515-526.

Reddy, V. (2007). Getting back to the rough ground:Deception and social living. Philosophical Transactions of the Royal Society of London, B, 362, 621-637.

Reddy, V. (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－. (佐伯胖, 訳). 京都：ミネルヴァ書房.(Reddy, V. 2008 How Infants Know Minds. Harvard University Press.)

Russell, J., Mauthner, N., Sharpe, S., & Tidswell, T. (1991). The'windows task'as a measure of strategic deception in preschoolers and autistic subjects. British Journal of Developmental Psychology, 9, 331-349.

佐伯胖. (2017). 序章　保育におけるケアリング. 佐伯胖(編著). 「子どもがケアする世界」をケアする. 京都：ミネルヴァ書房, 1-31.

境愛一郎. (2012).「境」としてのテラスは幼児にとってどのような場所であるのか. 保育学研究, 50, 75-85.

寒河江芳枝. (2011). 子どもは、生活の中で葛藤をいかにのりこえるか―一児の0歳から6歳までの縦断的観察を通して―. 白梅学園大学大学院修士論文.

寒河江芳枝・金田利子. (2018). 乳幼児期における要求表現にみられる葛藤克服方略の発達過程
－誕生から5歳までの日常生活場面の観察を通して－.日本家政学会誌, 69, 176-185.

齊藤多江子. (2012). 1～2歳児の仲間と物とのかかわり－「仲間と同じ物に関心をもつ」行為に着目して－._保育学研究, 50, 6-17.

坂上裕子. (1999). 歩行開始期における情動制御：問題解決場面における対処行動の発達. 発達心理学研究, 10, 99-109.

坂上裕子. (2002). 歩行開始期における母子の葛藤的やりとりの発達的変化：一母子における共変化過程の検討. 発達心理学研究, 13, 261-273.

坂上裕子. (2005a). 第5章 葛藤場面における一母子のやりとりの縦断的変化－観察による検討―（研究1）. 坂上裕子(著). 子どもの反抗期における母親の発達－歩行開始期の母子の共変化過程－. 東京：風間書房, 68-116.

坂上裕子. (2005b). 第6章 子どもの反抗・自己主張に対する母親の対応の横断的変化とその背景要因－質問紙調査による検討―（研究2）. 坂上裕子(著). 子どもの反抗期における母親の発達－歩行開始期の母子の共変化過程－東京：風間書房, 117-159.

坂上裕子. (2005c). 第8章 子どもの反抗・自己主張に対する母親の適応過程－面接調査による検討―（研究4）. 坂上裕子(著). 子どもの反抗期における母親の発達－歩行開始期の母子の共変化過程－. 東京：風間書房, 194-250.

坂上裕子. (2005d). 第7章 子どもの反抗・自己主張に対する母親の受け止め方－質問紙調査による検討―（研究3）. 坂上裕子(著). 子どもの反抗期における母親の発達－歩行開始期の母子の共変化過程－. 東京：風間書房. 162-193.

千住淳. (2016). 「心の理論」から学ぶ発達の基礎　教育・保育・自閉症理解への道. 子安増生(編著). Ⅱ-1　乳児期の「心の理論」　赤ちゃんはどこまでわかっている？京都：ミネルヴァ書房. 69-93.

瀬野由衣. (2010). 2～3歳児は仲間同士の遊びでいかに共有テーマを生み出すか－相互模倣とその変化に着目した縦断的観察－. 保育学研究, 48, 51-62.

清水由紀. (2008). 友だちの目を気にして自分のふるまいを変えられるか. 内田伸子(編). よくわかる　乳幼児心理学. 京都：ミネルヴァ書房, 134-135.

下中邦彦. (1981). 新版 心理学事典. 東京：平凡社.

柴山真琴. (2006). 第4講 「見る」技法としての参与観察. 柴山真琴(著). 子どものエスノグラフィー入門. 東京：新曜社, 31-44.

Sodian, B., Taylor, C., Harris, P.L., & Perner, J. (1991). Early deception and the child's theory of mind: False trails and genuine markers. Child Development, 62, 468-483.

Sodian, B. (1991). The development of deception in young children. British Journal of Developmental Psycholgy, 9, 173-188.

Stern, C., & Stern, W. (1931). Mon graphien uner die seelische Entwicklung das kindes. 2.Band: Erinnerung,Aussage und luge in der ersten Kindheit. Leipzig: Barth, 1931, 218-252.

杉村智子. (1998). ウソと子ども－発達心理学的アプローチ－. 平伸二・中山誠・桐生正幸・足立浩平(編著). ウソ発見―犯人と記憶のかけらを探して. 北大路書房, 22-30.

杉村智子・古野美和子・平木文子. (1998). 幼児の嘘つき行動に及ぼす他者認識の影響. 福岡教育大学紀要, 47, 183-189.

水津幸恵・松本博雄. (2015).　幼児間のいざこざにおける保育者の介入行動－気持ちを和ませる介入行動に着目して－. 保育学研究, 53, 33-43.

民秋言編. (2008). 幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立と変遷. 東京：萌文書林.

田中あかり. (2015). 幼児のつまずき場面における幼稚園教師の「敢えて関わらない行動の働き－幼稚園3歳児学年と4歳児学年の発達的変化に応じて－. 保育学研究, 53, 44-55.

田中昌人・中田杉恵.(1982).子どもの発達と診断　2 乳児期後半. 東京：大月書店

田中昌人・中田杉恵.(1984).子どもの発達と診断　3 幼児期Ⅰ. 東京：大月書店

田中昌人. (2011a). “個人の発達の系における質的転換期と診断のセットおよび教育の階梯”.日本の子ども研究－明治・大正・昭和－第13巻.　田中昌人の発達過程研究と発達保障論の生成.大泉溥(編).クレス出版, 280.

田中昌人. (2011b). “発達における『階層』の概念の導入について.”日本の子ども研究－明治・大正・昭和－第13巻. 田中昌人の発達過程研究と発達保障論の生成. 大泉溥(編). クレス出版, 150-170.

立元真. (2004). うそをつく. 無藤隆・岡本祐子・大坪治彦(編). よくわかる発達心理学. 京都：ミネルヴァ書房, 54-55.

上宮愛・仲真紀子. (2009). 幼児による嘘と真実の概念理解と嘘をつく行為. 発達心理学研究, 20, 393－405.

瓜生淑子. (2007). 嘘を求められる場面での幼児の反応：誤信念課題との比較から. 発達心理学研究, 18, 13－24.

Wimmer,H.&Perner,J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children ' s understanding of deception.Cognition,13,103-128.

やまだようこ. (1987). ことばの前のことばーことばが生まれるみじみち１. 東京：新曜社, 203-235.

山本登志哉. (2000). 2歳と3歳 群れ始める子どもたち：自律的集団と三極構造. 岡本夏木・麻生武(編). 年齢の心理学－0歳から6歳まで. ミネルヴァ書房, 103-141.

山本弥栄子. (2007). 子ども同士の言語的コミュニケーションにおける一考察－会話の自然発生的過程の検討－, 創発. 大阪健康福祉短期大学紀要, 5, 51-60.

淀川裕美. (2009). 2－3歳児と保育者との言葉を用いた二者間対話分析－保育者が2－3歳児の発話行為を受容し応答した場面に着目して－. 家庭教育研究所紀要, 31, 26-35.

淀川裕美. (2010). 2－3歳児における保育集団での対話の発達的変化－「フォーマット」の二層構造と模倣/非模倣の変化に着目して－乳幼児教育研究, 19, 95-107.

淀川裕美. (2011). 2－3歳児の保育集団での食事場面における対話のあり方の変化－確認し合う事例における宛先・話題・話題への評価に着目して－. 保育学研究, 49, 61-72.

淀川裕美. (2013). 2－3歳児の保育集団での食事場面における対話のあり方の変化－伝え会う事例における応答性・話題の展開に着目して－. 保育学研究, 51, 36-49.

謝辞

学位論文の執筆過程では、白梅学園大学大学院の無藤隆先生、近藤幹生先生、佐久間路子先生、東京学芸大学の倉持清美先生より、多くのご指導、ご助言をいただきました。特に佐久間先生には、指導教員として長年ご指導をいただき、最終学年では長期学外研修にもかかわらず、いろいろとご支援いただきました。また近藤先生には、その間指導教員を快くお引き受けいただき的確にお導きくださいました。心より感謝申し上げます。

本研究は、修士論文で得た「迂回」行動をさらに追究してまいりました。この「迂回」という名称については、修士論文を作成するにあたってカテゴリーについて指導教員であった金田利子先生と話し合うなかで辿り着きました。

その「迂回」行動を検討するために観察を行わせていただいた私立 Y 幼稚園の理事長先生、園長先生をはじめ、保育者の先生方、園児の皆様、さらには保護者の皆様にも、熱く御礼申し上げます。

博士課程には 8 年間在籍しておりました。長きに渡り私を応援してくださった白梅学園大学大学院修士課程の同級生である浅生浩美さん、柳本亜紀さん、さらには私が保育者として 1 年目にクラス担任としてご一緒した手塚満利子さんには心より感謝申し上げます。

また、誕生から 6 歳までの 7 年間の観察をさせていただいた Y 君のご家族の皆様には、感謝の気持ちでいっぱいです。Y 君の観察を継続的に行っていなければ、「迂回」という行動を落ち着いた気持ちで目にすることができませんでした。Y 君、本当にありがとう。

そして、この 8 年間という期間の中で、私も一児の母親になる機会を得ました。5 歳になった息子の「ママ、がんばって」という言葉が私の執筆における活力になったと思います。一児の子どもを抱えながら博士論文を執筆するにあたっては、私の両親、夫のサポートがなければ叶わないことでした。

今、こうして謝辞を書くことができるのは、家族をはじめ、多くの先生方、友人たちに支えられながら成し遂げることができたのだと思います。皆様、最後まで温かく励ましてくださり本当にありがとうございました。

今後は、この感謝の気持ちを忘れず、本研究を新たな出発点としながら幼児教育・保育に貢献できるような研究を進めていきたいと考えております。

2019 年 2 月 27 日
寒河江　芳枝