

子どもの遊び活動に関するエピソードの解釈

— ある年長児の関係性を観察記録から読み取る —

井 口 均

Some episode analyses about the preschool children's play

— Through the observation of a peer group

in the five years old class —

Hitoshi INOKUCHI

1. はじめに

子どもと外界との関わり方における発達的变化は大まかな目安となる具体的変化が活動や意識面において比較的短期間のうちにみられる場合が確かにある。その法則的な道筋は、客観的観察と再現可能という条件の下で現実の「時の流れ」や煩雑な状況要因が排除可能なものに絞られ、かつ大多数に当てはまるか否かが妥当性の有無の決め手とされてきた。その結果、その法則が描く子どもの姿は具体的人称を欠き、日常生活から遊離したものとなっているという中野による批判¹⁾がある。

その問題を解決すべく、試みられている1つの方法が、日常生活の中でみられる諸事象を主な手がかりに、子どもの理解を深める研究の流れである。中野は「意味ある複雑さの中での発達システム」を明らかにできるのではないかと指摘する。それはその子どもの生活の「場」あるいは「状況」に含まれる多様な社会的関係を捨象することなく、「意味ある複雑さ」とみなし、それに対する子どもの行動に何らかの規則性やその子独自の方略を見出そうとしている。実際に子どもが生活する中で示す活動傾向やそこで生じる発達的变化、あるいは問題現象は、社会をはじめ、学校、家庭、仲間などの「場」あるいは「状況」に含まれている関係性と深く関わっており、またそれをその子がどのように認知し意味づけているかによって変化する。「意味ある複雑さ」へのその子独自の意味づけに迫りながら、二人称的子ども理解を生活に関係づけられた現実的理解によって問題にしようとするのである。エピソードはそうした研究での重要な一資料となっている。

二人称的子ども理解を現実的に深める必要性を感じ、そのための方法としてエピソードを同様に重視する立場から、改めてエピソードのもつ可能性を指摘しておく必要がある。何故ならば、エピソードへの過大評価を戒め、適切な活用を考えていかねばならないからである。エピソードは氏家が指摘した3つのスケール²⁾の中で考えると、対人的適応行動等の場合にみられる比較的長い時間的スケールや乳幼児の様々なあそび活動などに代表される短い時間(期間)的スケールにおいて出現する姿を問題にすることが多い。そこでみられる子どもの姿は、その場の状況、偶然の出来事、気分、思いつき等に左右されることが確かに多い。その意味では条件統制がなく、他者との複雑な関係性を含んだままであり、

しかも偶発的要因に影響されがちな繰り返し不可能な体験といえる。大部分の子どもに共通する、ある時期に見られる発達の現象やその顕在化の道筋が、そうしたその場限りともいえる個々の特殊な活動体験の単なる量的蓄積によって生じるものではないだけに、より限定的な位置づけが必要と思われる。

2. 子どもの具体的な姿や気になる行動現象を生活における関係性からみる

(1) エピソードで何がみれるのか — その有効性と限界 —

有効性として考えらるるのは、第1に、「対象に能動的に関わる行為者としての子どもの姿」³⁾であり、ものや人に自発的に関わる行為や姿である。実験的事態の下では、予想される現象が最も出現しやすい環境条件をコントロールした上で子どもの姿を分析しようとする。その結果、どのような条件下でどんなことをさせれば「〇〇ができ、××ができない」という、いわば受動的な子どもの事態の下での‘できる・できない’の姿が捉えられることになる。しかし、エピソードでは通常的生活環境の下で、一つひとつ行為が子ども自身の「する、しない」(したい、したくない)の判断に委ねられている。その意味では単に‘できる・できない’の姿だけでなく、中野が指摘するように、子ども自身の意図や動機づけを見出しやすいのではなかろうか。第2に、第三者(他者)が読み取ったその子ども独自の意図や動機づけは、ある程度の客観性をもち得るのではないかということである。確かに第三者である観察者の視点(意味づけ)で捉えられたものではあるが、問題は第三者の読み取り自体にあるのではなく、読み取る時の恣意性にある。従来、子どもの意図は主観的なものであり、操作的に定義することが困難であるという理由から研究の対象から排除されてきた。しかし、ある子どもが特定の対象に働きかける際の行為の意図が第三者に読み取れる限り、やはり客観性をもつといえるし、分析の対象になりうると考える。第3として、新たな関係性づくりへの重要な糸口になり得るということである。意図や動機づけによってその子の現実生活での関係性を理解することは、取り組まれる遊びなどの具体的行為(対もの、対人など)の内容だけでなく、その子を取りまわっている他児および重要な大人との関係に含まれる意味についても理解が必要となる。多くの場合、気になる子に対する他児のイメージやその子がもちあわせている対人関係は周囲の大人による評価(意味づけを含む)から強い影響を受けていることが多い。そのため、評価が見直されて働きかけ方も変わることで、子ども自身は何も変わっていないのに、今まで気になっていた子どもが全く気にならなくなっていくケースもある⁴⁾。

その一方で、エピソードの限界についても指摘しておかなければならない。第1は記述の問題で、子どもの具体的な姿を事実としてどこまで記述できるかということである。ここで問題にする事実としての記述は、客観性を重視したニュートラルな行動の単なる羅列的記述ではない。むしろ、その記述が主体である子ども、対象、具体的行為との相互関係及び規定性に対してどれだけの意味づけを伴ったものになり得ているかである。それを可能にするのは、観察者がどの程度まで子どもの意識レベルと同一化でき、その子の行為を自分の経験と重ね合わせながら追体験できるかにかかっている。その意味で、観察者による読み取りの深さ如何に依存しているという限界がある。事実の解釈においても同様のことが指摘できる。第2に予測の問題がある。記述や解釈を通して、子どもが経験した事柄

を深く読みとれたとしても、そのことから即座に次に生起する行為、あるいは発達的变化の予測に必ずしもつながるわけではないということである。なぜなら、子どもにとって個々の経験はすぐ忘れられてしまう場合があるからである。また既に述べたように、個々の子どもの現実生活は偶然の出来事やその日の気分によって左右されることも関係している。このような限界があるにしても、その子の「今」の姿を現在の関係性の中で発達的に理解する上で、エピソードがもっている有効性と重要性が失われることはないと考える。

(2) 保育の場で保育者が気になる子どもの対人行動

現在、小学校低学年では授業不成立が問題にされたり、幼児期での「自己チュウ」児の増加などが指摘されることがある。拙稿⁵⁾では、保育所および幼稚園の保育者にとって気になる子とはどのような子どもなのかについて、その傾向分析を行なった。この調査では、気になる子を年少、年中、年長の各クラスを担当している保育者に挙げてもらい、気になる行動現象について自由記述を求めた。回答が得られた401名の保育者の中で、212名(53%)が「居る」と回答した記述内容を分類したところ、集団行動に関するカテゴリの「関係づくり」(79件)が最も多く、情緒的不安に関するカテゴリの「注意散漫」(52件)、集団生活行動に関するカテゴリの「暴力的解決」(46件)が3位となっている。

そこで「関係づくり」や「暴力的解決」が共通下位行動項目として分類されている集団生活行動について、幼稚園と保育所ごとに5歳と6歳児に関する記述内容をまとめたものが表1、表2である。幼稚園児に関する記述では、他児やその遊びに関心を示さない子ども(k-5-2, 4, 7, 8)、他児と交わるための基本的ルールを知らなかったり、思い通りにならないとすぐ暴力に訴える子ども(k-5-5, 6, 1, k-6-1, 2)、保育者の言動に過敏な子ども(k-5-14, 16, 17)、保育者との会話が成立しない子ども(k-5-10, 11, 12, 13)、保育者との会話の方が上手な子ども(k-5-9)などが主な内容である。保育所児に関する記述では、同年齢児での集団遊びで孤立したり、一人遊びに傾倒する子ども(n-5-6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, n-6-4)、他児と交わるための基本的ルールを知らなかったり、思い通りにならないとすぐ暴力に訴える子ども(n-5-14, 15, 16, 1, 2, 3, 4, 5, 22, n-6-1, 2, 3)、保育者との会話や交わりの方を求める子ども(n-5-19, 20)、他児や保育者に対して排他的、反抗的態度をとる子ども(n-6-6, 7)などが主なものとなっており、幼稚園児の場合とほぼ共通した内容を示している。性別で見るとほとんどが男児であるという点も共通している。

このように、保育者にとって最も気になる行動現象は、仲間での遊びに対する関心の希薄さと交わり場面での他児への暴力的対応である。その一方で、保育者に対する過剰適応的傾向、依存的傾向、そして拒否的傾向が気になる行動現象となっている。このことは対子ども、対保育者(大人)との関係における交わりへの関心・意欲づくり、さらに互いの自己表現が受け入れられる信頼関係づくりへの具体的手だてが求められていることを示している。気になる子どもに共通していることとして孤立しがちな家庭環境の下で、大人との緊張関係が生活の中で大きな比重を占めているのではないかと思われる。保育者はこのような子どもたちに対して、何ができて何ができないかの姿だけでなく、何がしたくて何をしたくないのか、それはその子にとってどのような意味があるのかを理解する必要がある。子どもの意図や動機を理解した関係づくりを通して個々の力を引き出していく保育へ

の転換が求められていると考えるからである。エピソード分析による子どもの理解はそうした転換への糸口を見いだす上で必要となる1つの方法と考える。

表1 幼稚園 5, 6歳児の気になる対人行動

k-5-1: 友達との関わりの中で手を出すことが多い。(男児)
k-5-2: 集団への意識や協調性が乏しい。(男児)
k-5-3: お友達と仲良く遊んでいるわりにはすぐ泣く。(男児)
k-5-4: 4月に入園。入園する前は保育所に通っていたが、同年齢のお友達と遊べずにいる。家庭環境が大人ばかりのためではないかと思える。子どもらしい遊びを知らない。(男児)
k-5-5: よく話す遊びの中で「入れて」「貸して」がうまく言えず、「入れてくれない」と泣いて保育者に訴えてくることが多い。 (男児)
k-5-6: 「順番を待つ、自分の欲求をちょっと我慢する、物の貸し借りなど」ができない。(大人の中で育ち、我慢をしたことがないので)。(男児)
k-5-7: 友達と一緒に会話をしながら考えを出し合って遊ぶことが少ない。他児にも関心が薄いようだ。文字、数字に強く、驚くほどである。(男児)
k-5-8: 集団にいるより一人であることを好む。他人(児)とどう関わったらよいか分からない所があり、自分の気のむくままに行動することがよくある。(男児)
k-5-9: 大人との会話は上手にできるが、子ども同士の会話は難しい。女の子の遊びより、男の子の遊びを好む。(女児)
k-5-10: 一度必要なことを伝えてやっても、そのことをすぐ忘れる。(男児)
k-5-11: 注意をしても次の瞬間には忘れて同じことを繰り返す。(男児)
k-5-12: その場で注意をした時は分かったと返事をするが、言ったすぐ側でまた同じことをする。(男児)
k-5-13: 何度か繰り返し注意したことをすぐ忘れてしまい、同じ行動を繰り返す。(男児)
k-5-14: 入園当初より保育者と目が合わず、キョロキョロしていた。対象物を集中して見れず(絵本など)、いつも違うところを見ている。(男児)
k-5-15: ふざけることが多い。(男児)
k-5-16: 自分に自信がなく、いつも大人や教師の目を気にしてびくびくしている。(男児)
k-5-17: 教師の言葉をすぐく気にし、すぐ人のせいにする。(男児)
k-6-1: 自分の思い通りにならないことがあると殴る・蹴るなどして暴れ、幼稚園から走って逃げようとする。例えば、幼稚園バスに乗らないといって暴れたり、乗ったとしてもバスの中で暴れ、走っているバスから降りようとする。母親や保育者に対して「暴れるぞ」「蹴るぞ」などといって脅すこともある。(男児)
k-6-2: 友だちと関わる場面や遊びの中で、ちょっとしたことで乱暴な振舞いをとることが多い。(男児)
k-6-3: 頭でっかち(習い事も多々している)で、友達関係が上手くいかない。(男児)
k-6-4: 友達が嫌がることを面白がって何回もする。(女児)

表2 保育所 5, 6歳児の気になる対人行動

n-5-1: トラブルがあるとすぐお友達を殴る。(男児)
n-5-2: 大変暴力的で、トラブルが多い。カッとなると相手が誰であろうと見境もなく暴力を振るう。自分の思い通りにならないと暴力を振るう。(男児)
n-5-3: 気に入らなかつたり、思い通りにならないと泣いたり、相手を叩いて反抗する。順番や交代もできない。(男児)
n-5-4: 約束事の内容を理解しているにも拘らず、してはいけないことを必ずする。注意すると、自分で「したらダメ」と言っているが、友達をたたいたり、禁止されていることをしたり、物を投げたりする。本当にどこまで理解できているのかと心配である。(男児)
n-5-5: 行動面で乱雑なところがあるため、他児などからもそのような目で見られている。(男児)
n-5-6: 集団行動の時、皆から離れて一緒にできないことがよくある。(男児)
n-5-7: 集団遊びができず、一人遊びが多い。集団の中へ入れようとするとき活動をかき乱し、トラブル演出。(男児)
n-5-8: 集団行動で一人遅れても全く気にするところがなく、周りに無関心な面がある。(女児)
n-5-9: ゲームやルールのある遊びには参加できない。2~3歳のクラスの友達となら遊べることもある。(男児)
n-5-10: クラスの集団に入れずに仲間外れになることが多い。小さいクラスの子を拉かせたりする。本人は母親と話すことが無いという。(女児)
n-5-11: 友達とほとんど遊ばず、一人遊びが多い。とくに、いじめられたり、仲間外れになっている様子は見られない。争いごともない。(男児)
n-5-12: 協調性がなく、他の子どもと交わろうとしない。(男児)
n-5-13: 一人っ子で甘やかされていることも関係しているのか、わがままな面が多い。(男児)
n-5-14: 子供同士の会話で自分の意見が通らない場合、また物事の展開が自分の思っている順番と違った場合など、異常に飛び跳ねて泣き叫ぶ。お友達の言うことには耳を傾けない。(男児)
n-5-15: 友達とうまく関わり合えないことが多い。小学4年生の姉と信頼関係はあるが、母親に「クソババア」「こいつ」など乱暴な言葉を吐く。母子関係がやや気になる。(男児)
n-5-16: 独占欲が強く、自分が好きな子としか遊ばない。その子が他児と座ったり、遊んだりすると他児がその子を離すまで泣いている。母親にもベツクリしている。上の子と年齢が離れているのも関係していると思われる。(女児)
n-5-17: 友達とのコミュニケーションをうまくとれない。そのため一人遊びが多い。(男児)
n-5-18: 落ち着きがなく、人の話を聞くことができない。叱られても自分は関係ないような顔をしてニヤニヤ笑っている。家庭でも弟と一緒に遊んで好き勝手しているようで、母親もそれを厳しく言い聞かせていない。(男児)
n-5-19: 知的には高いが、保育所の所に来ることが多く大人のような話し方をして友達と短時間しか遊ばない。(女児)
n-5-20: 保育によくくっついて回り、よく観察していて鋭い指摘をしたりするが、子どもとはうまく遊ばない。(女児)
n-5-21: 出来ることをわざとしなかつたりなどして、周囲の関心を引こうとするような行動をとる。(男児)
n-5-22: 攻撃的な行動がよく見られる。(男児)
n-6-1: いきなり友達を叩いたり、座っている友達の背中を尖った貝殻でつついたりする。(男児)
n-6-2: 自分で考えて行動できない。3歳くらいまで、祖父や父母に叩かれながら養育されていたらしい。何もしない友達をいきなり叩いていたりする。(男児)
n-6-3: 乱暴的だが誰でこそこそする。保育所を休みがちで、自分の意見をまともに言えない。子どもの中では支配的なリーダーとして振る舞う。(男児)
n-6-4: ルールのある遊び、ゲームなどには参加できない。いつもはかなり発達が遅れていると思われる男の子と遊ぶか、3歳クラスの女の子と遊ぶことが多い。クラスの同じ女の子たちとは遊ばない。(男児)
n-6-5: スローペースで自分を出さなくなり、友達に叩かれても、「痛い、するな」と口に出して言えない。(男児)
n-6-6: クラスのリーダー的存在だけに自分が何でも一番と思いつけているところがあり、自分の思い通りにならないと仲間に入れてあげなかつたり、意地悪なことを言う。保育が見ていると急に優しくなったりする。(男児)
n-6-7: わざと反対のことを言ったり、素直に返事をしないで言い返したり、聞き直つたりする。(男児)

3. エピソードの事例と解釈

(1) K男とその仲間との関係性への疑問点

ものや人に能動的に関わっている行為者としての子どもの姿から読み取った意図や動機づけによって、その子の現実生活での関係性をどこまで理解することができるのかについて、遊び活動の記録資料から仲間関係を中心に検討してみる。

従来、エピソード解釈の視点をどこにおくかについては2つの視点が指摘されている。1つは、子どもの行為と対象間との関係性を意味づけながら、その子の内面的世界を理解することに焦点をあてる場合である。もう1つは、同様に関係性への意味づけを行なうのだが、そこでの具体的行為の内容的变化とその発達的变化をみようとする場合である。当然のことながら、ここでのエピソードとその解釈は前者の視点に重点をおいたものである。

今回取り上げるのは年長クラスのあるグループのボスの存在として君臨するK男についてのエピソードである。K男及びそのグループについていくつかの疑問を感じたことが発端となっている。何故グループが固定化してしまっているのかという疑問もあるが、その中で強く感じたのは、腕力がとくにあるわけでもない、一見わがままな年長児とも見てとれるK男がなぜボス的地位に長期間にわたり継続的に就いておられるのかという疑問であった。そのことは同時に、グループのメンバーがK男を自分たちのリーダーとして本当に認めているのかという疑問でもあった。もしそうでないとしたら、なぜ他のメンバーはK男に従うのが更に疑問として出てくる。エピソードから判断されるグループ内の地位関係や子どもの内面を通して見た時、子どもたちの仲間関係が必ずしも外見上から印象づけられる単純な関係ではなく、それこそ生活の「場」あるいは「状況」に含まれる他児や保育者との多様な関係を反映した複雑さがみえてくるのではなかろうか。

K男が一見したところボス的地位にあると判断された期間は年中クラスの中頃から年長クラスにおける当観察開始時までである。ボス的地位にあると判断された根拠は、K男が来ないとグループとしてのまとまりがなく遊びも成立しないこと、遊びの内容を決定（あるいは提案）するのは必ずKであること、K男が様々な指示を他のメンバーに出すこと、それらの指示に他のメンバーが基本的に従うことなどが挙げられる。これらは事前の資料⁶⁾やクラス担任からの聞き取りによって確認された。

ここで取り上げた一連のエピソードは、Kが通う長崎市内B幼稚園において1999年10月5日から10月29日にかけて行なった自由遊び場面の記録の一部である。自由記述による記録は2人の観察者が行なった。記録終了後に記述内容の事実確認とその解釈について話し合いをもち、お互いに合意が得られた記述内容をエピソードとしてまとめた資料のみを用いた。

(2) 10月5日（9時50分～11時頃）の遊びの経過と他児との関係性

① 活動の展開とエピソード { () 内は図中の指示物および図記号 }

K男を中心とする遊びが具体的にどのような活動内容かを示したものが図1である。山の周囲に川を作り、その川から水路を引こうとしたものである。水路の部分はパイプや塩ビの樋などを利用した複雑な構成物となっている。K男はいろんなイメージを描きながら他児と一緒に作り上げた。この砂場遊びの経緯とその過程でのエピソードを挙げると以下のようなになる。

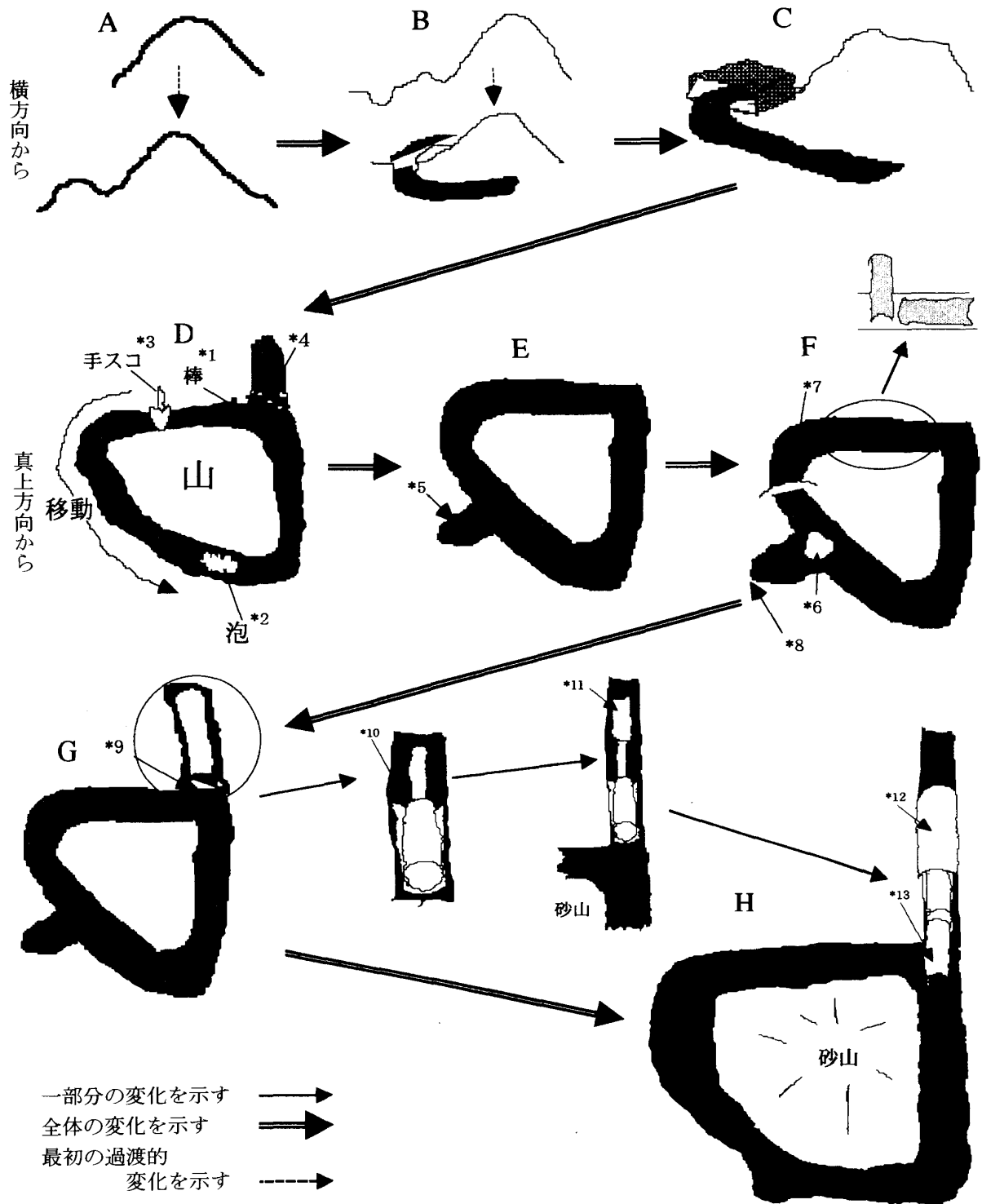


図1 砂場での山と川と水路づくりの展開過程

K男たちは数人と一緒に砂場で山づくりに取り組む。K男は「これを山にして」と自分が盛った砂山を指差してT君に話しかける。そのK男の提案に対して、T男はすぐに反応

しない。それを見たK男はさらに「日本一高い山、わっ崩れてきた」と自分が盛った砂山に周囲の注目を集めようと声だかに喋りながら、プラスチックのスコップで砂をすくって盛ろうとする。(図のA)

漸くTがK男の作っている砂山に来て一緒に砂を盛り始めると、周囲に居たグループのメンバー2人がそこに加わる。K男は皆の盛り方を見て「こうやらんば」と、盛った砂を手で上から押さえて固めるように指示する。この後、手が足りなくなったのか他の仲間を呼ぶことになる。その際、T男は作業をしながら「Y君も呼ぼうか」とK男に提案すると、即座にK男は「うん」と同意。他の子どもはそれを聞いて自発的に呼びに行く。最初3人だったのが5～6人に増える。K男は他児が運んできた手押車から砂をすくって入れたりしながら、山と川づくりに熱中する。(図のB) その間、K男は砂山を「蟻のお家みたいだ」「カブトガニみたいだ」とみたてる発言をする。また、掘った川に他児が水を入れて流すが、すぐしみ込んで水がなくなると「もうなくなったよ!」と水汲みへの注文をそれとなく他児にしている。水が来るとK男は「いいよ、いいよ。こっち、こっち」と水を流す方向を指示しながら、その作業を見守る。(図のC)

K男はY男が持っていた棒を(*1)もらい、川床に置いて「滝」と命名。移動した時に蟻を見つけ、水を流した時にできた泡の上(*2)に置いたりなどして遊ぶ。「全然とれん」とすくってもすくっても落ちてくる砂に不満を漏らすY男の川掘りにK男が加わり、自分が掘れた場所を示して、「ほらできたよ」と自慢げに話す。その後、スコップを川の中(*3)に突き立てて「ほら通れないよ」と言うが他児からの反応は全くない。(図のD)

エピソード-1

K男が川の一部(*4)をせき止めはじめる。

K「先生、もうここ通らせないからね」と側にいた担任に話しかける。

横でT男が別な場所を掘りながら、(図のE)

T「……(?)くん、ここやって」と一緒に掘るように頼む。

K男は滝に使った棒が砂に埋もれているのを見つけて置き直した後、

K「ほら滝」とT男の方を向いて声をかける。

T「わっ、たんこぶ」と砂山のとっぺんあたりを指差して返事する。(図のF)

それに対し、

K「うふふ」と喜んだ表情で反応。

K男はT男の所に来て、T男の横穴づくり(*5)と一緒にしようとする。

K「どけてTくん」と一緒に砂を掘るが、すぐ元のダム場所に戻り、棒を再び丁寧に置き直す。

この後、掘った川に水を流す作業が何度も何度も繰り返される。

エピソード-2 (エピソード1と数分の時間をおいてつながっている)

K男は黙々と自分で川床にたまった砂を取り除く作業を続けている。

正面にいたY男が

Y「マメ流すよ」と言うがK男はそれに返事せず。

K「だんだんこの道（川）が広がった」と独り言。

そこにD男が入って来て川の中に足を入れるのを見て、

K「こら！やるなって」と怒ってすごんでみせる。その後、T男の方にまわり、

K「はいTくん」と言って水のしみた砂をT男に手渡しする。

T男はそれを川の中に盛りつけ、島（* 6）を作ろうとしている。

D「僕やめてもいい？」と誰とはなしに周囲からの承認を求める。それに対して、

T「休めば、後でまた来たら」と返事をする。その直後に、

K「やめていいよ」とT男の判断を追認するような発言をする。

D男が砂場から離れるのを見て、

T「あっ、水係がない」と叫ぶ。

結局、最初の3人になるが、K男とT男は島づくりについて何やら相談。

K男が島づくりに一生懸命取り組んでいるT男のそばに来て、横にあった細い棒-枯れ枝-（* 7）を川の上に渡して置く。（図のF）

その後、R男が円筒パイプを川の中に置くのを見て、K男の水路づくりが始まる。自分も別のパイプを持って来て同じように置く。最初は円筒形だったが半円形に落ち着いた。それから2～3回水を流してみても流れることを確認し、前にせき止めた場所（* 9）を崩して新たに水路を掘る。お片付けの時間になるが、「〇〇が遊んでいるということは僕たちも遊べるということ」などと状況判断しながら続ける（図のG）。K男はパイプの組合わせをいろいろと変化させ、二重にしたり、細いパイプ（* 10）をつないだりして試行錯誤を繰り返す（図のH）。パイプを組み合わせただけの状態で水が流れるかを試すが、細いパイプから出てこない。T男が太いパイプと細いパイプの継ぎ目部分を砂で埋めてみたらどうかという案をすぐ試してみるがやはり流れない。K男が「なんで」とパイプの穴をのぞいた時、「あっ、こうなっているんだよ」と、継ぎ目に砂がつまっていることを発見。再び細いパイプをはずし、つまっている砂を取り除き、水を流してもらってもやっぱり流れない。K男が細いパイプにつまった砂を2回ほど丁寧に取り除くと、ようやく流れるようになる。

② K男とT男の逆転した力関係

この日の記録の最初の部分では、K男が遊びのイメージを積極的に提案しようとしている姿が示されている。その際、K男は自分のイメージを遊びとして展開しようとする時、T男が同意してくれるかどうかを気にする様子が伺える。しかもT男の同意を得る方法は直接的な場合もあるが、周囲の注目を自分の方に向けさせた上でT男の反応を待つという間接的な手続きをとることがたびたびある。さらに、K男の提案などに対して必ずしもT男は即座に反応するわけではない。ところがT男の提案に対してはK男は即座に反応する。エピソード1でもT男の「わっ、たんこぶ」に対するK男の反応はK男のみたてを即座に受容して楽しんでいる姿である。K男による受容はエピソード2でもみられる。D男が「僕やめてもいい？」と砂場遊びを中断したい意思を周囲に伝えた時、それに対してまず反応したのはT男であり、若干ニュアンスは異なるが、K男はそのT男の判断を受け入れるかたちで発言している。しかも、エピソード1でのT男の横穴づくりやエピソード2のT男の島づくりに、K男は積極的に援助しようとする態度を示している。これらのことか

ら、少なくともK男とT男の関係は、今回の砂場での山づくりの提案や作り方への指示を出すなど、一見するとリーダー的に振る舞うK男との単純な上下関係で成り立っているわけではないことを指摘できる。

そのことは、T男に対して示す他のメンバーの態度からもある程度推測できる。K男の山づくりにT男が参加してはじめて他のメンバーも加わるようになるなど、T男の判断を確認をした上で自分たちの態度を決めているふしがあるからである。

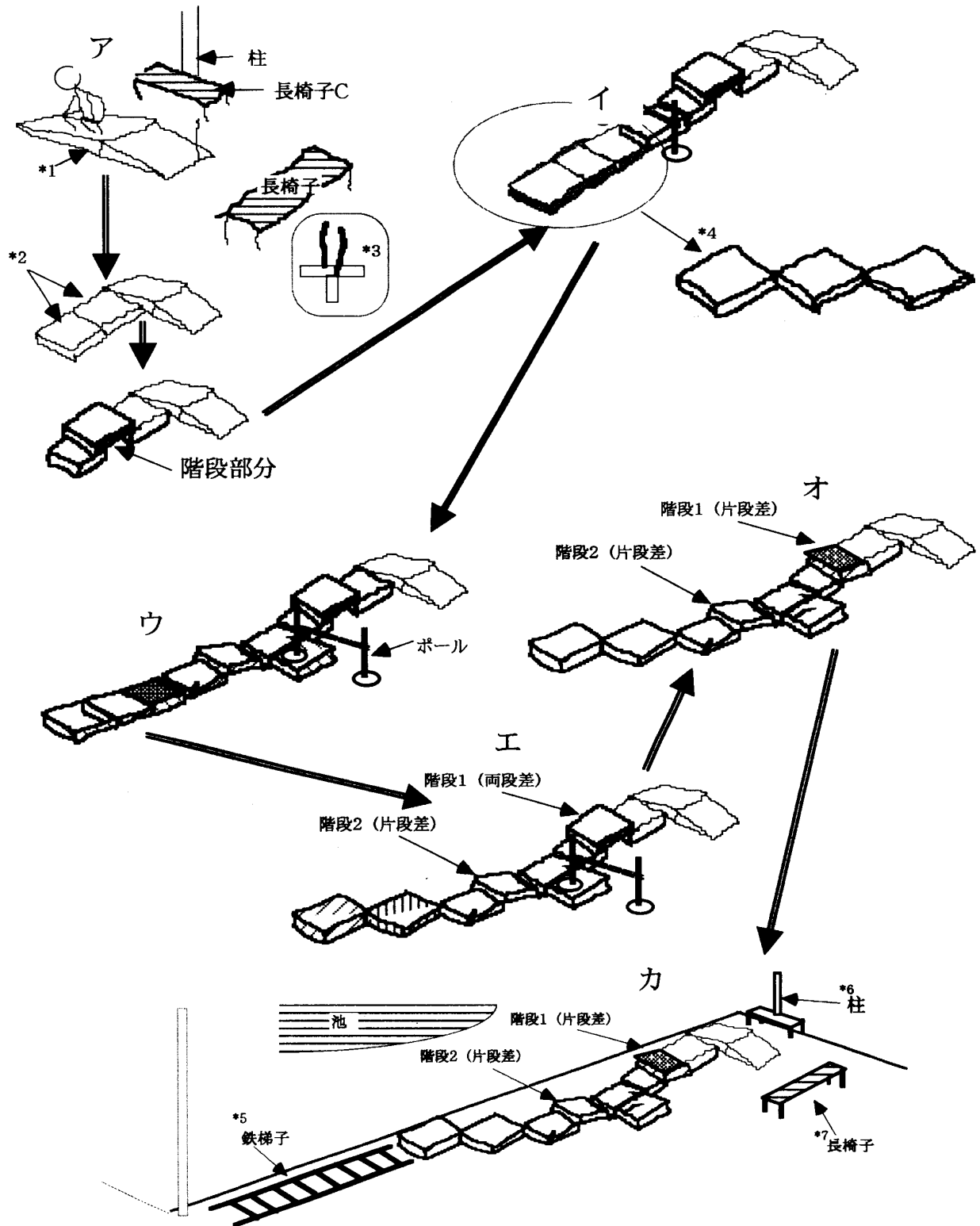
それではT男が事実上のリーダーでK男はみかけ上のリーダーに過ぎないのか、という点と必ずしもそうとは言いきれない。K男がグループに加わらない限り、グループとしての遊びが始まらないからである。しかし遊びが進展しはじめると、グループ内での対人関係を束ねるのはT男ということになる。T男がグループのメンバーであるY男やA男を結びつけ、K男が提示する遊びを関係維持的役割を担いながら支えていると推測できる。T男がそこまでしてK男をたてるのは何故なのか。どのような意図や動機があるのか検討する必要がある。そこで、T男が取り組んだもう一つの遊びである、踏み板を用いた遊びについての経緯とその過程でのエピソードを検討してみよう。

(3) 10月8日（9時30～10時35分）の遊びの経過と他児との関係性

① 活動の展開とエピソード { () 内は図中の指示物および図記号 }

この日の遊びの中で重要な意味をもつ構成物が具体的にどのように作られていったかを示したものが図2と図3である。年長クラスの教室に隣接する通路で取り組まれた遊びで、踏み板などを用いて変化のあるコースを作り、「オットット」(1本歯の下駄に長いヒモをつけ、両足に履いた状態でヒモを手で引っ張りながらバランスをとって歩く遊具)でその上を歩いていく単純な遊びである。ここでもK男はいろいろなイメージを思い浮かべながら、また他児からの要望をヒントにしながらか、ほとんど1人でコース作り上げた。このコース遊びの経緯とその過程でのエピソードを挙げると以下のようなようになる。

遊戯室前の廊下でT男と何やら話ながらコースづくりが始まる。T男は一旦その場から離れ、K男が1人残されて踏み台(*1)の上(図ア)で周りを見回しているところにY男が箱(*2)を持って来る。その箱を踏み台の先につなげて並べ始める。K男は「カミナリコースになっていくんだよ」などと自分のイメージを口に出して言いながら、戻って来たT男に「おもしろい?」と問いかける。T男はオットット(*3)を履いて、その上を歩いてみて、満足そうな表情で肯定的する態度を示した。それを見て、K男は「もっと持って来て!」と周りにいるメンバーに箱の運搬を頼む。T男は運んで来たついでに「階段はだめ?(作って欲しいの意味)」と要望をK男に伝えると、K男は「いいよ」と快く応じる。K男は「階段ならここでいいよ」と適当な場所を見つけて作る(図ア)。K男は「ほらでき上がり」と自慢そうにでき上がった階段状に重ねたコースを眺めながら、長椅子の側の柱に登って、「(?)くん、ここ登れる?」と聞く。その直後、他の3人(T男、Y男、A男)がオットットを履いてコースに出る。K男は柱に登ったままの状態。T男が「××を仲間に入れる?」と聞くと、K男は「いいよ」と素直に承認する。T男がオットットを履いてコースに出ると、K男は柱から下り、T男が歩く横でK男は「ばー!」と言いながらはやすのに対し、T男は「やめてー」と頼む。他の3人もオットットでコースを歩ききることに熱中。K男は少々不満げな表情(図イ)。



※ 矢印の意味は図1と同じ

図2 通路でのコースづくりの展開過程(1)

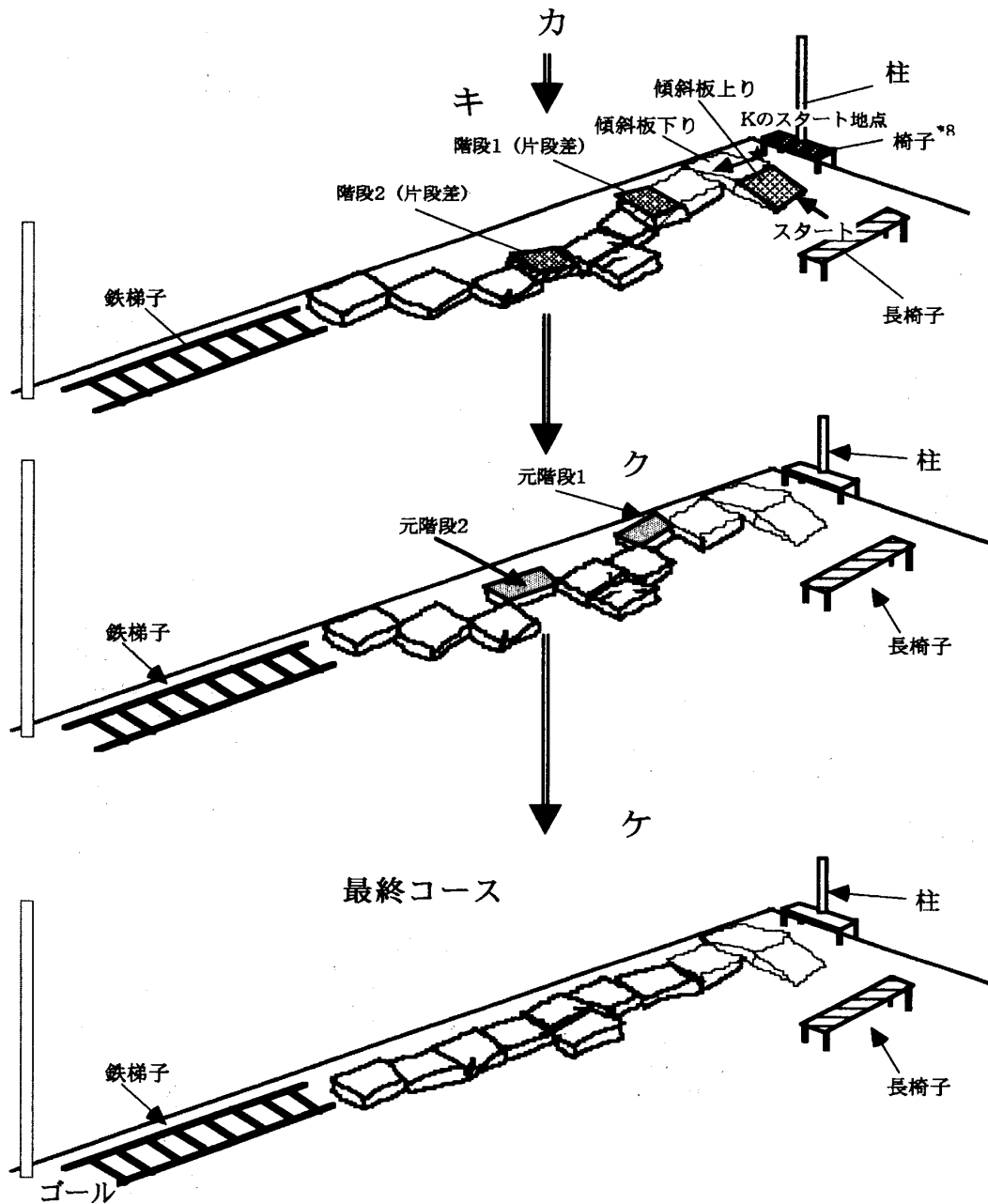


図3 通路でのコースづくりの展開過程(3)

エピソード-3

K男は皆のオットット遊びを少々邪魔する為に障害物を置いたりなどするが、再びコースの変更に取りかかり、ずらしてみたりする (*4)。

K 「Tくん、まだ箱を持ってきてよ！10秒以内に」などと要求する。

T男はY男と一緒に言われた通りにすぐ運んで来る。K男は運ばれてきた箱を使い、コースをさらに延長する作業にとりかかる (図ウ)。

K男がほぼ仕上げると皆一斉にオットットを履いてコースにチャレンジ（図エ）。
K「ここ怖いよ」と段差やずらしたところを指し示しながら、皆が歩くのを見る。
グループメンバー以外の子が入り込んでポールを動かそうとすると、
K「あー」と言いながらその子を押し退け、またコースを変更する。
A男が最初の段差までオットットで歩いて来て、
A「これどけて、だめだよ」とお伺いをたてる。その後、
K「怖いよー、キャー！」と叫んで跳び箱を置いている場所まで走っていく。
その場所から、
K「ねー、ねー、皆来て」とコースにいるメンバーの方に向かって呼びかける。
Kは平均台の下にある鉄梯子を取り出そうととしている。それを見て、メンバーを
含む4人が集まって来て鉄梯子を一緒に取り出す。K男はT男とメンバー以外のも
う1人と一緒に鉄梯子をコースの先まで運ぶ。Kは鉄梯子（*5）をコースの先端
にくっつけ、延長作業が一応完了（図カ）。その後、コースを逆方向からスタート
地点まで歩いて行き、柱（*6）によじ登る。

その後、K男は「座った人は終わり」などと自分でルールを作ったり、自分もコースに
出て遊ぼうとするが、一緒に遊んでいた仲間以外の子どもが何人か遊ぼうとし始める。

エピソード-4 （エピソード3と10分程の時間をおいてつながっている）

K「終わりだよ。1回やっただろ」とメンバーに注意。（ほとんど利き目なし）
K「おれたちが作ったんだよ」とコースに割り込んできたN男に抗議する。
N「皆のだよ」と言い返す。別の子どもがさらに侵入して来たのに対し、
K「そこに入ったら終わりだよ」とコース上を歩いている子に注意する。
再びN男に対して、
K「これは僕たちが作ったんだ」強い口調で言い返す。
K「かててと言っていない。それを知っているの？知らないのならやらないで」とN
男に対して、今度は冷静な口調で言い放つ。N男は、それに対して言い返せないま
ま、別の場所へ移動（言い負かされた感じ）。そこへT男が寄って来て、
T「もう少しやさしくしてって」と、K男にコースをもっと簡単にするように頼む。
K「どこが難しいかな？」と聞き返すが、T男の頼みを結局無視する。
K「先生（担任）見てて」と柱に登ってみせ、柱から下りてコースをオットットを履
かずにスタートからゴールまで走る。

その後、K男もオットットを履いてコースをゴールまで歩ききろうと試みるが、なかな
か上手くいかず途中で何度もこける。スタート地点を最初にこけてしまう階段1に変えて
みるが上手く歩けない（図キ）。T男からコースを簡単にするよう頼まれた時は無視した
が、自分がやってみて難しいと分かれると階段2の段差もなくしてしまう（図ク）。そして
「ガタガタなくしたよ」と伝え、口論したN男の「かてて」も受け入れている。結局、
K男のコースチャレンジは上手くいかなかったが、自分が作ったコースでメンバーだけで
なく多くの仲間を楽しませることができた。そこでもっと簡単にしようと、コース変更を

次々に工夫し、皆が楽しめる簡単なものへと変化させたのである（図ケ）。

② K男の優位性が目立ち、T男たちメンバーを楽しませた日

この日のコースづくりでK男が見せた姿は砂場遊びで見せたものと共通点を一部含みながらも多少違った一面をのぞかせている。共通点は、自分が作りたいコースイメージについてT男からの同意を得ようとしたことやT男からのコース作りへの頼みを積極的に受け入れようとしている姿にみることができる。K男がT男の意向に配慮し、それに応えようとしていることは明らかである。しかし、ここで見せた「サービス精神」はそれだけにとどまらなかった。T男以外のメンバーの意向にも気を配れることを示し、そのためにコースを次々に変えることができる寛容さと構成力をも示した。しかも、コースに用いる箱や鉄梯子の運搬では、T男をはじめとする他のメンバーへの協力を自ら積極的に求める姿もみせた。それは砂場遊びの水汲みなどでみせた遠慮がちな頼み方やT男を仲立ちにした頼み方とは明らかに違っている。エピソード3にみられるのはまさにその姿である。

K男は遊び環境を提供し、それをより楽しいものにするための裏方として自分の力を発揮しただけではなく、一方でエピソード4にみられるような自分がつくりだした遊びだから自分のルールに従わなければ遊ばせないという「管理者」としての強い意思をも垣間みせた。ただし、これは必ずしも強引なものではなく、新規参入者の場合を除けば自分の意見が無視されても多少大目に見ていたようである。

4. K男グループにおけるK男の位置とグループ孤立化の要因

—まとめにかえて—

子どもの具体的生活の「場」あるいは「状況」に含まれる多様な社会的関係をとらえながら、問題現象を含めてその子の現在を「意味ある複雑さ」として理解しようとする場合、具体的に何が問題になっているのか、またその現象に直接影響を与えている対象との関係および子ども自身がその関係をどのように認知し意味づけているかを知る必要がある。園生活での対人関係を中心とした関係性と内面を分析する視点を図4に示した。観察可能な客観的レベルのものと内的レベルの2つに大きく分類している。

K男について、客観的な具体的事象として何が問題となっていたのか。まず遊び相手が固定化してしまっていることであり、次にその中でわがまま的リーダーとしての君臨が長期間に及んでいることである。遊び相手が固定化してしまっていることは確かに観察を通して裏づけられた。T男、Y男、A男の3人である。この3人とK男の関係をみると、T男は特殊な役割をもつ存在といえる。既にみたように、T男はK男の遊び内容に対する承認役であり、他児との仲介役となっており、K男にとっては自分の遊びを展開していく際の重要な支えとなっている。従って、T男自身も自分がK男からあてにされていることを十分自覚していると考えられる。そして、この3人がK男に強くひきつけられている主要な動機が、遊びにおけるK男の発想力と具体的遂行力にあることは明らかであろう。この点に関してはコースづくりにおいて象徴的に示されている。その意味で、K男はT男に支えられたリーダーとみなすことができる。ところがK男にはもう1つの側面がある。それはメンバー以外の他児への排他的態度をとりがちな傾向である。自分が発想し、展開していくことに強いこだわりをもっていることと関係していると思われる。このことがグルー

プの閉鎖性と孤立化をもたらしている主な要因ではなかろうか。

問題は、このK男の両側面をメンバー以外の他児や大人がどのように受け止め固定したメンバーでしか遊んでいないグループの姿をどのように意味づけているかである。3人のメンバーに関しては、K男の魅力にひかれていたと言える。K男はメンバーからの期待や評価内容を十分自覚しており、自己承認の手だてとして、遊びのアイデアとその具体化においてリーダーシップを発揮しようとしていると考えられる。メンバー以外に関する十分な資料が今回はないのでこれ以上言及することは難しいが、K男のマイナスイメージが周囲に強く印象づけられていなかったかどうか、そのことと孤立状態との関連性を検討してみる必要があるのではなかろうか。

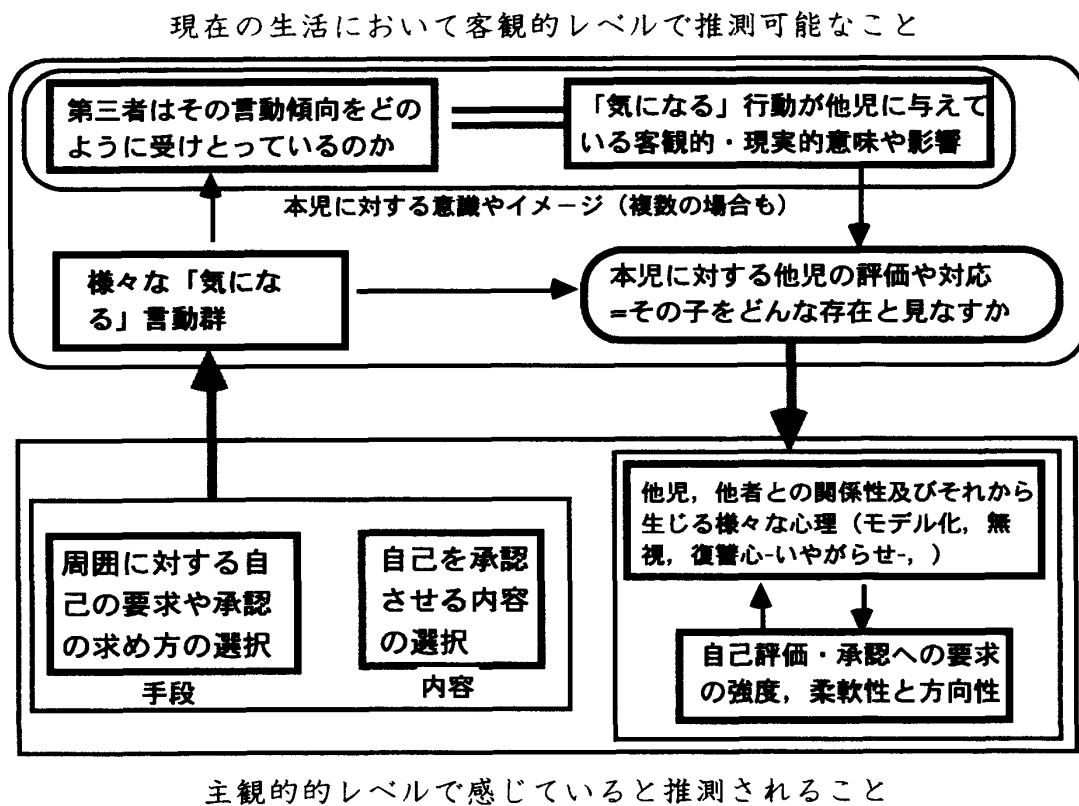


図4 園での行動現象を関係性から理解する視点とその相互連関

参考・引用文献

- 1) 中野 茂 1990 エピソードの中の子どもたち 発達 43 10-18 ミネルヴァ書房
- 2) 氏家達夫 1991 子どもの発達は一通りには進まない 発達 45 70-78 ミネルヴァ書房
- 3) 中野茂 同上書
- 4) 刑部育子1995 集団における相互作用 発達 64 18-28 ミネルヴァ書房
- 5) 拙稿 2000 保育者が問題にする「気になる子」についての傾向分析 長崎大学教育学部紀要 第59号 1-16
- 6) 栢山ゆづる 1999 個の育ちと仲間関係の育ちを通して 九附連研究発表資料