

白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程

2012年度学位論文

幼稚園における子ども同士の
同型的行動の研究

B1H003 砂上 史子

主査：汐見 稔幸

副査：無藤 隆（指導教員）

副査：尾久 裕紀

副査：佐久間 路子

副査：倉持 清美

幼稚園における子ども同士の同型的行動の研究

B1H003 砂上史子

主査：汐見稔幸 副査：無藤隆・尾久裕紀・佐久間路子・倉持清美

第1章 幼児教育・保育における仲間関係

「人とかかわる力」の重要性 幼児期の教育は、「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである」(教育基本法,2006)。人格形成の基礎を培う上で、「人とかかわる力」を養うことは幼児教育・保育の重要な現代的課題である。

仲間関係と相互作用 幼児教育・保育において「人とかかわる力」を育むためには仲間関係の理解が必要不可欠である。本研究は相互作用の積み重ねによって仲間関係が形成される(Hinde,1987)ため、子ども同士の相互作用に注目する。

保育実践のなかの仲間との相互作用 保育学や発達心理学の分野では、集団保育施設における仲間との相互作用について、仲間入り、いざこざ、ふざけ、ごっこ遊びなどに関する研究が積み重ねられてきた。無藤(1996)が、保育における「身体知」を理論化した後、1990年代後半からは、仲間との相互作用内の微細な行動に注目する研究が行われるようになった。

第2章 幼児の同型的行動

同型的行動 幼児の仲間との相互作用内の行動のなかでも、本研究は、「同型的行動」に注目する。他者と同じもしくは類似の行動をすることは、「模倣(imitation)」と呼ばれるが、模倣の定義の困難さから、本研究では客観的に観察可能である特徴を重視して、「同型的行動」という言葉を用いる。「幼稚園における子ども同士の同型的行動」を「幼児が、他の幼児と同じあるいは類似の行動や発話をする」とと定義し、本研究の分析対象とする。

同型的行動と仲間関係 幼児教育・保育における子どもを対象とした研究では、身体表現活動での模倣が一緒に遊ぶ契機や親近感を芽生えさせる(鈴木,2009)ことなどが明らかにされている。しかし、先行研究では、同型的行動を構成する媒介を区別し、それらの特性を指摘した研究はほとんどみられない。子ども同士の相互作用を微細に記述し理解するためにも、相互作用の媒介(Wertch,1991/1995)となる身体の動き、物、発話の特性を考慮することが必要と考えられる。

第3章 本研究の目的と構成

本研究は、幼児の仲間関係における同型的行動の機能を、相互作用の媒介となる身体の動き、発話、物の特性を考慮して、明らかにすることを目的とした。本研究は3部に分かれ、10章から成る。その構成を Figure3-1 に示す。

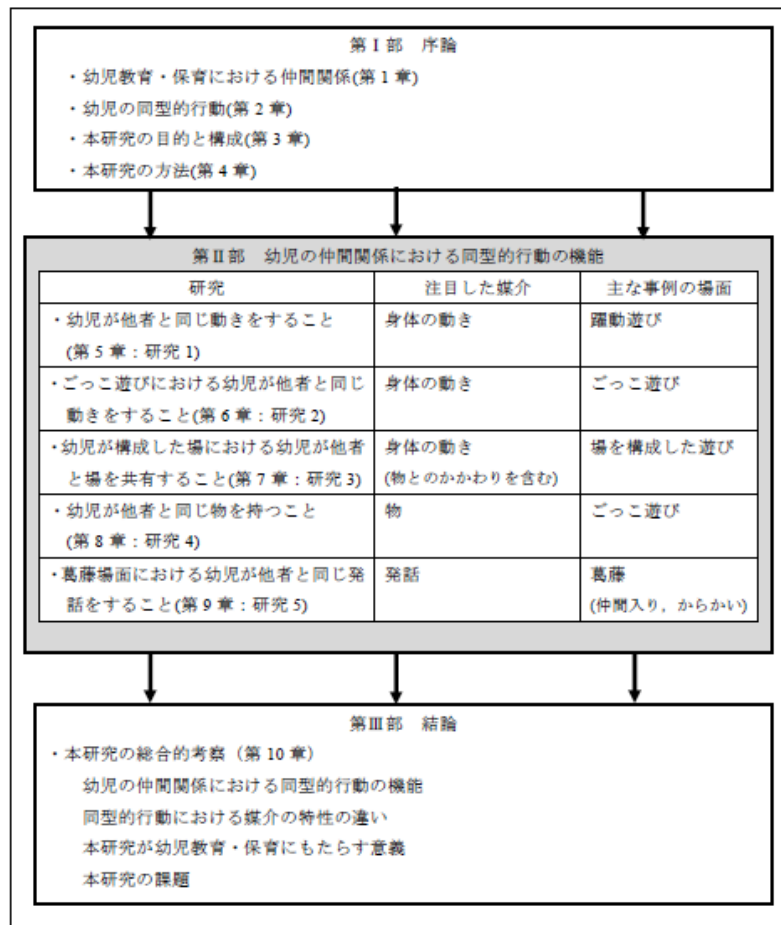


Figure 3-1 本研究の構成

第4章 本研究の方法

本研究の第5章～9章の研究1～5では、幼稚園での観察による事例の質的分析を研究方法とした。

対象と期間 本研究の観察期間と観察対象は Figure4-1 の通りである。

観察年度 観察期間	観察回数 観察時間* ¹	観察 クラス	園児数* ²	教員数
平成10年度 1998年4月～1999年3月	50回 約250時間	4歳児T組	25名 (男児12, 女児11)	2名
平成11年度 1999年4月～2000年3月	41回 約205時間	5歳児S組	21名 (男児10, 女児11)	2名
		5歳児U組	20名 (男児11, 女児9)	1名

*¹ 1回の観察につき観察時間は約5時間である。

*² 観察中に転園等による増減があり、表中の園児数は観察年度終了時点での数である。

Figure 4-1 本研究の観察期間と観察対象

第5章(研究1)から第9章(研究5)では、主に4歳児T組の観察記録を中心に分析を行っている。

記録方法 観察記録は、ビデオ撮影と筆記記録によって行い、記録は清書して、保育者にフィードバックを行った。さらに、ほぼ毎回の観察後(保育後)に約20分程度保育者の先生方と話し合いを行い、その内容も清書して記録に残した。

分析方法 本研究では、ビデオ記録のなかから、子どもが他者と同じ動きをするなどの同型的行動の事例を抽出し分析の対象とした。

倫理的配慮 本研究は白梅学園大学大学院「『人を対象とする研究計画等』の研究倫理審査」の「承認」を得た(2011年12月)。

第5章 幼児が他者と同じ動きをすること:仲間意識の共有としての他者と同じ動きをすること(研究1)

第5章(研究1)では、幼児の仲間関係における身体を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ動きをするという現象に焦点を当て、幼児の仲間関係と他者と同じ動きをすることとの関連を明らかにすることを目的とした。主に躍動遊びの具体的な事例の分析と考察から、以下の4点が明らかとなった。

- 1) 持続的な仲間関係にある子ども同士は、身体が表出する情動価(vitality affect)を互いに感受して共鳴・共振(廣松,1997)する状態が生じやすく、それが素地となって他者と同じ動きをする。
- 2) 他者と同じ動きをする際に、具体的な活動やそれに伴う情動の共有が希薄であっても、自分と相手が仲間であるという仲間意識の共有が、他者と同じ動きをすることにつながる。
- 3) 持続的な仲間関係ではない一過性の仲間関係であっても、子どもが相手を仲間と感じる仲間意識によって、子どもは他者と同じ動きをする。
- 4) 仲間意識の共有として他者と同じ動きをすることは、仲間関係内部のメンバーだけでなく、その関係に属さない外部の子どもに対しても、仲間関係を示す機能を持つ。その場合には、動きが同じであるだけでなく、動きが向けられる対象(方向)も同じでなくてはならない。

相互作用の媒介としての「身体の動き」の特徴を考えた場合、他者と同じ動きをすることは、対人コミュニケーションの基底となる身体の情動価(vitality affect)の表出と感受を基盤としている。他者と同じ動きをすることは、「自分」にとっては内受容的な身体感覚に、「他者」にとっては視覚を通して、仲間意識に実在感を与えるといえる。

第6章 ごっこ遊びにおける幼児が他者と同じ動きをすること:イメージの共有

としての他者と同じ動きをすること（研究2）

第6章(研究2)では、第5章(研究1)と同様に幼児の仲間関係における身体を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ動きをすることという現象に焦点を当て、特にごっこ遊びにおけるその機能を明らかにすることを目的とした。ごっこ遊びの具体的な事例の分析と考察から、以下の2点が明らかとなった。

- 1) ごっこ遊びにおけるイメージは、身体の動きと一体となっており、他者と同じ動きをすることはイメージの共有に重なる。
- 2) ごっこ遊びにおいて他者と同じ動きをすることは、個別具体的な役柄(キャラクター)のふりだけでなく、状況設定やごっこ遊びのテーマ(〇〇ごっこ)の共有にも重なる。

これらのことから、言語的やりとりが活発になる幼児期後半のごっこ遊びにおいて、身体の動きは発話とともにイメージの表現や共有において重要な役割を維持し続けると考えられる。ごっこ遊びにおける他者と同じ動きをする際にも内容的身体感覚や視覚という身体の媒介としての特性があると考えられる。

第7章 幼児が構成した場における、幼児が他者と同じ場を共有すること：場の共有と身体の動き（研究3）

第7章(研究3)では、場の共有が身体を媒介にした同型的行動によって具体的に成し遂げられる過程に注目し、特に遊びのなかで他者が作った場に入る際に場の使い方を教える／教えられるという現象に焦点を当て、場の共有と他者と同じ動きをすることとの関連を明らかにすることを目的とした。具体的な事例の分析と考察から、以下の5点が明らかとなった。

- 1) 子どもが作った場の使い方を教えること／教えられることは、遊びへの仲間入りの承認や働きかけとして機能する。
- 2) 子どもが作った場においては、その場を作った／先にいた場に子どもが場の使い方を決めたり指示したりする権利(「製作者／先行専有者による指示・決定の原則」)がある。
- 3) 子どもが作った場においては、その場に後から参加する子どもは、場を作った／先に場にいた子どもが決めた場の使い方に従うことが求められる。
- 4) 場を共有することは、場の使い方を共有することであり、場の使い方の共有は他者と同じ動きをすることに重なる。
- 5) 場の使い方は予め固定されておらず、場を共有するという契機によって、遊びの進行のなかで生成される。

第7章(研究3)で注目した「場の共有」では、相互作用の媒介が「物とのかかわりを含む身体の動き」であった。このような身体の動きは、場を構成する物が提

供する行為可能性だけでなく、イメージや場をめぐる力関係に左右されると考えられる。

第8章 幼児が他者と同じ物を持つこと：幼児の仲間関係と物との関連(研究4)

第8章(研究4)では、幼児の仲間関係における物を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ物を持つという現象に焦点を当て、幼児期の仲間関係と物との関連を明らかにすることを目的とした。具体的な事例の分析と考察から、以下の2点が明らかとなった。

- 1) 他の子どもと同じ物を持つことは、一緒に遊ぶ仲間であることと結びついている。
- 2) 他の子どもと同じ物を使うことは、同じ動きをすることに埋め込まれる形で、遊びのイメージや仲間意識の共有と結びついている。

これらの結論の背景には、相互作用の媒介としての「物」が、視覚的効果の強さと永続性という特徴を持つことがあると考えられる。また、他者と同じ物を持つという同型的行動における「物」という媒介は、多様な意味を付与され、他者と同じ物を持つという同型的行動はそれらの意味の共有と重なる形で展開するといえる。

第9章 葛藤場面における幼児が他者と同じ発話をする事：幼児の仲間関係と発話との関連 (研究5)

第9章(研究5)では、幼児の仲間関係における発話を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ発話をする事に焦点を当て、特に葛藤場面における、幼児の仲間関係と他者と同じ発話をする事との関連を明らかにすることを目的とした。具体的な事例の分析と考察から、以下の3点が明らかとなった。

- 1) 葛藤場面において、対立する相手に向けられた発話を、立場を同じくする子ども同士が繰り返すことは、仲間意識や発話の楽しさの共有となる。
- 2) 他の子どもと同じ発話をする事は、発話に伴う身体の動きや表情、情動価(vitality affect)などの身体性の共有となる。
- 3) 同じ発話を繰り返すことによって、抗議などの発話が遊びに変化する。

これらの結論の背景には、相互作用の媒介としての「発話」が持つ、発話と身体との一体性、言葉の抽象性や反復しやすさという特徴があると考えられる。また、葛藤場面における他者と同じ発話をする事は、遊びと葛藤の境界の揺れを伴うものであることから、保育者がそれをいかにとらえ指導するか、という実践的課題を提起する。

第10章 本研究の総合的考察

本研究の研究1～5で得られた知見をまとめたものを、Figure10-1に示す。

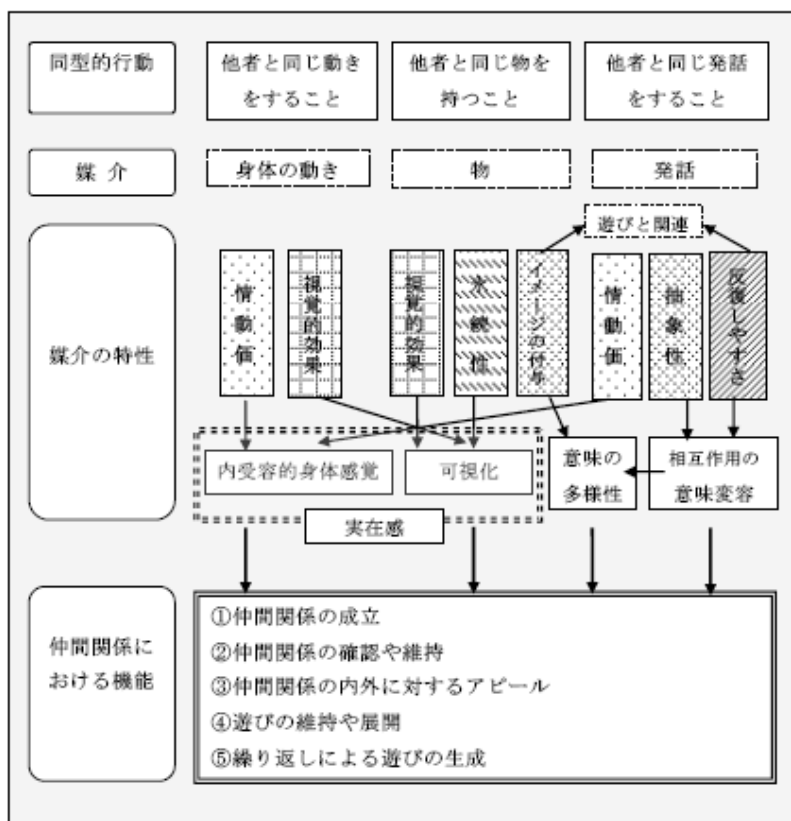


Figure10-1 本研究の結果のまとめ

本研究の結果から、子ども同士の同型的行動は、①仲間関係の成立、②仲間関係の確認、仲間関係の維持、③仲間関係の内外に対するアピール、④遊びの維持や展開、⑤繰り返しによる遊びの生成の5点において、幼児期の仲間関係の形成・維持・発展に寄与するといえる。また、同型的行動の媒介となる、身体の動き、物、発話にはそれぞれの特性がある。身体の動きは、情動価(vitality affect)の共有による内受容的な身体感覚と動きの可視化によって、仲間意識に実在感を与える。物は、物の永続性と視覚的効果の強さから、同じ物を持つ物同士の間をつなぐを自他に明示する。なお、幼稚園などの保育実践の現場における物とは、子どもが物に付与したイメージや仲間関係のシンボルなど、多様な意味を持つ。発話は、発話に伴う身体の動きの情動価(vitality affect)を帯びる一方で、抽象性や反復しやすさによる相互作用の意味変容を生じさせる。

以上、本研究は、幼児期の同型的行動の機能を媒介の特性をふまえて明らかにした。これらの本研究の知見は、個別具体的な相互作用の「質」の記述とその検討によって、幼児期の仲間関係の理解を進展させたといえる。

目次

第 I 部 序論	1
第 1 章 幼児教育・保育における仲間関係	2
1.1 幼児教育・保育における「人とかかわる力」	3
1.2 仲間関係の定義	4
1.3 仲間関係の意義	4
1.4 仲間関係を理解する観点	5
1.5 幼児の仲間関係における相互作用への注目	6
1.5.1 「環境を通して行う教育」の子ども理解のための相互作用	
1.5.2 仲間関係研究のターニングポイントとしての相互作用	
1.5.3 仲間関係に埋め込まれた相互作用	
1.5.4 相互作用が生み出す仲間文化	
1.6 保育における仲間との相互作用	9
1.6.1 仲間入り	
1.6.2 いざこざ	
1.6.3 ふざけ・からかい	
1.6.4 ごっこ遊び	
1.7 微細な行動に注目した相互作用の分析	13
第 2 章 幼児の同型的行動	15
2.1 幼児の相互作用における同型的行動への注目	16
2.1.1 同型的行動の定義	
2.1.2 同型的行動の発達	
2.1.3 子ども同士の同型的行動	
2.1.4 同型的行動における媒介	
第 3 章 本研究の目的と構成	24
3.1 本研究の目的	25
3.2 本研究の構成	25
第 4 章 本研究の方法	29
4.1 本研究で質的研究の方法を用いた理由	30
4.2 本研究の方法	31

4.2.1	観察の概要	
4.2.2	観察者の立場	
4.2.3	記録方法	
4.3	ビデオによる観察	33
4.3.1	ビデオによる観察の利点と限界	
4.3.2	ビデオ撮影時の配慮	
4.4	分析方法とその配慮	34
4.5	倫理的配慮	35
第Ⅱ部	幼児の仲間関係における同型的行動の機能	36
第5章	幼児が他者と同じ動きをすること：仲間意識の共有としての他者と同じ動きをすること（研究1）	37
5.1	問題と目的	38
5.1.1	幼児教育・保育における子どもの身体	
5.1.2	仲間関係と身体の動き	
5.1.3	仲間関係と他者と同じ動きをすること	
5.2	方法	39
5.2.1	対象	
5.2.2	期間・時間	
5.2.3	方法	
5.2.4	本研究における「他者と同じ動きをすること」	
5.2.5	分析対象の事例	
5.3	結果と考察	45
5.3.1	持続的な仲間関係における他者と同じ動きをすること	
5.3.2	他者との共同性が希薄な仲間関係における他者と同じ動きをすること	
5.3.3	一過性の仲間関係における他者と同じ動きをすること	
5.3.4	仲間ではない子どもに対して、他者と同じ動きをすること	
5.4	総合的考察	53
第6章	ごっこ遊びにおける幼児が他者と同じ動きをすること：イメージの共有としての他者と同じ動きをすること（研究2）	55
6.1	問題と目的	56
6.1.1	幼児期のごっこ遊び	

6.1.2	ごっこ遊びにおける他者と同じ動きをすること	
6.2	方法	57
6.2.1	対象	
6.2.2	期間・時間	
6.2.3	方法	
6.2.4	本研究における「他者と同じ動きをすること」	
6.2.5	分析対象の事例	
6.3	結果と考察	58
6.3.1	ごっこ遊びのイメージの伝播と共有としての他者と同じ動きをすること	
6.3.2	役柄と状況設定に関するイメージの共有としての他者と同じ動きをすること	
6.4	総合的考察	66
第 7 章	幼児が構成した場における幼児が他者と場を共有すること：場の共有と身体の動き(研究 3)	68
7.1	問題と目的	69
7.1.1	幼児教育・保育における遊びと人とのかかわり	
7.1.2	幼児教育・保育の遊びにおける身体と場	
7.1.3	場の共有と他者と同じ動きをすること	
7.2	方法	70
7.2.1	対象	
7.2.2	期間・時間	
7.2.3	方法	
7.2.4	本研究における「遊びのなかで他者が作った場に入る際に場の使い方を教える／教えられること」	
7.3	結果と考察	72
7.3.1	遊びへの仲間入りとしての場の使い方を教える／教えられること	
7.3.2	子どもが作った場における「製作者／先行専有者による指示・決定の原則」	
7.3.3	場の共有と、子どもが他者と同じ動きをすること	
7.3.4	場の使い方が生まれるタイミング	
7.4	総合的考察	83

第 8 章 幼児が他者と同じ物を持つこと：幼児の仲間関係と物との関連 (研究 5)	85
8.1 問題と目的	86
8.1.1 保育実践と子どもの人間関係	
8.1.2 乳幼児期の人間関係と物	
(1) 乳幼児期の人とのかかわりの成立と物	
(2) 乳幼児期における物の授受	
(3) 乳幼児期における物の所有	
(4) 子どもが他者と同じ物を持つこと	
8.1.3 保育実践のなかの物	
8.2 方法	89
8.2.1 対象	
8.2.2 期間・時間	
8.2.3 方法	
8.2.4 本研究における「他者と同じ物を持つこと」	
8.3 結果と考察	90
8.3.1 子どもたちが他者と同じ物を持つにいたる過程	
8.3.2 子どもたちが持つ物	
8.3.3 仲間であることと他者と同じ物を持つことの結びつき	
8.3.4 仲間入りとしての他者と同じ物を持つこと	
8.3.5 同じ物を持つことから使うことへ	
(1) ごっこ遊びのイメージが付与された物の場合	
(2) イメージが付与されていない物の場合	
8.4 総合的考察	111
8.4.1 同じ物を持つことが仲間関係にもたらす影響	
8.4.2 仲間関係における物の媒介としての特性	
(1) 視覚的アピールの強さ	
(2) 物の永続性	
8.4.3 保育実践における子どもにとっての物の意味	
第 9 章 葛藤場面における幼児が他者と同じ発話をする事：幼児の仲間関係と発話との関連(研究 5)	118
9.1 問題と目的	119
9.1.1 幼児教育における「葛藤」の意味	
9.1.2 葛藤場面で子どもが他者と同じ発話をする事	

9.2	方法	121
9.2.1	対象	
9.2.2	期間・時間	
9.2.3	方法	
9.2.4	本章における「他者と同じ発話をする事」	
9.2.5	分析対象の事例	
9.3	結果と考察	122
9.3.1	お互いが仲間であることを確認する	
9.3.2	発話の楽しさを共有する	
9.3.3	発話の繰り返しが遊びになる	
9.4	総合的考察	133
9.4.1	仲間関係の確認としての他者と同じ発話をする事	
9.4.2	幼児の相互行為における媒介としての発話の特性	
9.4.3	葛藤と遊びとの境界	
9.4.4	保育者のかかわりと感情の言語化	
第Ⅲ部 結論		137
第10章 本研究の総合的考察		138
10.1	本研究で明らかになった知見	139
10.1.1	幼児の仲間関係における同型的行動の機能	
10.1.2	同型的行動における媒介の特性の違い	
10.1.3	本研究の結果のまとめ	
10.2	本研究が幼児教育・保育にもたらす意義	143
10.3	本研究の課題	144
引用文献		i
謝辞		x i

第 I 部

序論

第1章

幼児教育・保育における仲間関係

1.1 幼児教育・保育における「人とかかわる力」

平成18年に教育基本法が一部改正され、第11条で「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである」(p.26)とされ、生涯発達における幼児教育・保育¹の意義が位置付けられた。また、学校教育法第22条では「幼稚園は、義務教育及びその後の基礎を培うもの」(p.29)と位置付けられている。人格形成およびその後の教育の基礎を培う上で、人とのかかわりの体験は非常に重要性である。

幼稚園や保育所などの集団保育施設は、子どもにとって人生で初めて家庭から離れ、家族以外の同年齢の子どもたちと継続的にかかわる場である。幼稚園や保育所などでの子ども同士のかかわりは、人間関係の「原体験」(岸井,1990)として重要な意味を持つ。集団保育施設において、他の子どもとかかわるなかで、子どもは自分と他者についての理解を深め、共感したり認めたりする心を育み、「人とかかわる力の基礎」を養う(森上,1992)。

幼稚園教育要領(文部科学省,2008a)の5領域のひとつに領域「人間関係」がある。これは「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う」(p.7)ことをめざすものである。また、領域「人間関係」の3つのねらいの1つに、「身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感をもつ」(p.7)があり、ねらいを達成するために指導すべき事項である内容として「(1)先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう」、「(5)友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う」、「(7)友達のよさに気づき、一緒に活動する楽しさを味わう」、「(8)友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする」(p.8)などがある。さらに、これらの内容の取扱いに当たって留意すべき事項として、「人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること」(p.8)とある。つまり、幼児教育・保育では幼稚園生活のなかで他児と一緒に活動するなかで多様な感情を体験しながら、子どもが人とかかわる力を育てることが目指されている。幼稚園教育要領解説(2008b)のなかでも、幼稚園生活の特徴として「(1)同年代の幼児との集団生活を営む場であること」(p.15)が最初に挙げられ、他児との生活のなかで主体性や社会的態度、人間関係の調整の仕方を学ぶと述べられている。

しかし、その一方で、平成17年1月の中央教育審議会の「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について一子どもの最善の利益のための幼児教育を考える一(答申)」(文部科学省,2005)では、子どもを取り巻くさま

¹ 本研究では、無藤(2009)にならい、幼児教育・保育を、幼稚園、保育所、認定こども園などの施設と制度の枠内で実施される乳幼児期の教育と保育を指す。

さまざまな環境の変化の1つとして、「少子化，核家族化の進行によって，子ども同士が集団で遊び，時には葛藤することなど，様々な経験をする機会が失われている」と指摘している。幼稚園・保育所などの集団保育施設において子ども同士がかかわる機会を保障し，前述した幼稚園教育要領のねらい及び内容が示す「人とかかわる力」を養うことが，幼児教育・保育の担うべき役割としてますます重要となっている。

幼児教育・保育における「人とかかわる力」を育むためには仲間関係の理解が必要不可欠である。そこで，本研究は，仲間関係を理解するために相互作用に注目し，そのなかでも同型的行動に焦点を当てる。本研究では，幼稚園における自然観察で得られた事例の質的な分析によって，幼児の同型的行動の機能を明らかにする。

本章では，本研究の目的の意義を明確にするため，保育学と発達心理学を中心に先行研究を概観する。仲間関係の定義，仲間関係の意義，仲間関係の相互作用に注目する理由，幼児教育・保育における仲間との相互作用研究の順に整理して述べる。

1.2 仲間関係の定義

幼稚園・保育所などで子どもたちは他の子どもとかわり，人間関係を構築していく。子ども同士の人間関係は「仲間関係(peer relations/relationship)」と呼ばれる。

「仲間(peer)」とは，幼稚園などで日常生活を共に過ごす子ども集団(Corsaro,2003)に言及するもので，年齢や身体的・心理的・社会的場が類似する者(Hartup,1983;齊藤,1992)を指す。また，齊藤(1992)は Ladd ら(1990)の仲間関係の概念から，仲間関係とは「年齢の近似した仲間と子どもが作り出す，関係のタイプ，形式」(p.43)であるとしている。

これら仲間および仲間関係の概念に関する先行研究をふまえ，本研究では，「仲間関係」を「同じ幼稚園に通い同じ学年・クラスに所属するなどの共通項をもち，年齢や立場がほぼ類似する子ども同士の関係」とする。

1.3 仲間関係の意義

仲間関係の体験は，子どもの発達の社会，情動，認知など幅広い領域に影響を及ぼす(Rubin,Bukowski,&Parker,2006)。仲間は，親交や娯楽を楽しみ，助言を受け，価値を共有し，危機を乗り越えるための重要な資源として子どもの発達に重要な役割を果たす(Asher,1990)。また，発達の集団社会化理論の立場では，子どもの発達において，仲間関係や仲間集団が親の子育て以上に大きな影響をもつとされて

いる(Harris,1995)。

Hartup(1986)は、発達における人間関係の重要性を指摘し、その影響の筋道として次の3つを挙げている。1つ目は、人間関係が子どもの社会化の主要な文脈となることである。仲間関係のなかで子どもは社会的スキルを身につける。2つ目は、人間関係は子どもが新たな世界で自立するための基盤および資源となることである。母子関係と同様に、子どもの友人関係もまた安心感や所属感を育み、それが将来の発達の基盤となる。3つ目は、子ども時代の人間関係が将来の人間関係の鑄型もしくは見本になることである。先行する時期の人間関係の質が後の人間関係に影響する。同様に Bukowski,&Hoza(1989)は、先行研究の概観から、仲間関係の発達における独自の貢献として(a)社会的スキル、(b)安心感、(c)自己に対する概念と感情の3つを挙げている。

Hartup(1986) や Bukowski,&Hoza(1989)が指摘する社会的スキルは、「社会的コンピテンス」の概念に重なる。斉藤・木下・朝生(1986)は仲間関係を通して子どもが身につける社会的コンピテンスとして、次の5つを挙げている(p.61-66)。1つ目は、他者の行為の背後にある経験や感情、動機、思考などの内的特性を理解し、他者に思いやりをもつ「他者理解・共感」である。2つ目は、他者の行為の理解と自己認知につながる一般的特性(性格、性別、年齢)に関する「社会カテゴリーの理解」である。3つ目は、集団生活を円滑に行うための規則を理解し守る「社会的規則の理解」である。4つ目は、仲間と相互交渉そのものをするための能力で、会話やごっこ遊びをスムーズに展開させるための「コミュニケーション能力」である。5つ目は、自他の区別に基づいて自分の内的経験を抑制したり客観視したりする「自己統制能力」である。

これらの社会的コンピテンスのなかでも、4つ目の「コミュニケーション能力」は、幼稚園や保育所などで子ども同士のかかわりに直接反映され、それらのかかわりを通して育まれる。

1.4 仲間関係を理解する観点

前述した幼稚園教育要領の領域「人間関係」のねらいを達成し、「人とかかわる力」を育むには、仲間関係の理解が必要不可欠となる。仲間関係を理解する際には、仲間関係のいかなる側面に焦点を当てるかが重要となる。

斉藤(1992)は、さまざまな研究の仲間関係概念は次の2つの焦点を持つとしている。1つは「仲間関係に内在している特性」(p.43)で、仲間との相互作用の過程で生じること自体とその発達に焦点を当てる。例えば、仲間とのコミュニケーションや友情の生成過程などの研究である。もう1つは、「仲間関係に外在している特性」(p.44)で、子ども個人の認知や言語などの特性を解明するために仲間関係を

手段・条件とし、仲間関係の過程や結果からそれらの特性の発達を明らかにしようとする。例えば、社会的能力の発達への仲間関係の影響、仲間による知識の伝達などの研究がある。

これら2つの焦点に照らした場合、本研究は、前者の「仲間関係に内在している特性」に焦点を当てるものである。

1.5 幼児の仲間関係における相互作用への注目

本研究では、仲間関係に内在する特性である、子ども同士の相互作用に注目する。本研究で、相互作用に注目する理由として、幼児教育・保育および仲間関係研究との関連から、次の4点を述べる。

- (1) 「環境を通して行う教育」の子ども理解のための相互作用
- (2) 仲間関係研究のターニングポイントとしての相互作用
- (3) 仲間関係に埋め込まれた相互作用
- (4) 相互作用が生み出す仲間文化

なお、本研究では、後述する Rubin,Bukowski,&Parker(2006)の定義を参照し、相互作用(interaction)²を「複数の個人の間で生じる一定の持続したやりとり」と定義する。

1.5.1 「環境を通して行う教育」の子ども理解のための相互作用

仲間関係の理解のために相互作用に注目することは、幼稚園教育要領・保育所保育指針が示す「環境を通して行う教育」と密接に関連する。「環境を通して行う教育」では、子どもが興味や欲求に基づいて周囲の環境に自分からかかわり、その直接的・具体的な体験を通して、人格形成の基礎となる豊かな心情・意欲・態度が養われる(文部科学省,2008b,p.25)。また、「環境を通して行う教育」の特質として、さまざまな環境との出会いを通して、子どもが「教師の支えを得ながら文化を獲得し、自己の可能性を開いていくこと」が重視され、幼児一人一人の可能性は環境との相互作用を通して具現化されるとある(文部科学省,2008b,p.27)。

したがって、「環境を通して行う教育」では、具体的なものや人と子どもとの相互作用の理解が重要になる。「環境を通して行う教育」では、幼児の主体性と教師の意図のバランスが重要とされる(文部科学省,2008b,p.26)。子どもの興味や欲求に沿わない教師主導型の保育や、必要な場面での援助がなされない放任的保育に陥らないためには、適切な子ども理解(文部科学省,2010)にもとづく指導計画が必要となる。教師の仲間関係の理解に即して述べると、「A児とB児は仲が良い」

² [interaction]は「相互行為」と訳されることもある。保育学および発達心理学の分野では訳語として「相互作用」がより一般的と判断し、本研究では「相互作用」の語を用いる。

「C児は一人でいることが多い」といった仲間関係のネットワークの把握や、「D児はいざこざで『ごめんね』となかなか言えない」といった望ましい社会的態度に照らした行動評価に留まらない、個別具体的な状況・場面における子どもの心情の揺れや、子ども同士のやりとりの経過の詳細な理解が必要となる。

さらに、幼稚園教育要領・保育所保育指針では、遊びが「重要な学習」(文部科学省,2008a,p.4)として中心的活動となっている。遊びは自由度の高い、多様で複雑な活動であることから、遊び場面における子どもの行動の詳細かつ適切な理解のためには、相互作用に注目することが必要となる。

1.5.2 仲間関係研究のターニングポイントとしての相互作用

相互作用に注目する必然性は、仲間関係研究史の流れからも指摘できる。Ladd(2009)による、100年以上にわたる子どもの仲間関係研究の概観から、それは子どもの友情(friendships)に関する研究と仲間集団での受容と拒否に関する研究の2つに大別される。このうちの前者の研究史上のターニングポイントは、友情の起源や特徴、認知を質問紙などで間接的にとらえる研究から、友情の過程を対面場面の観察によって直接とらえる研究への変化である。その先駆的研究例として、Gottman(1983)が行った、幼稚園児の「仲良くやる(hit it off)」行動を通しての友情形成過程の研究がある。

また、仲間関係研究において「相互作用」に注目することの意義として、Fabes,Martin,&Hanish(2009)は次の2点を指摘している。1点目は、仲間に対する行動や仲間との相互作用がいつ、どこで、どのように生じるかを理解することが、人生初期の人間関係の複雑さとそれが子どもの人生にもたらす結果を理解する鍵となることである。2点目は、子どもの仲間関係の理解には行動と相互作用の研究が不可欠であり、仲間関係研究は動的(dynamic)で過程志向(process-oriented)の記述を必要とする点である(Fabes,Martin,&Hanish,2009,p58)。具体的には、Parten(1932)の社会的参加行動の分類が、特に「並行遊び(parallel play)」に関して再検討され、仲間関係研究は、年齢による社会参加行動の変化に注目するマクロレベルの分析から、それぞれの社会的参加行動の詳細な機能に注目するマイクロレベルの分析へと移行している(Coplan,& Arbeau,2009)。

1.5.3 仲間関係に埋め込まれた相互作用

仲間関係と相互作用との構造的関係から、仲間関係の理解には相互作用の理解が不可欠であることも指摘できる。

子どもの仲間との体験は、社会的複雑さの異なるいくつかのレベルを持つ。Hinde(1987)は社会的複雑さのレベルとして、「個人(individual)」,「相互作

(Interactions)」、「関係(relationships)」、「グループ(groups)」の4つを区別している。Hinde(1987)の研究をふまえ、Rubin,Bukowski,&Parker(2006)は、仲間関係の4つのレベルの性質と関係を次のように説明している。1つ目のレベルの「個人」では、個々の子どもの社会的志向性や気質などが社会的刺激に対する反応や、社会スキルなどに影響を及ぼす。2つ目のレベルの「相互作用」はある程度持続した個人間のやりとりを指し、短期的には相手の特徴や反応や状況によって揺らぎながらさまざまな形態や機能を持つ。同時に、現在の相互作用は過去の相互作用に影響され、現在の相互作用が未来の相互作用を予想する形で、長期的な「関係」に埋め込まれる。3つ目のレベルの「関係」は互いに知っている者どうしの相互作用の結果から生じる意味や期待や感情を指す。関係はメンバーの特徴や、その構成要素となる相互作用によって部分的に影響されるが、長期的には、以前の関係における相互作用の蓄積に依存する。最後の4つ目のレベルの「グループ」は、そこに関係が埋め込まれており、凝集性や階層性、同質性をもつ。

Fabes,Martin,&Hanish(2009)は、子どもの仲間関係は、仲間との相互作用の複雑なパターンによって概念化されるとしている。彼らによれば、仲間との相互作用は、感情のトーン(肯定的/否定的)で特徴づけられ、それはありふれたものから新奇なもので幅広い行動を含む。また、相互作用の変数には、それが生じる状況(例えば、家庭か学校か)、仲間の特徴(例えば、性別)、感情の強さ(落ち着いているか活発か)などがある。

つまり、相互作用が仲間関係に埋め込まれ、かつ相互作用の積み重ねによって仲間関係が形成され、同時に相互作用の質の違いが仲間関係の体験の違いを生み出すのである。したがって、相互作用に注目することは、仲間関係の形成、発展、維持などの具体的な詳細の理解につながるといえる。

1.5.4 相互作用が生み出す仲間文化

相互作用に注目することは、仲間関係の体験を通して子どもが獲得する文化についての理解を深める。仲間文化は、幼稚園や保育などの集団保育施設での仲間関係を理解する上で重要である。

Corsaro(1985)は、幼稚園の子どもたちの相互作用の記述から、ふざけやごっこ遊びなどの相互作用を通して子どもが「仲間文化(peer culture)」を主体的に形成することを明らかにした。彼によれば「社会化とは、単に子どもが大人になることではなく、仲間文化(peer culture)に参加し、そのなかでうまくやっていくこと」(p.270)とされる。

Corsaro(1985)の研究は、仲間関係などにみられる社会的発達を、知識や技術の内在化とみなす個人主義にではなく、文化を共有する人たちとの相互作用による

社会的・集合的過程とみなす社会構成主義の観点(齊藤,1992,pp.60-62)から理解するものである。相互作用を通して社会を構成する独自の存在として子どもを理解する(柴坂・倉持,2009)ことは、幼稚園・保育所などの仲間関係を通して子どもが獲得する文化を、大人が望ましいとする社会規範や道徳性にあてはめて理解するだけでなく、子ども自身が形成するローカルな仲間文化も含めて理解することにつながる。このことは、子どもを受動的な存在ではなく、主体的に生きる存在としてとらえる点で、幼稚園教育要領の立場にも共通するものである。

1.6 保育における仲間との相互作用

保育学や発達心理学の分野では、幼稚園や保育所などの集団保育施設での仲間との相互作用についての研究が積み重ねられてきた。集団保育施設でよくみられる仲間との具体的な相互作用には、仲間入り、いざこざ、ふざけ、ごっこ遊びなどがある。これらは正確に言えば「一連の相互作用から構成される出来事(エピソード)の過程」である。これらの相互作用は子どもの関係や葛藤の有無などに違いがあり、その特徴は次のようにまとめられる。仲間入りは、「進行中の遊びに参加している子ども」と「まだ参加していない子ども」という異なる立場の子ども間で生じ、仲間ではない子どもが参加したり拒否されたりする一連の過程である。いざこざは、物の所有やイメージのずれや不快な働きかけなどを原因とする、欲求や主張が対立する子ども間で生じ、葛藤とその解決・終結までの一連の過程である。ふざけ・からかいは、笑いや「おかしさ」に特徴づけられる一連の過程で、仲間入りやいざこざのように子ども間の立場や対立の有無は様々であり、いざこざや仲間入りの過程で方略として用いられる場合もある。ごっこ遊びは、遊びに参加している同じ立場の子ども間で展開され、現実とは異なる虚構の世界を楽しむために行われる、ふりや見立てなどによって展開する一連の過程である。

なお、仲間入り、いざこざ、ふざけ・からかい、ごっこ遊びは相互排他的に独立したものではなく、仲間入りをめぐる葛藤がいざこざにつながったり、いざこざの解決方略としてふざけが用いられったりするなど、部分的な包含関係を有するものでもある。なぜならば、これらの相互作用は種類の異なる単発の相互作用ではなく、一定の意味を持つ出来事を構成する一連の過程を意味するものだからである。

幼稚園や保育所などでは、仲間との相互作用は3歳以降に活発になり、子どもは自律的に仲間集団を形成するようになる(山本,2000)。以下では主に3歳以上を対象とした研究を中心に、仲間との相互作用の代表的な事象について説明する。

1.6.1 仲間入り

仲間入りは、すでに遊びを展開している集団に後から加わることである。幼稚園や保育所などで生じる仲間入りは、主に自由遊びの時間帯に、保育室や園庭、廊下など園内のさまざまな遊び場所で生じる。また、仲間入りにかかわる子どもたちは、同じクラスや、同じ学年など園生活をともにする継続的な関係の間柄である。仲間入りには進行中の遊びと似た行動をしたり、仲間入りの許可を求めたりするなど様々な方略があり、進行中の遊びに沿った行動が遊び集団側に受け入れられやすい(Corsaro,1979;2003;倉持・柴坂,1999;松井・無藤・門山,2001a)。特に、日本では「いーれーて」とリズムカルに言う独特の儀礼的な言い回しがある(倉持・無藤,1991)。また、組み立て遊びや砂遊びなどの遊び場面によって用いられる方略に違いがみられる(松井,2001b)。

仲間入りは、遊び集団側にとっては、すでに行っていた遊びを再調整する必要が生じるため、遊びを守るために仲間入りを拒否することもある(Corsaro,2003)。仲間入りを拒否する際に、葛藤を回避するために、遊び集団側は、明確な拒否をすることは少なく、遊びのストーリーに沿って巧妙に仲間入りを防ぐ(青井,2000)。

さらに、仲間入りは、仲間入り側の方略とそれに対する遊び集団側の反応という一時的交渉としてだけでなく、遊び集団への参加・統合過程としてもとらえられる(倉持,1994)。その過程では、仲間入り側は情報収集、遊び集団側が情報付与を多く行い、遊びに参加後に仲間入り側が遊び集団に統合されるやりとりが行われる。

1.6.2 いざこざ

いざこざは、子ども同士の間で生じる対立・葛藤である³。いざこざは、相手に対する不満・拒絶・否定などを示す行動や、そのきっかけとなる相手にとって不当な行動から成り立つ(斉藤・木下・朝生,1986;広瀬,2006)。いざこざを通して子どもは、自分と他者の感情や、他者との折り合いのつけ方などを学ぶ(Shantz,1987)。

幼稚園や保育所などでのいざこざは、客観的な要求対立がある場合と、偶発的・結果的な妨害による感情対立が生じる場合とがある(加用,1981)。いざこざの原因は、幼児期を通して物にかかわるものが多いが(遠藤,1995;Rubin,Bukowski,&Parker,2006)、3歳以降になると、意見の食い違いによるいざこざが増える。斉藤・木下・朝生(1986)によれば、幼稚園3歳児クラスの1年間で

³ 幼稚園や保育所などでの子ども同士の葛藤は「いざこざ」と呼ばれる。「いざこざ」は「かんか」や「トラブル」とほぼ同義で用いられるが、幼児教育・保育や発達心理学では、「いざこざ」と「けんか」は区別して用いることが多い。「けんか」に比べると「いざこざ」はより広い意味での子ども同士のもめごとをさす(無藤,1992)。

は、相手への否定的な働きかけが原因のいざこざが減り、イメージのずれや規則違反が原因のいざこざが増える。また、いざこざの終結は、3歳児クラスを通して、無視・無低抗や、泣くなどの単純な低抗が減り、言葉で説明したりじゃんけんで決めたりして相互理解に至ることが増える。

いざこざで子どもが用いる方略は、3歳頃を境に、泣いたり叩いたりすることから、言葉で自分の言い分を主張したり妥協案を提示したりするようになる(Shantz,1987;遠藤,1995)。方略の発達的变化に伴い、いざこざの終結は相互理解に至ることが増える(斉藤・木下・朝生,1986)。物をめぐりいざこざの場合、「“先占の尊重”原則」(山本,1991)が1~2歳頃に確立し、方略としては物への身体接触が有効である(高坂,1996)、年長になるほど奪い取ることは少なくなり、ルールや条件による交渉が増える(倉持,1992)。

また、いざこざの方略は、相手の方略によって決まるものでもある(Garvey,1984/1987)。いざこざの過程は、相手から距離を取るなどの非言語的行動やユーモアを含んだ行動など、多様な「調整・仲直り方略」を子どもが互いに引き出し合いながら展開する(広瀬,2006)。

なお、保育所や幼稚園などのいざこざでは、保育者が介入する場合もある。これは、いざこざのなかで子どもが他者の気持ちに気づいたり、自分の気持ちを主張したりするなど、発達に必要な経験ができるようにという教育的意図によるものである。具体的には、1歳半頃から、保育者の介入は単なる制止や注意転換から、意図の確認や順番・共同使用の提案など子ども同士の関係を媒介するように変化する(遠藤,1995)。3歳以降では、保育者は当事者ではない他の子どもにも働きかけ(加用,1981)、状況・原因を尋ねたり、双方の気持ちを代弁したりして、子ども達で解決できるように援助する(小原・入江・白石・友定,2008)。また、周囲の子ども達も3歳頃から大人の規範や行動を取り入れて(山本,2000)、制止や慰めなどの調整的行動をとる(都筑・上田,2009)。

1.6.3 ふざけ・からかい

ふざけやからかいは、仲間入りやいざこざに並置される相互作用の種類であると同時に、仲間入りやいざこざに包含される方略でもある。

幼稚園や保育所などでは、笑いやおかしさを伴う仲間との相互作用がよくみられる。園生活のなかで子どもはおかしさに気づき、それを仲間と共有し、それを自分で生み出す(友定,1999)。おかしさを誇張し、笑いを伴い、相手の反応を引き出すことを志向する行動として、ふざけやからかいがある。

ふざけは「行為者が相手から笑いをとるきっかけとなる、関係や文脈から外れた不調和でおかしな、ほかの人に伝染することもある行為」(p.72)と定義され、「大

げさ・滑稽」,「まね」,「からかい」,「タブー」などの種類がある(掘越・無藤,2000,掘越,2003)。このなかでも身体や排泄に関するタブーは,3,4歳頃に盛んになりその後減少する(平井・山田,1989;掘越・無藤,2000)。

からかいは,「相手が嫌がるであろうことばや行動を用いて相手の反応を引き出そうとする挑発的行為に,微笑み,大げさな表情などの遊戯的サインが伴ったもの」(p.38)を指し,相手の感情を逆撫でする発言などの「言語的からかい」と,相手を見て逃げ出すなどの「非言語的からかい」から成る(牧,2009)。

ふざけやからかいに対する相手の子どもの反応には,受容や拒否,無視などがみられるとともに,それらは仲間入りや仲間との関係強化(掘越,2003;牧,2009),いざこざにおける緊張緩和(掘越,2003,広瀬,2006)の機能を持つ。

1.6.4 ごっこ遊び

幼児期には,物を現実とは異なる物に見立てたり,現実の自分とは異なる役のふりしたりして,虚構の世界を楽しむごっこ遊びが盛んになる(今井,1992)。Garvey(1977/1980)によればごっこ遊びの発話や動作の構成要素には「役割」「プラン」「物」「状況設定」があり,これらをめぐって子どもは会話したり,ふりを行ったりする。また,ごっこ遊びの種類には,大きく分けて「ストーリー展開型」「お店屋さんごっこ」「戦いごっこ」の3種類がある(入澤,2008)。

ごっこ遊びは,認知,言語,社会-情動など幅広く発達に寄与(Fabes,Martin,&Hanish,2009)する。特に仲間関係に関しては役割やテーマを相談したり,あるスクリプトのなかで多様な役を演じたりすることから,ごっこ遊びはコミュニケーションスキルを発達させる機会となる(Rubin,Bukowski,&Parker,2006)。ごっこ遊びでは役決め(増田,2002)や状況設定をめぐって子どもが互いの欲求や意見を調整する必要がある。それゆえに,ごっこ遊びは子どもの社会性の発達に寄与する。Howes,&Matheson(1992)は,ごっこ遊びの発達上の機能として,次の3点を指摘している。①仲間と意味のコミュニケーション,②議論や交渉を通して自分をコントロールすることや妥協することを学ぶ機会,③親密さや信頼感を探究する安定した文脈がある。

また,ごっこ遊びの相互作用には,子どものコミュニケーションスキルが反映される。ごっこ遊び(テーマや動きなど)が複雑になるほど,そこで求められる社会的スキルのレベルも高くなり,より複雑なごっこ遊びをする子どもは仲間を受け入れられやすい(Howes,1980;Howes,&Matheson,1992)とされている。山本(2001)は仲間入りなどのいざこざが生じた(生じそうになる)場合に,ごっこの役を演じることで,現実的対立をごっこ遊びのなかで解消する2歳児のエピソードから,ごっこ遊びで多様な役割を重層的に生きることが葛藤解決の手段にもなることを

指摘している。また、小林(1994,1995,1996)は、幼稚園の5歳児クラスの男児が「仲間同士は敵対味方となって戦わない」、「仲間外(準仲間)は敵対味方になって戦う」という内的ルールによって人間関係を調整し、「戦い」を遊びとして成立させていることを見出している。したがって、ごっこ遊びの相互作用それ自体が、子どもにとってはさまざまな意見や意志の違いを調整したり、葛藤を回避したりすることを学ぶ契機になっているといえる。

1.7 微細な行動に注目した相互作用の分析

我が国の保育における仲間との相互作用の研究は、1990年代後半から、仲間入りやいざこざなどの一連の相互作用によるエピソードを対象にした研究のみならず、相互作用内の具体的で微細な行動⁴に注目する研究が行われるようになった。この背景には、無藤(1996)の保育における「身体知」の理論がある。

無藤(1996)は、対象とかかわる際の動きに習熟した身体、ある場面での適切な動きを遂行する身体の状態を「身体知」と呼び、子どもの発達を具体的な物や場における多様な動きの獲得と振る舞いの習熟としてとらえ、対象に見合った動きの多様性を保証するものとして保育を理論化した。この「身体知」の理論を援用することで、幼児の仲間関係の形成・維持・展開の具体的な詳細がより明らかになった。

例えば、子ども同士の身体接触に注目した塚崎・無藤(2004)は、幼稚園の3歳児クラスの観察から、仲間関係の成立などとともに、身体接触がことばの代わりとして機能する段階から、ことばの支えとして仲間に対する親和的表現や仲裁やなだめの機能を持つ段階へと変化することを明らかにしている。この塚崎・無藤(2004)の研究をふまえて藤田(2011)は、3, 4, 5歳児の縦断的観察から、5歳児が身体接触を暗黙的かつ道具的・手段的に用いて仲間との相互作用のきっかけを作ったり、関係を形成したりしていることを明らかにしている。香曾我部(2010)は、3歳児の遊びのなかの振り向きに注目し、振り向きが注視や接近、模倣などを介して子ども同士の相互作用へとつながる展開過程を明らかにしている。また、幼児の会話における微細な行動として、高櫻(2008)は、3歳児が遊びのなかで交わす「ね」の発話に注目し、「ね」発話が自己主張や相手との一体感の共有などの機能を持つこと、「ね」発話が「共に遊ぶことの志向度」を基盤に、自分あるいは相手の意思に対する「優先度」に影響されること、「ね」発話の種類や発話数は仲間関

⁴ 本研究における「微細な行動」の「微細」とは、無藤(1996a)が「身体知」の理論化にあたって用いた事例における子どもの行動の記述のレベルを指す。例えば、例えば巧技台の遊びの事例での「両手を横に開いて、歩いていく子どもがいる。また、足を少しずつずらしながら、ゆっくり進んで渡る」(p.147-148)という記述である。厳密な足の開きの角度や歩幅の長さは示さずとも、子どもの体の具体的な動きを思い浮かべることのできる記述のレベルである。

係の深まりと相互に関連していることを明らかにしている。さらに、佐藤(2009)は幼稚園の5歳児クラスの協同的活動において目的が共有される過程では、物や他者に対応して身体を動かす身体知の共有がみられることを明らかにしている。

これらの研究から、相互作用内の微細な行動が仲間との相互作用を構成し、その積み重ねによって仲間関係の形成や維持、展開がもたらされていることが明らかになった。また、これらの研究が示す発達的变化は、「身体知」の視点から、幼児期に育つ人とかかわる力のありようを具体的に示すものである。さらに、これらの研究は、「仲間入り」、「いざこざ」、「ふざけ・からかい」、「ごっこ遊び」など、一連の相互作用が構成する出来事(エピソード)の種類ごとに相互作用を記述するのではなく、複数の出来事のなかに見出されるより微細な動きに注目して、それらを記述するという新たな展開をもたらしたと言える。つまり、相互作用の記述をエピソード横断的なものとしたといえる。言い換えるならば、これは、子どもの仲間との相互作用を、エピソード単位から行動単位でとらえるという着眼点の転換でもある。

第 2 章

幼児の同型的行動

2.1 幼児の相互作用における同型的行動への注目

幼児期の仲間との相互作用における微細で具体的な行動のなかでも、本研究は、子どもが他者と同じあるいは類似の動きをするなどの同型的行動に注目する。その理由は、新生児模倣 (Meltzoff,&Moore,1999)などにみられるように、他者と同じ動きをすることが誕生後間もないうちからみられ、かつそれは乳幼児期の学習の原動力(Travarthen,Kokkinaki,&Fiamenghi Jr.,1999)となる発達上重要な現象だからである。以下では、乳幼児期を中心に同型的行動に関する研究の概観から、本研究における同型的行動の定義、同型的行動の発達、同型的行動の媒介に注目する意義について述べる。

2.1.1 同型的行動の定義

他者と同じもしくは類似の行動をすることは、「模倣(imitation)」と呼ばれ、ヒトだけでなく、チンパンジーなどの霊長類にもみられる。しかし、その一方で、「模倣」の統一された定義はない。これは、「模倣」と呼ばれる現象における行動の新奇性、意図の理解、発生メカニズムなどを同定する際に生じる複雑さや多様性のためである。

Thorpe(1963)は、模倣を「明らかに本能的ではない、新規なもしくはありそうもない行為や発話を真似すること」としているが、行為の新奇性を明確に証明することは困難であるとの指摘もある(Bard,&Russell,1999)。

また、模倣の定義および分類では、模倣者(模倣する主体)の意図の有無や意図の理解が重要な観点となっている。内藤(2001)は社会心理学の観点から模倣を、無意識的・無意図的な模倣(群衆行動、没個性化等)と意識的・意図的な模倣(社会的学習、同調行動、社会的促進等)に分けている。Whiten,&Ham(1992)による動物の模倣過程(mimetic processes)の包括的な分類では、模倣過程は、「非社会的過程」、「社会的影響」、「社会的学習」に大別され、社会的相互作用を伴う「社会的影響」と「社会的学習」はさらに、行動の学習の有無、学習の内容(行動の対象、刺激、行動の型、行動の目標)によって8種類に分類されている。この8分類では、模倣は「BがAからある行動の何らかの部分の学習する」とされ、行動の目標を模倣する「目標模倣(goal emulation)」とは区別されている。この区別の背景には、ヒトとチンパンジーの道具を用いた模倣実験の知見がある(Tomasello,Savage-Rumbaugh,Kruger,1993)。この実験で、ヒトの幼児は目標(食物を手に入れる)と方法(道具の操作の仕方)の両方を模倣したのに対して、チンパンジーは目標の模倣はできたが道具の操作は模倣しなかった。このことから、目標のみの模倣は「エミュレーション(emulation)」(Tomasello,Davis-Dasilva,Camak,&Bard,1987)と呼ばれ、模倣とは区別されている。

つまり、模倣とエミュレーションは、道具や装置の使用における意図の理解の有無によって区別される。これに関連し、佐伯(2008)は、模倣の対象となる行為の背後にある意図の理解は模倣と不可分であるとしている。

模倣の発生メカニズムに関して、明和(2000)は、ヒトとチンパンジーの模倣に関する情報処理メカニズムの比較から、新生児の表情の模倣にみられる(Meltzoff & Moore,1999)初期模倣は、表情に限らない全身体的な行為の模倣とは異なる視覚-運動処理過程を経ているとしている。明和(2000)によれば、初期模倣は、ヒトとチンパンジーに共通の生得的な特性によるが、全身体的な行為の模倣は、ヒトが独自に獲得した能力に拠るものである。

なお、脳科学の領域から模倣の発生を説明するメカニズムとして、マカクザルの実験で発見された「ミラーニューロン(mirror neuron)」(Rizzolatti&Sinigaglia,2009)がある。ミラーニューロンは、脳の前運動皮質にあり、自分で物をつかむなどの行為を行う場合だけでなく、他者が同様の行為を行うのを観察する場合にも活性化する。したがって、行為の実行と認知(観察)は同じ神経細胞に関連しており、この神経細胞すなわちミラーニューロンが模倣の生物学的基盤と考えられるとされる。しかし、他者の行為の認知とその行為を実行することの乖離も指摘されており(明和,2004)、ミラーニューロンが即模倣の発生を説明するものとはならない点に留意しなくてはならない。

以上、これら先行研究における模倣の複雑さと幅広さをふまえて、本研究では、行動の新奇性、目標や意図の理解、発生メカニズムの違いによる厳密な区別に基づくのではなく、「ある個体が別の個体と類似の行動を行う」という観察可能かつ包括的な現象として模倣をとらえることとする。さらに、模倣の統一した定義が困難であることから、客観的に観察可能である特徴を重視して、模倣ではなく「同型的行動」という言葉を用いる。その上で、「幼稚園で幼児が、他の幼児と同じあるいは類似の行動や発話をする」と「幼稚園における子ども同士の同型的行動」と定義し、本研究の分析対象とする。

2.1.2 同型的行動の発達

Piaget(1945/1968)は、自身の子どもの観察から、出生直後から2歳までの模倣の発達を6段階に分けた。その6段階とは、「第1段階：反射による準備の段階」、「第2段階：散発的模倣の段階」、「第3段階：すでに子ども自身の発声の一部となった音とか、すでに自分に見えるやり方で子どもがなしたのある運動を組織的に模倣する段階」、「第4段階：子どもによってなされたが、しかし子どもに見えない運動を模倣する段階」、「第5段階：新しい聴覚的および視覚的モデルを模倣する段階」、「第6段階：子どもに見えない運動に対応するモデルを包括した、

新しいモデルの組織的模倣」である。このうち最初の3段階は誕生から8~9か月頃までの間に生じ、反射的行動(第1段階)、発声などの循環的行動を真似られて真似し返す(第2段階)から、本人の行動レパートリーに含まれる部分的な行動の模倣(第3段階)までの発達を示す。続く後半の3段階は、自分からは見えない運動や、未経験の新しい行動の模倣(第4,5段階)と、18か月頃以降に生じるモデルが目の前にいなくても、表象によって模倣を行う延滞模倣(第6段階)までの発達を示す。この模倣発達の理論は、Piagetの認知発達理論の感覚運動期から前操作期の発達に重なるものであり、第6段階における延滞模倣の出現は、前操作期を特徴づける表象の発生に重なりとされる。

Piagetの模倣発達理論の第1段階の反射的模倣は、一般に「初期模倣」または「新生児模倣」と呼ばれる誕生間もない頃の模倣に重なる。Meltzoff,&Moore(1977,1983)の有名な新生児模倣の研究では、早い例では生後72時間以内の新生児が舌出しや口の開閉など、大人の顔の動きを模倣することが明らかとなっている。この新生児模倣の現象について、Meltzoff,&Moore(1977)は、モデルの顔を見た際の視覚刺激が、顔の表情の運動と結びついていることから、「個々の感覚様相を超えた表象システム(supramodal representation)」の存在を主張し、視覚的受容が感覚様相を超えた表象を介して顔の運動につながる「AIM(Active Intemodal Mapping)」仮説(1999)を提唱した。その一方で、新生児模倣は生得的な反射的反応であるとの指摘(Jacobson,1979)や、新生児の覚醒レベルによるものであるとの指摘(Anisfeld,1996)もあり、その発生メカニズムは十分に解明されていない。

しかし、詳細な発生メカニズムがいかなるものであるにせよ、新生児模倣は何らかの生得的基盤を持ち、「共鳴動作」や「共振行動」(佐伯,2008)として子どもと大人との間のコミュニケーションを促進するものであるといえる。新生児模倣は、「人と人とが醸し出す場面で、人に支えられ、人に対して生起」(池上,1999,p.109)する点において、人生初期の対人関係の形成に密着に関連しているのである。

また、麻生(1980)は、Piagetをはじめとする模倣の研究の概観から、各時期の模倣の質あるいは内容の検討が必要であると指摘し、模倣を「コミュニケーションとしての模倣(生後1年目の前半に出現)」、「意図された遊びとしての模倣(生後1年目の終わりから2年目の前半に出現)」、「課題としての模倣(生後2年目の後半から3年目の前半に出現)」の3つに分けている。この分類から、同型的行動の質の変化は、それを介して子どもが他者とかかわる相互行為および関係の質の変化を反映するといえる。

以上の模倣の発達に関する研究をふまえると、子どもは誕生直後から同型的行動を行い、同型的行動には子どもの認知的、社会的発達が反映されているといえ

る。したがって、具体的な時期・年齢における同型的行動の特徴を理解することは、その時期の発達の詳細を理解することにつながるといえる。

2.1.3 子ども同士の同型的行動

初期模倣（新生児模倣）など発達初期の同型的行動は主に子どもと大人との間でみられるが、1歳前後から子ども同士の間でも同型的行動が見られる。

Ross(1982)による15か月から24か月の初対面の子ども同士の社会的やりとりに関する研究では、子ども間の役割関係を模倣的、相補的、互惠的の3種類に分類し、模倣的関係は18か月頃をピークに、24か月まで一定程度出現し続けた。また、Eckerman,Whatley,&Kutz(1975)は、10か月から24か月の子どもを対象にした研究で、馴染みのない実験状況下で、子どもは母親よりもおもちゃや見知らぬ同年齢児とかかわり、協応的な遊びにいたる行為として最も多かったのはどの月齢段階においても、遊びたい相手の模倣であったことを明らかにしている。さらに、同じく実験状況下で16か月から32か月の子どもを対象にした研究で、Eckerman,Davis,&Didow(1989)は、子ども間の社会的協応行動の増加とともに模倣的の行為も増加し、模倣は言語的コミュニケーションが確立する前段階において社会的やりとりを成し遂げる中核的な行動方略であると指摘している。同様に、内田・無藤(1982)は2歳から3歳にかけての子ども同士の遊びの発達の初期段階では、相互模倣(同種の行動を行い、繰り返すことの共有)が特徴的に見られることを明らかにしている。

これらの幼児期前半の子ども同士の同型的行動に関する研究は、実験状況下における1対1の相互作用を検討したものが多く、乳児院や保育所などでは、より早い0歳代から、3人以上の子どもの間でも同型的行動が見られ、その背景には他者の情動や態度に共鳴・共振する間主観的關係があることが指摘されている(須永,2007)。

したがって、乳児期および幼児期前半の1,2歳代においては、同型的行動が子ども同士の相互作用の開始、成立、維持に重要な役割を果たしているといえる。これは、模倣が「模倣される者に対する関心が模倣者にあること、および、その行為の類似性を模倣される者に伝達する役目」持ち、それが「感情の共有を生み出し、ここからさらに同じ行動の反復によって応えることへと導く」(遠藤,1995,p.253)からであるといえる。

3歳以降の幼児期後半においても、同型的行動は子ども同士の相互作用において重要な役割を果たすことが複数の研究から指摘されている。

幼児期の前半と後半をまたぐ2歳から3歳は、子ども達が自律的に集団を形成し(山本,2000)、持続的な相互作用が可能となる仲間関係の発達における節目の時

期である。山本(2000)は、保育所の2,3歳児の事例から、この時期に、「伝染」と呼べる、情緒的、情動的な側面も含む活動の模倣が子ども同士の間で生じ、それが遊びの成立につながるとしている。杉村・岡花・牧・浅川・鄭・佐藤(2011)も、幼稚園の3歳児クラスの事例から、子ども同士の模倣は一体感や満足感などの感情と関連しているとしている。さらに、瀬野(2010,2011)は、幼稚園2歳児クラスの事例から、相互模倣が「遊びの伝染」に通じる「自他の一体化」を生じさせたり、相互模倣自体が「『通じ合い』の確認」の役割を担ったりすることによって、遊びの共有テーマの成立につながると指摘している。したがって、この時期の同型的行動は、1,2歳代同様に、子ども同士の相互作用の成立を導くとともに、その連続が遊びの展開を導くといえる。

また、2歳から3歳にかけては、子ども同士の会話も活発になる時期である。Nadel,Guerini,Preze,&Rivet(1999)による、2歳半児と3歳半児のペアの相互作用を比較した研究では、遊びのトピックの共有において2歳半児は身ぶりの模倣が多く言語模倣はほとんど見られないが、3歳半児では身ぶり模倣とともに言語模倣も多く見られるようになることが明らかにされている。したがって、子どもの同型的行動は2,3歳頃に、身体の動きに加えて、発話においても盛んにみられるようになると言える。これに関連して、淀川(2010)は、保育所の2歳児クラスの食事場面での子ども同士の対話を分析し、叙述と確認を目的とする対話では、2歳児前期は模倣が多いが、後期には非模倣の対話が増えることを明らかにしている。

なお、子ども同士の模倣は3歳頃までに顕著に現れ、3歳以降の幼児期後半になると模倣が「からかい」などのネガティブな意味を担うという指摘もある(遠藤,1999のまとめから)。しかし、保育所や幼稚園等の集団保育施設における研究では、3歳児さらに4,5歳児の間でもさまざまな場面で同型的行動がみられることが明らかとなっている。例えば、子どもの同型的行動に関する研究における、幼稚園の3歳児の帰りの集まりでクラスのほぼ全員が笑顔で体を揺すり足音を鳴らす事例(鈴木,2010)や保育園年長組での両手を広げてぐるぐる回るなどの相互同調の事例(平井,1985)などからは、幼児期後半においても前述の遊びの「伝染」(山本,2000)としての同型的行動が時には集団規模で生じることがわかる。

仲間入りの研究では、幼稚園の子どもの仲間入りでは、すでに行われている遊びと同じような動きをすると仲間入りの成功率が高いこと(Corsaro,1979)、相互作用の開始では3歳児は4歳児に比べて仲間の模倣が多いこと(松井・無藤・門山,2001)、3,4,5歳児を通して躍動遊びでは相手と同じ動きをするなどの模倣による仲間入りが多いこと(松井,2001)などが明らかとなっている。3歳児の砂遊びにおける振り向き検討した香曾我部(2010)の研究では、振り向きから相互作用にいたる過程では、振り向きの要因を生み出した他児の行為を模倣することが指摘

されている。また、鈴木(2011)は、幼稚園の年中・年長児クラス身体表現活動において、他児の動きの模倣が、一緒に遊ぶ契機や他者への親近感を芽生えさせることを明らかにしている。

さらに、遊びの展開プロセスにおける模倣の機能を検討した岡花・牧・佐藤・浅川・杉村(2011)の研究では、幼稚園の5歳児クラスの事例から、ある遊びから別の遊びに移る「水平的再文脈化」での模倣は遊び集団の再構築として、ひとつの遊びが変容しながら展開する「垂直的文脈化」での模倣は遊びの新たな流れを生み出すものとして機能していることを明らかにしている。

以上から、幼児期後半においても同型的行動は相互作用の開始、成立、維持に重要な役割を果たすといえる。無藤(1997)は、「同じ場所において、表情や身振り・動作を真似し合うことが人との間の関係の基本」であり、「同じようなことをすることが親しさを表している。むしろ親しさ自体である」(p.10)と指摘している。つまり、この無藤(1997)の知見から考察すると、同型的行動は、他者への関心の表明であり、ともに同じ動きをすることは一体感や親しさなどの情緒的なつながりを生み出すものでもあるといえる。さらに幼児期後半では同型的行動が遊びのテーマの共有や遊びの展開にもつながっており、具体的な遊びの過程における同型的行動の機能を指摘することができる。さらに、児童期においても、子どもは好きな遊び相手と類似の行動をし、自分と行動が類似する相手に惹きつけられることから明らかとなっており(Rubin,Lynch,Coplan,Rose-Krasnor,&Booth,1994),同型的行動は、各発達段階を通じて子どもの仲間関係に深くかかわるものであるといえる。

2.1.4 同型的行動における媒介

人間の相互作用を詳細に捉える視点として、「媒介」がある。ヴィゴツキーの発達理論の立場から Wertch(2002)は、人間の行為は何らかの文化的道具に「媒介された行為(mediated action)」であるとしている。媒介とは言語や人工物など、特定の制度や歴史、文化の中で生産されかつ、それらを特徴づけるあらゆる物を含み、技術的な道具と言語や記号などの心理的道具に分けられる(田島, 2003)。人間の相互作用は媒介抜きにはとらえられず、媒介の特性が相互作用に与える影響を考慮しなくてはならないといえる。また、無藤(1997)は、Wertch(1995)による「媒介的な行為」の概念をふまえ、言葉と言葉以外の行為に区別はなく、「幼児の場合には、物理的な活動が中心的な活動の流れを構成し、ことばはその合間に挟み込まれ、その物理的な活動との関連で了解できることが多い」(p.24)と指摘している。

したがって、幼児の相互作用の理解においては、言葉だけでなく、身体の動き、物といった種類の異なる媒介について、その違いやそれらの関連に注目すること

が必要であるといえる。

人間を「媒介 - 手段を - 用いて - 行為する - 人 (person(s)-acting-with-mediational-means)」(Wertch,1991/1995)ととらえるヴィゴツキー理論の主要な論点のひとつに、人間の活動では、道具や言語・記号などの道具すなわち媒介が活動を変形し形作るため、媒介を考慮することなしには人間活動は理解できない(田島,2003)という点がある。この点は、本研究の研究対象である同型的行動にもあてはまるものである。しかし、同型的行動に関する先行研究では、同型的行動それ自体に関する研究は多いものの、媒介に注目して同型的行動を検討した研究は少ない。これは、ヴィゴツキーに代表される社会文化的アプローチにおける相互作用研究が、教育、学習を主たる問題関心とすることから、母子の相互行為や授業談話といった大人と子どもの相互作用を中心に行われてきた(Wertch,1991/1995)ことによるといえる。例えば、教師—児童という、すでに媒介手段を習得している者とそうでない者という非対称的な関係における相互作用を通しての「学校ことば」という媒介手段の習得が検討されてきた(田島,2003)。そのために、子ども同士という対等な関係性にある者同士の相互作用における媒介は十分に論じられてこなかったといえる。

また、同型的行動は、主体(自分)と対象(相手)の行動が同型であることに特徴づけられるため、これまでの幼児の同士の同型的行動の研究では、「同型であること」に焦点が当てられ、「何において、何ををもってして同型であるか」という媒介を区別した考察はほとんどみられない。例えば、同型的行動の研究で分析対象となっている事例では、幼児同士の同型的行動はおもちゃなどの物を介したやりとりであることが多く(須永,2007 瀬野,2010,2011;杉村・岡花・牧・浅川・鄭・佐藤,2011)、また同型的行動に発声や言葉を含むことも多い(山本,2000;須永,200;鈴木,2010;岡花・牧・佐藤・浅川・杉村,2011)。さらに、言語的模倣(淀川,2010)においても、食事場面で机の前で椅子に座っているなど、その背景に身体の同型性が指摘できることもある。このことは、同型的行動が、身体の動き、言葉、物といった複数の媒介によって構成されるものであることを示している一方で、同型的行動の先行研究では、同型的行動を構成する媒介への注目や、媒介の区別が曖昧であることも示している。

これらのことから、幼児の仲間関係における同型的行動の機能を明らかにするためには、同型的行動を構成する具体的な媒介に注目し、それぞれの特性を考慮する必要があるといえる。媒介に注目し、それらの特性を考慮することによって、「同型的行動」とされる現象が仲間関係に及ぼす影響や、仲間関係において果たす機能の詳細な記述につながると考えられる。特に、幼児期の相互作用は、身体の動きと物と言葉が織り込まれながら展開することから、それらの媒介を一旦区

別することによって、それらの共通点と相違点をより具体的に明らかにできると考える。

第 3 章

本研究の目的と構成

3.1 本研究の目的

本研究の目的は、幼児の仲間関係における同型的行動の機能を、相互作用の媒介となる身体の動き、発話、物の特性を考慮して、明らかにすることである。その際に、本研究では、幼稚園の4、5歳児の相互作用を分析対象とする。

第1章と第2章における先行研究の概観に基づく本研究の目的の独自性は、次の2点である。

- a) 乳幼児期の同型的行動は、身体の動き、発話、物などの複数の媒介によって構成される。しかし、先行研究では、これら媒介の特性に注目した研究はない。したがって、同型的行動を構成する媒介の特性を明らかにすることによって、仲間関係における同型的行動の機能をより具体的かつ詳細に理解することができる。
- b) 子ども同士の同型的行動は、0歳代から見られ、乳幼児期を通して仲間関係の形成、維持に深くかかわっている。しかし、先行研究では3歳以前を検討した研究に比べると、4歳以降を対象にした研究は比較的少ない。3歳以降の幼児期後半には模倣はネガティブな意味を担うという指摘(遠藤,1999)もあることから、4、5歳児を分析対象とすることによって、幼児期後半の仲間関係における同型的行動の理解を深めることができる。

3.2 本研究の構成

本研究は、大きく3つの部分に分かれ、全体で以下の10章から成る。

第I部 序論

第1章 幼児教育・保育における仲間関係

第2章 幼児の同型的行動

第3章 本研究の目的と構成

第4章 本研究の方法

第II部 幼児の仲間関係における同型的行動の機能

第5章 幼児が他者と同じ動きをすること(研究1)

第6章 ごっこ遊びにおける幼児が他者と同じ動きをすること(研究2)

第7章 幼児が構成した場における幼児が他者と場を共有すること(研究3)

第8章 幼児が他者と同じ物を持つこと(研究4)

第9章 葛藤場面における幼児が他者と同じ発話をする事(研究5)

第III部 結論

第10章 本研究の総合的考察

全体の章の構成と概要を Figure3-1 に示す。

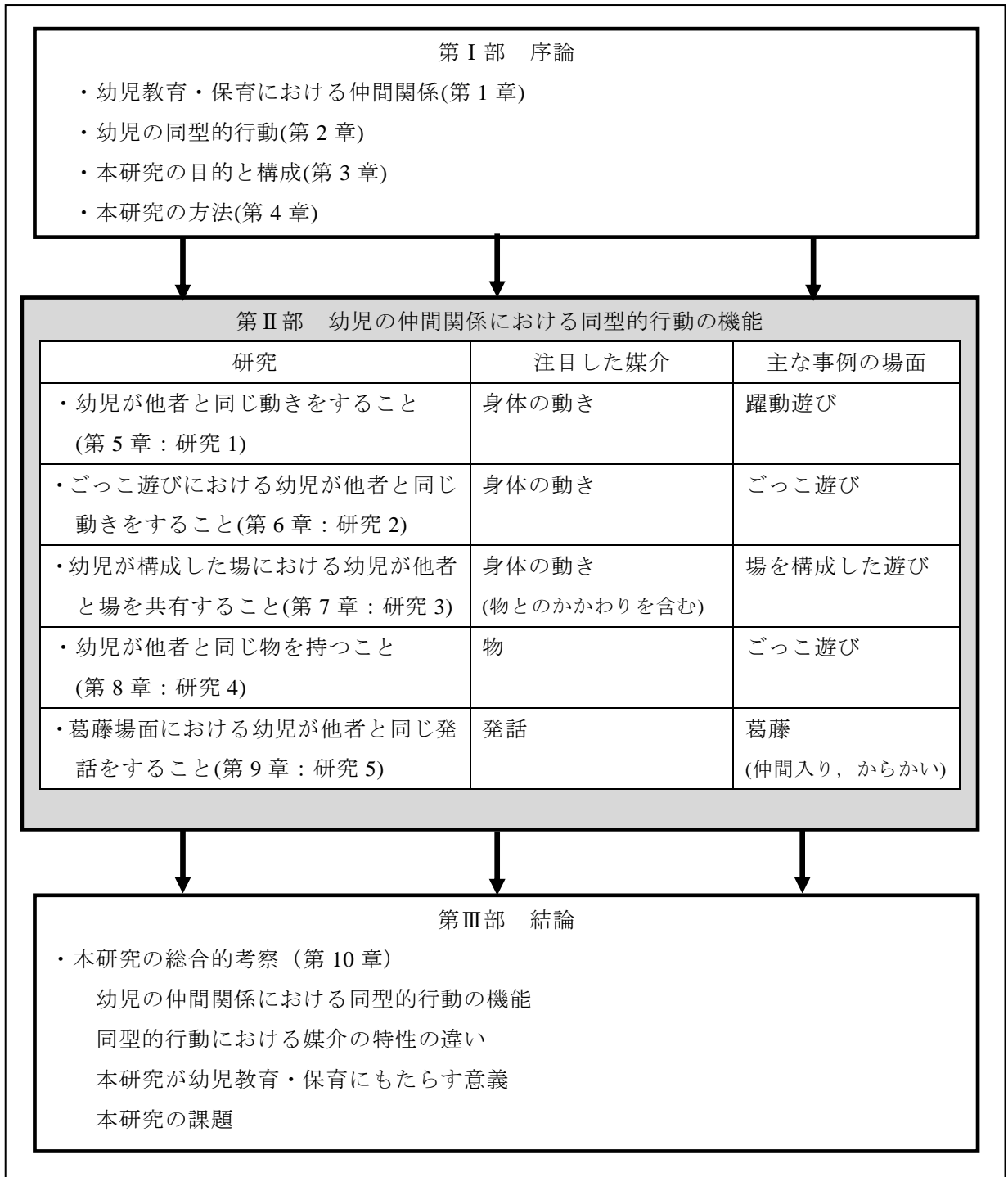


Figure 3-1 本研究の構成

第Ⅰ部は4章から成る。第1章では、現在の我が国の幼児教育・保育の課題である「人とかかわる力」の育成の重要性を指摘した上で、国内外の幼児期の仲間関係に関する先行研究の概観を行う。そのなかで、仲間関係の理解において相互作用に注目する必然性を指摘する。

第2章では、幼児の相互作用のなかでも特に同型的行動に注目する理由と、先行研究でほとんど扱われていない同型的行為の媒介の違いに注目することの意義を述べる。

第3章では、本章の目的と構成を述べる。

第4章では、本研究の研究方法である、幼稚園における観察と事例の質的分析について述べる。

第Ⅱ部は5章から成り、幼児の仲間関係における同型的行動の機能を相互作用の媒介の特性を考慮して明らかにするために、幼児の同型的行動と仲間関係との関連や仲間関係における同型的行動の機能を第5章(研究1)から第9章(研究5)で考察した。第5章から第9章までの各章は、焦点を当てる相互作用の媒介の違いによって、取り上げる同型的行動が異なる。第5章から第7章では身体の動きに焦点を当てるため「他者と同じ動きをすること」を、第8章では物に焦点を当てるため「他者と同じ物を持つこと」を、第9章では発話に焦点を当てるために「他者と同じ発話をする事」を取り上げる。第5章から第9章の目的は以下の通りである。

第5章(研究1)は、幼児の仲間関係における身体を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ動きをするという現象に焦点を当て、主に躍動遊びの事例から、幼児の仲間関係と他者と同じ動きをすることとの関連を明らかにすることを目的とする。

第6章(研究2)では、第5章(研究1)と同様に幼児の仲間関係における身体を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ動きをするという現象に焦点を当て、特にごっこ遊びにおけるその機能を明らかにすることを目的とする。

第7章(研究3)では、場の共有が身体を媒介にした同型的行動によって具体的に成し遂げられる過程に注目し、特に遊びのなかで他者が作った場に入る際に場の使い方を教える／教えられるという現象に焦点を当て、場の共有と他者と同じ動きをすることとの関連を明らかにすることを目的とする。

第8章(研究4)では、幼児の仲間関係における物を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ物を持つという現象に焦点を当て、幼児期の仲間関係と物との関連を明らかにすることを目的とする。

第9章(研究5)では、幼児の仲間関係における発話を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ発話をする事に焦点を当て、特に葛藤場面における幼

児の仲間関係と他者と同じ発話をする事との関連を明らかにすることを目的とする。

第Ⅲ部は、1章から成る。第10章では本研究の総合的考察として、幼児の仲間関係における同型的行動の機能、同型的行動における媒介の特性の違い、本研究が幼児教育・保育にもたらす意義、本研究の課題を述べる。

第 4 章

本研究の方法

本研究の第5章から第9章の研究1から研究5では、幼稚園での観察による事例の質的研究の研究方法を用いた。調査協力者である観察対象は観察期間による多少の違いはあるもののほぼ同一の園児達、保育者達である。以下に、本研究で質的研究を用いた理由と、観察対象および観察手続きについて述べる。

4.1 本研究で質的研究の方法を用いた理由

質的研究は、人文科学・社会科学の諸分野において19世紀末以来の歴史を持ち(Flick,1995/2002)、看護、教育、福祉など実践との関連の深い分野でより注目され発展してきた(能智,2011)。質的研究は、伝統的な心理学などにみられる量的研究との対比において、「個人やローカルなコミュニティ特有の意味に注目し、そこでの意味の生成・変化を仮説的に了解」(能智,2011,p.29)するものであり、幼児教育・保育の分野でも主たる研究方法となっている。

幼児教育・保育の分野では、心理学など他の分野と比べて、質的研究がもとより主たる代表的な研究方法であったという独自の歴史がある。これは、個別具体的な子どもの姿を記録した事例研究などの質的研究の手法が、保育実践になじみの深いものであることに関連がある。保育実践は個別的、多義的、偶然的な特徴をもち、保育者のかかわりは即興性を有することから(倉持,2003)、個別性や多義性を厚みをもって記述し考察する質的研究は、保育実践における子どもの発達や保育者の専門性を明らかにする上で有効となる。このことから、本研究では、保育実践における子どもの姿を個別性や多義性を含み込んで詳細に記述し、その具体的な意味を考察するために質的研究の方法を用いることとした。

本研究の具体的な研究方法は、幼稚園での観察と、観察で得た事例の記述と解釈である。このような質的な研究方法を用いた理由として、本研究の目的に照らして、以下の3点が挙げられる。

第一に、実践の現場への参与が挙げられる。幼児教育・保育における子どもの行動は、「力動感＝生き生き感」や「息遣い」(鯨岡,2005)を含みこんだものであり、行動の生じている場に臨むことによって感じとれる意味の共有が、行動の理解に不可欠である。

第二に、文脈をふまえた行動の理解が挙げられる。幼児教育・保育が日々の継続的な積み重ねと、そのなかでの子どもの育ちという不可逆的な時間の流れを持つものであることから、対象となる行動が生じた文脈をふまえた上で子どもの行動を記述し、理解する必要がある。また、子ども同士の相互作用とその過程での行動は、特に本研究が対象とする同じ動きなどの非言語的行動の場合には、それが現れた文脈と合わせて理解されなくてはならない(Smith,1997)。

第三に、行動の詳細な記述が挙げられる。本研究では、幼児教育・保育の実践

における子どもの同型的行動の機能を明らかにすることを目的としており、そのためには実際に生じている現象を具体的に詳細に記述し、分析する必要がある。

これら3点により、本研究では、質的研究を研究方法として用いる。

4.2 本研究の方法

4.2.1 観察の概要

本研究の観察調査の概要を Figure4-1 に示す。

Figure4-1 から、観察対象は関東地方の公立 M 幼稚園(2年保育)の4歳児クラス T 組と5歳児クラス S 組, U 組である。4歳児で T 組であった子どもたちが、次年度に進級して、5歳児クラスからの新入園児も含めて S 組と U 組に分かれた。保育者は、T 組と S 組ではクラス担任の女性教諭 1 名と障害児担当の女性教諭 1 名の計 2 名で、U 組はクラス担任の女性教諭 1 名である。

観察年度 観察期間	観察回数 観察時間* ¹	観察 クラス	園児数* ²	教員数
平成 10 年度 1998 年 4 月～1999 年 3 月	50 回 約 250 時間	4 歳児 T 組	25 名 (男児 12, 女児 11)	2 名
平成 11 年度 1999 年 4 月～2000 年 3 月	41 回 約 205 時間	5 歳児 S 組	21 名 (男児 10, 女児 11)	2 名
		5 歳児 U 組	20 名 (男児 11, 女児 9)	1 名

*¹ 1 回の観察につき観察時間は約 5 時間である。

*² 観察中に転園等による増減があり、表中の園児数は観察年度終了時点での数である。

Figure 4-1 本研究の観察期間と観察対象

観察期間は、1998 年 4 月から 2000 年 3 月までの観察対象の子どもたちの入園から卒園までの 2 年間にわたる¹。第 5 章から第 9 章の研究 1 から研究 5 では、この 2 年間のうち主に 4 歳児 T 組の観察記録を中心に分析を行っているが、各研究の分析対象事例の期間等は、Figure4-2 に示す。Figure4-2 に示すように、研究 1 と研究 2、研究 4 と研究 5 は観察期間と観察対象が同一である。

観察では、園生活全体の流れをとらえるために、1 回につき登園時から降園時(午前 9 時～午後 2 時)までの約 5 時間の観察を行った。観察回数と観察時間の合計は、2 年間を通して、91 回で約 455 時間である。

¹ 本研究の観察の前に、調査協力園の保育の様子等を理解する目的で、観察開始前年度の 1 月～3 月に 4 歳児クラスを、本研究の観察の仕方と同様に 6 回観察した。

章(研究)	観察期間	観察回数 観察時間* ¹	観察 クラス	園児数* ²	保育者
第5章 (研究1)	1998年4月末 ～11月末	38回 約190時間	4歳児 T組	28名 (男児15, 女児13)	吉田先生 田原先生
第6章 (研究2)					
第7章 (研究3)	1998年4月末 ～3月中旬	50回 約250時間	4歳児 T組	28名 (男児15, 女児13)	吉田先生 田原先生
	1999年4月 ～6月中旬	9回 約45時間	5歳児 S組	S組17名 (男児8, 女児9)	竹川先生 田原先生
			5歳児 U組	U組16名 (男児9, 女児7)	本間先生
第8章 (研究4)	1998年5月半ば ～7月半ば	16回 約80時間	4歳児 T組	23名 (男児12, 女児11)	吉田先生 田原先生
第9章 (研究5)					

*¹ 1回の観察につき観察時間は約5時間である。

*² 観察中に転園等による増減があり、表中の園児数は観察期間中ののべ人数である。

Figure 4-2 第5章(研究1)から第9章(研究5)の観察期間と観察対象

4.2.2 観察者の立場

本研究の観察では、「観察者」として園生活を子どもたちや先生方とともにし、通常の保育の邪魔にならないことを心がけ、子どもから求められたり、子どもの安全上かかわりが必要であったりするような場面の他には、観察者から積極的に子どもにかかわることはなかった。またお弁当の時間やお片づけの時間には、子どもたちと一緒に食事をし、片付けを手伝うなどした。従って、本研究における観察者の立場は、「観察者としての参加者＝参与観察者」(佐藤,1992,p.133)であると言える。

4.2.3 記録方法

観察記録は、研究1から研究5まで同一の方法で記録した。ビデオ撮影と筆記記録によって行った。2年間91回の観察のうち84回の観察で撮影を行った。1回の観察で撮影した時間は平均して((約30分で、合計で約42時間分の撮影を行

った。ビデオ撮影した映像はすべてを逐語的に文字化し、筆記記録は清書して（1回につき B4 用紙 2 頁，A4 用紙 1 頁程度），保育者にフィードバックを行った。さらに，クラスの子どもたちと保育に関する理解を深めるために，ほぼ毎回の観察後（保育後）に約 20 分程度観察したクラスの先生方と話し合いを行い，その内容も清書して記録に残した（A4 用紙 23 頁）。したがって，本研究はビデオ記録，筆記記録，保育者の先生方との話し合いの記録という 3 種類の記録に基づく。これは，多様な記録によって，事例とその解釈が，子どもの行動の意味やそこにいたるまでの文脈も含み込んだ「厚い」（Geertz,1973/1987）ものになるようにとの意図からである。

4.3 ビデオによる観察

4.3.1 ビデオによる観察の利点と限界

本研究は，観察記録の取る主たる方法としてビデオによる撮影を行った。観察にビデオを用いることには，次のような利点と限界がある。

ビデオによる観察の利点としては，主に「観察記録の情報量の多さ」，「臨場感」，「繰り返しの視聴が可能」の 3 点が挙げられる。一方で，ビデオによる観察の限界としては，「現実が切り取られてしまう」，「文字変換（トランスクリプション作成）の大変さ」が挙げられる。

ビデオを用いることで，微妙で複雑な身体の動きや表情，声の抑揚などの非言語的な情報を詳細に記録することができる。また，ビデオテープに録画することにより，繰り返し，速度を変えて視聴することもできるため，撮影時には気づかなかった行動の意味を発見することもできる。さらに，映像の情報量の多さと臨場感によって，第三者による映像の解釈にもひらかれており，多様な解釈を可能にするとともに，恣意的な解釈を防ぐこともできる。

その一方で，ビデオはフレーム内にあるものを余すところなく映し出す反面，フレーム外のもの映し出さないという特徴をもつ。ビデオが何を映し出すかは，撮影者である観察者の研究上の視点や枠組みと切り離せない。したがって，ビデオに映し出されたものだけを俎上にのせて議論することは，行動の背景や前後の文脈を無視してしまい，誤った解釈を導いてしまう危険性があることに留意しなくてはならない。本研究では，この危険性を避けるために，ビデオ映像以外にも筆記記録を取り，観察対象クラスの保育者との話し合いの時間を持ち，ビデオ映像に映っていない背景情報や文脈の把握と理解に努めた。

4.3.2 ビデオ撮影時の配慮

観察でビデオ撮影を行う際には，前述したように，通常の保育の邪魔にならな

いように、保育室の隅など子どもと保育者の動線の妨げにならず、かつ目立たない場所から撮影を行った。ビデオカメラの存在は、子どもに隠すようにはせず、子どもがその存在に慣れ、自然体でいられるように心がけた。具体的には、近くに寄りすぎないこと、子どもが撮られることを嫌がった場合には即座に撮影を止めること、子どもが液晶画面やファインダーを見た場合には見せてあげることなど、子どもが撮影されていることを負担に感じないように配慮した。

4.4 分析方法とその配慮

本研究では、ビデオ記録のなかから、子どもが他者と同じ動きをするなどの同型的行動の事例を抽出し分析の対象とした。質的研究の手法を用いる本研究では、事例の分析は事例の解釈となる。本研究では、事例の解釈が観察者の恣意的な主観性に左右されることを防ぎ、事例の解釈がより妥当性の高いものとなるように、①子どもの行動の可視的事実の詳細な記述、②間主観性に基づく事例の解釈、③保育者の見方、感じ方を参照する、④継続的観察による子ども理解深まりという4点に配慮した。

まず、「①子どもの行動として目に見える可視的事実を詳しく記述する」は、可視的事実を出発点にしてそれらを詳しく記述することで解釈の過剰や逸脱を防ぐものである。同時にこれは、無藤(2005)が実践的専門家と研究者が協同する際の両者の用語、概念、記述体系の違いを乗り越える研究方法論として提唱した「再詳述法」の考えによるものでもある。保育実践を対象とした研究では、現場で用いられている用語や概念に沿って現象の分析が行われるが、そのことで暗黙のうちに了解されている保育実践の「当たり前」を対象化することが難しくなってしまうという課題がある。こうした質的研究の課題を乗り越えるための方策として保育実践の用語や概念を共有しつつ、現象を「過剰に詳しくとらえる」(無藤,2003,pp.8-10) ことが、子どもの行動を「よくあるもの」として片付けることなく、そこから新たな知見を生み出していく上で重要であると考えている。

次に「②間主観性に基づく事例の解釈」とは、保育や介護等のフィールドにおいて人と関わるなかで「他者の主観(心)の中の動きをこの「私」の主観(心)において掴むこと」による解釈である(鯨岡,2005,pp.15-16)。本研究のビデオ記録、筆記記録においては子どもや保育者の行動の客観的な記述だけでなく、その場で観察者が感じた子どもの気持ちや人間関係のありようなどについても、観察された事実とは区別して書くようにした。それは、単なる観察者の思い込みではというよりも、「常に対人関係が生き生きと息づいている」保育実践の場に生まれる「力動感＝生き生き感」や「息遣い」(鯨岡,同,p.15)に触れて観察者なりに感じたことであり、こうした記述と可視的事実の詳細な記述とを重ね合わせることで事例の

解釈の妥当性や迫真性を高めることをめざした。このように、間主観的に子どもの行動を把握することは、観察者以上に保育者が行っていることでもある。従って、保育者の子ども理解に触れることは、観察者が気づいていない子どもの姿や子どもの行動の意味を知り、観察者の見方や感じ方を修正したりすることにつながる。

そこで本研究では、保育者の先生方と話し合いを通して、「③保育者の見方、感じ方を参照」し、観察者の見方、感じ方と保育者の先生方のそれらとのすり合わせを行うことによって、子どもの行動の理解を深めた。さらに、観察を継続的に行うことは、一人ひとりの子どもの個性（好きな遊びや行動の特徴）や、子どもの人間関係の履歴、保育実践の流れをある程度理解することにつながることから、「④継続的観察による子ども理解深まり」を事例の解釈に盛り込むことで、解釈の妥当性を高める一助となるようにした。

なお、本研究は、客観的に観察可能な「同型的行動」に注目し、その機能を明らかにするものである。本研究が考察する同型的行動の機能は、後述する第5章～9章の研究1~5で考察するように、「仲間意識」や「イメージ」など、子どもの内的状態に言及するものである。しかし、この内的状態への言及は、あくまで前述の「可視的事実を詳しく記述する」ことと、可視的事実の背景にある文脈などの傍証を総合して妥当と考えられる推察である。したがって、本研究は、仮説検証をめざすものではなく、仮説生成型の研究に近いものといえる。

4.5 倫理的配慮

本研究は白梅学園大学大学院「『人を対象とする研究計画等』の研究倫理審査」の「承認」を得た(2011年12月)。

第Ⅱ部

幼児の仲間関係における

同型的行動の機能

第5章

幼児が他者と同じ動きをすること：
仲間意識の共有としての他者と同じ
動きをすること(研究1)

5.1 問題と目的

5.1.1 幼児教育・保育における子どもの身体

幼児教育・保育の実践では、そこに参与する子どもと保育者の身体が、実践の質を左右する重要な基盤となる。津守(1997)が、「子どもは身体的行為によって人生を探索している哲学者である」(p.96)と述べているように、子どもは常に身体を介して周囲の環境とかがわり、発達に必要な経験を積み重ねていく。この「発達に必要な経験」とは、子どもが対象にふさわしい身体の動きを身につけることを幼児教育・保育が保証するとする「身体知」(無藤,1996,1997)の見地からすると、対象とかがわる際の動きに習熟した身体、ある場面での適切な動きをする身体の経験となる。

5.1.2 仲間関係と身体の動き

幼稚園や保育所などの集団保育施設は、それ以前は大人とともに過ごす時間の長かった子どもが、人生で初めて家庭から離れた場所で同年齢の子ども達と集団生活を送る場所となる。したがって、それらの場所は、子どもにとって仲間関係の「原体験」(岸井,1990)を培う重要な場所となる。

また、幼稚園や保育所などでは、3歳以降に仲間との相互作用が活発になり、自律した仲間集団が形成されるようになる(山本,2000)。鯨岡(1997)は、乳児期における養育者と子どもとの関係が、両者の身体性に基づくコミュニケーションによって成立、展開するとしている。その際の要となるのは、他者の身体に生じていることを感受し、自身の身体がそれに共鳴するという「間身体性」(Merleau-Ponty,1960/1969・1970)である。発達最初期の人間関係の成立、展開において身体性が不可欠であることから、その後の子ども同士の仲間関係の成立、展開においても身体性が重要であることが推測される。上述の無藤(1997)の「身体知」を子どもの仲間関係に当てはめるならば、幼稚園や保育所などで、仲間関係の成立、展開に寄与する具体的な身体の動きに子どもは習熟すると考えられる。

5.1.3 仲間関係と他者と同じ動きをすること

新生児模倣(Meltzoff,&Moore,1999)にみられるように、同型的行動は発達の最初期から人間関係の成立に深くかかわっている。子どもの仲間関係においても、幼児期全体を通して、模倣が子ども同士の相互作用の成立に重要であることが指摘されている(Eckerman,Davis,&Didow,1989; Nadel,Guerini,Preze,&Rivet,1999)。我が国の保育所や幼稚園を対象にした研究でも同様に、模倣が仲間との相互作用の成立や遊びの展開を導くことが指摘されている(山本,2000;須永,2007;瀬野,2010;鈴木,2011)。

しかし、これらの先行研究は、同型的行動に含まれる媒介には注目しておらず、同型的行動における「媒介としての身体」が果たす役割は十分に明らかにされているとは言い難い。これを明らかにするためには、幼稚園などの保育実践の現場で生じている具体的な事例の詳細な記述と分析が必要となる。そこで本章では、幼児の仲間関係における身体を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ動きをするという現象に焦点を当て、幼児の仲間関係と他者と同じ動きをすることとの関連を明らかにすることを目的とする。

5.2 方法

以下の「5.2.1 対象」、「5.2.2 期間・時間」、「5.2.3 方法」は第4章で述べたものと重複するが、改めて詳細を以下に示す。

5.2.1 対象

関東地方の公立 M 幼稚園の 4 歳児クラス T 組を対象とした。園児数は、観察開始当初は男児 12 名、女児 10 名の計 22 名であったが、本章の観察期間内に退園児 3 名と転入园児 6 名がおり、観察終了時点では、男児 14 名、女児 11 の計 25 名となった。したがって、本章における観察対象児ののべ人数は 28 名となった。保育者は担任教諭の吉田先生と特別保育担当児の田原先生の 2 名(ともに女性)である。

なお、子ども同士の相互作用において模倣が顕著であるのは 3 歳頃までであり(中野,1990)、3 歳以降では模倣が「からかい」などのネガティブな意味を担うという指摘(遠藤,1995)もある。このことから、本章の研究では、4 歳児以降の同型的行為の機能を検証すべく、2 年保育 4 歳児クラスを観察対象とした。

5.2.2 期間・時間

1998 年 4 月末～11 月末。観察回数は 38 回。1 回の観察につき、登園の 9 時から降園の 14 時までの約 5 時間の観察を行った。総観察時間は、約 190 時間である。観察対象が 2 年保育の 4 歳児クラスであったことから、年度当初の 1 学期からの観察により、本章の目的である仲間関係の成立過程をとらえるのに適していたと考えられる。

さらに、子どもと保育に対する理解を深めるために、毎回の観察後、保育終了後の時間に、観察対象クラスの先生方とその日の保育について約 20 分程度の話し合いを実施した。

5.2.3 方法

登園から降園までの保育を、主に自由遊び場面を中心に観察し、そこで得られ

た子どもが他者と同じ動きをすることの事例を、事例の背景となる文脈も含めて分析と考察を行った。

観察記録は、筆記記録と8ミリビデオによる撮影によって行った。ビデオ映像の記録は、すべてを逐語化し、筆記記録は清書して、保育者にフィードバックを行った。

5.2.4 本研究における「他者と同じ動きをすること」

本章は幼児の仲間関係と他者と同じ動きをすることとの関連を明らかにすることを目的としていることから、子どもが「躍動遊び」(松井,2001)に該当または準ずる遊びをし¹かつそこでの仲間関係が読み取れる事例に焦点を当てる。章における「他者と同じ動きをすること」の定義は、以下の a)~e)のすべての要件にあてはまるものとした。

- a) 身体の動きが先行する動きとほぼ同じである。
- b) 2人以上の子どもの間で同じ動きが時間差を持って繰り返される。
- c) 後から同じ動きをする子どもが、その動きをするように指示されたり、動きを誘導されたりしていない。
- d) 身体の動きが、遊びの内容や用いられている遊具などの制約を受けていない。
- e) 偶然に身体の動きが一致したのではなく、子ども達の空間的位置やタイミングなどから、後続の同じ動きをした子どもが先行する子どもの動きを見ていたと推測される。

5.2.5 分析対象の事例

本章の計38回の観察のなかで、躍動遊びに該当または準ずる遊びをしかつそこでの仲間関係が読み取れる事例で、前述の定義にある a)~e)の条件を全て満たす事例は、25事例あった。それらを Table5-1 にまとめた。Table5-1 の事例のうち映像中の身体の動きが鮮明で、前後の文脈と事例に登場する子どもたちの仲間関係が特に明確と思われる4事例を詳細な分析対象とした。

¹ 「躍動遊び」(松井,2001)とは、軽快なリズムや言葉を伴いながら、走る、とびはねる、身体接触のある遊びである。本研究では、遊びの内容が主として体を動かすものでなくても、躍動的な動きのある事例も取り上げている。ただし、場所の移動のみの事例やごっこ遊びの事例は取り上げていない。

Table5-1 躍動遊びなどにおける他者と同じ動きをす事例

事例	日時	場所	事前の文脈	同じ動きの概要	具体的過程	事後の展開
1	5月25日	園庭	園庭でノブ、シン、タカ、アキ達はブロックの銃を持っている。三輪車に乗っているノブの周りにシン、タカ、アキ達が集まってくる。	足をバタバタさせる	アキが少し離れたところから走ってきて、年長の男児を指さして「きたきた」と興奮したように足をバタバタさせる。タカもそばにきた年長の男児を見て走るように足をバタバタさせる。	アキとタカは年長の男児を指さして、ノブ達に教える。アキはカズと、タカはシンやノブとともに園庭でブロックを持って移動する。
2	5月25日	園庭	ノブ、シン、ナオ、マサ、トシ達をばじめ10名程度の子ども達が、バツツ1枚になって砂場で、じょうろなどで水を汲んで穴に注いだりして遊ぶ。	泥水の穴に座る	シンが泥水の穴に座りながらじょうろで自分に水をかけているのを見て、トシも穴に座る。マサはもう一度勢いよく穴に座り込んで足をバタバタさせる。	トシ、マサは他の子と一緒に砂場で水遊びを続ける。
3	5月25日	園庭	吉田先生が、砂場で水遊びをしている子ども達に「お片付け」と声をかけるが、ナオ達は水を汲んだりして遊びを続ける。	泥水の穴に座って足をバツツバツツと動かす 泥水をすくって投げる	シンが泥水の穴の座って両足をバツツバツツと動かす。ナオもトシの隣に座って同じように両足をバツツバツツと動かす。カズがボール穴に向かってけると、ナオは穴の泥水をすくってカズにかけようとする。トシも泥水をカズにかけようとする。電車に向かってアコが「がんばれー」と体を上下させて言うと、エミも「がんばれ、がんばれ」と言いながら大きく飛び跳ねる。アコもエミと同じくらい飛び跳ねる。	吉田先生はトシとナオにお片付けするように声をかけるが、ナオとトシはしばらく遊びをやめる気配がない。
4	6月1日	保育室	コウとエミとアコはプラレールを床に長くくつなげて、レールの電車を走らせる。	飛び跳ねる	シンが廊下の端にコウとエミが並んで立ち、自分達の方へ走ってくる電車に向かってアコが「がんばれー」と体を上下させて言うと、エミも「がんばれ、がんばれ」と言いながら大きく飛び跳ねる。アコもエミと同じくらい飛び跳ねる。	エミとアコとコウはプラレールを続ける。
5	6月8日	廊下 保育室	シンとタカは同じようなブロックの銃を持ち、廊下のロッカーの仕切りの中に並んで入る。	廊下に寝転ぶ 廊下から保育室に入る 銃で撃つふりをする	シンが廊下で寝転ぶとタカも走ってきて廊下に寝転ぶ。シンが保育室に入っていると、タカも後を追って保育室に入る。シンがモルモットに向かって「バンバンバン」とブロックの銃で撃つふりをすると、タカも「バンバンバン」と銃で撃つふりをする。	シンとタカは一緒に園庭へ出て行く。
6 (事例A)	6月8日	遊戯室	シンとタカは遊戯室で一人ずつフタのない跳び箱に入り車のように動かして遊んだり、跳び箱を列車のように並べたりする。	床に寝転ぶ	シンが床にあつたボールを蹴って大げさに尻持ちをつくように寝転ぶと、タカもボールを追いかけ大げさに腹ばいに床に寝転ぶ。	シンが廊下へ出て行くと、タカも一緒に廊下へ出て行く。
7	6月23日	遊戯室	ノブが「オケケンケン」と言いながらシンとタカを追いかける。	床に座る ぐるぐる走る	シンとタカは「オケケンケンだー」と言いながら遊戯室に走ってくる。シンが床に座るとタカも床に座る。シンが「オケケンケン」と言いながらマットの上をぐるぐる走ると、タカも「オケケンケン」と言いながらマットの上をぐるぐる走ると走る。	シンとタカは、ナオやトモのいる水道の方へ寄って行く。
8	6月23日	廊下	コウやトシが保育室から廊下にかけてプラレールのレールを長くつなげて電車を走らせている。シンやタカ、ナオ達がレールの端に集まって見ている。	レールを飛び越える スキップする 電車をさわる	シンが「ジャンプ」とレールを飛び越えると、タカも「ジャンプ」とレールを飛び越える。シンがスキップして遊戯室の方へ向かうと、タカもスキップしてついて行く。シンがレールを走るコウの電車にしゃがんで触ろうとすると、タカもしゃがんで電車をみてから、ジャンプして電車を飛び越える。	シン、タカ、ナオ、トモ達は廊下のプラレールから遊戯室へ移動する。

Table5-1(続き①) 躍動遊びなどにおける他者と同じ動きをする事例

9	6月23日	園庭	シン、タカ、トモがカズを追いかける。	砂を蹴る ジャンプして砂場に入る 足の甲に砂をかける	砂場でカズが追いかけてきたタカとトモに向かって砂を蹴ると、タカとトモもカズに向かって砂を蹴る。タカが砂場の縁をジャンプしてまたいで砂場に入ると、トモもジャンプして砂場に入る。 タカが「足を埋めちやおう」としゃがんで自分の足の甲に砂をかける。カズはタカのそばにしゃがんで自分の足の甲に砂をかける。	カズが砂を蹴ってタカに砂をかける と、タカは逃げる。バケツに水を汲んできてシンがカズに水をかけようとして、カズは砂場の外に逃げる。
10	7月7日	保育室	お誕生日会に行くためにクラスの子ども達が入口に1列に並ぶ。カズ、ノブ、ハルの順に列に後ろに並ぶ。	足踏みをする びよびよんと跳ねる	タカ、ノブ、ハルの順に前の子の肩に両手を置いて並んでいる時に、ノブが「おたーんじょうび」と歌いながら足踏みをすると、ノブの後ろのハルもノブに合わせて足踏みをすると、田原先生に連れられて、シンとコウがハルの後ろに並び、シンが「はいはいはい」とハルの肩に両手を置いてびよびよんと跳ねると、コウもシンの肩に手を置いてピョンピョンと跳ねる。最後尾の田原先生もコウの肩に両手を置いて体を上下させる。	クラスで1列に並んで2階のホールに向かう。
11	7月13日	遊戯室	跳び箱を電車に見立ててシン、ノブが遊んでいるところに、カズがやってくるがシン達は拒む。さっきまで電車ここに加わっていたアキがシン達のそばに戻ってくる。	サンバのような踊り 両手を腰に当てる 頭突き	アキ達のそばにシンがやってきてサンバのような踊りをすると、アキも同じように両手両足を動かす。 トシが両手を腰に当てると、アキも両手を腰に当てる。トシとアキは跳び箱の中にいるカズ達を見る。 トシがアキに軽く頭突きすると、アキも軽く頭突きし返す。	ノブがトシの家に行っていていいか尋ねる。トシが廊下へ出ていくと、アキも「トシくん行ってもいいかな」と云いながら廊下へ向かう。
12 (事例D)	9月1日	遊戯室	積み木を重ねたものにシンとノブが前後してまたがっている。カズが「宇田船？」などと尋ねるが、シン達は「教えてあげないもんねー」と言う。	両手を交差させる	シンがカズの方を向いて「バリア」と両手を顔の前で交差させると、ノブもカズの方を向いて、両手を顔の前の交差させて「バリア」と言う。	ノブは柵からブロックの銃を2つ取り出して、そのうちの1つをシンに渡す。
13	9月1日	遊戯室	遊戯室でシン、タカ、ノブ、ハル、ナオ、カズがいる。シンはハルやタカに自分の家に来てもいいよと話す。	床に寝転ぶ 寝転んで両手両足を動かす 走る	シンが「あー、寝よう」と床に仰向けに寝転ぶと、ノブも仰向けに寝転ぶ。しばらくしてタカも2人の間に座る。 シンが寝転んだまま両手両足を上げてハタハタさせると、ノブとタカも寝転んで足を上げる。 ノブが「いい？(ウチに)行っても？」と尋ねると、シンは「いいよー」と言いながら壁際に走り出す。シンも後から走り出す。少し離れたところにいたナオ、カズも同じ方向に走り出す。	トシが遊戯室にやってきて、カズ、シン達と戦いごっこになる。
14	9月29日	廊下	リンが遊戯室を廊下からのぞいて、遊戯室の中にいる男児達と目が合うと逃げ出す遊びをしている。リンの近くにカズがやってくる。	「キヤー」と声を出す	リンが遊戯室の入り口で、遊戯室の中を見ただけ「キヤー」と声を出して園長室の方へ走りだす。リンの様子を見ていたカズも遊戯室の入り口で「キヤー」と声を出す。	遊戯室からノブが出てきてカズにブロックの銃を向けると、カズはノブの銃を紙の剣で叩く。

Table5-1(続き②) 躍動遊びなどにおける他者と同じ動きをする事例

15	10月6日	遊戯室 保育室	カズがゲームボックスなどで作って宇宙船のそばに、ハルとタカがやってくる。	両手を腰に当てる 両手でパンチ(ふり) 積み木のかげにしやがむ 両手を回す	カズが「これしやだめ」と何度も言うと、ハルが「こわさないよ」と両手を腰に当てる。タカもハルの隣で両手を腰に当てる。 カズがハルを押すと、ハルは両手を交互に出してカズにパンチする。タカもハルと同じように両手を交互に出してパンチのふりをする。 ハルとタカはカズから離れて、ナオ達の積み木の宇宙船のそばに移動する。ハルがナオの積み木の宇宙船のかげにしやがんでカズに何か言うと、タカも積み木のかげにしやがんでカズに何か言う。 遊戯室から保育室に移動したタカとハルのそばにカズがやってきて、戦いの雰囲気両手をぐるぐる回す。ハルはカズと向かい合って両手を回す。ハルの隣でタカも両手をちよつと回す。	ハルとタカは保育室で一緒に遊ぶ。
16	10月6日	保育室	シン、タカ、アキ、リン達が輪になってポケモン音頭を踊っているところに、カズも加わろうとすると、シンが「ダメ」とカズを拒む。	ポケモン音頭を踊る	再び曲が始まり、カズも音頭の振りをしながら踊りの輪に入って行く。シンがカズを叩く。シンがラジカセを持って廊下へ出て行くと、タカ、アキ、リン達も廊下へ出て行く。カズは廊下から聞こえてくる音楽に合わせて、ポケモン音頭を踊る。	シン、アキ、リンは廊下で年長女原も交えてポケモン音頭を踊る。たくも踊りの輪から一歩下がって踊る。
17	10月19日	廊下	遊戯室の入りの扉にハル、タカ、アキがそれぞれトライアングルを持ち並んで座っている。3人は自作の歌を歌いながらトライアングルの音を鳴らす。	歌の最後で顔を上げる トライアングルの音を鳴らしながら足をバタバタと動かす	タカが歌の終わりで「あー」と顔を上げると、隣のアキも顔を上げる。アキが歌の終わりで「われてとぶー」と顔を上げると、タカも顔を上げる。 アキとタカは歌いながらトライアングルの音を鳴らすとともに、足をバタバタと動かす。	アキとハルとタカは遊戯室に移動する。
18	10月19日	廊下	廊下でハル、アキ、タカが寝そべる。そのそばで女兒が3人にリボンを振りおろす。	廊下に滑り込む	タカが「うわあ」と廊下に腹ばいに滑り込むと、アキとハルもタカの隣に腹ばいに滑り込む。立ちあがって、少し歩いて腹ばいに滑り込む動きを3人で繰り返す。	タカとアキとハルは園庭の非常階段の滑り台を登る。
19 (事例B)	10月26日	廊下	タカとアキとハルはソテンを怪獣に見立ててふざける。タカがアキに上履きが新しいことを話す。	床に腹ばいに寝そべる	「滑る」という声の後、アキが腹ばいに寝そべり、タカも腹ばいに寝そべる。別の方向を見ていたハルが振り返り2人を見て、ハルも隣に寝そべる。	タカに続いて、ハルとアキも保育室に行き、その後3人で再び廊下にやってくる。
20	10月26日	遊戯室	ノブ、シン、タカ、ハル、アキは輪になって「かみさまのいうとおり」の手遊びで誰の家に行くか決めていた。	ガッツポーズでジャンプする	アキが「かみさまのいうとおり」と一人ずつ指さし、最後にノブを指さすと、ノブは「イエー」とガッツポーズでジャンプする。続いて、シン、タカも自分が指さされると、「イエー」とガッツポーズしてジャンプする。	トモが遊戯室にやってきて、ノブ達と戦いっここのようになる。
21	11月2日	遊戯室	ソウがゲームボックスに紐を通してひっぱり、タカがゲームボックスを後ろから押して遊ぶ。ハルが2人のそばに寄ってくる。	滑るように動く	ゲームボックスのそばでタカが「滑る」と言って足を床に滑らせるようにすると、ハルも「滑る」と言ってくるぐるぐる回る。	タカとハルとソウは積み木の家に一緒に入る。

Table5-1(続き③) 躍動遊びなどにおける他者と同じ動きをする事例

22	11月9日	園庭	砂場のエミとリン達がたらいからバケツに水を入れて遊んでいる。シンがエミの傍に立って様子を覗いている。	空手チョップをする	エミの様子を見ているシンのそばにノブがやってきて、「ハブー」とエミの頭を空手チョップのように軽く叩く。エミが泣きそうな様子になると、シンはノブに「ハブー」と空手チョップをする。ノブは「ジジー」とシンに空手チョップのふりをする。	エミは再びバケツに水を入れ、シンとノブは園舎の方へ歩いて行く。
23	11月9日	遊戯室	アキ、シン、コウが空き箱で作ったミニ4駆を斜面に滑らせている。アキが勢いよく滑らせると、ミニ4駆はポーンと遊戯室の真ん中まで飛んでいく。	ミニ4駆を飛ばす ミニ4駆を上へ投げる	ユウタが「イチ、ニー、サン」と言ってミニ4駆を遊戯室の真ん中に飛ばすと、シンは「イチ、ニの、ちゃん」とミニ4駆を真上に投げる。 アキが「イチニサンジ…」と数えてミニ4駆を真上に投げる と、コウもミニ4駆を真上に投げる。 シンが「ばあーん」とミニ4駆を高く放り投げると、アキとコウもシンに合わせてミニ4駆を高く放り投げる。	ハルも加わって、シン、アキはミニ4駆を斜面に滑らせる遊びを続ける。
24 (事例C)	11月16日	遊戯室	跳び箱と滑り台を組み合わせた滑り台の上でシンがポーズを取る。テノが「いーれーれ」とシンに言うとう、シンが「いいよ」と言う。	滑り台を走って降りる	シンが「あー、えへー」と楽しそうな声を出して、滑り台の斜面を走って降りる。テノも滑り台の斜面を走って降りる。	シンは遊戯室のトシのそばに寄っていき
25	11月30日	遊戯室	遊戯室の床でアキとハルとタカが1メートルくらいの間隔をあけて、立ったままぐるぐると回る。	床に寝そべる 床に寝転んで転がる	ハルが床に仰向けに寝転ぶと、目が回ったアキも床に倒れ込むように寝転ぶ。ハルとアキの様子を見たタカは2人の間に腹ばいになり寝転ぶ。 ハルとアキが「ああああ」と寝転んだまま床を転がると、タカも「ああああ」と言いながら寝転んで床を転がる。	ハルとタカは立ちあがってジャンプして、再びぐるぐると回る。ハルとタカはゲームボックスで遊び出す。アキは床を転がる遊びを続ける。

5.3 結果と考察

以下に、幼稚園における他者と同じ動きをすることの具体的な事例を挙げ、考察を述べる。事例の記述では、分析対象となる「他者と同じ動きをすること」には下線と後の考察に用いるための番号(A1 など)を付した。なお、Table5-1 と事例に登場する子どもと保育者の名前はすべて仮名である。

5.3.1 持続的な仲間関係における他者と同じ動きをすること

事例 A：走ったり寝転んだり(6月8日)

シンとタカは、それぞれに同じような形のブロックで作った銃を持ち、廊下のロッカーの仕切りのなかに一人ずつ入る。

タカはロッカーの中にしゃがんで「うわあ、気持ちいい」と言う。シンは隣のロッカーのタカを覗き込みながら「うはははうはははは」と楽しそうに笑う。2人がロッカーから出た後、シンが「うはは」と笑って、廊下の突き当たりの園長室の方へ走りだす。タカから少し離れたところで、シンが床にお尻をつけて寝転ぶと、タカはシンのそばに走ってきて、シンの隣で床にお尻と背中をつけて寝転ぶ(A1)。

シンが立ち上がって、「きやああああああ」と大きな声を出して保育室に入っていくと、タカも「はあ」「ははは」と笑いながら、シンの後を追うようにして保育室に入っていく(A2)。

シンとタカは、保育室でモルモットの世話をしている T 先生のそばにやってきて、その様子を見る。シンが「バンバンバン」とタライの中のモルモットをブロックの銃で撃つふりをすると、タカも「バンバンバン」とブロックの銃をタライに向けて、撃つふりをする(A3)。

事例 A に登場するシンとタカは、この事例が見られた 6 月上旬に他の男児も含む 4 人グループで一緒に遊ぶ姿がよく見られた。その男児グループのなかでもシンとタカは、自分の主張を強く出すタイプではないところや、穏やかな雰囲気共通点となり、特に仲が良いように感じられた。保育者の先生方との話し合いのなかでも「シンとタカは積み木などを最後まで作る。物にむかえる子は遊べる」という 2 人の共通点が指摘されていた。また、この事例 A と同日の観察では、事例の場面後にシンとタカは一緒に黒猫ごっこなどをして遊んでおり、事例 A の前後の観察日でも彼らが一緒に遊ぶ姿が見られた。したがって、この事例 A の時期のシンとタカの関係は、活動の種類や時間、空間を異にしても安定して持続する

仲のよい関係だったと考えられる。10月半ば頃に、シンとタカが一緒に遊ぶ姿があまり見られなくなった際に、先生方は「シンとタカは離れた。シンは今は自分のやりたいことをやるという感じのようだ」と語っており、このことは、この発言以前の時期、すなわち事例 A の時期には 2 人が仲の良い関係であったことを傍証している。

事例 A では、シンが廊下に寝転ぶとタカもシンの隣に寝転ぶ(A1)、シンが保育室に入るとシンも後を追うように入る(A2)、さらにシンがモルモットをブロックの銃で撃つふりをするとシンも同様に撃つふりをする(A3)という、同じ動きがシンとタカの間でみられる。事例 A では、(A1)~(A3)の行動の前から「うはははうはははは」という笑い声が生じており、かつ(A2)では「きやああああああ」「ははは」など歓声や笑い声も生じていることから、事例 A における他者と同じ動きをすることは、楽しさや面白さなどの快の情動を伴っていたといえる。

廣松(1997)は「個体どうしが共通の場に置かれたさい、共鳴、唸り、同調」(p.482)等を生じるといふ生体を振動系ととらえられるとし、音叉になぞらえた身体の遠隔感受機能とする共振・共鳴理論を展開している。この理論をふまえ、鯨岡(1997)は、生きた身体が表出する「情動価(vitality affect)」の表出と感応を対人コミュニケーションの基底にあると指摘している。情動価(vitality affect)とは Stern(1985/1989)が提唱した広義の情動を指すもので、乳児が出来事を経験する際に捉える「出来事の活性水準(エネルギー水準)、活動性の輪郭(パターン)、リズム等々といったグローバルな様相」であり、「身体に根ざすある感じ」である(鯨岡,1997,p.74)。

森(1999)も、Neisser(1988)の「対人関係的自己」はからだの共振を通して知覚され、他者と共振して他者の行動をまねる過程が遊びの成立、発展に関連するとしている。これらの論考をふまえると、この事例 A におけるタカとシンの姿は身体を表出する力動感や情動価を互いに感受し合い、共振・共鳴している姿ととらえることができる。そして、このような 2 人の共同性は、上述したこの時期の 2 人の仲間関係とも密接に関連していると考えられる。

無藤(1997)は、人間関係を「からだを持ったもの同士の関係である」とし、同じ場において表情や身体の所作を共有することが人間関係の基本であり、「同じようなことをすることが親しさを表している。むしろ、親しさ自体」(p.10)であると指摘している。親しさを特定の他者に対する肯定的感情とその持続とするならば、シンとタカのようにすでに仲が良い関係にある場合には、同じ場において同じ表情や身体の所作を共有すること、すなわち身体の共鳴・共振が生じやすい状態であると考えられる。言い換えると、シンとタカの間を互いを仲間と感じる仲間意識が、2 人が同じ動きをしようとする志向性の素地となっている可能性がある。つ

まり、持続的な仲間関係による仲間意識が、他者と同じ動きをすることにつながっていると考えられる。この考察に関連し、本研究における「仲間意識」とは、「特定の他者との間における、親しみの感情を伴った、自分と相手が行動をともにする間柄であるという意識」と定義される。この仲間意識とは、客観的に実在するとされるものではなく、外的に現れた可視的事実によってその存在が妥当と推察される内的状態をさすものである。また、当事者である子ども自身の意識状態は推測の域を出ないため、必ずしも仲間意識を子どもが意識化していることを意味するものではない。

5.3.2 他者との共同性が希薄な仲間関係における他者と同じ動きをすること

次の事例 B は、事例 A でみられた一連の活動や情動の共有として連続して他者と同じ動きをするのとは異なり、他者と同じ動きをすることに先行する共同性、すなわち他者と一緒に何かをしている状態が希薄であっても仲間意識だけで他者と同じ動きをすることにつながることを示唆する事例である。

事例 B：「こんななっちゃった」（10月26日）

登園後間もなく、タカとアキとハルは廊下で同じクラスの他の男児を怪獣に見立てて、その男児の名前を連呼したり、その男児のロッカーを見たりして、盛り上がる。しかし、彼らが怪獣のように見立てていた男児が、この日風邪で欠席の担任の吉田先生についてアキ達に尋ねると、アキ達のふざけは終わる。

ふざけが終わった後、遊戯室の入り口の前でタカがアキに「新しい上履きだから」と左右の足を床の上で前後に滑らせる(B1)と、アキは体を左右に傾けて揺らす。

アキの「滑る」という声が聞こえて(B2)、タカとアキとは異なる方向(遊戯室の中)を見ていたハルが振り向くと、廊下の床にアキが腹ばいに寝そべっていて、タカもその隣に腹ばいに寝そべる(B3)。アキが顔を上げて「こんななっちゃった」と言うと、ハルも「こんななっちゃ…(聞き取り不能)」と言ってタカの横に寝そべる(B4)。

事例 B に登場するタカとアキとハルは、観察のなかでは10月頃から一緒によく遊ぶ姿が見られるようになっていた。アキとハルは双子児であることからそれ以前から一緒に行動する姿が見られた。この時期の観察記録における観察者と先生方の言葉では、この3人は「傍観者っぽい」、「ガァーっとしていない」というように表現されていた。このことから、3人は、他児に比べてあまり強く自己

主張しない感じや、前へ前へと出て行くよりは一步引いた感じが共通点となって、気の合う居心地のよい関係を築いているように思われた。また、この事例 B が見られた観察日の話し合いでは、先生方は「アキとハルとタカはいい力関係」と語っており、リーダー的な存在の男児に対してはフォロワー(追従者)的になりがちな 3 人も、彼ら 3 人の関係のなかでは対等に自己発揮できる関係であったといえる。したがって、この事例 B の時期の彼らは、事例 A のタカとシン同様に、ある程度持続的な親しい仲間関係を形成していたといえる。

この事例の前半では、タカとアキとハルは同じクラスの男児を怪獣のように見立ててふざけて盛り上がり、3 人の間にはふざけに伴う楽しい気分やイメージの共有という心理的な共同性が成り立っていたと考えられる。しかし、そのふざけが途切れたことで、3 人の間のふざけに伴う共同性は希薄になったといえる。その後、タカが新しい上履きが注目してもらいたい気持ちからアキに対して「新しい上履きだから」と言って靴を床に滑らせる動きをした(B1)ことから、タカとアキの間には「滑る」という発話(B2)や、その発話に誘発されたと思われる寝転ぶ動き(B3)とそれにつながる何らかのイメージが共有されていたといえる。

一方で、タカの「新しい上履きだから」という発話や、タカとアキの床に寝そべる動きが生じたときに、ハルは 2 人とは異なる方向を見ていた。このため、ハルは 2 人の「滑る」に関連していると思われる寝そべる遊びには乗り遅れてしまっている。つまり、タカとアキの間には「滑る」という発話に誘発された寝そべる動きを共有する(B3)という共同性があつたが、ハルはその「蚊帳の外」にいたのといえる。しかし、にもかかわらず廊下に寝そべっているアキとタカを見たハルはすかさず自分も 2 人と同じように腹ばいに寝そべるという同じ動きをしている(B4)点が、この事例 B の興味深いところである。

事例 A では、仲間意識とともに特定の活動と快の情動を共有することの連続のなかで他者と同じ動きをすることが見られた。一方で、事例 B では、他者と同じ動きをすることに先行して共有されていたふざけの楽しい気分は、事例 B の後半でタカとアキとハルが床に寝そべる動きをする前に一旦解消していた。かつハルに関しては、タカとアキが床に寝そべるきっかけとなったと推測される「(新しい上履きは)滑る」というイメージも共有していなかった。したがって、ハルがタカとアキを見て床に寝そべった(B4)ときには、ハルと彼ら 2 人との間には共通する活動や情動はなく、しかし仲間意識だけはあつたと考えられる。また、観察者は、ハルが床に寝そべる様子は「あ、ぼくも寝そべらなきゃ」というような印象を持った。言い換えると、「仲間であることは同じ動きをすることである」という不文律が彼の行動の背後に働いているように感じられた。

したがって、ハルが他者と同じ動きをすることに重なる具体的な活動や情動の

共有が希薄であること、この時期の3人が仲間関係を形成していたことから、事例Bは、仲間意識の共有だけでも、それは他者と同じ動きをすることに重なるものであることを示唆している。つまり、仲間意識は他者と同じ動きをすることのきっかけとなるといえる。

5.3.3 一過性の仲間関係における他者と同じ動きをすること

前述の事例Aと事例Bにおける子どもの仲間関係は比較的安定し、継続したものであった。しかし、次の事例Cでは、持続的な仲間関係だけでなく、ある特定の場所と時間に限定された一過性の仲間関係においても、仲間意識の共有が他者と同じ動きをすることに重なることを示す。

事例C：滑り台走り(11月16日)

遊戯室で、跳び箱と滑り台を組み合わせて作った小さな滑り台の上に、シンが「ライリック、ライ」と言いながらのる。シンは両手を広げて、滑り台の近くにある積み木の基地にいるテソやカズ達の方を見る。

シンは滑り台の上に立って「ライライ、ラーイ」と何かのキャラクターのふりをするように両手を広げてポーズをとる。

テソがシンのいる滑り台に寄ってきて、「いーれーて」とシンに言う。シンは後ろを振り返って、跳び箱の上ののったテソに「いいよ」と言う。

(テソがシンの背中をちょっと押したらしく)シンは「あー、えへー」と楽しそうな声を出しながら、滑り台の斜面を走って降りる(C1)。テソもシンの後について、滑り台の斜面を走って降りる(C2)。

この事例Cが生じる前は、シンは遊戯室の端で他の男児達と「ミニ四駆」作りを、テソは遊戯室の別の場所で他の男児達と戦いごっこをしていた。その後、「ミニ四駆」を走らせるコースとして置いてあった巧技台の滑り台にシンが登り、そこにテソが寄ってきて事例Cが生じた。事例中で、テソが「いーれーて」とシンに言い、シンが「いいよ」応えていることから、この事例の後半では、シンとテソはお互いを一緒に遊ぶ仲間として意識していたといえる。

事例Cに登場するテソは9月末に入園した男児である。事例Cの時期には、テソは同じクラスのとモと一緒に遊びたがる姿がよく見られたが、この日はとモが幼稚園を休んでいたために、テソは他の男児と戦いごっこをしたり、他の男児の遊びにちょっかいを出したりして遊んでいた。テソはこの時期には、とモ以外で特定の子どもと一緒に遊びたがるような言動はなく、好きな戦いごっこのふりを

して、同じクラスの誰に対してもちょっかいを出している印象があった。さらに、この場面以降、シンとテソと一緒に遊んでいる姿は見られなかったことから、事例 C におけるシンとテソの関係は、事例 A、事例 B でみられたある時期を通じた持続的な仲間関係ではなく、この事例の場面のみの一過性の仲間関係であったといえる。

事例 C では、シンが滑り台の斜面を走って降りる(C1)と、テソも続いて滑り台の斜面を走って降りる(C2)という他者と同じ動きをすることが見られる。この事例で興味深いことは、その場限りの仲間関係であったとしても、事例 B と同様に、仲間であること自体が他者と同じ動きをすることの動因となっていると考えられることである。なぜならば、事例 C では、テソの「いーれーて」をシンが「いいよ」と受け入れた直後に、シンとテソの間で同じ動きをすることが生じている。したがって、同じ動きが生じる直前には、シンとテソの間には同じ動きをすることに重なる、具体的な特定の活動に参加しているという活動としての共同性や、楽しさなどをともに感じているという心理的な共同性はほとんどない状態だったといえるからである。

一方で、この事例 C でテソがシンと同じ動きをしたことについて、シンが滑り台を走って降りることの楽しさにテソが共鳴・共振して、テソも滑り台を走って降りたという解釈も考えられる。しかし、滑り台を走り下りるシンの「あー、えーへー」という声が、事例 A でのシンの笑い声のように楽しい気分を表したのではなく、テソがシンを押したことに対する驚きをデフォルメしたかのような抑揚のない声であったことや、シンが滑り台を走って降りた直後にシンも走り出したというタイミングを考慮すると、シンが滑り台を走って降りることの楽しさや面白さをテソが感じて同じ動きをしたとは考えにくい。むしろ、テソにとってはシンの動きをすること自体が半ば目的化していたのではないかと考えられる。したがって、事例 C でのシンとテソの間で生じた他者と同じ動きをすることは、その直前に成立したシンとテソとの仲間関係に密接にかかわっていると考えられる。

このように考えた場合、事例 B と同様に事例 C においても、幼児の仲間とのかかわりにおいては、「仲間であることは同じ動きをすることである」という不文律のようなものが存在しているのではないだろうか。「僕たちは一緒に遊ぶ仲間だ」という仲間意識は、目に見えないものである。そのため、他者と同じ動きをすることは、仲間意識を自他ともに現実感をもって共有するための実在的な支えとなっていると考えられる。なぜならば、他者と同じ動きをすることは、内受容的な身体感覚を通して自分自身に、かつ視覚を通して他者に実在感を持って感じられるからである。

5.3.4 仲間ではない子どもに対して、他者と同じ動きをすること

以上、事例 A～C は、いずれも他者と同じ動きをすることが、それが持続的なものであれ一過性のものであれ、すでに成立している仲間関係のメンバーにとってお互いに仲間意識を共有していることを示す機能を果たしているといえる。これに関連し、次の事例 D は、他者と同じ動きをすることが、仲間関係の外部に対するアピールとなることを示すものである。

事例 D：「バリヤ」（9月1日）

遊戯室で積み木を細く 2 段に重ねたものにシンとノブが前後してまたがっている。そのそばにブロックの銃を持ったカズが立っている。

カズが「宇宙船？」「ウチ？」とシン達に何ごっこをして遊んでいるのか尋ねるが、シン達は「教えてあげないもんねー」と言い、何ごっこをして遊んでいるのか教えない。カズが「鉄砲で撃ってやる」とシン達にブロックの銃を向けて近づいた後、シン達のそばを通り過ぎて遊戯室の端の棚の前に行く。

シンがカズの方を向いて「バリヤ」と両手を顔の前で交差させる(D1)と、ノブもカズの方を向いて両手を顔の前で交差させて「バリヤ」と言う(D2)。シンは棚の中から長くつながれたブロックを取り、少し笑って「バリヤって言うなよ」と言いながらシンとノブのそばに寄ってくる。

この事例 D の前半では、積み木にまたがっているシンとノブに、カズが「宇宙船？」などと尋ねている。進行中の遊びについて尋ねることは、仲間入りの方略のひとつに挙げられており(Corsaro,1979)、カズはシン達の遊びに加わりたい気持ちを持っていたと考えられる。しかし、シン達は「教えてあげないもんねー」とカズに応えており、カズの仲間入りをやんわりと拒んでいるといえる。その後、カズがブロックの銃をシン達に向け、シン達は「バリヤ」と言ってカズの攻撃を防御するふりをしている。したがって、事例 D に登場する子ども達の関係は、カズ対シン・ノブのという対立する構図となっているといえる。

登場するシンとノブは、1 学期から男児 4 名ほどのグループで一緒に遊ぶ姿が多くみられた。この事例がみられた日は 2 学期の始業式の日で、クラスには久しぶりに会う緊張感と嬉しさの入り混じった雰囲気を感じられた。そのなかで、登園して間もない時間帯にシンとノブと一緒に遊び始めていることから、この 2 人の間には 1 学期以来の仲間意識があったと考えられる。一方のカズは、1 学期からシンと一緒に遊ぶ姿も見られたが、他児とのかかわりにおいて一方的になってしまうことがあったことも影響して、シンやノブと遊ぼうとしてもうまくかみ合わなかったり、仲間入りを拒まれたりする場面がしばしば見られた。したがって、

事例 D の背景には、そのような 1 学期から継続した彼らの仲間関係が影響していたと考えられる。ただし、この事例の後の場面では、ノブとカズは一緒に宇宙船ごっこやウルトラマンごっこをして遊んでいたこと、この事例 D がいざこざに発展しなかったことを考慮すると、この事例における「シン・ノブ対カズ」という構図は、この場面に限って、シンとノブが「仲間である僕達(シン, ノブ)」と「仲間でない子ども(カズ)」をごっこ遊びの文脈をなぞりながら線引きしたものであるともいえる。

事例 D では、カズに対してシンが両手を顔の前で交差して「バリヤ」と言うこと(D1)、ノブも同様に両手を交差させる(D2)という他者と同じ動きをすることが見られる。この動きは、カズが「鉄砲で撃ってやる」と言ってブロックの銃を 2 人に向けたことに対する防御のイメージを表したと考えられる。カズの「鉄砲で…」という発話とふりは戦いごっこという遊びにおけるものとも考えることもできるが、その直前にシン達から彼らが何の遊びをしているか「教えてあげない」と拒まれていることを考慮すると、カズのこの行動は仲間入りを拒まれたことを、戦いごっこの文脈に転換してシン達に対する不満を表明したものと解釈できる。したがって、カズのその行動に対するシンとノブの行動もまた、カズの仲間入りを拒んだことに関連して、カズへの対抗心と、シンとノブの間の仲間意識を反映したものであると考えられる。

シンとノブが両手を交差するという同じ動きをする以前に、積み木に前後してオートバイの 2 人乗りのようにまたがっていること、カズに彼らが何をしているのか教えてあげないことなどを考慮すると、彼らの両手を交差するという同じ動きは、彼らの仲間意識の表出として考えることができる。特にこの事例 D の場合には、彼らの仲間意識は、彼らが仲間意識を抱いていないカズが存在によってより強く意識されたとも考えられる。このことから、この事例 D におけるシンとノブの同じ動きは、仲間関係のメンバーである自分達自身に対して「僕たちは仲間だよ」と確認するものであると同時に、仲間関係の外部にいるカズに対して「僕達は仲間だけど、君は違う」というメッセージを示すものとなっていたと考えられる。したがって、この事例 D からは、他者と同じ動きをすることは、仲間関係に属するメンバー同士だけでなく、その関係に属さない外部の他者に対して、仲間関係を示す機能を担っているといえる。

なお、ここで重要な点は、事例 D に見られるように、他者と同じ動きをすることが外部の他者に対して仲間関係を示す機能を担うには、動きが同じであるだけでなく、動きが向かう対象も同一でなくてはならないことである。もしこの事例 D で、シンに続くノブの動きがカズではない別の誰かに向けられていたとしたら、その動きはシンとノブの仲間関係を外部(カズ)に対して十分に証明するものとは

ならなかったのではないかと考えられるからである。つまり、他者と同じ動きをすることが、仲間関係を外部に対して示すものである場合には、動きの型だけでなく、動きの対象(方向)も共有されていなくてはならないといえる。

5.4 総合的考察

本章の目的は、幼児の仲間関係における身体を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ動きをするという現象に焦点を当て、幼児の仲間関係と他者と同じ動きをすることとの関連を明らかにすることであった。本章で取り上げた4事例の考察から、幼児の仲間関係と他者と同じ動きをすることとの関連について、本章の結論は以下のようにまとめることができる。

- 1) 持続的な仲間関係にある子ども同士は、身体が表出する情動価(vitality affect)を互いに感受して共鳴・共振(廣松,1997)する状態が生じやすく、それが素地となって他者と同じ動きをする(事例1)。
- 2) 他者と同じ動きをする際に、具体的な活動やそれに伴う情動の共有が希薄であっても、自分と相手が仲間であるという仲間意識の共有が、他者と同じ動きをすることにつながる(事例2)。
- 3) 持続的な仲間関係ではない一過性の仲間関係であっても、子どもが相手を仲間と感じる仲間意識によって、子どもは他者と同じ動きをする(事例3)。
- 4) 仲間意識の共有として他者と同じ動きをすることは、仲間関係内部のメンバーだけでなく、その関係に属さない外部の子どもに対しても、仲間関係を示す機能を持つ。その場合には、動きが同じであるだけでなく、動きが向けられる対象(方向)も同じでなくてはならない(事例4)。

以上のように、幼稚園における子どもの仲間関係において、他者と同じ動きをすることは仲間意識の共有に重なり、他者と同じ動きをすることが仲間意識を示す機能を持つといえる。

また、相互作用の媒介としての身体の動きの特徴を考えた場合、他者と同じ動きをすることは、対人コミュニケーションの基底となる身体の情動価(vitality affect)の表出と感受を基盤としていえると考えられる。情動価(vitality affect)は、乳児と養育者との相互作用の特徴として指摘されているものであることから(Stern,N.,1985/1989;鯨岡,1997),本章で研究対象とした幼児期後半の子ども同士の相互作用にそのままあてはめられるものではないかもしれない。しかし、幼児期後半においても、身体をもった者同士として直接対面するコミュニケーションは身体が発するグローバルな様相を感受し合うものであると考えられることから、

身体を媒介とする相互作用を特徴づけていると考えられる。また、身体は、他者と同じ動きをする自分自身にとっては内受容的な身体感覚を通して、他者にとっては視覚を通して、仲間意識に実在感を与えられられる。さらに、近年の「ミラーニューロン」(Rizzolatti,G.&Sinigaglia,C.,2009)の知見は、自分で行動することと他者が同様の行動をすることを見ることは同一の神経細胞に関連することが指摘されている。したがって、まだ仮説的段階に留まるものの、他者と同じ動きをすることは、模倣する側と模倣される側双方にとって相手と類似する身体感覚の経験を脳細胞のレベルで引き起こしている可能性も示唆される。これらの媒介としての身体の特徴から、他者と同じ動きをすることは、仲間意識の共有に重要なものとなると考えられる。

なお、「方法」で述べたように、先行研究では、子ども間で模倣などの同型的行動が顕著であるのは3歳頃まで(中野,1990)で、4歳以降はネガティブな意味を担う(遠藤,1995)とする指摘があった。しかし、本研究の結果からは、言語的なやりとりが活発になる4歳から5歳にかけての時期にも、同型的行動がみられ、仲間関係においてポジティブな意味を担うことが明らかとなった。したがって、4歳以降の時期においても、同型的行動は子どもの仲間関係の形成、維持に重要な機能を持ち続けているといえる。

第 6 章

ごっこ遊びにおける幼児が他者と同じ動きをすること:イメージの共有としての他者と同じ動きをすること
(研究 2)

6.1 問題と目的

6.1.1 幼児期のごっこ遊び

幼稚園教育要領(文部科学省,2008a)では、幼稚園教育の基本として、「幼児の自発的活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達を培う重要な学習である」としている(p.4)。子どもは遊びを通して発達に必要な経験を積み重ね、生涯にわたる人格形成の基礎となる心情、意欲、態度を育むのである。

幼児期の遊びのなかでも、ごっこ遊びは「幼児期の遊びの頂点」(高橋,1984)と言われる。ごっこ遊びは、物を現実とは異なる物に見立てたり、現実の自分とは異なる役のふりをしたりして、虚構の世界を楽しむ遊びである(今井,1992)。

ごっこ遊びには、認知、言語、社会-情動などの発達の諸側面に寄与する(Fabes,Martin,&Hanish,2009)とともに、それらの発達が反映される。特に、仲間関係の発達とごっこ遊びとの関連については、ごっこ遊びでは役決めや状況設定をめぐって他者と意見を調整する必要があることから、ごっこ遊びはコミュニケーションスキルなど社会性の発達に寄与することが指摘されている(Rubin,Bukowski,&Parker,2006)。また、複雑なごっこ遊びをする子どもは仲間を受け入れられやすいことも指摘されている(Howes,1980;Howes&Matheson,1992)。

6.1.2 ごっこ遊びにおける他者と同じ動きをすること

幼児期にみられる様々な相互作用のなかでも、ごっこ遊びは一定のテーマを複数の子供達が共有し、それに適した発話や動きをする必要がある。幼児期の仲間関係の成立、維持、展開において、模倣などの同型的行動が重要であることが多くの先行研究によって指摘されている(Eckerman,Davis & Didow,1989; Nadel,Guerini,Preze,&Rivet,199;山本,2000;須永,2007;瀬野,2010;鈴木,2011)ことから、共通のテーマのもとで、複数の子供達が現実とは異なるイメージを表現し合いながら進行するごっこ遊びにおいても、同型的行動が何らかの機能を担っていると考えられる。

Garvey(1977/1980)は、ごっこ遊びにおける発話や動作の構成要素を「役割」「プラン」「物」「状況設定」に分類している。これらについてごっこ遊びのなかで子どもは会話したり、ふりを行ったりする。これらの要素は、身ぶりや表情、声色などのさまざまな身体の動きによって表現されるものであることから、ごっこ遊びにおいて身体の動きは、ごっこ遊びの成立にとって不可欠な媒介であるといえる。対象と適切にかかわり、ある場面での適切な動きに習熟した身体である「身体知」(無藤,1996a,1997)の観点に立つならば、ごっこ遊びをする子どもの身体の動きは、相互作用としてのごっこ遊びを成立させるための身体知を反映した媒介であるといえる。

そこで本章では、第5章(研究1)と同様に幼児の仲間関係における身体を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ動きをするという現象に焦点を当て、特にごっこ遊びにおけるその機能を明らかにすることを目的とする。

6.2 方法

以下の「6.2.1 対象」、「6.2.2 期間・時間」、「6.2.3 方法」は第4章で述べた通りであるが、改めて詳細を以下に示す。本章の対象、研究期間・時間は、第5章(研究1)と同じである。

6.2.1 対象

対象は、関東地方の公立M幼稚園の4歳児クラスT組を対象とした。園児数は、観察開始当初は男児12名、女児10名の計22名であったが、本章の観察期間内に退園児3名と転入園児6名がおり、終了時点では、男児14名、女児11名の計25名となった。したがって、本章における観察対象児ののべ人数は28名となった。保育者は担任教諭の吉田先生と特別保育担当児の田原先生の2名(ともに女性)である。

なお、子ども同士の相互作用において模倣が顕著であるのは3歳頃までであり(中野,1990)、3歳以降では模倣が「からかい」などのネガティブな意味を担うという指摘(遠藤,1995)もある。このことから、本章の研究では、4歳児以降の同型的行為の機能を検証すべく、2年保育4歳児クラスを観察対象とした。

6.2.2 期間・時間

研究期間・時間は、1998年4月末～11月末。観察回数は38回。1回の観察につき、登園の9時から降園の14時までの約5時間の観察を行った。総観察時間は、約190時間である。さらに、子どもと保育に対する理解を深めるために、毎回の観察後、保育終了後の時間に、観察対象クラスの先生方とその日の保育について約20分程度の話し合いを実施した。

6.2.3 方法

登園から降園までの保育を、主に自由遊び場面を中心に観察し、そこで得られたごっこ遊びにおいて子どもが他者と同じ動きをすることの事例を、事例の背景となる文脈も含めて分析と考察を行った。

観察記録は、筆記記録と8ミリビデオによる撮影によって行った。ビデオ映像の記録は、すべてを逐語化し、筆記記録は清書して、保育者にフィードバックを行った。

6.2.4 本研究における「他者と同じ動きをすること」

本章における「他者と同じ動きをすること」の定義は、同じごっこ遊びに参加している子ども同士の間で生じたものとし、第5章(研究1)と同じく、以下のa)~e)のすべての要件にあてはまるものとした。

- a) 身体の動きが先行する動きとほぼ同じである。
- b) 2人以上の子どもの間で同じ動きが時間差を持って繰り返される。
- c) 後から同じ動きをする子どもが、その動きをするように指示されたり、動きを誘導されたりしていない。
- d) 身体の動きが、遊びの内容や用いられている遊具などの制約を受けていない。
- e) 偶然に身体の動きが一致したのではなく、子ども達の空間的位置やタイミングなどから、後続の同じ動きをした子どもが先行する子どもの動きを見ていたと推測される。

なお、本研究では、幼児期後半によく見られる戦いごっこについては、ヒーローらしいポーズをきめて静止する、パンチをするように腕を前に出す、キックをするように足を蹴りあるなどの戦いごっこのオーソドックスな動きについては、分析の対象外とした。これは、戦いごっこにおける動きが、テレビ番組の影響や戦いごっこの経験から事例の場面以前から子どもが身に付けているものを複数の子どもが再現しているに過ぎないのか、上述のa)~e)の条件にあてはまるものであるのかの判別が難しいためである。また、相互作用の媒介としての身体の動きの機能がより明瞭にわかるように、本研究では戦いの武器やままごとの道具などの物を含めて他者と同じ動きをする事例も取り上げていない。さらに、ごっこ遊びのなかで誰かが走り出すと他の子どもも同じ方向へ走りだすなど、単なる場所の移動としての同じ動きも取り上げていない。

6.2.5 分析対象の事例

本章の計38回の観察のなかで、前述の定義にあるa)~e)の条件を全て満たす事例は20事例あり、それらの事例をTable6-1にまとめた。Table6-1の事例のうち前後の文脈と遊びのイメージが特に明確と思われる2事例を詳細な分析対象とした。

6.3 結果と考察

以下に、幼稚園でのごっこ遊びにおける他者と同じ動きをすることの事例を挙げ、考察を述べる。事例の記述では、分析対象となる「他者と同じ動きをすること」には下線と後の考察に用いるための番号(A1など)を付した。なお、Table6-1と事例に登場する子どもと保育者の名前はすべて仮名である。

Table6-1 ごっこ遊びにおける他者と同じ動きをする事例

事例	日時	場所	事前の文脈	ごっこのテーマ	イメージ	具体的過程	事後の展開
1 (事例A)	5月18日	遊戯室	遊戯室でナオ、ノブ、シン達が積み木で宇宙船を作っている。	宇宙船ごっこ	宇宙船完成	ナオにこれで完成!と言うと、ノブが両手に腰を当てて「完成!と言う。シンも「おーい」と両手に腰を当てて言う。	宇宙船ごっこが続く。
2	5月18日	遊戯室	カズが宇宙船ごっこに仲間入りしようとすると、ナオが、カズにブロックのピストルは持っていないとはいえない理由で拒む。	宇宙船ごっこ	命令	ナオが「命令!」と言って敬礼のポーズをすると、ノブも「命令!と敬礼のポーズをする。	宇宙船ごっこが続く。
3	5月18日	遊戯室	吉田先生の仲裁の後、カズがナオ達の宇宙船ごっこに仲間入りする。	宇宙船ごっこ	宇宙船発射	積み木の宇宙船のなかで、ナオ、ノブ、カズ、タカは「4, 3, 2, 1」の声に合わせて、お互いの手を一箇所で重ねる。これを、その後もノブ、カズ、トモなどで繰り返す。	宇宙船ごっこが続く。
4	5月25日	遊戯室	ナオ、ノブ、タカ、シンが宇宙船ごっこをしている。戦いごっこのイメージも混ざっている。	宇宙船ごっこ 戦いごっこ	仲間を助ける 生き返る	床に倒れたノブにナオがそばに駆け寄ってしゃがむ。タカもノブのそばに駆け寄ってしゃがむ。マットの上で死んだふりのノブにシンが薬を渡すふりをする。シンとノブは「生き返った!」とガッツポーズをして跳びはねる。	観察者を敵に見立ててナオ達は戦いのふりをする。 ノブがシンのブロックを取ったらしく、シンが返すように迫るがノブが返さない。
5	5月25日	園庭	シンとコウと年長のキクを乗せた荷車をノブが引っ張る。キクがノブと引っ張る役を交代する。その時にタカも荷車のところに寄ってくる。	おまわりさんごっこ	命令される	キクが荷車を引っ張ろうとした時にノブとタカが後ろから押すと、キクが「押すな!」と言う。ノブが両手を後ろに回してきょうつづけをしたり、額に手を当てて敬礼のポーズをすると、タカも同じようにきょうつづけや敬礼のポーズをする。	年長の男児達が通りかかると、ノブは「おまわりさんです!と敬礼のポーズをして、行進のように歩き出す。タカもノブの後について歩きます。
6	5月26日	園庭	園庭に隣接する小学校の校庭でトシ、マサ、ナオが朝礼台に上がる。	ウルトラマンごっこ	ウルトラマン ダイナ	トシ、マサ、ノブは朝礼台の上で、ノブが右手を振りおろして「ウルトラマンダイナ!」と言うと、マサも手を振りおろして「ダイナ!」と言う。ノブが両手を交差して「ダイナ!」と言うと、マサとトシも「ウルトラマンダイナ!」などと言いつつ両手を交差させる。	朝礼台の上で3人で何か話し合う。
7	6月8日	遊戯室	シンとタカは黒猫のお面をつけている。寝そべっているタカの上にノブ、トシ、シンとタカは黒猫のお面をつけて机の上に正座のように座っている。	猫ごっこ	猫	ノブ、トシ、シンは「ニャオニャオ!」と言いつつ四つ這いで猫のふりをしている。	トシは猫ごっこのふりを続けて廊下へ出て行く。
8	6月8日	遊戯室	シンとタカは黒猫のお面をつけて机の上に正座のように座っている。	猫ごっこ	猫	ハルとアキが隣の机にシンとタカと同じように正座して座る。シンが正座して両手を机についた姿勢で体を上下させて机をガタガタ揺らすと、タカも少し控え目に同じ姿勢机をガタガタと揺らす。	シンとタカは猫ごっこを続ける。
9	7月13日	園庭	園庭に隣接する小学校の校庭の朝礼台でノブ、シンが登る。	ヒーローごっこ	ギンガマン	ノブやシンが「ギンガマン!」ギンガレット!」と言いつつ朝礼台からジャンプする。トシやアキも朝礼台の上でヒーローのようなポーズをする。 ノブ、シン、トモが朝礼台の上から「ギンガ!」と言いつつジャンプする。	トシのブロックのピストルをノブが取ってしまい、トシが泣いて、吉田先生がかかわる。

Table6-1(続き①) ごっこ遊びにおける他者と同じ動きをする事例

10	7月13日	遊戯室	ノブ、シン、アキは跳び箱をフタのな い状態で縦に並べて、その中に入っ て電車ごっこをする。	電車ごっこ	電車に揺ら れる	ノブが跳び箱の中でしゃがんで背中を後ろに倒す と、後ろの跳び箱にいるシンやアキも背中を後ろに 倒す。	カズがやってくると、ノブが仲間入り を拒む。
11 (事例B)	7月14日	園庭	ノブ達が箱車でゴミ収集車ごっこをし ていたが、年長の女児をからかって、 吉田先生に注意を受ける。	ポケモンごっこ	ポケモン ヒトカゲ な ど	ノブとアキは腕を前に出ししたり、ジャンプしたりして ポケモンのふりをする。	年長の子も達がポケモンごっこに 加わって、戦いごっこになる。
12	9月1日	廊下	田原先生が中心になって、カズ、ノ ブ、シン、タカと戦いごっこの役柄 について話し合う。それぞれに自分 のなりたいたいウルトラマンの役を言う。	戦いごっこ	ウルトラマン	田原先生が怪獣になって逃げ、カズが腕を交差さ せて「ビーム」と言うと、ノブも「ビーム」と腕を交差さ せる。	怪獣役の田原先生をノブ達が捕まえ て、遊戯室に連れて行く。
13	9月7日	遊戯室	ナオ、ノブ、タカ達が積み木の宇宙船 の中にいる。	宇宙船ごっこ	悪者を退治	ノブが「わるもんをやっつけたぞー」と輪投げの輪を 持った腕を挙げると、タカも腕を挙げる。	ノブとタカは廊下の階段の前に赤い ソファを運んで別の遊びをする。
14	9月7日	廊下	ノブとタカは廊下で観察者を攻撃す るふりをしたり、階段を上ったりする。	戦いごっこ	敵を攻撃	ノブが「変身」と腕輪をしている腕を挙げると、タカも 腕輪をしている腕を挙げてポーズを取る。	年長の女児を敵に見立ててハンチの ふりをしたり、階段下のソファに座っ たりする。
15	9月22日	遊戯室	ソウ、アキ、テソが戦いごっこをして いるところに、ハルも加わる。ソウと アキが積み木の上において、アキは 「忍者だからね」とソウに言う。	忍者ごっこ	忍者	アキとソウは両手を胸の前で合わせるポーズを取 る。ソウが積み木からジャンプするとアキもジャンプ する。	ソウがノブの出てきて荷車に乗る。 ノブは荷車を廊下へ引っ張って行く。 アキとハルも荷車について行く。
16	10月6日	遊戯室	遊戯室の真ん中にナオが積み木で 長細い宇宙船を作り、コウやソウ達と 一緒にいる。カズは入口の近くに ゲームボックスなどで宇宙船らしきも のを作って座っている。	宇宙船ごっこ	発射	ナオが「3, 2, 1, 0」と発射ボタンを押すふりをして宇 宙船の中で体を伏せると、それを見たカズも自分の 宇宙船の中で体を伏せる。	カズの宇宙船のそばにハルとタカが 寄ってきて、カズが「こわしちゃだめ」 と言う。カズとハルが少しもめて、ハ ルとタカは廊下へ出て行く。
17	10月19日	園庭	カズ対コウ・ノブ・年長男児で戦い ごっこをしている。	戦いごっこ	敵を攻撃	ノブがカズに向かって「デヤ」とポーズをすると、年 長男児も腕を交差させて「デヤ」と同じポーズを する。	ノブと年長男児はUFOジムに移動す る。カズと年長男児は取っ組み合う。
18	11月9日	保育室	ナオ、アキ、ソウ、ノブ、シンが忍者 ショーで衣装をつけて、跳び箱から ジャンプしたりする。	忍者ショーごっこ	ファンサービ ス	ノブがショーの客席にいる女児に握手すると、ナオ やハルも女児に握手する。	忍者ショーが続く。シンやナオ達は客 席の女児と握手する。
19	11月9日	遊戯室	ナオ、ノブがポケモンごっこを始め る。	ポケモンごっこ	フシギダネ ピカチュウ	ナオが「おれや、ポケモンごっこ、フシギダネ」と 四つ這いで歩くと、ナオも「ピカチュウくんなにちっ ちやいのね」とナオに言っていて、四つ這いで歩く。	ナオとシンは四つ這いで歩きながら ポケモンのキャラクターのふりをす る。アキとシンもポケモンごっこに加 わる。
20	11月16日	園庭	ノブ、カズ、コウ、トシがウルトラマン のイメージで戦いごっこをしている。	戦いごっこ	ウルトラマン	トシが「シユワツチ」と両手を挙げてジャンプすると、 ノブも「シユワツチ」とジャンプする。ノブが「ヒュ ワー」と両手を前に出して走り出すと、トシも両手を 前に出して走り出す。	カズもノブ達についていくように、両 手を広げて走り出す。

6.3.1 ごっこ遊びのイメージの伝播と共有としての他者と同じ動きをすること

事例 A：「かんせーい」（5月18日）

遊戯室で、ナオとノブとシンとタカの4人で、積み木をたくさん並べて宇宙船をつくる。シンとタカが廊下の積み木置き場から遊戯室に、長い積み木を2人で運んできて、宇宙船に積む。ナオが「おーい、これで完成」と片手を耳に当てて言う(A1)。すかさずノブも「かんせーい」と両手を腰に当てて言う(A2)。シンはノブの方を見て「おーい」と両手を腰に当てて言う(A3)。

事例 A が見られた時期は、事例に登場するナオ、ノブ、シン、タカが一緒に遊ぶ姿がよく見られた。この事例 A は、その時期に4人が遊戯室で積み木を使って宇宙船を作っているなかで生じたものである。この事例 A の時点で、廊下の積み木置き場にあった積み木のほとんどは宇宙船として積まれており、シンとタカが運んだ積み木はおそらく「最後の一個」だったようである。そのため、ナオが「おーい、これで完成」(A1)と他の3人に声をかけたと思われる。この「おーい、これで完成」という発話は、Garvey(1977/1980)によるごっこ遊びの構成要素の分類のうち「状況設定」にあてはまる。この発話は、宇宙船の完成形という明確なイメージに裏付けられたものであるというよりも、廊下の積み木置き場にあった積み木をほぼ全て積んでしまったという状況から、ナオが判断して発したものであると考えられる。したがって、この発話は客観的な事実の叙述ではなく、宇宙船ごっこの状況設定に関するイメージを表したものであるといえる。

ノブはこの時期には一緒に遊んでいる子ども達の注意をまとめるように、かつ自分を鼓舞するように少し大げさに何かの役になりきったような話し方をすることがあり、A2の「かんせーい」という発話と動きには、ノブのそうしたムードメーカー的な特徴が表れているといえる。また、ノブの「かんせーい」という発話と両手を腰に当てる動きは、宇宙船を作る過程でナオのことを「隊長」と呼んでいたことに通じる軍隊の号令のような言い方でもあった。

この事例 A では、男児達のなかでリーダー的存在であるナオが「おーい、これで完成」と言うと(A1)、それに応えるようにノブが「かんせーい」と両手を腰に当てて言い(A2)、さらにシンが「おーい」と両手を腰に当てて言う(A3)という、同じ発話と動きの繰り返しが3人の間でみられる。ここで興味深いのは、「宇宙船完成」というナオから発せられたメッセージの、ノブからシンへの伝わり方である。

事例 A では、ノブの威勢の良い「かんせーい」の発話に応える形で、シンは「お

ーい」と声を出し、ノブと同じように両手を腰に当てる動きをしている(A3)。これは、シンもまた宇宙船の完成を了解したことを表すと同時に、その了解がそのメッセージに伴う動きも含めた形でなされたことを示している。つまり、シンは「完成」という言葉は発していないが、ノブと同様に両手を腰に当てる動きをすることによって、ノブが表した「宇宙船完成」というイメージを自分が了解したことを示していると考えられる。したがって、「宇宙船完成」というイメージは、「完成」という発話だけでなく、その発話に伴う身体の動きと密接に結びついていると言える。

無藤(1996a)は、幼児がレストランごっこのなかで、「ちょっと、お待ちください。カレーライス、ピッ」とファミリーレストランでウェイトレスが注文を受ける動作を再現したという事例から、「動きは記憶されたものから生まれるのだろうが、大事なことはそれが身振りとして模倣の形になっている」ことであり、「思い起こすことは身倣いの過程」(p.14)であるとしている。この指摘は、ごっこ遊びで演じられるイメージを身体の動きが支えるものであることを示している。無藤(1996a)の知見は、子どもの実体験に即したイメージが再現される場合を問題にし、この事例Aでは宇宙船ごっこという架空の設定におけるイメージの伝播と共有が問題になっている。しかし、イメージの再現においてイメージを支えるものが身体の動きであるならば、経験とは離れた架空のイメージの伝播と共有に際しても、身体動きが重要な役割を果たしていると考えられる。言い換えると、事例Aにおけるイメージの伝播と共有は、他者の身体が表出したイメージを自分の身体で再現する過程であるともいえる。したがって、イメージの再現だけでなく、イメージの伝播と共有においても、イメージは身体の動きと一体としてとらえることができる。

また、さらに注目すべきことは、「宇宙船完成」というイメージがナオ達の間で伝播し共有されていく際の発話が、「宇宙船の完成だよ」→「うん、わかった」という相補的な形式ではなく、「これで完成」→「かんせーい」(両手を腰に当てる)→「おーい」(両手を腰に当てる)というように、同型的な発話と身体の動きの連鎖となっていることである。これは、第5章(研究1)で指摘した、「共鳴・共振」する身体のありように通じるものである。この観点から、ナオとノブの間で「完成」という発話が共有され、ノブとシンの間では「両手を腰に当てる」という動きが共有されていることを重ね合わせて考えるならば、イメージの伝播と共有において発話と身体の動きは等価であり、身体の動きもまたイメージの共有を担っているといえる。

内田(1986)は、ごっこ遊びの状況設定や役割配分などにおいて言葉が重要な役割を担うことを指摘し、「ことばのやりとりだけを聞いても、何がおこっているの

かを想像することができる。動作はことばに付随するようになる」(p.102)と述べている。実際、この事例 A でも「宇宙船完成」というイメージの伝播と共有の開始においては、ナオの発話が決定的な役割を果たしているといえる。しかし、ノブとシンの間では、「かんせーい」という発話ではなく両手を腰に当てる動きが繰り返されていることから、ごっこ遊びにおける身体の動きは言葉に付随するというよりもむしろ、言葉と同様にイメージの表現の中核を担っていると考えられる。

6.3.2 役柄と状況設定に関するイメージの共有としての他者と同じ動きをすること

次の事例 B は、個別具体的な役柄(キャラクター)と状況設定の両方に関するイメージの伝播と共有を示すものである。

事例 B : 「ポケモンだぁー」(7月14日)

園庭の鉄棒のところに空き箱を積んだ箱車を置いて、ノブとアキとカズが立っている。ノブが「よし、ポケモンを出そう」と言って、「** (聞き取り不能) ガメ出てこい」と右手を左肩の前に振り上げるようにして言う(B1)。アキも「ヒトカゲ出てこい」と右手を前に、右足を斜め前に突き出して言う(B2)。カズはアキを見て、園庭の真ん中の方を向いて「出てこい」と言う。

ノブは左手の人差し指を立てて左腕を斜め前に突き出しながら「正義の味方」とテレビのヒーローのような決まり文句を言い、両手を下ろして「**戦隊」と跳び上がる(B3)。アキもすぐにノブと同じように少し足を開いて跳び上がる(B4)。

カズがノブの「**戦隊」の台詞につなげるように「ギンガマン」と声をかけると、ノブは「じゃなくって」と言い、「ポケモン」と威勢よくカエルのように両手の肘を曲げてゆるく万歳をするように跳び上がる(B5)。アキもすぐに「ポケモン」と言って、円を描くように両手を動かして跳び上がる(B6)。ノブは続けて「ゼニガメー」と言って円を描くように両手を回しながら跳び上がり、腰を低くしてしゃがむように着地すると、「お水ポケモン」と何かをつかむように指を曲げた両手を斜め上に突き出す(B7)。アキは「ヒトカゲ」と言って両手を前に伸ばして回しながら跳び上がり着地すると、連続して跳び上がり「かずポケモン」と言い名ながら両手をぐるっと回して、カンフーの構えのようなポーズで着地する(B8)。

ノブが「行くぞー**」「ポケモンだぁー」とカエルのように両手を曲げて威勢よく跳び上がる (B9)。続けてアキも跳び上がる(B10)。

事例 B は、ノブ達が箱車に空き箱をたくさん積んで、「ゴミ収集車ごっこ」らしきものをしてきた延長線上で生じたものである。この直前に、ノブ達は園庭の固定遊具のそばで年長の女兒をからかって泣かせたことで、担任の吉田先生から注意を受けていた。この事例 B はその後に、ノブ達が固定遊具から鉄棒の前に移動してきた際に生じたものである。したがって、冒頭のノブの「よし、ポケモンを出そう」という発話は、それまでの「ゴミ収集車ごっこ」からすると唐突な印象を与えるものであった。この「よし、ポケモンを出そう」という発話は、事例 A の「宇宙船完成」と同様に、ごっこ遊びの「状況設定」(Garvey,1977/1980)に関する発話であり、この発話からポケモンごっこが始まったといえる。

事例 B に登場する「ポケモン」とは、テレビのアニメ番組「ポケットモンスター」(以下、文中では「ポケモン」とする)およびそこに登場する 150 種類以上の可愛らしいモンスター達の総称であり、その略称である。ノブやアキが口にしていく「ヒトカゲ」や「ゼニガメ」は、ポケットモンスターに含まれる個々のキャラクターの名前である。ポケモンは子どもたちに人気があり、観察のなかでもしばしば子どもたちがポケモンの話題で会話をしたり、ポケモンのふりをしてごっこ遊びをしたりする姿が見られた。したがって、事例 B のなかでノブが「よし、ポケモンを出そう」と提案した後、カズやアキがそれに関連する発話をするなどして応じていること背景には、子ども達の間でのポケモンの認知度の高さがあったと考えられる。

事例 B では、ノブとアキの間で類似する発話や動きが 5 回繰り返されている。具体的には、ノブが「**ガメ出てこい」と右手を振り上げる(B1)とアキも「ヒトカゲ出てこい」と右手を前に突き出す(B2)、ノブが「**戦隊」と言って跳び上がる(B3)とアキも跳び上がる(B4)、ノブが「ポケモン」と言って両肘を曲げて跳び上がる(B5)とアキも「ポケモン」と言って跳び上がる(B6)、ノブが「ゼニガメ」と両手で円を描くように跳び上がって着地後に「おみずポケモン」と両手を突き出す(B7)とアキも両手を回しながら跳び上がり着地後に「かずポケモン」と言って両手を構える(B8)、ノブが「ポケモンだぁー」と両手を曲げて跳び上がる(B9)とアキも跳び上がる(B10)。これらの動きは細かく見ると、手足の曲げ方などにおいて多少の相違は見られる。しかし、腕を上方や前方へ動かす、垂直に跳び上がる、着地して手を動かしてポーズを作るという動きの大まかな輪郭は同じであることから、この事例 B も子どもが他者と同じ動きをすることにあてはまるといえる。

事例 B では、事例 A と同様に、子どもがイメージを表す際には発話だけでなく身体の動きも伴っており、B4 と B10 を除いて、ノブとアキの間では発話と身体

の動きの両方が繰り返されている。「よし、ポケモンを出そう」というノブの発話に関連する B1, B2 の動きがおそらくポケモンの主人公がポケモンを出すためのモンスターボールを投げる動きのふりと思われることから、B5~B8 のノブとアキの動きは、ポケモンのキャラクターのふりである可能性が高い。ここで興味深いのは、ノブとアキが「ポケモン」という抽象名詞を発話しながら同じ動きをしている(B5~B8)点である。抽象名詞は個々のモンスターを示す固有名詞とは異なり、描写すべき実態を持たない言葉であるが、この言葉に対しても跳び上がるという同じ動きが二人の間に見られること、それらの動きがノブとアキの間でばらばらに生じているのではなくノブ→アキの順番で生じていることを考慮すると、事例 B における他者と同じ動きをすることは、事例 A と同様に、ごっこ遊びにおけるイメージの伝播と共有に関わっていると考えられる。

しかし、この事例 B では、イメージに伴う身体の動きが必ずしもそのイメージが指し示すものの描写となっていない。また、ノブとアキが演じる「ゼニガメ」や「ヒトカゲ」のキャラクターと彼らの動きの類似性よりも、ノブとアキとの動きの類似性の方が高い。ポケモンの個々のキャラクターはそれぞれにユニークな形態と動きの特徴を持っているが、ノブとアキはそれを両手を動かす、跳び上がるなどの動きによってのみ演じており、キャラクターごとの差異は感じられない。したがって、ノブとアキの動きは、ポケモンのキャラクターの直接の描写とは考えにくい。このことから、ノブとアキの同じ動きは、キャラクターのふりとはまた別の何らかのイメージが共有されていたと考えられる。

事例 B の B3 と B4 でポケモンとは異なる「**戦隊」と言ってノブが跳び上がるとアキも跳び上がっていること、B5 と B6 でノブアキも「ポケモン」と言いながら両手を動かして跳び上がっていることから、「ゼニガメ」「ヒトカゲ」と異なるキャラクター名を口にしつつも、ノブとアキが共有していたイメージとは、自分たちの動きのふりが「ポケモン」という類に属するものであり、自分たちの遊びは「ポケモンごっこ」であるという遊びの設定についてのイメージだったと考えられる。つまり、個々の身体の動きがどれだけキャラクターに似ているかという描写の正確さではなく、2 人の中での動きの類似性の高さによって、ノブとアキは彼らが演じているものが同じ「ポケモン」に属するものであることを了解していたこと考えられる。

おそらく、このことの背景には、ポケモンのキャラクターが身体の動きだけでは描写しづらい複雑さや多様性を持っていることがあると考えられる。「ウルトラマン」や「仮面ライダー」などの実写映像のキャラクターの場合には、「シュワッチ」や変身などの誰が見てもそれと分かる特徴的な動きがあるが、アニメでかつキャラクターの種類が多いポケモンの場合には、その動きを身体で表現しづらい

といえる。このため、この事例 B では、ノブとアキの動きが同型的であることが、自分達のやっている遊びが「ポケモンごっこ」であることの証しとなつたのではないだろうか。

なお、事例 B におけるノブとアキの同じ動きについて、これらはこの事例 B で 2 人だけが共有していたものではなく、幼稚園の子ども全体が「ポケモンごっこ」をする時に共有しており、2 人はそれを行ったという解釈可能性もある。しかし、事例の冒頭での「よし、ポケモンを出そう」というノブの発話から遊びが始まったにもかかわらず、ノブが「**戦隊」とポケモン以外のキャラクター名を出したときにも、アキがすぐにノブと同様に跳び上がっていることから、この事例 B のノブとアキの動きは「2 人のごっこ遊び」を成立させるために共有されたものであるといえる。

6.4 総合的考察

本章の目的は、同様に幼児の仲間関係における身体を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ動きをするという現象に焦点を当て、特にごっこ遊びにおけるその機能を明らかにすることであった。本章で取り上げた 2 事例の考察から、ごっこ遊びにおける他者と同じ動きをするものの機能について、以下のようにまとめることができる。

- 1) ごっこ遊びにおけるイメージは、身体の動きと一体となっており、他者と同じ動きをすることはイメージの共有に重なる(事例 1, 2)。
- 2) ごっこ遊びにおいて他者と同じ動きをすることは、個別具体的な役割(キャラクター)のふり(事例 2)だけでなく、状況設定(事例 1)やごっこ遊びのテーマ(〇〇ごっこ)の共有にも重なる(事例 2)。

ごっこ遊びでは、子どもたちが役の台詞だけでなく、状況設定に関する発話などを巧みに操りながら遊びを展開していく(Garvey,1977/1980;内田,1986)。ごっこ遊びでは、役になりきっての台詞や状況設定をするための説明など、他の相互作用にはない発話が見られたり、会話自体が遊びとなっていたりするなど、相互作用における発話が活発である。しかし、本研究の結論からは、ごっこ遊びにおける発話は言葉だけに注目していたのでは十分に理解できないことが示唆される。発話に伴う身体の動きもまたごっこ遊びにおけるイメージの伝播と共有を支えていることが示唆されることから、ごっこ遊びでは、発話だけでなく、それに伴う身体の動きにも注目することが重要であるといえる。

木下(1998)は、「“ふり”理解モードの多重化」(p.169)を提唱し、1 歳代のふり遊びに順次異なるモード(様式、形態)が現れることを指摘しつつも、それらのモードは古いものが新しいものへと置きかえるのではなく、発達とともに多重化してい

くとしている。この知見に重なるように、言語的やりとりが活発になる幼児期後半のごっこ遊びにおいても、身体の動きは発話とともにイメージの表現や共有において重要な役割を維持し続けると考えられる。

なお、本章では、第5章(研究1)と同様に、身体を媒介とする同型的行動として他者と同じ動きをすることに注目した。したがって、本章で明らかとなったごっこ遊びにおける他者と同じ動きをすることの背景にも、第5章(研究1)で指摘したように、内受容的身体感覚や視覚という身体の媒介としての特性があると考えられる。加えて、第5章(研究1)で詳しく考察した4事例中3事例、および本章で詳しく考察した2事例中1事例で、発話と身体の両方が一体となって複数の子どもの中で繰り返されていた¹。したがって、異なる媒介である身体と発話が一体となって同型的行動を構成することが多いことが示唆される。特にごっこ遊びでは、上述したように発話に伴う身体の動きがイメージの伝播と共有を支えていると考えられる。つまり、異なる媒介でありつつも一体となりやすい特性が、身体の動きと発話に備わっていると考えられる。この点は、後述の第9章(研究5)で、媒介としての発話の特性の検討するなかで、さらに考察する。

¹ 発話と身体の両方が一体となって複数の子どもの中で繰り返される事例は、第5章のTable5-1「躍動遊びなどにおける他者と同じ動きをする事例」では25事例中13事例、本章のTable6-1「ごっこ遊びにおける他者と同じ動きをする事例」では20事例中8事例あった。

第7章

幼児が構成した場における幼児が他
者と場を共有すること：場の共有と
身体の動き(研究3)

7.1 問題と目的

7.1.1 幼児教育・保育における遊びと人とのかかわり

幼稚園教育要領(文部科学省,2008a)では,子どもは周囲の環境に主体的にかかわることによって発達に必要な経験を積み重ねるとし,子どもの自発的活動である「遊び」による総合的指導を幼稚園教育の基本に位置付けている。

遊びを通して子どもは,人とのかかわりの経験を積み重ね,人とのかかわり方を身につけていく。他者と一緒に遊ぶことは,子どもにとってその時々状況に応じて人とどのようにかかわるべきかを判断し,実践する経験となるからである。

7.1.2 幼児教育・保育の遊びにおける身体と場

前述のように,子どもが周囲の環境とかかわり,発達に必要な経験を積み重ねる。この「発達に必要な経験」を身体に焦点化してとらえるならば,それは無藤(1996a,1997)が「身体知」と呼ぶ,対象とかかわる際の動きに習熟した身体,ある場面での適切な動きを遂行する身体の実験であるといえる。無藤(1997)は,身体の動きに代表される幼児の行動の具体性の基本に「特定の場とかかわり」(p.9)を挙げ,物理的環境としての「場」が子どもに融通性のある行動パターンをもたらすとしている。

榎沢(1998)は,現象学の見地から,保育における空間は一人一人の主観によって体験され,一人一人の生および身体に密着した「生きられた空間」であるとしている。佐々木(1996)は,アフォーダンス理論の見地から,保育環境は子どもの具体的な身体の動きに応じてさまざまな「意味」を提供すべきであるとしている。そして,佐藤(2008)は,子どもは遊びによって独自の意味を持つ空間である「意味空間」を生み出しているとしている。これらの多様な見地における指摘から,保育における「場」は,単に物理的,不変的な特徴だけでなく,そこで活動する子どもの身体と密接に結びついた心理的,可変的な特徴と多様な意味を持つものであると言える。

したがって,幼児教育・保育の場で活動する子どもが培う身体知とは,その場の物理的条件にある程度規定されつつも,それを越えた場の意味を生成し,他者と共有するものであるといえる。

7.1.3 場の共有と他者と同じ動きをすること

子どもが他者と一緒に遊ぶとき,それはほぼすべての場合において,空間的に接近し,一つの場に来ることを意味する。遊びのなかで「場を共有する」とは,「身体の接近」と「一緒に遊ぶ」という二重の意味をもつ現象であるといえる。このことから,遊びのなかで子どもたちが場を共有するという現象に注目するこ

とで、子どもが他者と一緒に遊ぶ際の具体的な身体知に迫ることができると考えられる。本章では、積み木等によって物理的に区切られた空間内に複数の子どもが存在し、何らかのルールやイメージを共有してともに活動することを「場を共有する」の定義とする。

一口に「場」と言っても、それは幼児教育・保育の実践のいたるところに存在し、その種類もさまざまである。本研究では、特に子どもが積み木などを使って作った場に注目する。なぜならば、基本的に空間や遊具をみんなで共有することが前提となっている集団保育施設において、子ども自身で作った場は、子ども自身が空間を区切り構成したものであることから、他の場に比べて場の内と外に対する意識が明確となり、場を共有するということが具体的な行動として現れやすいと考えられるからである。また、無藤(1997)は、幼児の積み木遊びがごっこ遊びとして展開する場合に、身体動きが物の独自の形から離れ、形では規定できない想像が行われることを指摘している(p.132)。佐藤(2008)も、遊びの世界では、道具に与えられている固有の意味に限定されない新しい意味づけが子どもによって行われ、仲間同士でそれを了解するようになるとしている。幼児教育・保育の遊びのなかで子どもが場を作る場合は、そのほとんどにおいて、何らかの見立てやごっこ遊び(例えば、家、宇宙船など)が行われる。したがって、子どもが場を作って他者と一緒に遊ぶ場合には、そこで使用されている積み木やブロックなどの物それ自体の性質に準じたかかわり方以上に、物それ自体の性質から離れたイメージを共有しそれに応じた動きをすることが求められる。その意味で、子ども自身が作った場に注目することは、物理的特徴だけでなくそれに付与されたイメージやルールの共有を、身体の動きとして具体的にとらえることにつながるといえる。

また、同型的行動の観点からは、場の共有に注目することによって、物を介した子どもが他者と同じ動きをすることに注目することが可能となる。前述のように、場を共有することは、場を構成する物の物理的特徴だけでなく、それに付随するイメージやルールの共有することでもある。第6章で明らかとなったように、他者と同じ動きをすることはイメージの共有に重なることから、場の共有においても他者と同じ動きをすることが何らかの役割を果たしていると考えられる。

そこで本章では、場の共有が身体を媒介にした同型的行動によって具体的に成し遂げられる過程に注目し、特に遊びのなかで他者が作った場に入る際に場の使い方を教える／教えられるという現象に焦点を当て、場の共有と他者と同じ動きをすることとの関連を明らかにすることを目的とする。

7.2 方法

以下の「7.2.1 対象」, 「7.2.2 期間・時間」, 「7.2.3 方法」は第4章で述べた通りであるが, 改めて詳細を以下に示す。

7.2.1 対象

関東地方の公立 M 幼稚園の 4 歳児クラス T 組, 5 歳児クラス S 組と U 組を対象とした。園児数は, 4 歳児クラスでは, 観察開始当初は男児 12 名, 女児 10 名の計 22 名であったが, 本章の観察期間内に退園児 3 名と転入園児 6 名がおり, 終了時点では, 男児 14 名, 女児 11 の計 25 名となった。したがって, 本章における観察対象児のべ人数は 28 名となった。保育者は担任教諭の吉田先生と特別保育児担当の田原先生の 2 名(ともに女性)である。

5 歳児クラスは, S 組と B 組の 2 クラスである。園児数は, 5 歳児からの転入園児を含め, S 組は男児 8 名, 女児 9 名の計 17 名で, 保育者は担任の竹川先生と特別保育児担当の田原先生の 2 名(ともに女性)である。U 組は, 男児 9 名, 女児 7 名の計 16 名で, 保育者は本間先生(女性)1 名である。S 組と U 組は前年度に観察していた 4 歳児クラスが持ち上がった学年で, 5 歳児では 2 クラス(S 組と U 組)に分かれたが, クラスの枠を超えて子ども達と一緒に遊ぶことが多かった。

7.2.2 期間・時間

4 歳児クラス T 組の観察は 1998 年 4 月末～1999 年 3 月中旬で 50 回。5 歳児クラス S 組と U 組の観察は 1999 年 4 月～6 月中旬で計 9 回の観察を行った。1 回の観察につき, 登園の 9 時から降園の 14 時までの約 5 時間の観察を行った。総観察時間は, 約 295 時間である。さらに, 子どもと保育に対する理解を深めるために, 毎回の観察後, 保育終了後の時間に, 観察対象クラスの先生方とその日の保育について約 20 分程度の話し合いを実施した。

7.2.3 方法

登園から降園までの保育を, 主に自由遊び場面を中心に観察し, そこで得られた子どもが積み木などを用いて場を作った遊びにおいて, 遊びのなかで他者が作った場に入る際に場の使い方を教える／教えられることを含む事例を, 事例の背景となる文脈も含めて分析と考察を行った。

観察記録は, 筆記記録と 8 ミリビデオによる撮影によって行った。ビデオ映像の記録は, すべてを逐語化し, 筆記記録は清書して, 保育者にフィードバックを行った。

7.2.4 本研究における「遊びのなかで他者が作った場に入る際に場の使い方を教

える／教えられること」

本章の「遊びのなかで他者が作った場に入る際に、場の使い方を教える／教えられる」の定義は、以下の a)～c)のすべての要件にあてはまるものとした。

- a) 積み木などで子ども自身が場を作ったり、作った場で遊んだりしている。
- b) 場を作ったり先に遊んだりしている子ども以外の子どもが場に寄ってくる。
- c) 場に寄ってきた子どもが、場を作ったり先に遊んだりしている子どもに場の使い方を質問するもしくは、場を作ったり先に遊んだりしている子どもが場の使い方を教える。

7.3 結果と考察

以下に、幼稚園での遊び場面における、他者が作った場に入る際に場の使い方を教える／教えられることの事例を挙げ、考察を述べる。本研究で分析対象とした 22 事例の大きな内容を Table7-1(17 事例)と Table7-2(5 事例)にまとめた¹。Table7-1 には、事例の考察の参考となると考えたため、場の使い方以外を質問したり教えたりしている事例も含まれている。Table7-1 中の「指示・質問への反応」欄の○は指示に従う、質問に応えるなど肯定的な反応が見られたこと、△は指示に対する応答がないことや質問に回答していないことにより、明確に従っているわけでも明確に拒んでいるわけでもないこと、×は指示に従うことや質問に回答することを拒否していることを表している。

Table7-1 のなかで、「他者が作った場に入る際に、場の使い方を教える／教えられる」ことの代表的な事例 A(Table7-1 での番号は[2])について以下に詳細を示す。なお、事例 A では、分析対象となる「遊びのなかで他者が作った場に入る際に場の使い方を教える／教えられること」や「他者と同じ動きをすること」には下線後の考察に用いるための番号(A1 など)を付した。また、Table7-1 も含め事例の子どもと保育者の名前はすべて仮名である。

事例 A：「こっからのぼって」(4 歳児，6 月 8 日)

遊戯室でヒデが、アキの作っている積み木の家に腰かけて、積み木ごとしりもちをついて積んであった積み木が崩れる。アキは「何してんだよ，ヒデ」と怒る。アキは「ここはヒデくんのお家じゃないんだからね」と言う。

しばらくして、アキが積み木の家に積み木を運んでいると、ヒデは「教えて *** (聞き取り不能)」とアキに駆け寄って行く(A1)。

¹ 事例 A の記述の都合上、Table7-1 は 74~76 ページに付した。また Table7-1 と後述の Table7-2 の事例の番号は[1]~[22]で示す。

(事例 A 続き) 事例 A:「こっからのぼって」(4 歳児, 6 月 8 日)

アキは「ヒデくん, ここ, 分かんないの?」「ここは…」とヒデに言いながら積み木を積む。ヒデが廊下へ出て行くと, アキは「できたよ」とヒデを呼びに行く。ヒデが「入れて」, アキが「いいよ」と言いながら 2 人が廊下から遊戯室に戻ってくる。ヒデが「どうすんの?」と聞く(A2)と, アキは「こうやってねー」と言いながら積み木の上に立つ(A3)。

ヒデも積み木の上に立つ(A4)と, アキは「ここじゃない, ここじゃない」と言ってヒデの肩を押してヒデを一旦積み木の上から下ろす(A5)。アキは「降りて, また, こっからのぼって」と自分と同じ場所から登るようにヒデに言う(A6)。

ヒデはアキが指示した場所から積み木に登る。アキが四つ足で這って積み木に登ろうとすると, ヒデもアキの後ろで四つ足になる(A7)。

アキが積み木を動かして積み木の家を手直ししている間, ヒデは積み木の家そばに座っている。ヒデが「もういいかい」と言うと, アキは「もういいよ」と応える。アキは「ここにのっかってごらん」とヒデに積み木に座るように促す。ヒデが「どっから出る?」と尋ねると, アキは「知らない」と言う(A8)。ヒデは「教えて, どっから出るのか」と言う(A9)。

アキは「ヒデくん, ここむずかしいや」と言って, 積み木を 2 個ぐらい積んだ高さから飛び降りる(A10)。アキは「ヒデくんにはまだできないね」「むずかしい」「おっこちちゃう」と言う。ヒデはアキが飛び降りたのと同じ場所に登る(A11)。ヒデが飛び降りることができないでいると, アキはヒデに「ピョンピョン」「ピョンして」と声かけて, ヒデの手を取ってヒデが積み木から降りるのを手伝う(A12)。積み木から降りたヒデはアキに「マル?」と尋ねる(A13)。

7.3.1 遊びへの仲間入りとしての場の使い方を教える／教えられること

事例 A で, アキが作った積み木の家に寄ってきたヒデは A1 で「教えて****」とアキに声をかけている。この前の場面で, ヒデがアキの積み木の家には腰かけていたこと, この後の場面でヒデがアキに「入れて」と言っていることから, この「教えて」というヒデの発話は, ヒデがアキの作った積み木の家に関心を持ち, 積み木の家のごっこ遊びに参加したいという気持ちを示すものであったと言える。一方のアキも, この発話の後に廊下に出ていったヒデに「できたよ」と声をかけ, ヒデの「入れて」に「いいよ」と応えており, アキもヒデの「教えて」という発話を仲間入りの意味を持つものとして受けとめていたと考えられる。

A1 のヒデの「教えて」という発話は, 「～を」という目的語が抜けており(観察

Table7-1 遊びの中で他者が作った場に入る際に、場の使い方を教える／教えられる事例の概要

事例	日時	場所	場を作った子ども 先に場にいた子ども	指示・質問前の経緯	指示・質問の方向	指示・質問の内容	指示・質問 への反応	指示質問への具体的反応	その後の展開
1	5月18日	積み木の宇宙船	ナオ、シン、タカ、ノブ	カズが仲間入りを拒まれ、担任の吉田先生の仲裁により、ノブの銃を持たないことを条件に仲間入りする。	ナオ→カズ(指示)	宇宙船の中でポールの使い方	○	カズはナオと一緒にポールを投げる。	一緒に遊ぶ。
2 (事例A)	6月8日	積み木の家	アキ	ヒデがアキの積み木の家の積み木を勝手に動かしてアキが怒る。 アキが廊下のヒデを呼びに行き、ヒデが仲間入りをする。	ヒデ→アキ(質問) アキ→ヒデ(指示) ヒデ→アキ(質問)	場の使い方? 家のぼり口(入口) 家の出口	△ ○ △	アキは答えない。 ヒデは指示通りに上る。 アキは「知らない」と言う。	アキが廊下のヒデを呼びに行く。 ヒデはアキと同じ動きをする。 一緒に遊ぶ。
3	6月29日	宇宙船 (キーボード台、ソファ)	カズ	トシが宇宙船に勝手に入る。 カズがトシとハルを宇宙船に誘う。 カズがヒデを宇宙船に誘い、ヒデが寄ってくる。 ヒデが宇宙船に入ろうとする。 カズがハルとトモを宇宙船に誘い、2人が寄ってくる。 ハルとトモがキーボード台の中に入る。 ナオが宇宙船に輪なげの輪を取に来て、トモもついてくる。 コウが勝手に宇宙船に入る。 ノブが「入れて」と言い、仲間入りする。	カズ→トシ(指示) カズ→トシ・ハル(指示) ヒデ→カズ(質問) カズ→ヒデ(指示) カズ→ハル・トモ(指示) カズ→ハル・トモ(指示) カズ→ナオ(指示) カズ→コウ(指示) ノブ→カズ(質問)	「入れて」と言うこと 入口の場所 入口の場所 入らないで待つ 「入れて」と言う 入口の場所 入口の場所 「入れて」と言う テレビの場所	× × △ ○ ハル△ トモ△ ハル○ トモ△ ナオ× コウ× ○	トシは「入れて」と言わずに居座る。 トシとハルは離れる。 カズは作業中で質問に気づかない? ヒデは宇宙船に入るのを待つ。 ハルとトモは応答しないが、カズは怒らない。 ハルは指示通りに入る。 トモは宇宙船から出る。 ナオは指示を無視して宇宙船に入る。 コウは指示を無視する。 カズはテレビの場所を教える。 ナオがコウに説明する。	トシとハルは宇宙船から離れる。 ヒデは宇宙船に入ろうとする。 ヒデは宇宙船から離れる。 ハルとトモは基地に入る。 ハルもしばらくして宇宙船から出る。 ナオは宇宙船から出ていく。 コウは宇宙船から出ていく。 一緒に遊ぶ。
4	9月28日	積み木の宇宙船	ナオ、シン	コウが寄ってくる。	コウ→ナオ(質問)	何の場所か	○	ナオがコウに説明する。	一緒に遊ぶ。
5	9月28日	積み木の家	テノ、トシ	カズが「入れて」と言う。	テノ、トシ→カズ(指示)	入口の場所	○	カズは指示通りに入る。	一緒に遊ぶ。

Table7-1 (続き①) 遊びの中で他者が作った場に入る際に、場の使い方を教える／教えられる事例の概要

日付	場	プレイヤー	状況	教える側	教えられる側	結果	教える内容	教えられる内容
6	積み木の宇宙船	ナオ、シン	ナオが宇宙船に入ってくると、シンは嫌がる。 不都合な場の使い方の指示	ナオ→カズ(指示) ナオ→カズ(指示) ナオ→カズ(指示) コウ→カズ(指示) ナオ→カズ(指示) ナオ→カズ(指示)	仲間入りの条件 (「一個でも壊したら 跳び箱に座ること 禁止」 跳び箱に座ること 禁止 宇宙船から出る 場所の移動(「奥に 行って」) 人数制限「こ3人 ～」	△ ○ △ × △ ×	カズは反論しない。 カズは跳び箱から降りようとする。 コウ?に急かされて、カズは跳び箱から降りる。 カズは宇宙船から出ない。 カズは邪険にされる感じ で、宇宙船の中ほどへ移動する。 カズはナオに文句を言う。	一緒に遊ぶ。 一緒に遊ぶ。 カズは宇宙船から離れる。
7	宇宙船 (ゲームボックス、ソファ)	カズ	トシが「入れて」と言い、仲間入りする。	カズ→トシ(指示) カズ→トシ(指示)	入口の場所 歩く場所	○ ○	トシは指示通りに入る。 トシはカズの後について歩く。	一緒に遊ぶ。 一緒に遊ぶ。
8	宇宙船 (ゲームボックス、ソファ、柵)	カズ	ノブが「入れて」と言う。 ノブと一緒にハルも仲間入りする。 カズがソウと戦い、ごっこをしている間に、ノブとハルはソファへ移動する。 ノブはゲームボックスに移動する。 ノブとハルが宇宙船の物を壊すように動かす。 カズがナオ達の家のそばに来て、積み木のうえにのる。	カズ→ノブ・ハル(指示) カズ→ハル・トモ(指示) カズ→ハル(指示) カズ→ノブ(指示) カズ→ノブ(指示) カズ→ノブ・ハル(指示)	ゲームボックスにのらない ソファに座らない ゲームボックスにのらない ソファを壊る ゲームボックスにのらない 壊さない	○ △ △ ○ × ノブ× トシ×	ノブとハルはゲームボックスの上ののらない。 ハルがソファに座ろうとするが、カズが阻む。 ハルは、カズに阻まれてのらない。 ノブはソファから降りる。 ノブはゲームボックスに入り続ける。 ノブとハルは宇宙船を壊す。 カズは激しく怒る。	ノブとハルはソファに移動する。 ハルはゲームボックスに移動する。 ハルはノブのいるソファへ移動する。
9	積み木の家	ナオ、ノブ	不都合な場の使い方の指示 カズが「ピンポン」と家の横で言う。 吉田先生の仲裁で、カズは仲間入りする。	ナオ→カズ(指示) ナオ→カズ(指示) ノブ→カズ(指示) ナオ→カズ(指示) ナオ→カズ(指示) ナオ→カズ(指示)	入口の場所 高い壁を壊さずに入る インターホンは使えない(「ピンポン」できかない) 入口の場所 ドアは開閉不可能 ドアを炎で壊す 「ピンポン」と言う	△ △ △ △ △ ○ ○	ナオに押されてカズは積み木から降りる。 カズは反論しない。 カズは反論しない。 カズは反論しない。 カズは聞こえていない? カズは怪物がドアを炎で壊すふりをする。 カズは「ピンポン」と言う。	カズは少し家から離れる。 カズは家に入ろうとする。 カズは家に入る 一緒に遊ぶ。

Table7-1 (続き②) 遊びの中で他者が作った場に入った際に、場の使い方を教える／教えられる事例の概要

10	12月7日	積み木の宇宙船	ソウ, シン, ハル, ナオ	吉田先生が入れてと言って、仲間入りする。	吉田先生→ナオ(質問)	入口の場所	○	吉田先生は指示通り入る。	一緒に遊ぶ
11	12月7日	積み木の宇宙船	リン, ナオ, ソウ, カヨ, アイ, チカ	カズの仲間入りをナオが拒むが、カズが宇宙船に入る。	ナオ、ソウ→カズ(指示)	勝手に入ること禁止	x	カズは宇宙船から出ない。	カズは「入れて」と言う。
				不都合な場の使い方の指示 カズが座ろうとする。	ナオ→カズ(指示) ナオ→カズ(指示)	座ること禁止 座ること禁止	△ ○	カズは反論しない。 カズは立ち上がる。	カズは困った様子で立つ。 カズは宇宙船から出る。
12	2月22日	巧技台のコース	アキ, ハル, シン, タカ	カズがコースに入る。	カズ→ジン, ハル(質問) アキ→カズ(指示)	コースの進み方 コースの間違い、正しいコース	x ○	シンとハルは教えない。 カズはコースから降り、指示されたコースを進む。	カズはコースを進む。 シンとハルは、カズが勝手に入ったとカズを責める。
13	3月8日	巧技台のコース	ナオ, ソウ, タカ, カズ	ユリがコースの跳び箱に乗る コウがコースのそばにジャンボハネルを置く	カズ→ユリ(指示)	コースのスタート地点	△	ユリは跳び箱から降り、コウはジャンボハネルを見る。	ユリのジャンボハネルの遊びの方へ行く。
14	3月8日	ジャンボハネルの家	コウ, ユリ, カズ, タカ, カヨ, リエ	チカが入れてと言ってくる。	コウ、タカ→チカ(指示)	入口と出口の場所	△	チカはジャンボハネルを取りに行く。	チカは別の家づくりに参加する。
				コウがナオを呼んでくる。	コウ→ナオ(指示)	出口はどこでもよい	△	ナオは指示が聞こえていない様子？	ナオとコウは同じ場所からジャンボハネルの家に入る。
15	3月15日	ジャンボハネルの家	ナオ, ハル, ソウ	ソウがジャンボハネルの家に番ってくる。	ソウ→ナオ(質問)	入口の場所	△	コウは質問が聞こえていない様子？	ソウはジャンボハネルの家に入る。
				カズが仲間入りしようとする。 ナオが「鉄砲をしまってきた」と条件を出す。カズは鉄砲を置いてくる。	カズ→ナオ(質問)	入口の場所	x	ナオは指示通りに入るそばから見られる。 ナオは教えない。ナオは仲間入りの条件を出し、暗に拒む。	カズはジャンボハネルの家に入る。 カズはタイヤ付きブロックを取るが、ノブに譲る。カズは家に入らない。
16	4月19日(5歳児)	積み木の家	リナ, アイ, チカ, ルミ, ヒデ	カズが観察者に入り方を尋ね、観察者がカズに「聞いてごらん、おうちの人の人」と伝える。	カズ→リナ(質問)	入口の場所	○	カズは指示通りに入る。	一緒に遊ぶ。
17	5月17日(5歳児)	ジャンボハネルの家	シン, フユ, タカ, ナオ, ソウ	カズが入っていい？」と番ってくる	ナオ→シン→カズ(指示)	一度入ると出られない 入ると一生出られない	△	カズは反論しない。	カズは家から離れる。
				ソウがカズに家に入っていいと言いい、カズは家に登る。	ソウ→カズ(指示) ナオ→カズ(指示)	カズだけは出られない 一度入るとおしまい	△ x	カズは反論しない。 カズは家に登り続ける。	カズは家から離れる。 カズは家に登り続ける。
					ソウ→カズ(指示)	入っても出られない	○	カズは家に登り続ける。	一緒に遊ぶ。

者には聞き取り不能), ヒデが何を教えてほしいと思ったのかは明確ではない。しかし, その後のヒデとアキのかかわりの中で, ヒデはアキに積み木の家仲間入りを認められた直後に「どうすんの?」と尋ねており(A2), ヒデの「教えて」は積み木の家どこから入り, どこから出るのか, どこに座るのかなどの積み木の家使い方に関する発話であると解釈できる。また, ヒデの「教えて」という発話に対しアキは「何を?」と聞き返しておらず, ヒデに「どうすんの?」と尋ねられてすぐに「こうやってねー」と積み木の家に登りながら答え(A3)ている。さらに, その後のアキのヒデに対する発話も「ここじゃない, ここじゃない」(A5)や「降りて, また, こっからのぼって」(A6)など積み木の家使い方にかかわる内容であり, ヒデもその指示をすんなり受け入れて行動している。したがって, これらの一連のヒデとアキのやりとりからも, ヒデの「教えて」が積み木の家使い方を探ねるものであることが傍証される。

このことから, 子どもが作った場の使い方を教える／教えられることは, 子どもがその場の遊びに参加することと結びついているといえる。進行中の遊びについて質問することは, 幼児の仲間入りの方略の一つであり(Corsaro,1979;倉持,1994;松井・無藤・門山,2001), Table7-1 のすべての事例でも, 場の使い方を指示することや質問することは, 遊びに仲間入りしようとすることや他の子どもを自分の遊びに誘うことともに生じている。したがって, 場の使い方を教える／教えられること自体が遊びへの仲間入りを承認し, 仲間入りを働きかける機能を持っているといえる。

7.3.2 子どもが作った場における「製作者／先行専有者による指示・決定の原則」

事例 A では, ヒデが「教えて」(A1), 「どうすんの?」(A2), 「教えて, どこから出るのか」(A9)など積み木の家使い方をアキに尋ねている。これと同様に, Table7-1 の「場を作った子ども／先に場にいた子どもの」の欄と「指示・質問の方向」の欄に注目すると, 全事例に共通して, 使い方を指示するあるいは使い方の質問に答えるという場の使い方を教える立場にあるのは, 「場を作った子ども／先に場にいた子ども」となっている。さらに, Table7-1 の「指示・質問への反応」の欄と「その後の展開」の欄との対応を見ると, 事例 A のように, その場の使い方指示に従ったり, 質問に答えたりする反応がみられた 8 事例(Table7-1 の「質問・指示への反応」が○のみ, もしくは○と△を含む事例)ではいずれも, 「一緒に遊ぶ」という肯定的な展開がみられた。その一方で, 指示に従わなかったり, 質問に答えなかったりする 7 事例(Table7-1 の「質問・指示への反応」に×を含む事例)ではいずれも, 場から離れたり, トラブルになるなどの否定的な展開が見られた。このことから, 子どもが作った場では, 場を作った子ども／先に場にいた

子どもに場使い方を決めたり指示したりする権利があり、後からその場に参加する子どもはそれに従わなくてはならないという暗黙の原則が子どもたちの間に存在しているといえる。

幼児の物をめぐりいざこざや物の所有に関しては、先にそれを持っていた子どもにそれを使う権利があるという「先行所有のルール(prior possession rule)」(遠藤,1995;Bakeman,&Brownlee,1982)の存在が指摘されている。また、先に物を持っている子どもの意図を尊重し、他の子どもが先に持っている物を交渉なしに取らないという『先占の尊重』原則(山本,1991)の存在も指摘されている。本章で焦点を当てている「子どもが作った場」を所有された物の集積としてとらえるならば、本章の事例が示す「場を作った子ども／先に場にいた子どもに、場の使い方を決めたり指示したりする権利がある」という原則(以下、「製作者／先行専有者による指示・決定の原則」と記す)は、これらの先行研究が指摘する幼児の物の所有に関する原則に通じると考えられる。つまり、他の子どもが先に持っている物はその子どもに所有と使用の権利があるため、それ交渉なしに取らないのと同様に、他の子どもが作ったり先に使っている場は、その子どもに使い方を決めたり指示したりする権利があり、それに従うことなしにその場に参加しない(できない)という原則が、子どもたちの間で共有されているといえる。

Table7-1 の事例[6], [9], [11], [17]で、後からやってきた子どもが遊びに参加するのを拒む場合に、場を作った子ども／先に場にいた子どもが「一個でも壊したらダメ」(事例[6]),「座っちゃダメ」(事例[11])というような、相手にとって受け入れがたい、不都合な場の使い方を指示している。これはその場にいるメンバー全員に共通ものではなく、後からやってきた子どもに対してのみ指示されている。このような、相手にとって不都合な場の使い方を要求することができるのは、「製作者／先行専有者による指示・決定の原則」が子どもたちの間で共有されているからこそ生じるといえる。このことを裏付けるように、事例 6], [9], [11], [17]で、不都合な場の使い方を指示された子どもは不満を表面することはあっても概ね反論せずにその指示に従っていた。例えば、事例 F で跳び箱に座ることを禁止されれば跳び箱から降りようとし、事例[11]で座ることを禁止されれば立ち上がるという行動がみられた。つまり、不都合な場の使い方を指示された子どもは、場を作った子ども／先に場にいた子どもが不都合な指示をすること自体には疑問を呈していないのである。

また、Table7-1 の[1]でカズの仲間入りを拒むナオたちに対して吉田先生は「どうしてカズくんはダメなの？」と聞き、事例 I では仲間入りを拒まれたカズに吉田先生は「なんでか聞いてみよっか？」と質問することを促している。協力園では、仲間入りをめぐりいざこざの際には、保育者は場に入るための条件を提示す

ることやそれを質問することを子どもたちに促していた。保育者は理由もなく仲間入りを拒むことは受容しない一方で、場を作った子ども／先に場にいた子どもに場の使い方に関連する仲間入りの条件を教えることを促したりしていた。さらに、事例[3]でカズの宇宙船に勝手に入ったトシに対して吉田先生が「そこカズくんが作ったところなんだよ」と声をかけていることから、保育者も子どもたちと同様に、場を作った子ども／先に場にいた子どもに場の使い方を決める権利があるという原則を共有していたといえる。このことは、事例[10]で、吉田先生自身がソウたちの作った宇宙船に入る際に、入口などについて質問していることから傍証される。このような保育者の行動によって、「製作者／先行専有者による指示・決定の原則」が、より一層子どもたちの間に定着し、強化されている可能性がある。

7.3.3 場の共有と、子どもが他者と同じ動きをすること

無藤(1996b)は、子ども同士をつなげる物の機能の一つとして、ブランコや砂場を例に挙げ、「遊具が同じ場に子どもを位置させることにより、子ども同士のごく緩やかな関係が維持される」(p.16)ことを挙げている。しかし、子どもが作った場では、子どもたち同じ場に位置するだけではなく、その場の使い方を共有することも必要になる。子ども自身が場を作るということは、物理的レベルのみならずイメージなどの表象レベルでの構成を行うことを意味する。表象レベルの構成は、恣意的な見立てを含むことも多く、それは必ずしもその場で使用される物それ自体の性質や構造に沿うものではない。したがって、後から参加する子どもは、ブランコや砂場のように単にその場に位置するだけでなく、それぞれの場における独自の使い方を場を作った／先に場にいた子どもに教えてもらう必要がある。

倉持(1994)は、幼児の仲間入り過程を「遊び集団への参加」と「遊び集団への統合」の2段階でとらえ、この過程の仲間入り直後には、遊び集団側は仲間入り側に「情報付与」し、仲間入り側は遊び集団から「情報収集」をより多くすることを見いだしている。この「情報付与」「情報収集」は、本章の場の使い方を教える／教えられることに重なるものである。したがって、子どもが遊びに参加して一緒に遊ぶ過程は、「製作者／先行専有者による指示・決定の原則」に沿って、場を作った／先にいた子どもと後から参加した子どもとの間で、場の使い方に関する情報をやりとりすることによって成立するといえる。

そして、遊びに参加し一緒に遊ぶ過程では、事例 A でアキとヒデが同じ場所に立ったり(A3, A4)同じように四つ足の姿勢になったり(A7)しているように、場の使い方は具体的な身体の動きの共有、すなわち他者と同じ動きをすることとして現れている。事例 A で、アキが「ヒデくん、ここむずかしいや」と言いつつ(A10),

自分が飛び降りたのと同じ積み木の上に立ったヒデに「ピョンピョン」「ピョンして」と飛び降りる動きの擬態語を発してヒデが飛び降りるのを手伝っている(A12)ことは、自分と同じ「飛び降りる」という動きをヒデも行うことを予測していることを示している。一方のヒデも、特にアキから飛び降りることを指示されていないにもかかわらずアキと同じように積み木から飛び降りようとしている。これらのことから、子どもにとって場を共有するということは、同じ場にいる他者と同じ動きを共有することに通じているといえる。つまり、「子どもと一緒に遊ぶ」際には空間的に接近し、ひとつの場に集まり、場を共有することになり、場を共有することとは、場を構成する物の使い方という意図とそれに沿った身体の動きの両方を共有することであるといえる。

このことは、第5章(研究1)で明らかにした「他者と同じ動きをする」という同型的行動が子どもの仲間意識の共有に重なっているという知見をふまえると、場の共有に際して子どもが他者と同じ動きをすることは、場を共有して一緒に遊んでいるという仲間意識の共有に重なる部分があると考えられる。また、第6章(研究2)で明らかにしたごっこ遊びにおいて同じ動きをすることがイメージの共有に重なるという知見をふまえると、子どもが作る場には何らかのイメージが付与されていることが多いことから、場の共有に際して子どもが他者と同じ動きをすることは、その場で展開するごっこ遊びなどのイメージの共有にも重なるといえる。

つまり、場を共有するすなわち一緒に遊ぶことは、仲間意識やイメージの共有にも重なるものであり、仲間意識やイメージという内的状態の共有は、他者と同じ動きをすることとして表出され、一緒に遊ぶことを支える機能を持っていると考えられる。そして、前述した Table7-1 の事例[6], [9], [11], [17]において仲間入りを拒むために指示したと解釈される不都合な場の使い方が仲間入りしようとした特定の子どものみに指示されることや、同様に仲間入りを拒んでいると推測される事例[12], [15]において場の作った／先に場にいた子どもが場の使い方を教えないことに注目すると、場の共有に際して他者と同じ動きをするという同型性が有効に機能していることが逆説的に示唆される。なぜならば、仲間入りさせたくない子どもに対して例外的な場の使い方を求めることや場の使い方を教えないことは、その子どもと他の子どもとの身体的な同型性を封じることだからである。そのことによって、一緒に遊ぶことに伴う仲間意識やイメージの共有を拒否するという機能を果たしていると考えられるからである。

以上のように考えると、場の使い方とは、他者と一緒に遊ぶ際に不可欠な仲間意識やイメージという目に見えないものと、身体の具体的な動きという目に見えるものとが重なったものであるといえる。その2つが「使い方」という一定の「型」を持つことによって、複数の子どもの中で共有可能となるといえる。そして、こ

の点にこそ、子どもたちが場を共有する場合に、場の使い方が無視できない重要なものとなる理由があるといえる。なぜならば、「使い方」とは成し遂げようとする何らかの目的を持ち、その目的にそって身体の動きが決められ、配列されたものである。つまり、「使い方」に沿った身体の動きは、目的やイメージなどの心的状態（表象）と一体となった一定の動作の種類や手順に沿うという点で「型」を持つとすることができる。したがって、場の共有が身体の動きを通して実現されるものであるならば、「使い方」という身体の動きとそこに込められた意図が合致した「型」に沿うことは、その場の遊びに参加していることを自他に対して明瞭にアピールし、子どもたちの中の「一緒に遊んでいる」という現実感を強める働きをすると考えられるからである。無藤(1997)が指摘するように、人間関係が基本的に「からだを持ったもの同士の関係」であり、「同じ場所において、表情や身振り・動作を真似し合うことが人との間の関係の基本」(p.10)であるとするならば、子どもたちが場を共有する際に問題となる「権利」や「情報」は、抽象的なものとして共有されるのではなく、具体的な身体の動きとして実践されてこそ、一緒に遊ぶという協同関係を成立させるといえる。つまり、子どもが場を共有し他者と一緒に遊ぶということは、一瞬一瞬の身体の動きの積み重ねによるものであり、子どもは無数の動きの選択肢のなかからその場にふさわしい動きを選択することが求められる。だからこそ、場の使い方という身体の動きの選択肢を狭め、身体の動きをある程度規定するものが、一緒に遊ぶ子どもたちの身体の動きの適切さを担保するものとして重要になるといえる。

7.3.4 場の使い方が生まれるタイミング

前述した Table7-1 の事[6], [9], [11], [17]では、仲間入りを拒む場合に急に相手に不都合な場の使い方を提示していた。しかし、事例 A でヒデが「どっから出る？」と尋ねた際にアキは「知らない」と答えていたり(A8)、事例[10]で吉田先生がソウたちの宇宙船に仲間入り後に座る場所を尋ねると、ソウとナオで答えが異なったりしている。したがって、場の使い方は、場を作った／先に場にいた子ども自身にとっても不明であったり、それについて認識が一致していなかったりする場合があるといえる。言い換えると、場の使い方は必ずしも明確に固定した形で存在するものではないといえる。

このことに関連して Table7-2 は、すでに場を共有して遊んでいる子どもたちが「進行中の遊びのなかで、場の使い方を教える／教えられる場面」の事例の概要を示したものである。Table7-2 にみられるように、子どもは遊びの進行中に場の使い方を教えたり教えられたりしながら、場を共有しているのである。ごっこ遊びのなかで、子どもたちが役柄を演じつつ、遊びの設定に関する発話を行いイメ

Table7-2 進行中の遊びのなかで、場の使い方を教える／教えられる事例

事例	日時	場所	場を作った子ども 先に場にいた子ども	指示・質問前の経緯	指示・質問の方向	指示・質問の内容	指示・質問 への反応	指示・質問への具体的反応
18	6月29日	マットと積み木の基地	シン、チカ	シン、チカ、ナオ、ノブ、トモ、アキ、ハルが一緒に基地で遊んでいる。	ノブ→シン(質問)	靴の置き場所	△	シンは作業中で聞こえていない？
19	9月28日	積み木の宇宙船	ナオ、シン	ナオとシンは宇宙船のなかで一緒に剣を作る。	シン→ナオ(質問)	剣の置き場所	○	ナオがシンの剣を決まった場所に置く。
20	9月29日	カズの宇宙船(ゲームボックス、ソファ)	カズ	カズとトシが一緒に遊ぶ。	トシ→カズ(質問)	練る場所	○	カズは寝る場所を探す(作る)。
21	9月29日	積み木の宇宙船	ナオ、シン、コウ	コウが幅の狭い宇宙船の中でジャンプする。	ナオ→コウ	ジャンプ禁止	○	コウはジャンプをやめる。
22	4月19日 (5歳児)	積み木の家(2部屋)	リナ、アイ、チカ、ルミ、ヒデ	リナ達はそれとなくヒデを遠ざける感じで接する。	リナ→ヒデ	部屋を男女別にする	×	ヒデは女の子の部屋に入る。
				不都合な場の使い方の指示				

ージを共有したりそのズレを修正したりする姿はよく見られる。子どもたちが一緒に遊ぶということは、ある一定の枠組みのなかでそれぞれが持つイメージをより具体的に詳細にすり合わせながら共有していく過程であるといえる。その際に、場の使い方は、予め固定されているというよりも、部外者が参加したりそれを拒んだりするような場面、つまり「場を共有する」ことが顕在化するような場面を契機にして、確認されたり修正されたり、さらには新たに生成されたりしていくものであると言える。そのような場の使い方をめぐる子ども同士のやりとりの過程ことが、子どもが他者と一緒に遊ぶことであるといえる。

7.4 総合的考察

本章の目的は、場の共有が身体を媒介にした同型的行動によって具体的に成し遂げられる過程に注目し、特に遊びのなかで他者が作った場に入る際に場の使い方を教える／教えられるという現象に焦点を当て、場の共有と他者と同じ動きをすることとの関連を明らかにすることであった。本章の事例の考察から、遊びのなかで他者が作った場に入る際に場の使い方を教える／教えられることにおける、場の共有と他者と同じ動きをすることの関連として、以下のようにまとめることができる。

- 1) 子どもが作った場の使い方を教えること／教えられることは、遊びへの仲間入りの承認や働きかけとして機能する。
- 2) 子どもが作った場においては、その場を作った／先にいた場に子どもが場の使い方を決めたり指示したりする権利(「製作者／先行専有者による指示・決定の原則」)がある。
- 3) 子どもが作った場においては、その場に後から参加する子どもは、場を作った／先に場にいた子どもが決めた場の使い方に従うことが求められる。
- 4) 場を共有することは、場の使い方を共有することであり、場の使い方の共有は他者と同じ動きをすることに重なる。
- 5) 場の使い方は予め固定されておらず、場を共有するという契機によって、遊びの進行のなかで生成される。

保育における遊びが自由で自発的な活動であるとしても(山田,1994), それは必ずしも無秩序なものではない。活動の自由度が高ければ高いほどむしろ他者と一緒に遊ぶための何らかの原則が必要となる。本章の結果が示唆する重要な点は、その原則が実際の遊びのなかで具体的な身体の動きとして実践され、他者と同じ動きをする同型的行動として共有されるということである。したがって、子どもが場を共有し他者と一緒に遊ぶということは、人とのかかわりの原則を身体を通して実践するということであり、その実践は「身体知」(無藤,1996a)の体現である

といえる。

なお、本章で注目した「場の共有」では、相互作用の媒介となる身体の動きは、第5章(研究1)や第6章(研究2)とは異なり、積み木などの物とのかかわりを含むものである。相互作用の媒介が「物とのかかわりを含む身体の動き」であることは、人間の相互作用における媒介を考慮する際の「媒介-手段を-用いて-行為する-人(person(s)-acting-with-mediational-means)」(Wertch,1991/1995)という定式に当てはめて考えるならば、「媒介 A (物) とのかかわりを含む媒介 B (身体の動き) -手段を-用いて-行為する-人」となる。この場合、相互作用の媒介は「物(媒介 A) とのかかわりを含む身体の動き(媒介 B)」という二重構造となる。したがって、本章における他者と同じ動きをすることの媒介となる身体の動きは、アフォーダンス理論(佐々木,1994)の観点からみると物が提供する行為可能性に対応したものであるといえる。物の存在によって、場における振る舞い方はある程度狭められ、予測可能であるともいえる。しかし、Table7-1 と Table7-2 にあるように、子どもたちは場の使い方について事細かに質問したり指示したりしている。これは、子どもが作る場が、「宇宙船」や「基地」などのイメージを付与されたものであることと、「製作者／先行専有者による指示・決定原則」によって、場の使い方を決める権利や場の使い方の情報量に関して、場を作った／先に場にいた子どもと後から遊びに参加する子どもとの間に差があるためである。したがって、場の使い方の共有として他者と同じ動きをすることの媒介となる身体の動きは、場を構成する物が提供する行為可能性だけでなく、イメージや場をめぐる力関係に左右されるといえる。

第 8 章

幼児が他者と同じ物を持つこと：幼
児の仲間関係と物との関連(研究 4)

8.1 問題と目的

8.1.1 保育実践と子どもの人間関係

幼稚園や保育所の集団保育施設は子どもにとって、家庭から離れて家族以外の同年齢の子どもたちと継続的にかかわり、仲間関係を築く場である。幼稚園や保育所における子どもどうしのかかわりは、人間関係の原体験として大きな意味を持つ。したがって、幼稚園や保育所のなかで子どもたちが同年齢の子どもたちとかわり、人間関係を育んでいく過程をとらえることは、幼児期の発達を保育実践と関連づけて理解し、幼児の発達を支え促す保育実践のあり方を探る上で重要である。幼児の発達の理解と優れた保育実践は一体をなすものだからである。

幼児期の人間関係を研究するにあたり、本研究では、子ども同士の具体的な相互作用に焦点を当てる。これは、保育が、幼児が対象にふさわしい身体の動きを身につけること(身体知)を保証するものであり、子ども同士の人間関係が具体的な身体の動きの積み重ねである(無藤,1996a,1997)ことを重視するからである。例えば幼児期の人間関係のなかで注目される現象である「仲間入り」も(Corsaro,1979;倉持,1994;松井・無藤・門山,2001),具体的な身体の動きに注目するならば、接近する、声をかける、物を差し出すなどの具体的な身体の動きの集積としてとらえることができる。このような具体的な身体の動きの記述とその分析は、第5章(研究1)から第7章(研究3)で示したように、保育のなかの子どもの仲間関係がどのように成立し、展開していくものであるかを相互作用の微細な動きのレベルにおいて明らかにするものである。また、人間の活動は道具や言語・記号などの媒介なしには理解できないことから(田島,2003),仲間関係の相互作用は媒介の特性を考慮してとらえることが必要となる。本章では、相互作用の媒介のなかでも、特に物に注目する。

8.1.2 乳幼児期の人間関係と物

乳幼児期の子どもどうしの仲間関係を、具体的な身体の動きのレベルでのかかわりとしてとらえるとき、そこには多くの場合物が相互作用の媒介として介在している。先行する研究では、人生初期から物がさまざまな形で子どもどうしのかかわりに関与していることが明らかとなっている。

(1) 乳幼児期の人とのかかわりの成立と物

0~1歳では物が子どもどうしの直接的、間接的交渉の契機となり、促進することが明らかになっている。例えば、同じ物を複数の子どもが操作している状態では、直接的な子どもの交渉が生じやすい(Vandle,&Wilson,1982;Eckerman,&Stein,1982)。さらに、同一事物への関心や操作の集中という間接的な交渉は物をめぐる

争いに発展し、1歳中頃まで多くみられるが、1歳後半になると物への関心と相手への関心を統一させた交渉が優位になる(江口,1979)。また、無藤(1996b)は幼児の相互作用の成立と展開の微視的レベルの分析から、物の存在は子どもたちの間に共同注意と、物に見合った動きがやりとりルーチンを生じさせることなどから、物は子どもどうしのかかわりの成立にとって重要な媒介であると指摘している。物の特性を考慮するならば、物の存在は注意を持続させやすく、物に見合った動きを引き出すことによって子どもの動きに一定の型や方向性を与え、かかわりを安定的なものにすると考えられる。

(2) 乳幼児期における物の授受

物の所有や使用は乳幼児期のいざこざの主要な原因の一つである(遠藤,1995)一方で、他者に物を渡す／他者から物を受け取るという物の授受も乳児期から生じる。麻生(1992)は長男の日常的観察から、他者に物を与える行為(ギビング)が生後7ヶ月頃から発達的に変化し、乳児期後半には、ギビングが「より複雑な対人的なかけひきやコンテクストの認知を背景にした、よりコミュニカティブ」なものになることを指摘している(pp.280-290)。また、Eibel-Eibesfelt(1984/2001)は、アフリカ、ニューギニア等の地域における調査から、乳児の段階ですでに社会的関係を取り結ぶ上で人に物を差し出すという現象が見られ、それは物を他者に贈ることが友好関係の創出であり、攻撃の防御として機能するからであると指摘している。これらの知見から、他者に物を差し出し与えることは、人間関係の形成や展開と絡み合った社会的な意味を帯びたものであると言える。

(3) 乳幼児期における物の所有

上述のように乳幼児期には他者と物を取り合ったり、あるいは他者にと与えたりする姿が見られるが、それらは物の所有をめぐるやりとりでもある。物の所有に関しては、幼児期までに物の所有に関する原則が子どもの中で成立する(山本,1991)。先にその物を持っていた子どもにそれを使う権利があるという「先行所有のルール」(遠藤,1995;Bakeman,&Brownlee,1982)や、先に他の子どもが持っている物を交渉なしに取らないという『先占の尊重』の原則がそれに当たる。山本(2000)によれば、他の子が使っているおもちゃを使いたいときに「かして」と相手にことわるといった行動には文化差があり、日本では4歳前後でそれが通常化するが、中国では4歳前後でも「かして」とことわるとは3割強しかないという。こうした文化差の背景には、大人(保育者)の指導を子ども同士のかかわりなかに取り込んだ「子どもと子どもと大人という媒介的な三極構造」とその質の違いの存在が指摘されている。

以上のように、乳幼児期における子どもどうしのかかわりと物はさまざまな形で結びついている。その結びつき方は、物への共同注意というかかわりの発生となる具体的な行動のレベルから、所有のルールというかかわりを規定する抽象的なレベルまで幅広い。こうした子どもの仲間関係と物との多様な結びつきに関する知見と、子どもの同型的行動に注目するという本研究の趣旨の両方をふまえた場合、具体的可視的な行動でありつつ、それが子どもの仲間関係と結びついていると考えられる行動に焦点化することが必要であると言える。そこで本章では、子どもが他者と同じ物を持つことに注目する。

(4) 子どもが他者と同じ物を持つこと

本研究のテーマに照らして、子どもの具体的な行動として他者と同じ物を持つことを分析対象とする理由は2つある。1つは「同じである」という同型性が乳幼児期の子どもの人間関係の成立に重要であるということが指摘されているからである(Eckerman,Davis,&Disdow,1989)。このことは、第5章(研究1)から第7章(研究3)までで明らかにした、幼児が他者と同じ動きをすることは、仲間意識やイメージの共有として仲間関係の形成や維持に重要な機能を持つという結果にも重なる。もう1つの理由は、多くの子どもの行動には物の所有や使用も含まれており、同じ物を持つ、使うという物による同型性(類似性)もまた子どもの人間関係の成立や展開にかかわると考えられるからである。特に幼稚園では「環境を通しての教育」および「遊びを通しての指導」を教育の原則としていることから、子どもが自発的に主体的に活動を展開できるようにさまざまな物が準備されており、そうしたなかで子どもが同じ物を持つということは、単なる偶然だけで説明できない子どもたちの人間関係などに関連する何らかの意味があると考えられるからである。

8.1.3 保育実践のなかの物

上述した乳幼児期の人間関係と物との関係についての先行研究の知見は、幼稚園や保育所においてもほぼ当てはまると考えられるが、同時に保育実践の場の特性も考慮すべきであろう。幼稚園や保育所における遊具や教材は子どもの私物ではなく「みんなで使う」共有財であるということである。しかし、遊びのなかで子どもが使う物の量や使う時間は厳密に決められているわけではない。さらに、幼稚園や保育所ではほぼ毎日必ず「お片付け」があり、物の所有は、その日、その時間限りであることが多い。従って、園生活において子どもたちはその日その日、その瞬間その瞬間に「自分のもの」と「自分のものでないもの」の線引きを行い、遊びのなかでその線引きを変更しながら活動していると言える。このよう

な保育実践の場の特性を考慮した上で、子どもの人間関係と物とがどのように結びついているかはまだ十分明らかにされていない。

以上から、本章では、幼児の仲間関係における物を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ物を持つという現象に焦点を当て、幼児期の仲間関係と物との関連を明らかにすることを目的とする。その際に、相互作用の媒介としての物の特質と、保育実践の場における物の意味についても考察を行う。

8.2 方法

以下の「8.2.1 対象」、「8.2.2 期間・時間」、「8.2.3 方法」は第4章で述べた通りであるが、改めて詳細を以下に示す。

8.2.1 対象

関東地方の公立 M 幼稚園(2年保育)の4歳児クラス T 組を対象とした。園児数は、観察開始当初は男児 12 名、女児 10 名の計 22 名であったが、本章の観察期間内に退園児 3 名と転入园児 1 名がおり、終了時点では、男児 11 名、女児 9 の計 20 名となった。したがって、本章における観察対象児ののべ人数は 23 名となった。保育者は担任教諭の吉田先生と特別保育担当児の田原先生の 2 名(ともに女性)である。

8.2.2 期間・時間

1998 年 5 月半ばから 7 月半ばにかけて、計 16 回の観察を行った。1 回の観察につき登園の 9 時から降園の 14 時までの約 5 時間の観察を行った。総観察時間は、80 時間である。

この期間を分析対象としたのは、4 月末から観察を開始して 5 月半ばからビデオ撮影を開始したこと、さらに観察対象クラスが 2 年保育の新入园児からなるクラスであったため 4 歳児の 1 学期は仲間関係の形成過程がより明瞭に現われる時期であると考えたからである。

さらに、子どもと保育に対する理解を深めるために、毎回の観察後、保育終了後の時間に、観察対象クラスの先生方とその日の保育について約 20 分程度の話し合いを実施した。

8.2.3 方法

登園から降園までの保育を、主に自由遊び場面を中心に観察し、そこで得られた子どもが他者と同じ物を持つことの事例を、事例の背景となる文脈も含めて分析と考察を行った。

観察記録は、ビデオ撮影と筆記記録によって行った。ビデオ撮影した映像はすべてを逐語的に文字化し、筆記記録は清書して(1回につき B4 用紙頁, A4 用紙 1 頁程度)、保育者にフィードバックを行った。

8.2.4 本研究における「他者と同じ物を持つこと」

本研究における「物を持つ」とは、単に物理的な意味で物を持っているのではなく「自分の物として所有している」(と解釈される)状態を指す。また、本章における「他者と同じ物を持つこと」の定義は、次の a)~d)のすべての要件にあてはまるものとした。

- a) 複数の子どもが同じ物を手に取って持っている。
- b) a)の状態にいたる前に、「自分が持っている物と同じ物を他の子どもに与えたり(受け取ったり)、自分から他の子どもが持っている物と同じ物を持ったりというような、「同じ物を持っていない状態」から「他者と同じ物を持つ状態」への変化を含み込んでいる¹。
- c) 保育者や他児に同じ物を持つことを指示されたり、強制されたりしていない。
- d) 偶然に複数の子どもが同じ物を持ったのではなく、子ども達の空間的位置やタイミングなどから、後続の同じ物を持った子どもが先行する子どもを見ていたと推測される。

本章では、上記の要件を満たす事例のなかでも、事例の解釈の妥当性を高めるために、他者と同じ物を持つにいたるまでの事前の文脈とその後の展開が把握できる事例を分析の対象とした。なお、本章で他者と同じ物を持つという場合の「物」とは、子どもが「持っていること」が明白な状態としてとらえられることが重要であると考え、ブロック、積み木といった遊具やタオルやかばんなどの生活用品などの子どもが持ち運ぶことのできる大きさ、重さのものである。したがって、水や砂など形が不定形なものや、自転車や三輪車など子どもが持つこのできない大きさのものは含まれない。

8.3 結果と考察

8.3.1 子どもたちが他者と同じ物を持つにいたる過程

観察記録から、本研究のテーマである「子どもが他者と同じ物を持つこと」に関する 46 事例が見いだされた。その 46 事例を Table8-1 に示す。Table8-1 では、

¹ これは、「持っていない状態」から「持っている状態」への変化に注目することで、「他の子どもと同じ物を持つ」と人と人間係と物との結びつきがより明瞭にとらえられると考えたからである。

Table8-1 他の子どもと同じ物を持つ事例

事例	日時	場所	事前の文脈	誰と誰の間で	物(イメー ジ)	具体的過程	事後の展開
1	5月18日	遊戯室	ナオ達の宇宙船が完成し、カズはそばにいる。カズは床にブロックを置いて組み立てている。	ノブがカズから取る	井型ブロック(武器)	ノブがカズのブロックから黄色の井型ブロックをはずして取る。(他の子の持っている物を取る)	ノブは自分のポケットにブロックを入れる。カズ「それでナオをやっつけるんだ」と言うが、ノブ同意せず、ノブ宇宙船ごっこに戻る。
2	5月18日	遊戯室	宇宙船の途中でノブは宇宙船の外に出て黄色の井型ブロックをもってウルトラマンに変身するふりをしている。タカは宇宙船の外に落ちていたと思われる黄色の井型ブロックを持ってノブのそばに寄ってくる。	タカがノブに渡す ノブがタカに渡す	黄色の井型ブロック(ウルトラマン)	タカはノブに黄色の井型ブロックを渡す。ノブはスポンのポケットから黄色の井型ブロックをだして、1個をそばに置いてタカに渡そうとする。タカは受け取る。(他のの子に同じ物を与える)	同じ黄色の井型ブロックを持ったシンがノブのそばに寄ってくる。ノブ、シン、タカは黄色の井型ブロックを持った手を挙げて、ウルトラマンの変身のふりをしている。ウルトラマンごっこの続きでノブ、シン、タカは観察者を攻撃するふりをしている。
3	5月19日	非常階段	カズとシンとタカがそれぞれブロックのピストルを持って立っている。	シンがタカに渡す カズがシンに渡す	井型ブロック(ピストル)	タカ受け取ってブロックのピストルを両手に1つずつ持つ。シンはカズから一度は受け取って自分のブロックにつけるがカズに返す。(他のの子に同じ物を与える)	カズが少し強引にシンを引っ張って非常階段を上らせようとする。タカとシン非常階段のホールに向かっていく。カズも上っていく。2階のホールに向かって3人で撃つふりをしている。階段を下りてくる。
4	5月19日	非常階段	(事例3の続き)	カズがタカに渡す	井型ブロック(ピストル)	カズがタカのピストルに自分のピストルからブロックを取ってつける。(他のの子に同じ物を与える)	シンが校庭に走り出して、カズ追いかけていく。カズの子の自転車の後ろに乗る。シン、タカ、ナオ寄っていく。シンとナオ自転車を引っ張る。
5	5月19日	遊戯室	コウが木琴を跳び箱に載せて叩いている。	カズがコウと同じものを持つ	木琴	カズは楽器の棚から木琴を出してくる。(他のの子と同じ物を持つ)	カズがマットで叩いていると、コウも木琴をマットに持ってくる。
6	5月19日	遊戯室	ナオ、ノブ、シン達が積み木で宇宙船を作り始める。カズはブロックのピストルを持ってナオ達のそばに立っている。	カズがナオに渡す	井型ブロック(ピストル)	積み木で家を作ろうとしているナオに、カズがブロックを渡す。ナオ受け取るが、それで遊ぶ気配はない。(他のの子に同じ物を与える)	カズが「カズも宇宙船作りたい」とナオに言う。カズはブロックのピストルを置いて積み木を運び出す。カズが運ぶ積み木にナオが文句をつけて、カズは再びブロックのピストルを手取る。
7	5月19日	遊戯室	ノブがカズのブロックを取ってもめた後、ノブは赤いブロックを持ってマットのところにいる。	カズがノブに渡す	井型ブロック	ノブ「ありがと」「かして」と赤いブロックをカズから受け取る。(他のの子に同じ物を与える)	その後、カズとノブは一緒に遊ぶわけではなく、別々に行動する。
8	5月19日	遊戯室	完成した宇宙船のそばでノブとカズは赤いブロックのピストルなどを持っている。そのそばにタカがいる。	カズがタカに渡す	井型ブロック(ピストル)	タカ受け取るが自分もピストルを持っているというように、カズに同じようなことをカズに言う様子を見せる。(他のの子に同じ物を与える)	シンがカズの背中を叩くと、カズはタカの手をひいてシンを追いかけける。
9	5月19日	遊戯室	マットの上でシンとコウが木琴を叩いていて、ブロックのピストルを持ったカズはシンをちよっと叩く。アキもシン達に文句を言う。	カズがアキに渡す	井型ブロック(武器)	アキにカズはブロックのピストルを渡す。アキは受け取って、カズと一緒にコウの木琴を踏む。(他のの子に同じ物を与える)	アキはブロックをもって、コウに文句を言う。アキ「あいつやっつけたよ」とカズに言う。アキとカズはまたコウ達に文句を言う。

Table8-1(続き①) 他の子どもと同じ物を持つ事例

10	5月19日	廊下	ハルやタカは絵本の部屋へ向かうと廊下を歩いていると、チカとノブがアキとカズをそれぞれ別の荷車に乗せて引っ張っている。アキが荷車から降りて花壇の花を摘む。カズも荷車から降りようとする。	チカがアキと同じ物を持つ	割り箸にリボン	チカ2本持っているうちの1本をハルに渡す。(他の子と同じ物あげる)	ハルが絵本の部屋に行くと、チカは「みんなで～よ」と絵本の部屋をのぞく。
11	5月26日	園庭	ノブがアキとカズをそれぞれ別の荷車に乗せて引っ張っている。アキが荷車から降りて花壇の花を摘む。カズも荷車から降りようとする。	カズがアキと同じ物を持つ	花	アキは花を摘んでテラスへ。カズも花を摘んで観察者にくれる。(他の子と同じ物を持つ)	アキがカズを乗せて荷車を引っ張るが、その後アキがカズを残して去る。
12	5月26日	園庭 砂場	ナオが灰色の筒を砂場に立てる。カズ、タカがそばで見ている。	カズとタカがナオと同じ物を持つ	灰色の筒	カズとタカは同じ灰色の筒を砂場のそばの用具置き場から出してきて、砂場に立てる感じ。(他の子と同じ物を持つ)	ナオ、カズ、タカ、カズ、タカ砂場で遊びを続ける。
13	5月26日	園庭 砂場	(事例12の続き)	コウも同じ物を持つ	灰色の筒	コウも灰色の筒を出してきて、砂場の穴の縁に置く。(他の子と同じ物を持つ)	ナオ、カズ、タカ、コウ砂場の穴の縁に灰色の筒を置いて、相談する感じ。
14	5月26日	園庭 砂場	吉田先生が砂場のそばに砂場遊び道具のワゴンを持ってくる。	マサがナオと同じ物を持つ	じょうろ	ナオがワゴンから青い黄色の縁取りのじょうろを持つ。よしも同じ色と形のじょうろを持つ。(他の子と同じ物を持つ)	ナオとマサは水道へ水を汲みに行く。タカは緑色のナオとは違う形のじょうろで水を汲む。ナオ達砂場の穴に水を注ぐ。
15	5月26日	園庭 砂場	(事例14の続き)	マサがナオと同じ物を持つ	丸いバケツ	ナオがワゴンから青い丸いバケツに持ち変える。マサはワゴンにじょうろを置いて、青い丸いバケツを取ったがやめて、赤い丸いバケツを持つ。(他の子と同じ物を持つ)	ナオとマサは水道へ水を汲みに行く。
16	5月26日	園庭 砂場	(事例15の続き)	タカがナオ、マサと同じ物を持つ	四角いバケツ	ナオとマサがじょうろからバケツに持ち変えるのを見て、タカもじょうろを置く。マサが一度手にした青い四角のバケツを取る。(他の子と同じ物を持つ)	青い四角のバケツを取って水を汲みに行く。水道のところで、マサはナオの動きを真似して水をバケツから出したりする。ナオが砂場に行くともマサも砂場へ行く。
17	6月1日	遊戯室	ナオが広告紙でチケットを作る。アキとナオは女兒たちと積み木の家のことをしている。カズも積み木の家に入ろうとして、ナオが家の中を説明する感じ。ナオがアキにチケットを見せるが、アキは受け取らない。	ナオがハルに渡す	切った広告紙(チケット)	ハルが寄ってきて、ナオがチケットを見せると、ハルは選んで受け取る。(他の子と同じ物あげる)	ナオは「～来て」とハルに声をかけて積み木の家から出る。ハルもチケットを持ってナオについて行く。
18	6月1日	遊戯室	(事例17の続き)	ナオがカズに渡す	切った広告紙(チケット)	ナオが「チケットがまだ～」と積み木の家の中で、家の外にいるカズにチケットを見せる。カズは1枚選んでチケットを取る。(他の子と同じ物あげる)	カズはチケットを持って廊下へ出ていく。ナオは「また来てくださいね～」とカズに声をかける。
19	6月1日	園庭 砂場	ナオ、ノブ、よし達が砂場で水遊びをして、バケツ、じょうろなどで水を汲んでいる。ノブは両手にじょうろを二つ持っている。	ノブがマサに渡す	じょうろ	走り回っているマサに、ノブが「よし、これあげるとじょうろを差し出して、マサ受け取る。(他の子と同じ物あげる)	ノブとマサじょうろを持ってタライで水を汲む。

Table8-1(続き②) 他の子どもと同じ物を持つ事例

20	6月8日	保育室	ブロックのカゴの周りにシンとタカとカズがいて、カズとシンはブロックを組み立てる。タカはシンの様子を見ている。 (事例20の続き)	シンがタカに渡す	井型ブロック (ピストル)	シンは同じようなブロックを二つ持ち、一つをタカに渡す。タカ受け取る。(他の子に同じ物をあげる)	タカもブロックを組み立て始める。カズとシンもブロックを組み立て始める作っている。
21	6月8日	保育室		シンがタカに渡す	井型ブロック (ピストル)	シンは同じような色のブロックを二つ作って(赤、ピンク、黄など)、タカに1個渡す。タカは受け取る。(他の子に同じ物をあげる)	タカは自分の作ったブロックとシンにも作ったブロックを片手にそれぞれ持っていて見比べて、自分の作ったブロックをカゴに入れる。シンはタカがカゴに入れたブロックを取る。
22	6月8日	保育室	保育室の机でシンはマジックで白い画用紙に絵を描き始める。カズも水色の紙を机に持ってきて書き始める。タカもシンのそばに寄ってくる。ハルがシンとカズの机に寄ってくる。 (事例22の続き)	シンがハルに渡す	色画用紙	シンは紙の入っている棚から緑色の画用紙を出して、「はい、〜」「みどり」と机のところにハルにもつてくる。ハルは紙を受け取る。(他の子に同じ物をあげる)	ハルは自分の引き出しにクレヨンが何かを取りに行く。吉田先生が「何かつけるの?」とシンに声をかける。ハルは引き出しからハサミを持ってきて、緑の紙を切る。
23	6月8日	保育室		タカがシンと同じ物を持つ	マジック	シンが紙にマジックで描いている様子をタカはそばで見ながら向かう。タカはワゴンからマジック(シンの持っているのは異なる細いマジック)を取ってシンと一緒に紙に描き出す。(他の子と同じ物を持つ)	シンとタカは同じ画用紙にマジックで描く。しばらく描いて、シンは緑色の画用紙を棚から出してくる。画用紙の棚の方へ行くタカにシンが「みどり〜」と声をかけて、一緒に緑色の画用紙に描き始める。
24	6月8日	保育室		タカがシンと同じ物を持つ	マジック	シンが立ち上がってワゴンのところへマジックを変えに行くと、タカもついて行って、マジックを変える様子。(他の子と同じ物を持つ)	シンとタカは同じ画用紙にマジックで描く。登園してきたノブにシンは緑色の画用紙に描いた紙を見せる。
25	6月8日	園庭	遅く登園してきたノブがマジックを背負ったまま園庭のスカイジムのそばに出る。カズは一度戦いごっこで感じてノブに黄色のブロックを差し出す。ノブは気がつかない。	カズがノブに渡す	黄色の井型 ブロック(ウルトラマン)	カズが両手に黄色のブロックを持って、1個をノブに「ウルトラマン〜」と言って差し出す。ノブはブロックを受け取る。(他の子に同じ物をあげる)	ノブが何も言わず保育室の方へ行こうとすると、カズは「ウルトラマンに変身しろ」とノブに声をかける。カズが観察者の前で戦いのふりをす。ノブは保育室へ、カズはスカイジムに登ります。
26	6月8日	廊下	カズVSシン・タカで戦いごっここのよゆうな雰囲気になっている。シンは廊下の棚から緑色のボールを出して持つ。	タカがシンと同じ物を持つ	ボール	シンが階段のそばにあった赤いボールの横に自分の緑色のボールを置いて「おんなじ」と言う。タカは赤いボールを持つ。(他の子と同じ物を持つ)	カズが棚からボールを落とすように出す。シンがカズにボールを投げると、タカもカズにボールを投げる。シンはさらにボールを棚から出してカズに投げる。保育室からノブが出てきて、ボールを蹴る。シン、タカ、ノブはテラスへ出て行く。
27	6月8日	テラス		シンとタカと同じ物を持つ	ボール	カズがテラスに投げて転がってきたボールをシンが拾う。同時にタカもボールを拾う。ノブもボールを拾う。(他の子と同じ物を持つ)	シンとタカは何か歌うようにしてボールを持って廊下へ戻る。ノブはテラスに出てきたカズに向かってボールを投げて、廊下へ戻る。

Table8-1(続き③) 他の子どもと同じ物を持つ事例

28	6月8日	遊戯室	トシは王子様の格好をしてブロックを組み立てた後、椅子を並べたお城のところにいる。ナオも椅子のところにいる。	ナオがトシに渡す	緑色の井型ブロック(ピストル)	椅子のところでナオは緑色のピストルを2つ持っていて、「はい、トシ」と声をかけて1つをトシに渡す。トシは受け取る。(他の子と同じ物を持つ)	ナオは一度廊下の方へ行こうとする。トシは「おれの、おれの」と少しナオを追いかけて何か言う。トシは廊下に向かって緑のピストルで撃つふりをする。ナオも緑のピストルで撃つふりをする。
29	6月8日	保育室	ままごとコーナーをのぞくノブのそばにカズが来る。カズがノブにブロックのピストルを差し出すが、ノブはカズの手を振り払う。カズはままごとコーナーに入る感で、ノブも戦いごっこのようなセリフを言っカズと一緒にままごとコーナーにちよっかいを出す。	カズがノブと同じ物を持つ	広告紙を丸めたもの(剣)	ノブが戦いごっこのような感でカズに声をかけて、入り口の床に落ちている剣を拾って、ままごとコーナーに寄って行って、ままごとコーナーの壁を叩く。カズはノブの様子を見て、引き出しの前に落ちていた剣を拾って振りかざす。(他の子と同じ物を持つ)	ノブはカズと入れ違いになるようにままごとコーナーから離れて、剣を持って廊下へ。カズは剣をままごとコーナーに入れて、廊下へ出て行く。ちよっとしてカズを荷車に乗せて、ノブが引っ張って保育室にやってくる。ノブは剣を持っている。
30	6月9日	保育室	シンとタカは同じ黒猫のお面を被つて、「にやーにやー」と猫のふりをししてふざけている。	シンがタカに渡す	井型ブロック	ブロックのカゴのそばでシンが赤とピンクのブロックを組み立てて、タカに渡す。シンも同じような赤とピンクで組み立てたのを持つ。(他の子と同じ物を持つ)	ブロックのカゴのそばでブロックをさらに組み立てる様子。ナオとカズもブロックのカゴのところにやってくる。シンとタカはブロックをもつて廊下へ走っていく。
31	6月9日	遊戯室	積み木の家にナオ、タカ、シン、アキ、ハル、ノブがいる。ナオ達とカズの戦いごっこのような雰囲気。	カズがノブと同じ物を持つ	黄色の井型ブロック(ウルトラマン)	カズは保育室から黄色の井型ブロックを持ってきて、ノブに見せる感。(他の子と同じ物を持つ)	ノブ・シン・タカ・ハル・アキVSカズのような感で、カズが少し一方的にやられる感じになる。
32	6月9日	廊下	階段のそばでシン、タカ、トシ、コウ、アキ(?)、ナオはプラレールを走らせる。ヒデはそばにやってくる様子を見る。	タカがヒデに渡す	プラレールの電車	タカたちのレールをそばで見えていたヒデはタカの電車がレールを走ると手を伸ばしてとろうとする。タカのもっている電車に手を伸ばして引く張ると、タカはヒデに持っている電車を渡す。(他の子と同じ物を持つ)	ヒデはゆっくりと自分の電車をレールの上に乗せようとする。タカ、シン、アキ(?)はレール遊びを続ける。(他の子と同じ物を持つ)
33	6月9日	遊戯室	吉田先生がお姫さま役になって、窓際のマットのところでノブ、カズ、ヒデは毛布を被って遠慮るふりをする。	カズがノブと同じ物を持つ	布のボール(枕)	トシが保育室からままごとの枕や布団を持ってきて、ノブは枕を敷く。カズはノブの枕を取って、床にあつた布のボールを拾って、ノブの頭の位置に枕を戻して、カズは布のボールを枕にする。(他の子と同じ物を持つ)	カズ、ノブ毛布をかぶって喜ぶふりをする。ノブが「行くぞ」と声をかけて、ノブとカズは起き上がった。カズは剣とブロックのピストルを持って、「オオカミ退治」のイメージで動く。
34	6月16日	遊戯室	カズが紙の剣とブロックのピストルを持ってハルとトモのいる遊戯室に走って行く。	カズがトモに渡す	井型ブロック(武器)	遊戯室でカズはトモに「これでわるもんやっつけてね」とブロックのピストルを渡す(映像不明瞭)。トモは受け取った模様。(他の子と同じ物を持つ)	ハルは緑色のブロックのピストルを持って、カズとトモと戦う様子。カズはトモをハルの前に押し出す。トモはハルとは戦わずに窓際の方へ歩いていく。ハルがいなくなると、カズはトモに声をかけて一緒に廊下へ出て行く。
35	6月16日	園庭	しっぽとりの三回戦目の前に文隆は茶色の帽子を2個持って、陣地に寄ってくる。トモは陣地の周りでうろろしている。	シンがトモに渡す	茶色の帽子	シンは2つ持っている茶色の帽子のうち1つをトモに渡す。トモは最初返す動きをするが受け取る。(他の子と同じ物を持つ)	トモはしっぽを取って、砂場近くの机の上に置きに行く。シンはクマチームへ。トモは陣地をウロウロして峯田先生に声をかけられクマチームへ。

Table8-1(続き④) 他の子どもと同じ物を持つ事例

36	6月23日	遊戯室	ナオがカズにままごとのふとんなどを投げ、カズVSナオ、ノブ達で戦いごっここの雰囲気。カズはブロックを直したりしていて、気に入っている。 (事例36の続き)	コウ・シン・ノブが ナオと同じ物を持つ	布のボール	ナオがカズに向かかってボールを投げて、シン、コウ、ノブも同じ床にあるボールを拾ってカズに投げる。(他の子と同じ物を持つ)	カズはボールを投げられれもあまり気にしていない感じで、廊下へ出て行く。ナオはボールを両手に持って、窓際のマットのところにいるシンに投げる。
37	6月23日	遊戯室		コウがナオと同じ物を持つ	布のボール	ナオがマットのところにいるシンにボールを投げる。コウもボールを2個拾って抱える。(他の子と同じ物を持つ)	コウはシン・ノブ達について廊下へ出て行く。ナオはボールを拾って廊下に向かかって投げる。
38	6月23日	廊下	廊下で積み木で家(?)をシン、タカ、トシが作っているところに、ノブが年長児のジュース屋さんからジュース(色水のペットボトル)を買って持ってくる。	ノブがカズ、シン、タカに渡す	色水のペットボトル (ジュース)	ノブが「飲み物買ってきてあげたよ」と言ってタカに渡すが受け取らない。ノブがカズに渡すとカズは受け取る。タカは手を出す、流れでシンが消極的に受け取る。(他の子に同じ物を受け取る)	ノブは「もう一回買ってきてあげると言うて年長児のジュース屋さんに戻っていく。カズはジュースを飲むふりをする。シンはノブの方を見ながら何となくジュースを持っている。
39	6月23日	廊下	パテツなどを積んだ荷車のなかにノブとカズがいて、その横でカヨが緑色のブロックを組み立てている。	カヨがノブとカズに渡す	緑色の井型ブロック	カヨは緑色の井型ブロックでピストルのようなものを組み立ててノブに渡す。ノブは少し照れた様子で受け取る。カズも欲しいとカヨに言いカヨから緑色のブロックを受け取る。(他の子に同じ物を受け取る)	カヨは残った緑色のブロックをもって保育室の方へ行く。ノブがカズを乗せた荷車を引っ張ってテラスへ出て行く。
40	6月30日	保育室	保育室の真ん中に井型ブロックのカゴがあり、シンとタカは同じ形の緑色のブロックのピストルを持って立っている。カゴのそばにはトモが座っている。(少し不明)	シンがトモに渡す	緑色の井型ブロック(ピストル)	シンはカゴのそばに座っているトモに、トモのそばにある緑色の井型ブロックのピストルを拾って渡す。トモはシンの方を見てブロックのピストルを持つ(持ち方を真似る様子)。(他の子に同じ物を受け取る)	シンがテラスの出入り口にきた年長の女児に向けて撃つふりをする。ノブがカズと同様のふりをする。シンが廊下へ出て行く。トモ、トモも後をついて行く。
41	6月30日	保育室	シンがBブロックをつなげている。ノブがシンに黄色の井型ブロックを見せ「これあるからいいもんねー」と言うと、シンは「ないもん」と言う。シンはカズからブロックを1個受け取った様子。	ノブがタカに渡す	黄色の井型ブロック(ウルトラマン)	ノブが「はい、これあげよう」と言ってブロックのカゴから黄色の井型ブロックを取り出してくると、タカは手を挙げてノブから受け取る。(他の子に同じ物を受け取る)	シンはしゃがんでBブロックをつなげる作業に集中している。
42	6月30日	保育室	(事例41の続き)	ノブがシンに渡す	黄色の井型ブロック(ウルトラマン)	ノブはシンに「さばに響いてきて黄色の井型ブロックを差し出す。シンはBブロックをつなげる作業に集中してノブに応えない。ノブが「ウルトラマン」あげると声をかけてシンに顔を前に差し出すと、シンは受け取ってすぐに床に置く。(他の子に同じ物を受け取る)	シンがBブロックをつなげる作業をノブも手伝う。

Table8-1(続き⑤) 他の子ともと同じ物を持つ事例

43	7月6日	テラス	保育室の井型ブロックのカゴの前にシンが、Bブロックの箱の前にナオが座っていてブロックを組み立てている。そのそばにカズとタカが立っている。カズがタカを少し強引に引っ張ってテラスから園庭へ出ていく。シンは井型ブロックのピストルを二つ持ってカズとタカの後を追う。	シンがタカに渡す	井型ブロック (ピストル)	シンは「ダメ～」とカズとタカのそばに番って、カズを少し蹴る様子をさせる。シンは持っていたブロックのピストルのうち1個をタカに渡す。タカは受け取って、カズは二人から離れていく。(他の子に同じ物をあげる)	シンとタカは二人で園庭へ歩きだす。サッカーのゴールネットのところにカズをブロックのピストルで撃つふりをして、二人でちよっかいを出す。
44	7月7日	遊戯室	カズとシンがもめて、吉田先生が仲裁に入る。アキが井型ブロックをたくさん組み合わせたものを持ってくる。	アキがトシに	黄色の井型 ブロック	カズとシンのそばにいるトシにアキは自分の持っているブロックから黄色の井型ブロックをトシに渡す。トシ受け取る。(他の子に同じ物をあげる)	トシは黄色の井型ブロックを持ってアキやシン達から離れていく。吉田先生はカズとシンに話しを続けている。
45	7月13日	テラス	カズが緑色の井型ブロックをたくさんつなげものを持っていて、そばにアキ、ハル、トシがいる。	カズがハルとアキとトシに渡す	緑色の井型 ブロック(ピ ストル)	カズはハルに緑色のブロックを渡す。アキもカズの方に手を伸ばして、カズは「ピストル」と声をかけて、アキに渡す。トシもカズの前に手を差し出し、カズはトシに自分が持っているブロックをはずして渡す。(他の子に同じ物をあげる)	ハル、アキ、トシはテラスのそばのブランターのそばにいる吉田先生のところへ行く。カズは園庭でスクーターや自転車に乗っているカズ達のそばへ行く。
46	7月13日	遊戯室	跳び箱を縦に4つ並べてそれぞれにノブ、シン、アキが入って電車ごっこをしている。	シンとアキがノブと同じ物を持つ	色水のペット ボトル (ジュース)	ノブが「ジュースあげよう」と一番後ろの跳び箱からペットボトルの色水を2本取り出すと、アキも大きなペットボトルを1本、シンもノブと同じサイズのペットボトルを2本取り出す。(他の子と同じ物を持つ)	ノブが「おいでおいで」と窓際のマットにペットボトルを置く。シンも「おいでおいで」と言ってペットボトルをマットに置く。アキはペットボトルを抱えて廊下へ走っていく。ノブとシンはすぐにペットボトルを元の跳び箱に戻して電車ごっこを続ける。

「事前の文脈」、「かかわった子ども」、「物(見立てのイメージ)」、「同じ物を持ついたる具体的な過程」、「事後の展開」等に分けて、その概略を分かりやすく示すためにまとめた。1回の観察における他の子と同じ物を持つ事例の平均出現回数は2.9回であった。

Table8-1 より²他者と同じ物を持つにいたる具体的過程には、大きく分けると「自分が持っている物と同じ物を他の子どもに渡す」場合(Table8-1の「具体的過程」の欄では(他の子に同じ物をあげる)と表記)と、「他の子どもが持っている物と同じ物を後から持つ」場合(同、(他の子と同じ物を持つ)と表記)がある(Figure8-1)。前者は46事例中27事例(59%)で、後者は18事例(39%)であった。その他に「他の子が複数持っている物を取る(取られた相手はそれを承認)」が1事例(2%)あった。

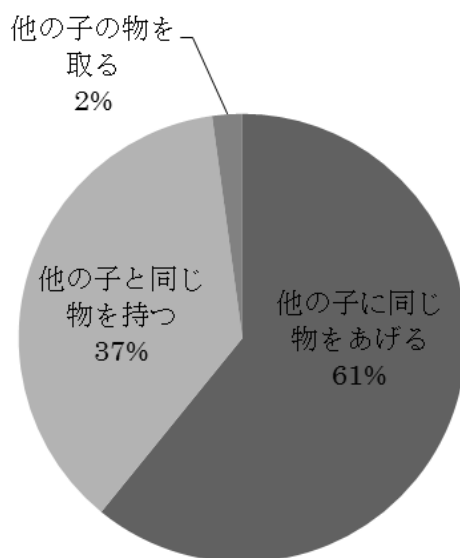


Figure8-1 同じ物を持つにいたる過程

8.3.2 子どもたちが持つ物

Table8-1の「物(イメージ)」の欄から、複数の子どもがともに持つ物には、井型ブロック、ボール、じょうろ、木琴、マジック、園庭の花というように、種類や

² Table8-1 では、詳細な記述はかえって事例の内容をとらえにくくすると考え、概略が把握できる程度に内容を要約した。Table8-1 と後述の Table8-2,3 の事例の番号は[1]～[58]で示す。

用途、使用場所の異なる多様なものが含まれている。しかし、そのなかでも井型ブロックは46事例中22事例(48%)と他の物に比べて多い。このこと背景には、観察時期に男児たちの間でブロック遊びがさかんであったこと、ブロックを遊びを好む男児たちが観察対象となるが多かったことと、井型ブロックは個々のパーツからなることから数が多く複数のパーツを組み合わせたたり分解したりすることが可能であることから、他の遊具や教材に比べて子どもたちの間で分けたり、与えたりしやすいことがあると考えられる。

Table8-1の「物(イメージ)」の欄では、子どもが何らかの見立てを行っていた物については、括弧書きで見立てのイメージの内容を記した。物が何かに見立てられていた事例は46事例中24事例(52%)と半数以上を占めた(Figure8-2)。これは、幼稚園での子どもの主な活動が遊びであり、幼児期にはイメージを伴う見立て遊びやごっこ遊びが盛んになることと(高橋, 1984)密接に関連している。従って、保育実践のなかで子どもたちが持つ物は、物それ自体の即物的、現実的な意味を超えて、遊びの文脈において子どもによって何らかのイメージが付与されている場合が多いことが示唆される。これは、本研究が注目した保育実践における物の意味として注目される。

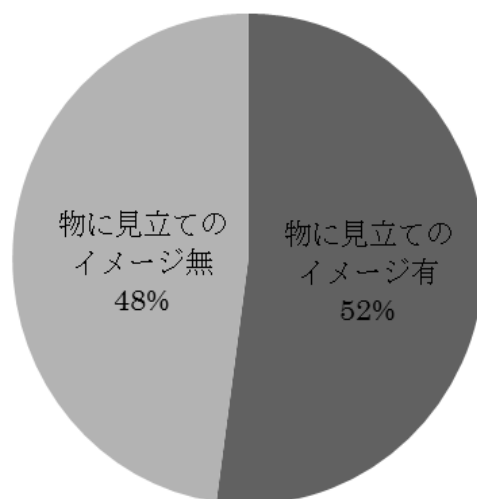


Figure8-2 物に対する見立てのイメージ有無

また、物に対する見立てのイメージの有無を、同じ物を持つ具体的過程のカテゴリーごとにみたところ(Figure8-3)、「他の子どもに同じ物をあげる」場合には、物が見立てのイメージを有している事例が半数以上を占め(28事例中19事例)、イ

イメージのない事例の2倍以上多くみられた。一方、「他者と同じ物を持つ」場合には逆に物にイメージがない事例が半数以上を占め(17事例中13事例)、イメージが有る事例よりも3倍以上多くみられた。

全体の事例数が限られていることから仮説的言及に留まるが、この結果から、「他の子どもに同じ物をあげる」場合には、単なる「物」を渡しているという以上に「イメージを付与された物」を渡している場合が多いと言える。このことは、前述のようにごっこ遊びが盛んになる時期であることとも関連して、物を渡すことによってそれをういた遊びのイメージを伝えているということでもあることが示唆される。

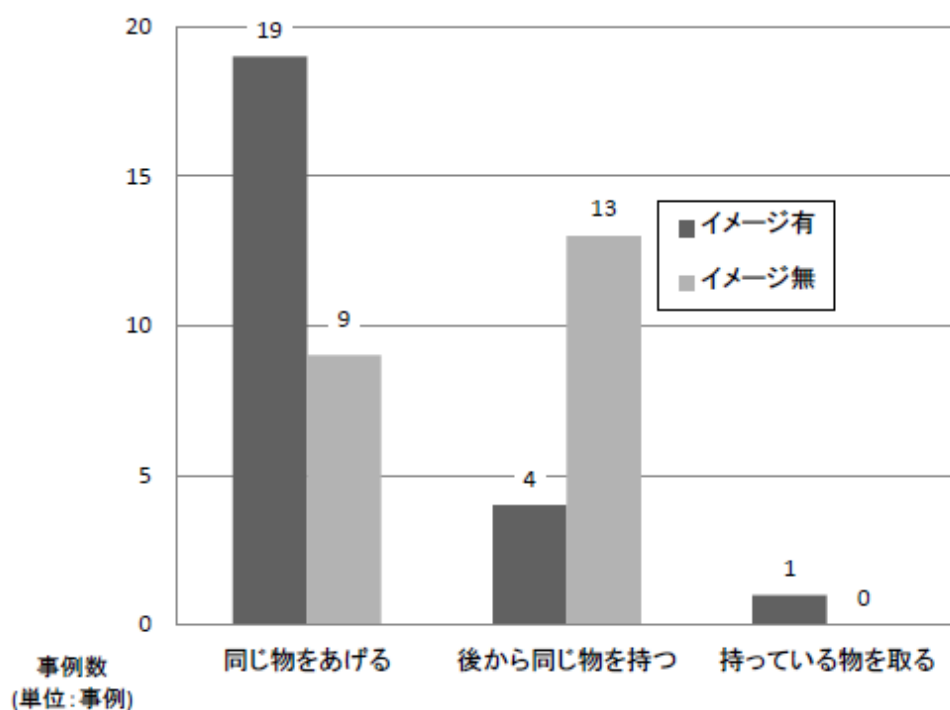


Figure8-3 同じ物を持つ過程と見立てのイメージの有無

8.3.3 仲間であることと他者と同じ物を持つことの結びつき

以下、Table8-1 のなかでも前後の文脈と展開が明瞭であり、「他の子どもと同じ物を持つこと」と人間関係との結びつきが示唆される事例を挙げて考察を行う。事例の記述では、分析対象となる「他者と同じ物を持つこと」には下線と後の考察に用いるための番号(A1 など)を付した。事例に登場する子どもと保育者の名前はすべて仮名である。なお、考察を深めるために、Table8-1 の事例以外で、同じ

時期に観察された物と子どもの人間関係との関連を示唆する事例も挙げることにする³。

事例 A (Table8-1 の[20-21]) : 「…… (無言で渡し受け取る)」 (6月8日, 井型ブロック)

登園開始から間もない保育室で, シンが井型ブロックの入ったプラスチックの籠を壁際の棚から部屋の真ん中に引っ張ってきてブロック遊びを始める。その後, カズもブロックの籠のところにやってくる。

ブロックの籠の周りにシンとタカとカズがしゃがんで, シンとカズはそれぞれブロックで武器らしきものを組み立てる。タカは, ブロックは組み立てないでシンやカズの様子を見ている。

シンは籠の中のブロックの塊からブロックを外すなどして, 緑色と黄色のブロックが組み合わせられた同じようなブロックを両手に持ち, そのうちの1個をタカに差し出す (A1)。タカはシンの差し出したブロックを受け取り (A2), 自分もブロックの籠の中に手を伸ばして, ブロックを探し始める。

保育室に二人の女兒が笑って走って入ってくると, カズは「わるもんが来た, ~撃て」と言う (A3)。シンはブロックを組み立てながらぼそっと「~来てないよ」と言う。カズとシンとタカはそれぞれブロックを組み立て続ける。

シンが赤色とピンク色の組み合わせの同じようなブロックを2個持ち, そのうちの1個をタカに差し出す (A4)。タカはシンの差し出したブロックを受け取って, 自分が持っている黄色と赤色の組み合わせのブロック (シンのくれたブロックと似た色の組み合わせ) とシンにもらったブロックを見比べて, 自分の持っているブロックを籠の中に入れる (A5)。シンは一瞬タカの持っているブロックに手を伸ばすが, すぐにタカが籠に戻した方のブロックを手にとって, 自分の持っているブロックにつなげようとする。

吉田先生がリュックを腕にかけたままのカズに「カズくん, コップとタオル出しちゃおうよ」と声をかけると, カズは立ち上がってタオルかけの方へ行く。シンは何かを思い出したようにブロックを手放して立ち上がって, 廊下へ走っていく。

³ 事例 A~E の記述では, ビデオ映像をできるだけ忠実に文字化することに努めつつも, ビデオのフレーム内で生じているすべての出来事を記述すると, 事例の内容が分かりにくくなると思われる場合には, 同じ物を持つことの当事者ではない子どもの行動や発言の一部を簡略化もしくは省略した。

事例 B (Table8-1 の[43]) : 「ダメー」 (7月6日 ; 井型ブロック)

登園開始間もない保育室で、井型ブロックの籠の前にシンが座ってブロックを組み立てている。カズは手に黄色の井型ブロックを持ってシンのそばに立って「カズ、ガッツイーグル～」と言う。シンはカズを見上げて「ぼくなんかねえ」と応える。

タカがシンのそばに寄ってくる。カズは保育室の真ん中に立っているタカに「～きていいです(?)」と声をかけて、タカのTシャツを引っ張って園庭へ連れて行こうとする。タカは「うわあ」と声を出して、カズと反対方向に歩き出したり、その場にとどまったりする。カズはタカのTシャツの背中部分を引っ張りながら強引にテラスへ出ていく(B1)。

シンはブロックの籠の前でカズとタカを目で追う。カズとタカがテラスに出ていくと、シンは緑色と黄色を組み合わせたブロックを2個持って立ち上がり、「ダメだよ」と大きな声を出して、ブロックを持った両手を挙げてテラスへ出て行く(B2)。テラスに出たところで、シンはブロックを持った手をカズにふりおろし、カズの足を蹴る。シンは持っていたブロックのうち1個をタカに差し出し、タカはブロックを受け取る(B3)。カズはシンとタカに背を向けてテラスから園庭へ降りていく。シンとタカは二人で歩いて、カズの方へ寄っていき、サッカーゴールのネットの中にいるカズをブロックのピストルで撃つふりをするなどをして、ちよっかいを出す(B4)。

事例 A, B はいずれも登園開始直後の保育室でシン, タカ, カズが井型ブロックを組み立てるといふ類似の状況で生じたものである。本研究の観察期間では、Table8-1の事例46事例中22事例(48%)にブロックが登場することからも明らかのように、T組の男児たちはブロックを組み立ててピストルなどの武器に見立てて遊ぶことが多くみられた。特にカズは事例Aで通りかかった女児たちを見て「わるもんが来た、撃て」と言っているように(A3; 事例Aの(A3)を示す。以下同様)、ブロックで作ったピストルをほとんど常に持ち歩いて、誰にでも戦いごっこをしかける姿がよく見られクラスの保育者の先生との話し合いのなかでもカズがブロックのピストルで他の子どもや先生を攻撃するふりをする様子について語られることが度々あった。具体的には、「カズがブロックの銃で『バンバン』とやる」(5月11日)、「朝登園してきて『バンバン』やってもカズは『おはよー』と必ず言う」(6月15日)というふうに語られていた。またT組の男児たちの間では、ブロックを戦いごっこで使うという明確な遊びのイメージや目的を持ってブロックを組み立てるといふよりも、登園したらまずブロックを組み立てて、他の子どもとのかかわりを探りながら1日の園生活を始めるという雰囲気が強いようにも感じ

られた。上述の事例 A, B 以外でも, Table8-1 のなかで井型ブロックが登場する事例[3], [32], [36], [42], [47]は登園開始から間もない時間帯に生じている。

事例 A, B が観察された時期はシンとタカは二人で遊んでいることが多く (Table8-1 の事例[20-21], [30], [43]が観察された日には, 事例の後もシンとタカは一緒に遊んでいた), 二人にとってお互いは T 組の他の子どもたちよりも「仲の良い友だち」であったのではないかと考えられる。事例 A が観察された日の保育者の先生方との話し合いのなかでも「タカとシンはいい感じで遊んでいる」「タカとシンはペースが似ている」と語られており, この時期の二人の関係は比較的安定した持続的な関係であったと考えられる。一方でカズは, 上述したようにこの 1 学期はブロックの武器を持って戦いごっこを誰にでもしかけたりすることや, 事例 B でタカを強引に引っ張ってテラスへ連れて行こうとしていることにみられるように, 他の子どもとのかかわりが少し一方的になってしまうところがあり, シンをはじめ他の男児たちから仲間入りを拒まれたり, 他の男児たちとうまくかみ合わない場面が観察のなかでしばしば見られた。

事例 A, B の両方の事例で, シンが井型ブロックを組み立てタカに渡している。具体的には, シンはブロックの色や形が同じ物を 2 個作り, そのうちの 1 個をタカに渡すことで, 二人で同じ物を持つようになっていく(A1, A2, A4, A5, B3)。このことと, 上述したこの時期のシンとタカの親密な関係を重ね合わせて考えるならば, シンがタカにブロックを渡し, タカがそれを受け取っていることは, 二人の仲間関係と結びついている可能性がある。なぜならば, 事例 A, B では, シンの組み立てたブロックの見立てのイメージや使い方について特に二人の間で話し合われておらず, ほぼ無言に近い状態でブロックの授受がおこなわれていることから, そのブロックが何でありそのブロックをどのように使うかということよりも, 二人で同じブロックを持つこと自体がシンとタカにとっては重要であったのではないかと考えられるからである。そのことを示唆するように, 事例 A でタカはシンからブロックを受け取った後に, ほぼ同じような色の組み合わせであった自分のブロックを籠に戻している(A5)。また, 事例 B において, カズがタカを強引にテラスへ連れていった(B1)後で, シンがカズとタカを追いかけて, 「ダメだよ」とカズを攻め(B2), 同時にタカにブロックを渡している(B3)姿は, タカと遊ぶのはカズではなくシンであることを主張した姿であると考えられる。この場面のなかではシンの「ダメだよ」という発話は「タカを連れて行ったらダメだよ」という意味であると考えるのが自然であろう。その後タカはシンらブロックを受け取り, シンと一緒に行動しており, シンの気持ちはタカに受け入れられているといえる(B4)。

つまり, 遊ぶ仲間としてお互いを認め, 一緒に遊んでいる人間関係においては,

他者と同じ物を持つことは仲間であることに重なると言える。このことは、事例 A、B とは対照的な「他の子どもに同じ物を渡そうとしたが受け取ってもらえなかった」事例 C から傍証される。

事例 C (Table8-1 の[1])：「おれの友だちなんだぞ」(5月18日；井型ブロック)

ナオ、ノブ、シン、タカたちが遊戯室に廊下から積み木を運んできて、積み木で四方を囲った大きな「宇宙船」を作っている。

井型ブロックで組み立てたピストルと思われる武器を両手に抱えてカズが宇宙船のそばに寄ってくると、ナオは「のんないで」とカズに言う。ノブやシンもカズを手で押しながら「のんないで」と言う(C1)。カズは「この子にあげる」とタカに丸い車輪のような形のブロックを差し出す。タカが車輪の形のブロックを受け取る(C2)と、タカの隣にいたノブがすかさず「ダメだよ」とタカの手から車輪の形のブロックを取って(C3)。ブロックを持った手も一緒に両手を背中に回す。カズが「どしてー」と聞くと、ノブは「おれの友だちなんだぞ」と言う(C4)。カズがブロックの武器でタカを指しながら「この子のおうちに行っているんですか？」と聞くと、ノブは「うん」と答える。カズは遊戯室の出入り口に歩き出して「～ピストル作る」と言う。ノブは「ピストル作っちゃダメ」と強い口調でカズに言う。カズはノブを振り返って「どしてー？」と聞く。ノブは「ここはピストルないんだよねー」とタカの顔を覗き込んで言う(C5)。タカはうなづいたり何か言ったりしない。ノブはタカの前で同意を求めるように「ね、ないんだよね」と首を縦に振りながら言う。その後、ノブは「宇宙船作ってるから」とカズを出入り口の方へ押そうとする(C6)。ノブがカズの車輪の形のブロックをもう1個カズから取ると、カズは「これで撃って、わるもん撃って」とノブに言う(C7)。ノブはカズから取ったブロックを手放して床に落として、積み木の宇宙船づくりに戻っていく。カズは床に落ちたブロックを拾って、床に座ってブロックの武器を組み立て直す。

この事例 C では、遊戯室でナオ、ノブ、シン、タカたちが積み木で宇宙船を作っているなかで生じたものである。この事例が観察されたこの時期はナオをリーダー格にして、ノブ、シン、タカの4人で一緒に遊ぶ姿がよく見られるようになっていた。この事例では、宇宙船ごっこの一員であるタカにカズが井型ブロックの武器(ピストル)の一部である車輪の形のブロックを渡し、タカが受け取ったが(C2)、即座にノブがタカからブロックを取り上げてしまい(C3)同じ物を持つことにいたらなかった事例である。この事例で注目すべき点は、ノブが「ダメだよ」

と言ってカズがタカに渡したブロックを取り上げて(C3)その理由として「おれの友だちなんだぞ」と言っている点である(C4)。ノブは、タカが受け取った車輪の形のブロックが欲しくて取ったのではなく、タカが自分の友だちだから、カズが持っている物と同じ物をタカに渡してはいけないと主張しているのである。事例Cの冒頭で、カズが宇宙船のそばによってくると、ナオ、ノブ、シンは同様に「のんないでよ」と言っていることから(C1)、カズを宇宙船ごっこの仲間として受け入れていないことが分かる。従って、ノブの上述の発言と合わせて考えると、ノブがカズとタカが同じ物を持つことを阻んだのは、事例A、Bで示唆された他者と同じ物を持つことと仲間であることとの結びつきを裏返しにする形で、仲間でないこと＝同じ物を持たないことという形で、他者と同じ物を持つことが人間関係と結びついていることを示していると考えられる。

8.3.4 仲間入りとしての他者と同じ物を持つこと

また、カズの側から事例Cをとらえるならば、カズがタカに車輪の形のブロックを渡したことは、それをきっかけにしてタカとのかかわりを持つようとしたのではないかと考えることができる。事例A、Bにおいてシンとタカが同じブロックを持つことが彼らが一緒に遊ぶ仲間であることと結びついていたことを考えれば、事例Cのカズの行動は「他者と同じ物を持つ＝仲間である」という図式を前提とした行動と考えることができる。だからこそ、タカと一緒に宇宙船ごっこに参加しているノブが、宇宙船ごっこに参加していないカズがタカと同じ物を持つことを拒んだとも言える。つまり、子どもたちの間では、他者と同じ物を持つことが一緒に遊ぶことへの了解、すなわち仲間入りの意味を持つと考えられる。今井(1992)は、保育園の2歳児が風呂敷をマント代わりにして「ヤッターマン」ごっこをしているところへ、マントをつけていない男児が加わろうとして拒まれ、その男児に対して保育者がマントを着てから仲間入りするように促したことで仲間入りできたという事例を挙げて、子どもたちの間に「共通の物で仲間になれるという約束ごと」が存在することを指摘している(pp.147-148)。このことから、他者と同じ物を持つことは仲間入りの方略のひとつとして機能することが指摘できる。

8.3.5 同じ物を持つことから使うことへ

これまで、他者と同じ物を持つことを見てきたが、物を持つことはそれを使うことと結びついている。したがって、他者と同じ物を持つだけでなく、同じ物を使うことを含んだ事例も考察することによって、子どもたちが他者と同じ物を持つことと人間関係との結びつきやそこでの物の意味をさらに詳しく考察できる。

(1) ごっこ遊びのイメージが付与された物の場合

上述したように、複数子どもたちが共通して持つ物は、何かに見立てられた物が多い(46事例中 24事例, 52%)。このことは、子どもたちが他者と同じ物を持つ場合、それが見立て遊びやごっこ遊びのなかで生じる場合には、他者と同じ物を持つことはその物に付与されたイメージを共有することでもある可能性を示唆している。事例 C の終わりでカズは車輪のブロックを持っているノブに「これで撃って、わるもん撃って」とブロックの武器のイメージを語っている(C7)。カズのこの発言からカズがブロックを武器に見立てていたこと、カズが自分と同じ物を持った子どもにカズがその物に付与していた武器のイメージとその武器で戦う(「わるもんを撃つ」という遊びの枠組みを共有することを期待している)ことがうかがえる。このことはノブが、カズとタカが同じ物(ブロック)を持つことを阻んだ直後に「ここはピストルないんだよねー」(C5), 「宇宙船作ってるから」(C6)とカズのブロックの武器が自分たちの「宇宙船」ごっこにはそぐわないことを表明していることにも通じる。さらに、カズの「これで撃って、わるもん撃って」(C7)という発言からは、自分と同じ物を持つ子どもに、ただ持っているだけではなくその物を使って戦いごっこのふりをすることを期待していることがうかがえる。次の事例 D は、イメージが付与された物を複数の子どもが持ち、使う様子を示している。

事例 D (Table8-1 の[2]) : 「みんなにあげる」(5月18日; 黄色の井型ブロック)

遊戯室でナオ、ノブ、タカ、シンたちの作った積み木の宇宙船のなかにカズとノブとシンとタカがいる。ノブは立ってズボンのポケットに両手を入れて戦いごっこのセリフを言うように、「やっぱりやつらにやられたな」と言う(D1)。ナオは宇宙船のなかに座って「やつらのしわざだな」とノブを見上げて言う。

カズは「変身しろ」「変身」「変身」とノブに声をかける(D2)。ノブは宇宙船から出て、宇宙船の端っこから何かを取るしぐさをして、黄色の井型ブロックを持った右手を高く上げて「ビームシュワッチ」とジャンプしてウルトラマンのふりする(D3)。ノブは黄色の井型ブロックをズボンのポケットにしまう。宇宙船からタカが出てきて、「はい、こんなのもってきた」と黄色の井型ブロックを差し出しながらノブのそばに寄ってくる(D4)。ノブはタカから黄色の井型ブロックを受け取って(D5)、口のそばに当ててトランシーバーのようなふりをし、黄色の井型ブロックをズボンのポケットに入れる。

シンも黄色の井型ブロックと赤色の井型ブロックを1個ずつ両手に持って宇宙船から出て、ノブとタカのそばに寄ってくる。

(事例 D 続き) 事例 D (Table8-1 の[2]): 「みんなにあげる」(5月18日; 黄色の井型ブロック)

ノブは両手をぐるっと回して戦いごっこのポーズをとるような動きをしてから、「みんなにあげる, ウルトラマンジェット」と言ってズボンのポケットから黄色の井型ブロックを取り出して「はい」とタカに差し出す(D6)。

ノブとほぼ同時にシンも赤色の井型ブロックをタカに差し出す。タカはノブの黄色の井型ブロックを受け取る(D7)。 ノブが「ビーム」と大きな声を出して黄色の井型ブロックを持った手を高く挙げると, ノブと向かい合っているタカも黄色の井型ブロックを持った手を挙げる(D8)。 シンは宇宙船のそばでボールで遊んでいるナオの方へ寄っていく。

ノブがズボンのポケットに黄色の井型ブロックを入れると, タカも自分のズボンのポケットに黄色の井型ブロックを入れる(D9)。

宇宙船のなかにいるカズも, ノブとタカと同じように持っている井型ブロックをズボンのポケットに入れる。 ノブは「キシーン, ウルトラマン～ダイナ」とヒーローのようにセリフを言って腕を振り下ろすなどしてポーズを取ると, タカもノブのまねをするように腕を少し動かす(D10)。

ノブたちのそばに戻ってきたシンは, ノブの「ウルトラマン～」という言葉に続けて「ウルトラマン」と言って黄色の井型ブロックを持った手を少し挙げて, ブロックをズボンのポケットに入れる。

ノブは「ウルトラマン～」腕を交差させてポーズをとって, 観察者を敵に見立てて攻撃するかのよう¹に観察者に向かって走ってくる(D11)。 タカもノブの後について観察者の方へ走ってくる(D12)。 シンは観察者の方を見ながら「ウルトラマン」と言って腕を交差させてポーズをとる(D13)。

事例 D は, 事例 C でナオたちが作っていた積み木の宇宙船が完成し, カズも仲間入りをした後の事例である。ここでは, 「やつらのしわざだな」といった敵を想定したかのようなノブのセリフ(D1)から, カズが「変身」などとノブに声をかけて(D2), ノブが黄色の井型ブロックを持った手を高く挙げてウルトラマンに変身するポーズをとっている(D3)。この黄色の井型ブロックは Table8-1 の事例[25], [42]で, カズやノブが「ウルトラマン～」と言って他の子どもに渡しているように, 「ウルトラマン(に変身する道具)」のイメージで使われることが何度も観察された。そのような事例では, 黄色の井型ブロックを渡したり受け取ったりする男児たちが黄色のブロックに「ウルトラマン」のイメージが付与されていることに特に疑問や異議を唱える様子はなく, 「黄色の井型ブロック＝ウルトラマン」という図式は, この時期の男児たちの間である程度共有されたものであったようであ

る。事例 D のなかでタカがウルトラマンに変身するふりを始めたノブに黄色の井型ブロックを持ってきたのも(D4)、黄色のブロックについての共有されたイメージがあったからではないかと考えることができる。

事例 D では、ノブがタカから黄色の井型ブロックを受け取った後で(D5)、「みんなにあげるウルトラマンジェット」と言ってタカに黄色の井型ブロックを差し出し(D6)、タカが受け取る(D7)。さらに後でやってきたシンも黄色の井型ブロックを持っていたことから、ノブとタカとシンの3人が黄色の井型ブロックという同じ物を持つ状態となっている。ここでノブがタカから、その次にタカがノブから黄色の井型ブロックを受け取っていることは、事例 A, B でシンからブロックを受け取っていることと同様に、事例 C の考察で触れたようにこの時期にノブを含めた男児4人グループの仲間関係が下敷きになっていると考えられる。

そして、事例 D で興味深いのは、黄色の井型ブロックを持ったノブとタカとシンが若干のタイミングのずれや動きの細かさの違いはあるものの、黄色のブロックを持った手を挙げる、ブロックをズボンに入れる、腕を交差させるなどして同じ動きをしている点である(D8~D12)。

第6章で明らかにしたように、幼児のごっこ遊びでは同じ動きをすることはそこで演じられる役やごっこ遊びの枠組みといったイメージの共有に重なる。したがって、事例 D でノブとタカとシンが同じ動きをしていることは、「ウルトラマン」というキャラクターやウルトラマンが敵と戦うというイメージを各々の身体の動きによって表現しつつ共有していることであると考えられる。その際に黄色の井型ブロックは、一連の身体の動きの中に埋め込まれつつ、身体の動きが表現するイメージの一端を担うものとして機能していると考えられる。つまり、ごっこ遊びのなかで「他者と同じ物を持つ」ことは、その物を使って同じ身体の動きをすることを通して遊びのイメージを共有することに結びつくと言える。事例 C でカズがノブに「これで撃って、わるもん撃って」(C8)とノブに言っているように、ごっこ遊びのなかの物に付与されたイメージは、それをを用いた身体の動き(ふり)も含み込んだものであると考えられる。

(2) イメージが付与されていない物の場合

本研究の分析対象の事例ではバケツや色画用紙、マジックなど別の物に見立てられることなく、その物本来の用途に応じて用いられる物の事例もある(46 事例中 22 事例, 48%)。次の事例 E はそのようなイメージが付与されていない物が複数の子どもの間で使われる事例である。

事例 E (Table8-1 の[14-15])：じょうろからバケツへ(5月26日；じょうろ，バケツ)

ナオ，タカ，コウ，カズたちが砂場で灰色の筒などを出して遊んでいる。吉田先生はスコップやバケツやじょうろなど砂場遊びで使う道具を積んだワゴンを園庭の用具置き場から出して、「はい，どうぞ」と言いながら砂場のそばに運んでくる。砂場のそばで三輪車に乗っていたマサもワゴンに寄ってきて，青色のスコップを取る。ナオはワゴンから小さめの青色のじょうろを取り，ちらっとマサにじょうろを見せるようなそぶりをして，水道の方へ行く(E1)。マサはスコップを持ったままナオが持っているのと似た小さめの青色のじょうろを持って，水道の方へ行く(E2)。

ナオとマサは砂場から少し離れた水道のところに行き，じょうろに水を汲む。ナオとマサはそれぞれ水を汲んだじょうろを持って水がこぼれないようにゆっくりと歩いて砂場に戻る(E3)。

マサとナオは砂場の少し窪んだ部分にじょうろの水を注ぐ。

ナオはじょうろを砂場の道具のワゴンに置いて，「これしかないねー」と言ってワゴンから丸いオレンジ色のバケツを取り出す(E4)。再び水道に向かって歩きかけていたマサはナオを振り返り，ワゴンにじょうろを置いてワゴンから四角い青色のバケツを取るが，すぐにそれを手放して，ナオが取ったバケツと同じ形で色違いの丸い赤色のバケツを持って水道へ行く(E5)。

水道のところで，ナオとマサは隣どうしに並んで水道の水をバケツに汲んでいる。ナオがなみなみとバケツいっぱいに入った水を「これなんかちょっと，重すぎるから，ちょっと流す」と言って手でかきだすと，マサも自分のバケツの水を手でかきだす(E6)。マサはナオの手元を見ながら，ナオが手で水を書き出している間ずっと水をかきだす(E7)。ナオがバケツを持ち上げようとバケツの縁を両手で持ち上げようとする，マサもバケツの縁を両手で持ち上げようとする(E8)。ナオが「これちょっと重いな」とマサの方を見て言うと，マサはうなづく。ナオがバケツの銀色の取っ手を両手で持って水道の縁にバケツを置くと，マサも銀色の取っ手を持ってバケツを持ち上げ，ナオとタイミングを合わせるようにしてバケツを水道の縁に置く(E9)。ナオは砂場を指差して「あそこまで(?)」とマサに言う。マサはうなづく。

コウが緑色の円錐形の筒(ラッパの形)を持って「これこれこれだあ」と言って水道のナオのそばに寄ってくる(E10)。ナオは，「おい，それえ，なか空くだろうが」とちょっと興奮したようにコウの持ってきた緑色の筒を見て言う。マサはコウの手から緑色の筒を黙って引っ張って取り，口に筒をラッパを吹くようにして当てて「ぷしー」と言う(E11)。コウがマサから緑の筒を取り戻そうと引っ張ると，マサも引っ張り返して強引に筒を取る(E12)。コウは笑ってマサの様子を見ている。

(事例 E 続き) 事例 E (Table8-1 の[14-15])：じょうろからバケツへ(5月26日；じょうろ，バケツ)

ノブが水道のそばに寄ってきて、筒を口に当てて何か歌うようにつぶやくマサを見て「ははは」と笑うと、マサは筒を口に当てたままノブに向かって足を蹴り出して、ノブを遠ざける(E13)。ナオが水道の縁に置いたバケツを傾けてバケツから水を流すと、マサは緑色の筒を持ったまま少し慌てた様子で自分のバケツを傾けて水を流す(E14)。

ナオは重そうに両手でバケツを持って「おもいたいなあ」と言って水道の方へ歩き出す。マサは水を流しすぎたと思ったのか水道の蛇口をひねってバケツに水を注ぐ。マサは水道の蛇口を閉めながら砂場の方を見る。マサは片手に緑色の筒，片手にバケツを持って急ぎ足で砂場の方へ歩き出す。

この事例 E は砂場でナオやカズが砂場で遊び始めたところへ，吉田先生が砂場遊びで使うじょうろやバケツやスコップなどを載せたワゴンを持ってきたことから生じた事例である。マサはこの事例の場面の前までは砂場のそばで三輪車に乗っていたが，吉田先生がワゴンを引っ張ってくるとほぼ同時に三輪車を降りてワゴンに寄ってきており，ワゴンの中の道具にひきつけられて来たようであった。一方，ナオはこの事例の前の場面から砂場で遊び始めており，先生がワゴンを持ってきたことで砂場に水を流すというアイデアを刺激されたのかすぐにワゴンの中からじょうろを手を取っている。

事例 E では，他者と同じ物を持つことが，ナオとマサの間で 2 回生じている。まず，最初マサはワゴンからスコップを取り，ナオはじょうろを取っていたが，ナオがマサに自分の持っているじょうろを向けると，マサはスコップを持ちつてもナオが持っているのと似たような青い小さめのじょうろを取る(E1, E2)。次に，じょうろでナオとマサが砂場の窪みに水を入れた(E3)後で，ナオがじょうろからバケツに持ち変えると，マサもナオと同じ丸いバケツを取る(E4, E5)。この 2 つの場面では，いずれもナオがマサに持っているじょうろを向けたり，マサが振り返った際にナオがじょうろからバケツに持ち替えるのを見たりしていることから(E1, E5)，マサがナオと同じタイミングでじょうろやバケツを持ったことは単なる偶然ではなくナオがじょうろやバケツを持ったことに影響された行動であると考えられる。特にじょうろからバケツに持ち替えた場面では，マサは一度砂場の窪みにじょうろで水を入れて，水道に向かっており，砂場の窪みに水を注ぐということを意図して再び水道に水を汲みに行ったと考えられるが，砂場に水を運ぶという目的から考えればじょうろをそのまま使い続けても不自然ではない。

しかし，そこでマサがじょうろからバケツに持ち替えているのは，やはりナオ

がバケツに持ち替えたことがマサにとって何らかの意味があったのではないかと考えられる。おそらく、マサはナオが持っている物と同じ物を持つようとして、じょうろやバケツを持ったのではないかと考えられる。そのことを裏付けるように、マサはワゴンの中からナオと同じ青い小さめのじょうろを取り、さらにナオと同じ丸いバケツを取っている。ワゴンの中にはナオやマサが取ったものとは異なる形や色のじょうろやバケツもあったが、そのなかからマサはナオが持っている物とほぼ同じ色と形の物を取っている。特にバケツを選ぶ場面では、マサは最初青い四角いバケツを手を取ったが、それを止めてナオが持っているバケツと同じ形の丸い赤いバケツを取っている(E5)。このマサの行動もまた、事例 A~D で考察してきたように、「他者と同じ物を持つ」ことは、その子どもと一緒に遊ぶ仲間であるという人間関係と物との結びつきを反映したものではないかと考えられる。つまり、ナオと一緒に遊びたいというマサの気持ちがナオと同じ形のバケツを持つことにつながったのではないかと考えられる。

このことの裏付けとして以下の事が挙げられる。まず、事例 E の後半にコウが緑色の筒を持ってナオのところに寄ってきた際に(E10)、何も言わずに強引に筒を取ったり(E11, E12)、笑いかけてきたノブに向かって足を蹴り出したりする(E13) マサの様子に表れているように、この時期のマサは自分の要求を通すときに言葉よりも手や足が出てしまうようなところがあった。しかし、そうした他の子どもに対する少し強引なかかわりとは対照的に、マサはナオに対しては、ナオの動きをよく見てその動きに自分の動きを合わせており(E6~9, E14)マサがナオに他の子どもと区別して接していることがうかがえる。また、本研究の観察期間以前の筆記記録には、マサに関して「ナオくん(マサくんは一目置いている感じ)」(4月27日)、「マサくんはナオくんやノブくん達と一緒に遊びたいようですが」(5月11日)という観察者の感想が記されている。さらに、この事例がみられた時期(5月25日)の保育者の先生との話し合いのなかでも、マサがナオの家に遊びに行きたがっているということが話題に上っていた。

この事例 E で子どもたちが持っているじょうろやバケツは、事例 D の黄色の井型ブロックとは異なり、イメージが付与されていない物である。しかし、ここでも事例 E と同様にその使われ方は他者と同じ動きをすることのなかに埋め込まれている。具体的には、ナオがバケツから水を手でかきだすとマサも同じように手で水をかき出したり(E6, E7)、ナオがバケツを傾けて水を流すと同じようにバケツを傾けて水を流したり(E14)と、マサはナオの一挙手一投足を丁寧になぞるように動いている。事例 D では同じ物を使うことは同じ身体の動きを通してごっこ遊びのイメージを共有することと結びついていたが、ごっこ遊びではなく物にイメージも付与されていない事例 E において、マサがナオと同じ物を持って同じ動き

をしていることはどのように説明されるだろうか。

無藤(1997)は「人との関係はからだを持ったもの同士の関係」であるとし、「人は同じ場所において、表情や身振り・動作を真似し合うことが人との間の関係の基本」であり、「同じようなことをすることが親しさを表している。むしろ親しさ自体である」(p.10)と指摘している。また、第5章(研究1)からは、一緒に遊ぶ仲間であるという仲間意識を共有することは他者と同じ動きをすることに重なることが見出されている。したがって、事例Eでのマサがナオと同じバケツを使って同じように動いていることは、ナオと一緒に遊びたい、一緒に遊んでいるというマサのナオに対する仲間意識に重なると考えることができる。その場合もまた、ごっこ遊びのイメージが付与された物を使う場合と同様に、同じ動きをすることのなかに埋め込まれる形で物が使われると言える。Table8-1のなかで物にイメージが付与されていない事例12-13や事例26-27においても、灰色の筒やボールはそれを持った子どもたちの間で「砂の上に立てる」、「投げる」という形でほぼ同じ使われ方をしており、このことを傍証している。

8.4 総合的考察

本章の目的は、幼児の仲間関係における物を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ物を持つという現象に焦点を当て、幼児期の仲間関係と物との関連を明らかにすることであった。これまでの事例の考察から、子どもが他者と同じ物を持つことと仲間関係との関連について以下の2点を論じる。

8.4.1 同じ物を持つことが仲間関係にもたらす影響

複数の事例の考察から、他者と同じ物を持つことは、子どもたちが一緒に遊ぶ仲間としてお互いの存在を認め、一緒に遊んでいることすなわち仲間であることと結びついていることが明らかとなった。おそらく、子どもたちの間には「仲間であるから同じ物を持つ」「同じ物を持つから仲間である」という不文律が存在していると考えられる。このことは、遊びの仲間入りや自分の遊びに誘うために自分が持っている物と同じ物を相手に渡す、他の子どもが持っている物と同じ物を持つという行動にもつながる。

では、なぜ同じ物を持つことが仲間であることと結びつくのであろうか。Table8-2は本研究の観察期間のなかでの「子どもが他者と同じ物を持っていること(持っていないこと)を伝え合い、確認する」事例をまとめたものである。Table8-2の事例からも分かるように、靴下や(事例47)、お弁当におにぎり(事例48)など、大人から見ればささやかと思える共通点を子どもたちは伝え合ったり確認したりしており、子どもにとって他者と同じ物を持っていること自体に意味があること

Table8-2 同じ物を持っていることを伝え合い、確認する事例

事例	日時	場所	事前の文脈	誰と誰の間で	物	具体的過程	事後の展開
47	6月29日	遊戯室	カズはソファやキーボードの台などで基地を作ってその中にいる。カズの基地のそばでシンとタカは並んで体育すわりをしている。	タカとシンとカズ	靴下	タカが自分の足元を見て「靴下はいているよ」というと、シンも「ほくも」と言って、タカとシンはお互いに靴下が見えるように足をそろえる。基地のなかにいるカズも「カズも」と言う。	カズは基地のなかでウッドブロックを鳴らす。タカとシンは「オケケンケン」とふざけ出す。
48	7月7日	保育室	お弁当の時間にノブ、カズ、コウ、シン、アキは同じ机で席につく。	アキとシンとノブ	お弁当のおにぎり	シンが「みて」と自分のお弁当箱のふたを開けて、アキにお弁当を見せると、アキは「アキくんだっておにぎりあるよ」と言う。ノブはシンに「同じおにぎりあるんだよ」と言う。シンは身を乗り出して、ノブのお弁当箱をのぞきこむ。	コウも身を乗り出してノブのお弁当箱を見る。ノブ達は席について家に遊びに行く話しなどをす。
49	7月13日	保育室	お帰りの集まりの時間でみんな椅子を持ってピアノの前に集まる。ノブとシンとアキ、ハルは椅子を持ってピアノの前へ行く。	ノブとシン	緑色のシールの貼ってある椅子	ノブはシンの椅子のシールを見て、自分の椅子を椅子置き場に戻して「みーどり」と別の椅子を取る。シンはノブの様子を見て、自分の椅子のシールを確認しアキに「ほくみどりだよ」と言う。	ピアノの前にみんな椅子を持って集まり、ノブとシンとアキとハルは後ろの列で椅子を並べて座る。

を示唆している。友定(1999)は保育園の1,2歳児がお面をかぶっていることや飴をなめていることなど、他の子どもと自分が同じであることを「おんなじー、おんなじー」、「ね、やったー！」などと言いながら喜び合う姿を挙げ、「相手も自分と同じことを知ることは共感しあい、自己を強くする方向に働く。それによって心理的に安定する」(pp.151-152)と指摘している。

おそらく、子どもにとって他者と同じ物を持っていること自体が、他の子どもと自分とのつながりを意識させ、親しみを生み出す契機となるのではないだろうか。このことの傍証として、物を持っていること(持っていないこと)を仲間入りの条件とする事例の存在が挙げられる(Table8-3)。Table8-3では、遊びに他の子どもが加わる際に拒む理由や仲間入りの条件として、物を持っていること(持っていないこと)が挙げられている。Table8-3の事例50, 55のように進行中のごっこ遊びのイメージ結びについてと思われる条件が出されている場合もあるが、注目すべきはTable8-3の事例51, 52, 53, 54のよう靴下やズックの有無が条件となっている点である。これらの事例では事前に靴下やズックの有無が仲間入りの条件として提示されていたり意識されていたりした様子はなく、他の子どもが仲間入りしようとしたことをきっかけにして突然言い出された条件である可能性が高い。なぜならば、靴下やズックの有無は遊びのイメージや具体的な活動内容に直接関係するとは思えないからである。

しかし、そのような条件であっても、観察期間を通じてこのような物の有無を仲間入りの条件とする事例が複数の異なる場面や子どもたちの間でみられたこと、すべての事例において条件を出された側の子どもが特に反論せず従っていることは、物を持つこと(持たないこと)が仲間であることということにとって重要な要因となり得ることを示唆している。Table8-3の事例57ハルが緑色のシールの貼ってある椅子でないとダメだとノブに言われて、「どうしよう、青もだめだって」と観察者に訴えたり、遊戯室の椅子を持ってこようかと迷ったりする姿は、他者と同じ物を持つことが子どもたちの人間関係においていかにインパクトを持つものであるかを示している。

つまり、仲間関係の内実となる親しみや友情という心理が「物」という文字通り物理的存在と結びついており、言い換えるならば、幼児期の仲間関係とは物理的関係として理解することもできるのである。このことは、保育のなかの仲間関係を具体的な物理的側面からとらえていく視点をもたらすといえる。これは、他者と同じ物を使うという場合には、子ども同士の仲間関係を具体的な身体の動きとしてとらえる視点(無藤,1996a;1997)に通じるものであり、その際の身体の動きに含みこまれ、身体の動きを支える存在としての物の意義に注目させるものである。また、他者と同じ物を持つことそれ自体が目的化している場合には、身体の動き

Table8-3(続き①) 物を持っていること(持っていないこと) が仲間入りの条件とされる事例

57	7月13日	保育室	お帰りの集まりでみんなピアノの前に椅子に座って集まっている。シン、ノブ、アキ、ハルは並んで座っている。	ノブがハルに	緑色のシールの貼ってある椅子	ハルが自分の椅子を持って立ち上がって「じゃあどうするの」と言う。ハルは「どうしよう、青もだめだつて」と観察者のそばに来て訴える。ハルが「あちのならしいよね」と遊戯室に行きかけて、ハルは「どうしよう、どうしよう」と言いながら椅子を持たずに入り口でうろうろする。	トシがさっきまでハルのいたアキの隣に椅子を持ってきて座る。ハルは椅子を持ってきて、トシとアキの間に入る。ハルは座ってから隣のトシの椅子のシールの色を確認する。
58	7月14日	園庭	ノブ、トモ、アキ、ハル、年長のちえが荷車に空き箱をたくさん積んだものを引っ張って玄関に向かう。カズは緑色の井型ブロックを抱えてノブ達の後に歩いて行く。	ノブがカズに	空き箱(?) (荷物)	玄関の前で荷車をとめて、ノブが「カズくんはいいの」「荷物(?)もってこない」とカズに言う。	カズは緑色の井型ブロックをたくさん抱えて、少しノブ達を通りすぎて、また近く。

に置き換わる形で仲間関係を支える物の存在を浮かび上がらせる。この点において、本章の他者と同じ物を持つという現象の考察は、子どもの人間関係における使われるものとしての物と持たれるものとしての物という物の機能を示している。このことは、保育における物の意味の多義的理解を促すものであると言える。

以上から、幼児期の仲間関係と物との関連について、以下のようにまとめることができる。

- 1) 他者と同じ物を持つことは、一緒に遊ぶ仲間であることと結びついている。
- 2) 他者と同じ物を持つことは、同じ動きをすることに埋め込まれる形で、遊びのイメージや仲間意識の共有と結びついている。

8.4.2 仲間関係における物の媒介としての特性

では、物が子どもの仲間関係の形成に影響を持つことを、物の特性として考察するとどうなるであろうか。

(1) 視覚的アピールの強さ

本研究の第5章と第6章で明らかにしたように、他者と同じ動きをすることはごっこ遊びのイメージや仲間意識の共有につながるが、他の子どもと同じ物も持つことと他者と同じ動きをすることを比較した場合、同じ物を持つことは物の形や色が永続的であることから、同じ動きをすることよりも視覚的アピールが強いという特徴を持つと言える。このことは、子どもたちが物の形だけでなく色にもこだわることにつながると考えられる。

事例 A, B, E および Table8-1 の事例[26], [30], Table8-3 の[57]では、色の種類が複数ある遊具や道具のなかで子どもたちが同じ色(色の組み合わせ)の物を持っている。幼稚園の3歳児クラスのままごとコーナーの継続的観察を行った研究(森下,2006)では、複数の色があるごっこ遊び用のスカートのなかでも特にピンク色に人気が集まり、2~3名の女兒たちが数ヶ月にわたって友だちと一緒にピンク色のスカートを履くことに強くこだわったという事例が挙げられている。このように「他者と同じ物を持つ」場合に同じ色であることにもこだわりがみられることは、物ならではの特性である。そうした物の視覚的アピールの強さは、同じ動きをすること以上に「仲間であること」の表明として機能するのではないだろうか。

(2) 物の永続性

さらに、身体の動きとの比較で言うならば、物の永続性が挙げられる。物に何らかの力や操作を加えれば変形したり変色したりすることはあり得るが、多くの場合子どもにとってはそれは難しいことである。また、物は手放したり隠したり

しない限り見え続け、存在しつづける。これは、一瞬のうちに消え去る身体の動きとは大きな違いである。従って、物が半永久的に不変の状態が存在しつづけることから、他者と同じ物を持つことは、それらの物を持つ子どもたちにとって自分たちが仲間であることの実在感を持続して支えるものとして機能しているのではないだろうか。

8.4.3 保育実践における子どもにとっての物の意味

最後に、保育実践における物の意味を物と仲間関係との結びつきと関連させて論じたい。事例 D, E の考察から、子どもが他者と同じ物を持ちそれを使う場合、その使い方は、ごっこ遊びのふりや物を道具として用いる際の動きのなかに埋め込まれ、他者と同じ動きをすることにつながるが見いだされた。このことをアフォーダンス理論(佐々木,1994)の観点からとらえるならば、子どもたちが共通して持つ物が子どもたちに共通の行為可能性を提供し、そのことが物に対する同じ動き、すなわち同じ使い方をもたらすという側面も指摘できるであろう。しかし、ここで重要なことは、保育実践のなかで子どもが他の子どもと同じ物を使う場合、特に遊びのなかで物を使う場合には、物が提供する行為可能性は物それ自体の物理的特性を越えて、そこで展開する遊びのイメージや遊びに参加する子どもたちの人間関係と絡まりあいながら生じてくるということである。幼児期は見立てやごっこ遊びなどイメージを伴って遊ぶことが盛んになり、仲間関係が芽生え育つ時期であることをふまえると、遊びを中心的活動として集団生活を送る保育実践の場における物の意味(行為可能性)は、子にとって遊びのイメージや人間関係などと結びついた多様で複雑なものであると言える。従って、保育実践のなかで子どもが物を持ち、使うということは単に物とかかわっているのではなく、物が持つ多様な意味を他の子どもたちと共有し、生成するということでもあると言える。

以上から、他者と同じ物を持つという同型的行動における「物」という媒介は、見立てやごっこ遊びが盛んになる幼児期の遊びの特徴と関連する形で、物それ自体の単一の意味に縛られずに多様な意味を付与され、他者と同じ物を持つという同型的行動はそれらの意味の共有と重なる形で展開するといえる。

第9章

葛藤場面における幼児が他者と同じ
発話をする事：幼児の仲間関係と
発話との関連(研究5)

9.1 問題と目的

9.1.1 幼児教育における「葛藤」の意味

幼稚園や保育所で子ども達が遊ぶなかでは、一緒に遊ぶ楽しさを味わうとともに、「Aちゃん達のごっこ遊びに入りたいけれど、入れてもらえない」「ブランコに乗りたいたいけれど、Bくんがかわってくれない」など、自分と他者と間で葛藤¹も生じる。

我が国の幼児教育を規定する幼稚園教育要領では、領域「人間関係」の指導のあり方として「人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること」(文部科学省,2008,p.8-9)とある。子どもを取り巻くさまざまな環境の変化から子どもが集団で遊び、時には葛藤することなど、様々な経験をする機会が失われている(文部科学省中央教育審議会,2005)現在、子どもにとって葛藤の体験は教育的に重要な意味を持つ。したがって、幼稚園や保育所などにおける子ども同士の葛藤を理解することは、葛藤をめぐる子どもの感情の理解を深めるとともに、人間関係の育ちを支える保育・幼児教育の実践にも寄与するといえる。

9.1.2 葛藤場面で子どもが他者と同じ発話をする事

本章では、幼児の仲間関係における発話を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ発話をする事に焦点を当て、特に葛藤場面における、幼児の仲間関係と他者と同じ発話をする事との関連を明らかにすることを目的とする。その際には、相互作用の媒介としての発話の特質についても考察を行う。

本章で、葛藤場面を取り上げるのは、前述のように葛藤の体験が幼児期の仲間関係の育ちにおいて重要な教育的・発達の意義を持つからである。具体的には、葛藤を通して子どもは自分と異なる他者の存在に気づき、自分と他者との間で折り合いをつけるなど、社会的スキルを発達させる(Shantz,1987)。つまり、葛藤経験は子どもが感情や行動のコントロールの仕方を学ぶ重要な機会となる。また葛藤場面では自分の気持ちや考えを主張したり、相手の気持ちや考えを聞いたりす

¹ 幼稚園や保育所などでの子ども同士の葛藤は「いざこざ」と呼ばれることが多い。「いざこざ」は、「けんか」とほぼ同義で用いられる場合もあるが、幼児教育、発達心理学の領域では「いざこざ」「けんか」とは区別して用いられることが多い。「けんか」に比べると「いざこざ」はより広い意味での子ども同士のもめごとをさす(無藤,1992)。いざこざは、物や場所の取り合い、相手からの不快な働きかけ、ルール違反などが原因となって生じる(斉藤・木下・朝生,1986)。

るなど、発話が相互作用の媒介として非常に重要となることから、本章で注目する「発話」の特質と機能が他の場面よりも明確に捉えられると考えたからである。なお、本章では、仲間入りを拒んだり(拒まれたり)、相手をからかったり(からかいに抗議する)するなど、子ども同士の間に欲求や意見の対立が見られる場面を「葛藤場面」とする。

また、本章で他者と同じ発話をすることに注目するのは、次の2つの理由からである。1つ目は、仲間関係における模倣の重要性である。乳幼児期の子ども同士の協応関係においては非言語的模倣が重要であること(Eckerman, Davis, & Disdow, 1989)、子どもの仲間関係の研究では、子どもは好きな相手と類似の行動を取り、自分と行動が類似する相手にひきつけられる(Rubin & Coplan, 1994)が明らかとなっている。保育実践のなかの模倣に関する研究では、身体表現活動における模倣が一緒に遊ぶ契機や他者への親近感を芽生えさせること(鈴木, 2009)などが指摘されている。このことは、第5章(研究1)から第8章(研究4)までで明らかにした、幼児が他者と同じ動きをすることや他者と同じ物を持つことは、仲間意識やイメージの共有として仲間関係の形成や維持に重要な機能を持つという結果にも重なる。

2つ目は、幼児期の言語発達である。言語能力が著しく発達し(Tomasello, 2006)会話能力が洗練される(高橋, 2000)幼児期には、身体の動きに加えて言葉が子ども同士の相互作用の「媒介」(Werch, 1991; 無藤 1997)として重要性を増す。幼児の会話の研究では、会話における模倣は、相互行為への参加(Garvey, 1977/1980; 内田・無藤, 1982; 高橋・松寄, 1988; 瀬野, 2010)や相手への共感・や承認の表明(Keenan 1974; 深田・倉盛・小坂・石井・横山, 1999)として機能することが明らかとなっている。子どもが他者と同じ動きをすることと同様に、他者と同じ発話をするのもまた幼児の相互行為を促進し、親密性を高めるといえる。

なお、他者と同じ発話をすることは、本研究の第5章の事例 A, B, D や第6章の事例 A, B でも他者と同じ動きをすることともに生じており、葛藤場面に限らず見られるものである。本章で葛藤場面における他者と同じ発話をする対象とするのは、次の2つの理由からである。1つ目は、幼児期後半の葛藤場面では、子どもが言葉で自分の気持ちを主張し合う姿がよく見られるようになることから、媒介としての発話に注目しやすい²と考えたからである。2つ目は葛藤場面ではない子どもと一緒に遊んでいる場面では、仲間意識やイメージの共有によ

² この理由から、本研究の葛藤場面は言葉でのやりとりが見られる事例に焦点を当てる形となっている。したがって、本研究が分析対象とする葛藤場面には、言葉によりやりとりを困難にさせる、相手を叩いたり蹴ったりするなどの身体的攻撃や、泣くなどの激しい感情の表出を伴う葛藤場面は含まれていない。

る他者と同じ動きをすることなど、発話以外の媒介による同型的行動も生じやすいと考えられ、他者と同じ発話をするのが他の同型的行動と同時に生じると、媒介の特徴を取り出しにくいと考えたためである。

9.2 方法

以下の「9.2.1 対象」、「9.2.2 期間・時間」、「9.2.3 方法」は第4章で述べた通りであるが、改めて詳細を以下に示す。

9.2.1 対象

関東地方の公立 M 幼稚園(2 年保育)の 4 歳児クラス T 組を対象とした。園児数は、観察開始当初は男児 12 名、女児 10 名の計 22 名であったが、本章の観察期間内に退園児 3 名と転入园児 1 名がおり、終了時点では、男児 11 名、女児 9 の計 20 名となった。したがって、本章における観察対象児ののべ人数は 23 名となった。保育者は担任教諭の吉田先生と特別保育担当児の田原先生の 2 名(ともに女性)である。

9.2.2 期間・時間

1998 年 5 月半ばから 7 月半ばにかけて、計 16 回の観察を行った。1 回の観察につき登園の 9 時から降園の 14 時までの約 5 時間の観察を行った。総観察時間は、80 時間である。

この期間を分析対象としたのは、4 月末から観察を開始して 5 月半ばからビデオ撮影を開始したこと、さらに観察対象クラスが 2 年保育の新入园児からなるクラスであったため 4 歳児の 1 学期は仲間関係の形成過程がより明瞭に現われる時期であると考えたからである。

さらに、子どもと保育に対する理解を深めるために、毎回の観察後、保育終了後の時間に、観察対象クラスの先生方とその日の保育について約 20 分程度の話し合いを実施した。

9.2.3 方法

登園から降園までの保育を、主に自由遊び場面を中心に観察し、そこで得られた子どもが他者と同じ発話をする事の事例を、事例の背景となる文脈も含めて分析と考察を行った。

観察記録は、ビデオ撮影と筆記記録によって行った。ビデオ撮影した映像はすべてを逐語的に文字化し、筆記記録は清書して(1 回につき B4 用紙 2 頁、A4 用紙 1 頁程度)、保育者にフィードバックを行った。

9.2.4 本章における「他者と同じ発話をする事」

本章における「他者と同じ発話をする」とは、以下の a)~c)の 3 点すべてにあてはまるものとした。

- a) 二人以上の子どもの中で同じ発話が時間差をもって繰り返される³。
- b) 保育者や他児に同じ発話をする事を指示されたり、強制されたりしていない。
- c) 偶然に発話が一致したのではなく、発話者の空間的位置やタイミングなどから後続の発話者が先行する発話を聞いていると推測される。

9.2.5 分析対象の事例

本章では、発話を含む子ども同士の相互作用の詳細を把握するために、2 人以上の幼児の間で、最初の発話を含め 3 回以上繰り返された発話がみられる事例に注目した。計 16 回の観察のなかで、前述の定義にある a)~c)の条件を全て満たし、2 人以上の幼児の間で同じ発話が 3 回以上繰り返された事例は 10 事例あった。これらの内容を Table9-1 にまとめた。本研究では、Table9-1 のうち葛藤場面の事例である 3 事例を分析対象とした。

9.3 結果と考察

以下に、葛藤場面における子どもが他者と同じ発話をする事の実例を挙げ、考察を行う。事例の記述では発話を「 」で示し、それに伴う身体の動きを()で示した。分析対象となる同じ発話には下線(実践, 点線)を付し、発話された順に①から番号を付した。また、事例の下部①の発話の時点での子ども達と保育者のおおよその位置関係を図示した。Table9-1 と事例に登場する子どもと保育者の名前は仮名である。事例の詳細は記述では、女兒は名前の下に波線を付した。

9.3.1 お互いが仲間であることを確認する

事例 A は、すでに遊んでいる子ども集団に後から別の子どもが加わる「仲間入り」の事例である⁴。事例 A の時期は 4 月の入園から 1 か月が過ぎ、子ども達の

³ 本研究の子どもが同じ発話をする事には原則として「同時発話(ユニゾン)」は含まないが、事例 C にはももとは時間差を伴って繰り返されていた発話が同時発話になる場面がある。

⁴ 本章では、事例のレイアウトの関係上事例全体を、頁をまたがない形で示したいことから、事例 A~C の前に、事例の考察の文章を一部示す形となる。

Table9-1 他者と同じ発話をする事例

事例	日時	場所	事前の文脈	発話者(→は宛名)宛名が判別不能の場合は記載なし	発話内容	身体の動き 特に見られない場合は記載なし	事後の展開
1 (事例A)	5月18日	遊戯室	遊戯室でナオ、ノブ、シン達が積み木で宇宙船を作っているところ、カズがやってきて宇宙船に乗ろうとする。	ナオ(→カズ) シン(→カズ) ノブ(→カズ) シン(→カズ)	「のんないでよ」 「のんないで」 「のんないで」 「のんないで」	カズを押すように両手をカズに向ける カズを両手で押す カズを両手で押す カズを両手で押す	吉田先生が仲裁して、カズも宇宙船に仲間入りする。
2	5月18日	遊戯室	ナオ達が宇宙船ごっこなどをしているところに、カヨがやってくる。ノブはカヨを意識した様子で、わざとらしく笑い出す。	ノブ ナオ シン ノブ ナオ	「あーはははは」 「あはははは」 「あはははは」 「おかしいぜえー」 「おかしいよ〜」	積み木を叩く シンの頭を軽く叩く ナオの頭を軽く叩く	ナオ、ノブと一緒にいたタカは笑まじくこちなく表情を浮かべる。ノブとシンは積み木に腹ばいになって笑う。
3	5月19日	遊戯室	前日(5月18日)に引き続き、ナオ、ノブ、タカ、シンは積み木で宇宙船を作る。ナオが指示を出して、ノブ、タカ、シンは廊下から積み木を運ぶ。	ノブ(→ナオ) シン(→ナオ) タカ(→ナオ)	「もってきました」 「もってきました」 「もってきました」 「もってきました」	積み木を両手で抱えて持ってくる 積み木を両手で抱えて持ってくる 積み木を両手で抱えてもってくる 積み木を両手で抱えてもってくる	ナオのもとに廊下からノブ、シン、タカ達が積み木を運び続ける。シンとタカは廊下にいる段階から「もってきました」と言うようになる。
4 (事例C)	5月25日	園庭	園庭の遊具に、ノブ、シン、キク、タカ達がいて、そばにやってきたリナとアイに対してノブが「おばさん」とからかう。	リナ(→ノブ達) アイ(→ノブ達) ノブ(→アイ) シン(→アイ) アイ(→シン) ノブ(→リナ・アイ) シン(→アイ) アイ(→シン) ノブ(→リナ・アイ) アイ(→ノブ)	「おばさんじゃないでしよ」 「おばさんじゃないでしよ」 「だって…って言わな〜い」 「おばちゃん」 「おばちゃんじゃないでしよ」 「聞こえない」 「おばちゃん」 「おばちゃんじゃないでしよ」 「おばちゃん」 「おばちゃん」 「おばちゃんじゃないでしよ」	飛び跳ねながら 大きく飛び跳ねながら 遊具の中に立って 遊具の中に立って シンに近づいて飛び跳ねながら 遊具の中に立って首を振る 遊具の中に立って 軽くジャンプして少し笑いながら 遊具の中に立って ジャンプして少し笑いながら	リナが遊具を離れ、吉田先生とともに戻ってくる。吉田先生はノブ達に事情を聞き、相手が言われて嫌なことは言わないようにと話す。
5	5月26日	園庭	園庭に隣接する小学校の校庭でトシ、マサ、ナオが朝礼台に上がる。	ノブ トシ ノブ マサ ノブ トシ マサ	「ダイナ」 「怪獣をやっつける」 「ダイナ」 「ダイナ」 「ダイナ」 「ダイナ」 「ウルトラマン(?)ダイナ」 「ほくもダイナ」	両腕交差したポーズ 両腕交差したポーズ 手を前に振り下ろす 手を前に振り下ろす 両手を交差したポーズ 両手を交差したポーズ 両手を交差したポーズ	朝礼台の上で3人で何が話し合う。

Table9-1(続き①) 他の子どもと同じ発話をする事例

7	6月8日	遊戯室	シンとタカは黒猫のお面をつけている。 寝そべっているタカの上にノブ、トシ、シンがのって、ふざける。	シン ノブ トシ ナオ ナオ トシ タカ タカ	「ニヤオニヤオニヤオ」 「ニヤオン」 「ニヤオニヤオニヤオニヤオ」 (無言) 「ニヤオニヤオ、ニヤオ」 「ニヤオニヤオ、とってー」 「ニヤオニヤオニヤオ、ニヤオ」 「ニヤオニヤオニヤオ」 「ニヤオー」	寝転んで立ちあがる ナオの剣をつかんで体を伏せる 四つ這いで歩く 体を伏せて泣くようふりをする 座って剣でトシを叩くふりをする 座ってシンの方へ寄る 四つ這いで歩きながら廊下へ行く シンの後ろに回ろうとする シンのそばにびよんと飛ぶ	シンをなぐさめるように、ノブがシンを抱き起こす。ナオは手裏剣のようなものを飛ばす。
6	6月1日	砂場	ナオ、トシ、シン、マサ達がパンツ姿でじょうろなどを使って水遊びをする。	トシ(→ナオ) ナオ、シン トシ マサ(→シン) シン(→マサ) ナオ 吉田先生 ナオ(→トシ) トシ トシ ナオ ナオ ナオ	「パンツマン、パンツマン」 「いやあはははは」 「パンツマン」と3回繰り返す 「パンツマン、おめでとございます」 「やんないで」 「パンツマンパンツマン」 「やだっという人にはやらないの」 「ああ、うららパンツマン」 「パンツマン」 「パンツマン」と3回繰り返す 「パンツー、パンツー」 「パンツー、パンツー、パンツマン」 「パンツー、いっぱい入れて」	牛乳パックをナオのじょうろに向けて じょうろでお互いに水をかけ合って 牛乳パックをコウに向けて ペットボトルでシンのお腹に水をかける 手をマサの前に伸ばして じょうろでシンに水をかける 砂場の脇に立って トシのお腹にじょうろで水かける コウに牛乳パックで水入れてもらう 牛乳パックを持って立って じょうろでトシに水をかける じょうろで砂場の池に水を入れる しゃがんで泥をかい池に入れる	砂場で水遊びがさらに盛り上がる。
8 (事例B)	6月15日	保育室	ままごとコーナーのテーブルでエミ、チカ、アキ、ユリ、リナがラーメン作りをしている。そこにノブがやってくる。	エミ(→ノブ) ユリ(→ノブ) ノブ(→エミ達) エミ(→ノブ) 吉田先生(→ノブ) ノブ(→ユリ) ユリ(→ノブ)	「勝手に座るな」 「勝手に座るな、勝手に座るな」 「撃つぞー」 「勝手に座るな、勝手に座るな」 「『どうして』って聞いてみたら？」 「アブくん」 「どうして？」 「勝手に座るな、勝手に座るな」	座ってノブの方に顔を向けながら 座って体をノブに向けて笑いながら 立ってブロックの銃をユリに向けて 座ってノブを見て両腕を上下させながら (少し離れた場所から声がする) 立ってブロックの銃を向けたままで 座ってノブの方を見て笑いながら	吉田先生がエミ達にノブが仲間入りできない理由を尋ねる。
9	6月15日	保育室	カズとノブがままごとコーナーで、ねんどで作ったおだんご屋さんごっこをする。	カズ(→吉田先生) ノブ(→吉田先生) カズ(→吉田先生) 吉田先生(→カズ・ノブ)	「できました」 「できました」 「できました」 (無言) 「いただきます。おいしい」	おだんごを吉田先生に差し出す おだんごを台から取る おだんごを持って吉田先生のそばに行く ノブのおだんごを食べるふりをする	カズとノブはおだんご屋さんを続ける。

Table9-1(続き②) 他の子どもと同じ発話をする事例

10	7月6日	園庭	<p>ノブが絵の具を足の裏につけて水のないミニプールに敷いた紙の上に立つ。田原先生がノブの足跡を見て「あ、怪獣の足跡みたい」と言う。シンもミニプールに入る。</p> <p>シン ノブ シン ノブ シン シン ノブ</p>	<p>「ドーン、ふはははは」 「ドゥスーン」 「ドゥスーン」 「ドゥッチューン」 「ドゥッチューン、ドゥッチューン」 「ドゥッチューン、ドゥッチューン」 (無言)</p>	<p>足を大きく踏み鳴らす 足を大きく踏み鳴らす 足を大きく踏み鳴らす 足を大きく踏み鳴らす 絵具のタライから出て紙の上を歩く 足を踏み鳴らすようにして歩く 足を踏み鳴らすようにして歩く</p>	<p>シンとノブはタライのそばで右足を挙げて「イエイエー」と言う。</p>
----	------	----	--	---	---	---------------------------------------

なかに仲間関係が少しずつ出来上がりつつあった。事例1が観察された頃にはナオ達の男児グループと一緒に遊ぶ姿がよく見られた。事例1の前の場面で他児が宇宙船に寄ってきた際にもノブが「僕たちの宇宙船なんだぞ」と言っていたこと、翌日も同じくナオ達が積み木で宇宙船づくりを始めたことなどからも、ナオ、ノブ、シンは自分達を「一緒に遊ぶ」仲間として意識していたと考えられる。

仲間入りの研究では、行われている遊びに関連した行動をしたり(Corsaro,1979)「いれて」という儀礼的な言い方をしたり(倉持・無藤,1991)すると、仲間入りの成功率が高いとされている。しかし、事例1のカズはそのような行動をとらずに宇宙船に近づいてきていたこともあり、ナオ達にはカズを仲間に受け入れることに低抗を示したと考えられる。ビデオ映像のナオ達3人の口調はともに厳しいニュアンスが感じられるものであり、またカズを宇宙船から遠ざけるように「押す」動きをしていることから、「のんないでよ」という発話は、文字通り「宇宙船ごっこに加わってほしくない」というナオ達の気持ちを示しているといえる。

事例A：「のんないでよ」(5月18日)

遊戯室でナオ、ノブ、シン、タカが積み木で大きな長方形の宇宙船を作っている。廊下の積み木置き場からタカ、シン、ノブが長い積み木を運んでくると、ナオが積み木を置く場所を指示して、積み木を並べていく。ナオ、ノブ、タカ、シンが積み木の上や積み木で囲ったなかには行っていると、ブロックの銃を持ったカズが宇宙船のそばに寄ってくる。

ナオ：「のんないでよ」(カズを押すように両手をカズに向ける)(A1)

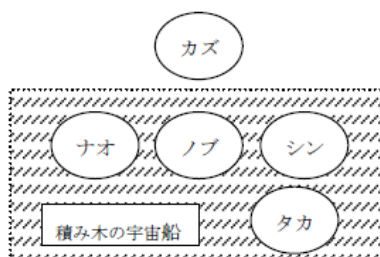
シン：「のんないで」(カズを両手で押す)(A2)

ノブ：「のんないで」(カズを両手で押す)(A3)

シン：「のんないで」(カズを両手で押す)(A4)

カズが「この子にあげる～」とタカにブロックの銃を渡すと、ノブは「ダメ」と言ってタカからブロックの銃を取りあげる。

その後、担任の吉田先生が「どうしてカズくんはダメなの？」とナオ達に尋ねるなど、ナオ達とカズの双方から話を聞き、カズも宇宙船ごっこに加わる。宇宙船のなかに入ったカズは嬉しそうな表情を見せる。



この事例 A では、ナオがカズに「のんないでよ」と押し出すように両手を向けた後(A1), シンとノブも「のんないで」と同じ発話と「押す」という動きも繰り返している(A2~A4)。第 5 章で明らかにしたように幼児が他者と同じ動きをすることが仲間意識の共有に重なり仲間関係の外部の子どもにその関係を示す機能を持つこと、2~3 歳頃から子ども間にみられる「遊びの伝染」「模倣」が集団境界やメンバーシップの意識化につながる(山本 2000)ことをふまえるならば、「のんないで」の発話と「押す」動きはナオ達の間仲間意識の共有に関連すると考えられる。ナオ、シン、ノブの同じ発話と同じ動きはカズの仲間入りを拒むことの表明であるとともに、3 人が仲間であることの確認作業としても解釈される。

仲間入りの研究では、仲間入り側が用いる方略(Corsaro,1979; 倉持,1994; 松井・無藤・門山,2001)や、受け入れる側の子どもの対応(青井,1995; 倉持・柴坂,1999)の研究が積み重ねられてきた。例えば、受け入れ側の子どもの対応としては、後から入ってきた子どもと一緒に遊びたい子どもである場合、仲間入りされる側の子どもに遊びのプランや役割などの情報を与えたり遊びのストーリーを保留したりするが、後から入ってきた子どもと一緒に遊びたくない子どもである場合には仲間入りの条件を提示したり仲間入りを拒否する理由を述べたりすることが明らかになっている(青井,1995)。仲間入り側と受け入れ側のどちらにより注目するかの違いはあるによせ、従来の仲間入り研究では、仲間入り側と受け入れ側との相互行為に焦点が当てられてきたといえる。

しかし、複数の子どもが共通のテーマやイメージを持ち役割を分担して遊ぶようになる幼児期後半には、仲間入りにおける子どもの会話は、「仲間入り側」と「受け入れ側」との相互行為としてだけでなく、受け入れ側集団内の相互行為としてもとらえる必要があるといえる。事例 A のように受け入れ側の子どもの複数で共通のイメージで遊んでいる場合には、新しい仲間の受け入れは、受け入れ側にとっては自分たちの遊びを再調整が必要としそれまでの遊びが壊れるリスクを負う(青井,2000)。したがって、仲間入り場面において子どもは仲間入り側に応答しながら、同時に受け入れ集団内の調整を図っていると考えられるからである。

9.3.2 発話の楽しさを共有する

事例 A と同様に事例 B も仲間入りの事例である。事例 B では保育室のままごとコーナーとそれに隣接するテーブルでエミ達がラーメン作りをしていた。ノブはこの日、他の子ども達よりも 40 分ほど遅く登園し、園庭などで他の子に声をかけたりしてから、エミ達のそばにやってきた。ノブが席につこうとしたテーブルはエミ達が囲んでいたテーブルとは別のテーブルで、ハルしかおらず席には余裕があった。しかし、エミ達はそのテーブルを自分達の「ラーメン(お料理)作り」

の場と感じていたため、エミは「勝手に座るな」と自分達の領分(テリトリー)を示す発話をしたと考えられる(B1)。また、遊び始めてから時間が経っていたこともあり、遅く登園したノブが仲間入りすることに低抗を感じたとも考えられる。

事例Bの「勝手に座るな」は事例1ほど直接的に拒否していないが、仲間入りを牽制する発話である。しかし、この発話は笑いを帯びてリズムカルに繰り返され(B2~B4)、発話に遊戯性と挑発性(牧,2009)が感じられることから、「からかい」や「ふざけ」としても解釈できる。幼児はからかいやふざけによって、他者との関係を構築・維持したり(牧,2009)、いざこざの緊迫を回避したりする(掘越・無藤,2000)ことから、エミ達の発話には、ノブの関心を引きつけようとする気持ちや、あからさまに拒否することで生じるいざこざを避けようとする意図があったとも考えられる。

事例B：「勝手に座るな，勝手に座るな」(6月15日)

保育室のままごとコーナーで丸テーブルを囲んでエミ，チカ，アキ，ユリ，リナが，その隣のテーブルでハルが毛糸を切ってラーメン作りをしている。そこにノブがやってきて，ハルと同じテーブルの椅子に座ろうとする。

エミ：「勝手に座るな」(椅子に座って，ノブの方に若干顔を向けながら)(B1)

ユリ：「勝手に座るな，勝手に座るな」(椅子に座って体をノブの方に向けて，笑いを浮かべながら)(B2)

ノブ：「撃つぞー」(テーブルのそばに立って，ブロックの銃をユリに向ける)

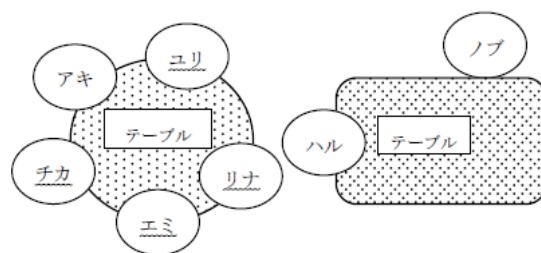
エミ：「勝手に座るな，勝手に座るな」(座って，ノブの方を見て発話に合わせてリズムを取るように両腕を上下させながら)(B3)

吉田先生：「『どうして?』って聞いてみたら?ノブくん」(少し離れた場所から声がする)

ノブ：「どうして?」(立ってブロックの銃をユリ達に向けたままで)

ユリ：「勝手に座るな，勝手に座るな」(座ってノブの方を見て笑いを浮かべながら)(B4)

担任の吉田先生が「どうしてダメなの?ノブくん」とユリ達に理由を尋ねると，ユリ達は「だって(ノブくんは)ラーメン作りしてない」と答える。リナは「お料理作りする?やりたいノブくん?」とノブのそばに寄ってきて尋ねる。



事例 B を詳しくみると、エミの「勝手に座るな」という発話(B1)をユリが「勝手に座るな、勝手に座るな」と2回続け(B2), さらにそれをエミとユリが繰り返している(B3,B4)。前述したように、エミとユリの声の調子や表情には笑いがにじみ、発話することを楽しんでいる様子もうかがわれた。また、エミとユリの発話はほぼ同じ旋律で繰り返されていた。最初のエミの発話は(B1)が Figure9-1 の譜 1、続くユリの発話(B2)は譜 2、その後のエミとユリの発話(B3,B4)は譜 1 の旋律で、それらの発話は「話している」というよりも「歌っている」ようであった。

譜 1

かっ てにすわるな かっ てにすわるな

譜 2

かっ てにすわるな かっ てにすわるな

注：譜 1 と譜 2 は 1 小節目の最初の音（ソとラ）のみ異なる。

Figure9-1 事例 B の「勝手に座るな、勝手に座るな」の旋律

事例 B の同じ発話の繰り返しは、事例 A の押す動きのように身体を動かしてはいない。しかし、発話にも身体の動きに通じる身体的表出があると考えられる。Sterm(1985)が提唱した、乳児が捉える出来事の活性水準(エネルギー水準)や活動性の輪郭(パターン)、リズムなどのグローバルな様相である「身体にねざすある感じ(広義の情動)」を指す“vitality affect”の概念を、鯨岡(1997)は、子どもと養育者とのコミュニケーションに敷衍し、両者の身体を表出が「情動価(vitality affect)」を持つとしている。したがって、身体の動き、表情、声の調子、さらにはそれらが表出する身体に根差す「情動価(vitality affect)」(鯨岡,1997)も含めて「身体性」と呼ぶならば、事例 B は他者と同じ発話をするのが、発話の根ざす身体性の共有でもあることを示唆している。

幼児の会話には相手の発話をそのまま反復したり、一部に変形や拡張を加えたりしてリズムカルに交替する「ことば遊び」がみられる(Garvey,1984/1987)。また、保育のなかでは、仲間入りの際に「いーれーて」「いーいーよ」などと同じ呼吸周期でリズムカルにやりとりする応答唱(岡林,2003)や自分の言葉に抑揚をつけリズムカルに唱える「作り歌」もよく見られる(岡本,2009)。これらの行為は、言葉の意味を伝えることではなく、唱える行為そのものに心地よさや楽しさがあるとされる。したがって、事例 B の「勝手に座るな」の発話を通してエミとユリは発話

すること自体に楽しさや面白さを感じていたと考えられる。

事例 A では同じ発話が連続して繰り返されていたが、事例 B では発話の繰り返しに間があったこと⁵、エミ達が「勝手に座るな」を繰り返す間ノブは立ったままでいたことから、事例 B における他者と同じ発話をするのは、仲間入り側に対する受け入れ側の意志表示であるだけでなく、むしろそれよりも受け入れ側の子ども同士の相互行為でもあると考えられる。事例 A では他者と同じ発話をする事で仲間意識を共有していたと考えられるが、事例 B では発話の楽しさを共有していたと考えられる。

前述したように事例 B の「勝手に座るな」の発話は「からかい」や「ふざけ」であったとも考えられ、エミとユリはそもそも楽しむためにこれを発話していたともいえる。しかし、同じ発話を繰り返すことそれ自体が楽しさを生じさせ、それ強めた可能性も考えられる。そこで最後に、相互行為の媒介としての言葉の特質を示唆する事例を取り上げ、考察する。

9.3.3 発話の繰り返しが遊びになる

事例 C は、園庭で遊んでいたときの事例である。この幼稚園では、4 歳児クラスと 5 歳児クラスの子どもたちが同じ時間帯に園庭で遊ぶことが多く、事例 C でも 4 歳児のノブ達のなかに 5 歳児のキクが交じって遊んでいた。

事例 C では、ノブやシンら男児達の「おばちゃん」(C4, C7~9, C12~14)とリナとアイの「おばさんじゃないでしょ」(C1, C2, C5, C8, C15~17)の、2 種類の他者と同じ発話をする事がみられる⁶。後者のリナとアイの「おばさん(おばちゃん)じゃないでしょ」の発話では、事例 1 と同様に、発話とともに飛び跳ねたりジャンプしたりする動きも繰り返されており、事例 3 においても他者と同じ発話をする事における発話と身体の一貫性を指摘することができる。

事例 3 の C1 から C7 までのやりとりでは、ノブ達の「おばさん」というからかいの言葉に対して、リナとアイは飛び跳ねる動きとともに「おばさんじゃないでしょ」と全身を使って強く言い返している。しかしその後、アイは「おばちゃんじゃないでしょ」と少し笑いながら言い返しており(C8, C10)、その直後にリナも体を屈めて「うはははは」と笑い出している(C11)。そのため、C8 以降のアイとリナの発話は、字義的にはノブ達のからかいに対する抗議を示しつつも、事例 B

⁵ 事例 2 では、発話②と③にノブの「撃つぞー」、③と④の間に吉田先生の発話の「『どうして?』って聞いてみたら? ノブくん」などの発話がある。

⁶ 事例 C では、シン達の「おばさん(おばちゃん)」の発話に破線、リナ達の「おばさん(おばちゃん)じゃないでしょ」の発話に実践を付して区別した。

の「勝手に座るな」と同様に面白さや楽しさを出しているものとなっている。

事例 C：「おばさん」「おばさんじゃないでしょ」(5月25日)

園庭の木製の低い遊具のなかにノブ、シン、キク(5歳児クラス)、タカ達がいる。遊具のそばにやってきたリナとアイに対してノブが「おばさん」とからかうように言い、それに対してリナとアイが「あんたのバカ」と言い返す。

リナ：「おばさんじゃないでしょ」(飛び跳ねながら)(C1)

アイ：「おばさんじゃないでしょ」(大きく飛び跳ねながら)(C2)

ノブ：「だって…(聞き取り不能)っていわない」(遊具の中に立って)(C3)

シン：「おばちゃん」(遊具の中に立って)(C4)

アイ：「おばちゃんじゃないでしょ」(シンに近づいて飛び跳ねながら)(C5)

ノブ：「聞こえない」(遊具の中に立って首を振る)(C6)

シン：「おばちゃん」(遊具の中に立って)(C7)

アイ：「おばちゃんじゃないでしょ」(軽くジャンプして少し笑いながら)(C8)

ノブ：「おばちゃん」(遊具の中に立って)(C9)

アイ：「おばちゃんじゃないでしょ」(ジャンプして少し笑いながら)(C10)

リナ：「うはははは」(アイの隣で体を屈めて笑う)(C11)

コウ：「おばちゃん」(遊具に上って)(C12)

シン：「おばちゃん」(遊具に上って)(C13)

ノブ：「おばちゃん」(遊具に上って)(C14)

同時に発話

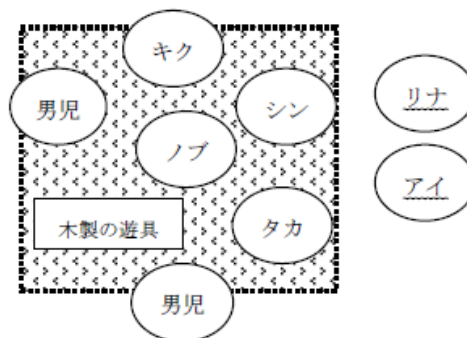
アイ：「おばさんじゃないでしょー」(C15)

アイ：「しょー」(飛び跳ねて語尾を強めて)(C16)

リナ：「しょ」(体を屈めて大きい声で)(C17)

同時に発話

この後リナは遊具から離れ、しばらくして担任の川田先生と一緒に遊具のところに戻ってくる。吉田先生は「(リナちゃんが)怒って(私のところに)来たんだけど?ぶんぶんって」と言って、ノブ達に事情を聞く。川田先生は、相手が言われて嫌なことは言わないようにとノブ達に話す。



したがって、「おばさん(おばちゃん)じゃないでしょ」という発話が繰り返されるなかから、発話すること自体の面白さが生じてきたと考えることができる。友啓(1999)は、乳幼児の笑いの発達について4歳頃になると子どもはおかしさを友達と共有して笑い合うことを楽しむと指摘している。リナとアイの笑いは発話の繰り返しから生じたおかしさによるものだと考えられる。

北村(1992)は「子どもは何でも遊びにってしまう。何ごとも繰り返せば遊びになる」(p.25)とし、「遊びのルールは、『繰り返し』を可能にするものとしての『形式』そのものだと言える。遊びにおいて私たちは、ルールに即して自分たちの振る舞いを構造化して、それを遊びという独特のものにしているのだと考えられる」(p.38)と指摘している。もともとはからかいに対する抗議であったアイ達の発話は、それを繰り返すなかで振る舞いが構造化され、そこに「遊び」の要素が生まれたと考えることができる。

また、事例 C ではノブ達の「おばちゃん」とアイ達の「おばさん(おばちゃん)じゃないでしょ」という発話がほぼ交互に繰り返されている。からかう側のノブ達とからかわれた側のアイ達の間には「かけ合い」の形式が生じ、これがさらに発話の楽しさや面白さにつながったと考えられる。事例 3 の後半で、シンとノブが「おばさん」(C12, C13)、リナとアイが「おばさんじゃないでしょー」の「しょー」(C16, C17)を同時に発話していることは、彼らの間で〈「おばさん」⇒「おばさんじゃないでしょ」⇒「おばさん」・・・〉というかけ合いの形式が共有されていたことを傍証している。また、柴坂・倉持(2009)は幼稚園のお弁当時間の「～の人、手一挙げてー」「はーい」のやりとりにもみられる共有ルーティンが仲間活動への参加や自己呈示として重要であること、ルーティンの繰り返しが子どもの間に高い興奮や一体感を生じさせることを明らかにしている。事例 C のTK達とNM達との「おばさん」→「おばさんじゃないでしょ」の掛け合いは、共有ルーティンとして解釈することもできる。

この事例 C のように、意見や欲求が対立する葛藤場面であっても、発話の繰り返しが子どもの振る舞いを構造化し、その結果として相互行為が遊びにもなる背景には、相互行為の媒介としての言葉の特質が指摘できる。言葉は抽象的な記号であることから、再現しやすく反復しやすい。同じ言葉を繰り返すことで、その言葉の字義的意味が消失して単なる音の連なりとして認知されることは、「意味飽和(semantic satiation)」(岩田,1991)と呼ばれる現象である。本章で取り上げた3事例ではともに、同じ発話をするのは同じ動き(声の高さ、リズムを含む)と関連しており、幼児にとって発話は身体の動きと一体となって共有される傾向が強い。しかし同時に、事例 3 から、言葉の反復しやすさが、もともとの発話が表出していた抗議の意味を示す怒りや真剣さなどの情動価(vitality affect)を失わせ、その発

話を繰り返すこと自体の楽しさや面白さという新たな情動価(vitality affect)を帯びることを示唆している。

9.4 総合的考察

本章の目的は、幼児の仲間関係における発話を媒介とする同型的行動として、子どもが他者と同じ発話をすることに焦点を当て、特に葛藤場面における、幼児の仲間関係と他者と同じ発話をする事との関連を明らかにすることであった。これまでの事例の考察から、葛藤場面における子どもが他者と同じ発話をする事と仲間関係との関連について、以下のようにまとめることができる。

- 1) 葛藤場面において、対立する相手に向けられた発話を、立場を同じくする子ども同士が繰り返すことは、仲間意識や発話の楽しさの共有となる。
- 2) 他の子どもと同じ発話をする事は、発話に伴う身体の動きや表情、情動価(vitality affect)などの身体性の共有となる。
- 3) 同じ発話を繰り返すことによって、抗議などの発話が遊びに変化する。

以下に、これらの本研究で見出された知見についての研究・実践上の示唆を述べる。

9.4.1 仲間関係の確認としての他者と同じ発話をする事

葛藤は「〈仲間入り側〉と〈受け入れ側〉」や「〈からかう側〉と〈からかわれる側〉」など、欲求や意見が対立する子ども同士の相互行為としてとらえられることが多い。しかし、本章の3事例の考察から、対立する立場の子どもに向けられた発話が、自分と立場を同じくする他の子どもとの間で仲間意識(事例 A)や発話の楽しさ(事例 B,C)を共有する発話としても機能していることがわかった。

葛藤場面で他者と同じ発話をする事は、発話が一緒に遊んでいる仲間の発話の繰り返しである場合には、仲間関係を確認し、「仲間の子ども」と「仲間でない子ども」との境界を浮かび上がらせるものであるといえる。つまり、葛藤場面における相互行為の対象は、対立する立場の子どもであると同時に、自分が属する仲間集団の他の子どもでもあるといえる。このことは、他の子どもへの同調が、仲間関係を形成し維持するという、子どもの葛藤場面での子どもの行動を集団力学の観点から理解する視点をもたらす。

9.4.2 幼児の相互作用における媒介としての発話の特性

本章の3事例に共通して、他者と同じ発話をする事は、身体の動きや表情、声の調子、情動価(vitality affect)といった身体性を共有することでもあった。言葉の発生の基盤には、身体を動かして何かを指し示す“身振り”と「自己と他者と

が同型的存在である」という認識が不可欠である(麻生,1992)。また、乳児期には声や動きをお互いに合わせる『うたう関係』と呼ばれる共鳴的で同調的なコミュニケーションがみられる(やまだ,1996)。これらの言語獲得の発生的基盤と人生初期のコミュニケーションの発達的特徴をふまえるならば、発話とは原初的に身体に根差したものであり、幼児期の子ども同士の相互行為においても、発話と身体が一体となって共鳴的・同調的に繰り返されることは自然なことであるといえる。しかし一方で、同じ発話を繰り返すうちに、葛藤が遊びに変容する事例 C の考察からは、身体とは異なる、記号としての抽象性と反復しやすさという発話が持つ言葉としての特徴が示唆された。

これらの発話と身体の関係を本章の事例に即して述べると、次のようになる。発話は身体性と一体となって子どもの間で共有されやすい(事例 A)ことから、発話が表出する楽しさや面白さは他の子どもに伝わりやすい(事例 B)。同時に、発話は記号であり反復しやすいことから繰り返すなかで意味が変容し、当初は遊びではなかった発話が遊びになることもある(事例 C)。

この「身体性と一体であること」と「反復しやすさ」は葛藤場面に限らず、あらゆる場面における幼児の発話の特徴であるともいえる。このことは、表 9-1 の子どもが他者と同じ発話をした 10 事例のうち事例 7 以外の 9 事例で、部分的にせよ複数の子どもの間で発話と身体の動きの両方が一体となって繰り返されていることから傍証される。また、第 5 章(研究 1)で詳しく考察した 4 事例中 3 事例、および第 6 章(研究 2)で詳しく考察した 2 事例中 1 事例においても、発話と身体の両方が一体となって複数の子どもの間で繰り返されていたことも、さらにこのことを支持するといえる。しかし、これらの特徴が葛藤場面でみられるとき、次の「葛藤と遊びの境界」という問いが喚起される。

9.4.3 葛藤と遊びとの境界

事例 B と事例 C では、子どもの間で繰り返される同じ発話は笑いを帯び、ふざけやからかひの要素も持つものであった。事例 C では、当初は男児達のからかひとそれに対する女児達の抗議であった相互作用が、繰り返されるなかで、かけ合いのような「遊び」になっていった。これらの事例における相互作用について、子ども達にとってはどこまでが葛藤でどこからが遊びだったのだろうか。

加用(1993)は遊びを子どもの心理状態からとらえる「心理状態主義」の立場から、遊びとは「強制と自主性」「本気と非本気」「結果志向と過程志向」「外的目標志向と内的目標志向」(p.8)の境目にあり、これらの分岐点をぶらつくからこそ遊びであると指摘している。この指摘をふまえるならば、子どもは葛藤しながらもちょっとしたきっかけから遊び転じ、遊びながらも葛藤するのだといえる。子

もとの遊びと葛藤の境界は、相互作用を通して揺れながら生成されるのだといえる。したがって、葛藤場面における子どもの感情は揺れを伴うもの、一様ではない多様で複雑なものとして理解することが必要となる。本章で試みた身体性をも考慮した相互作用の記述がそのような理解の一助になると考えられる。

なお、喫緊の教育課題である「いじめ」では、子どもが葛藤と遊びの境界を見誤ったり、葛藤を遊びとして隠ぺいしたりすることが、いじめの引き金となったり、それを深刻化させる一因になったりすると考えられる。したがって、子どもの遊びと葛藤との境界を揺れ動く経験を、いかにとらえ援助・指導するかが保育者の役割として重要になるといえる。

9.4.4 保育者のかかわりと感情の言語化

事例 B と事例 C の発話は「ふざけ」や「からかい」として解釈できるものであった。これらの行為は、子どもにとっては遊びでもある場合が多く、一見すると遊びのように見えてしまう。中野(1992)はゲームの勝敗やルールなどをめぐる「かけひき、騙し、いじめ、じらし、からかい、冗談のような『遊びの中のやりとり』(p.75)を「遊びのフレーム」(Bateson,1972/1990)で遊ぶ姿であるとして、遊び行為の一部に含めてとらえている。したがって、ふざけやからかいによって嫌な気持ちになったことや相手の行為が不当であることを認識したり、表明したりしにくい場合がある。

このため、子ども同士の葛藤に対して保育者は、揺れを伴う子どもの感情を理解しながら、葛藤を通して子ども同士が互いの感情に気づき、適切なかかわり方を身につけられるように援助する必要がある。幼稚園や保育所等には「みんな仲良くいっしょに遊ぶ」という規範があり(青井,2000)、保育者の対応はこれらの立場や規範に影響される一方で、子ども自身も保育者の持つ規範を内在化し、それに合う行動を取ることも指摘されている(青井,2000 ; 山本,2000)。本章の3事例における吉田先生の疑問形の言葉かけは、大人の規範を意識して子どもが自分の主張を抑えて表面的な葛藤を装うことにならないように、それぞれの立場の主張する機会を与えるものであるともいえる。

本章の3事例ともに、子ども同士のやりとりの後、担任の吉田先生が子ども同士の間に入り言葉をかけていた。その言葉かけは、「どうしてカズくんはだめなの？」(事例 A)、『『どうして?』って聞いてみたら?』『どうしてダメなの?ノブくん』、『(リナちゃんが)怒って(私のところに)来たんだけど?』(事例 C)といずれも疑問形であった。吉田先生は入園以来の子ども達の仲間関係、さらに事例の前後の場面を見ていたり事例当時の状況から推測したりして、子どもの感情や行動をほぼ把握していたと思われる。しかし、このように保育者自身はすでに知って

いる場合でも、葛藤の理由や経緯を子どもに尋ねることには、大人の権威によってではなく子ども同士の交渉によって葛藤を解決できるようにする意図があるといえる。そのような保育者のかかわりは、子ども同士の会話を促し、会話を通して自分の感情を言語化し、他者の感情を理解することにつながる。したがって、葛藤場面における保育者のかかわりは、子どもの感情の言語化をもたらす重要な役割を持つといえる。

第Ⅲ部

結論

第 10 章

本研究の総合的考察

10.1 本研究で明らかになった知見

本研究の目的は、幼児の仲間関係における同型的行動の機能を、相互作用の媒介となる身体の動き、発話、物の特性を考慮して、明らかにすることであった。以下に、本研究の一連の5つの研究結果をふまえ、幼児の仲間関係における同型的行動の機能について、本研究で明らかとなった知見の総合的考察を述べる。

10.1.1 幼児の仲間関係における同型的行動の機能

幼児の仲間関係における同型的行動の機能について、以下に各研究から見出された知見をまとめる。同型的行動のうち、他者と同じ動きをすることは研究1から研究3で、他者と同じ物を持つことは研究4で、他者と同じ発話をすることは研究5で分析、考察を行った。

研究1では、主に躍動遊びや仲間入りの事例の分析から、幼児の仲間関係と他者と同じ動きをすることとの関連を明らかにした。分析した事例に登場する子どもの仲間関係は持続的なものもあれば一過性のものもあり、かつ活動を共にすることの共同性が強い場合もあれば希薄な場合もあった。しかし、いずれの事例でも、子どもが他者と同じ動きをすることは、その動きを行った相手と一緒に遊んでいるもしくは遊ぼうとしているという仲間意識との関連があると考察された。つまり、他者と同じ動きをすることは、仲間意識の共有の確認や維持、その獲得の機能を持つといえる。さらに、研究1では、他者と同じ動きをすることが、一緒に遊んでいる仲間関係内部のメンバーに対してだけでなく、その関係に属さない外部の子どもに対して、自分達の仲間関係を示す機能も持つことが見出された。

研究2では、幼児期に盛んになるごっこ遊びの事例の分析から、ごっこ遊びにおける子どもが他者と同じ動きをすることの機能を明らかにした。事例の分析から、他者と同じ動きをすることは、ごっこ遊びの役柄や状況設定、テーマなどの共有に重なることが見出された。他者と同じ動きをすることで、子どもはイメージを共有し、遊びを維持し、展開させているといえる。

研究3では、子どもと一緒に遊ぶことは場の共有であることから、場の共有と他者と同じ動きをすることとの関連を明らかにした。遊びのなかで他者が作った場に入る際に場の使い方を教える／教えられる事例の分析から、場の使い方を教えること／教えられること自体が、遊びへの仲間入りの承認や働きかけとして機能し、場の使い方を共有することは、場を作ったり先にその場にいたりした他者と同じ動きをすることであることが明らかとなった。研究2においてごっこ遊びのイメージが身体の動きとして共有されることが見出されたことと同様に、場の使い方というルールは、他者と同じ動きをするという身体の動きとして実践されているといえる。さらに、研究3の事例の分析からは、子どもが作った場において

は、その場を作った／先にいた場に子どもが場の使い方を決めたり指示したりする権利(「製作者／先行専有者による指示・決定の原則」)があることも見出された。これは、遊びという自由度の高い活動において、子どもが他者とともに遊ぶための暗黙的ルールが存在を示すとともに、それが身体の動きによって実践されている点に幼児の仲間関係における「身体知」(無藤,1996a)が表れているといえる。

研究4では、ごっこ遊びや仲間入りにおける事例の分析から、子どもが他者と同じ物を持つことと仲間関係との関連を明らかにした。事例の分析から、「他者と同じ物を持つ」ことは、一緒に遊ぶ仲間であることと結びつき、他の子どもと同じ物を使うことは、同じ動きをすることに埋め込まれる形で、遊びのイメージや仲間意識の共有と結びついていることが明らかとなった。

研究5では、仲間入りの拒否やからかいなどの葛藤場面の事例から、子どもが他者と同じ発話をする事と仲間関係との関連を明らかにした。事例の分析から、葛藤場面において、対立する相手に向けられた発話を、立場を同じくする子ども同士が繰り返すことは、仲間意識や発話の楽しさの共有となることが明らかとなった。しかしその一方で、同じ発話を繰り返すことによって、当初は抗議の意味を帯びていた発話が発話すること自体や発話の「かけあい」といった遊びに変化することも見出された。発話を媒介とする同型的行動の繰り返しが相互作用の意味を変化させるといえる。

これらの研究で得られた知見を総合すると、幼児期の子どもの同型的行動は、次の5点において、仲間関係の成立、維持、展開に寄与する。第1に、他者と同じ動きをすることや「他者と同じ物を持つ」こと自体が仲間入りの契機となったり、仲間であることの承認となったりして(研究1, 研究4)、仲間関係の成立に寄与する。第2に、仲間であることそれ自体すなわち仲間意識を共有していることが、他者と同じ動きをすることや他者と同じ物を持つこと、他者と同じ発話をする事に重なることから(研究1, 研究4, 研究5)、同型的行動は仲間関係の確認や維持に寄与するといえる。第3に、仲間入りを拒むなどの葛藤場面では、他者と同じ動きをすることなどの同型的行動は仲間関係の内部に対する確認だけでなく、仲間関係の境界を外部に示す。つまり、仲間関係の内外に仲間関係をアピールする機能を合わせ持つ(研究1, 研究4, 研究5)。第4に、ごっこ遊びや子ども自身が場を構成した遊びでは、具体的なイメージや場の使い方の共有が他者と同じ動きをすることに重なることから(研究2, 研究3)、遊びの維持や展開に寄与するといえる。第5に、他者と同じ発話をする事の繰り返しによって相互作用の質が変容する場合もあることから(研究5)、同型的行動自体が遊びを生成することに寄与する。

10.1.2 同型的行動における媒介の特性の違い

本研究では、相互作用の媒介の特性を考慮する目的から、他者と同じ動きをすること、他者と同じ物を持つこと、他者と同じ発話をするものの3種類の同型的行動を取り上げた。これらの同型的行動の事例の分析から見出された、媒介の特性による同型的行動の違いを以下に述べる。

まず、主に研究1から研究3における、相互作用の媒介としての身体の動きの特性を考慮した場合、「他者と同じ動きをする」ことは、対人コミュニケーションの基底となる身体の情動価(vitality affect)の表出と感受を基盤にして(鯨岡,1997)、間身体性にも通じる情動価(vitality affect)の共有を子ども達の間を生じさせると考えられる。情動価(vitality affect)は、出来事の経験に即して生じる身体に根差す広義の情動であることから、他者と同じ動きをすることは自分自身にとっては内受容的な身体感覚の経験につながる。同時に、身体の動きは可視化されることから、他者にとっては視覚を通して可視化されることで、仲間意識に実在感を与えると見える。

次に、研究4から、相互作用の媒介としての物の特性を考慮した場合、他者と同じ物を持つことは、物の永続性と視覚的効果の強さという特徴から、同じ物を持つ物同士の間をつながりを持続的に可視化し、自他に明示するものとなる。幼稚園などの保育実践の現場にはさまざまな種類の遊具が豊富にあるが、それらの中からある特定の物を選択し、他者とともにそれを持つこと自体が自他に仲間関係をアピールするといえる。なお、研究4では子どもが同じ物を持つ事例の半数以上で物に見立てのイメージが付与されていた。さらに子どもが物を組み合わせで構成された場に注目した研究3においても、場にはごっこ遊びに関するイメージが付与されていた。このことから、幼稚園などの保育実践の現場における物とは、アフォーダンス理論(佐々木,1994)による行為可能性だけでなく、子ども自身が物に付与したイメージや仲間関係のシンボルなど、多様な意味を持つものであるといえる。したがって、研究3と4から指摘できる媒介としての物の特性は、あらゆる物に普遍的な永続性と視覚的効果という特性と、遊びを中心とする幼児教育・保育の実践に特徴的なイメージの付与という2種類の特性を併せ持つといえる。

最後に、研究5から、相互作用の媒介としての発話の特性を考慮した場合、他者と同じ発話をすることは、身体と一体となって繰り返されることから、発話に伴う身体の動きや表情、情動価(vitality affect)などの身体性を帯びる点で、身体の動きと共通の特性を持つ。しかしその一方で、繰り返すことによる意味変容や遊びの生成につながることにみられるように、抽象性や反復しやすさという身体の動きや物にはない独自の特性を持つ。抽象性とは、言葉が個別具体的な物それ自

体ではなく、それを指し示す音や文字などによる記号として機能することを意味する。また、これらの発話の特性のうち、反復しやすさは、ナンセンスな言葉遊びを楽しむ幼児の特徴と関連するものであることから、あらゆる発話に普遍的な特性というよりは、幼児期の遊びとの関連が深いものであるといえる。

10.1.3 本研究の結果のまとめ

以上の、同型的行動の機能と媒介ごとの特性を関連づけて、本研究の結果をまとめたものが Figure10-1 である。

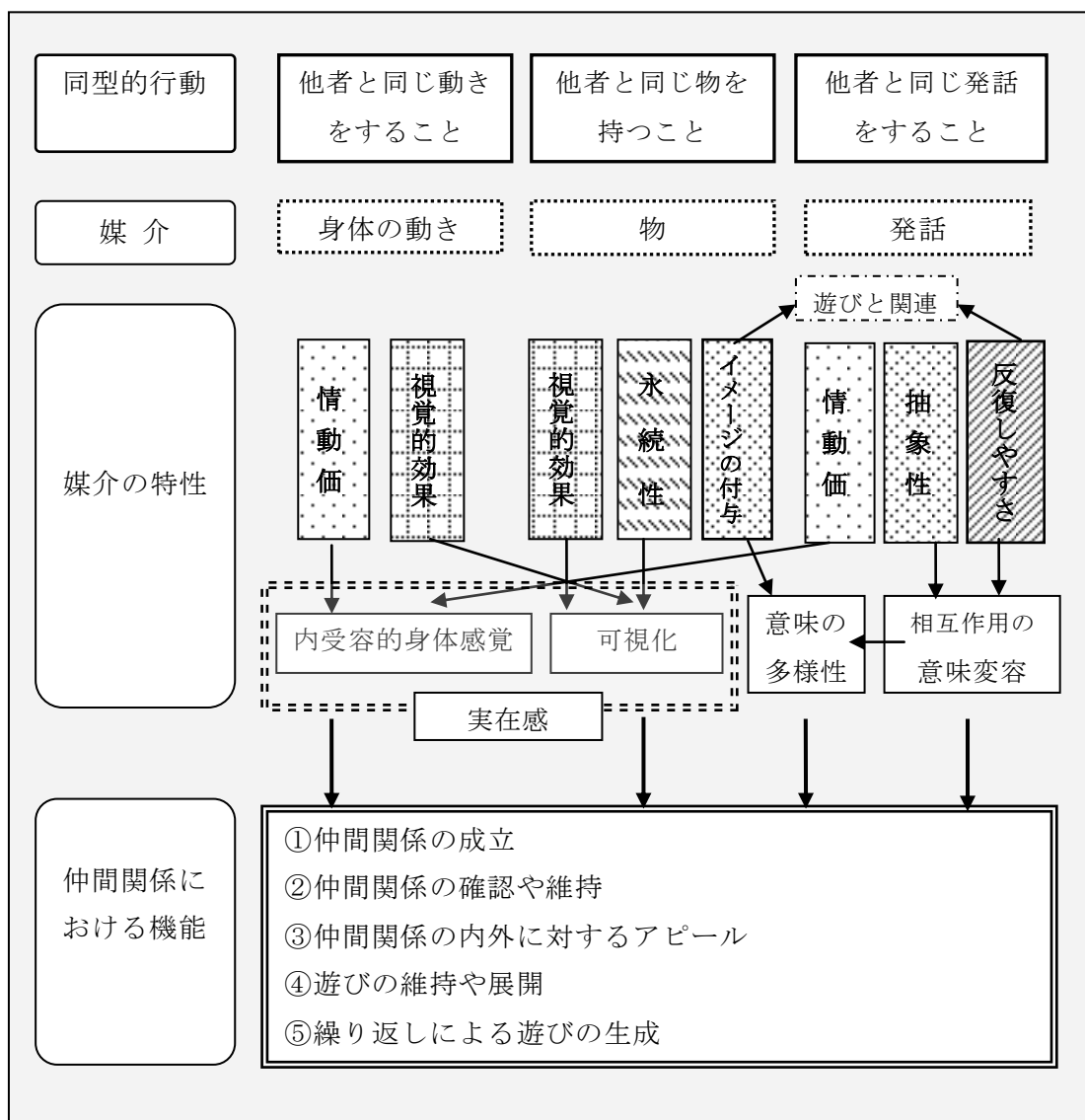


Figure10-1 本研究の結果のまとめ

Figure10-1 に示すように、本研究で取り上げた 3 種類の同型的行動は、それぞれ

れに媒介として特性を持つ。身体動きは、情動価(vitality affect)と視覚的効果を持つことによって、内受容的身体感覚と可視化につながり、それが仲間関係に実在感を与える。物は、視覚的効果と永続性によって、身体の動きと同様に仲間関係に実在感を与えるとともに、ごっこ遊びなどで物にイメージが付与されることによって、相互作用内で意味の多様性を帯びるものとなる。発話は、身体と同様に情動価(vitality affect)によって仲間関係に実在感を与える一方で、記号としての抽象性を持つ。同時に、抽象性と反復しやすさという特性によって、発話は、葛藤が遊びに変化するなど相互作用の意味変容を生じさせることもあり、その点において意味の多様性を帯びる。

そして、これらの媒介としての特性によって、本研究で取り上げた3種類の同型的行動は、①仲間関係の成立、②仲間関係の確認や維持、③仲間関係の内外に対するアピール、④遊びの維持や展開、⑤繰り返しによる遊びの生成という機能を果たし、仲間関係の成立、維持、展開に寄与しているのである。

10.2 本研究が幼児教育・保育にもたらす意義

本研究の結果が、幼児教育・保育にもたらす意義は、先行研究との関連において次の2点が挙げられる。

まず、本研究の結果は、これまで媒介による区別が曖昧であった同型的行動を媒介の特性を考慮して分析、考察したことにより、同型的行動の仲間関係における機能を「情動価(vitality affect)」や「視覚的効果」などの媒介の特性との関連において説明することができた。このことにより、「仲の良い子ども同士は同じことをする」という、保育実践の現場で実践者によって長く経験的に理解され共有されてきた事象を、実証的に説明することが可能になったといえる。

次に、先行研究では同型的行動は幼児期後半に減少し、からかいなどのネガティブな意味を持つとされていたが、幼稚園の4、5歳児クラスの事例を分析した本研究の結果では、幼児期後半においても同型的行動は仲間関係の成立、維持、発展に寄与することが明らかとなった。同型的行動が仲間関係に対してネガティブな機能を持つかポジティブな機能を持つかは、単に子どもの年齢によって判断されるのではなく、本研究で行ったような具体的事例の記述に基づく分析と考察によって明らかになるといえる。

これらの意義から、本研究は、同型的行動の機能を個別具体的な相互作用の「質」の記述とその検討によって、幼児期の仲間関係の理解を進展させたといえる。このことは、「保育の質」の検討が重要視される保育実践の現場に対して、保育の質の中核となる「過程の質」(OECD,2006)としての子ども同士の相互作用についての理解を深める意義も持つ。特に、いじめをはじめとして子どもの人間関係をめ

ぐる問題が深刻化している現在の状況下においては、本研究は、保育者に対して子ども同士の相互作用のより詳細な理解の重要性を示唆するものである。同時に、本研究は、保育者が子ども同士の相互作用の理解を深める際に、「同型的行動」と「媒介への注目」という具体的な観点を提供するものでもある。

また、本研究は、幼稚園や保育所などに子どもを通わせる保護者に対して、幼児期における仲間関係が微細で具体的な行動の積み重ねによるものであることを示すことによって、その積み重ねを可能にする幼児期の遊びの重要性を改めて示すものである。

10.3 本研究の課題

本研究の今後の課題として、次の3点が挙げられる。

まず、仲間関係における同型的行動の発達的变化の検討が挙げられる。先行研究と本研究の結果から、乳児期から幼児期の仲間関係における同型的行動の機能についてはほぼ明らかになったといえるが、児童期以降の同型的行動については研究が少ない。児童期、青年期にかけてより仲間との交渉が活発化し、持続的な仲間関係を形成するようになることを考慮すると、本研究で明らかにした同型的行動による相互作用の変化をとらえることで、生涯発達の視点から同型的行動の理解することが可能となる。

次に、相互作用の媒介による発達的变化の検討が挙げられる。言語(コミュニケーション)の発達に伴い、児童期以降は発話を媒介とする相互作用が優勢になると考えられる。したがって、媒介ごとの同型的行動の変化をとらえることで、同型的行動の発達的变化の理解につなげることができるといえる。

最後に、同型的行動の「質」の判断が挙げられる。「いじめ」が深刻かつ重大な教育課題となっている現状においては、子ども同士の相互作用を丁寧に読み取ることが保育者、教師に強く求められる。本研究の結果では、同型的行動が概して仲間関係に肯定的機能を持つことが見出された。しかし、他者の行動を繰り返すことによって他者をからかったり、からかいの意図はなくても行動を模倣された側が拒否的な反応を示したりすること想像に難くない。同型的行動がポジティブな機能を果たす場合とネガティブな機能を果たす場合との違いが何によるものなのかを検討することは、相互作用の「質」を読み取ることと合わせて検討される必要がある。その場合には、相互作用が埋め込まれているより仲間関係の質や相互作用が生じた文脈、相互作用内のより微細な表情や声の抑揚など、相互作用をより多次元かつ微細に検討する必要があるといえる。特に、本研究の結果では、発話を媒介とする同型的行動は、繰り返しによる意味変容を生じさせることが明らかになっており、同型的行動と括られる相互作用のなかに「遊び」、「ふざけ」、

「からかい」、「いじめ」などの区別がいかに見出し得るかは、同型的行動も含め、子どもの仲間関係研究の最重要課題のひとつといえる。

引用文献

- Ainsfeld,M.(1996).Only tongue protrusion modeling is matched by neonates.
Developmental Review,11,60-97.
- 青井倫子.(1995).仲間入り場面における幼児の集団調節——「みないっしょに仲良く遊ぶ」という規範のもとで. *子ども社会研究*,創刊号, 14-26.
- 青井倫子.(2000).幼児の遊び環境としての幼稚園・保育所.松澤員子(編),*講座人間と環境:子どもの成長と環境*(pp.74-94),京都:昭和堂.
- 麻生 武.(1980).模倣を超えて:乳児の模倣研究のあり方について. *人文論叢*,9,大阪
市立大学,大阪,1-16.
- 麻生 武.(1992).身ぶりからことばへ:赤ちゃんにみる私たちの起源.東京:新曜社
- Asher,S.R.(1990).Recent advances in the study of peer rejection. In S.R.Asher,&
J.D.Coie (Eds.),*Peer rejection in childhood*(pp.3-14). New York:Cambridge U.P.
- Bard,K.A.&Russell,C.L.(1999).Evolutionary foundations of imitation:social,cognitive
and developmental aspects of imitative processes in non-human primates.In
Nadel,J.&Butterworth,G.(Eds.),*Imitation in infancy*(pp.89-123).Cambridge University
Press.
- Bakeman,R.,&Brownlee,H.S.(1982).Social rules governing object conflicts in toddlers
and preschoolers. In Rubin.K.H.,&Ross,H.S.(Eds),*Peer relationships and social skills
in childhood*(pp.99-111).New York:Springer Verlag.
- Bateson,G.(1982). *精神と自然:生きた世界の認識論*(佐藤良明訳).東京:思索
社.(Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Wildwood House)
- Bukowski,W.M.,&Hoza,B.(1989).Popularity and friendships:Issues in theory
measurement and outcome.In T.J.Berndt.,&G.W.Ladd(Eds.),I.B.Weiner(Series
Editor).*Peer Relationships In child development*(pp.15-45).New Yor:JHON WILEY
&SONS.
- 中央教育審議.(2005).子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の
在り方について—子どもの最善の利益のための幼児教育を考える—(答申). 子
どもと保育総合研究所 代表/森上史朗(監)・大豆生田啓友・三谷大紀(編),*最新
保育資料2010*(pp.361-373).京都:ミネルヴァ書房.
- Cole,P.M.(1986).Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*,
57, 1309-1321.
- Coplan,R.J.,&Arbeau,K.A.(2009).Peer interactions and play in early childhood.In
H.Rubin,W.M.Bukwski,&B.Laursen(Eds.),*Handbook of peer interactions,
relationships, and groups*(pp.143-161).New York:Guliford.

- Corsaro, W.A. (1985). Features of peer culture and children's conception of adult rules. In *Friendship and Peer Culture in the Early Years* (pp.171-270). New Jersey: ABLEX PUBLISHING CORPORATION.
- Corsaro, W.A. (1979). 'We're friends, right?': Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8, 315-336.
- Corsaro, W.A. (2003) "We're Friends, Right?" Sharing and social participation in kids' culture. In W.A. Corsaro, *We're Friends, Right? : Inside kids' culture* (pp.36-65). Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Eckerman, C.O., Whatley, J.L., & Kutz, S.L. (1975). Growth of social play with peers during the second year of life. *Developmental Psychology*, 11(1), 42-49.
- Eckerman, C.O., & Stein, M.R. (1982). The toddler's emerging interactive skills. In Rubin, K.H., & Ross, H.S. (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood*. (pp.41-71). New York: Springer-Verlag.
- Eckerman, C.O., Davis, C.C., & Didow, S.M. (1989). Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer. *Child Development*, 60, 440-453.
- Eibe-Eibesfeldt, I. (2001). ヒューマン・エソロジー: 人間行動の生物学 (日高隆敏, 監; 桃木暁子他, 訳). 京都: ミネルヴァ書房. (Eibe-Eibesfeldt, I. (1984). *Die Biologie des Menschlichen Verhaltens Grundriß der Humanethologie*. München: PIPER VERLAG.)
- 江口純代. (1979). 乳幼児における子ども同士の交渉(その 1): 0歳から3歳までの子どもたちによる遊び場面における1歳児の場合. *北海道大学紀要(第1部C)*, 29, 161-174.
- 遠藤純代. (1995). 遊びと仲間関係. 麻生武・内田伸子(編). *講座生涯発達心理: 2 人生への旅立ち—胎児・乳児・幼児期前期* (pp.229-263). 東京: 金子書房.
- 榎沢良彦. (1998). 子どもの行動空間と身体性: 生きられる空間の視座からの子どもの空間の解釈. *保育学研究*, 36(2), 45-52.
- Fabes, R.A., C.L. Martin, & L.D. Hanish. (2009). Children's behaviors and interaction with peer. In K.H. Rubin, W.M. Bukwsky, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.45-62). New York: Guilford.
- 藤田清澄. (2011) 遊びの中でみられる幼児の身体接触の意味: 身体知の視点から. *保育学研究*, 49, 29-39.
- 深田昭三・倉盛美穂子・小坂圭子・石井史子・横山順一. (1999). 幼児による会話の維持: コミュニケーション連鎖の分析. *発達心理学研究*, 10(3), 220-229.
- Flick, U. (2002). *質的研究入門: 〈人間の科学〉のための方法論* (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳). 東京: 春秋社. (Flick, U. (1995). *Qualitative forschung*. Humbrugg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.)

- Garvey,C.(1980). *ごっこの構造: 子どもの遊びの世界*(高橋たまき,訳).東京:サイエンス社. (Garvey, C. (1977).*Play*.Harvard University Press.)
- Garvey,C.(1987). *子どもの会話: “おしゃべり”にみるこころの世界*(柏木恵子・日笠摩子,訳).東京:サイエンス社. (Garvey,C.(1984).*Children’s talk*Willian Collins Sons & Co. Ltd.)
- Geertz,C.(1987). *文化の解釈学 I・II*(吉田禎吾・中牧弘允・柳川啓一・板橋作美,訳).東京:岩波書店(Geertz,C.(1973).*The interpretation of cultures*.New York:Basic Books.)
- Gottman,J.M.(1983).How children become friends.:Monographs of the society for Reasearch.*Child Development*,3,146-158
- Harris,J.R.(1995).Where is the child’s environment? A group socialization theory of development.*Psychological Review*,102,458-489.
- Hartup,W.W.(1983).Peer relations.In E.M. Hetheingston (Ed.) ,& P. H.Mussen(Seriesed). *Handbook of child psychology*(vol.4) (pp.103-196),NJ:Wiley.
- Hartup,W.W.(1986). On relationships and development. InW.W. Hartup,&Z.Rubin(Eds.), *Relationships and Development*(pp.3-26).London:LAWRENC ERLBAUM ASSOCIATES.PUBLISHERS.
- Hinde,R.A.(1987).*Individuals, relationships, and culture*. Cambridge University Press.
- 平井信義・山田まり子.(1989). *子どものユーモア*.大阪:創元社
- 平井タカネ.(1985).「からだことば」とコミュニケーション.岩田慶治(編), *子ども文化の原像*(pp.212-230).東京:日本放送出版協会.
- 廣松 渉.(1997).共同主観性の現象学. 廣松 渉著作集第6 巻(pp.405-530).東京:岩波書店.
- 広瀬美和.(2006).子どもの調整・仲直り行動の構造:保育園でのいざこざ場面の自然観察的検討.*乳幼児教育学研究*,15,13-23.
- Holloway,S.D.(2004). *ヨウチエン 日本の幼児教育、その多様性と変化*.京都:北大路書房(Holloway,S.D.(2000).*Contested Childhood Diversity and Change in Japanese Preschools*.London;Routledge.)
- 掘越紀香・無藤隆.(2000).幼児にとってのふざけ行動の意味:タブーのふざけの変化. *子ども社会研究*,6,43-55.
- 掘越紀香.(2003).人間関係の保育.無藤 隆(編), *保育・看護・福祉プリマーズ:6 幼児の心理と保育*(pp.161-182).京都:ミネルヴァ書房.
- Howes,C.(1980).Peer play scale as an index of complexity of peer interaction. *Developmental Psychology*,16,371-372.
- Howes,C.&Matheson,C.C.(1992).Sequence in the development of competent play with

- peers:Social and social pretend play.*Developmental Psychology*,28,961-974.
- 池上貴美子.(1999).模倣することの意味.正高信男(編).*ことばと心の発達 1:赤ちゃんの認識世界*(pp75-114).京都:ミネルヴァ書房.
- 今井和子.(1992).なぜごっこ遊び:子どもの自己世界のめばえとイメージの育ち.東京:フレール館.
- 入澤里子.(2008).幼稚園におけるごっこ遊びの援助:ごっこ遊びの種類と子どもの表現タイプの違いからのアプローチ.修士論文(未公刊).千葉大学:千葉.
- 岩田純一.(1990).意味の発達.新・児童心理学講座⑥言語機能の発達(pp.73-109).東京:金子書房.
- Jacobson,S.W.(1979).Matching behavior in the young infant.*Child Deveioption*,50, 425-230.
- 加用文男.(1981).幼児のケンカの心理学的分析.*現代と保育*,9,176-189.東京:ささら書房.
- 加用文男.(1993).遊び研究の方法論としての「心理状態主義」.*発達*,55,1-15.京都:ミネルヴァ書房
- Keeanan,E.O.(1974).Conversational Competence in children. *Journal of Child Language*,1,163-183.
- 木下孝司.(1998).“ふり”が通じ合うとき:ふり遊びの始まりと心の理解.秦野悦子・やまだようこ(編),*シリーズ発達と障害を探る:1 コミュニケーションという謎*(pp.151-172).京都:ミネルヴァ書房.
- 岸井勇雄.(1990).*幼児教育課程総論*.東京:同文書院
- 北村光二.(1992).「繰り返し」をめぐって:「関係」をテーマとするコミュニケーション.弘前大学人文学部文経論叢.27(3), 23-51.
- 小林紀子.(1994).「戦いごっこ」における遊びの流れを規定するもの:内的ルールの関連性をめぐって.*日本保育学会第47回大会研究論文集*(pp.428-429).
- 小林紀子.(1995).「戦いごっこ」における遊びの流れを規定するもの②:内的ルールの生成過程をめぐって.*日本保育学会第48回大会研究論文集*(pp.140-141).
- 小林紀子.(1996).「戦いごっこ」における遊びの流れを規定するもの③:内的ルールと遊び集団の人間関係.*日本保育学会第49回大会研究論文集*(pp.195-196).
- 香曾我部 琢.(2010).遊びにおける幼児の“振り向き”の意味:3歳児の砂遊びにおける“振り向き”から相互作用への展開事例の検討より.*保育学研究*,48,169-179.
- 鯨岡 峻.(1997).*原初的コミュニケーションの諸相*.京都:ミネルヴァ書房.
- 鯨岡 峻.(2005).*エピソード記述入門 実践と質的研究のために*.東京:東京大学出版会.
- 倉持清美・無藤隆.(1991).『入れて』『貸して』へどう応じるか:一時的遊び集団に

- おける遊び集団外からのかかわへの対処の方法. *保育学研究*,29,132-144.
- 倉持清美.(1992).幼稚園の中のものめぐり子ども同士のいざこざ:いざこざで使用される方略と子ども同士の関係. *発達心理学研究*,3,1-8.
- 倉持清美.(1994).就学前児の遊び集団への仲間入り過程. *発達心理学*,5,137-144.
- 倉持清美・柴坂寿子.(1999).クラス集団における仲間間の認識と仲間入り行動. *心理学研究*,70(40). 301-309.
- 倉持清美.(2003).保育実践とフィールド心理学.無藤 隆・倉持清美(編),*新 保育ライブラリ 子どもを知る:保育実践のフィールド心理学*(pp.1-8).京都:北大路書房.
- Ladd,G.W,Price,J.M.,&Hart,C.H.(1990).Preschooler's behavioral orientations and patterns of peer contact.In S.R.Asher,&J.D.Coie (Eds.).*Peer rejection in childhood* (pp.90-115), New York:Cambridge U.P.
- Ladd,G.W.(2009).Trend,travails,and turning points in early research on children's peer relationships:Legacies and lessons for our time? In K.H.Rubin,W.M.Bukwiski,& B. Laursen(Eds.),*Handbook of peer interactions, relationships, and groups*(pp.20-41). New York:Guliford.
- Lewis,M.(2000).The emergence of human emotions. Lewis, M. & Havilland-Jones, J. M. (Eds) *Handbook of Emotions*, 2nd ed(pp.223-235). Guilford press.
- 牧 亮太.(2009).幼児のコミュニケーションの一様式としてのからかい:観察・エピソード分析による多角的検討. *乳幼児教育学研究*,18,31-40.
- 松井愛奈・無藤 隆・門山 睦.(2001a).幼児の仲間との相互作用のきっかけ:幼稚園における自由遊び場面の検討. *発達心理学研究*,12, 195-205.
- 松井愛奈.(2001).幼児の仲間への働きかけと遊び場面との関連. *教育心理学研究*,49,285-294.
- Meltzoff,A.N.&Moore,M.K.(1983).Newborn infants imitate adult facial gesture. *Child Development*,54,702-709.
- Meltzoff,A.N.&Moore,M.K.(1977).Imitaion of facial and manual gesture by human neonates. *SCIENCE*,198,75-78.
- Meltzoff,A.N.&Moore,M.K..(1999).Persons and representation:why infant imitation is important for theories of human development.In Nadel,J.&Butterworth,G.(Eds.), *Imination in infancy*(pp.9-35).Cambridge University Press.
- Merleau-Ponty,M.(1969・1970). *シーニュ 1・2*(竹内芳郎,訳).東京:みすず書房.
(Merleau-Ponty,M.(1960).Signes.).
- 文部科学省.(2005). 「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について:子どもの最善の利益のための幼児教育を考える(答申)」。中央教育審議会平成 17 年 1 月 28 日. 子どもと保育総合研究所 代表/森上史朗(監)・

- 大豆生田啓友・三谷大紀(編),*最新保育資料 2010*(pp.361-373).京都:ミネルヴァ書房.
- 文部科学省.(2006).教育基本法(平成 18 年全面改正). 子どもと保育総合研究所 代表/森上史朗(監)・大豆生田啓友・三谷大紀(編),*最新保育資料 2010*(pp.25-26). 京都:ミネルヴァ書房.
- 文部科学省.(2007).学校教育法(平成 19 年改正). 子どもと保育総合研究所 代表/森上史朗(監)・大豆生田啓友・三谷大紀(編),*最新保育資料 2010*(pp.27-36).京都:ミネルヴァ書房.
- 文部科学省.(2008a).*幼稚園教育要領*(平成 20 年告示).東京:フレーベル館.
- 文部科学省.(2008b).*幼稚園教育要領解説*.東京:フレーベル館.
- 文部科学省.(2010). *幼稚園教育指導資料集第 3 集:幼児理解と評価*.東京:ぎょうせい.
- 森 司朗.(1999).幼児のからだの共振に関して:对人的自己の観点から.*保育学研究*,37,152-158.
- 森下李香.(2006).幼稚園のままごとコーナーにおける物の使われ方:物の使われ方の特徴と、物と遊びのテーマとの結びつき.千葉大学教育学部幼稚園教員養成課程平成 17 年度卒業論文(未公刊).千葉大学:千葉.
- 森上史朗.(1992).われわれの実践と実践研究の立場.森上史朗・今井和子(編).*集団ってなんだろう*.(pp.1-5).京都:ミネルヴァ書房
- 無藤 隆.(1992).*子どもの生活における発達と学習*.京都:ミネルヴァ書房
- 無藤 隆.(1996a).身体知の獲得としての保育.*保育学研究*,34,144-151.
- 無藤 隆.(1996b).幼児同士の付き合いの成立過程の微視的検討.*人間関係学研究*,3(1),115-23.
- 無藤 隆.(1997).*協同するからだとことば*.東京:金子書房.
- 無藤 隆.(2003).保育実践のフィールド心理学の理論と方法.無藤 隆・倉持清美(編).*新 保育ライブラリ 子どもを知る:保育実践のフィールド心理学*(pp.1-19). 京都:北大路書房.
- 無藤 隆.(2005).質的研究の三つのジレンマ:「再詳述法」の提案による質的心理学の可能性.*質的心理学研究*,4,58-64.
- 無藤 隆.(2009).保育者としての成長過程.*幼児教育の原則:保育内容を徹底的に考える*(pp.162-181).京都:ミネルヴァ書房.
- 明和政子.(2000).模倣の発達と進化:飼育下チンパンジーとヒトの比較研究.*心理学評論*,43(3),349-367.
- Nadel,J.,Guerini,C.,Perze,A.,&Rivet,C.(1999).The evolving nature of imitation as a format for communication.In J.Nadel.&G.Butterworth(eds.),*Imitation in infancy*

- (pp.209-234).Cambridge University Press.
- Neisser,U.(1988).Five kind of self-knowledge.*Philosophical Psychology*,1,35-59.
- 中野 茂.(1990).遊び.無藤 隆・高橋恵子・田島信元(編),*発達心理学入門 I:乳児・幼児・児童*(pp.147-160).東京:東京大学出版会.
- 中野 茂.(1992).あそび.日本児童研究所(編),*児童心理学の進歩*,vol.31(pp.59-80).東京:金子書房.
- 内藤哲雄.(2001).*無意図的模倣の発達社会心理学:同化行動の理論と実証的研究*.京都:ナカニシヤ出版.
- 能智正博.(2011).*臨床心理学を学ぶ⑥質的研究法*.東京:東京大学出版会.
- 小原敏郎・入江礼子・白石敏行・友定啓子.(2008).子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか:保育者の経験年数・トラブルが生じる状況による分析を中心に.*乳幼児教育学研究*,17,93-103.
- OECD.(2006).“Starting Strong II :Early Childhood Education and Care”.OECE.
- 岡林典子.(2003).生活の中の音楽的行為に関する一考察;応答唱《かーわってー・いよー》の成立過程の縦断的観察から.*保育学研究*,41(2),50-57.
- 岡花祈一郎・牧 亮太・浅川淳司・杉村伸一郎.(2011).5歳児における遊びの展開プロセス:模倣による縦と横の広がり.*日本発達心理学会第22回大会論文集*,398.
- 岡本拓子.(2009).音・音楽に対する感性と表現.平田智久・小林紀子・砂上史子(編),*最新保育講座⑩保育内容「表現」*(pp.97-114).京都:ミネルヴァ書房.
- Parten,M.B.(1932).Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*,27,243-269
- Piaget,J.(1968).*幼児心理学 1:模倣の心理学*.大伴 茂(訳).愛知:黎明書房(Piaget,J.(1945).La formation du symbole chez l'enfant.Delachaux et Niestle.)
- Rizzolatti,G.&Sinigaglia,C.(2009).ミラーニューロン(柴田裕之,訳,茂木健一郎,監修).東京:紀伊国屋書店.(Rizzolatti&Sinigaglia,(2008)*Mirrors in the brain:How our minds share actions and emotions*.translated by Frances Anderson. New York:Oxford University Press.)
- Ross,H.S.(1982).Establishment of Social Games Among Toddlers.*Developmental Psychology*,18(4),509-518.
- Rubin,K.H.,David,L.&Coplan,R.Rose-krasnor,L.,&Booth,C.L.(1994).“Birds of a feather...”:Behavioral concordance and preferential personal attraction in children. *Child Development*,65,1778-1785.
- Rubin,K.H.,Bukowski,W.M.,&Parker,J.G..(2006).Peer interaction,relationships, and Groups.In N.Eisenberg (Ed.),W.Damon,&R.M.Lerner(Editors-in-Chief).*Handbook of Child Psychology: vol.3* (6th ed.,pp.571-645). New York;Jhon Wiley & Sons Inc.

- 佐伯 胖.(2008).模倣の発達とその意味.*保育学研究*,46,347-357.
- 斉藤こずゑ・木下芳子・朝生あけみ.(1986).仲間関係.無藤隆・内田伸子・斉藤こずゑ(編).*子ども時代を豊かに:新しい保育心理学*(pp.59-111).東京:学文社
- 斉藤こずゑ.(1992).仲間・友人関係.木下芳子(編).*新・児童心理学講座第8巻:対人関係と社会性の発達*(pp.29-82).東京:金子書房.
- 佐々木正人.(1996).子どもを意味でとりかこむ:アフォーダンスの設計.*エデュケア* 21,6月号,40-43.東京:栄光教育研究所.
- 佐藤郁哉.(1992).*ワードマップ;フィールドワーク 書を持って街へ出よう*.東京:新曜社.
- 佐藤公治.(2008).遊び:モノ,行為,空間の相互連関性.佐藤公治,*保育の中の発達の姿*(pp.120-165).東京:萌文書林.
- 佐藤康富.(2009).幼児期の協同性における目的の生成と共有の過程.*保育学研究*,47,143-152.
- 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(2),51-62.
- 瀬野由衣.(2011).2歳児から見えている世界:遊びの様子を手掛かりにして.木下孝司・加用文男・加藤義信(編),*子どもの心的世界のゆらぎと発達*(pp.65-85).京都:ミネルヴァ書房.
- Shantz,C.U.&Hobert,C.J.(1987).Social conflict and development. In T.J.Berndt,&G.W.Ladd.(Eds),*Peer relationships in child development*(pp.71-94).New York;Jhon Wiley & Sons Inc.
- 柴坂寿子・倉持清美.(2009).幼稚園クラス集団におけるお弁当の共有ルーティン.*質的心理学研究*,8, 96-116.
- Smith,H.A.(1997).State of the Art of Nonverbal Behavior in Teaching.Wolfgang,A.(Ed.),*Nonverbal Behavior*(pp.171-202).Hogrefe&Huber Publishers.
- Stern,D.N.(1989).*乳児の対人世界:理論編*(小此木啓吾・丸太俊彦監訳,神庭靖子・神庭重信訳).東京:岩崎学術出版社.(Stern,D.N.(1985).*The interpersonal of infant*. New York: Basic Books.)
- 杉村伸一郎・岡花祈一郎・牧 亮太・浅川淳司・鄭 曉琳・佐藤裕樹.(2011).保育場面における幼児の模倣:感覚・感情的側面からの検討.*日本発達心理学会第22回大会発表論文集*,348.
- 須永美紀.(2007).「共振」から「共感」へ.佐伯 胖(編).*共感:育ち合う保育のなかで*(pp.39-73).京都:ミネルヴァ書房.
- 鈴木裕子.(2009).幼児期における模倣機能の類型化の有効性:幼児の身体表現活動を焦点とした検討.*子ども社会研究*,15,123-136.

- 田島信元.(2003).*共同行為としての学習・発達:社会文化的アプローチの視座*.東京:金子書房.
- 高橋登.(2002).会話期と読み書き期の言語発達.岩立志津夫・小椋たみ子(編),柏木恵子・藤永保(監修),*臨床発達心理学④言語発達とその支援*(pp.92-101).京都:ミネルヴァ書房
- 高橋たまき・松寄洋子 (1988) 「遊びにおける発話・対話の発達—その1—」『日本教育心理学会第30回総会発表論文集』336-337頁
- 高橋たまき.(1984).*乳幼児の遊び その発達プロセス*.東京:新曜社
- 高櫻綾子.遊びのなかで交わされる「ね」発話にみる3歳児の関係性.*保育学研究*,46,78-88.
- Thorpe,W.H.(1963).*Learning and instinct in animals*.Cambridge,MA:Harvard University Press.
- Tomasello,M.,Davis-Dasilva,M.,Camak,L.,&Bard,K.(1987).Observational learning of tool-use by young chimpanzees.*Human Evolution*,2,175-183.
- Tomasello,M.,Savage-Rumbaugh,S.,&Kruiger,A.C.(1993).Imitative learning of actions on objects by children,chimpanzees,and en-culturated chimpanzees.*Childdevelopment*,64,1688-1705.
- Tomasello,M.(2006).Acquiring linguistic constructions.Kuhn,D.&Siegler,R.(Eds),*Handbook of Child Psychology, 6th edition, vol.2* (pp.255-335). New York;Jhon Wiley & Sons Inc.
- 高坂 聡.(1996).幼稚園児のいざごさに関する自然観察研究:おもちゃを取るための方略の分類.*発達心理学研究*,7,62-72.
- 友定啓子.(1993).*幼児の笑いと発達*.東京:勁草書房.
- Travartthen,C.,Kokkinaki,T.&Fiamenghi Jr.,G.A.(1999).What infants' imitation communicate with mothers,with fathers and with peers. In Nadel,J.&Butterworth,G.(Eds.),*Imitation in infancy*(pp.125-184).Cambridge
- 塚崎京子・無藤隆.(2004).保育現場における3歳児の身体接触の変容.*乳幼児教育学研究*,13,13-26.
- 津守 真.(1997).*保育者の地平*.京都:ミネルヴァ書房.
- 都筑郁子・上田淑子.(2009).子ども同士のトラブルに対する3歳児のかかわり方の発達的变化:1年間の保育記録とビデオ記録にもとづく実践的事例研究.*保育学研究*,47,22-30.
- 内田伸子・無藤 隆.(1982).幼児初期の遊びにおける会話の構造.*お茶の水女子大学人文科学紀要*,35,お茶の水女子大学,東京.81-121.
- 内田伸子.(1986).*ごっこからファンタジーへ:子どもの想像世界*.東京:新曜社.

- 山田 敏.(1994).*遊び論研究：遊びを基盤とする幼児教育方法理論形成のための基礎的研究*.東京:風間書房.
- やまだようこ.(1996).共鳴してうたうこと・自身のこえがうまれること.菅原和孝・野村雅一(編),*コミュニケーションとしての身体*(pp.40-70).東京:大修館書店.
- 山本登志哉.(1991).幼児期に於ける「先占の尊重」原則の形成とその機能:所有の個体発生をめぐって.*教育心理学研究*,39,122-132.
- 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*(pp103-141).京都:ミネルヴァ書房.
- 山本登志哉.(2001).幼児期前期の友だち関係と大人の関わり.無藤隆(編).*保育・看護・福祉プリマーズ:5 発達心理学*(pp55-72). 京都:ミネルヴァ書房.
- 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变化:「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.*乳幼児教育学研究*,19,95-107.
- Vandell,D.L.,&Wilson,K.S.(1982).Social interaction in first year;Infants'social skills with peer versus mother.In Rubin,K.H.,& Ross.H.S.(Eds),*Peer relationship and social skills in childhood*.(pp.187-208).New York:Springer-Verlag.
- Wertch,J.V.(1995).*心の声:媒介された行為への社会文化的アプローチ*(田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子,訳).東京:福村出版.(Wertch,J.V.(1991)*Voices of the Mind:A sociocultural approach to mediated action*.Harvard University Press.)
- Wertch,J.V.(2002).*行為としての心*(佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子,訳).京都:北大路書房.(Wertch,J.V.(1998)*Mind as Action*.Oxford University Press.)
- Whiten,A.&Ham,R.(1992).On the nature and evolution of imitation in the animal kingdom:Reappraisal of a century of research.In P.J.B.Slater,J.S.Rosenbalt,G.Beer,& Milinski,M(Eds.),*Advances in the study of behavior*,.21(pp.239-283).New York: Academic Press.

謝辞

本研究を博士論文として提出するにあたり，お茶の水女子大学大学院人間文化研究修士課程以来，15年の長きにわたってご指導くださった無藤隆先生に，心より感謝申し上げます。

また，本研究のために長期にわたる観察を行わせていただいた公立 M 幼稚園の園児の皆さん，保育者の先生方にも，熱く御礼申し上げます。歴代の園長先生である福島有子先生，永井由利子先生，村上とも子先生，佐藤早苗先生，桶田ゆかり先生，そして，観察させていただいたクラスの池田克子先生，瀬田雅江先生，佐竹聖美先生，野本和美先生には，当時大学院生であった私を常に温かく園に迎えていただくとともに，幼児教育・保育についてもたくさんのお話をさせていただきました。先生方からは，本研究の内容以上に，幼児教育・保育の実践に根差した豊かな知見を与えていただきました。私の保育研究者としての土台を，M 幼稚園で育てていただいたと感じております。

これらの御恩を幼児教育・保育の実践に返していけるように，本研究を新たな出発点として，今後も幼児教育・保育の研究を進め，深めることの決意を新たにしております。

さらに，私が在職している千葉大学教育学部の先生方にも，日頃より博士論文の執筆を温かく励ましていただきました。稲垣佳世子先生，中澤潤先生，富田久枝先生，岡部裕美先生，伊藤葉子先生に感謝申し上げます。

そして最後に，幼児教育・保育の研究者を志した時から，長きにわたり物心両面で支えてくれた家族に心から感謝します。

2013年2月15日

砂上 史子