



Title	幼児の共同行為と相互作用の社会的構成過程(1)
Author(s)	佐藤, 公治; 請川, 滋大; 結城, 孝治 他
Citation	北海道大學教育學部紀要, 77, 1-96
Issue Date	1998-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29577
Type	departmental bulletin paper
File Information	77_P1-96.pdf



幼児の共同行為と相互作用の社会的構成過程(1)

佐藤 公 治・請 川 滋 大・結 城 孝 治・宮 下 明 子

Social Constructional Processes in Preschoolers' Joint Action and Peer Interaction

Kimiharu SATO, Shigehiro UKEGAWA,
Takaharu YUKI, Akiko MIYASHITA

目 次

はじめに 研究プロジェクトの概要と本論文の内容構成（佐藤公治）	1
第1章 幼児の共同遊びとその社会的構成過程—相互作用と対人関係構造—（佐藤公治）	5
第2章 年長男児の集団構造と集団参加過程（請川滋大）	41
第3章 新入園児の集団形成過程と年長男児集団との関わり（結城孝治）	53
第4章 ある男児の遊びとその発話内容の変化（宮下明子）	80
おわりに 残された課題（佐藤公治）	93

はじめに 研究プロジェクトの概要と本論文の内容構成

本論文は、北海道大学教育学部附属乳幼児発達臨床センターで行われている実験保育（通称「センター幼稚園」）に参加している幼児の共同遊びと、遊び集団としての仲間関係の形成過程を縦断的に分析したものである。今回の報告では、3年間の縦断的観察のうち、本研究プロジェクトの開始年に在園していた年長児と年少児の男児集団の1年間の観察とその分析結果をまとめたものであり、一部必要に応じて観察2年目の資料を用いている。観察の対象になったのはすべての在園児であり、当然、女児の遊びについての観察と資料も収集されているが、今回の報告ではこれらの結果についてはふれない。また、観察と資料の収集がこの研究プロジェクトの最終年にあたる現在も継続中であり、これらを含めた研究の最終的なまとめと報告は別の機会に行う予定である。

附属乳幼児発達臨床センターで行われている実験保育は一つの長い歴史を持っている。その始まりは昭和27年に現クラーク会館前の中央ローンで行われた野外保育に遡る。その後、電車の車両を保育室代わりに利用した時期や学生会館の部屋を保育室にした時期、幼児の母親たちの会である「楡の会」が保育の経営にあたった時期などを経て、発達心理学講座の設置により、昭和43年より講座の実験保育（通称、「幼稚園」）として引き継がれていく。筆者が実験保育のことを直接知り得るのはこの時期、昭和49年頃からであり、それ以前の経緯については「附属乳幼児発達臨床センター・概要」（1997年）から知るだけである。その後、附属乳幼児発達臨床センターの設置に伴い、実験保育はここに移ることになり、現在に至っている。

この長い歴史を持つ「幼稚園」でどのような保育と研究が行われてきたのか、その社会史的考察それ自体も重要な仕事になるだろう。直接見たり、触れたりすることもないが、創設当時から

の保育日誌や保育記録が残されていると聞いているし、筆者が学生として在籍していた時の幼児は既に成人期になっている。この子どもたちの幼児園における観察や資料収集をかなりインテンシブに集めた一時期もあった。この後述べるが、「生態研」と「新生態研」と称された研究プロジェクトが昭和51年から56年まで二つの文部省科学研究費の助成を受けて行われている。この研究の対象になった子どもたちの数名については、成人になった今の時間の中でとらえる試みが本論文の著者の一人である請川たちによって始められている（若井邦夫・請川滋大・北澤梅英・金澤克美「子育て・子育ての発達生態学(1)―(3)」日本教育心理学会第39回大会, 1997年; 若井邦夫・請川滋大・北澤梅英「子育て・子育ての発達生態学(4)―(5)」日本教育心理学会第40回大会, 1998年）。

この短い4半世紀の間にもこの「幼児園」のまわりの地域の様子、そして子どもたちをめぐるさまざまな状況も実に大きく変貌している。もっと遡って、創設当時から今日までその歴史をつなげてみると、それはまさに一つの保育という場を通して見た子どもの社会史になるのかもしれない。しかもそこでいったいどのような研究が行われ、どのように研究者が関わってきたのかということは発達研究の時代的変遷をも反映しているものであり、具体的な子どもたちを目の前にしていったい研究者は何をしてきたのか、あるいは何をしてこなかったのかという発達研究問題史にもなるはずである。本論文ではこれらの問題を扱うことが目的ではないのでこれ以上は述べない。

「幼児園」および「センター幼児園」が教育と研究に果たしている役割や機能は実に様々な側面があるし、その役割は今の時点でも変わらない。それでは、この実験保育を対象にした研究としてどのようなことが行われてきたのだろうか。ここでは筆者が直接知り得る昭和49年頃からのものに限定せざるを得ないが、この実験保育の特徴を生かした研究としてまず上げなければならぬのが昭和51年、52年の文部省科学研究費の助成を受けて行われた「就学前児の行動発達に関する生態学的研究」と、それに続く昭和54年―56年の「幼児の発達と親子関係の生態学的・縦断的研究」である。前者では、日常の「幼児園」における子どもの行動と家庭における親子関係、家庭の諸変数などに焦点が当てられ、母子や父子の相互交渉過程を中心にして子どもの発達に関わる家庭の変数の解明が目指されている。そして後者では、これに加えて地域の変数が新たに加わり、「幼児園」の子どもの場合には保育外の活動の場所である近隣地域でどのような関係を持っているのかということも研究の対象になっていった。地域の変数としては、「幼児園」の子どもを都市部のサンプルとし、農村地域としては空知の新篠津村とその保育園児が対象となった。この後者の研究では、家庭における子どもの様子や母子、父子の相互作用の観察・分析という前者で行われた研究内容の継続に加えて、「幼児園」と保育園における子どもの行動や保育終了後の近隣地域の中での遊びの様子などをより綿密に観察するというも行われている。この種の保育施設（学校）―家庭―地域の三者をトータルにとらえるといった試みは今こそ一層必要な研究なのかもしれないが、ここで取られた「生態学的研究」は研究の枠組みとしてのあいまいさ、研究方法としての未開発さもあって必ずしも十分な「フィールド研究」としては展開できなかったことをこの研究に参加していた者の一人として述べざるを得ない。あまりにも多くの変数を一度に扱ってしまうとしたこと、そして、それに比して「幼児園」や保育園における子どもたちの観察や行動のデータが不足していた。それはやはり、その当時の研究の動向と研究者の問題意識によって規定されていたことであった。なお、これらの研究の成果の一部は学会で何回か報告されているし、学部紀要や乳幼児発達臨床センター年報・RCCCD Annual Report に何人かの手によってまとめられている。

その後、本格的に「センター幼児園」をフィールドにして、子どもたちの園における毎日の様

子、仲間関係の切り結び方にまで深く入り込んでいった研究が小島と関によって行われている(小島康次・関道子, 1983, 幼児の社会的知識の獲得過程における諸問題, 北海道大学教育学部紀要, 42号, 125-146)。そこでは、ほぼ一年間にわたる継続的な観察を通して、子どもたちの仲間関係の形成、仲間集団のダイナミックな動き、子ども同士の離合・集散の過程を遊びの観察を通して描いている。この当時、研究者の関心になり始めていた社会的認知の問題を子どもたちの仲間関係の成立とその認知の問題として、しかもフィールド研究という今日では誰もが取る手法をこの時期、用いて行われたという点で特筆すべきものである。このような「センター幼児園」の子どもたちの遊びや活動の実態をじっくり時間をかけて観察するといういわゆる「フィールド研究」はその後必ずしも多く行われている訳ではない。近年でいえば、二人が卒業論文としてまとめているが、特に観察とデータの厚み、そのまとめ方といった点では成中瑞紀の研究(「幼児の自由遊びにおける社会的相互交渉過程に関する研究」, 平成5年度北海道大学教育学部卒業論文)はレベルの高い研究になっている。

もちろん、この種の研究だけが発達研究ではないし、研究者の研究のテーマ、関心によってどのような研究を行うかは自由である。現に、センターの幼児や親を対象にした研究はこれ以外にも多数行われており、それらは学部紀要やセンター年報をはじめその他の多くの学術書に研究成果として出されている。そのことを前提にした上で、「センター幼児」を対象にした長期・継続的な本格的な「フィールド研究」を始めたいというのが筆者らの研究の開始時点でのモチベーションの一つであった。「フィールド研究」はやろうと思えばどこでもできる。現に、本論文の執筆者である、佐藤と結城は札幌市内にある保育園をフィールドにして3年間の縦断研究を行っている。しかし、この「センター幼児園」では、自由保育を基本とした保育形態や、4歳と5歳児をクラスで明確に区別しないいわゆる「縦割りの保育形態」を採用しているというユニークな点を考えた時、私たちはもっとこの「センター幼児園」を重要なフィールドとして位置づけてみることができるだろうし、それは、どこの幼稚園や保育園でもない、このフィールドだけでしかない研究として展開していかなければならないのだろうというのが基本的な発想であった。もちろん、研究のフィールドというのはどこであっても多かれ少なかれそういう意味をもっているものであり、固有名詞的な存在でしかあり得ないし、普通名詞的、いわゆる一般的な姿を持ったものとしてなど絶対に立ち現れてはこないことはいうまでもない。

この研究プロジェクトは、若井邦夫教授を中心にして研究が開始されたが、若井教授の途中の時点での退職・他大学への転出ということもあり、研究の2年目からは佐藤が研究のとりまとめを行っている。

研究プロジェクトの基本的な方向と本論文の基本的な課題として我々が持っていることは、幼児の共同遊びとそこで展開されている相互作用的活動を、彼らが参加・所属している集団の構造的特性や対人関係のネットワーク構造と関連づけて検討していくことである。幼児の共同遊びにおける相互作用展開も私たち大人のコミュニケーションや相互作用行為と同じようにミクロなレベルでみるならば相手の意図や知識をお互いが事前に完全に知った上でその予測をもとにして行為を計画し、実行している訳ではない。いわば相互作用の結果を受けて次の出方を決める(あるいは決まってくる)という相互作用が持っている即興性(improvisation)をみることができる。しかし、同時にそれらの相互作用の展開過程をより長い時間幅の中やマクロなレベルでみた時、相互作用の展開を方向づけたり、制約を与えている場や構造を指摘することができる。それらには仲間集団における対人関係やその構造、個々の子どもの遊びに果たしている役割とその集団に

おける地位、さらには集団そのものの大きさなどいくつかの要因がある。ここでは、以上のマクロ・レベルと、ミクロ・レベルの幼児の共同遊びにおける相互作用展開とを相互に関連づけながら、マクロ、ミクロ両者の構成過程を明らかにしていくことにする。

相互作用的行為は、相互作用そのものの中から生まれてくる半ば偶然性に支配された即興的な側面と同時に、ゴッフマン（Goffman, E.）が“Frame Analysis (1974)”の中で指摘しているように、多元的な現実によって私たちの社会的行為は規制を受けており、それによって行為の意味が確定されているのであり、マクロな規制を無視することなどできないものでもある。だから、相互作用の行為は、展開されている具体的な状況場面や舞台という物理的場面から導かれる「状況についての定義（フレーム）」から決して自由なのではない。

以下、本論文の内容構成と各章のねらいについて簡単に述べる。

第1章では、前半部分で我々が幼児の共同遊びをどのような視点でとらえ、また分析しているのか、その基本的な立場とその理論的な背景について整理・概観を行う。そして、後半では第2章からの各章で詳しく述べられる観察初年度の年長児集団（コホート1）と年少児集団（コホート2）の共同遊びと集団の形成過程についての観察結果の概要とそこで取られている結果の解釈の基本的な枠組みについて述べる。

第2章では、年長児集団（コホート1）の中、男児集団に焦点を当てて、彼らの集団構造の特質とそれに規定されながら展開されている相互作用の行為と相互作用の展開様子について述べる。特に、サブグループの中心にいるタケシとシゲルの関係の特殊性、二人の集団維持の取り方がこの集団の特徴と彼らの遊びの内容を性格づけるものになっている。この二人を中心にしたサブグループは幼児園の中ではきわめて排他的な集団として振る舞い、しばしば遊び場所や遊び道具を独占するという行動をとっており、それは同時に彼らの集団維持と集団の力の誇示の手段ともなっている。そして、このサブグループのフォロワーの役を果たしながら、同時に年少の子どもたち（コホート2）ともうまく遊ぶことができる年長児にシロウがいるが、何故、彼がこのタケシたちのグループに所属し続けているのかということを考察することでこのコホート1、コホート2の子どもたちの集団の特質を議論していくことができる。

第3章は、新しく年少児としてこの幼児園に入園してきた子どもたち（コホート2）の対人関係と集団の形成過程とその変化を分析したものである。ここでは、第2章のコホート1とは違った仲間関係と変容の過程を見ることが出来る。

第4章ではコホート2の一人の幼児ジロウの年少から年長の時期までの2年間にわたる幼児園における仲間との関わり方とその変化を取り上げている。ジロウは自分のイメージや虚構の世界として豊かなものを持っているが、共同遊びを展開していくために必要な遊びのテーマやイメージを共有化していく手順がなかなか取れない子どもでもある。この子どもの幼児園における振る舞いや他の子どもたちとの関係の取り方をみていくことで、子どもたちの遊びとは何か、遊びを成立させるものは何なのかを考えていくことができる。

最後に、あとがきとして、残された問題について述べる。

本研究は、文部省科学研究費基盤研究B（平成8-10年度、「就学期」児童の心理発達に関する教育生態学的研究）、および北海道大学教育学部附属乳幼児発達臨床センター・プロジェクト研究経費（平成8-10年度、センター幼児の対人関係と集団構造の形成に関する縦断的研究）の助成を受けて行われた。なお、この研究の結果の一部は、日本発達心理学会第9回大会（1998年）で、本論文の4名の執筆者によって報告されている。

第1章 幼児の共同遊びとその社会的構成過程—相互作用と対人関係構造—

この章の前半では、我々が幼児の共同遊びをどのような視点でとらえ、また分析していこうとしているのか、その基本的な立場とその理論的な背景について整理・概観を行う。そして、後半部分では第1章以降の各章において詳しく述べられている観察初年度の年長児集団(コホート1)と年少児集団(コホート2)の共同遊びと集団の形成過程についての観察結果の概要とそれらをどのように解釈するかという、我々が取っている基本的な視点について述べる。もちろん、これらの結果の解釈にあたっては4名の共同討議をふまえてなされたものであるが、あくまでもこの第1章担当者の考えでまとめられたものである。従って、第2章以降で詳しく展開される内容の中でこまかな部分や強調点については多少の違いがあるが、それらについてはすべて各章の担当者の独自の視点と責任において書かれたものである。もちろん、我々が取っている基本的な研究の枠組み・視点は共通のものであり、ほぼすべての資料の分析・検討作業は共同で行われていること、各章の内容についても相互に共同責任を負っていることを付記しておく。

1. コミュニケーションとしての共同遊び

子どもの遊びに関する考察は、子どもに直接的な関わりを持っている心理学者や教育学者の独占領域ではない。むしろ、こういった領域外の研究者の論考の方が面白い遊び論を展開しているし、遊びの本質を言い当てたものが多い。R. カイヨワ、J. ホイジンガ、J. アンリオの遊びの理論がそうであるし、W. ペンヤミンの「教育としての遊び」(1969)がある。そしてG. ベイトソンの有名なコミュニケーション論からの遊びについての優れた論考(「遊びと空想の理論」1954)は新しい遊び研究への手がかりを提供してくれるものである。わが国においても、西村清和の「遊びの現象学」(1989)は美学の立場から遊びを虚構論として論じたものであり、たしかに遊びという行為はまさにあらゆる文学、芸術的活動の根源にあるフィクションの生成、虚構世界における活動につながるものであり、そもそも遊びと芸術の境目など存在しないといわなければならないのである。矢野(1996)の「ソクラテスのダブル・バインド」における遊び論は教育学者のものとしては出色のものであるが、彼の論考は基本的にはベイトソンのコミュニケーション論をもとにしている。

遊び、特に幼児期の遊びについては、この時期の遊びの経験をもはや忘れてしまった私たち大人の観点からみると、何処でも、どんな子どもたちの間でも簡単に遊びは生まれ、行われると思いがちである。だから、取り立てて子どもたちの遊びなどをこまかく見たり、ましてや逐一その言動を分析することなど何の意味があるのかと思うかもしれない。どんな子どもでもはじめは一人でおもちゃや積み木をいじって一人で遊んでいた段階から、そのうち3歳や4歳にもなると同じ年齢の子どもと一緒に共同してごっこ遊びを始めるものだと、子どもの遊びの発達に関する教科書では書いてある。だから、それは個体発生としては自明のことなのだとということで解決されてしまう。

そして、こういう自明の誰でも一緒に仲間と共同遊びや集団でごっこ遊びができるという事実が崩れてきつつあるのもまた事実なのである。俗に言う「遊べない子ども」の出現である。幼稚園や保育園でどのくらいこの種の子どもがいるのか全国的な調査も統計資料もないので具体的な数は出せないが、保育・幼児教育機関においてこういった子どもが確実に増えてきているということは経験から導き出すことができる。そして、この種の問題を子どもの社会性の能力や対人関

係のスキルの遅れや欠如という個人の能力問題に帰して考えてしまうのも心理学研究の伝統である。だから、ソーシャル・スキルの訓練であるとか、仲間遊びができない子どもの個人的な特性に絞った議論が起きてしまうのである(例えばマイケルソン他, 1983; アッシャー&クワイ, 1990)。先のどの子もある年齢になったらそれにふさわしい遊びができるようになるという考え方は、個人の能力・技能を遊びの成立のための先行条件であると考ええる点では同じ発想である。

1-1. 遊び: メッセージの相互了解性

幼児の共同遊びを相互的な意味の生成と意味の共有という観点, つまりコミュニケーションの行為であるとみた時, 遊びが成立するということを単に個体としての子どもの能力や社会的スキルには帰することはできない。というのは, コミュニケーションというのは最低でも二人の人間の間で起きていることであり, どちらか一方の人間にだけ一方的にコミュニケーション不成立の原因を求めることはできないからである。しかも, コミュニケーションが成立するか否か, 相手の意味が了解できるかどうかということはそのコミュニケーションのメッセージ内容の正しさだけで決まるのではなく, それがどのような文脈の中で交わされたものなのか, あるいはその文脈や状況を当事者どうしが共有できるような関係になっているかどうかということによっても決まってくるのである。子どもどうしでは了解不能なメッセージを大人が理解できること, あるいは完全に理解できなくても分かったという合図を送ることでその子どもと一時的なコミュニケーションが続くことはよくある。子どもどうしの場合には相手の言っていることが分からない, 文脈として不適切な内容を話されてしまうと, 次のコミュニケーションを続けることができなくなってしまふ。このようなことがしばしば起けると, 一見すると相手に伝わりづらいメッセージを出し続けている子どもは共同遊びに参加できなくなる。少なくとも他のメンバーは遊びの相手としては選択しなくなる。第4章で詳しく取り上げられるコホート2に所属する一人の子ども, ジロウはまさにそのような子どもであった。このような子どもに対しては, 「遊べない子ども」であるとか, 「社会的スキルの能力が低い子ども」といったことで説明できるかもしれない。あるいは, 「集団の活動になじめない子ども」といった言い方で説明される場合もあるだろう。しかし, この子どもの場合, 私たちが継続的な観察をしながら気づいたことは, たしかにこの子は一人でいることが多い子どもではあったが, 大人との間の言語的なやりとりは実に豊かであり, 私たち大人が彼の発話内容に対して応答をして上げると盛んに話しかけを行い, 相互作用を持続させていこうとするのである。ただし, 彼のメッセージというのは, 多くの場合彼独自の虚構世界から発せられたものであり, その発話内容は文脈を共有していない者にとっては容易には理解できないものである。私たち大人は, 彼のイメージや虚構の世界を物語っていることとして了解できた時には, 一時的に彼の世界に入って彼のメッセージを聞き, 不完全ながらも了解し, とりあえず彼の虚構の世界の中のことであることを前提にして応答できるわけである。同じ年齢の子どもにとって, 彼の虚構世界をいきなり共有することなどできないことであり, その結果共同遊びも成立しないことになってしまう。だが, この子と, 同じコホート2にいたもう一人の子どもと同じように「集団になじめない子ども」というラベルを貼ることはできないのである。こちらの方の子どもの場合には4月, 5月頃までは集団に中に入っていくことができず, いつも子どもたちの遊びを遠巻きに眺め, 母親のそばを離れることができない子どもであった。しかし, そのうち, 特定の子どもと二人で遊びはじめ, 次第に遊び仲間を広げ, 集団の中にも入っていった。

この子の場合には集団への参加に時間のかかる, いわばウオーム・アップが他人よりも遅い子

どもということになるが、ジロウの場合には明らかに対人関係の取り方に時間がかかるとか、集団になじむことが難しい子どもでもない。むしろ、彼の出すメッセージ内容、コミュニケーションの成立条件に関わる問題であることになる。というのは、先にも述べたように、大人との間では、少なくとも彼の出すメッセージ内容とその特徴について事前に知っている者や彼の話を聞いてみようという姿勢がある時には決して意味の共有は不可能ではなく、そのような相手に対しては実に彼は社会性に富んだ相互行為を演じているからである。

この事例と似たようなことに、学習障害児に関してなされたマクダーモットの有名な研究がある (McDermott, 1993)。彼は識字障害のある一人の子どもの日常生活、放課後の料理クラブ、教室の中での行動を観察したのだが、アダムというこの男の子は料理クラブでは友達にレシピを読んでもらうことで、自分が持っている障害は特別の壁にもならず、上手に料理づくりが出来ているのである。つまり、彼の周りに彼のことを了解し、サポートする人がいて彼の活動を支えるゾーン (zone) が出来ていれば障害は消失してしまうのである。ところが、アダムにとってはサポータティブな役割を果たしてくれない別の子どもの関係では、彼の字が読めないということが大きな障害となってあらわれてしまうのである。彼がレシピの内容を理解できないために先に間違っってヨーグルトを入れてしまった時にも、そばにいた子はアダムの読み間違いを指摘するだけであつたり (「あなたが読んでいるのは材料表のところで、それは作り方ではないでしょう」)、レシピを読めば分かることをただ言うだけである (「見てよ、これが作り方なの。全部ここに書いてあるのよ。」)。アダムはこのような言葉を投げかけられ、あるいはこういう会話が繰り返される中では、彼は「いつも出来ない子ども」、学習障害児として教室の中で作り上げられていくのである。つまり「学習障害」というレッテルを貼られることで、この子は正真正銘の学習障害児になってしまったのである。いわば学習障害は社会・文化的に構成されたものであるというのがマクダーモットの主張であり、明らかに個人の内面や能力に障害を帰属させてはならないというのである。このようなマクダーモットの指摘は、そもそも障害というものに対して、その障害を持っている者のまわりにある環境や道具 (人も含めて) がどこまでサポータティブであるか、支援可能なものがどの程度まで準備されているかで全く障害の状況は異なるばかりでなく、障害そのものが障害でなくなるのだということ、だから逆に言えば障害として露呈されるのはただ大多数の健常な人間のまわりにある一つの環境条件に置かれた時だけのことだということにもなるのである。車椅子に乗っている人が街の中で何の不自由も感じなくなり、健常者と区別できなくなった時には少なくとも車椅子による障害は解消してしまうのである。そういう意味では障害は社会文化的産物であるといったマクダーモットの研究は私たちの個人主義的な能力観に反省を迫るものなのである。

同じようにジロウに対して、他の子どもは「何を言っているのか分からない子ども」「別の子ども」という理解が成立してしまい、このようなコミュニケーション関係が成立してしまったともいえるのである。その時に、一方の側のジロウの能力やスキルだけで説明をしてはならないのである。少なくとも子どもの遊びをコミュニケーションという観点からみていくと、このような個人の変数にのみ組みした説明の仕方の間違いを回避していくことができるのである。遊び研究にコミュニケーションという発想を持ち込んだのはベイトソンであつた。そして、遊びの成立はコミュニケーションの問題としてとらえることが出来るという観点から、共同遊びの中で起きていることを遊びの開始から成立あるは崩壊にいたるまでの一連の過程として研究するという今日の遊び研究の一つの方向づけをしたのが、Garvey (1977) の研究であり、Giffin (1984) の研究であつ

た。私たちが子どもの共同遊びをあえて研究対象にしていこうというのは、遊びが子どもの発達に果たしている機能的役割であるとか、教育的意味といったことを論じる前に、遊びが成立していく過程の中に人間のコミュニケーションに関わる基本的な問題が内包されているからなのである。

1-2. コミュニケーションとしての遊びの成立条件

だから、コミュニケーションの正否、そして共同遊びの成立には二重、三重の条件が関わっていることになる。しかもこのコミュニケーションの調整を遊びの当事者である子どもたちがしていかなければならないということなのである。というのは、遊びは基本的には集団としての自立的な活動であり、彼らの間のコミュニケーションにずれが起きるか否かはすべて彼らのコミュニケーションの運用の仕方にかかっているからである。

子どもたちは、共同遊びを成立させるために実にさまざまな相互了解のための作業と手続きをとっている。そして、時にはお互いのコミュニケーションの内容にずれが生まれ、同じテーマで遊んでいた、テーマを共有していたと思い込んでいたものに違いが起きて共同遊びが崩壊してしまうこともある。あるいは途中で自分のやりたい遊びやその役割分担についてメンバーの間でズレが生じてしまいその調整がうまくいなくなって遊びが壊れるということもしばしば見かけることである。

複数のメンバーが共通の遊びのテーマについて相互了解し、このテーマに基づいてそれぞれの演じるべき役に従って活動をしていくためには何が必要なのだろうか。まず、自分たちが今やっていることが「遊びである」ということをお互いが了解されていることが前提になければならない。ベイトソンは先に述べた「遊びと空想の理論」(1954)の中で、遊びが成立するための大前提としてメンバーがいまやっていることは「コレハ遊びダ」と相互了解していなければならないと言う。「コレハ遊びダ」という言明はメッセージの内容そのものを対象としたメッセージであることからメタ・メッセージないしメタ・コミュニケーションと呼ばれるが、実はこのことが相互了解されてはじめて遊びは始まるのである。男の子が好んでやる遊びの「戦いごっこ」もこれがごっこ遊びなのか、本当の喧嘩なのかその差は実に微妙であるし、実際に「ごっこ」から本当の喧嘩に流れ込む(ゴフマンの言葉では、「下降転調 downkeying」)場合がしばしばあるのだが、少なくとも遊びが成り立っている間は、このメタ・メッセージを相互了解しているのである。そういう意味では「コレハ遊びダ」というメッセージは遊びと遊びでないことの図と地の境界を区切る枠組み(フレーム)となっているのである。もちろん、このフレームは決して強固なものではなく、壊されるべきフレームなのであるが、遊びに参加している者たちの間のコミュニケーションの中からフレームが生成され、このフレームが次のコミュニケーションのあり方を枠づける働きをしているということである。フレームの考え方はゴフマンによって「フレーム分析(Frame Analysis)」(1974)として発展していくが、ここで大事なことは、その場面にあった適切な行動と判断、認識と解釈をしていくための枠組みを私たちが共有しているということなのである。だから「これはプロレスである」というフレームを持っている場合はたとえ流血があったとしても警察に通報することなど私たちはしないし、かりにそういう行動をしてしまうことは「禁じ手」なのである。だが、このような流血事件が街の中で、しかもリングも設定されていないところで起きていたら私たちはどのような行動をとるだろうか? カメラがあって映画の撮影中であるならば、喧嘩という基礎フレームの「偽造 fabrication」であると判断できるが、たとえカメラがあっ

ただけでは直ちにこの判断が正しいということにもならないのである。本当の喧嘩がそこで行われていて、取材のカメラが入っていることも可能性としてはあるからである。この例からも分かるように、フレームは決して安定した認識の枠組みなど提示はしていないが、かといってこの枠組み無しに済みますこともまたできないのである。

筆者らが観察に入っていたもう一つの別のフィールドである保育園における次の事例(93-001)を考えてみよう。

保育園データ：93-001「3歳・積み木遊び」

3歳児の男の子たちが積み木で街を作って遊んでいた時、偶然、コウイチの手がチカラの作ったビルに当たり上の部分が壊れてしまう。チカラはこれに気付いて振り向いてコウイチを見る。コウイチは無言でチカラを見上げる。チカラは右手を振り上げ、威嚇のポーズを取る。コウイチは突然、チカラのビルを壊し始める。

ここまでくると今までの積み木遊びが完全に崩壊して、喧嘩に移行する直前まで来てしまう。

この時、チカラはコウヘイの積み木を壊すという応酬に出ないで、自分のビルを手で壊し、「あっ、痛え!」といって殴った手を押さえておどけたしぐさをする。これを見ていたコウイチや他の子どもたちが一緒に笑い出し、そばにいたヒロキは立ち部がってチカラにマネをしておどけたしぐさをする。これを見てさらに子どもたちは笑い出す。

コウイチとチカラは、このままでは喧嘩になり、遊びが壊れてしまうことを意識している。この事態を回避するためには、もう一度遊びのフレームを回復しなければならないこと、そのためには何をすべきかをチカラは即座に気付き、自分の積み木のビルを壊し、さらにおどけたしぐさを演じる。そして他の子どもたちも笑いで反応することが遊びのフレームに転換していくためには必要なことが分かっているので、笑いで応答をする。あるいは子どもたちがフレームの転換の必要性を意識していたと考えるのは解釈のしすぎであるならば、即興的、無意識的に反応したことが結果として遊びが壊れていくことを回避させたと言ってもよい。この事例にみるように、子どもたちは「コレハ遊びダ」、「コレハ遊びデハナクナル」というメタ・メッセージとその両者の境界と移行にきわめて敏感であり、また一度壊れかけた遊びのフレームの回復のために行為者相互が何をしなければならないかということもよく分かっているのである。

子どもは、他者にいま進行している「遊びのフレーム」を維持するためには、自分が何を演じているか、自分の「ふり」を説明することが必要であること（「ボクいまね、〇〇のことやっているだよ」）や、相手に演じて欲しい内容を伝えていくこと（「これからこんなふうにしてね、そして〇〇ちゃんは泣くんだよ」）も必要であることを知るようになる。あるいは、3歳以下の年齢の低い子どもたちの遊びでよくみられるのだが、「せりふつけ」と呼ばれている相手に言って欲しいせりふを自分で言う（「『まだホットケーキ焼けないかな』って言って」「『お金いくらですか』って言って」）こともいわばフレーム維持のための方法になっている。

共同遊びの中に途中から参加していく場合には、子どもは「仲間入り」の方略を使用する。「入れて」という参入のための儀礼的行為は多くの場合、相手からの「許可」を引き出す有効な手段であるが、逆にこの「儀礼」を無視していきなり遊びの中に参入することは子どもたちにとっては「掟手破り」となり、制裁を受けてしまう。そしていったん共同遊びの仲間として受け入れた場

合には、受け入れた側も遊びのフレームを壊さないための共同責任を持つてしまうために、遊びの内容や状況についての説明と指示を出さなければならないし、仲間入りをしてきた子どもも遊びの内容と状況についての確認のための質問を行い、遊びの共有化をめざした一連の行動をとらなければならない。

もちろん、この「仲間入り」の方略がいつも有効であるとは限らない。この後で詳しく述べていくが、今回の調査対象になったコホート1の年長児男児集団でタケシを中心とした4人のグループは年少児や同じ年長女児に対してきわめて排他的な行動をとり、遊び場所や遊具を占有することで集団としての力を外に表示していた。年少児の男児に対しては遊びに加わることが出来るものを制限することで、集団への従属を伝えている。他方では、この中のメンバーの一人である年長児のシロウが遊び仲間から離脱していくことにはきわめて敏感で、集団の中に引き入れる方策をとっていてもいる。彼らにとっては、「仲良く園の仲間と遊ぶ」という共通規範と、「自分たちの集団を維持する」という目的とをトレード・オフした時、明らかに後者がより価値の高いものとして選ぶことになったのである。こういう類のことは、年長児になるとしばしば見られ、筆者らの保育園における観察でも、あるいは日本以外でも報告されている（Corsaro, 1985）。

2. 創発性・即興性としての遊び

ここでは、共同遊びは社会的意味の構成とその共有化の過程であり、この意味の構成は遊びに参加している者の間のコミュニケーション活動を通して遂行されると考える。そして、この意味の構成化の結果として、認識と判断にとっての参照（reference）となる「枠組み」（フレーム）が作られ、これによってコミュニケーション活動、つまりは共同遊びが一時的に方向づけられていくことになる。それでは、このフレームはどのようにして生まれ、また変容していくのだろうか？

1. 精神（こころ）とは相互に作用しあう複数の部分ないし構成要素の集合体である。2. 精神の各部分のあいだで起こる相互作用の引き金を引くものは差異である。3. 精神過程は、循環的（またはそれ以上に複雑な）決定の連鎖を必要とする。これらは、ベイトソン（1979）が「精神と自然」の中で精神を定義している6つの基準の中の一部である。これらの定義を共同遊びに当てはめてみると、共同遊びに参加しているメンバーの相互作用の連鎖によって遊びは生まれること、そして相互作用を引き起こしているのはメンバー間の発話内容の違いであり、事象の間のずれなのである。遊びの本質を考えた時、この二番目の定義がきわめて重要になっている。子どもは共通のごっこ遊びのテーマという同一のフレームを維持しながらも、相手の言動を引き取り、それにずらしを少しづつかけながら応答を繰り返していく。というのは、遊びのフレームはまさに遊びの開始時点で決められた大枠、主題（テーマ）であって、それを具体的にどのような遊びとして発展させていくか、どういうセリフを発していくかということはまさに動きながら、時間的に直前の相手の言動によって誘発（トリガー）されながら進めていくものなのである。

そもそも応答するということは、相手と同じことを反復することではなく、差異を応答として投げ返していくということなのである。バフチンは「言語と文化の記号論」（1973）の中で、次のように述べている。「意味は言葉の中にあるものではありません。意味は、話し手の心の中にあるものでもなければ、聞き手の心の中にあるものでもありません。意味は、所与の音声 [文字] 複合を媒体として、話し手と聞き手とが行う相互作用 [コミュニケーション] の効果です。それは正と負の両極をつなぎあわせた時にのみ出る電気火花です」（邦訳、227ページ）。そして、差

異が存在するものの間の相互作用から新しいものが生み出されてくると言い、そのような相互作用的活動の中で展開されている言葉を「内的説得力のある言葉」と彼は表現している。「内的説得力を持つ言葉は、半ば自己の、半ば他者の言葉である。内的説得力のある言葉の創造的な生産性は、まさにそれが自立した思考と自立した新しい言葉と呼び起こし、内部から多くの我々の言葉を組織するものであって、他の言葉から孤立した不動の状態にとどまるものではないという点にある。……内的説得力のある言葉の意味構造は完結したものではなく、開かれたものである。内的説得力のある言葉は、自己を対話化する新しいコンテキストの中に置かれるたびに、新しい意味の可能性を余すところなく開示することができる」(「小説の言葉」, 邦訳, 165ページ)。

Sawyer (1997)は、これまでの多くの子どもの遊びと会話に関する研究では、遊びが持っている即興的な側面を十分に取り上げてこなかったと批判する。もちろん、子どもが遊びとして演じているものがすべてオリジナルなものなどというものはそもそもないのであって、子どもの遊びに限らず、創作というものは何ほどか先にあるものの引用・借用なのである。だが、ままごと遊びがその典型であるが、大人の振る舞いがお手本であったり、アニメの主人公のまねである場合でも、それらは遊びのためのヒントであり、先の言葉で言えばフレームを提供する程度のものでしかない。だから実際に何をどう演じるかという具体的な内容についてはほぼ子どもに任されてしまっているのであるし、元々のお手本の中にあった状況も違うし、ままごと遊びで言えば、相手として現実に目の前に立ち現れているのは、自分の父親でも母親でもなく、自分の家庭の様子を知らない同じ仲間の子どものものである。そこでは当然のことながら、自分たちで想像をめぐらし、お互いが相手の振る舞いに応答し合い、相互作用する中で遊びのフレームが埋められていくのである。ここに遊びが持っている「即興性(improvisation)」という性質が生まれてくることになる。

そもそも遊びがどのような方向に発展していくかということは当事者である子どもたちにも完全には予測などできないのである。かりに結果にいたるまでの予測や振る舞い方、セリフの内容までも自由度がなく完全に決まってしまうていたならば、これほどつまらない遊びはないし、そういうものを遊びとは言わない。「即興性」は遊びを遊びたらしめている重要な要素の一つになっていることがわかるのである。上で取り上げた93-001の事例も遊びの即興性をあらわしている事例であるが、もう一つ、先ほどと同じ、保育園の観察事例(93-084)を上げてみよう(Sato & Yuki, 1997)。

——— 保育園データ：93-084「4歳・マグネットボードで空想遊び」 ———

4歳女児のミドリとヨウコはホワイトボードに三角形と動物の絵がついたマグネットクリップを貼り付けながら見立て遊びをしている。

(ミドリ)

(ヨウコ)

(動物のマグネットを動かしながら)

「アム、アム、」と草を食べるふりをする。

「あー、おいしい」

(3つの色の三角形のマグネットを6個組み合わせたものを円盤に見立て、青、赤、黄の3つの世界に行くことができる)

「どこでも行けるよ、どこに行きたい?」

「青！」

「青は知らない国だから（だめ）、飛んでけ。ピー」

「やっぱり赤！」

「赤はアメがいっぱい。アメの国に行こう。」と言って自分の動物を取る。「あ、私も行きたい」と声の調子を変えて言う。

「ぼくも！（行きたい）」と別の動

「3人は行くことは出来ません」

物を動かす

「何で？」

「二人しか行けません」

「じゃあ、ぼくと私」（黄色のキリンのマグネットを2つ動かす）

「（これは）留守番しよう」

「（留守番していた動物を動かしながら）、仲間の帰りが遅かった
ので、この人（動物）は待っているのがつまらなくなったの」

「赤、ピー」と言って赤の三角形を

押す

「あー帰れた。帰れた。ぼくぼく」

「動物の仲間が（帰りが遅いので）ブンブン怒っていたの」

といって食べるふり。

この後もおよそ25分間ほど類似の展開が続いていく。

この二人の娘のやりとりを見ると分かるように、予めどのような内容で話しを展開していくかといったプランめいたものはほとんどなくて、直前の相手の発話内容に応じて臨機応変に変えながら、まさに即興的に自分の次の発話を決めながら話しをどんどん展開していつている。もちろん、二人が勝手なことを言い合っているということでは決してなく、一つの話しの筋は保たれながら自分たちもどのような方向に行くのか予測出来ない形で進んでいるのである。

もう一度確認しておこう。遊びの枠組み（フレーム）はあくまでも外側の大枠にすぎず、フレームの中にあるスロットに何を埋め込んでいくかという作業は遊びに参加している者たちの間の相互作用と即興的な行為によって決められていくということである。

遊びが持っている「即興性」という性質は、子どもたちが、何故、同じメンバーで、そして時には同じ遊びを反復して何度も遊ぶのかという問題を考える時にも一つの示唆を与えてくれる。一見、私たち大人から見ると、同じ遊びを繰り返しているように見えるものも、一つひとつの遊びの中の具体的な展開の仕方と内容は決して同じということはないのである。それはまさに上でみたように即興的に決められていくものだからである。ままごと遊びにしても、積み木を使った構成遊びにしても新しい発想と展開がそこでは起きているのである。少なくとも遊びに値するものがそこで生まれていけば。

子どもたちの遊びのメンバーはかなり固定していることが現実である。子どもたちの遊びというのは、現実の仲間関係を一部は反映してもいるのである。だが、遊びの中ではそこで展開される虚構（ファンタジー）の世界と現実の世界とは区別が可能になってもいるのである。だからいつもの同じ遊び仲間が今日はお母さん役にもなり得るし、赤ん坊の役になることもできるのである。個々の子どもが演じる役柄とその発話内容が固定されていない点が重要なのである。同じメンバーであっても遊びの虚構の世界ではあらゆる関係を作り上げていくことができるのであり、これがいつも同じメンバーでも遊ぶことができる大きな理由である。そして、遊びの虚構の世界で作られた関係を通して、現実の子どもたちの関係を作り変えていく力というものを遊びに期待することができるのである。もちろん、そこでは豊かな内容が遊びの中で展開されることが大前

提である。今回ここで報告するコホート1の年長児男児集団のタケシを中心としたグループの遊びは現実の関係が遊びの中に直接現れてしまって、関係による遊びの役割の固定が起きてしまっていた。砂場遊びでも、戦いごっこでも砂山やダムを造る役、水をくむ役、戦いで攻撃を受ける者が固定されてしまっている。あるいはこういう役割の固定化を通してグループの現実の関係を表示し、メンバー間で結果的には確認と強固化が起こっているとも言えるのである。こういう現実の中では遊びの創造的な活動は生まれづらい。あるいは、人間関係という現実によって虚構の遊びの世界が規制をかけられてしまって、虚構の世界の自由度がきわめて狭くなっている。

そこでは、本来的な遊びが持つ即興性、面白い展開などは期待できないものになってしまっている。

逆に、現実の人間関係がゆるい場合やメンバー相互の関係の認識が出来上がっていない場合には役割を決めるための手続きに相当の時間とエネルギーが費やされることになる。例えば、今回報告するコホート2の年少児男児たちは、4月に新しく幼稚園に入園してからしばらくは共同で遊ぶという動きはなく、バラバラな孤立した遊びや、幼稚園教師の周りに集まって先生と何かをするという形の遊びが中心になっている。詳しいことは第3章にゆずるが、この後6月頃になって自発的な共同遊びの動きが起きた時にも、グループの順位をめぐる争いがいつも遊びの開始には見られ、誰が遊びの一番隊長になるか、二番は誰かといったことの議論が延々と続き、この手続きのために遊びの時間がなくなったり、折り合いがつかずに共同遊びが壊れてしまうことが多かったのである。

3. 遊びの虚構世界を具体化するもの：道具と述語的関わり

遊びは虚構（フィクション）の世界である。だから、現実には存在しない対象と出来事を自分たちの遊びの世界に持ち込むことは自由にできる。しかし、その時でも、自分の虚構の世界を表現し、提示していくためには言語記号によって行われるのであり、さらに他者から出されたものも自己の中で記号によってもう一度置き換えられる、つまり再帰的活動（reflective activity）によって可能になっているのである。マトウラナとヴァレラ（Maturana & Varela, 1987）が言うように、言語活動によって人間の意識と精神活動は可能になるのであり、人間が生み出している「言説の領域」は、人間の「存在の領域」そのものである。そしてこのことが意味の共有を可能にしているものである。彼らの言葉で言えば、言語はその人間の社会的な振る舞いを決める「社会的なカップリング」なのである。ひとは、言語を拠り所にして個人的、社会的な活動を展開することができるのであり、言語はアイデンティティと適応をもたらす環境の一部になっているのである。

ここで一つの問題が起きる。自分がことばで指示し、表現したものと、相手がそれを聞いて思い描いたもの、イメージしたものは同じなのだろうか？ しかも、いまここで問題にしているのは具体的な指示対象が特定化されない虚構（フィクション）という遊びの世界である。「可能世界論」の知見を基にしてこのことを考えてみよう。大浦は次のように言う。「ウソの発話もフィクション的発話も言語学でいう指示対象をもたない。指示対象を欠くことによって指示機能はいわば宙づりにされている（「架空」とはそういうことである）。しかし比喩的に言うなら、ウソの発話の指示機能が固有名詞的にはたらくのにたいして、フィクション的発話のそれは普通名詞的あるいは抽象名詞的にはたらく」（大浦, 1996, 247ページ）。これに続いて大浦は両者の違いを「赤いハンドバック」を例にして説明している。ウソの発話における「赤いハンドバック」はしかじ

かのハンドバックを指示してはいるが、そもそもその発話はウソなのだから、具体的に存在するものと対応することはない。だが、そこでは固有のものを想定し、指し示しているのである。「赤いハンドバック」と言ったのはウソで、別のもの（具体的な固有のもの）だったとなった時、それがウソであったと初めて言うことが出来るからである。これと比べて、フィクションにおけるそれは、固有のものがあるがなかりがどっちでもかまわないし、具体的な対応物など問題にしないでよいのである。小説の中に登場してくる「北大」も「私」も現実にある場所や人物を特定化したものとして登場してこない。それはあくまでも、抽象化されたもの、普通名詞的なものなのである。遊びの世界で子ども達が扱っているものも芸術の世界で扱っているものも基本的には同じである。だから、グッドマン（Goodman, N., 1978）が「世界制作の方法」で言うように、世界認識と芸術、遊びの世界における制作の方法は連続体としてみることが出来るのである。もっとも世界認識と芸術の問題についてはここではこれ以上はふれない。

子どもたちの遊びの世界では、この虚構（フィクション）の抽象的、普通名詞的なものを固有名詞化した形で表現し直すことが必要になる。そうでなければ遊びに参加している子どもたち、一人ひとりが勝手な空想の世界をめいめいに持っているだけで、そこには何のつながりも見つけることができなくなってしまう。遊びの道具（積み木やままごとの道具）はいわばフィクションにおける普通名詞を固有名詞化するためのものであり、子どもたちが広げたフィクションの世界を具体化し、形として目にみえるようにいったん表現してみるための手段になっているのである。それによって、子どもたちは、互いのフィクション世界のすり合わせを行い、イメージの共有、共通の虚構世界に入ることを可能にしてくれるのである。だから、遊具が遊具として機能するためには、単にものがそこに存在しているだけではだめで、この遊具を使えば自分たちの虚構世界をうまく表現できる（できた）という経験と、表現するための豊かな虚構世界の広がりが必要なのである。もっともこの虚構世界も現実の世界とまったく切り離された形でなど存在しようがないのであって、自分が日曜日、家族と遊びにいった行楽地での出来事やアニメの世界をもう一度自分なりに再構成し、あらたなフィクションとして作り直したものである。もちろん、これはオリジナルとはかけ離れたものとして作り上げているのである。そして、この子どもの虚構世界を遊具という道具を媒介しながらお互いに共同作業で一つの新たな虚構世界を共同構築しているのである。

あるいは、この遊具と類似の働きをしているのが、子どもたちの「見立てる」という行為であり、それをことばによってお互いが「名づけ合う」という行為である。この「名づけ」によって、とりあえずそこにいる子どもたちが了解をすることで、対象は固有名詞化していく。市村弘正は「名づけ」の精神史（1987）において、子どもたちの遊びの中で行われている「名づけ」の働きについて次のように述べている。「子供たちは、既存の社会が与える名前の体系からして、その物との不断の付き合いの中から、たとえば一匹の虫（水すまし）に別の名前（字書き虫）を与えたり、別の草花（スミレとオオバコ）を同一の名前（スモウトリ草）で呼んだりするのである。そこには少なくとも、一匹の虫の動きを水面に文字を刻んでいくものとして見ている子供の観察する目があり、草の茎で相撲をとらせることができれば二つの草花を同じ仲間と考える感覚がある。つまり、その名前には、子供とその物との出来事を含んだ生きた関係が示されているのである。そうして本来、すべての物の名前はそうにして付けられたのであった。名づけの経験について『精神史』的な考察に思いをめぐらすとき、子供における精神のこの働きかたを、繰り返すその『原型』として想起し直す必要があるだろう。このような子供の命名＝変形の行為が示唆

しているのは、物とは本来多様にして変化にみちた相貌をもつものであり、名前の付けかえが可能なのは、その交渉の中で物がその事態に特有の相貌を現すからであった。すなわち、名前の変更とは物それ自体の変貌を意味する。たとえば子供が水すましを字書き虫ではなく、今度は『洗い』と名づけるとき、その虫はもはや水面に文字を書く虫ではなくて、別の存在に変貌しているのである。遊戯的交渉における子供の働きかけとは、その子供に対して世界が生き生きとした固有の姿を現すということであった。したがって、もし子供が、観察や遊びの対象とする動植物からガラクタにいたる物との相互交渉を断ち切られ、変形能力を封じられてしまうとすれば、その命名経験の不発は、彼らにとって世界の死滅に等しい筈である」(6-7ページ)。

積み木やままごとの道具で物を作っていくことも、棒切れを刀であると名づけて遊ぶことも、固有名詞化することで彼らの虚構世界はきわめて具体的な、共有可能な姿となって現れ出すし、しかも何をどう表現し、名づけるかという変形・加工の自由は遊びの世界の広がりとも豊かさを保証するのである。そして、「動詞は物事の動作や状態を表すものである以上に、話し手の気持ちを表すもの」(工藤, 1998)なのでもある

この一連の虚構世界の中で遊びの対象を固有名詞化するという活動は、子どもたちが対象に述語に関わることであり、自分の行為を述語的に表現するという他に他ならない。もう一度、市村(1987)から引用しよう。「……言語行為の基底をなすのは、コンテキストの構築にはかならない。言葉はたえず複数の文脈へと開かれているのであって(そうでなければ比喩など成立しない)、そこから一つの文脈が構成され獲得されるとき、方向をもち輪郭づけられた言説の場が形成されるのであり、言葉はそこで現実的な『意味』を特定されることになる。そうして、このような言説の場を決定する根底的な条件は、何よりも述語の働きにある。さらにいえば、動詞の力である。私たちは言葉の成立をめぐる、『自分の』言葉として獲得するとか、『自分の』志向に服従させる、といった語り方をしてきた。その『自分』なるものが、いわゆる『主体』として考えられていたとすれば、一旦それを括弧に入れなければならない」(104ページ)。ここで市村は、ハラルト・ヴァイリンヒ(1967)の考え方を援用する(「うその言語学」)。つまり、こうである。動詞はその意味核を人称や時制・主張(肯定・否定)といった多くの形態素に取り囲まれており、動詞の意味を限定している。だが、これらのこれらの形態素だけでは、文や命題を構成する力は生まれないのである。それができるのは、自分の周囲にある限定因子を引き寄せ、組織化をしていく動詞独特の働きなのである。「言説の場を形成し、その性格を決定するのは、動詞の意味核にもとづく述語作用である。……主語はけっして『主体』ではない。言説ないし陳述の性質を規定する中核としての主語、という観念の呪縛から解放されなければならない。主体性なるものを語ろうとするなら、それは述語作用においてこそ認めなければならないだろう。……述語作用こそが、その基盤の上に言説の場を定位し、無名の舞台を開いて、そこに偶然の関与者たる『主語』を登場させる。すなわち特定の人称代名詞を析出するのである」(市村, 1987, 105-106ページ)。

この主体的な自我なるものは子どもが遊びにおいてはそこに没入していくことを妨げてもしよう。「この『忘我』状態、あるいは一時的な自己消失の事態は、いうまでもなく『主体性』の放棄ではない。正確に言えば、『主語』的主体性の放棄ではあっても自己喪失ではない。むしろ逆であろう。物事に対する最大限の注視の集中を促すことによって、この『呆然自失』は自己確認ないし覚醒と結びつく。つまり、『自失』を通じて存在を支える非人称的な基盤に立ち戻り、その回路を経てもっとも深いレベルで自己を獲得するのである。そこでは、物事と出会うことと自己と出会うこととは別の事ではない」(市村, 同上, 110ページ)。これは、亀山佳明(1990)

が子どもはフィクション、うそであることが分かっている遊びに何故あれほど没頭できるのかを問題にしたことでもあった。亀山も、それは子どもというのは、我を忘れてそこに没頭できるからだ、主体が対象のうちに溶け合い、主観と客観とが調和した運動のうちに融合して一つの全体の印象を生ずる時の感動、ミンコフスキーの「現実との生命的接触」、「生きられる時間」を感じることができるからだと言っている。亀山が子どもの自己と比較して、大人の自己はこのような所を「生きる」ことはむずかしい。それは大人の自己は拡大的自己に支配される傾向が強いからだと言っていることは重要な指摘である。ここに私たち、大人にとって子どもの遊びというもののから何を得ることができるかという問題の本質があるように思うのである。

ついでに言っておこう。主体性を求めよう、主体的な能力を身につけようとすればするほど、主体は喪失していくのである。

「編集工学」という新しいジャンルを開拓している松岡正剛（1996）は、編集とは関係の発見であるという発想から、この述語性の持つ意味を解いている。世界の記述の仕方というのは述語的な連関によってつなげていくことであり、思想を構成する部分のすべてが完結していないこと、述語的につながっていることがお互いを密着させるために必要なのだということをフレーゲ、西田幾多郎をもとにしながら言う。ここでは、西田の「述語的統一」という発想—人間は自分自身の底辺にある述語面で、あらゆる意味と意味のつながりを連絡づけている—が、松岡の言う「編集工学は述語性を重視する」という主張へと流れていく。「私たちは主語を強調したことで思索の主体を獲得したように見えて、かえってそこでは編集能力を失い、むしろ述語的になっているときにすぐれて編集的なはたらきをしているはずだ」（268ページ）と、言うのである。要するに、関係づけること、「関係の論理」で発想するということなのだが、これに続けて松岡はふつうの少年ならこういったことはしよっちゅうしていることだと言う。「たとえば少年は釘の束や自転車やサッカーを偏愛しているが、それらは『する』とか『置かれている』とか、あるいは『好きな』という“投げ出された”かっこうで、まさに述語的につながっている。『だよね』でつながっているわけだ。しかし、やがて少年に自我が芽生えと、この述語的なネットワークはしだいに分断され、いずれは主語的で主体性を重んじる青年だけが確立されることになる」（268-269ページ）。

幼児の遊びの世界は、まさにこの述語的につながっている世界である。「……しようよ」「これは向こうに動かしてよ」という述語的関わりと、行為の流れの中から関係のつながりと広がりが生まれてくるのである。いま、中村雄二郎（1998a, 1998b）によって西田の「述語的統一」の持っている意味を考え直すきっかけが与えられているが、これらは、相互作用論、関係論、そしていま問題にしている子どもの遊びを考えていくための重要な視点を提供してくれている。

最後に、ヴィゴツキーの「思考と言語」（1934）を取り上げてみよう。ヴィゴツキーはこの本の最終章である7章・思想とことばの中で、自己中心語と内言の発達に伴ってあらわれる言語の構造的、機能的変化の一つに主語やそれに関連する単語は省略されて、述語とそれに関係する文が保持され、残り続けていくことを上げている。このことを「述語主義」と呼んでいるが、書きコトバでは、明らかに残されている主語は、話しコトバではしばしば省略され、内言になると完全に省略されて、述語だけが残っていくのである。例えば、電車の停留所で電車「B」が来るのを待っている人たちが、電車が来た時、「私たちが待っているどこそこ行きの電車Bがきましたよ」などとは言わない。「来た」とか言わないし、ましてや内言になると私たちはほとんど主語を言わない。もちろん、書きコトバでは、「私たちが……きましたよ」でなければならない。この省

略が可能なのは、主語やそれに関係する単語をお互いが状況を通して直接知ることが出来るからである。「彼らの考えていることが一致し、両者が同一のことを念頭においているときには、述語だけでも理解は完全に成立するのである」(204ページ)。逆に言えば、述語で話しを展開していくということは、お互いが共通の状況、述語で関わる共通のものを持つことを促進することになっていくのである。それはとりもなおさず、場面を具体化し、共有化可能なものにしていくことなのである。しかも、この述語主義がより顕著、より完全な形になっていく内言化への道は、同時に語の意味 (sense) —その語によってわれわれの意識のなかに発生する心理学的事実の全体のこと—が語の語義 (meaning) より一層優越した状態になっていくことなのである。このことはどういうことを意味しているかということ、述語的な関わりができるためにはお互いにことばを交わしている者同士が同じ語の意味的側面のレベルで反応しなければならないということであり、子どものごっこ遊びの世界にそくして言えば、お互いがいま見立てているもの、イメージしているものが共通であること、共有されていることが前提になっているのである。もちろん、子どもたちの遊びの中ではときどき、この前提がくずれ、お互いが想っていることにズレが起きるのだが、少なくとも述語的に関わるということは、状況、意味的な側面の共有を促進していくことにつながっているのである。だから、「はじめにコトバありき」なのではない。ヴィゴツキーはこの章の最後、つまりは「思考と言語」を終わるにあたって、次のように述べている。「コトバは最初にあるものではない。最初にあるものは行為である。コトバは、発達の最初よりもむしろ最後を形成するものである。コトバは、行為に桂冠を載かせる最後のものである」(242-243ページ)。

4. 相互行為と社会的構成過程

4-1. コミュニケーション論的転回

「問いの構造」(プロブレマティーク *problématique*) とはアルチュセールの言葉である。主体と客体との対決をめぐる議論はまさに近代社会における「プロブレマティーク」の一つである。

ここでは、個人-社会、主体-客体間の二項対立的議論を解消するものとして、コミュニケーションをベースにしたルーマンの社会システム論について考える。そのことは、この論文全体で問題にしている幼児の共同遊びを子どもたちの相互作用的活動と現実の集団における対人関係の構造とは相互規定的な関係になっているという視点で論じていくことへとつながる。

個人と社会との関係をいかにとらえていくかという問題に取り組んできたのは社会学であり、社会的行為としての相互行為や相互作用の問題も彼らの研究対象であった。そこでは個人-社会の二項対立解消のための方策を探るいくつかの試みもまた、行われてきた。

私たちは他人という別の人格と意思を持った人間と一緒に会話を交わし、相互行為を切り結んでいる。その時、自分の意図や意味が正しく相手に伝わったかどうかは相手の反応、つまり自分の出した行為に対する応答の仕方では分かりようがない。しかも相手が正しく適切に理解してくれたかどうかは頼りである。それはもう一方の相手の場合も同じである。そう考えると、他人との相互作用は不確実性を伴った、綱渡り的な行為でもある。これがいわゆる「ダブル・コンティンジェンシー (double contingency)」の問題である。この「二重の依存関係」とか、「二重の条件依存性」、「二重の不確定性」といった言葉で表現されているこの問題に対して、パーソンズ (Parsons, T., 1951) は当事者同士が同じ文化を共有していることによって共通の規範や価値観を内面化させ、保持していくことによって不確実な状況を脱していったのだと説明する。パー

ソングの場合は、外在的に存在する社会秩序や規範を個人が社会化の過程を経て、内面化され、行動を規定していくことになることを考える訳で、個人の内面化されたものが社会的行為と相互了解の仕方を規定しているという意味では、かつての認知科学や認知心理学でとられ、状況論的認知論の立場からはいき過ぎた表象主義として批判されている情報处理的アプローチときわめて類似した発想になっていることがわかる。たしかに、私たちの行動の中でいくらかの部分は社会的な価値規範に裏打ちされたものはあるし、秩序を支えている部分ではある。しかし、それだけで相互行為の展開を説明できるわけではないし、ましてや規範だけによって機械的に私たちが行動をしているとはとても考えることはできないのである。例えば、家庭の中で、朝起きて顔を合わせた時には「おはよう」の挨拶をするというのは、一つの礼儀としてよく使われる規範になっている。子どもにも社会化の過程の中で親のこの相互行為は伝達されていく。しかし、この挨拶の規範もこの規範の内容そのものを伝えているわけではなくて、相互作用という行為を行い、それに意味を与え、また毎日のこの相互行為の繰り返しの結果として一つのパターンが生まれ、秩序が生まれているのが現実なのである。だからはじめに秩序や規範があってそれに規定されている訳ではないのである。しかも時にはこの挨拶の仕方も微妙に変わっていることがあったり、その挨拶そのものをしない時だってあり、その都度、相手の意図を推測したり、またその行為の仕方でもってお互いが意味を送っている場合もあるのである。むしろ、相互作用の結果から新しいことが生まれ、次の相互行為を生み出していく動機になっていくということの方が多いのである。逆にこの不確定な相互作用の現実から新しいものが生成されてくることに注目したのがルーマンであり、あるいは一連のシンボリック・インタラクショニズムの人たちであった。

パーソンズの理論は相互作用を規範や社会的価値といった制度化されたもの、つまり社会構造でもってトップ・ダウン的に説明してしまっている。そういう意味では、そもそもこの社会構造がいかに生成されているのかを説明しようという発想はないし、ましてやその生成を相互作用の過程に求めるということはしない。いわば個人の行為を社会構造に還元してしまう発想である。ここにも個人を社会から切り離して個人-社会という二項対立として捉える考え方がある。これに対して、個人の行為と社会的意味の生成過程というものから社会を説明していこうという逆の発想を取るのがシンボリック・インタラクショニズムを含めていわゆる「意味学派」と呼ばれている人たちである。そこでは、個人と社会を切り離して論じる二項対立的なパラダイムを解消することも試みられているのである。

単純化して言えば、意味学派は、個人の社会的行為や相互作用における相互了解の起源を社会にある外在的な規範に求めるのではなく、個人、および他者との相互作用の中で生まれる意味と解釈過程に求めるのである。秩序立てられた社会構造にだけ規定されて私たちは行動しているのではないからこそ、他者と相互行為するという主体的行為にその説明を求めることになるのである。例えば、解釈的社会学で知られるシュッツの重要な概念の一つに「レリヴェンス」がある。これは他人の行動を理解したり、他者と相互行為する時にどのように振る舞うかという行動選択をする際に使う参照枠組みであるが、これも自分の経験の集積とそれを類型化したものであり、生活世界の中での具体的な活動と経験から主体が作り上げたものなのである。この概念からもわかるように、社会構造に一方的に規定されているだけの存在ではなく、人は相互作用する時に他者との相互行為の意味を解釈し、主体的に行為を選択している存在なのだと言えよう。もちろん、シュッツの理論にしても、シンボリック・インタラクショニズムにしても社会と無縁な形で個人の意味解釈や行為選択を述べているものではないことは確認しておかなければなら

い。例えば、心理学の世界でもよく知られている G. H. ミードの社会的自我の理論があるが、これにしても自我というものを何か個人的な世界の中で作られていくものだというよく心理学で取られているような発想でミードが言っているのではないということなのである。彼が「精神・自我・社会」(1934)で言っていることは、自分が何者であるかということは他者との関係の中でしか成立しないし、自分の発見だって相手がいてそれとの関係の中でしか生まれようがないことを言っているのである。だから、自己と他者との間はまさに相互作用で結ばれていて、どこまでが自分の自我で、どこまでが他人の自我なのかも明確に区別することもあやしいのである。もっと言えば、ミードは、「意味」の生成と発言を、個体の「意識」とは切り離し、社会過程の内部に位置づけているのであり、個体に先んじて存在している意味「構造」の内にあるということである(安川, 1987)。

あるいは、ゴッフマンが彼の一連の研究の中で強調していることは、個人の社会的行為や相互行為は色濃く社会の儀礼や秩序という制約を受けて展開されており、そこから決して人間は自由にはなっていないことを現実の小さな相互行為の振る舞いから明らかにするのである。ちょっとした目線の向け方、何気ない発言やふるまい、そこに彼は相互作用秩序を見出す訳である。例えば、初期ゴッフマンの代表作の一つである「出合い」(1961)で、遊園地のメリーゴーランドに乗って遊んでいる子どもの振るまいを例にして彼の「役割距離」の概念を説明している一節がある。3, 4歳の子どものためにはメリーゴーランドの木馬に一人で乗ること、そしてそれをうまく乗りこなすことは自分の年齢や能力からいってもその役割を「受け入れる」に十分値するものと感じる対象である。だから、親のそばに来ると注意深く片手を離して、こわごわと笑顔を送る。ところが、5歳にもなると木馬に真剣に乗るという、いわば期待されている役割を否定するような役割遂行を演じ、不真面目な仕草を取る。落馬しないために付けられている皮紐を無視してわざと使わなかったり、鞍の上に足であがったり、仰向けの姿勢で乗ったりというさんざん馬鹿にしたようなしぐさを取るのである。子どもたちは動作で「僕はやっと木馬を乗りこなせるような、そんなんじゃないんだぞ」ということを動作で言っているというのだ。かといって、子どもたちは木馬に乗ることをすべて否定するのではなく、まじめに乗るという役割の中に含まれているところの虚構の自己(virtual self)を子ども自身が否定する行動に出るのである。このような子どもがこの場面で振る舞うべき役割をいわば効果的に「はずしにかかる」ことをゴッフマンは「役割距離(role distance)」と呼んでいる。5歳の子どもの、いや5歳の子どものだからこそ、小さな子どものような真面目な顔をしてメリーゴーランドに木馬にのってはいけなことを敏感に感じとり、うまくはずした仕草を演じるのである。いかに私たちがリアルな世界を支えている社会的プラクシスとその「ふさわしさ」のルール(安川, 1988)に敏感であるか、またそれを感じながらも適当な「落差」をつけながら演技をしているかということがわかるのである。私たちはそう簡単に儀礼や秩序を破れない、フレーム破りはできないように社会からの拘束を受けているのである。あるいは逆にそうであるからこそ、私たちは社会生活をこのフレームの枠の中で安心して生活できるともいえるのである。だから自由な外からの何の制約をうけないような形で相互作用や相互行為をとらえることなどできないのである。

それでは、広く意味学派は、個人が社会的構造の制約をどう受け、またそこにどのようなダイナミズムを想定しているのだろうか。ゴッフマンが意味学派なのか、またシンボリック・インタラクショニズムに属しているのかについては異論もあるが、それはともかく、あまりにも日常的になっていて私たちが気付かないでいるような振る舞いの中に社会の拘束を暴き出している彼の

見事なまでの観察と分析に驚嘆はする。だが、私たちが社会的な構造制約をどのように受けながら、いかにして社会的、相互作用の行為を展開するようになっていくのか、またどう構成されていくのかという問題が不問にふされてしまっている。それは意味学派全般にもいえることでもある。山口節郎(1982)は、意味学派の多くが相互作用という直接観察可能な範囲の中で議論をしてしまっ、その外にある可視化できないような社会構造の制約を射程にいれてこなかったことを指摘しているが、この批判は社会学における相互作用研究ばかりでなく、心理学における相互作用研究にもあてはまる重要な指摘である。何か相互作用だけでものが語れる、そして私たちは自由に相互作用を展開しているかのように思って、相互作用分析だけで自己完結してしまう研究が特に心理学の研究には多い。私たちが幾重にも重なった社会的な現実という制約の中で相互作用を展開し、当然のことながら相互作用過程もまた社会的諸変数と相互作用し合いながら展開しているのである。そこでは、また当然のことながら一方的に社会的構造の制約を受けるだけではなく、相互作用から新たに社会構造が生まれ、作られていく部分もある。というのは、相互作用の行為を取り巻いている社会的構造は幾重もの層から成っているからである。個人と社会との対立的な図式の中で考えるのではなく、また相互作用の中から新たな秩序や安定的な構造の生成という動きのあるものとして社会システムをとらえる試みがルーマンによって社会システム理論として展開されているし、また最近のエスノメソドロジストの研究の一つに、共同作業の場面において相互作用と作業の共同構築や相互的組織化の過程を明らかにする試みがあるが、このようなワークプレイス・プロジェクトでは相互作用によって協同的作業がいかにして作り上げられていくかという動的な過程が積極的に取り上げられてきている(Engeström & Middleton, 1996)。

ニクラス・ルーマン(Niklas Luhmann)はパーソンズが行ったような外在的な社会規範をベースにした社会システムに代わる新しい「社会システム理論」の構築を試みている(ルーマン, 1984)。その時、既に上で述べたように意味学派の出現は、規範に一方的に規定されてしまうような人間を理論の中に登場させることはできなくなっている。それでは、人は行動や解釈の仕方として多様な選択可能性がある中で、いままでその選択の基準として使われて、また説明原理としても十分だと思ってきた規範だけではどうにも説明しきれないことが明らかになった時、それに代わるものは何なのか、またその多様な選択可能性を縮減させるものは何であるかを新たに提出しなければならないのである。ルーマンは、それは相互行為している我々の人間の行為の外にそれがあるのではなく、相互作用そのものの過程の中にそれはあると考える。相互作用に含まれている不確定性を縮減させているのは、規範やその内面化されたものではなく、一連の相互作用の連鎖そのものであり、そしてその過程から作られてくる文脈や、相互行為の構造価なのである。私たちはコミュニケーションの不確定性を解消するために次の新しいコミュニケーションを出し合い、コミュニケーションを絶え間なく続けるという、一見するとパラドキシカルとも思えるような行為を取っている。しかし、コミュニケーションの不確定性はコミュニケーションの中でしか低減されないのであって、私たちはその前のコミュニケーションを受け取りながら、次に続くコミュニケーションを相互に選択的に決定している。従って、コミュニケーション・システムそのものは一つひとつの連鎖の中で取られているコミュニケーションの選択的な遂行によってその展開の方向も内容も規定を受けているのである。この不確定なコミュニケーションという状況が次のコミュニケーションという新しい意味を生み出していく創発的な場になっているのであり、このことをルーマンは「オートポイエティック・システム(自己産出システム)」と呼んでいる。彼の理論では、人間の心理システムも社会システムも同じようにシステムそれ自体がシステムを

作り出していく性質を持っているということを前提にしている。何故、私たちが他人と相互作用し、コミュニケーションを交わすのか、その意味もここにある。「相互了解や間主観性があるからコミュニケーションが可能なのではなく、逆にコミュニケーション過程から間主観性と名付けられている出来事が形成されている」(佐藤勉, 1997) ののである。

そして、相互作用やコミュニケーションの過程は単にその直後の結果という偶然性にだけ支配されているのではない。相互作用が時間的・空間的に連続して行われている場合には発話の順番や役割、さらにはコミュニケーションの規則、はては各人の感情的な人間関係までも構造化してしまうのである。そして、この構造化されたものが相互作用やコミュニケーションに規制をかけてもくるのである。

ルーマンは社会システムを、直接人と人が対峙し合う相互作用のシステムと比較的時間・空間的に安定した小集団や制度である「組織」、そしてさらに大きな「全体社会」とに分ける。そして、それぞれ独立な機能とシステムとして存在している社会システムと人間の心的システムというのは、社会システムが外側から心的システムを包みこみながらもそこには相互の出入り、「相互浸透」が行われる(正村, 1997)。例えば、夫婦関係や子ども同士の仲間関係という一つの独自の関係が作られた時、新たな関係というシステムが出来上がり、このシステムと個人が相互浸透を始め、お互いに信頼関係にあるという認識を作用させる。ここで大事なことは人間と人間の間では相互浸透はないのであって(河本, 1995)、関係というシステムと個人との間でそれが生まれるということなのである。だから、人間の意識とコミュニケーション、行為とが浸透し合うのは意味というレベルにおいてなのである。だから、ルーマンが言う社会システムの要素はコミュニケーションであって、個人でも個人の行為でもないものであり、コミュニケーションを社会の要素とするところに社会学理論のパラダイム転換の要点をなしているのである(村中, 1996)。

このようにルーマンが言う個人の意識と社会システムというのは、決してどれか一方に融合してしまうものではなく、相互自律的なものなのである。だから、コミュニケーション・システムは互いのオートポイエティックな活動を破綻させないようにしながら、また同時に相互に作用し合う関係、つまり「構造的カップリング」を形成しているのである(高橋, 1997)。カップリングとは、マトウラーナが複数個の単位体の関係のことを示した言葉で、「カップリングは、相互作用する単位体が、同一性を失うことなく相互作用の過程でこうむる相互の変容の結果として生じる」(マトウラーナ, ヴァレラ, 1991オートポイエシス)ものである。カップリングがあることによってシステム間の相互作用が生まれてくるのであって、これがなかったらそれぞれのシステムは自己の閉じた内部の中だけで作用を続け自己産出を行い、自己の境界を作りあげていくだけになってしまうからである。

あえてルーマンの理論に着目したのは、相互作用それ自体の過程の中から相互作用の方向や内容が自己生成されることに着目していることと、さらに相互作用に一定の制約を与えるところの規則やルール、相互作用の役割などが構造化されてくるという相互作用の創発的な側面への重視、さらにはより大きな社会システムの中で相互作用を論じている点なのである。ここで注意しておかなければならないのは、システムとか構造といった時、あたかもそれらが固定的で可変性のないものとイメージしてしまいがちだということである。ルーマンがいうシステムはあくまでもシステム要素間の関係から作り出されるものであり、従って関係の形成の仕方によってシステムも変化するのである。だからシステムと要素との関係についてもシステムが先にあるのでも、要素が先にあるのでもなく、それらは同時構成的なのである。どういうシステム構造であるかは「関

係の限定」として把握されることになるのである（村中，1996）。

結論を先取りして言えば，個人－社会という二項対立論議の隘路を抜け出す道をここに求めることができるのではないかということである。いわば心理学とは隣接科学である社会学における議論と成果をどう生かして，我々の学問領域を新たに展開しなおしていくか，そのことが問われているのである。

いま，私たちの心理学の世界でも個人を単位にして心的活動や心的内容を説明，理論化してしまうことへの反省が起きている。人間の精神（マインド）や精神活動は社会・文化という諸変数の文脈の中で，それらに状況づけられながら展開しているのであって，これらを抜きにして精神（マインド）活動を観察し，理論化してしまうことからは人間の精神活動のリアルな姿を描き出すことはできないということである。しかし，次に私たちを待ち受けているのは，個人と社会，そしてそれらの関係をどのように扱っていくかという課題である。実は，この問題は既に隣接科学である，社会学においてはその草創期から問題にされ続けてきている根本問題でもある。そもそも社会学とは，「社会についての学であり，社会とはすくなくとも個々の人間をなんらかの形でその素材にしている」のであり，「個人と社会の関係をいかに把握するかという問題は，社会学理論の構成上避けては通れない問題になっている」（いずれも，村中，1995）からである。さらに，村中がこれに続けて，個人と社会の関係の捉え方として，個人の側から，その主体性，能動性，主意性に力点をおいて理論構成をするのか，それとも社会の側から，社会の再生産，あるいはその秩序という観点から理論化するのかという二者択一的な把握が行われてきたと指摘する（村中，1995）。この主張を前にして，抱えている問題はやはり同じであったのかと確認すると同時に，問題の大きさもまた実感させられるのである。

幸いにして，この個人－社会についての二項対立的把握を克服する理論が提出されてきている。そこでは，社会というものを，個体的なものをその基礎としながら，個々の個性性には還元しえない創発的なものとして捉えられているのである（村中，1996）。またこの理論では，コミュニケーションとそこから生まれる関係性をシステムの要素として位置づけていることは，私たちの相互作用研究にとっても重要な示唆と理論枠を提供している。

4-2. 主体－客体の相互規定関係と共同構築過程

心理学においては，伝統的に人間の精神活動や学習・技能の習得活動をもっぱら個人の認知変化の所産や能力といったもので説明してきた。しかし，今日では，このような心理学が取ってきた個体重視の説明原理に修正を求める動きが大きくなってきており，人間の精神活動を社会・文化的諸変数の文脈の中で捉える試みが確実に増えてきている。その流れの源となっているのがコール（Cole, M.）を中心にしたLCHCにおける一連の研究であった。コールの研究は今日，「文化心理学（cultural psychology）」（1996）という過去にもあった同様の名称の研究を大きく改変する形で新たな研究領域の創設へと発展してきているが，彼がリベリアにおけるフィールド研究の経験から従来の心理学における文化変数の扱い方の常とう手段であった比較文化研究という文化どうし（between cultures）を比べてその差異から文化を論じるという枠組みを越えて，いわば一つの文化（within culture）のなかで文化というものがいかに人間の精神活動と関わっているかを明らかにすることを課題として設定したこと（LCHC, 1983）はこの後の研究の方向を決定づけたといつてよいのである。例えば，人間の精神活動と社会・文化諸変数の間を関係づけるものとして今日，重要な概念となっている「文化的実践（cultural practice）」の概念も，15年前

このコールたちの論文の中で出されたものであった。私たちの精神活動は具体的な場面や状況の中で特定の課題を解決することに向けて行われる実践的な活動であること、そしてこの実践的活動の目標や内容・系列は文化成員が獲得すべき課題として組織されているということなのである。だからやみくもに何でも良いから学習するとか実践するなどということを私たちは本来的にはしないはずなのである。私たちが行っていることというのは、文化的実践であるから、そこから文化的価値を共有したり、さらには文化成員になっていく過程なのでもある。もちろん、ここで言っている文化や文化組織は決して単一のものではなく、またそのレベルもさまざまなものを想定している。

一つの例としてロゴフ (Rogoff, B.) の研究を上げよう。彼女は、発達や学習を「徒弟制 (apprenticeship)」「ガイドされた参加 (guided participation)」そして「参加による専有 (participatory appropriation)」という三つの違った平面で展開される社会・文化的な活動であるととらえている。これらは、共同体、対人関係、個人の中で展開されている過程であるが、ロゴフの主張で重要なのは、この三つの水準の活動が決して切り離された形で行われているのではなく、密接につながっているということなのである。共有化された取り組みに加わっている時には、発達や変容は個人のことでなく、その共同体の実践における変化ともなっていくのである (Rogoff, 1995)。ここでは、個人レベルの学習・発達と共同体におけるそれとは明確な区別などできないのである。だから、一つの発達や学習という現象をながめ、分析するときにも必ずこの三種類のレンズを用意しておかなければいけないということなのである (Rogoff, 1998)。具体的な例として、ロゴフ (Rogoff, 1995; Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa & Goldsmith, 1995) がしばしば取り上げているガールスカウトのクッキーの販売活動がある。ロゴフ (Rogoff, 1995) によれば、クッキーの販売はアメリカ合州国のガールスカウトの活動資金を調達するための重要な年間行事として位置づけられているものであるが、同時にこの活動は責任感や自分たちで目標を設定すること、あるいは経済活動の原則を知る機会になるといった教育手段としての役割も与えられている。このクッキーは戸別訪問や、友達、さらには親やかっつての先輩スカウトの職場で売られたりとさまざまな機会が利用されている。1932年にフィラデルフィアで始められたガールスカウトのクッキー販売は1991年の場合には、全米で100万人の少女の参加と40万人の大人の援助によって行われ、販売されたクッキー・ボックスの総数も1億6,400万個に達する大規模なものになっている。

この70年近い歴史を持つクッキー販売の方法は数十年間の間にいくつかの改良が行われてきており、今日のような事前予約による販売とか、注文票も種類に応じて色分けされたものを使うというようなさまざまな工夫が実践の中で蓄積されてきている。あるいは、各ガールスカウトの分隊の中では注文数やお金の計算を間違わないで正しく処理されるための方法やミーティング・模擬練習などといった様々な機会が用意されており、またスカウトの隊長やクッキー責任者 (cookie chairs) からの指摘やアドバイスを受けながら次第にガールスカウトクッキー販売員として成長していくのである。ロゴフ自身も一つのスカウト隊のクッキー責任者を経験しているが、まさに「ガイドされた参加」の過程の中で一人ひとりが必要な知識と技能を獲得していったのである。そして、さらに重要なことは個人がこれらの知識・技能を個人の内部に閉じこめてしまっているのではなく、このスカウト隊という共同体の一員として参加していくことで、この一人ひとりが身につけた (専有した) 経験・知識・技能は他のメンバーに使われ、共有化されているということなのである。ロゴフがあえて「参加による専有」という言葉を使っている所以である。ミ

ラーとグッドナウ (Miller & Goodnow, 1995) は「文化的実践」の概念から導かれる命題として5つ上げているが(命題1: 実践を扱うことで発達を社会・文化・歴史的な文脈の中に置いてみることができ、これらの諸変数と分離しない形で発達を論じることが可能になる。命題2: 実践は一つの社会と規範の順位の反映であり、またそれらが具体的な形となってあらわれたものである。命題3: 実践は子どもがある文化の中に参入していく時にとられる道筋というものをみせてくれる。命題4: 実践というものは孤立した形では存在しない。命題5: 参加は連続的な過程であるという性質をもっている)、その中で上のロゴフの研究は、命題3の実践は子どもがどのようにして文化の中に参入していくかその道筋と、子どもがコミュニティに参入していくことによって文化が再生産され、再編されていく過程を具体的に示しているのである。あるいは、もう一つの命題1、実践は文脈の中に発達を位置づけて記述していくこと、つまり、子どもと文脈を分離してしまったり、また発達を個々の特定の領域と結びつけることなく論じてしまうといった過ちを犯すことを回避できることの具体的な研究例にもなっている。このことは、「個人主義的な構成主義」か「社会的決定論」かといった二者択一的な議論に陥らないということなのでもある。

この二項対立的な議論からいかに私たちが逃れることが必要であるかは、次のような例からも明らかである。心理学の中では伝統的に個人の認知的活動の所産と考えられてきた記憶というものも、それが実際の生活の場面の中で生きた活動として営まれる場合には、経験を共有している者どうしの間で行われる共同的な作業の結果、いわば「共同想起」の結果であることをミドルトンとエドワーズの一連の研究 (Middleton & Edwards, 1990) は明らかにしている。彼らの研究の一つにこういうのがある。映画「ET」を観た者どうしがその内容を思い出し、語り合う過程の中で、彼らは自分たちが想起した内容が本当に映画の中にあったかどうかを相互に確認を行い、同時にその作品についての感想を出し合うことで一つの印象=記憶を作り上げ、共有するようになるというのである。あるいは、彼らが行っている共同想起の研究の一つに、家族でスナップ写真や出来事を話し合うという私たちが家庭でしばしば行っている中で、どのように家族としての共通の経験が記憶として定着していくのかということが取り上げられているが、そこでも想起というものはそれについて語り合っている者どうしのコミュニケーションと意味生成の過程の産物であるということなのである。だから、私たちが家族や共同体の成員としてのアイデンティティを持つために、同じ「物語り (story)」を作り、記憶として共有していくのである。遊びの場合には、この同じ物語を作るという作業が全面に出てくることになる。

ニコロポロー (Nicolopoulou, 1997) は保育園の朝の「お話しの時間」で、子どもたちが自分の好きなお話して作って、友だちの前で発表するという実践の中で、幼児はどのような内容の話を作っているのかを分析している。そこでは、男児と女児の間の明確な違いが幼児期の段階からはっきりと表れており、男の子はアクション・ヒーローもの、戦いに関する話であり、女児は家庭と家族の活動を中心にした話しというように明確な二極分化があったのである。このような差は彼らが持っている「世界の表現の仕方 (ways of worldmaking)」として何を優勢なものを持つかということに関係しているのであり、男の子は攻撃・暴力への志向、女の子は「安定性」というものに価値観をおいた世界を作り上げていくというのである。そして、このようなジェンダーの差は決して性別にはじめから固定されたものではなく、彼らの仲間文化の中で、そこに参入することによって作り上げられていくということが大事なのである。だから、「語り (narrative)」の構成はまさに社会文化的な過程だと彼女は言う。例えば、一人の4歳の男の子がこの保育園に

はじめて入ってきたが、この男の子がどのような「お話し」を作っていくのかその内容変化を1年間にわたって調べていくと、まさに男の子というジェンダーによって「期待される」方向のアクション・ヒーロー物になっていくのである。また、同姓のグループで共同して話しを作った場合には、一人ひとりのジェンダーの「期待」からずれた内容は補正されて、「望ましい」男女差の「お話し」が出来上がっていくのである。そして、このジェンダーの圧力は、男児には顕著にあらわれており、女の子がアクションものの話しをしてもまだ許容されるが、男の子が家族をテーマにした話しをすることは修正を強く求められしめるのである。保育園という仲間文化の中でジェンダーという性役割を受け入れ、それを意識化することで自己とグループのアイデンティティ（例えば、「男である我々」）が形成されていっているのである。

ここでは、ジェンダーに注目しているが、仲間文化の中で自分たちのアイデンティティと関わっているものに、年長や年少といった年齢に付随したものもある。特に、私たちの今回の観察フィールドであるセンターの「幼児園」は明確な年齢によるクラス分けは行われていない、いわゆる異年齢混合の形態、縦割りの保育形態を取っているため、制度的に与えられたクラスとそこに所属することによって自動的に生まれてくる、クラス・アイデンティティというものがない。その分だけ、彼ら自身が相互的行為の中で、この年齢による違いというものを表示（ディスプレイ）していくことが必要なのであり、さらにはこの表示行為を通して、逆にアイデンティティの形成と確認の作業にもなっているのである。

4-3. 幼児の共同遊びとその相互作用的行為を規定しているもの

今日、コミュニケーションの問題を二者の間の問題にしてしまう傾向、あるいはあたかもどこでもコミュニケーション、対話の成立は可能であるかのように考える「骨抜きのコミュニケーション論」的発想が多いのも事実である。私たちが具体的な場面の中で展開しているいわばマイクロ・レベルの相互作用は、私たちの相互作用的行為を取り囲んでいるマクロ・レベルの外的諸変数と相互規定的な関係になっているという枠組みで考えること、そしてこの相互影響過程を明らかにしていくことが解くべき問題なのである。この問題を直接扱ったコールとニコロポローの研究（Nicolopoulou & Cole, 1993）を上げてみよう。彼らは、ヴィゴツキーの人間精神への社会・歴史のアプローチというテーゼを基に、子どもたちの長期的な学習活動とその変化を、地域の児童クラブ（Boys and Girls Club）の中に作られた一種の放課後の学習クラブである教育環境とそこにおける子どもたちの相互作用の実際の展開の仕方とを関連づけながら長期間の観察と分析を行っている。この学習クラブは“Fifth Dimension”と名付けられた一種の塾のようなものなのだが、インターネットやコンピュータ・ゲームを利用しながら子どもたちが主体的に学習できる環境になっている。この中で子どもたちがどのような活動と相互作用を学習環境に支えながら展開し、またそれを通してどのような学習が成立していったのか、その相互作用過程の微視的な分析を長期間にわたってつなげるということを行っている。そして、この大きな研究―実践プロジェクトの中で、二つの学習クラブを比較するというも行っているが、学習環境やその雰囲気の違いが、指導者と子ども、子どもたちの相互作用展開に微妙な差を生み、その積み重ねは彼らの学習・発達の違いとなっていたのである。

エンゲストロム（Engeström, 1993）はフィンランド・ヘルシンキ近郊のエスポー市の医療センターでコンピュータを用いた患者のカルテの集中管理システムの導入や、開業医を地域医療センターに統合するといったいくつかの大きな医療制度の改革が行われた時、そこで医者と患者の関

係、実際の相互作用、医者医療行為や医者・患者の意識がどのように変わっていったか（あるいは変わらなかったか）というマイクロ・レベルの変化をマクロな医療制度の変化と結びつける研究を行っている。そして、このマイクロ・レベルの実態はマクロレベルの新しく導入された医療制度の問題と改善の解決へと向かわせる実践的な力を持つのであり、マイクロ・レベルの活動はマクロからのトップ・ダウン的な規制を受けているだけでないものである。そこでは、マイクロ、マクロの各レベルにおける活動、実態は相互規制を受け合いながら集合的な活動のシステム（collective activity system）を形成しているのである。

ヴァルシーナ（Valsiner, 1994; 1997）は、このマイクロのレベルである個人の精神活動、ないしは個人間の相互作用的行為と、マクロなレベルの社会・文化的なものとは相互に関連しながら形成されていくことを強調し、このことを「共同構築」（co-construction）ということばで表現している。そして、このようなマイクロとマクロの二つのレベルを結びつけて論じていくためには、マイクロレベルで起きていることを詳細にとらえながら、同時にそれを時間としてつなげていくことが必要なのであると言う。これは、ヴィゴツキーが人間の精神発達を論じる時に、微視発生、個体発生、系統発生、そして歴史・文化的変化という4つのレベルの分析とそれらを総合することの必要性を論じていたことでもあった。ヴァルシーナ（1997）は、特に、微視発生のレベルで個人と社会・文化との間の共同構築の具体的な過程が現れるのであって、この微視発生レベルの分析が個人と社会・文化との間のぶつかり合いをとらえていくためには必要不可欠なことなのである。そして、ヴァルシーナ（1997）はこの論文では、個体発生のレベルの発達変化には個人の外にあるものを個人の内部に内化した（internalize）結果があらわれているのであり、そこでは個人－社会・文化との間の共同構築の過程はあらわれないと述べている。この背景には、彼の独特の内化についての考え方があるのだが、彼のように内化されたものを個人の習得と考えるべきではなく、このレベルでもやはり知識や技能は集合的な活動、共同構築されたものの結果であり、そこには微視発生のレベルと同じような彼の言う「共同構築」の姿は現れてくると考えるべきなのである。だから、彼が言うような微視発生のレベルは共同構築の過程、個体発生のレベルは内化の過程というようには分けることは実際にはできないし、区別して論じる意味はない。

幼児の共同遊びの展開過程を解釈学的立場から研究している社会学者のコルサロ（Corsaro, 1985; 1992; 1997; Gaskins, S., Miller, P. J. & Corsaro, W. A., 1992）は、子どもたちの共同遊びの成立、仲間関係、そして仲間文化の形成過程を彼らが所属している保育園や幼稚園の環境や文化（例えば、アメリカとイタリア、さらには北欧のスウェーデンとの比較研究も近年手がけている）と結びつけながら議論を展開している。その時、彼が使う手法というのはやはり、「微視的分析」（micro-analysis）であり、エスノグラフィーの手法である。そして、彼の場合にはこれらの分析を連続的な時間の流れの中に位置づけ、縦断データとして収集している。

パッカー（Packer & Scott, 1992; Packer, 1994）も、幼児の共同遊びを社会的構成の過程としてみることができると、そしてこの共同遊びが構成されていく過程はまさに相互作用を通じた意味の構成過程であって、そのためには解釈学的なアプローチを採用していくことが要請されると指摘する。

5. 結果の概要と解釈の基本的な視点

ここでは、この研究で取られている基本的な方法と、研究プロジェクトのはじめの年に年長児（コホート1）であった者と年少児（コホート2）の1年間の遊び集団と対人関係構造の形成過

程に関して、その観察結果を概略的に述べる。それらの詳しい内容は第2章以降の各章で展開されている。

5-1. 研究プロジェクトの全体計画と特徴

本研究では、北海道大学教育学部附属乳幼児発達臨床センターの実験保育室（通称、「北大幼児園」）に通園している幼児を対象にして、(1)遊び集団と対人関係構造の形成過程を縦断的観察からとらえ、(2)そこで展開されている個々の相互作用展開の仕方との間の相互規定性を明らかにしていくことを研究の基本的な課題にしている。そして、「北大幼児園」では、2年保育、異年齢混合保育の形態がとられている。運動会等の行事では年少児、年長児のクラスに分かれるが、通常の保育クラスは一つである。ここでは、毎年一つのクラスの中で年長児への移行と、年少児として新しく集団に加わることによる役割交代と新参加者の適応・参加過程、そして彼らの仲間文化の継承・変化の過程を見ることができる。あるいは、一つの年齢クラスの子どもたちの数が少ないということも共同遊びや遊び集団の形成に作用していることが考えられる。そこで、(3)観察フィールドの特質である、保育形態、子どもの数といった変数を分析の視点に取り入れていくことにする。観察フィールドの特質としては、具体的には以下の二点のことが指摘できる。

①観察対象園の特徴：異年齢混合保育という形態

観察フィールドの「北大幼児園」では、年少児と年長児の2つの年齢のクラスが一緒に保育を受ける「異年齢混合」の保育形態を採っている。自由保育が中心で、それだけ共同遊びの集団づくりや子どもたち自身の自由な仲間関係の構築活動をみることができる。他方、年長・年少という明確なクラス分けや物理的な境界（教室が別である等）がないことで、日常の子どもたちの相互行為の中で「年長であること」（あるいは「年少である」）を子どもたち自身が明示し、確認していく行動が求められる。同時にこれらの行動を通して自己の所属集団へのアイデンティティが作られ、年齢に基づく遊び集団が作られていくことにもなる。

②子どもの人数と個々の子どもの特性

観察対象の子どもたちの人数が年少、年長それぞれが15名前後で、男児、女児が7、8名程度の人数である。こういう集団の大きさの中では、例えば年長児男児の場合はタケシを中心にした4人の遊び集団がまとまった集団として一つ作られるだけで、残りの4名は共同遊びの指向性が乏しかったり、集団遊びの中心的役割を果たせない子どもたちであり、先の排他的な4人の集団に対抗し得る第二の年長児遊び集団が形成されなかった。ここには人数の大きさに加えて、所属する子どもたちの特性が集団としての遊びの展開の仕方を大きく規定しているのである。このことを考える上で、年長男児の4人の集団に所属し、フォロワーとしての役割を演じているシロウの「動き方」は示唆的である。これらの集団の特徴についてこの後でもやや詳しく述べるし、第2章ではより詳細な分析を行っている。

既に、前の節で詳しく述べたことだが、人と人との相互作用過程にはさまざまな状況の諸変数が関係しているのであり、そのような視点でみていくことが必要なのである。従って、ここで問題にしている、共同遊びにおける相互作用と、幼児の遊び集団の構造的性質・対人関係構造、さらには子どもの人数を含めた保育の形態・環境、の3種の変数は相互に絡み合い、相互規定的な関係になっているとみることができるのである。

そして、ここでは、遊び集団と対人的相互作用を縦断的に観察するという手法をとっている。縦断的に観察するということの意味として、次のことを指摘することができる。上で述べたよう

に、個人の行為及び個人間の相互作用的行為と、共同体（ここでは保育者を含む幼児集団と幼児園）の間で相互影響をしながら作られる集団遊びの活動、遊びと集団のルール、遊びの文化などは相互規定的な関係、いわば「共同構築」(co-construction, Valsiner, J. 1994; 1997) し合う関係になっており、この「共同構築」の形成過程は長期間の観察から明らかにしていくことができるのである。

集団のメンバーの間で取り交わされている相互作用の展開の仕方や方向は一部は相互作用が持っている偶然性や即興性(improvisation)に支配されている。この相互作用の結果として共同遊びなどのまとまった集合的活動(collective activity)が生まれる。一方、相互作用の展開は自由度の大きい偶然性や即興的な出来事によって支配されているだけではなく、集団が持っている対人関係構造や役割、集団の規範といったより大きな時間単位の中で相互作用の蓄積から作り上げられた集団構造によっても規定されている。この微視発生的相互作用と集団活動、そして集団構造とは相互規定的な関係、共同構築的な関係になっているのである。従って、微視的な相互作用過程にはその場その場の比較的自由度の高い相互作用の行為と、より時間的には安定した集団構造や対人関係構造によって規定された行動の二つをみることができるのである(図1-1)。

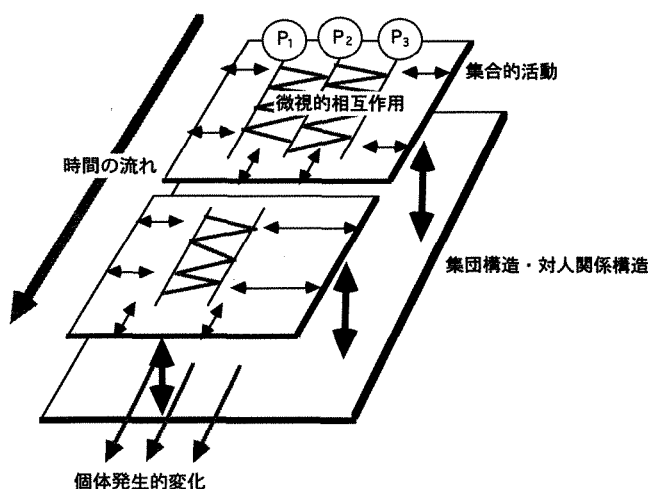


図1-1 微視的相互作用と集団・対人関係構造

この研究プロジェクトは3年間の研究期間の予定で行われた。観察対象になっている幼児は以下の人数である。

表1-1 観察対象児

観察1年	コホート1：年長児15名(男児8名 女児7名)	コホート2：年少児11名(男児7名 女児4名)
観察2年	コホート2：年長児10名(男児6名 女児4名)	コホート3：年少児17名(男児11名 女児6名)
観察3年	コホート3：年長児17名(男児11名 女児6名)	コホート4：年少児16名(男児6名 女児10名)

この表の中で、研究開始1年目に年少児であった幼児は次の年には年長児になっており、これらは便宜上、コホート2の集団という表記をしている。年少であるか年長であるかで時期を区別

する必要がある時には、コホート2・年少、コホート2・年長といった表記方法をとる。なお、子どもの人数は転出等で若干の変動はある。本論文で扱っているのは、開始1年目のコホート1とコホート2、一部コホート2・年長である。

観察は基本的には自由保育の中での共同遊びとしたが、一人でいたり、並行遊び、保育者が加わった遊びなども観察し、8ミリビデオに録画された。遊びの内容や時間、参加メンバーなどの基本的な内容はコンピュータのデータベースシートに記録された。分析の基本単位は、一つのまとまった遊びとしてVTRに録画されているものを1シーンとし、そこに誰が参加していたか、また参加している子どもとその数、そこでの発話内容などをまとめていった。研究開始1年目の観察時間は、総計およそ160時間である。

5-2. コホート1の男児集団の構造と遊びの特質

(1) タケシを中心とした4人の排他的集団

年長児男児には、タケシ、シゲル、シロウ、そしてヨシキの4人のメンバーによって作られた遊び集団と、一部この集団と関わりを持ちながら自分の興味・関心に基づいて独自の行動をするダイスケ、幼稚園の大多数のメンバーと協調行動が取れず、脈絡を無視して攻撃的な言動を向けることが多いコウヘイ、そして他の子どもと関わるのが少ない他児とは没交渉的なタイゾウの7人がいる。従って、4人の集団以外にはまとまった遊び集団は存在していない。その他、6月から約1か月半ほどの一時期、年少児の時に1年在園し、シロウとも仲の良かったマサトが一次帰国で加わっている。

4人の集団は、タケシをリーダー、シゲルをサブリーダーとし、そこにシロウとヨシキがフォロワーとして加わっている。ヨシキは自己主張も少ない、おとなしい子でシゲルの後を追って行動することが多い。シロウは体格も良く年少児男児からも好かれており、誰とでもうまく共同遊びができる子どもであるが、この集団の中ではフォロワーの役割に徹し、時には「戦いごっこ」などでは攻撃される役になっている。

タケシは特に年少児からも恐がられ、彼からの命令には年長児、年少児を問わず服従せざるを得ないという上下関係が出来上がっている。これらをよくあらわしているのが以下の二つの事例である。

ケースNo. 185 砂場の川作り タケシ シゲル シロウ

タケシが砂で溝を掘って川作り。シゲルとシロウはバオツで水くみ役。年長児のダイスケと年少児ゲンキは砂場の中には入れないで見ていただけ。3人は黙って砂を掘り、水を運ぶだけの活動。シロウは水くみ以外のことをしたいと言う（「一回遊びたい」）が、タケシによって「だめだ」と拒否される。砂掘に飽きたタケシは砂場の遊具に水をかけたり、シゲルのショベルをとって言い争いになる。タケシは同じ園庭で鬼ごっこ（「色鬼」）で遊んでいた年長女児に加わり、2人に「水汲んでおけよ」と命令する。シロウもつられて「色鬼」の遊びに加わろうとするが、残されたシゲルが怒って、シロウを連れ戻す。シゲルがタケシに代わって砂を掘る。シロウは「色鬼」の遊びをしたそうでじっと見ている。タケシは「色鬼」をしながら、再び「水汲んどけ!」と命令する。タケシは「色鬼」遊びが終わり砂場に戻る。

—— ケースNo.191 ホールと非常口付近 タケシ シゲル シロウ ヨシキ 年少ヒデ ——

タケシがホールの中から園庭のプール近くでアメンボを捕っているシロウを呼ぶ。シロウ「アメンボ が……」, タケシ「そんなものいいんだ」。シロウが部屋の中に入ってこないで、シゲルが呼びに来る。シゲル「タケシ様と呼んでるよ」。「アメンボいらない!」と怒るタケシ。シロウも中に入る。

(2) 遊び場所と遊び道具の占有

タケシを中心にした4人の集団は、遊びの内容は「ドラゴンボール」などを真似た戦いごっこが中心で、ストーリー性も遊びの発展もない乏しいものである。砂場の遊びも穴を掘って水を入れるだけである。

タケシとシゲル、特にタケシは遊びの面白さよりも自分たちが遊び場所と遊び道具を占有して自由に使うことで勢力を誇示するという戦略を取っている。砂場・水場の使用と文庫の部屋の出入りには彼が優先権を握り、砂場で先に他の子どもたちが遊んでいる時でも「前から使っていた」「俺達の基地だ」という言い方で強引に割り込み、排除してしまう。

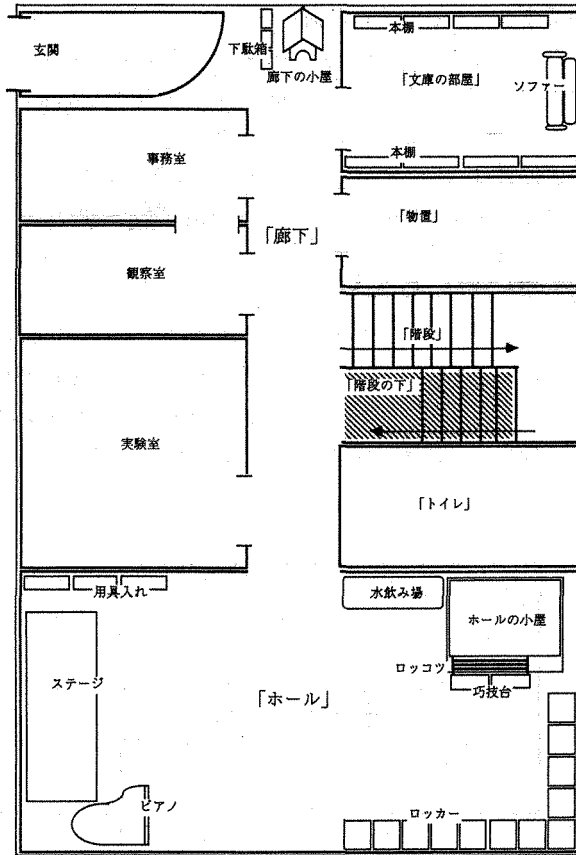
彼らが遊び場所として使用しているのは「幼稚園」の全体の中でも、極めて限られた空間であることが次の表1-2からもわかるし、そこを排他的に使用している。ちなみに、「幼稚園」全体の配置図は図1-2のようになっている。

彼らの遊びの中では、文庫と砂場の遊びが全体の半数近くを占めており、逆に言えば彼らの遊びのレパートリーが狭いことを示している。彼らは特にこの砂場と文庫の部屋への出入りを年少児には制限をし、自分たちの仲間として認められた子どもだけ(1学期の前半はヒデ、後半はトシ)に参加を許している。

表1-2 タケシ、シゲル・グループの遊び
場所/77シーン

文庫の部屋	18
砂 場	18
ホールの物置小屋	7
廊下の小屋	4
階段の下	3
園庭(砂場以外)	11
ホール	6
園庭のブランコ	3
その他	7

〈幼稚園・建物内部〉



〈幼稚園・園庭〉

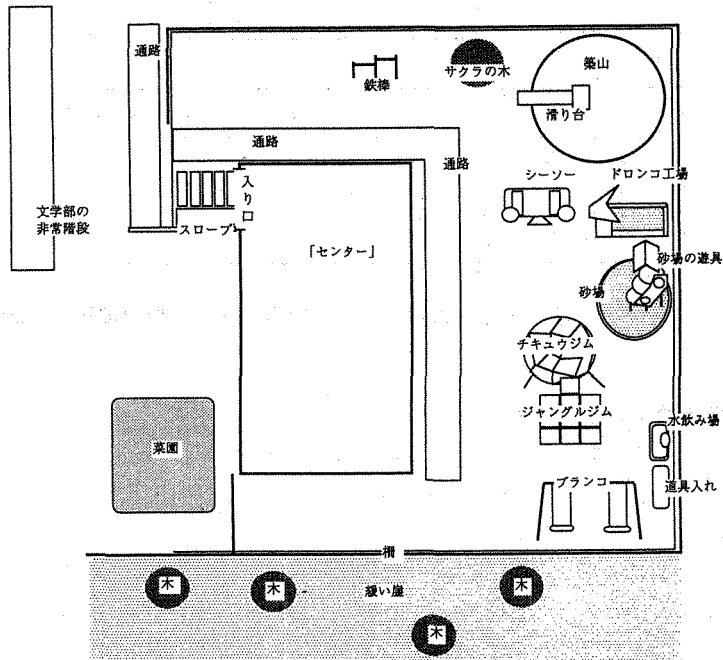


図1-2 「幼稚園」の建物と園庭

(3) タケシのグループと他児との関わり

タケシとシゲルはどちらかが休みで登園してこない限りいつも一緒に行動を共にしている。しかし二人だけで遊ぶことは少なく、131事例の中で11事例しかない（詳しい結果は第2章、参照）。そして、次の図1-3に示した結果からも分かるように、シロウ、ヨシキを遊びに加えた4人一緒に遊びが圧倒的に多い。シロウは戦いごっこの攻撃対象になったり、砂場遊びの水汲み役になっている。ヨシキはシゲルと一緒にいるだけで積極的に遊び参加しているわけではない。この二人の関係は、年少の時から続いているものである。この4人に時々関わっている唯一の他の年長児はダイスケである。

年少児がタケシとシゲルの両方またはどちらかがいる時の年長児グループと遊んでいるシーンは67あるが、次の図の下段の表からも分かるように、年少児ヒデとテルは始めはこのグループに入っていたが6月からは関わりが減少し、代わってトシがタケシたちのグループに入るようになる。こういった年少児の動きと変化については次の節で簡単に述べるが、詳しくは第3章を参照のこと。

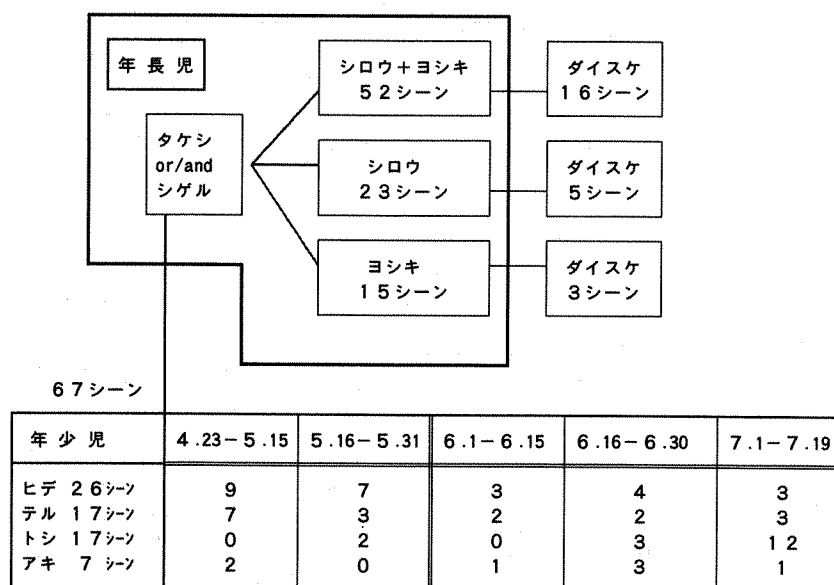


図1-3 コホート1・コホート2の男児の遊び仲間

(4) 年長児シロウの動き

タケシたちのグループの一員でもあるシロウは同時に他の年長児（20シーン）や年少児たち（30シーン）ともよく遊んでいる。特にマサトとは年少児の時に遊び仲間であったこともあり、彼の一時帰国という1カ月半ほどの短い間でも年少児を交えながら遊ぶことが多くなっている。

年少児との関わりでは、年少児ヒデ、アキ、トシのメンバーとの遊びが多くなっている。特にヒデは6月に入ってからそれまで関わっていたタケシやシゲルとの遊びを止めてシロウと遊ぶことが多くなっていることがわかる。

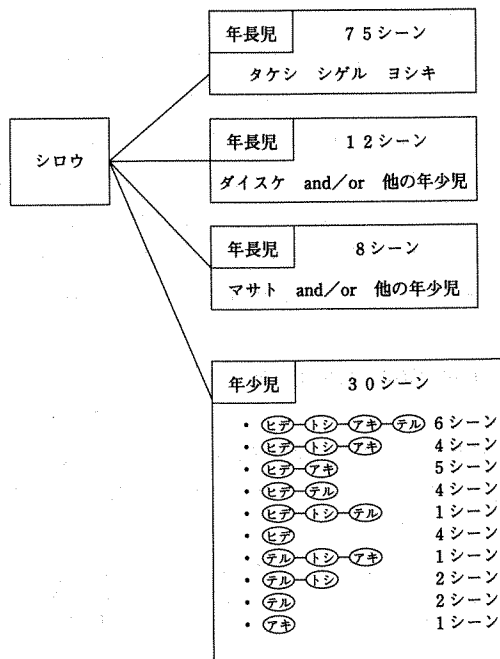


図1-4 コホート1・シロウを中心にした遊び仲間の関係

シロウはタケシたちのグループメンバーであると同時に他の年少児たちともうまく遊ぶことができる子どもである。タケシたちのグループの中では戦いごっこでは攻撃の対象、砂遊びでは水汲み役といった損な役回りしかしていない。しかもタケシたちの遊びの内容は単調でいつも同じことの繰り返しだけである。シロウはこのグループから離れて別の遊び集団を作ることができたはずなのだが、なぜそれをしなかったのか（できなかったのか）？ これについては、次の二つのことが考えられるだろう。

①年長児という集団意識とアイデンティティ

自分は年長児であるという意識の強さ、これは異年齢混合である保育形態では形式的な集団の差異を表現する標識がない分、余計に彼ら自身が強く意識し、相互作用の中で表示していくことが求められるのである。そして、上でも既に述べたようにタケシのグループ以外の他の年長児男児には共同遊びが成立可能なメンバーはいないために、シロウにとっては他の年長児たちとは新しい遊び集団を作っていくことはできないという現実があることも指摘しておかなければならない。だから、次の第2章で詳しく述べられるように、年少の時によく遊んでいたマサトが一時帰国で幼児園にしばらくの間いたときには、シロウにとっては一緒に遊べる同じ年長児の出現ということで、タケシからのグループから離れることが可能になったのである。

もう一つのシロウの動きの可能性として、年少児と一緒に遊び集団を作るということもあるが、上で述べたように、年長児と年少児という年齢による「見えない集団」への帰属意識は彼らの集団形成に大きく影響しているものであり、たとえリーダーになっても年少児集団の中で遊び続けること、年齢の下集団に属することはできないのである。

②タケシたちの引き留め

シロウがタケシたちのグループから離れなかった原因の一つにタケシとシゲルの二人の引き留めの工作があったことも無視できないことである。タケシとシゲルにとってはシロウは自分たちの遊び相手として必要であった。先も指摘したようにタケシとシゲルは二人だけで遊ぶことは少なく、二人の相手はいつもシロウであった。ヨシキはシゲルのそばに一緒にいるだけで遊びの中で積極的に自己主張をしたり、遊びを提案することもない子どもであり、タケシとシゲルにとってはシロウが抜けることは自分たちの遊びが半ばできなくなることを意味しており、さかんに引き留めの工作をしている。その詳しい内容は第2章に書かれている。

5-3. コホート2・男児集団の遊び集団の形成

4月に新しく入ってきた年少児であるコホート2の子どもたちの動きをコホート1との比較という形でそれぞれの時期の典型的な事例を時間順に並べたのが、図1-5である。これらのより詳しい内容は第3章にゆずることにして、ここでは7月の1学期までの動きで特徴的なものをまとめると以下のようなことである。

(1) 5月末までは、年少児はバラバラで、年少児集団としてまとまった遊びは展開していない。

ヒデがタケシたちの年長児グループに加わり出す。テルも年長児のグループに入ろうとするが受け入れられない。

それ以外の年少児はバラバラの行動をしており、年少児として複数の子どもたちで遊びの集団が作られる動きはまだない。

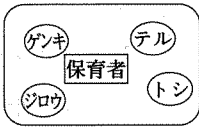
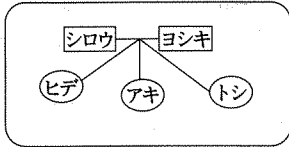
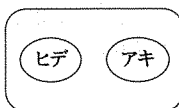
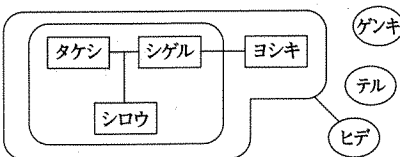
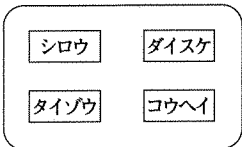
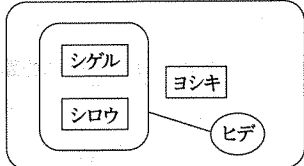
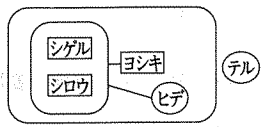
(2) 6月に入って年少児ヒデがタケシたちのグループを抜けだし、年少児と一緒に遊ぶことが多くなる。このあたりから年少児たちの遊び集団としての動きが始まっている。ヒデにとっては、タケシたちとの遊びの内容がいつも同じことの繰り返しでつまらないこと、いつもフォロワーの役割を押し付けられたこと、そして年少児集団という集団への帰属、アイデンティティが生まれたことが関係していると思われる。

5-4. コホート2の男児ジロウについて

コホート2の一人の男児ジロウは、この章の1-1で述べたように幼稚園の中では特異な行動をする子どもであった。そしてよくいわれる「遊べない子ども」、保育者にとって「ちょっと気になる子ども」といったカテゴリーではくれない子どもである。この子どもについて2年間の継続観察をまとめたのが第4章であるが、ここではこの子どもの特徴を簡単に述べておく。

(1) 年少児ジロウは他の子どもたちと共同遊びが上手くできない子どもであるが、その原因として、彼が発する言葉の多くが、「状況記述的な内容」が多いこと、自己の要求や指示を相手に伝えることを目的としたメッセージが少なく、結果としては「述語的関わり方」を中心にした発話内容が少ないという特徴がある。このことは彼の言語的なメッセージばかりでなく、動作と行為による他者との関わり方の乏しさが全般としてある。

(2) ジロウは自己のイメージの世界と彼自身の遊びの世界をそのまま 文脈を無視した形でメッセージとして発し、物語りを作り上げ、語ってしまう。大人の場合には文脈を考えて彼の発話内容や発話意図を理解しようと試みるため、彼は大人に盛んに話しかけをする。しかし、他児にとってはジロウの発話内容や発話意図は容易に理解できないため、話題や遊びの共有化を難しくさせている。

時 期	年 少 児 集 団	年 長 児 集 団
4月23日－ 5月15日	No.25 (5.7) 保育者に本を読んでもらう  保育者に本を読んでもらう。4人は聞きながらバラバラのことをしている。ただ先生の周りにいるだけ。ゲンキとジロウは赤い植物の実を器に入れて遊ぶ。 No.35 (5.9) ホールで巧技台と小屋からジャンプ  マットに飛び降り、ポーズをとる遊び。ドラゴンボールのまねのようだ。年長のシロウ、ヨシキと年少の3人は一緒に遊んでいる。 No.51 (5.9) ホールで巧技台を車に見立てる  ヒデは巧技台を逆さにしてそこに椅子をのせて車に見立てる。アキはこの見立てがわからず、ヒデは1人で続ける。椅子を動かして「買い物、買い物」と言ってホールを動き回る。 No.59 (5.9) ナミとマサヤのコンビ 年少女児ナミは集団に馴染むのが遅い子であるが年少男児のマサヤと一緒に遊ぶことがこの頃から多くなる。	No.14 (4.25) 園庭の砂場で川作り  タケシとシゲル、シロウは砂場の中。シロウは水運び役。後から参加の年長ヨシキと年少ヒデはカップで川に水を入れる。年少のゲンキとテルは砂場の外で別の川作り(年長の遊びの中には入れてもらえない)。 No.20 (5.7) アリンコ捕りとブランコ  年長児の4人シロウ、ダイスケ、タイゾウ、コウヘイそれぞれアリンコとブランコをしてそばに一緒にいるがバラバラな行動をとっている。シロウ以外の年長児の特徴をよく示している。 No.22 (5.7) 粘土で料理ごっこ  シゲル、シロウ、年少のヒデが粘土で食べ物を作っている。「パーティの用意をしている」と答えているが、食べ物屋ごっこと両方がまじっている。ヨシキは3人の様子を見ているだけ。 No.44 (5.9) ホールの物置小屋・秘密基地  小屋の中にシロウ。シロウ「俺達の基地だ」と言ってヨシキと年少のヒデは中に入ることを許可される。後から、シゲルが参加。年少児テルは小屋の上に登ることを許されず、保育者に訴える。保育者が来るとシゲルは逃げていく。

図中、○は年少児、□は年長児

図1-5 年少、年長・男児の遊び集団とその変化(1)

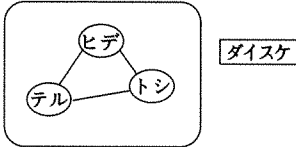
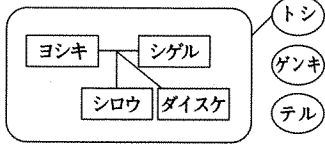
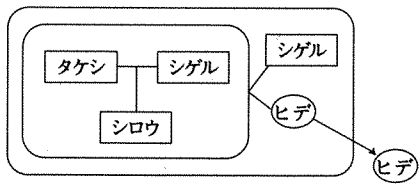
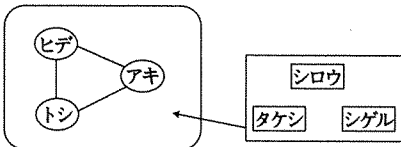
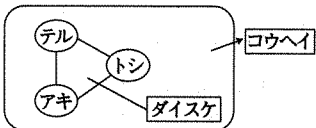
時 期	年 少 児 集 団	年 長 児 集 団
5月16日－ 5月31日	No.194 (5.28) 園庭の地球ジムで自慢話し  始めはタケシに誘われて砂場から地球ジムに登るが年少3人のヒデ、トシ、テルで自分たちの年齢の自慢話しをする。そばに年長のダイスケがいるがテルが話しかけても応答しない。	No.164 (5.23) 階段の下で忍者屋敷ごっこ  この遊びに前から加わっていた者が参加でき、年少児トシは参加。年少児のテル、ゲンキは排除される。 No.179 (5.23) 砂場で川づくり  タケシはヒデに「ここ掘れ」と命令。ヨシキと年小のヒデは遊びに加わらず見ている。ヨシキとヒデはシゲルに呼び出されて来た。ヒデは保育者に呼び出されたことを伝え、別の遊びをしたくて出ていく。
6月1日－ 6月15日	No.268 (6.9) ホールの物置小屋で「食事ごっこ」  年少児ヒデが「・・・を持って集合」と声をかけ、アキとテルが参加。「食事ごっこ」を再開。3人は見立てを共有している。年長のタケシ、シゲル、シロウが「何やってるの」と言って遊びに参加。 No.274 (6.11) 文庫の部屋で積み木あそび  年長のダイスケ、コウヘイと年少3人テル、アキ、トシで積み木で携帯電話を作って遊ぶ。年長コウヘイは途中から本を読んだり、部屋からいなくなる。	

図1-5 年少、年長・男児の遊び集団とその変化(2)

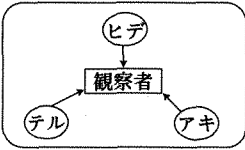
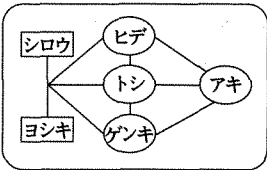
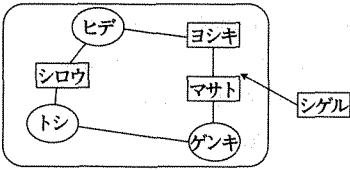
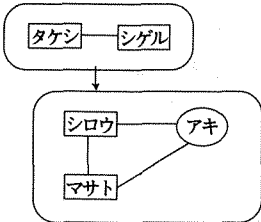
時 期	年 少 児 集 団	年 長 児 集 団
6月16日－ 6月30日	No.287 (6.13) 戦いごっこ  年少3人ヒデ、アキ、テルで観察者を怪獣にして戦う遊び。	
	No.309 (6.17) 砂場でどろんこ遊び  年長タケシとシゲルが休みでない。年長シロウと年少ヒデが中心になって、年長、年少一緒になって「かき氷屋さん」「レストラン」へと遊びが展開していく。	No.365 (6.25) ホールの物置小屋の上  年長シロウ、マサト、ヨシキに年少3人が加わり、小屋の上からマットに飛び降りる遊び。シゲルがやってきて険悪なムードになる。片付けの時間になって終わり。
		No.407 (6.28) 砂場と園庭の地球ジム  タケシ、シゲルと年少トシ、アキで砂場遊び。地球ジムにいるシロウの所にタケシが行くが、シロウはそばを離れる。シゲルが「タケシの言うこと聞かないのか」と脅すが、シロウはマサト、アキと遊ぶ。

図1-5 年少、年長・男児の遊び集団とその変化(3)

(3) ジロウは園に通うことは何の苦痛もなく、園の生活を彼なりに楽しんでおり、そういう意味ではよく適応している。また、別の研究の目的で行われた彼に実施された WPPSI の下位問題「理解」の得点は18点（年長児の秋に調査のもの）で、年長児全体の中で3番目に高いものであった。

文 献

- アッシャー, S. R. & クーイ, J. D. 1990 子どもと仲間の心理学—友だちを拒否するこころ 山崎晃・中澤潤 (監訳) 1996 北大路書房
- バフチン, M. M. (ヴォロシーノフ, V. N. 名義) 1973 言語と文化の記号論 北岡誠司 (訳) 1980 新

時代社

- バフチン, M. M. 1975 小説の言葉 伊東一郎 (訳) 1996 平凡社
- ベンヤミン, W. 1969 教育としての遊び 丘澤静也 (訳) 1981 晶文社
- ベイトソン, G. 1954 遊びと空想の理論 精神の生態学・上 佐伯泰樹他 (訳) 1986に所収 思索社
- ベイトソン, G. 1979 精神と自然 佐藤良明 (訳) 1982 思索社
- Cole, M. 1996 *Cultural Psychology*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Corsaro, W. A. 1985 *Friendship and peer cultures in the early years*. Norwood, NJ : Ablex.
- Corsaro, W. A. 1992 Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55-2, 160-177.
- Corsaro, W. A. 1997 *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks, California : Pine Forge Press.
- Engeström, Y. 1993 Developmental studies of work as a testbench of activity theory. In S. Chaiklin & J. Lave (eds.), *Understanding practice*. New York : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Middleton, D. (eds.) 1996 *Cognition and communication at work*. New York : Cambridge University Press.
- Garvey, C. 1977 ごっこの構造 高橋たまき (訳) 1980 サイエンス社
- Gaskins, S., Miller, P. J. & Corsaro, W. A. 1992 Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. In W. A. Corsaro & P. J. Miller (eds.) *Interpretive approaches to children's socialization*. (New Directions for Child Development, No. 58) San Francisco : Jossey-Bass.
- Giffin, H. 1984 The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In I. Bretherton (ed.) *Symbolic play*. Orland, Florida : Academic Press.
- ゴッフマン, E. 1961 出合い 佐藤毅・折橋徹彦 (訳) 1985 誠信書房
- Goffman, E. 1974 *Frame Analysis : An essay on the organization of experience*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- グッドマン, N. 1978 世界制作の方法 菅野盾樹・中村雅之 (訳) 1987 みすず書房
- 市村弘正 1987 「名づけ」の精神史 みすず書房 及び 1996 増補「名づけ」の精神史 平凡社
- LCHC (Laboratory of Comparative Human Cognition) 1983 Culture and cognition. In W. Kessen (ed.) *Handbook of Child Psychology, Vol. 1 : History, theory and methods*. New York : John Wiley & Sons.
- ルーマン, N. 1984 社会システム理論 (上) (下) 佐藤勉 (監訳) 1993, 1995 恒星社厚生閣
- 亀山佳明 1990 子どもの嘘と秘密 筑摩書房
- 工藤進 1998 声—記号にとり残されたもの— 白水社
- 河本英夫 1995 オートポイエシス—第三世代システム— 青土社
- McDermott, R. P. 1993 The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (eds.) *Understanding practice*. New York : Cambridge University Press.
- 正村俊之 1997 社会秩序はいかにして可能か?—パーソンズとルーマン— 佐藤勉 (編) コミュニケーションと社会システム—パーソンズ・ハーバーマス・ルーマン— 恒星社厚生閣
- 松岡正剛 1996 知の編集工学 朝日新聞社
- マトウラナ, H. R. & ヴァレラ, F. J. 1980 オートポイエシス—生命システムとはなにか— 河本英夫 (訳) 1991 国文社
- マトウラナ, H. R. & ヴァレラ, F. J. 1987 知恵の樹 菅啓次郎 (訳) 1987 朝日出版社
- ミード, G. H. 1934 精神・自我・社会 稲葉三千男・滝沢正樹・中野収 (訳) 1973 青木書店

- マイケルソン, L., スガイ, D. P., ウッド, R. P. & カズデイン, A. E. 1983 子どもの対人関係—社会的スキル訓練の実際— 高山巖・佐藤正二・佐藤容子・園田順一(訳) 1987 岩崎学術出版社
- Middleton, D. & Edwards, D. (eds.) 1990 *Collective remembering*. London: Sage.
- Miller, P. J. & Goodnow, J. J. 1995 Cultural practice: Toward an integration of culture and development. In J. J. Goodnow, P. J. Miller & F. Kessel (eds.) *Cultural practice as contexts for development*. (New Directions for Child Development, No. 67) San Francisco: Jossey-Bass.
- 村中知子 1995 個体的なもの和社会的なもの—N. ルーマンの相互浸透概念をめぐって— 東北社会学会・社会学年報 24号, 1-22
- 村中知子 1996 ルーマン理論の可能性 恒星社厚生閣
- 中村雄二郎 1998a 述語的世界と制度: 場所の論理の彼方へ 岩波書店
- 中村雄二郎 1998b 日本文化における悪と罪 新潮社
- Nicolopoulou, A. 1997 Worldmaking and identity formation in children's narrative play-acting. In B. D. Cox & C. Lightfoot (eds.) *Sociogenetic perspectives on internalization*. Mahwah, New Jersey: LEA.
- Nicolopoulou, A. & Cole, M. 1993 Generation and transmission of shared knowledge in the culture of collaborative learning: The Fifth Dimension, its playworld, and its institutional contexts. In E. A. Forman, N. Minick, and C. A. Stone (eds.) *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- 西村清和 1989 遊びの現象学 勁草書房
- 大浦康介 1996 フィクション 大浦康介(編) 文学をいかに語るか 新曜社
- Packer, M. J. & Scott, B. 1992 The hermeneutic investigation of peer relations. In L. T. Winegar & J. Valisiner (eds.) *Children's development within social context, vol. 2 Research and Methodology*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Packer, M. J. 1994 Cultural work on the kindergarten playground: Articulating the ground of play. *Human Development*, 37, 259-276.
- パーソンズ, T. 1951 社会体系論 佐藤勉(訳) 1974 青木書店
- Rogoff, B. 1995 Observing sociocultural activity in three planes: Participatory appropriation, guided participation, apprenticeship. In A. Alvarez, P. del Rio & J. V. Wertsch (eds.) *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. & Goldsmith, D. 1995 Development through participation in sociocultural activity. In J. J. Goodnow, P. J. Miller & F. Kessel (eds.) *Cultural practice as contexts for development*. (New Directions for Child Development, No. 67) San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogoff, B. 1998 Cognition as a collaborative process. In Damon, W., Kuhn, D. & Siegler, R. S. (eds.) *Handbook of child psychology vol. 2: cognition, perception and language*. John Wiley & Sons.
- Sato, K. & Yuki, T. 1997 Constructional processes in the social interactional activity in the peer groups of Japanese nursery school children: An interim report. *RCCCD (Research and Clinical Center for Child Development) Annual Report*, 19, 51-64.
- 佐藤勉 1997 パーソンズとハーバーマスからルーマンへ 佐藤勉(編) コミュニケーションと社会システム—パーソンズ・ハーバーマス・ルーマン— 恒星社厚生閣
- Sawyer, R. K. 1997 *Pretend play as improvisation*. Mahwah, New Jersey: LEA.
- 高橋徹 1997 構造的カップリングの問題性 佐藤勉(編) コミュニケーションと社会システム —パー

ソنز・ハーバーマス・ルーマンー 恒星社厚生閣

ヴァインリヒ, H. 1967 うその言語学 井口省吾 (訳) 1973 大修館書店

Valsiner, J. 1994 Culture and human development : A co-constructionist perspective. *Annals of Theoretical Psychology*, 10, 247-298.

Valsiner, J. 1997 Magical phrases, human development, and psychological ontology. In B. D. Cox & C. Lightfoot (eds.) *Sociogenetic perspectives on internalization*. Mahwah, New Jersey : LEA.

ヴィゴツキー, L. S. 1934 思考と言語 柴田義松 (訳) 1969 明治図書

山口節郎 1982 社会と意味ーメタ社会学的アプローチー 勁草書房

矢野智司 1996 ソクラテスのダブル・バインド 世織書房

安川一 1987 外見と自己ー「状況の定義」をめぐってー 山岸健 (編著) 日常生活と社会理論ー社会学の視点ー 慶応通信

安川一 1988 相互行為の演技と儀礼, 亜細亜大学経済学会「経済学紀要」13(1), 63-99.

第2章 年長男児の集団構造と集団参加過程

1. 問題と目的

ここで研究対象とする北海道大学附属乳幼児発達臨床センター内の実験保育施設（以下「幼児園」とする）では、形式的には年齢別のクラスが設定されているものの、実際には異年齢の集団がひとつとなって活動することが多くみられる。その理由を考えてみると、この幼児園が子どもたちの自由な遊びを中心とした活動を保育の中核としている理念的な側面からと、年齢別の保育室を設置していないという環境的な面からと推測できる。いずれにしても、幼児園での子どもたちの遊びの様子を見ていると、年齢ごとのクラス設定をし、活動も年齢別に行うような横割り保育を中心とした保育施設にはあまり見ることができない、異年齢の子どもたちが一緒に遊んでいるような場面が多く見受けられる。

しかし日々を追って子どもたちの様子を観察していると、異年齢の遊び集団として見えていたものが、実は決まったメンバー間だけでの関係であったり、年長児（5歳児）の周辺で年少児（4歳児）が遊んでいるだけなどという状況が見えてくる。また中には、年長男児だけが専有する場所や遊びが見られ、それは毎年年長男児だけが関わるができるというように、代々受け継がれている様子も感じられる。この前年度から在籍している今年の年長児は、前年度の年少児時期に年長児（現在は卒園児）との遊び方や関わり方の中でいわば幼稚園内の文化を作ってきた当事者であり、またその文化の影響を少なからず受けてきた者たちでもある。この彼らが、前年度の年長児が卒園しまさに自分たちが年長児となつたいま、新たな遊び集団をどのように形成し、またそれを維持していこうとするのだろうか。第2章ではこの年長男児を対象とし、その集団構造と集団への参加過程を分析していく。

ところで、保育施設に通っている子どもたちの遊び集団が、インフォーマルなものかどうかは議論の余地がある点である。幼稚園や保育園では、そこに属することでクラス別や年齢ごとの活動が行われ、その中でさらに小さな遊び集団が出来上がっていくという様子が垣間見られる。この最初のクラス編成やグループ作りは保育者側で行われるから、そこでできた遊び集団も意図的なものでありインフォーマルな集団ではないとする考え方もないわけではない。しかし幼稚園や保育園の制度的な面とは別の部分で形成された集団は、その形成過程によってはインフォーマルな集団とみなすことができるのではないかと考えられる。お弁当を食べるための班を保育者が決めたり、運動会のチーム編成を行うなどの活動は、明らかにフォーマルな集団の形成と考えて良いであろう。しかし、自由遊びの時間の中で数名の男児が一緒になって遊びの集団を作ったり、さらにそこへ新しく入園した年少児が入っていくなどは、まさにインフォーマルな集団の形成過程であると考えられる。この違いは、集団の規模や構成メンバーの顔ぶれなどではなく、その集団が形成された過程に見られるであろう。

北大幼児園での子どもたちの遊び集団は、自由遊びが中心となる保育の中で自然発生的に生じたものであるから、インフォーマルな集団と考えることができる。このようなインフォーマルに形成された遊び集団の相互作用過程を分析したものに、住田(1988, 1991)の一連の研究がある。彼は、バールズ（Robert F. Bales）のカテゴリー・システムに基づいて子どもたちの相互作用過程を分析している。そこでは数度に渡って行われたVTR記録から、分析に適した行動記録を選び出し、子どもたちの集団内でやりとりされている発話を分析することで、集団の相互作用パターンを導き出すという手法が用いられている。住田の用いた方法では、ある時期のある場面を

区切ったときに、その中で行われている相互作用過程を詳細に分析するには適している。しかしここでは、長期に渡って記録されたデータから、子どもたちの相互作用を長いスパンで分析し、ダイナミックな集団構造形成の過程を分析していきたいと考えているため、このようなマイクロな分析は適さないであろうと思われる。このような長期に渡る行動記録を扱った研究としては、高橋（1995）が参考になるであろう。彼は、冒険遊び場に集まってきたインフォーマルな異年齢集団を長期自由観察し、学習モデルを提示するものとしての年長者や大人の教育的役割について考察をしている。

このような点から本章では、年長男児の集団構造がどのようなになっているのかを分析するために長期のビデオ観察記録を用いることとした。コホート1の男児8名が、どのような人間関係を結び遊び集団を形成しているのかを、短い時間の単位や1つの場面から切り取るのではなく、長いスパンの観察から彼らの集団構造を導き出したいという目的からである。次に、この集団構造が時間経過とともにどのように変化していくのかを分析する。分析対象となる男児の中には、タケシを中心とした一見安定して見えるサブグループの存在があるのだが、このサブグループの構造は変化をしないのであろうか。もし大きな変化を見せないのであれば、何がその安定を支えているのかについて考察していきたい。そして次には、本園に一時だけ通園していたある園児を通し、彼が既存の集団にどのように参加していくのかを分析する。彼の場合、前年度1年間本園に通園しており、まったくの新参者（ニューカマー）ではないのだが、外部からの新しい園児を在籍児たちはどのように受け入れるのか、その過程を探りたいと思う。

2. 方 法

集団構造の発達の変化を検討するため、幼稚園の自由遊び場面を中心とした非統制場面を自由観察し、本章では観察1年目の年長（コホート1）男児集団の縦断的データを分析するものとする。幼稚園に在籍しているコホート1の男児8名の中には、さらにサブグループ（男児4名）が形成されており、ここでは彼らが含まれているデータ（前期127事例＋後期4事例）を中心にそこに関わる年少児や年長女児の観察データを用いて分析を行う。なお後期のデータ数が極端に少ない点について付記しておく、本研究の当初の目的は当初集団構造の形成過程にあったため、前期を集中的に記録したことによる。前期とのバランスを取るためにも、後期にもある程度数のデータ収集をしたかったのであるが、観察者側の様々な理由によりこれだけの事例数となってしまった。よって今回の分析は前期データ（4月～7月）を中心に行い、後期のデータは具体事例の呈示など補完的に用いることとする。なお、年少児の頃本園に在籍していた年長男児1名（マサト）は、家族の引っ越しにより退園しているのだが、観察1年目の6月中旬から7月中旬までの約1ヶ月間だけ本園に一時帰国で通園していた。また、ビデオでのデータを補うものとして、保育者に対するインタビューや、幼稚園の子ども様子を保育者の視点からどのように捉えているかを知るために行われた保育カンファレンスの記録も用いる。

3. 結果と考察

3-1 年長男児の集団構造

コホート1男児8名の中には一つの固定したサブグループがあり、そこに関わるものと関わらないものというように分かれる。その男児の集団構造を図2-1に示す。

保育者の話によれば、彼ら3人は前年度（年少時）からこのサブグループを形成していたわけ

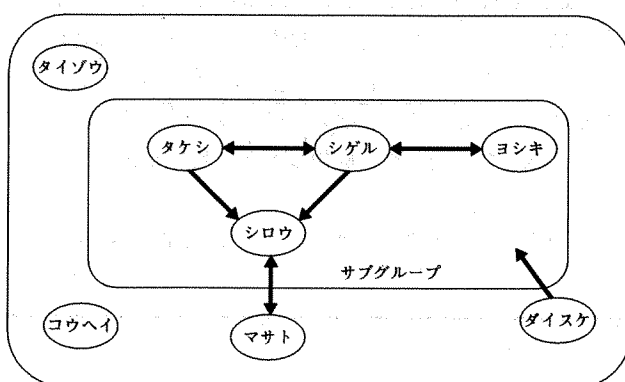


図2-1 コホート1に属する男児8名の安定した集団構造

ではなく、新年度が始まってから気が付くと3人の関係が出来上がっていたという。なぜこの3人が集まることになったのか、また他の男児はなぜこのサブグループに入っていけなかったのか。男児それぞれの様子を知るために、4月に新学期が始まってから各園児について保育者が感じたことをインタビューにより自由に述べてもらったものを筆者がまとめたのが以下のものである。

—— 観察1年目/05/27 コホート1 男児の印象記録 ——

タイゾウ—友達との関わりを持つのが大変。体が弱い面もあり休みがちになるので、横のつながりがなかなか持てない。昨年は欠席が多く、連続した園生活が持てなかった。マイペースで自分の世界に前じこもる傾向がある。今年はだんだんと成長してきて、仲間とのつながりも出てきた。しかし逆に幼児園に来たくないという様子も見られる。しっかり見ておかないと心配なケース。

シロウ—素直で子どもらしい。体操を習っているので、体を色々と動かせるようになったのがうれしい様子。マサトとは家も近かったために仲が良く、昨年は一緒に遊んでいる場面が多く見られた。

コウヘイ—周りの状況が見えず、台風のような子どもだった。最近は、周りの様子が見えるようになってきた。年少児に対して面倒見がいいが、少しお節介な部分もある。他人をあまり気にしない。以前に通っていた保育施設にいたときも、周囲の子とうまく関われなかったようだ。

ダイスケ—自分で遊びを見つけるのが上手。マイペースすぎて、他の子どもが近づいてくるとすぐく嫌がる。大人にすぐなついてくる。女子学生が観察に来ると、一番きれいな学生を見つけつつきまとい、自分の専用保育さんにしてしまう。かわいがられるすべを知っている感じ。

シゲル—言葉がかなり乱暴。周りからは強い子と見られている。去年は、言葉などで注意をすると心を閉ざしてしまうので、あまり厳しくしないようにした。その結果、言葉は乱暴だが教師には信頼感を寄せてくれるようになった。空威張りで自分の気の弱い部分をごまかしている。無理している面もあり、高いところから降りられないときにも、「早く下ろせ！」などという。しかし、保育者が言ったことは最終的にはきちんとこなす。

タケシー兄と比べると、考えられないくらいおとなしいということ。子どもの集団の中に入れ

ず、去年後半くらいから徐々に仲間に入ってきた。一番強い子で、みんなから恐れられている。体も大きいし、言葉も乱暴。小学生、中学生、高校生の兄がいる。言葉の発音がはっきりせず、サ行がタ行になり「ジャージ」を「タージ」というので、最初は言っていることが分からなかった。手遊びやお遊戯などは恥ずかしくてできない、絵本の世界を楽しむことができないなど、情緒的な側面が心配。しかし気持ちは優しく、動物などを可愛がる面も見られる。最近、絵がやっと形になってきた。

ヨシキー本園では珍しいタイプの子で、おとなしくて気が弱い。最近、自分の意志を出せるようになり強くなった。

ここから考察すると、自ずからこの三者関係ができてきた要因が見て取れる。タイゾウやコウヘイはマイペースに一人で遊ぶことが多く、継続して集団に関わった遊びをするタイプではない。またダイスケは、遊びのイメージが豊富で様々な遊びを繰り広げることができるのだが、タケシやシゲルはそのイメージを共有することが苦手で一緒に遊ぶことはあまりない。まれに、ダイスケがサブグループの遊びに関わるという関係になっている。サブグループでよく見られた戦いごっこや砂場遊びを好んでするメンバーは、ヨシキを入れた4名となるのだが、ヨシキは気が弱くタケシやシゲルなどが力一杯戦うと泣いてしまうこともあるので、彼らにとっては体も大きく乱暴な遊びにも耐えられるシロウがよい遊び相手となり、三者の関係がより強固なものになってしまうのである。タケシとシゲルそしてシロウの三人でサブグループが形成され、この三者関係がとても強いものであることを示すため、この三人が関わっている遊びの事例数を図2-2に示す。

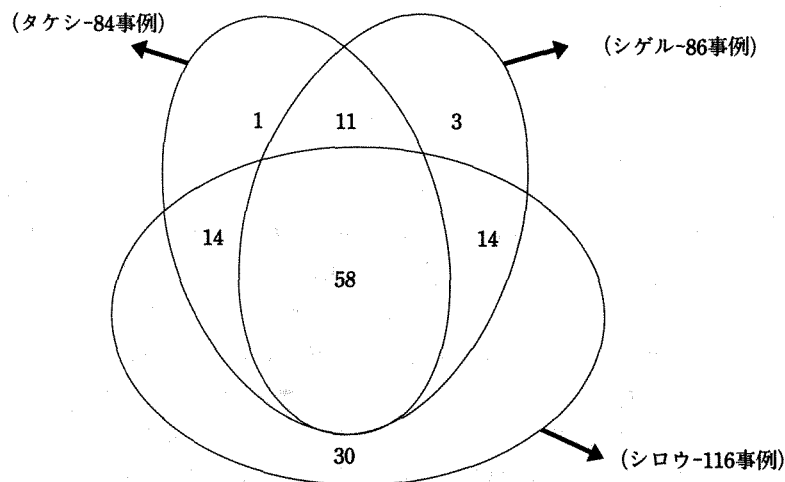


図2-2 タケシとシゲルとシロウの仲間関係 (131事例)

この全事例数131の中で3人が一緒に遊んでいるものが58事例(約44.3%)であるから、彼らが遊ぶときのほぼ半数に近い数は3人揃った遊びであることが分かる。しかしその中の二者関係で見ると、特にどの関係が強いというわけではなく、3人が揃わないといけないようである。シロウはこのサブグループ以外との遊びも30事例(シロウの事例の約25.9%)あるのだが、シゲルはそれぞれ1事例と3事例というように極端に少ない。このことから考えても、タケシやシゲルはシロウがいないと遊びが盛り上がり、そのために他の幼児と遊ぶ機会が極端に少ない様子が伺える。ではシロウにとって、このサブグループとはどのような存在なのであろうか。彼は運動能力も高く年少児と遊ぶことも上手なので、わざわざこのサブグループに属して戦いごっここの相手役になっている必然性はないように感じられる。これは保育者も同じように感じていたようで、シロウに年長児のリーダーになって欲しいという願いを以下のような要旨で述べている。

—— 観察1年目/06/26 保育カンファレンス ——

マサトが戻ってきているのがいいチャンスなので、少し(保育者が)割り込んで、遊びの流れを変えようとしている。シロウは縄跳びやマットが上手なので、そこでほめられる場面が多い。これまでも強い子がみんなを引っ張っていくということは見られたが、今年は言葉・体力的には強いが、しかし好奇心を持って何かに取り組む、何かの時にいい発想を出すという面での強さやリーダーシップがイコールになっていない。今年のリーダーっぽい子たちは、言葉や行動では強いところを出すのが苦手なことは避ける面が見られる。去年のリーダーも言葉や力は強かったのだが、何でも好奇心を持ってドンドンやろうとしたし、こうしたいあしたいという発言がしっかりとあった。そういう意味では、(今年のリーダーは)運動会のチーム決めなどではまったく働いてくれないという部分がある。みんなから彼らが単に強くて何でも言うことを聞かなくてはならないという存在に思われている面を、これを機会にシロウの光るところなどをみんなに分かってもらうことで変えていきたい。

このような保育者の願いもあったため、マサトの通園や運動会の練習をきっかけに一時期シロウとサブグループの関わりも減少するのだが(次項参照)、運動会が終わりマサトが帰国したあとはまた元の関係へと戻っている。タケシやシゲルらはこのサブグループを維持するために、他者を遊びの中に入れようとしらない行動(エピソードNo.455-文庫の部屋でのマサトの排斥行為、次の3-2を参照)や、サブグループのメンバーに対し他の子どもと遊ばないよう確認をしたりしている。

No. 453 (07/04 9:51-9:59 文庫の部屋で戦いごっこ) ——

タケシとシゲル、ヨシキそしてシロウは、文庫の部屋で戦いごっこをしている。その途中で保育者が入ってきて、七夕の短冊を書いたかどうか確認に来る。シゲルとヨシキはまだ書いていなかったらしく、保育者に伴われて部屋を出ていく。残されたタケシとシロウは戦いごっこを続けていたが、タケシが「疲れた、休もう」と声をかけ休憩をしながら話している。

タケシ「もうマサトと遊ばない？」

シロウ「うん、もう遊ばない」

しかし彼らの引き留めが強かっただけで、シロウがサブグループから抜け出せなかった訳ではない。シロウにしてみても、このサブグループを抜け出せない何かがあるようである。この点の考察については、本章の全体考察へと場を移したい。

3-2 シロウを中心とした遊びメンバーの変化

前期を約半月ずつ1期から5期に分類(表2-1)し、サブグループに属するメンバーの集合度合いを調べた(図2-3)。なお5つの期に分類するに際し、1期と5期に関しては前後数日間ずつ長くなっている。これは、前後数日を別の期に分類すると日数が極端に短くなってしまうので、それぞれ最初と最後の期に組み入れたことによる。

表2-1 前期の時期ごとによる分類と事例数

	1期	2期	3期	4期	5期
日時	4/23～5/12	5/16～5/31	6/1～6/15	6/16～6/30	7/1～7/19
事例数	29	19	14	26	39

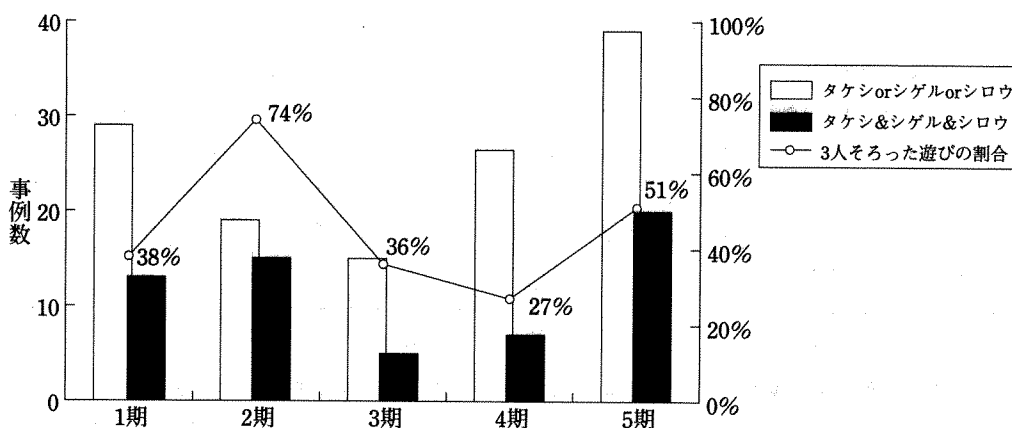


図2-3 各時期のサブグループの集団構造

図2-3をみると、シロウが第4期になってサブグループ以外の子どもたちと遊ぶようになった様子がみえる。これは、シロウが一時期年少男児を引き連れて遊ぶようになったことと、第4期にマサトが加入したことにより、例の集団以外のメンバーとも遊ぶ場面が多く見られるようになったためである。このシロウが入ったときのサブグループの遊び方と、その他のメンバー間のやりとりに関して、第4期の頃の子どもたちの様子を見て保育者は以下のような点について述べている。

観察1年目/06/26 保育カンファレンス

幼稚園の活動としてカイコを見に行った。そこでタケシはカイコの扱い方などで、みんなに認められる場面が多かった。最近、小麦粉ねんどあそびなどで、妹のことをとても気づかう場面も見られる。(サブグループに関して) シゲルがいなくてには、タケシもシロウ、ヨシキなどと

一緒に楽しく遊んでいたが、シゲルが戻ってくるとまた乱暴なあそびに戻ってしまった。

シロウは、年少児とも上手に遊べる様子が見られる。昨年仲良くしていたマサトが通園してきているので、一緒に遊ぶ場面が多く見うけられる。シロウは体も大きく、泣いたりしないのでタケシ、シゲルらのシロウに対する当たり方は厳しい。そこはヨシキに対する遊び方と違うところである。

保育者としても、サブグループのメンバーが全部揃ったときの乱暴な遊びに関してあまり良い印象を持っていないようである。戦いごっこといっても、実際にはメンバーと役割が固定してしまったものであり、やっつける者とやっつけられる者の入れ替わりが見られない。そのためメンバー間の入れ替わりという部分での変化はなく、やっつけ方の種類を変える程度にしかバリエーションは起こらない。このいつもやっつけられる役を演ずるシロウに対し、保育者も他の子どもとの遊びや年少児との関わりなどに気を払っているようであった。

ではシロウの側から見て、彼の遊ぶメンバーはどのようになっているのだろうか。シロウを中心に遊ぶメンバーを分析したグラフを図2-4に示す。

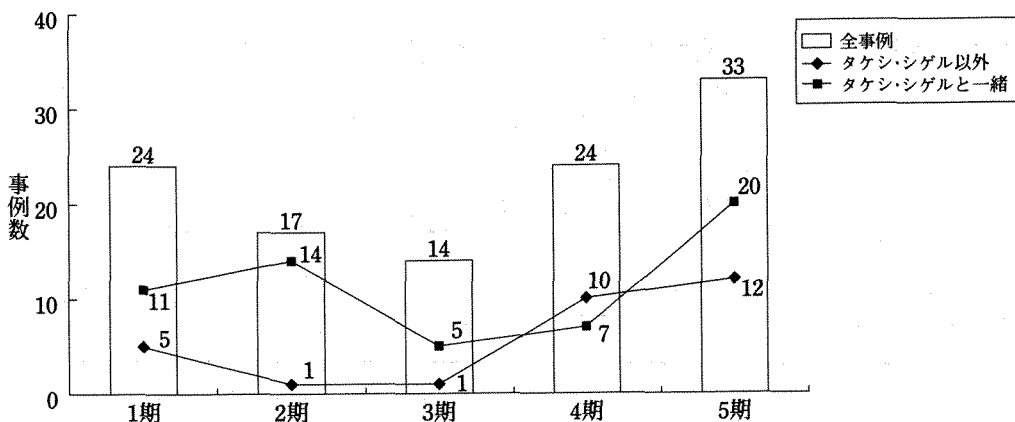


図2-4 各時期のシロウの集団構造

シロウの全事例を通して見ても、サブグループの中心メンバー2人を含んだ遊びの割合が高くなっている。しかし4期だけは、先ほどの保育者の話にもあったように、マサトの加入や年少児との遊びが増えたことからサブグループ内での遊びの方が少なくなっている。その後マサトや年少児との遊びが増え、サブグループから離脱していくのではないかと考えられたが、5期になるとタケシやシゲル以外の別の子たちと遊ぶ事例が増えているものの、サブグループでの遊びの方が依然として多い状況となっている。

保育者の関わりや我々の観察からも、いつかシロウが年少児や他の男児を伴った遊び集団を作るのではないかと推測された。それは、シロウが自分の運動能力や遊びのアイデアを十分に生かすことができないままに、サブグループ内での遊びに参加しているように見受けられたからである。しかし結果として、新たなサブグループを作ることはなかった。これはサブグ

グループから抜けることで、自分の年長男児としての行き場をなくすことを恐れたためではないかと考えられる。本園の中でも、最も有力なグループとして他の園児たちからも見られているこの集団に所属することで、シロウは自分のアイデンティティを保っていたのかもしれない。年長男児という意識があるシロウにとって、年少児などの良い遊び相手になることができてもずっとそのメンバー間で遊ぶのは本来の希望ではなく、他のサブグループとの間を行き来しながら一時的に遊ぶだけのものだったようである。このことは幼稚園の在籍園児の顔ぶれや、サブグループ内に属することによるメンバー間のやりとりによって相互に規定しあっていることであり、幼児の仲間関係の研究でよくテーマにされるような個人の社会的スキルだけの問題ではないように思われる。

3-3 マサトのサブグループへの参入

次に、サブグループ以外の幼児がそこに参加しようとする場合にはどのようなことが見られるのであろうか。マサトを例に取り上げて考察してみたいと思う。マサトの全データ数は17データ（6/25～7/12）あり、そのうち相互交渉や言葉のやりとりなどが見て取れるデータは10データだけである。マサトがサブグループの遊びに加わっていた時に、彼らから排斥されるエピソードを次にあげる。

—— No. 455（7/4 10:07-10:19 文庫の部屋でマット遊び） ——

タケシ、シゲル、シロウが棒状マットを振り回して遊んでいる。そこへマサトが「入れて」と入ってくる。マサトとシゲルはマットで遊んでいたのだが、偶然シゲルがマットから転げ落ちてしまったことからマサトに怒りをぶつける。

シゲル「マサトなんか、幼稚園から出て行け」

マサト「いいもん、〇〇幼稚園に行くから」

その後、タケシとシゲルはマットで遊びを続けるが、マサトを仲間外れにしている。シロウも積極的に仲間外れにしてるわけではないが、自分の方から進んでマサトと遊ぼうとはしない。

このエピソードは、前にあげたエピソードNo. 453のあとに見られたものである。タケシやシゲルは、ここ数日シロウとマサトがよく遊んでいることを知っており、自分たちとの遊びに参加してくれないことを不満に思っていたらしい。そこでシロウに対して、サブグループへの引き留めと思われるような発言をし、マサトに対しては自分たちの遊び場から（ここでは文庫の部屋）出ていくように強い口調で言っている。タケシらにとってみれば、マサトと遊ぶことが嫌だという意識よりも、シロウと遊べないことが面白くないのでこのような発言をしたと思われる。またシロウにしてみると、確かにマサトとは仲も良く一緒に遊べるのであるが、そうかといってサブグループから抜け出すことはできないのである。それは先ほども述べたように、このサブグループが唯一年長男児の中でまとまった遊び集団となっているからであり、このサブグループに属しているということは、年長男児として主要なメンバーであるということを他の園児に知らせていることにもつながるのである。このNo. 455のエピソードは、シロウの中では大変な葛藤状態におかれたのではないと思われる。シロウとマサトとの関わりをこのエピソード前後で見ると、No. 455以前では11事例中シロウとの関わりが8事例（約73%）だったのに対し（図2-5）、No. 455

以後は5事例中シロウとの関わり1事例(20%)と減少している(図2-6)。

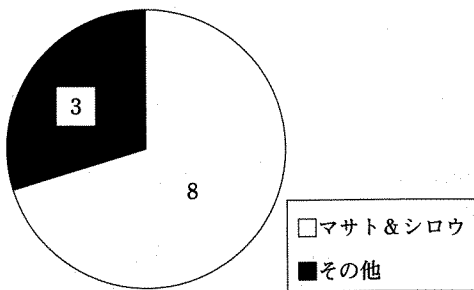


図2-5 7/4以前のマサトの事例数

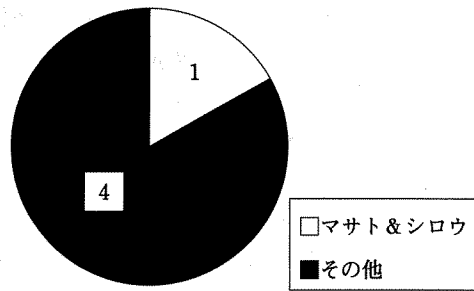


図2-6 7/4以降のマサトの事例数

マサトはこの出来事以後、コウヘイ、ダイスケなどのサブグループメンバー以外の年長男児や年少男児と遊ぶ場面が多く見られるようになり、最初の予定通り夏休み前に海外へと転居していった。

サブグループの遊びを観察していると、遊びの種類や目新しきでそれを継続させているようには見えない。彼らは場所や道具を専有することによって、自分たちのグループを他の園児に対してアピールしている。この場や道具を専有することは、「これは俺たちしか使えない」という年長男児アイデンティティを示すことになり、気に入らない子どもが入ってこようとした場合には、「出ていけ」と怒鳴りつけることもあれば、「ちょっと出ていって欲しくない？」などとなだめすかして追い出すこともある。マサトが参入してくることは、タケシやシゲルにとって格好の遊び相手であるシロウを失うことになり、サブグループ内の構図も大きく変化することが予想されたのであろう。そのため同じ年長男児であるマサトに対しても、あのような排斥行為をとったと思われる。

4. ま と め

今回の分析を通して、彼らがこのサブグループを頑なに維持しようとする姿が垣間見られた。その行動の背景をいくつかの点から考察してみたい。まず、本園のクラス編成がサブグループの構成に密接に関わっているのではないかと考えられる。当時の園児数は、年長児と年少児を合わせても26名と少なく、集団をつくる際に各個人の要因にかかる部分が大きくなる。年長男児に関しては先に各個人の要因を述べているが、ここのサブグループ以外に新たなグループができることは考えにくい。それは各々の遊びに対する志向が異なり、小集団を作ってごっこ遊びをしたいというメンバーが他に数少なかった面がある。そのために、サブグループ以外にもう一つの対抗できるようなグループは形成されず、グループ間のメンバー移動なども見られなかったのであろう。仮りに同じ規模の小集団がもう一つかまたはそれ以上作られるのであれば、シロウも自分の遊びたいグループに移動するということも考えられたかもしれない。シロウがサブグループ内では常にやられ役になっていたことを、彼自身がどのように捉えていたのかは我々の知るところではない。もしかすると彼は、あの遊び方がとても楽しく充実したものであったのかもしれない。しかしごっこ遊びや砂遊びの中でも遊びに深まりが見られず、いつも同じことのくり返しのように見えるサブグループの遊びは、彼らにとっても内容的に興味深く積極的に継続したいというも

のではなかったように思えてならない。

このサブグループの中では、タケシがボス的な存在となっているが、遊びの面で他のメンバーを導いていけるようなリーダーにはなり得ていない。彼は、どちらかというと場所や道具の専有をすることで他者から一目置かれ、「タケシに確認しなければその道具は使えない」といった部分で子どもたちから恐れられている。「新しい遊びを始めても彼が一番上手である」とか、「何をやらせても彼にはかなわない」といった面でのリーダーではない。そのためかサブグループでは、遊びが発展的に深まりを見せたり、長時間に渡って持続的に行われるような場面も見られることはなかった。由田ら(1994)は、幼児の遊びを生み出す条件に関して次のように述べている。「遊びを育てていくためには、みてまねることを可能とするような状況を作ることが必要となる。すなわち、その遊びを知らない幼児が何度もその遊びをみて、興味を持つためには、同様の遊びが同様の場所で持続的に、くり返し展開される必要があるということである。このような場所ができると、幼児は互いにそこへいけば何があってどんなことができるようになるということが分かるようになると考えられる」。この由田らがいうような、「みてまねる」存在が彼らの中にはいなかったため、遊びが発展していかなかったのであろう。このサブグループ内で、新しい遊びが提案されることはまれであり、もし提案されたとしてもひとりが気に入らなければその活動に従事することはできない。リーダーが遊びの面でも他者をリードできるような存在であれば、さらなる深まりをみせたかとも考えられるが、このサブグループにおいてはついにそのような場面が見られることはなかった。シロウの場合は体操を習っていて運動能力が高いので、他の子どもたちよりもマット運動などが上手であるが、そこでリーダーシップを発揮するような場面は観察されなかった。逆にタケシやシゲルは、自分たちのできないことに挑戦するよりも、いつもしている遊びを繰り返すことが楽しいようである。お絵かきや歌など、自分たちがやりたくない活動に関してはなかなか取り組まない姿が見られた。これも苦手意識が自分たちの中にあることと、恥ずかしいことはしたくない、例えば人前で歌うなどという意識から来ている。

さらにサブグループが遊びに深まりを見せなかった要因として、本園の物的な環境の問題がある。タケシやシゲルらのリーダー格の二人は、ごっこ遊びの道具を製作するなどの活動は苦手であるので、どうしても園庭の小さな砂場か文庫の部屋に閉じこもるといった遊びしか選択しようがなかった。しかしその砂場にしても、「穴を掘って水を入れる」といった活動以外はほとんどバリエーションが考えられない。わずかに数名が入れるほどのスペースしかなく、大勢の子どもたちが活動をともにすることはできないので、「みてまねる」行為にもつながっていきにくかった。そのため、遊びを面白くするために新しいメンバーを入れるなど、サブグループの再構成にもならなかったようである。

次に、サブグループに対立するような別のグループが見られないために、これらの遊び及び集団の枠から抜け出せないのではないかとということが考えられる。先ほども述べたように、サブグループ内で見られるメンバー間の相互行為は、様々な現実により規制を受けておりそこから抜け出せない状況下にある。これは特定の個人の問題ではなく、そのサブグループを作っているメンバーの要因と彼らの間に起こる相互交渉、これらが一体となってこのような状況を作り出している。例えば、このメンバーの中で面白い遊びを始めるのはタケシであるが、彼の場合は逆に遊びのリーダーになりうる要素は持っていない、年少児や他の年長児をひとりで引っ張っていくようなボス的な部分には欠けるように思われる。また彼が他の年長男児4名と新たなグループを作ろうとしても(作ろうとしたかどうかは定かではないが)、それらのメンバーとの遊び方が異なっ

てしまい、どうしてもサブグループに留まらざる得ない状況になっている。

このサブグループは、確かに一緒に遊びを行う遊び集団ではあるのだが、遊びそのものを楽しんでいるというよりも、このグループを維持するためのやりとりに多くを費やしているように見える。住田(1991)は、子どもの仲間集団を集団形成の契機を基準にして、「活動集団」と「交友集団」との2つのタイプに分類している。住田の定義をまとめると以下のようになる。

活動集団—成員である仲間は仲の良い子どもたちばかりではない。相互に仲が良いか否かに拘わらず、ある特定の集団的遊技に興味・関心を持っている子どもたちが、その集団的遊技の活動を目的に寄り集まって集団を形成しているもの。

交友集団—子どもたちは、集団的遊技に対する興味・関心よりも、仲の良い親密な仲間を志向し、親密な仲間との相互交渉自体を目的に、そうした親密な仲間だけを相互に選択して集団を形成している。

この分類でいくと、今回浮かび上がってきたサブグループは、交友集団の要因を含んでいるように思われる。しかし、住田の研究で分析している集団との規模の違いも前提に考えなければならないが、「仲の良い親密な仲間関係を志向している」という訳でもない。これは、このサブグループが維持されていくことの違和感を表していることにもなるのではないだろうか。サブグループでは、特定の集団的遊技に興味関心を持っているわけではないので、活動集団として何かの目的を達成したり大きな製作物を完成させたりすることはみられない。しかし、親密な関係だけを志向し互いに「緊張解消を示す」ような活動が多くみられるというよりも、互いの緊張関係を増している部分が多い。これはどちらの集団にもなり得ない葛藤と、しかし新しいグループを形成することも困難であるというダブル・バインドの状況に置かれていると見える。本来であれば、交友集団の形としてグループを維持していけばよいのだが、相互作用形式としては活動集団のそれというようになっている。活動集団のメンバーの地位差による相互作用パターンに関しては、住田(1988)は以下のように述べている。「メンバーの地位差による相互作用パターンには差異があって、リーダー層のメンバーは〈課題領域の応答〉の活動が多く、〈社会的—情緒的領域〉の活動は少ない。そして中位層のメンバーは〈課題領域〉の〈質問〉と〈応答〉、つまり〈方向付け〉の活動が多く、同時に〈社会的—情緒的領域〉の〈肯定的反応〉の活動も多い。下位に位置するメンバーは、中位層のメンバーと同様に、〈肯定的反応〉が多いが、〈否定的反応〉も多い。取り分け〈否定的反応〉が多く、また〈課題領域〉の活動よりも〈社会的—情緒的領域〉の活動の方が多いという特異な相互作用パターンを示している」。彼は活動集団の相互作用パターンは大きく2つに分けられるとし、1つは「課題領域の応答の試み」であり、これはある課題におけるメンバーに対しての方向付けや意見の提示である。もう1つは〈社会的—情緒的領域〉の活動であり、こちらはグループの連帯性を示すための言葉がけであったり、メンバーの意見への同意や拒否なども含まれる。彼の分析においては、リーダー層のメンバーは「課題領域の応答」に関わる活動が多いとされ、「社会的—情緒的領域」の活動は少ないとされる。これは、主に中位層の遊びに関して能力の高いメンバーがアイディアを提示したりすると、それに対しての示唆や意見を述べるのがリーダー層であるという内容となる。

しかし今回我々が対象としたサブグループにおいては、そのような分担にはなり得ていないように思われる。リーダー格であるタケシは、グループ内のメンバーに対して指示を与えてはいる

が、これはサブグループ内全員が認めるところの課題領域ではないように見える。タケシが自分なりの課題を立ててはいる（例えば砂場でのトンネルづくりなど）のだが、みんながその課題を念頭に置いて活動しているかどうかは疑問視すべき要素がありそうである。また、このサブグループにおいてのリーダー格タケシとシゲルは、指示的な発言も多く見られる反面、他者への敵意や不同意など「社会的-情緒的領域」の負の反応も多く見られる。これは彼らが遊びでリーダーシップを発揮できないことを自覚しているので、社会-情緒面でメンバーをこのサブグループに縛り付けることにより、その維持活動を行っているのではないだろうか。この点に関しては、住田の分析している集団（11名）よりも、今回対象とした年長児サブグループは小さい集団であるためリーダー層、中位層、下位層といったきちんとした階層構造ができていないようにも思われる。だが、サブグループ内のタケシやシゲルの動きを見ると、中位層のメンバー的な動きも多く見られるので、遊びや課題の中でより強いリーダーシップを発揮することができなかったことがここにも反映されているのかもしれない。

以上本章では、コホート1の年長男児にみられる集団構造を分析してきた。ここから、集団構造を形作るものは個人のスキルやパーソナリティの問題ばかりではなく、集団を形成するメンバーが集まることで互いにそれぞれの状況を規定してしまっており、そこからは容易に抜け出せなくなってしまっている部分がみられた。これは誰をどうすればいいといったような個人の問題ではなく、集団をひとまとまりとして捉えることにより、これまで見えてこなかった大きな力がそこに働いているということにつながるであろう。

文 献

- 住田正樹 1988 子供の仲間集団の相互作用過程分析—活動集団の事例調査から— 九州大学教育学部紀要第34集 pp. 77-109
- 住田正樹 1991 子供の仲間集団の相互作用過程分析（Ⅱ）—交友集団の事例調査から— 九州大学教育学部紀要第37集 pp. 53-81
- 高橋健介 1995 子どもの遊びの学習に対する大人の教育関構築の可能性 松山東雲短期大学紀要26 pp. 107-118
- 由田新・由田由佳里・小川博久 1994 幼児の遊びを保証する環境条件とは何か(1) 東京学芸大学紀要1部門45 pp. 9-15

第3章 新入園男児の集団形成過程と年長男児集団との関わり

1. 問題と目的

保育園や幼稚園に入園すれば、子どもは毎日のように同じ子どもたちに出会い、1日の中の数時間は彼らと活動をともにすることになる。そのような場所で、子どもたち同士が展開する主な活動として自由遊びがあげられる。保育園や幼稚園などでの活動の中で、遊びを中心とした子ども同士のそのような関係は「仲間関係」とよばれている (Selman, 1976; 原, 1995)。

子ども同士が、集団を形成していく過程は、子どもたちが同じ場面に遭遇するなかで行われることが多い。子どもたちの間で、「この場は……なのだ」という設定が共有されることが、その場への参加を可能にしている (Goffman, 1974)。そして、その場に出会う子ども同士は、遊びの中でのそのような経験を繰り返すことで、互いに同じようなことをしている子ども同士という「仲間意識」を持つようになる (無藤, 1992)。しかし、一応、その場面が何であるかという大枠については、ある程度の一致はあるにしても、実際その場にどう関わるのかということに関しては、みな一様ではないことのほうが多い (Goffman, 1963)。遊びの中では、子どもたちは、それが「遊び」であることは理解していても、ゴールにボールを入れるという目的や手を使っただけとはいえないというルールをもったサッカーをしていると思って関わっている子どももいれば、ただボールを追いかける遊びとして関わっている子どももいる。さらに、新しく、初めて出会った子どもたちの場合には、その場の大枠自体が共有されているかもままならないことさえある。子どもたちが保育園や幼稚園などで新しく出会い、互いが遊びの中で関係を築いていく際には、それぞれ思いの解釈でその場に参加し、他の参加している子どもたちとの間で相互作用を通して場の共有をうみ、さらに、その場の関わり方に関して、互いに交渉しあう中で、相手がどのような性格をもった子どもで、どのような遊びが好きで、自分は相手とどう関わりを持ったらいいのかという相手との関係を学んでいくと考えられる。

従来、仲間関係の研究で扱われてきた問題は、このような互いに影響しあう、個々の子どもの動きに着目した集団の形成過程ではなく、既に形成されている集団の構造とその中での子どもの地位や、既存の集団に参加するために必要とされる個人的なスキルや社会的認知能力といったものが主であった (Black & Hazen, 1990; Dodge, 1983; Dodge Schlundt & Delugach, 1983; Putallaz & Gottoman, 1981; Putallaz & Wasserman, 1989)。したがって、集団を形成していく過程についての問題は、そこに参加する個々の子どもを一つの集団としてまとめた発達の過程として捉えるのではなく、具体的な遊びの中で互いに相手の動きに影響を受け合い、さらにその中で作られた集団の規範に制約を受けながら成長していくダイナミックな性質を含んだ関係論的な視点 (刑部, 1998) から捉えることが重要であると考えられる。

さらに、本研究で対象となる園は、異年齢が混合で保育を受ける形態で、年長男児7名、年長女児6名、年少男児7名、年少女児3名の少人数制といった特徴をもった幼稚園である。このような異年齢が混合で保育を受ける当園においては、既に集団をつくり、園での遊びに慣れている年長児たちの遊びが存在しており、年少児がそこに関わる機会がある。年少児は、年長児の遊びに関わるなかで、そこに参加している他の年少児の存在に気づくようになる。しかし、既に形成されている集団に参加していくことは幼児にとって難しい課題であると言われている (Corsaro, 1985)。従来、既存の集団とこれから作られる可能性のある集団もしくは個人との関係についての問題は、新たな集団や個人が、既存の集団へ参加し、そこに適応する過程として扱われること

が多かった（青井，1991；倉持，1984；原野，1990）。しかし，本研究の対象となった園の年長児は，集団が数人のメンバーで固定し，他のメンバーは排除するという傾向を持っていた。このような年長児グループに対して，年少児は，一部の子どもが年長児との関わりはみせてはいたが，入園して数カ月の間に，年長とは別の彼ら独自の集団を形成していった。このことから，本研究の対象となった園での年少児と年長児との動きは，従来のような単なる一方向的な集団への適応・参加過程としては捉えられない集団形成の過程が存在すると考えられる。

したがって，この問題は，単に年少児が年長児グループに参加していくという問題だけではなく，年長児と年少児の関係で生じるダイナミックな集団形成の過程として捉える必要がある。つまり，年長児グループは，年少児が互いに仲間関係を結ぶきっかけとなる遊びの場を提供する一方で，本研究の年長児の特徴である排他性により，年少児だけで自分たちの遊び集団を作っていくことを促進させる役割を結果的には果たしたともいえるのである。

本研究で対象となった園の特徴を考慮し，本章での具体的な目的は，年少児が年長児とどう関わりながら集団を形成するようになったのかを個々の子どもの視点から明らかにすることである。

2. 年少児グループの概要

ここで取り上げる集団は，新しく入園してくる年少時期から年長時期までの2年間を継続的かつ縦断的に観察を行った集団である。年少児期には，男児7名，女児4名（途中退園1名）の計11名で，年長児期には，男児6名，女児4名の計10名であった。

本章では，年少児の集団形成の過程に焦点を当てるために，男児7名のうち5名（ヒデ，テル，トシ，アキ，ゲンキ）の子ども（コホート2サブグループ）の動きに着目することにした。保育者の評価を考慮しながらそれぞれの子どもの特徴をまとめると，以下のような印象を受ける子どもたちであった。ヒデは，明るく活発で戦いごっこなどの身体を使った遊びをする一方で，イメージを膨らましたごっこ遊びをする子どもであった。テルは，遊び相手が年少・年長を問わず，どんな遊びでも興味をもって入っていく子どもであるが，気に入らないことがあると，泣いて訴えることが多い子どもであった。トシは，比較的おとなしい子どもという印象をうけるが，戦いごっこなどにも参加する子どもであった。アキは，年少の1年間だけ本園に在籍し，入園当初母親の元から離れられず，保育場面に母親と参加する子どもであった。また，ちょっとしたことで泣きだし，他の子供たちを当惑させたり，頑固で謝れない側面も持っていた。ゲンキは，本園に入園する前は同年齢との関わりは少なく，正義感がつよいのだが，言葉で相手に伝えるのが苦手で，すぐに手をだすトラブルの多い子どもであった。他の2名の男児，ジロウとマサヤは，年少男児とはほとんど遊ばない子どもで，ジロウは，どの子どもたちと関わりはもたず，彼独特の世界を持っており，その「お話」を聞いてくれる大人に話しかけることが多い，子どもであった。マサヤは，手先が非常に器用な子どもで，入園当初，保育者とともに工作や折り紙，お絵かきなどを一緒にしていたが，女の子と一緒に遊ぶことが多かった。

コホート2サブグループの動きは，観察開始時点の年少4月中旬においては，ヒデは年長児グループに関わることはできたが，他の年少男児は排除されることが多かった。この時期，年少男児のみで遊ぶことは，この頃はほとんどみられず，道具や場所を共有するだけの並行遊びを行っていただけであった。5，6月ごろには，それまで，年長児グループの遊びに参加していたヒデが，そのグループのなかでは年長から命令や指示を受けることが多く，自分のやりたいごっこ遊

びが受け入れられず、年長男児グループから離れて遊んでいた。この時期から、コホート2サブグループが2、3人ほど集まって遊ぶようになっていた。しかし、年少児同士が集まって遊び始めた6月ごろであっても、彼らの遊びはイメージの共有はあるものの、なかなか遊びの詳細な部分については意見がまとまらなかった。特に、遊びの中の役割で「隊長」を決める時に、ヒデとテルの間でもめる事が多かった。その後、7月以降、この5名が集まって遊ぶことは少なくなり、夏休みあけて、9月から翌年3月までの継続的な観察においても、インフォーマルな特定のグループを形成して遊ぶことは少ないという印象を強くうけるものであった。さらに、翌年度の年長児期においても同様に、この5名が特定の年長男児グループを形成することなく、それぞれの子どもが、年少児や女児と比較的一緒に遊ぶという特徴をもっていた。

3. 方 法

3-1. 分析データの抽出

本章の目的は、年長児とどのようにして関わる中で、年少児がグループを形成していったのかを明らかにすることであるので、分析の中心は、年少児期前半（4月23日～7月19日）までの間に収集されたデータにおくことにした。本研究初年度の新入園児は、男児7名、女児4名の11名であった。この集団をコホート2と定義する。コホート2の中で、比較的互いに関わりがある年少男児7人のうち5人（ヒデ、テル、トシ、アキ、ゲンキ）を中心に、彼らが関わっている集団遊び181事例を抽出した。また同様に、年少後期においては18事例、年長期1年間では51事例を抽出した。残りの男児2名に関しては、マサヤはこの5名と一緒に遊びに参加することは少なく、他の年少女子もしくは年長女児に混ざって遊ぶか、保育者が関わる遊びに多く関わっており、ジロウに関しては、基本的に子ども達と関わる事が非常に少ない子どもで、本分析の対象となる子どもからは除外した。

3-2. 集団の形成過程を分析するためのグループ単位

集団の形成されるまでの過程を分析するにあたっては、個々の子ども同士の関わりを中心に、年少児と年長児との関わりについて分析を行うので、第2章の年長児グループの構造を考慮して分析のユニットを以下のように設定した。

- ①年長児の比較的安定したグループを形成している年長児グループ（タケシ、シゲル、シロウ、ヨシキ）に関しては、1単位とする。
- ②第2章のシロウと年長児グループとの関係を考慮して、シロウに関しては、シロウが年長児グループから離れている場合にはこれを1単位とする。
- ③他の年長児、特に年少と関わりの多いダイスケに関しては、1単位とする。
- ④年少個人は、集団を形成する過程を分析するために、ヒデ、ゲンキ、トシ、テル、アキをそれぞれ1単位とする。
- ⑤他の年少児に関してもそれぞれ1人につき1単位とする。

4. 結 果

4-1. 入園直後の年少児の仲間関係と遊びの形成

入園当初、年少児は、この園でどのような遊びをしているのかわからず、当惑する場面が見られる。園庭や廊下をただ走りまわる子どもや、年長児の遊びの側で同じ様なことをしていたりす

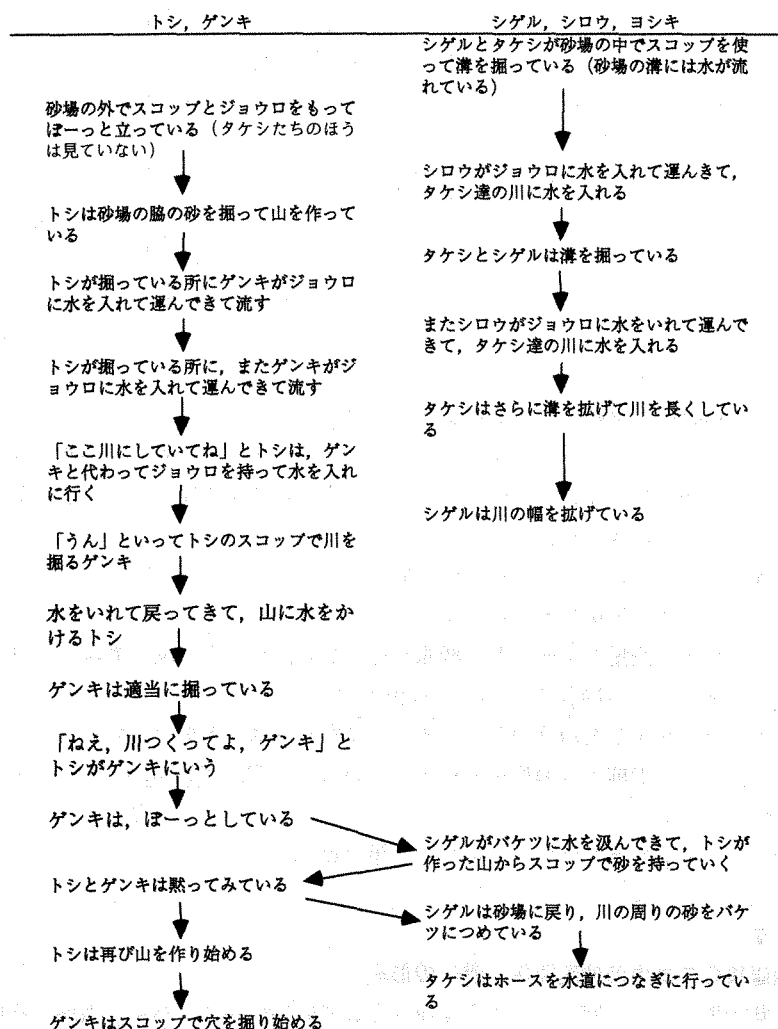
る子ども、保育者が設定した工作やお絵かきなどに参加する子どもと様々である。ここでは、入園当初の4月下旬から5月中旬までの間に、コホート2サブグループのそれぞれの子どもが、この園での自分なりの遊びと遊び相手を模索している過程について記述する。

(1) 年長児グループとの関わり (その1) トシ、ゲンキたちの動きー

エピソード1では、年少のトシとゲンキが、既に砂場を占有し溝を掘り水をいれて川を作っている年長児グループの周りで同じように川を作ろうとしている場面である (図3-1)。

—— エピソード1 (No.014 4月25日) ——

シゲル、タケシ、シロウ (年長児グループ) が砂場の中で川をつくって遊んでいる。ゲンキとトシは砂場の中に入らないで外の砂で、容器と水を使って遊んでいる。後からヒデとヨシキがやってくる。ヨシキとヒデは川に持ってくる水をいれる役だけをやっている。



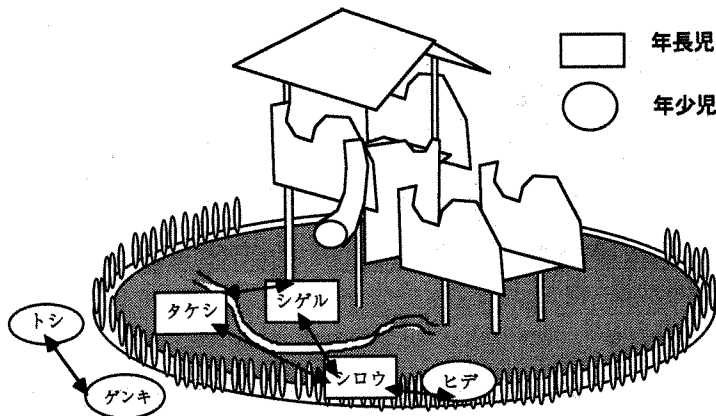


図3-1 エピソード1における子どもたちの関係

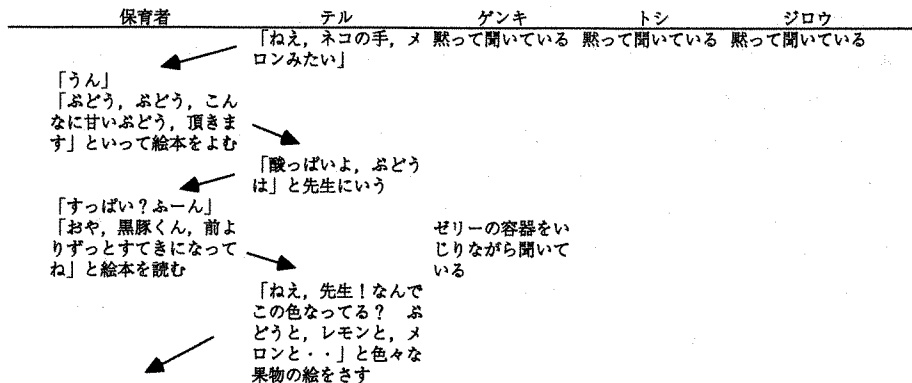
このエピソードにおいて、年長児グループの川作りという遊びを真似しながら、砂場やその周りでどのような遊びが可能で、水はどこにあるのか、ジョウロはどこにあるのかなどを年長児との関わりの中で学んでいく年少児の様子が見られる。しかし、年長児グループが砂場を占有しており、その中には入っていけないで、トシとゲンキの二人で遊びをする事になっている。

次に、このような年長児の周辺で似たようなことをする中で、年少同士の関わりのかきかけが作られるエピソードとは別に、保育者が中心になって遊ぶエピソードを取り上げる。

(2) 保育者を中心にした関わり

エピソード2 (No.025 5月7日)

保育者の周りにあつまって、絵本を読んでもらっている。それぞれが本を指して保育者に何か言っている。ゲンキとジロウは、赤い花びらをゼリーの容器にいれて大事そうに持っている。テルが保育者に絵についていろいろ話しかけることが多い。



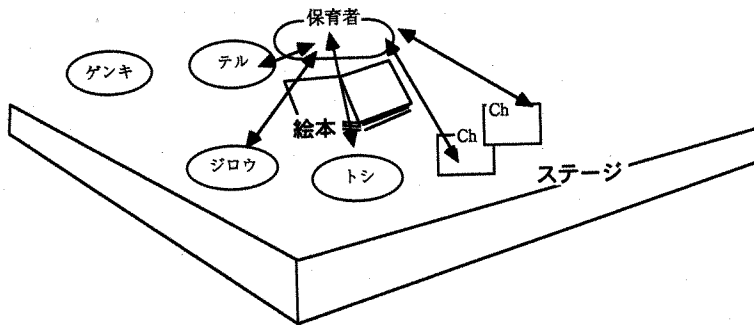
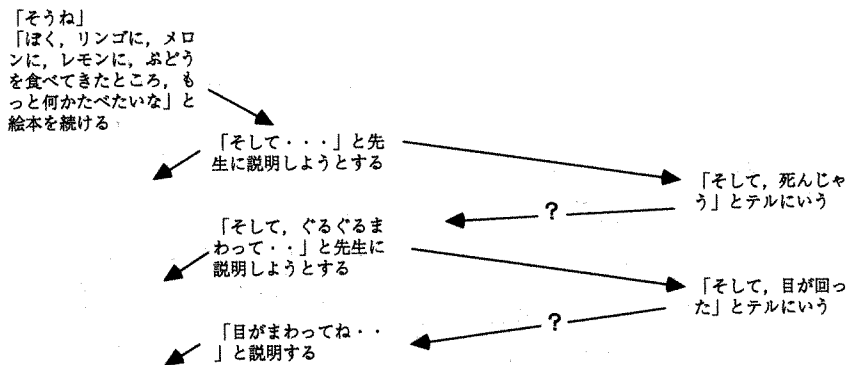


図3-2 エピソード2における子どもたちの関係

このエピソードにおいて、保育者が絵本を開きそれをみんなに見せるかたちで、絵本と保育者を中心に年少児が集まっている（図3-2）。絵本や保育者の語りに触発されて、テルの発話が行われているものの、相手は保育者に主に向けられたものであり、ここでの年少児どうしの関わりは、一つの絵本に中心にして互いに側にいるだけのものであった。また、テルの「そして・・・」というその後の予想展開に関する発話に対して、ジロウが応答しているが、テルのほうはジロウの発話には直接応答はしていない。互いに同じ対象に関わりながら、相手の存在に気づき始めているが、まだ十分なやりとりをする関係には至っていない。4、5月ごろの年少同士の関わりはまだ希薄なもので、保育者や年長児グループ、場所や道具を媒介にして集まることはあっても、年少児だけで遊びを発展させることは出来なかった。

このような年少児の遊びとは対照的に、年少児と年長児との関わりでこの時期、唯一年長児グループの遊びに参加しているヒデの動きは注目する必要がある。他の年少児がこのグループに関わろうとした場合には、排除されることが専らであったにも関わらず、ヒデは入園当初から、年長男児グループとの関わりが非常に多い子どもであった。他の年少児は年長児の周りで似たような遊びを展開しているだけである場合が多かったが、ヒデの場合は、積極的に年長児に対して働きかけを行い、年長児グループの「フォロアー」として年長児の遊びに参加していた。

(3) 年長児グループとの関わり（その2）ーヒデの動きー

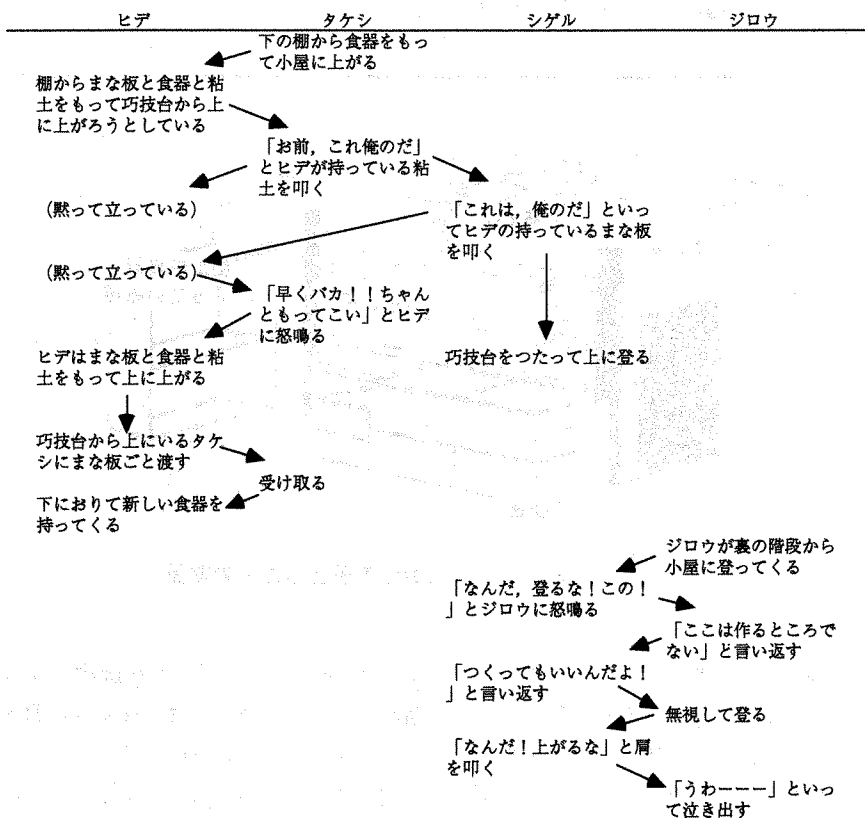
この時期、他の年少児たちとは異なり、ヒデは、年長児グループに積極的に関わり、排除され

ることなく、年長児グループの遊びに参加していた。ここで取り上げるエピソードは、年少児ジロウが年長児が先に占拠していたホールの小屋にあがろうとしてシゲルに排除されるが、ヒデはタケシたちに道具を渡すことで、参加が可能になった例である(図3-3)。

—— エピソード3 (No.082 5月10日) ——

ホールの小屋の上で粘土遊びをしている。タケシ、シゲル、シロウ、ヨシキ、ヒデ。ジロウが小屋に登って行こうとすると、シゲルに怒られて泣く。ヒデは一緒に上がって粘土を作り始める。小屋の下に粘土を入れた棚があり、そこから上に粘土を運びあげている。粘土を運ぶ役はヒデとシロウで、タケシに「早くスレ!」と怒られている。小屋の上では、料理などを作っている。ヒデが「明日のパーティーは、バーベキューで……」と提案している。

・エピソード3、場面1 ヒデが持ってた粘土や食器などを年長児グループに譲渡することで、小屋の上に出ることを出来る一方で、黙って裏から登ってきたジロウは、シゲルから排除される。



・エピソード3、場面2 ヒデは、上に登って遊びに参加することは許されているが、タケシやシゲルから道具を下から運んでくる役を言いつけられそれに従っている。一応指示された道具を持ってきた後、ヒデは「パーティーをしよう」と提案するが、受け入れられず、また道具を持ってくる役にさせられる。

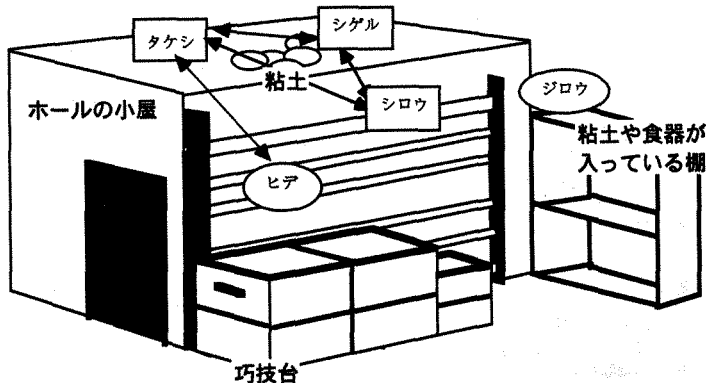
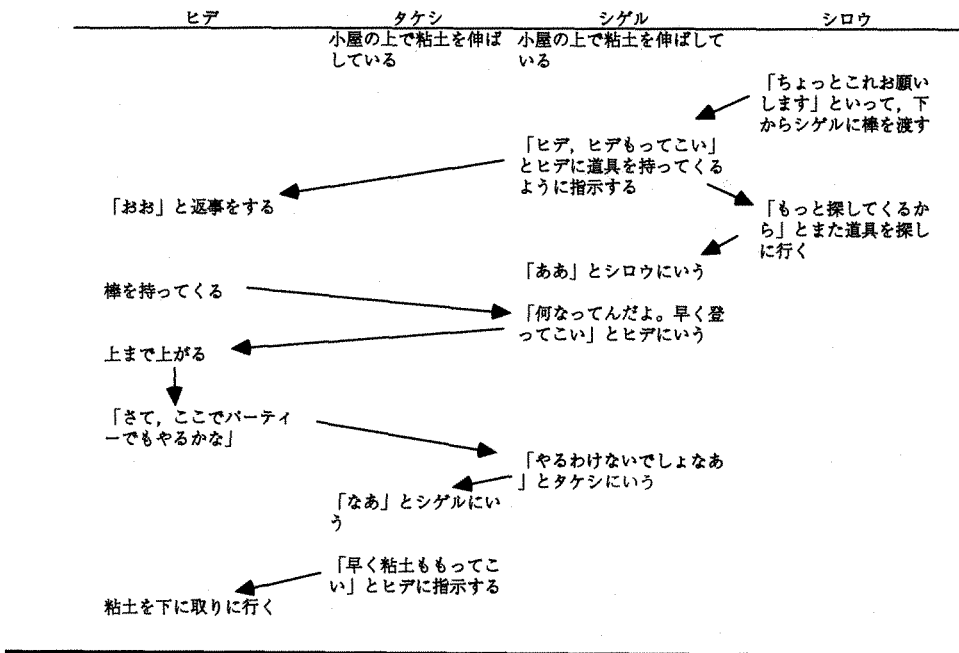


図3-3 エピソード3における子どもたちの関係

年長児グループとの関わりに関するこのエピソードは、ヒデ以外の子どもを排除する(場面1)一方で、ヒデのように、道具を年長児グループに譲渡し、タケシたちの命令を素直に聞き入れて実行する子どもが、このグループにフォロアーとして参加できるという例である。ヒデはこの時期このような関わりかたで、年長児グループの中で遊ぶことが多かった。しかし、参加は許されたものの、その遊びの中での地位は低く、下から道具をもってくる役に終わっている(場面2)。またヒデが「パーティー」という状況の設定を提案しても、シゲルやタケシに否定されてしまっている。このことから、この遊びの中で年長児グループの一員として仲間に入れたとしても、自分のしたい遊びを展開できず対等な関係を結ぶことが出来きない、年長児グループとヒデの関係がうかがえる。

4-2. 年長児グループからの排除と年少児グループの形成

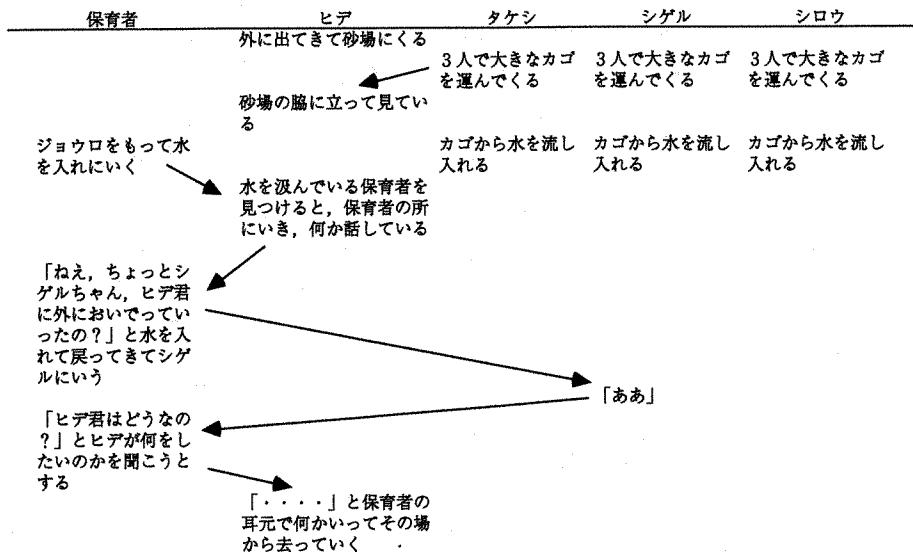
4月から5月中旬までには、年少児は保育者の周りに集まったり、年少児グループの周りで類似の遊びを展開し、道具の置き場所や遊びのルールやタケシたちとどう付き合えばいいのか学ぶ中で、そこに参加する相手の存在に気づくようになってきた。さらに、年長児グループが特定の場所を占拠し(第1章参照)、ヒデ以外の年少児たちは排除される中で、5月中旬以降、年少児は自分たちが落ちついて遊べる遊び場所を見つけ、年少児グループを形成するようになっていった。また、年長児グループの中でフォロアーという役割で参加していたヒデは、タケシやシゲルから命令されることが嫌になり、年長児グループから離れ年少児の遊びに参加するようになっていった。

(1) ヒデの年長児グループからの離脱

以下の2つのエピソードは、5月下旬から、それまで年長児グループと一緒にいたヒデが、このグループから離れ、年少児たちの遊びに参加していくきっかけとなった典型的なエピソードである(図3-4、図3-5)。

—— エピソード4 (No.179 5月23日) ——

タケシ、シゲル、シロウが砂場にホースを引いて、川を作っている。保育者も混ざって一緒に川を作っている。シゲルがバケツを持ってきて水を汲みにいく。シロウとタケシと保育者が掘り、シゲルがバケツで水を持ってくる。バケツではではなかなか水がたまらないので、水道で大きなカゴに水をためて3人で運んできて流し入れる。そこにヒデがくる。



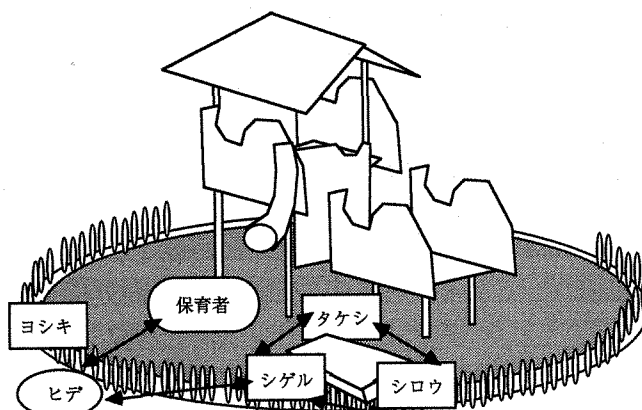
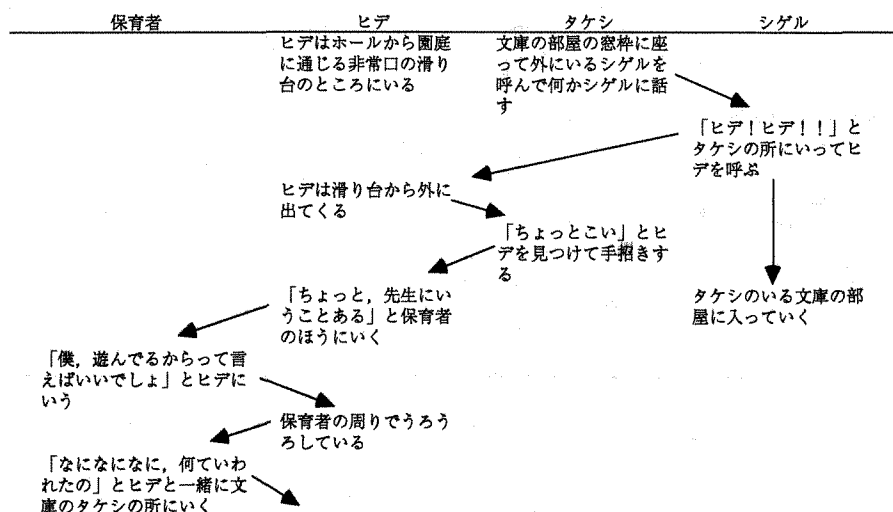


図3-4 エピソード4における子どもたちの関係

このエピソードにおいては、シゲルに呼び出されたヒデは一応、外にでて年長児グループの砂遊びのそばにやってくるが、保育者のもとにいき、別の遊びをしたいと訴えている。保育者は、ヒデを呼び出したシゲルに、呼び出したのかどうかを確認し、ヒデがどうしたいのかをはっきりと彼らにつたえさせようとして、ヒデの「気持ち」を言語化しようと試みている。しかし、ヒデは保育者に訴えるだけで、その場を去っていってしまう。このエピソードでは、ヒデが年長児グループから離れたいということは問題として提示されていないが、ヒデはそれを態度で表そうとしている。このような保育者の介入は、その後も続けられることになり、次のエピソードでは、ヒデの「気持ち」をはっきりと保育者が年長児グループに代弁を行っている。

エピソード5 (No.192 5月28日)

タケシとシロウは文庫の部屋で先に遊んでいる。シゲルはまだ外で砂場で遊んでいた。ヒデはホールの非常口の所でトシたちと一緒に遊んでいた。タケシがシゲルにヒデのことを話すと、シゲルが「ヒデ!!」とヒデを呼びつける。ヒデは保育者のほうに行き、行きたくないことを訴える。



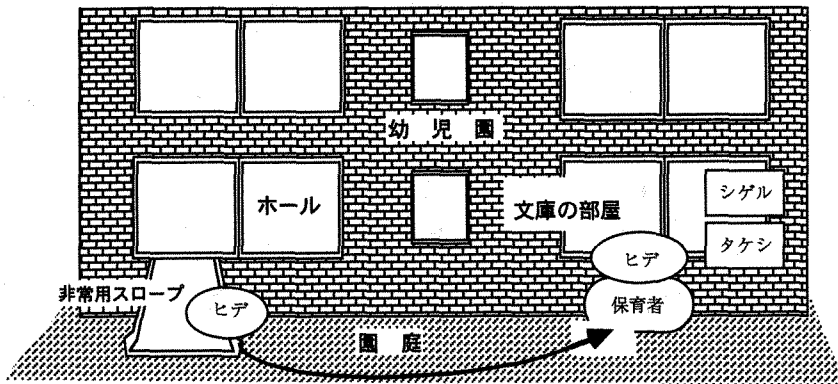
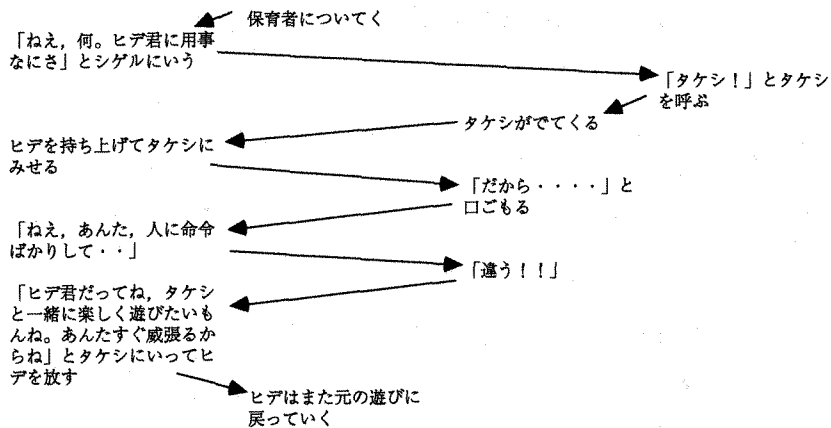


図3-5 エピソード5における子どもたちの関係

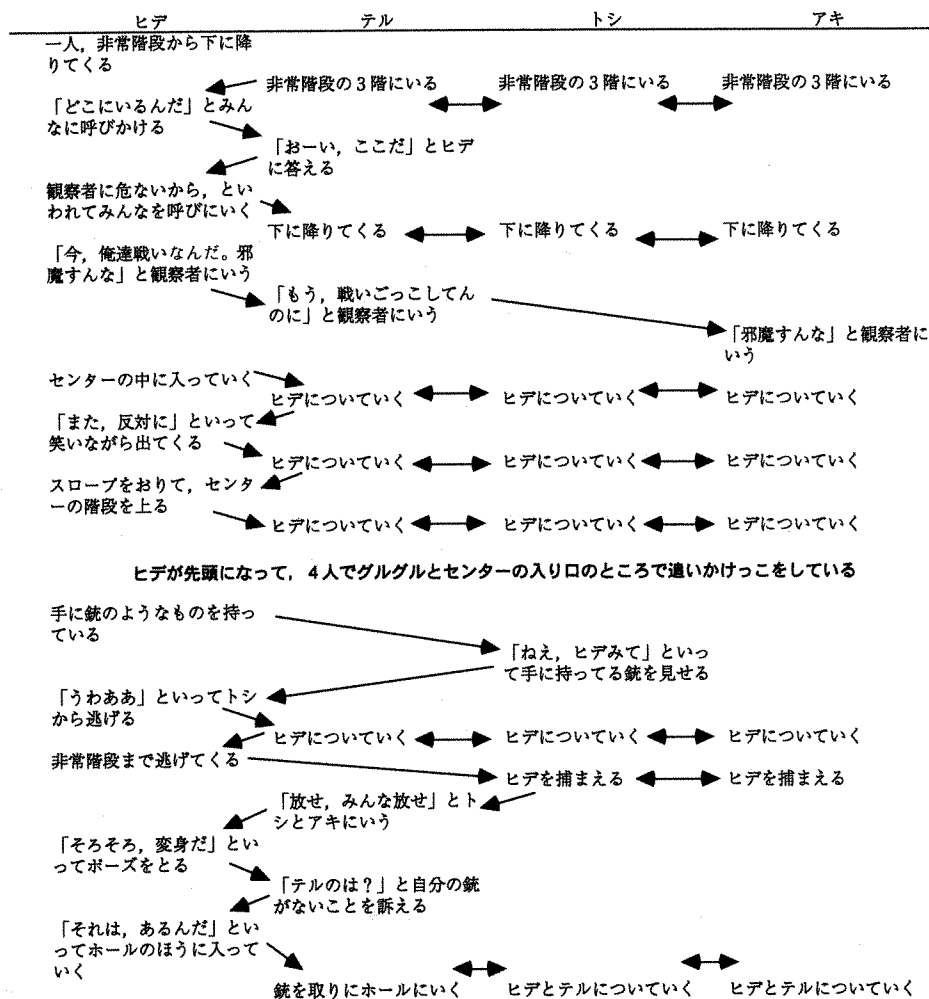
この二つのエピソードにおけるヒデの動きは、年長児グループから離れたいという意志はあるものの、直接タケシやシゲルにいうことは出来ないで、保育者の助けを借りて年長児グループから離れていくきっかけとなった事例である。それまでは、ヒデは、年長児グループの中で「フォロアー」として参加していたが、保育者の言葉にもあるように、タケシが「威張る」ので、自分の好きな遊びが出来ず、抜きたい素振りを見せていた。年長児グループが、ヒデ以外の他の年少を排除し、ヒデを中に入れていた時期には、年少だけの遊びはほとんど見られなかったが、この1週間前後の出来事の後に、ヒデが年長児グループをはなれ、ヒデを中心に年少児グループを作るようになっていった。

(2) 年少児同士の遊びと年少児グループの形成

上述したように、5月後半からヒデが、年長児グループから離れはじめる。その後、ヒデは、年長児グループに関わりを見せながら排斥されていたテルを相手にして二人が一緒に遊ぶようになる。そこに、ヒデやテルのように積極的には年長児グループに関わらないトシや、それまで保育者や観察者の周りにいることの多かったアキが加わって遊ぶ場面が見られるようになる。

エピソード6 (No.242 6月4日)

文学部の非常階段に登って、観察者に怒られて降りてくるヒデ、テル、トシ、アキ。乳幼児センター（幼児園）の入り口のスロープの所で追いかっこを始める。手にはそれぞれブロックで作った拳銃のようなものを持っている。怒られはしたものの、文学部の非常階段の一番下に登り、揃って飛び降りたり、幼児園の入り口のスロープと階段のところをグルグルとまわったりしている。ヒデが「そろそろ変身だ!!」といって一緒に園庭のほうにかけていく。



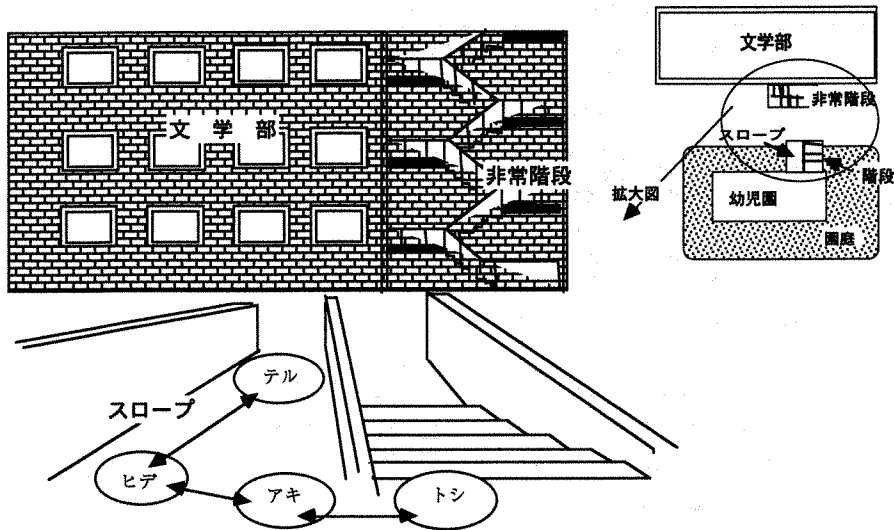


図3-6 エピソード6における子どもたちの関係

このように、年少児同士が「戦いごっこ」というイメージを共有しあいながら、遊ぶことがこの時期になると可能になってくる。しかし、役名や状況やこれからどうするのかといった計画などの詳細な設定までは行われず、年少児同士の遊びは、基本的には「戦い」というイメージの共有にとどまり、相互作用が頻繁に生じる部分は言語的なものよりも、身体的な「追うー追われる」という群遊びになってしまっている。

一方、そのような遊びの展開の中でも、ヒデ、テル、トシ、アキは「自分たちは仲間だ」という意識はこの時期見られるようになってきている。次に、同じ年少児ではあるが、まだ彼らが仲間として認めていないゲンキとの間のいざこざ場面での彼らの「語り」について考察する。

—— エピソード7 (No. 245 6月4日) ——

文庫の部屋にヒデ、トシ、テルが集まっている。トシが文庫の部屋の窓枠に登り、外にいるゲンキを見つける。ヒデは、「ゲンキ星人発見!! すぐに連絡せよ」とふざけた口調で、トランシーバーで話すかのようにみんなに告げる。ヒデ達はゲンキを捜しに園庭に出ていく。砂場の遊具に登っていたゲンキの所に行く。

- 1: 「ゲンキ発見、ゲンキ発見。すぐに連絡せよ。ゲンキは敵です」とヒデは積み木を口元に当てていう (トランシーバーのつもり)
- 2: 「敵じゃねえ」とヒデにゲンキは言い返す
- 3: 「そこ、俺達の所だ、そこ小さい子は入っていいけど・・・」とヒデがゲンキにいう (小さい子とは未入園児)
- 4: 「大きい子は成長しないと入れないんだよなあ・・・」とトシもゲンキにいう (大きい子とは年少児のこと)
- 5: 「年長もは入れるけど」とつけ加えるヒデ
- 6: 「年少、俺も入れるけど、トシも入れるけど、ゲンキは年少だけでは入れない。教科書もってないから」と入れない理由をゲンキにいう (教科書が何かは不明)
- 7: ゲンキは黙って聞いている
- 8: 「きみは入ってもいいよ」とヒデは下に降りていった未入園児にいう
- 9: 「ゲンキは出ていけ」とゲンキにいうヒデ
- 10: ゲンキは砂場の遊具から出ていく
- 11: 「ゲンキいなくなったから、ゆっくり遊ぼうぜ」とトシに向かっていうヒデ
- 12: 「そうだな」と返事をするトシ

- 13: ゲンキは砂場のそとから、ヒデたちを見ている
 14: ゲンキは砂場の外をうろついていたが、また遊具に登ってくる
 15: 「ゲンキはやく出ていけ」と登ろうとしているゲンキにヒデがいう
 16: 「あ！出ていけ、出ていけ」とトシも一緒になっている
 17: ゲンキは上まで登り、トシにパンチをする
 18: 「あ、お前とあそんでやんない」とゲンキにいうヒデ
 19: ヒデはゲンキをにらみつける
 20: ゲンキは手を出すのをやめ、また下に降りていく
 21: 「もう、明日から入らせないからな」と降りようとしているゲンキにいうヒデ
 22: ゲンキは遊具に残り、ヒデ達を黙って見ている

(一時中断)

- いざごのの後、テルがよってくる
 23: 「ゲンキ、遊びに入らせたくないよな」とヒデとテルにいう
 24: 「なあ」とテルとヒデがいう
 25: ゲンキは離れたところから遊具の所にいるヒデに石をぶつける
 26: 「鼻水ドロドロだしな」とトシがまたいう
 27: 「ちがうよ。ゲンキ頭いいよ」と反対のことを言い出す(石をぶつけるふりをゲンキが聞いている)
 28: 「だって、ふらふら歩いているしさ、いつもゴメンねっていわないしさ、すぐケンカするし・・・」とヒデにいうトシ
 29: 「でも、ゲンキは、ブチャブチャ、アホたれみたいだけど、頭いい」と遠くにいったゲンキに聞こえるようにいうヒデ
 30: 「だから、入れさせる？」とテルがヒデにきく
 31: 「いや、だめ」とあっさり否定する
 32: 「ことか、グチャグチャにするから？」とテルがヒデにきく
 33: 「早く、遠くにいっちゃえ！！」と築山の辺りにいるゲンキに叫ぶトシ
 34: 「そうだ、先生にいつつけばいいんだ」とヒデは保育者のほうにいく

このエピソードの中で、ヒデとゲンキを「敵」にみたてることによって、自分たちは同じ「敵」に対する「仲間」であることを暗示している(ヒデの発話1)。また、ヒデは砂場の遊具を「俺達の所」という表現(発話3)や、「俺も入れるけど、トシも入れるけど」という明示的な表現で、「仲間」であることを表している。さらに、ゲンキに対する自分たちの評価を互いに言いあい(発話26, 発話28, 発話29, 発話32)、コンセンサスをとることで、それを共通に認識している「仲間」であることを暗示しあっている。年少児は、グループを形成していく過程で、年長児グループがとった排斥という方略を用い、「仲間以外の者」を作り出し、それを互いに明示しあい、「仲間以外に者」についての「語り」を共有することによって、その背景に照らしだされた「仲間である」という関係を互いに意識しあうようになると考えられる。

これら二つのエピソードは、年少児を取り巻く外的な環境からの影響とは別に、年少児同士の関わりの中で仲間関係が形成されることを示した例である。それは、イメージを共有しあい、互いに積極的な相互作用をする中で仲間関係が結ばれていく「明」の部分と、一方で、仲間以外の者を作り出すことによって、それ以外の者同士といういうかたちで仲間関係を結ぶ「暗」の部分とが密接に絡みあいながら、年少児グループは形成されていったと考えられるものであった。

次に、6月中旬から7月上旬にかけて、年長児グループのシロウが、グループを離れて年少男児グループと関わりをみせ始めるシロウの動きに注目した考察を行う。

4-3. 年長児グループからの離れたシロウの動きと年少男児グループとの関わり

6月上旬から中旬にかけて、年少児グループが形成されつつあったが、まだ遊びの展開がうまく行かず、もめごとも多くみられた。特に、年少児グループの中で誰が「隊長」なのかは非常に大きな問題らしく、遊びを始める前やその中で、「〇〇番隊長」について頻繁にもめていた。その中で、年長児グループから離れ、年少児グループとの関わりを見せ始めたシロウは、ヒデやテルの遊びに参加するようになる(図3-7)。しかし、シロウの役割はその中でリーダー的にふ

るまうのではなく、年少児の遊びのペースの中で関わるものであった。そこでは、シロウは「〇番隊長」に関するもめごとの解決はヒデやテルに任せていた。

—— エピソード 8 (No. 307 6月17日) ——

ドロンコ工場でヒデ、テル、トシ、ゲンキがスコップをもって遊んでいる。ヒデとテルとトシの間で「1番隊長、2番隊長、3番隊長」についてもめている。そこに大きなカゴに水をいれて運んできたシロウがくる。

- 1: 「やあだ!! 違うよ」とトシがヒデとテルに叫ぶ
- 2: 「違うよ。3番こっちだもん」とゲンキを指す
- 3: 「じゃあ、なんで、テル、3番じゃないの」とテルが文句をいう
- 4: 「あのね、泣くからテル」とトシがテルの前にでてテルにいう
- 5: 「俺達3人ね。」とヒデはテルになにか言おうとする
- 6: 「はぁーん」と泣き始める
- 7: 「またテルなくからよ……」とヒデはトシに小声でいってその場を離れる
- 8: 「そんなじゃあ……」と不満そうにトシはヒデにいう
- 9: 「一番最後ならいい」とヒデがテルにいて一応テルの参加が認められる
- 10: 「おい、そこどけろ」と大きなカゴに水をいっぱい入れてシロウが持ってくる
- 11: 「ゲンキそこどけろ」とゲンキに指示するヒデ
- 12: シロウは水をドロンコ工場に流しこむ
- 13: 「俺、1番」とテルに向かって再びいう
- 14: テルは黙ってヒデを見ている
- 15: 「じゃあさ、テル4番」とトシがヒデとテルにいう
- 16: 「俺は?」とシロウがヒデにきく
- 17: 「うんと、2番」とテルがシロウにいう
- 18: 「え、違うよ。ええと、ええと0番」とヒデがシロウの順番を決める
- 19: 「ハハハハ」とテルとトシとゲンキが笑う
- 20: 「ああ、リーダー、1、2、3」とシロウは、ヒデ、トシ、テル自分の順番でさす
- 21: 「え、え、俺一番で、シロウ、いや、シロウ君が1番をこえた0番」とヒデはシロウの順番のほうが上だという
- 22: 「じゃあ、それでいい」とシロウは遊びはじめる

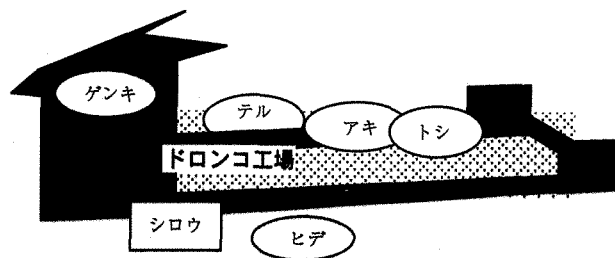


図3-7 エピソード8における子どもたちの関係

このエピソードの中でみられる「〇〇番隊長」についてもめごとは、遊びのなかでそれに即した役割ではなく、まさに彼らのグループの中での順位付けを表している。このようなもめごとは、日々再三行われており、順調な解決は行われず、誰かが不満のため遊びをやめるか泣き出すかという結末であった。ここで決められたヒデの「1番隊長」の地位も年長児グループのように安定したものではなく、ヒデが後から入ってくればヒデは、その下につかなければならなかった。

そのようなもめごとの最中に、シロウは、年少児グループと一緒にこれからドロコ工場で「食べ物屋さん」遊びを始めるために、砂を整形しやすいように水を運んでくる。シロウは其中で、一応自分の順番は気にするものの（発話16）、ヒデがリーダーで、トシ、テル、ゲンキ、自分の順番でいいという（発話20）。このときのもめごとの解決はヒデによってなされ、シロウは年長だから自分より上の特別な「0番隊長」ということになる（発話21、発話22）。このように、シロウは、年少男児グループの遊びに参加しながらも、その中で年長児としてのリーダー的役割を特別に発揮することではなく、年少児のペースで遊びに関わることをしていた。

シロウは、その後しばらく年少児グループと一緒に遊ぶ場面が見られたが、7月以降再び年長児グループの中で遊ぶことが多くなり、6月にみられるほど年少児とは遊ばなくなっていった。

4-4. その後の年少児グループと年長児グループの動き

シロウが年長児グループにもどると、7月以降、それまでみられていた年少児グループは分散していく。その分散化の過程には、幾つかの原因が絡み合って存在していた。第一に、5月以降、年少がまとまりだし、6月には、シロウも参加した比較的人数の多い遊びが展開されるようになったが、遊びの計画や状況設定などの詳細な部分についての交渉が行われず、また、「隊長」の順番決めといった遊びはじめの部分でのもめごとが、なかなか解決されなかったことがあげられる。そのため、彼らの遊びは、大枠のイメージだけの共有でとどまってしまった。遊びを展開するためには、思い思いの意見をコーディネートするリーダー的な存在が重要なカギになると言われている（中村、1992）。子どもたちの中から自然発生したリーダーは、彼らから一目置かれ、彼の意見に耳を傾けられる。イメージが共有され、遊びが進展していこうとする中で、意見がまとめられなければ、それぞれが思い思いの方向に遊びを進展していく。そのような中で遊びを続ける場合には、相手と衝突しあわないために、距離を置くしかなくなってしまう。このような年少男児グループの中で意見をまとめ、遊びを展開できないという内部の問題が、分散化の過程の第一の原因である。

また第一の原因に絡んで、第二の原因に、自分たちのまとまらない遊びよりも既に集団を作っている年長児グループの遊びへの志向がある。年長児グループは、タケシが主導する集団である。遊びの内容自体は「ドラゴンボールごっこ」や「砂場で川作り」という2つの単調な遊びを繰り返すだけのものではあったが、その進展はタケシの命令に従うというかたちでスムーズなものであった。7月以降、何人かの固定したメンバーで展開される遊びは、年長女児のグループの遊びと年長男児のグループの2つだけで、どちらも他のメンバーを排斥する傾向は強かった。年少男児にしてみれば、自分たちで遊びを展開できなければ、再び年長男児グループの周辺に集まるか、それ以外の新しい相手を探すしかない。その中でトシは、新しい相手を見つけようとはせず、年長児グループの周辺で遊ぶということを選んでいった。

—— エピソード9 (No.511 7月17日) ——

回旋塔（チキュウジム）を基地にして、「助け鬼」をしている。最初タケシとシロウが鬼でシゲルとヨシキとトシが逃げる役ようだ。すぐにシゲルとトシが捕まる。トシは逃げるだけで、助けられていないのに逃げたり、捕まった仲間を助けるようなことはしない。鬼になっても、ただ逃げる子どもを追いかけるだけのものではあった。

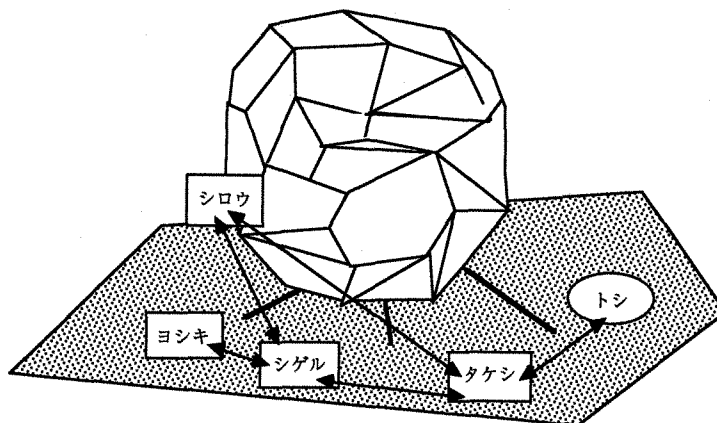
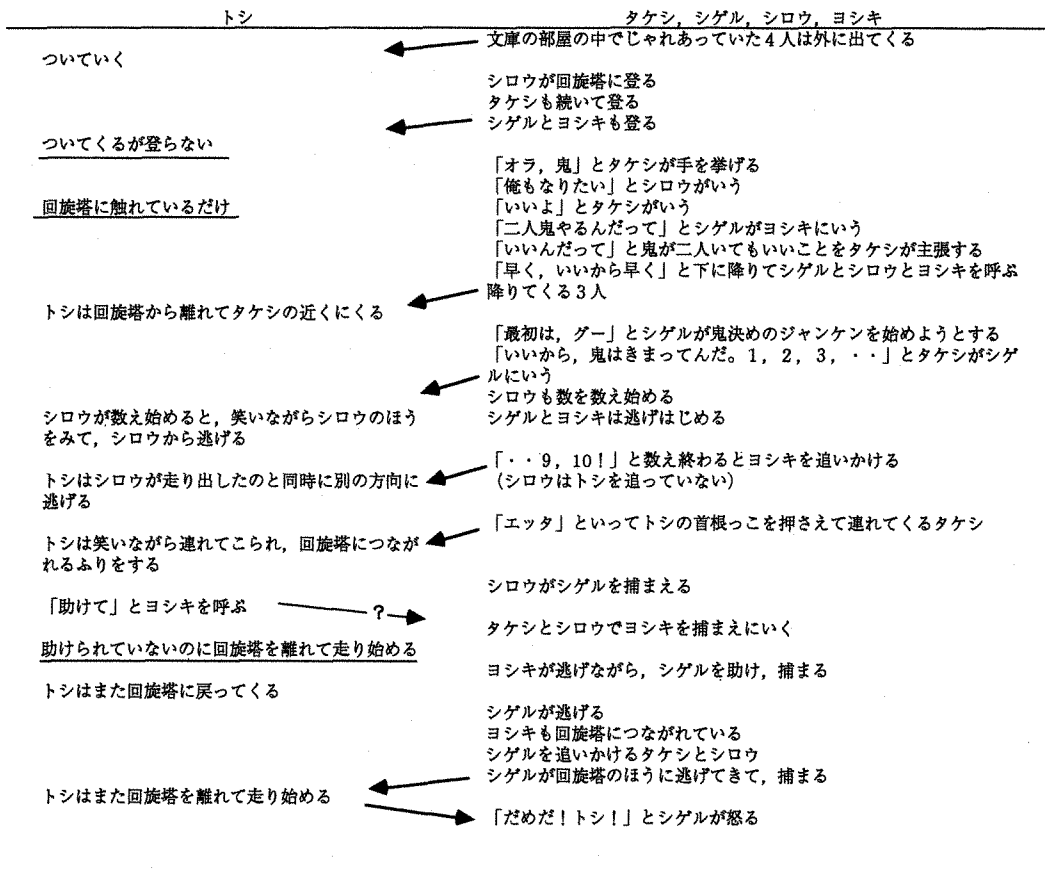


図3-8 エピソード9における子どもたちの関係

トシは、回旋塔の周りにいることや、タケシから捕まえられることはされているので、「助け鬼」をしていることになるのだが、助け鬼をする前には、回旋塔に入れず、周りをうろろうしたり、「助けて」と叫んでいるのに助けられなかったり、ルール違反を犯したりと、この遊びの中では

年長児グループの周辺で仲間に入れてもらって遊んでいると考えられる。しかし、周辺のではあれ、トシにとっては、年長児グループの仲間に入って遊べることが出来るのが嬉しいようで、7月では最も年長男児グループと関わりをもつ子どもであった。

一方、ヒデの動きは、トシのような年長男児グループの周辺で関わりながら遊ぶというものではなく、新しい子どもを相手にして遊ぶという別の道を選択していった。ヒデは6月に一緒に遊んでいたシロウを、シロウがタケシたちと一緒にいないときに遊び相手として選択しながらも、シロウがタケシたちと一緒にいるときには、年長児グループにも年長女児のグループにも参加しない子どもを新しい遊び相手として選択していった。

エピソード10 (No.444 6月17日)

年長児コウヘイ、ジロウ、アキ、マサシがホールでフラフープを振り回したりして遊んでいる。

- 1: ホールでジロウとコウヘイが運動会で使うフラフープを振り回して遊んでいる
- 2: コウヘイは、フラフープを持ち上げ、フラフープでジロウを捕まえようとする
- 3: アキがフラフープを持って廊下から走ってくる
- 4: 「フォー、パン」といって走ってきたアキをフラフープで捕まえるコウヘイ
- 5: アキが今度はコウヘイを捕まえようと追いかける
- 6: コウヘイとアキは廊下に走っていく
- 7: ジロウも追いかけていく
- 8: 廊下で3人で捕まえあいをしている
- 9: コウヘイがジロウを捕まえて、フラフープを引っ張って振り回す
- 10: ヒデが外から戻ってきてフラフープをつかんで持ち上げる
- 11: コウヘイはジロウを放し、再びホールに走っていく
- 12: ジロウ、ヒデ、アキもコウヘイを追いかける

しばらく4人で追いかっこをする

- 13: コウヘイがホールに戻ってくる
 - 14: 「コウヘイクン」とヒデもコウヘイを追いかけてきて、コウヘイを呼ぶ
 - 15: 「バリアード」といってコウヘイはフラフープでヒデを攻撃する
 - 16: 「うわー」といってやられるふりをするヒデ
 - 17: 今度はアキがコウヘイを捕まえようとする
 - 18: 振り回したフラフープがコウヘイの顔に当たって泣き出す
コウヘイが泣き出して追いかっこは終わる
-

ヒデは、シロウと遊ぶ以外は、このように、年長児グループと関わりを持たない年長男児のコウヘイや、今までほとんどかわり合ななかった年少男児のマサシやジロウとこの時期遊ぶ場面がみられる。このエピソードにおいて、コウヘイとヒデとアキとジロウの遊びは、フラフープを使った追いかっこで、相手を捕まえたからといって、何かをするという状況の設定はない。ヒデは、新しい遊び相手を探しているが、まだその相手とはイメージを共有したり、それを発展させるような遊びは展開できないでいる。その後年少後期になって、ヒデはジロウやマサシを特定の遊び相手として選択することはなく、テルやトシと再び一緒に遊ぶことがみられるが、以前と同様にもめごととはたえず、遊んでいるといっても、イメージを共有しているだけの群遊びが多いという傾向があった。

4-5. 年少前半期における年少男児グループのエピソード分析についてのまとめ

以上、年少児の個々の動き方とそれぞれの年長児グループや他の年長児との関わりを基軸において、年少児がどのようにグループを形成し、そして分散化していったのかについて幾つかのエピソードを紹介しながら分析を行ってきた。

入園当初、まだ誰とどのように遊んでよいのかわからない年少児たちは、保育者の周りにあつまって保育者を中心に、絵本や工作などの同じ活動対象に関わったり、既に展開している年長児の遊びの周辺で年長児の真似をしながら、同じようなことをしている相手の存在に気づいたりしながら、互いに仲間意識を芽生えさせていった。それと並行して、特定の場所を占拠し他のメンバーを排斥するというこの園の年長男児グループの一つの特質が、遊び場所を限定された年少児たちが互いにかかわりあうきっかけを作っていた。また、その中でも、入園当初、年少児のヒデは、積極的に年長児グループに関わっていたが、年長児に命令や指示をうけるだけで、そのグループの中では自分の遊びを出来ないことに気づきはじめ、年長児グループを抜け、集まり始めた年少児と関わりをもつようになっていった。互いに意識しあうようになった年少児たちは、イメージを共有しあいながら、また、年長児と同様に「仲間でない者」を排斥するなかで、互いに一緒に遊ぶ仲間であるという認識を確立していった。その後、年長児グループから一時離れたシロウを加えながら、比較的人数の多い遊びを展開する一方で、遊びの大枠を共有した後の詳細な状況の設定や遊びの計画を交渉で決定することができなかつたり、この年少児グループ特有の問題である「〇〇番隊長」についてのもめごとを解決できなかつたりしたことで、遊びの発展がうまくいかず、年少男児グループが徐々に分散化していった。

このように、年少児たちが、仲間関係を結び集団をどう構成していくかといった問題は、年少内部の問題だけでなく、その周りに存在する他のさまざまな要因、特に本研究の場合には、年長男児グループとの関わりやその動向が強く影響を及ぼしていることが明らかになった。これは、どの保育園や幼稚園などでもあてはまるような一般的な出来事ではなく、少人数で年長と年少が混合で保育を受ける当園の特徴や、他のメンバーを強く排斥するという年長児グループの特徴であり、さらには、年少児個々のメンバーの特徴を踏まえた上での結果であることを指摘しておきたい。しかし、従来行われてきたように、仲間関係についての問題を、子どもたちの具体的な「顔」の見えない「集団」としてひとくくりにしてまとめたり、個々の認知的能力やスキルに還元した分析とは異なり、このような長期にわたる、継続的かつ縦断的な観察を行い、個々の子どもの動きに注目した質的な分析は、「子どもの集団がどのように作られていくのか」という従来ほとんど扱われてこなかった問題を明らかにする有効な方法であったと考える。

4-6. 年長男児グループとの関わりと年少児グループの仲間関係構造の変容過程

ここでは、年少児の個々の動きと年長児グループとの関わりとの質的分析をふまえた上で、年少前半期の181事例を、5つの時期に区分し、彼らの仲間関係構造について分析を行う。

年少前半期は以下のように区分した(表3-1)。

表3-1 年少前半期における時期区分と抽出事例数

	1期	2期	3期	4期	5期
日 時	4/22～5/15	5/16～5/31	6/1～6/15	6/16～6/30	7/1～7/19
事例数	43事例	36事例	28事例	32事例	42事例

従来、集団の仲間関係を把握するために用いられた方法として、ソシオメトリックテストが有効な方法としてある。しかし、集団が形成されていく初期のうちには、子どもが「誰と一緒に遊びたいか」ということを明確に意識しているかどうかについては疑問がある。また、その時期の仲間関係は不安定であることから、数回わたり仲間関係について質問することは、子どもの集団形成に関して大きな影響を与えられと考えられる。そこで本研究においては、実際にどのような子ども同士と一緒に遊んでいるかについては、頻繁に観察を行っていたので、それぞれ遊びの参加メンバーから、集団の仲間関係を知ることが可能になった。

(1) 年少児グループの集団規模の人数と平均人数の変化

年少児グループが関わる遊びの中で、5名のうち何人が関わったか構成人数ごとにまとめたものと、その平均人数を各時期ごとに表したものが図3-9である。この結果から、第一に、年少児グループは1期から2期にかけては、年少児グループ以外の子どもと一緒に遊んでいるか、もしくは2～3名程度の小グループを形成し遊んでいることがわかる。第二に、3期から4期にかけて、年少児グループ以外の子どもを相手にして遊ぶことがへり、2～4名とグループの人数を増やしていく傾向にあることがわかる。しかし、5期においては、ふたたび、年少児グループ以外の子どもと遊ぶことが多くなり、また、平均人数1.81人と低くなりグループが分散していく傾向があることがわかる。

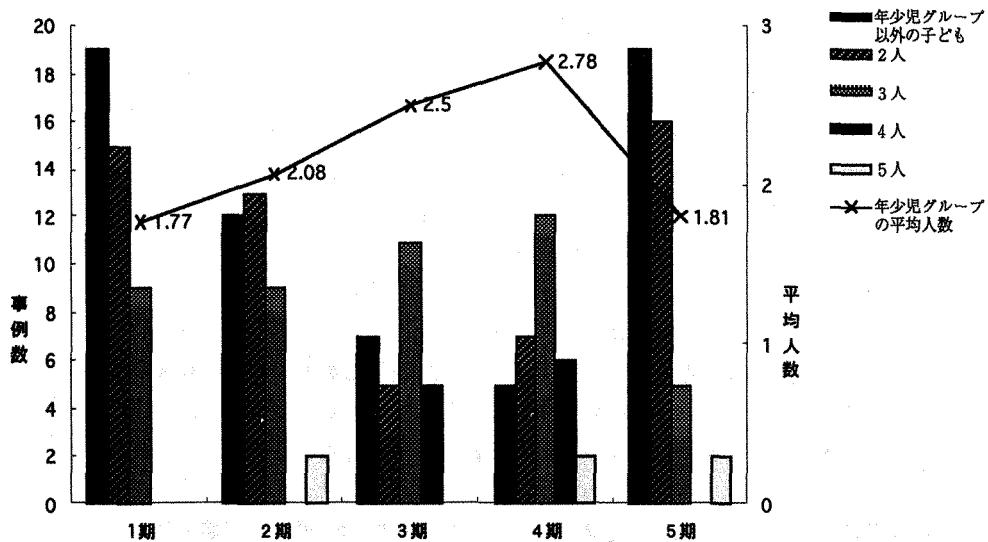


図3-9 年少児グループの各時期における集団規模とその平均人数

(2) 年少児グループの仲間関係構造の変容過程

ここでは、5名が関わる遊びに誰と誰と一緒に参加していたのかという視点から、年少児グループの仲間関係の構造について考察する。このような関係を知る場合、第2章で用いた「オイラーの図式」を利用した図で表すことが非常に有効な方法であるが、5名の関係となると非常に複雑化するので、このような図であらわすことができなかった。そこで、ここでは、上述した構成集

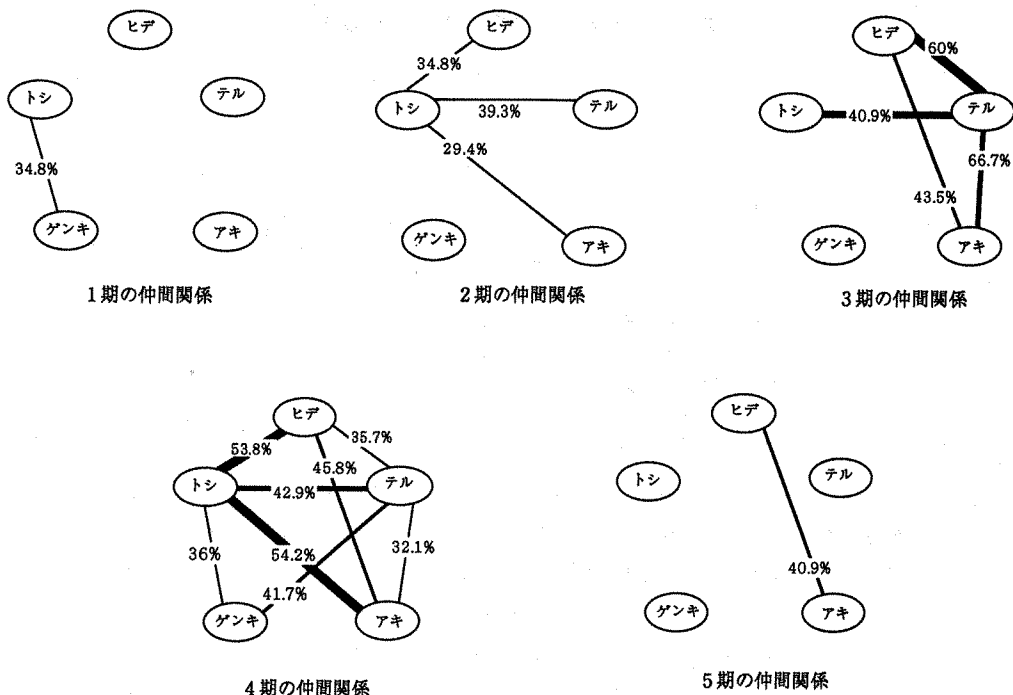


図3-10 二者関係からあらわされる各時期における年少児グループの仲間関係

団の人数とその平均人数の結果をふまえ、誰と誰と一緒に遊ぶことが多かったかという、二者関係をベースに関係図をつくり、その後、三者関係については、その中でもどのような組み合わせが比較的高く生じていたのかということを考察する。

「誰と誰と一緒に遊ぶ」ことが多いかという二者関係は、2名それぞれが関わった遊びの総事例数で、2名が同時に関わった遊びを割ることによって算出した(例: 1期におけるヒデとテルが同時に関わった事例数(5事例)割る、ヒデかテルが参加した総事例数(31事例))。図の直線は二者関係を表し、30%以下のものは便宜上省略することにした(理論的には、一緒にいる確率は33%である)。また、二者の関係で一緒にいる確率が高い50%以上の数値を示すものは、太線で強調した。

1期においては、一緒にいることが多い傾向にあるのは、トシとゲンキの関係のみである。2期においては、二者関係はふえ、ヒデとトシ、ヒデとテル、トシとテル、トシとアキの関係でみられるようになる。3期になると、ヒデとテルとの関係、テルとアキの関係は強くなり、50%以上になる。さらに、4期になると、ほとんどのペアの中で二者関係は成立するようになる。また4期においては、3期とは異なり、ヒデとトシとの関係、トシとアキとの関係が強くなっている。しかし、5期になると再びペア関係は崩れ、ヒデとアキの間のみとなる。このような二者関係についての結果は、Gershman & Hayes (1983)が指摘したペア選択の双方向性があれば、そのあいだの仲間関係は安定するという図式は見られず、3期のテルとヒデの間の関係の高さや4期のトシとテルの間の関係の高さは、次の時期の仲間関係に反映はされていない。その理由は、エピソードによる質的な分析で考察したように、年少同士の関係以外に、年少を取り巻く年長児グループの動向が強く影響しているからだと考えられる。

表3-2 年少児グループの3者関係

年少児グループの3者関係 (%)					
3人組	1期	2期	3期	4期	5期
ヒデ・テル・トシ	0	<u>15.6</u>	<u>23.1</u>	<u>20</u>	5
ヒデ・テル・アキ	0	6.1	<u>40</u>	<u>16.7</u>	<u>14.3</u>
ヒデ・テル・ゲンキ	2.5	5.7	11.1	<u>16.7</u>	13.3
ヒデ・トシ・アキ	3.1	8	8	<u>32.1</u>	7.3
ヒデ・トシ・ゲンキ	2.9	10	4	<u>14.3</u>	4.9
ヒデ・アキ・ゲンキ	3.1	7.1	8	13.8	8.3
テル・トシ・アキ	2.9	<u>16.7</u>	<u>18.2</u>	<u>23.3</u>	5.9
テル・トシ・ゲンキ	5.7	12.1	4	<u>20.7</u>	6.5
テル・アキ・ゲンキ	5.7	6.7	8.3	<u>16.1</u>	9.1
トシ・アキ・ゲンキ	0	8.7	0	<u>17.9</u>	5.9

次に、三者関係について同様な方法を用いてどのような3人組の頻度が高いかを表したものが表3-2である（ある3人組のうち3名が同時に関わる理論上の確率は14.3%である）。

表3-2より、1, 2期では三者関係はほとんど成立していないことがわかる（2期において、ヒデ・テル・トシ、テル・トシ・アキ）。3期になると、ヒデ・テル・アキが3人そろって遊ぶことが非常に多くなっていく（40%）が、4期、5期までは継続していかない。4期には、ほとんど全ての三者関係が成立するようになる。特に、ヒデ・トシ・アキが最も高く32.1%である。5期になると、再び関係はくずれ、3人で一緒に遊ぶことは少なくなり、3期や4期であった特定の関係も消失してしまう。

年少児グループの集団規模を考慮して、二者関係、三者関係において、彼らの仲間関係について考察すると、1期から4期にかけては二者関係、三者関係ともに関係性も強まり、その幅も拡大し、集団規模も増大する傾向にあるが、5期になると、年少児グループ仲間関係はくずれ、集団の規模も小さくなり、分散化することがわかる。

一方、このような年少児グループの仲間関係の移り変わりを考察する上で、年長児グループとの関係やその動向は見逃すことができない。次の項では、年少児各自が、それぞれの時期に年長とどう関わっていたのかに焦点を当てて分析を行う。

(3) 年少児グループと年長児グループとの関わり

質的な分析で明らかになったように、それぞれの年少児は、年長児グループとそれぞれ独自の関わり方をしていた。ここでは、各時期における年少児それぞれが年長児とどう関わっていたのかを分析する。それぞれの年少児において、各時期に、①年長児グループとの関わり、②年長児グループを離れた場合のシロウとの関わり、③年長児グループには参加しないダイスケとの関わりを、それぞれ子どもごとにまとめたものが表3-3～表3-5である。数値は、それぞれの子どもが、それぞれの時期にその相手とどれくらいの頻度で関わっていたのかを表している（例：ヒデの1期において年長児グループと遊んだ数（5事例）割る、ヒデの1期の総事例数（15事例））。

表3-3より、ヒデは1期において、年長児グループとの関わりが他の年少児よりも最も多く、66.7%となっている。これは、質的な分析でも述べたように、ヒデ以外の他の年少児が年長児グループには参加できないことを表している。その後、2期、3期、4期と年少児たちは、年長児グループとの関わりはほとんど見せなかったが、5期において、トシが69.6%と非常に高い。

表 3-3 各時期における各年少児と年長児グループとの関わり

	ヒデ	テル	トシ	アキ	ゲンキ	(%)
1 期	<u>66.7</u> (n=15)	14.3 (n=21)	7.1 (n=14)	11.1 (n=9)	5.9 (n=17)	
2 期	25 (n=16)	8.3 (n=24)	13.3 (n=15)	0 (n=7)	0 (n=13)	
3 期	10.5 (n=19)	4.8 (n=21)	0 (n=10)	7.1 (n=14)	0 (n=6)	
4 期	11.1 (n=18)	10 (n=20)	5 (n=20)	11.8 (n=17)	0 (n=14)	
5 期	10 (n=20)	8.3 (n=12)	<u>69.6</u> (n=23)	0 (n=11)	11.1 (n=9)	

表 3-4 各時期における各年少児とシロウとの関わり

	ヒデ	テル	トシ	アキ	ゲンキ	(%)
1 期	6.7 (n=15)	9.5 (n=21)	21.4 (n=14)	22.2 (n=9)	0 (n=17)	
2 期	6.3 (n=16)	4.2 (n=24)	0 (n=15)	28.6 (n=7)	0 (n=13)	
3 期	0 (n=19)	4.8 (n=21)	10 (n=10)	28.6 (n=14)	0 (n=6)	
4 期	<u>50</u> (n=18)	35 (n=20)	<u>35</u> (n=20)	<u>52.9</u> (n=17)	<u>64.3</u> (n=14)	
5 期	<u>45</u> (n=20)	<u>33.3</u> (n=12)	13 (n=23)	<u>36.4</u> (n=11)	<u>33.3</u> (n=9)	

表 3-5 各時期における各年少児とダイスケとの関わり

	ヒデ	テル	トシ	アキ	ゲンキ	(%)
1 期	0 (n=15)	23.8 (n=16)	7.1 (n=17)	11.1 (n=18)	5.9 (n=19)	
2 期	25 (n=16)	29.2 (n=24)	26.7 (n=15)	28.6 (n=7)	23.1 (n=13)	
3 期	10.5 (n=16)	<u>33.3</u> (n=21)	<u>40</u> (n=10)	28.6 (n=14)	16.7 (n=6)	
4 期	22.2 (n=18)	<u>55</u> (n=20)	30 (n=20)	29.4 (n=17)	<u>57.1</u> (n=14)	
5 期	25 (n=20)	<u>33.3</u> (n=12)	21.7 (n=23)	27.3 (n=11)	<u>44.4</u> (n=9)	

また、表 3-4 より、年少児と年長児グループを離れたシロウとの関わりにおいては、年長児グループと一緒にいる 1 期から 3 期にかけては、どの年少児もほとんどシロウと遊ぶことはない。しかし、4 期になって、シロウが年長児グループを一時はなれると、どの子どももシロウと一緒に遊ぶことが増えてくる。5 期になると、シロウは年長児グループにもどり、ヒデとアキが比較的シロウと一緒に遊ぶ機会があるものの、全体的に減る傾向にある。

さらに、表 3-5 より、年少児とダイスケとの関わりにおいては、どの時期に関してもテルが

他の子どもよりも比較的多くダイスケと一緒に遊ぶことが多い。5期においては、テルとゲンキがダイスケと遊ぶことが比較的多いだけになっている。

以上、これらの年少児グループにおける仲間関係と、年長児グループとの関係についての数量的な分析の結果から、年少前半期における仲間関係の構造を模式的に表すと以下のようになると考えられる（図3-11）。

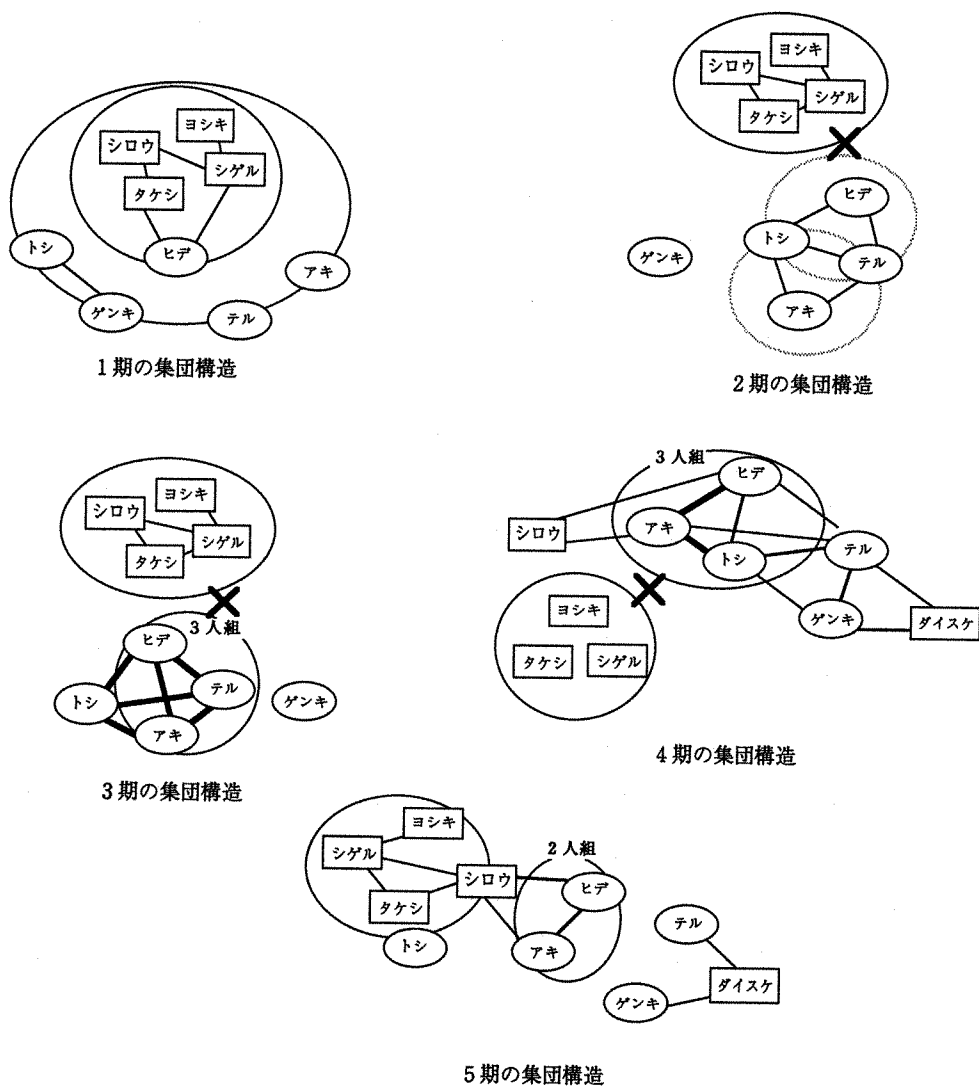


図3-11 年少前半期の年少児グループと年長児グループの集団構造

4-7. 年少後半期と年長期のコホート2の様子

最後に、コホート2の年長期の様子をエピソードと、年少後半期と年長期における模式的な仲間関係構造（図3-12）を示すことで、コホート2年少児グループの2年間にわたる集団形成の過程についての分析を終えることにする。

—— エピソード11 (No.444 6月17日) ——

年長児になったゲンキとヒデが戦いごっこか何かをしている。そこに、そばで見ていた年少児の男児が、「はい」といってヒデにブロックを手渡すが、ゲンキは気に入らないのか、文句をいってやめてしまう。ヒデもゲンキとはなれて別の遊びに移行していく。

- 1: 「ゲンキ!!」とヒデが巧技台に登ってゲンキを呼ぶ
- 2: ゲンキがヒデの所にくる
- 3: ヒデは巧技台の上に登って、カーテンをかぶる
- 4: ゲンキは側にくるが、ヒデを相手にせず、窓枠に登って園庭を見ている
- 5: ヒデはカーテンから出てきて、ゲンキをみるが、そのまま下のマットに飛び降りる
- 6: マットの上に置いてあるブロックをもってゲンキをヒデは誘う
- 7: ヒデはゲンキにブロックを渡し、ホールに横たわる
- 8: ゲンキはブロックをもってヒデの側にいる
- 9: 「そしたら俺は、生き返ったといって」ヒデは立ち上がり、ポーズを取る
- 10: 「そしたら、おれは爆発した。ドカーン」といってブロックを投げて今度はゲンキがホールに横たわる
- 11: 「大丈夫か」といってヒデがゲンキの所に駆け寄る
- 12: 「飲ませろ、水」といって年少の男の子がちかよってきて別のブロックをヒデに渡す
- 13: ヒデは年少から渡されたブロックをゲンキの耳にあてる
- 14: 「いや、もう。うんとね。水はいらなかったのに」とゲンキはヒデの手を払う
- 15: ゲンキはそのまま別の遊びに移っていく
- 16: ヒデは園庭の外で遊んでいる別の年少児を意欲しにかまいていく

年長児になったコホート2のヒデやゲンキは、一緒に遊ぶ場面が比較的多く見られた。遊びの中で「そして……だったのね」というような状況の説明はできるようになるが、些細なきっかけで遊びは崩れ、ヒデもゲンキも周りで別の子どもたちがやっている活動に興味をもち、互いに他の遊びに移行していつてしまう。この時期の年長児たちは、関わりあいを見せることはあるのだが、自分たちで遊びを維持しようということはないで、他の場所で別に展開されている遊びにすぐに移行していくというような「遊びの渡り歩き」をしていることが多かった。

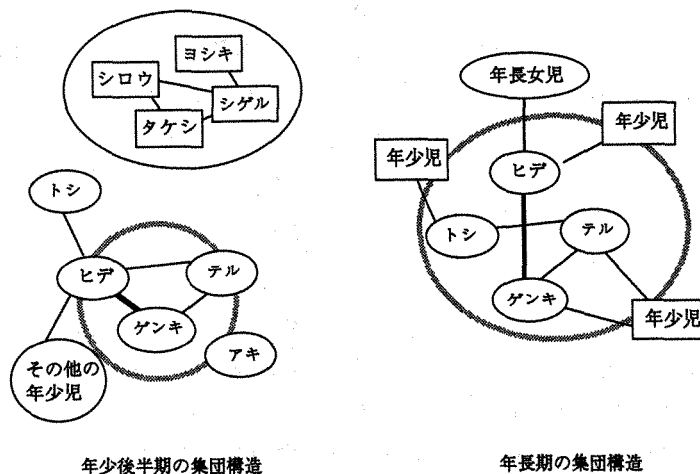


図3-12 年少後半期と年長児期におけるコホート2の集団構造

また、コホート2のグループの仲間関係構造は、互いに一緒に遊ぶことはあるが、年少後半期には、相互選択性はなく特定のペア関係を作ったりせずに、他のメンバーを排斥したりして、グループの安定化をはかることはなかった。さらに、年少期にいたアキが引っ越しのため退園し、年長時期になると、コホート2の年長児グループは、新しく入ってきた年少児の参加に関しては、コホート1の年長児グループが行ったように、強く他のメンバーを排斥をすることは行わずに一緒に遊ぶ場面がしばしばみられた(図3-12)。このように、年少前期の5期に見られた集団構造は、年少後期には、一応年少児同士が集まって遊ぶことはあっても、その関係において、特定のペア関係はほとんど生じず、グループとしては外見上は維持されながらも、分散化したままであった。その後、年長児期に入っても、同様な集団構造は維持され、遊びも発展しないまま終わることが多いという特徴をもった遊び集団となっていた。

5. 本章全体の考察

本章では、少人数で年少児と年長児が混合で保育をうけるという形態をとる幼稚園で、入園して数カ月の間に年少男児がどのようにして集団を形成するかという問題に、彼らを取り巻く環境的な要因、特に年長児グループとの関わりと、年少児個々の動きに焦点を当てて生態学的な視点から分析を行った。その結果、年少期の集団形成の過程の中で、年少児グループの内部の要因や彼らを取り巻く年長児の動向などに強く影響されながら、それぞれの時期に独特の仲間関係を結び、その関係を反映した集団構造を築いていった。従来、集団形成の過程や仲間入りの過程の分析は、保育者の介入のあり方や、個人の能力や認知的スキルで語られることが多かった。しかし、本研究のいくつかのエピソードで見られたように、単に集団の「内部-外部」、「個人-集団」と二項対立的な視点から、その影響関係を分析するだけでは記述できない、集団と個人との間のダイナミクスが集団形成の過程には存在していることが明らかになった。このようなことから、集団形成の過程を、一人遊びから、ペア関係、そして他者関係へといった直線的な発達観で語る問題設定の仕方の見直しが必要であると考えられる。ある特徴をもった構造から構造へとという視点で、ぶつ切りにされた子どもの発達は、子どもを取り巻く様々な諸変数を研究者の視点で抽出したり、捨象してなされてきたものであった。実際の子どもたちが学習し発達していく場面では、これらの見落とされがちであった諸々の要因が複雑に絡み合い、互いに関係性をもちながら同時に生起している。本研究では、長期にわたり、継続的かつ頻繁に観察を行い、出来るだけ生の子どもの様子をそのまま記述することに注意を払ってきた。少人数で異年齢保育という特殊な状況、コホート1の年長児グループがもつ特質、年少児個々人の独自の動きといった、それぞれの特徴は、本研究の対象のもつ固有性であるが、そのような絡み合った特徴を捨象することなくその関係性に着目することで、「集団がどのようにつくられていくのか」といった問題にアプローチできたのではないかと考えられる。

文 献

- Black, B., & Hazen, N. L. (1990) Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology*, 26, 379-387.
- Corsaro, W. A. (1985) *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Dodge, K. A. (1983) Behavioral antecedent of peer social status. *Child Development*, 54, 1383-1399.

- Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I., & Deluach, J. D. (1983) Social competence and children's sociometric status : The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 309-336.
- Gershman, E., & Hayes, D. (1983) Differential stability of reciprocal friendships and unilateral relationships among preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 169-177.
- Goffman, E. (1974) *Frame Analysis : An essay on the organization of experience*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Goffman, E. (1963) *Behavior in public places*. New York : Free Press. (丸木恵・本名伸行 訳 1980 集まりの構造 誠信書房)
- 刑部育子 (1998) 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析. 発達心理学研究 9, 1-11.
- 原 孝成 (1995) 年少の子どもにおける友だちについての行動特性の理解と発達. 幼年教育研究年報 17, 75-81.
- 無藤 隆 (1992) 協同するからだと言葉 - 幼児の相互交渉の質的分析 - 金子書房.
- 中村 梶子 (1992) リーダーを育てる 集団って何だろう 森上史朗・今井和子 (編) pp. 132-138. ミネルヴァ書房
- Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1981) An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 987-994.
- Putallaz, M., & Wasserman, A. (1989) Children's naturalistic entry behavior and sociometric status : A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 25, 297-305.
- Selman, R. (1976) Toward a structural analysis of developing interpersonal relations concepts : Research with normal and disturbed preadolescent boys. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology*, vol. 10. University of Minnesota Press. pp. 156-200.

第4章 ある男児の遊び相手と発話内容の変化

1. 問題と目的

遊べない子どもがいるとする。それは社会的スキルの欠陥が原因なのだろうか。これまでの研究ではそのように説明されるだろう。ソシオメトリック法などから選定した「拒否児」の社会的スキルや社会的コンピテンスを調べたもの（山崎・玄・白石・原野，1991；前田，1995）や，介入による社会的スキル訓練の研究（前田・石川，1995）などは，個人的スキル欠陥説の立場に立った研究といえるだろう。Asher & Coie (1990) も，これまでの研究が「仲間によって拒否されるのは自業自得であって，原因は仲間によって拒否されている子ども自身にあるという仮説に基づいて行われている」ことを認めている。

しかし，「友達の遊びにおいても，コミュニケーションが重要」（内田・白井・藤崎，1991）であり，第1章で述べられたように，幼児の共同遊びは相互的な意味の生成と意味の共有であるならば，遊びの成立を単なる個人の社会的スキルで説明してしまうわけにはいかないのである。刑部（1998）は，周囲から「ちょっと気になる」とされていた子どもを個人の社会的スキルなどからではなく，関係論的な視点で捉え直している。

本研究で観察された幼児園にも，他の子どもと遊ぶことがすくない子どもがいた。コホート2に属するジロウは，1人でホールをあてもなく走り回ったり，窓際で横になっていたりする様子がしばしば見られた。外から彼を見ていると，何をしているかわからない。しかし，大人とのやりとりを聞くと，彼には豊かな想像世界があることがわかる。次の会話は，ジロウと大人が話している内容である。

エピソード1（No. 236 年少時：5月31日）

植物園遠足のお絵描きの時間。赤1色のマジックで絵を描いているジロウ。

〈ジロウ〉

「夢だって怒ってるしょ」

〈観察者〉

「ん？」

「赤い夢。おっきな夢でなくて黄色い夢も，おっきな夢も，中ほら夢扉あけた。ぎーがちゃがちゃ。ぎー，ほら開けてきたどんどん。ういー。ほら怒ってるしょ。開けたから」と絵をかきくわえながら

「そうかい」

「がながんがーん。ほら。夢叩かれちゃったしょ。がながんがーん。ね。夢もういな……夢もうお花，水すんでないって，怒っちゃった。夢もうきらいって，お家の扉閉めちゃった。がながんがーんがーんがーん……？？だめなっちゃった」（観察者に）とマジックでかきこみながら

（しばし観察者がジロウに絵の説明を聞いていく）

「これヘリコプター飛んでるの。ヘリコプターね，針にさされてお，落ちちゃったの。ここで。だけどヘリコプター

に乗ってた人ねー、死んじゃったよ」

「うん。夢お墓に埋めたの」

「夢お墓に埋めたの。だけど王国に行っちゃったのもう。
ほら赤い夢のきらってゴミ捨て場にポロポロ落ちてきて
るしょ」

「ばたばた落ちてるしょ。夢がきらって。ここにゴミ捨て
場に落ちていってるしょ」

(中略)

「ほら。全部ゴミ捨て場のもの。真っ黒になっちゃったしょ。でもゴミ捨て場のもの燃やしたから。真っ黒
になっちゃったしょー。夢の、夢のお家燃やして」と黒くする

「夢がねー、夢のお家ね木だけど？ほら、今、今ドア開けたしょー。今ドア開けてる最中でしょだからおっ
きい夢起こしたらだめだよ。おっきい夢今寝てるんだから。おっきい夢と黄色い夢と。起こしちゃだめだ
よ。目覚ましで。***の目覚ましでじりじりするから。起こしたらだめだよ。せっかく……」と続く

※「***」は聞き取り不能部分

「夢」が色々なことをする物語である。彼は非常に物語を作るのが好きで、大人が相手をして
くれば途切れることなく話している。特にこの「夢」の話はよく好んで話す物語であった。ジ
ロウは他の子どもと遊ぶことはあまり見られず、大人の後を付いて歩くことが多かった。豊かな
想像の世界を持ち、大人相手にはその世界を広げていくことができるにもかかわらず、子どもと
は遊ぼうとしなかったのである。それは、ジロウの社会的スキルの欠如より、ジロウの遊びと他
の子の遊びとの差異のあらわれとして見ることができる。

幼稚園で子ども同士の会話を聞いていると、不完全な発話のやりとりもかなりある。それぞれ
が自分の好きなことを話しているのだ。このような発話はピアジェが自己中心的言語と呼び、他
者へと向かわない独り言としている。それに対し、ヴィゴツキー（1934）はそれを言葉の機能分
化の過程に現れるものとして捉え直した。ヴィゴツキーによれば、言語はもともと他者とコミュ
ニケートする社会的な機能をもったものであり、自己中心的言語とは自分の行為を統制する道具
（内言）へと移行していく過渡期にあらわれる形態なのである。さらに自己中心的言語の説明と
して、「自己中心的言語は発達するにしたがって、単語の省略や短縮へというような単純な傾向
ではなく、電報文スタイルへというような単純な移行ではなくて、述語やそれに関係する文の部
分は保持するかわりに主語やそれに関係する単語は省略するという方向における文や句の省略と
いう、まったく独自の傾向をあらわす」（Vygotsky, 1934）と述べている。「述語主義」は大人
の日常会話にも現れる。それは、返事の時と述べられる主語が対話者にも明確な時である。「あ
なたはこの本を読みましたか？」と聞かれれば、「はい、私はこの本を読みました」ではなく、「は
い」か「読みました」とだけ答えるだろう。また、一緒に映画を見た時に、「〇〇という映画は
面白かった」と言わなくても「面白かった」とだけ言えば事足りる。それに対して子どもでは、
これらの場合に限らず、意志や思考をのせた述語的な発話が多い。遊びの中でもたいてい「（自
分は）～してる」「（相手に）～しろ」という発話のつながりで進行する。またある時は、他の子

の持っているブロックを指し「それ!」とだけ言うこともあるだろう。その時は、「それ」という言葉を「僕はそのブロックが使いたい。貸して」と述語的に用いていると言える。子どもの発話は純粋な「述語主義」にのっとった省略形が多いが、それでさほど支障はないように見える。

無藤(1997)も、幼児が精巧な会話を行うことができないにもかかわらずコミュニケーションが成功している理由を2つあげた。1つは簡単な言葉を使うということであり、もう1つは型にはまった言い方を用い、微妙なニュアンスは表情・身振り・物理的活動的な文脈に任せていることとしている。子どものコミュニケーションは必ず「今・ここ」の活動の中で行われ、だからこそ述語のみでも了解されるのである。それぞれの子どもがだすメッセージは不完全であるかもしれないが、物や場所の規定を受けたり、それに続く相手の活動が補足したりしながら続いていくのだ。

では、先ほどのエピソードに出てきた子どもはどうであろうか。ここでの時間は植物園遠足の思い出を描くものであり、描いていた彼の絵は単なる線や点であった。他の子どもたちの絵は巧拙の差はあれ、「植物園遠足」というテーマに支えられ、絵の内容は理解しやすい。それに対し、彼の絵は物語から察するに、そのテーマから関係ないもののようである。しかし、彼の物語は彼の絵ともかけ離れていた。彼は物語の抑揚にあわせて線や点を引いているだけのようであったのだ。これは、彼の絵の技術的な問題とともれるが、彼はたいていこの「夢」の物語を物理的な物や場所を用いて表すことがなかった。彼の物語の世界は周囲の文脈に関係なく、物理的な物や場所などに参照されることなく続けられる。そして彼の言葉は述語主義ではなく、「誰がどこで何をした」という状況説明になっている。それはむしろきちんとしたことばであるように思われたが、こうした特徴が子どもと想像の世界を共有することを困難にしていたのであろう。

本章では、この男児のやりとりと遊びの変化を見ることによって、子どもの遊びにおける述語的な言葉や物・場所などの物理的な文脈の役割を考察していく。対象児は入園当初、他の子どもと共同遊びをすることはあまりなく、保育者から変わった子どもであると言われていた。

2. 方 法

2-1. 対象児の選択

本章では、コホート2に属する男児(ジロウ)を中心に考察をしていく。観察当初、ジロウはあまり活発に動き回る方ではなく、大人相手に物語を話すのを好んだ。

保育者は、保育カンファレンスでジロウのことを「父母が手をかけすぎのため身辺自立が大変。自分の世界を持っていて楽しい子ども」と述べている。

2-2. 分析データの分類

観察方法・データは他章と同じである。ここでは、本児を中心に年少・年長の2年間のエピソードを新たに抽出し直した。その結果、彼の年少の時のエピソード数は81事例、年長時は78事例となった。

2-3. 分析方法

(1) 量的分析

2年間のジロウの遊び相手の変化を見た。遊び相手は「子ども」「大人」「なし」という3つのカテゴリーに分類された。「大人」とは、保育者、学生や観察者、父母などである。さらに、「子

ども」の内訳を調べ、ジロウと特に遊んでいる子どもがいればその抽出を行った。

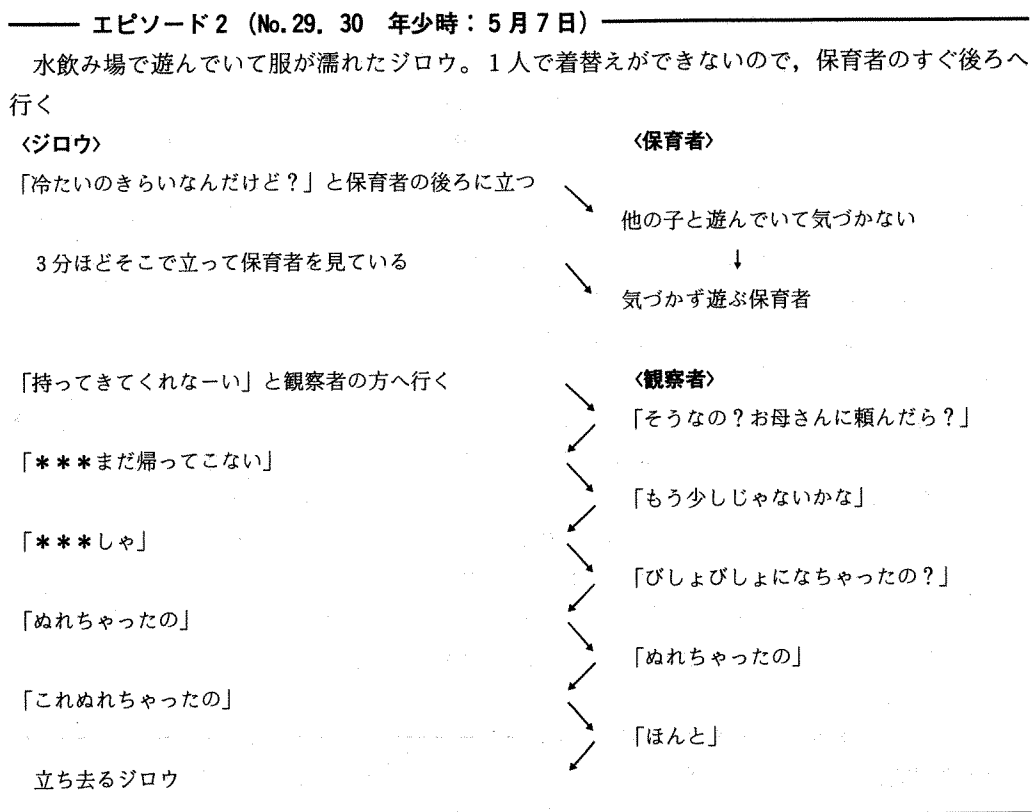
(2) 質的分析

特定の遊び相手や場面によるジロウのかかわりをエピソードにより記述していった。この時、文脈はもちろん、ジロウと相手の行動、遊びの内容などとの関係を考察していく。

3. 結果と考察

3-1. ジロウの発話の形式

ここで、年少時のジロウのかかわり方の特徴があらわれているエピソードを示していく。エピソード2は、ジロウが入園した年の5月のものである。



上の図中、エピソード内の発話者間の矢印は発話の流れを示している。このエピソードで、ジロウは保育者に気づかれなかったため観察者に話しかけている。しかし、ジロウは「ぬれた」というだけであり、ジロウが1人で着替えができないと知らない観察者はそれが着替えの依頼とはわからない。このように、ジロウは状況の記述が多く、自分の意志や動作などの述語的な部分がない、あるいは相手にわかりづらい発話が多かったのである。

次に、遊び場面でのジロウの発話を示す。

エピソード3 (No. 379 年少時：6月26日)

水遊びをしている子どもたち。それを観察している学生に話し掛けるジロウ。

「ぼよよーん。目がね、こんなになるだけだよ。目が、夢の目はこんなになってね、口はこんななるだけ、鼻はこんななっちゃう」と自分の目や口を指して

「あとね、大きい夢に**なっちゃうだけだよ。ひーひー。遠くまでお家から出ちゃったの」

「とーめーでしょ。全部」

「かわいそーだからお家に帰ったらねー、なんがしゅごいことしなきゃいけないよ…」

などと学生に話し掛けている。学生は適当に相づちをうっている。

エピソード3では、ジロウが「夢」の話をしている。彼の世界は、言葉だけで説明され、そこにある物・場所などとのつながりはないし、これらの発話には自分の行動はもちろん、相手の行動を規定するような述語はない。また、ジロウの話は省略されていないとはいえ、主体である「夢」は具体的には何かよくわからないため相手はあまり理解できていない。このエピソードでも、ジロウの相手は他児の水遊びを観察しながらなので、適当に受け流している。そっけない返事だがジロウは平気なようである。むしろ、この学生は水遊びを観察するためその場を動かずにジロウの話の受け答えをしていたので、ジロウにとっては都合のいい相手であった。ジロウにとって、他の子と水遊びをするより、こうした空想の世界の話をすることの方が魅力的なのである。ジロウのとりとめのない話でも、大人はそれを「子どもらしい空想話」として楽しむことができるし、わからないことがあっても自分で補ったり、適当に受け答えをすることもできる。しかし同じ子どもの場合には、だまって聞き続けることはできない。また、このエピソードでいえば、水遊びの時間に水遊びをしないジロウが遊び相手になるはずもなく、ジロウの話を聞いてもわけのわからない話をする変な奴として片づけられるだろう。だが、ジロウが文脈を無視した遊びになるのは、この園に彼の興味をそそる遊び、場所や物がなかったためかもしれない。彼は決して「遊べない子」ではなく、彼の遊びでは他の子どもと共有が困難なだけなのである。彼もそれは承知しているようで、こうした話は観察者や工作をしている保育者など、あまり動かず、自分の話に合わせてくれる相手を選んでいく。自然と、ジロウの遊び相手は大人になるのだった。

エピソード4 (No. 578 年少時：10月9日)

「忍者屋敷」というテーマの全体ごっこ遊び。学生が他の子と忍者の服を作っている。ジロウはしきりにその学生に話しかけるが、あまり構われない。

〈ジロウ〉

「えっ、きーの死んじゃったの」

「きーのかわいそうらよね」

「ぼくのきーも死んじゃった」

「けってほしーもの」

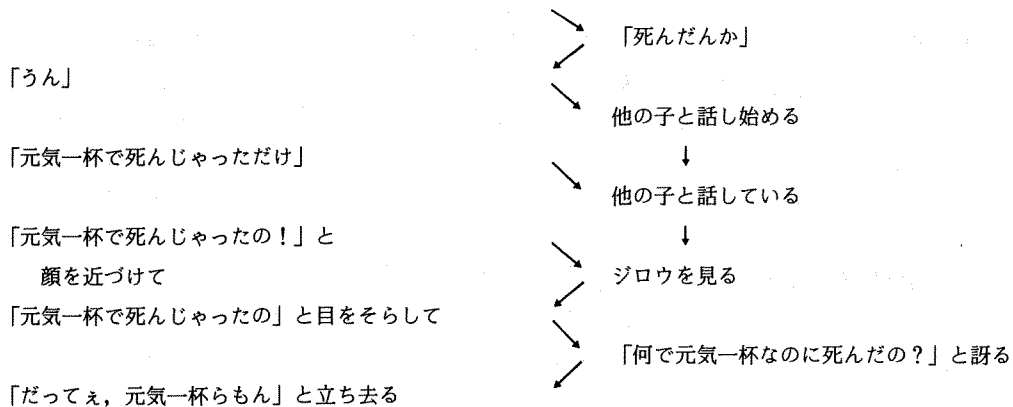
〈学生〉

「*死んじゃったの？」

工作をしている

「金魚？」





エピソード4では、相手が大人でも会話がうまくいかなかったエピソードである。彼は相手が自分の話にそった受け答えはもちろん、ただうなずいてくれるだけでも自分の想像の世界を広げることができた。しかし大人にただ話せばいいわけではなくて、ここでは相手が聞いていないので、聞いてもらおうと同じことを繰り返している。学生は、全体のテーマにそって他の子どもと忍者の服を作っているの、あまりジロウの相手をすることができない。聞いてくれても、最後の学生の反応はけちをつけるようなものだったため、ジロウは立ち去ってしまった。おそらく彼は自分と話を合わせてくれる相手と話すことが多かったため、相手の文脈に合わせる、自分の話を物などで具体化すること、相手と一緒に話を構築していくことなどの機会があまりなかったと考えられる。

—— エピソード5 (No.581 年少時：10月9日) ——

「忍者屋敷」の続き。先生の指示で、子どもたちはカゴに入っている紙で作った忍者の剣を取って座る。ジロウは後ろの方で立ったままである。

〈ジロウ〉	〈学生〉	〈観察者〉
「ねえ！僕剣ないの」		「ない人もねえ、余分に作ってあるって」とジロウに
と学生に剣がほしいこと	「あらー」	
をほのめかす	(彼女はジロウの頬	
	みがわからない)	「もらえるよ」と保育者の方を指す
観察者を見る		
「魔法つかえる」と		
剣をもらって戻ってくる		

エピソード5は、全体のごっこ遊びで使う忍者の剣をもらった時のものである。この後、全体で保育者の指示で「忍者の修行」と剣を使った遊びをするが、ジロウにとってこの剣は「魔法のステッキ」であり、みんなから離れて遊び始める。この時彼は全体の活動に参加していなかったことになる。しかし、彼はあまり「忍者」というテーマが好きではないことがこのエピソードの

前の観察者との会話から察することができた。彼は、手に入れた面白そうな物を周囲の言いなりに用いるよりも、自分の想像世界に用いるの方が良かったに違いない。依然として彼の言葉による想像の世界は強かったが、このように園にある物をつかったり、朝の会などで他の子と同じ活動をする事があった。そうした中で、他の子どもと関わることもあったはずである。次に、ジロウの遊び相手の変化を見ていく。

3-2. 遊び相手の変化

以下に、ジロウの遊び相手を「なし」(相手なし)、「大人」(保育者、学生等)、「子ども」に分けて1年目と2年目の変化を示す。1事例の中に子どもも大人もいる場合は、両方のカテゴリに入れられた。

表4-1が示しているように、年少時で大人を遊び相手とする事例は38シーンで、遊び相手としては最も多かった。それが年長時になると、子どもが遊び相手になることが最も多くなった。1人での事例はあまり変化を見せていなかった。

次に、子どもにおける遊び相手の内訳を見ていく(単位は事例数)。

表4-2にあげた子どもたちの中で、特に集中して遊んでいた相手は年少時ではマサヤ、年長時ではタロウとサスケであった。マサヤが年少時の7月・9月中に登場する事例の割合は43.3%であった。この時期に限定すれば、マサヤはジロウが最もよく遊んでいた相手と言える。年長時になると、サスケは5月から9月までに登場する割合が46.2%、タロウは10月以降での割合が51.9%を占めた。年長時ではケンイチも多かった(20.5%)が、彼は特定の期間に集中した遊び相手ではなかった。ジロウの遊び相手の推移を図示すると、以下の図4-1のようになる。

表4-1 年度別遊び相手の変化
(単位・事例数)

	年少時 (n=81)	年長時 (n=78)
なし	17	15
大人	38	11
子ども	34	59

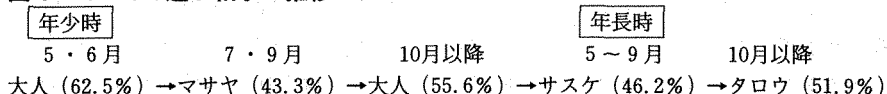
※重複あり

表4-2 「子ども」の遊び相手の内訳

年少時	マサヤ (年少)	ヒデ (年少)	他年少児	年長児	
	14 (17.3)	12 (14.8)	17 (21.0)	16 (19.8)	
年長時	タロウ (年少)	ケンイチ (年少)	サスケ (年少)	他年少児	年長児
	29 (37.2)	16 (20.5)	13 (16.7)	21 (26.9)	5 (6.4)

() 内は、その年度の総事例数に占める割合

図4-1 Yの遊び相手の推移



夏休みが境であれば7月と9月になるのだが、ジロウの遊び相手は年少時・年長時共に9月と10月を境にして変化が見られた。この時期の変化のきっかけとして考えられるのは、おそらく10月に当園では全体で役割分担を決めてのごっこ遊び（例えばエピソード4、5）が行われるというところであろう。子どもの仲間関係には、こうした園の行事も大きな影響力を持つと考えられる。

では、何故ジロウは年長時に子どもと遊ぶことが多くなったのだろうか。

以下で、遊び相手の変化に伴うジロウの遊び方の変化を考察していく。

3-3. 遊び相手の変化に伴う遊び方の変化

前節にあったように年少時でもマサヤという遊び相手がいた。では、年少の7・9月のマサヤが遊び相手の時はどのようにして遊んでいたのだろうか。

—— エピソード6 (No. 441 年少時：7月7日) ——

ジロウとマサヤは青い車を倒してそこに入っている（図4-2）。

〈ジロウ〉

「お湯出そ。じゃー。お湯出てる」

手を穴から出そうとする

「どして？お湯出てもいいの？熱いよ」

「じゃー」と穴の下側に手を出す

「あちゅくなった」

「ばー！あちーよ」と穴の下から

その手をつかむ

「あちゅーい…じゃー」

「水ある。ここに水。じゃー」

〈マサヤ〉

「どしよー…」ときよろきよろしていたが、
ジロウの手を車の穴に入れる

「もー…ここ入れてて」とまた手を入れる

ジロウの手をはなす

「通れなくなった」と上から手をかざす

「あーちー。ばー」と手をよけまた入れる

「あー、ふ…」と笑って手をあげる

「じゃ」とちょっと手を入れる

そこに手を出す



図4-2 エピソード6の状況

年少の時でも、物などがあればジロウのイメージの世界でも子ども相手に遊ぶことができることがわかる。ジロウの状況記述は、共有された「場所」を使っているため容易に理解できる。イメージを物や場所で示そうとすれば、そのイメージはとりとめのない自分だけのものではなくなる。とりとめのないイメージは、参照している具体的な物や場所に規定され、わかりやすいものに変化したり、そもそも相手にも見たり触れたりすることができるものになる。物や場所があれば、それを使った活動がうまれるのだ。子どもにとって遊びは、まず物や場所をうまく用いた行為の連鎖であり、言葉はその遊びの世界を詳細に設定したり豊かにするために後から用いられるようになるものなのではないだろうか。やはり、このエピソードでは、彼が大人相手にする物や場所に規定されない時の物語よりも現実的・日常的な話になっている。本来子どもの遊びは物・場所やルーティンなどによって支えられて続いていくものなのである。

その後、年長の前半にはサスケが遊び相手になる。この時の遊びはあまり言葉のやりとりはなく、追いかっこや動作のやりとりが多いものであった。年長の後半になると、タロウが遊び相手になる。タロウとは、言葉のやりとりによって互いに遊びのテーマを発展させていくのが見られた。

—— エピソード7-1 (No.787 年長時：2月10日) ——

2人で粘土をしているジロウとタロウ。

〈ジロウ〉

「こ、このいちごはね、このいちごはまだまずい」

「それはおいしいこと。このいちご」

「おいしくな、もっとおいしくないいちごはちっちゃいいちご。ちっちゃいからおいしくない」

「寝てて、起きたらどーなってるの？」

「このいちごかな？このいちごかな？あ、どれかな、あー、」

〈タロウ〉

「これは？」と自分の粘土を見せる

「このいちごは」と自分の粘土を見て

「まずい」

「寝てておきたらおいしくなる」

どれかな」と粘土をちぎっていく

「これだよ」とさわる

2人はバナナやリンゴなど、果物の話をしている。その途中、イチゴがおいしいかまずいか、という話になった。まず、そこには粘土という物があった。「これ」とだけでも、目の前にある粘土であることは一目瞭然である。さらに、話は1人だけでなく2人の掛け合いで作られていく。さらに続きをみていく。

エピソード7-2

先ほどの続き。おいしいイチゴはどれだ？というジロウの問いにタロウは「これだよ」と答えた。

〈ジロウ〉

〈タロウ〉

「これ？これだけど、間違えて、これだ、これだ、本当の。

あむ。まずいまずい、まずい、…病気になる。うわー」

とステージに横になる

「死んだこと。死んだこと。死んだこと。

ぎゃっはっはー。うわ」と歩く

「じゃ、次は違う人が…」と起き上がる

「だから生き返らないでよ」寝かそうとする

「違う人が来たっていうこと」

「俺は違う人だよ。俺は違う人だよ」

また倒れる

「注射を打つ。じゅー」と粘土を足にあてる

「もとに戻る？」

「うん」

起き上がる

ここでは、突然ジロウがまずいイチゴを食べて倒れるふりをする。そこでタロウがジロウは死んだことにするが、ジロウは今度は違う人だからと起き上がる。そこで、タロウは「俺は違う人だ」と言う。言葉の上ではうまく伝わらない（正確には「俺が違う人だよ」と言いたかったのだろう）ものの、納得のいかない口調なのはわかるためジロウはまた倒れる。タロウはそのジロウに注射を打つふりをして、ジロウを生き返らせるのだった。お互いが相手の発話や行為をもとに、次の話をつくっていくのがわかる。

また、ジロウの年少と年長の時では、同じ道具の遊び方が全く変わっている。

エピソード8 (No.546 年少時：9月2日)

マサヤとジロウでビニール製の大きな棒に乗ってはねる。
 背を向け合っていたが、マサヤの方を見てはねるジロウ。
 もう1つの棒を取りにいくジロウ。ついてくマサヤ。
 マサヤのいた所にゲンキが座りに来る。
 ジロウはゲンキを見つつそのビニール棒の隣まで持っていくと、マサヤはそのビニールに乗る。
 マサヤのはねている方に座るジロウ。2人ではね始める
 ジロウがはねながらマサヤに近づいていくと、マサヤははねるのをやめる。
 そこにヒデヤとトシが乗ったため、バランスを崩し倒れる。
 ゲンキも来ると、ヒデは「3人しよ」とトシとゲンキに提案する。
 ジロウは「こっちやろ」とマサヤと空いている棒に座りはねる

エピソード8では、ジロウ（他の年少児も同様であったが）はビニール製の棒に乗って遊ぶことしかしていない。それに対し、次のエピソードはジロウが年長の時のものである。

エピソード9 (No.763 年長時：11月21日)

エピソード8と同じ棒に2人で座っている。

〈ジロウ〉

体を倒して棒にしがみつく

↓

「こーやって。こう。ねえこう」

「落ちちゃったら…。こうする」と

床についていた手を離す

「引き分け（立ち上がる）。今度は船。はやく乗り込む。

今度は船で」と棒を引っ張る

「船でどっかに行くの。はしごー」とステージへ持って行

こうとする

「船でどっかに行くの。まだ着いてないのね」

「まだ着いてないの。着いた」と駆け出す

〈タロウ〉

普通に座っている

↘ 真似をする（図4-3）

↘ 真似をする

↘ しがみついたまま

↓

↘ 「はしご？」と立ち上がる

↘ ステージで紙製の剣を振り回している

↓

↘ 着いていく

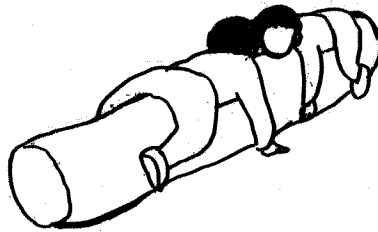


図4-3 エピソード9の状況

エピソード9では、棒から落ちない競争をした後、棒を船のはしごとして使っている。ただ、タロウはこの遊びにあまり乗り気ではなく、そのためかジロウはすぐビニールの棒を置いて走り出してしまう。このエピソードの後には、タロウが紙製の剣を振り回しているのをうけて、ビニールの棒を大きな剣と見立てて持ち上げ、戦いごっこを始める。1つの物を様々なテーマの遊びに用いたのである。このように、物の使い方が年長と年少では大きな変化を見せている。

4. ま と め

本児は、年少の時は家庭での遊びの延長とも思われる空想話を好み、独特なかかわり方をするために他児と共同遊びをすることが困難であった。ジロウの話は文法的には正しく、一見理路整然として創造性に富んだ話であったにもかかわらずである。彼自身は言葉の能力は高く、遊びの世界を持っていた。ジロウの遊び世界は、大人が相手であれば自由に広がっていったが、それだけでは他の子どもと遊ぶことはできなかったのである。これは、子どもの遊びが続いていく条件と密接に関係がある。

遊びをコミュニケーションとしてみた時、「今・ここ」の要因を見過ごすことはできない。そもそも、子どもの言葉は「述語的」であり、述語以外を省略する傾向がある。この省略は、その場の文脈に根づいて行われる。そこには、必ず何らかの動作や物・場所など、想像を参照する物理的なものがあるはずである。子どもはお互いの遊びの世界をただ言葉だけで共有することは難しいのだ。むしろ述語的な部分以外を文脈や場所・物に任せた方がお互いにわかりやすく、共有しやすいであろう。また、たとえそれが間違っているとしても遊びの新しい素材となるかもしれない。言葉の不完全さは遊ぶ子どもたちをつなげ、動的な展開をもたらすかもしれない。こうした子どものやりとりは、特定の場での特定の活動に大きく依存している。とすれば、今後もそれを見るためには個別的な生活や文脈を込みにして子どもを見ていかなくてはならないだろう。

さらに、ジロウは年少時赤ちゃんことばを使っていたのだが、年長児になるとそれが消え、タロウと遊ぶ頃には「俺」「～しろ」などといった他の男児と同じような言葉づかいに変わった。こうした言葉づかいは、パフチンの「ことばのジャンル」(Wertsch, 1991) であると言えよう。ことばのジャンルとは、例えば、軍隊の号令などから、日常生活におけるジャンル、食事の席での会話や友達とのうちとけた会話などのことである。それは発話のある典型的な形式である。だとすれば、彼は家庭の中でのことばのジャンル(赤ちゃんことば)だけでなく、幼稚園のことばのジャンルを獲得し使うようになったと言える。しかし、それと同時に「夢」の話はしなくなってしまった。これは消えてしまったのか、それとも園という場所では話さなくなっただけなのかはわからない。

今回、サスケとの遊びは発話があまり見られないためエピソードとしてとりあげなかった。しかし、津守(1979)は一步進んだ活動が生じるためには、混沌としたいわば低次の遊びの段階が必要であるとしている。言葉のやりとりはなかったが、物や場所に依存した遊び、動作のやりとりなど、これまでジロウがあまり経験してこなかったであろう遊びであったことは確かである。この時期があったからこそ、次のタロウとの共同した豊かな遊び世界を築くことができるようになったのかもしれない。ジロウは言葉だけで表現していた自分の遊び世界を、物や場所、動作で表すことによって他の子と了解可能な世界に変え、他の子とそのイメージを共有し、お互いの掛け合いによってイメージを広げていくことができた。彼は自分の世界を持っていた子どもだったが、それを物理的な活動や物で表現するという経験がなかったのである。それに対し、子どもの遊びには物や場所、文脈などに頼ってお互いの世界を共有していかなければならなかったのである。ここで大人のすることは、ジロウのような子どもを社会的スキルなどで説明し、「遊べない子ども」のレッテルを貼るのではない。こうした子どもの興味をひく物や環境などを整えることであろう。

文 献

- Asher, S., R. & Coie, J. D. 1990 *Peer rejection in childhood*. New York : Cambridge University Press. 山崎晃・中澤潤(監訳) 1996 子どもと仲間の心理学—友だちを拒否するこころ— 北大路書房
- 刑部育子 1998 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析 発達心理学研究 9, 1-11.
- 前田健一・石川奈緒美 1995 仲間遊びが持続しない幼児の社会的スキル訓練研究 愛媛大学教育学部紀要 教育科学 41, 39-53.
- 無藤隆 1997 認識と文化2 協同するからだとことば—幼児の相互交渉の質的分析— 金子書房
- 津守真 1979 子ども学のはじまり フレーベル館
- 内田伸子・臼井博・藤崎春代 1991 ベーシック心理学2 乳幼児の心理学 有斐閣
- Vygotsky, L. S. 1934. *Thinking and Speech : Psychological investigations*. Moscow and Leningrad : Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomicheskoe Izdatel'stvo. 柴田義松(訳) 1962 思考と言語(上・下) 明治図書
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the mind : A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass : Harvard University Press. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子(訳) 1995 心の声: 媒介された行為への社会文化的アプローチ 福村出版
- 山崎晃・玄正煥・白石敏行・原野明子 1991 友だちの少ない幼児の仲間関係の発達に関する縦断的研究 広島大学幼年教育研究年報 13, 1-9.

おわりに 残された課題

本論文は、基本的には一つの幼児教育施設の中での子どもたちの遊び集団の形成やその構造的特質を遊びのエピソードないし事例の分析から明らかにしていくという手法を取っている。いわば、個別、具体の事象に焦点を当てた研究である。近年、フィールド研究や質的なデータを扱うことが心理学でも比較的多くなってきている。その時には、当然のことながら数量的な処理を行って平均値から、一般的な傾向と結論を導き出すという通常の心理学の手法をとらない。そこでは、むしろ個別・具体が持っている特殊性をあえて捨象することなく、それを問題にもする。このような個別・具体という特殊性がからんでくる場合にしばしば議論されるのが、これらの個別・特殊な事例から得られた結果や結論の一般性をどこまで保証するのかという問題である。そして、時々聞く批判としては、一般性が保証できないのであるからその結果や結論は研究上、意味がない、よってこの種のものは研究手法としても、研究そのものも認められないというものである。

それでは、私たちはいったいどこまで一つの研究結果から普遍的な一般性を導き出すことができるのだろうか？ ご存知のように心理学においては、標本(多くの場合は被験者)を用いて実験や調査を行い、そこから得られた結果を使ってより普遍的、つまり実際に使った標本のことでなく、標本を越えたより一般性をもったものとして「語って」いく。つまり、標本の結果から元にある母集団のことを推定し、母集団のこととして述べるのである。いわゆる推測統計の手法を使うわけであるが、そこでは私たちがやっている実験や調査は選んだ標本サンプルのことだけに限定して語るのではなく、母集団、つまり普遍性をもった人間一般、ないしはもう少し範囲をせばめても大人一般、幼児一般、4歳児一般にあてはまることを結果として出し、結論を述べることをするのである。これが結果や結論の一般性ということである。だから、心理学の実験では、限られた人間と人数の標本データでも母集団の推測を統計的に正しくやっているのだから結果の普遍性と一般性、つまりどんな人間にもあてはまる普遍的、一般的な結果と結論を出すことが出来ると考えるのである。そして、このようなことが保証された研究でなければ、個別・具体の特殊性しか得られないような研究では意味がないという先の議論になっていくのである。

ここで前提になっている標本から母集団へのあてはめ、あるいは標本による母集団の推定が正しく行われるためには、実は標本の抽出のランダム性や、サンプルの数の保証など本来はかなり厳密に行われることを前提にしている。しかし人間の場合には標本として使ったもの、つまり一人ひとりの違いと差が自然物と比べてかなり大きいものを使っているであり、それを加算平均する形で差をならしてしまっただけの結果を使っているのである。私たちははたして標本のことをどこまで厳密に考えて選んでいるだろうか？ しかも多くの場合はパラメトリックではぎりぎりの少ないサンプル数で済ませているのが現状だろう。そしてデータを収集した後は統計上の処理で話しを終わらせてしまっている。そして一般性を過剰なまでに追求しようとする。

このこととは次元の違うこととして、実験結果の安定性も研究結果の一般性のためには必要な条件として求められている。つまり、再現可能性と再現性の保証である。特にこの条件は、自然科学における研究では最も重要なものとなっている。基本的には心理学においても自然科学的な再現性の保証が研究結果の一般性を担保するものであるとされてきた。しかし、私たちが研究の対象にしている人間の精神(マインド)、あるいはその精神活動はどこまで確実に再現可能なのだろうか？ そして、自然科学が対象にしているような物質に対する実験のような再現性を果たして人間の精神のそれに求めることは出来るのだろうか？ それは人間精神のある種の側面と状況

に限定されたものでしかないと言わざるを得ない。人の精神活動は脳や個人の内部の閉じられた系の中だけでは説明が出来ないこと、さまざまな状況の諸変数、社会・文化的なものの中でそれらとの相互作用を受けながら展開していることが次第に明らかになってきている。ワーチ（Wertsch, 1998）が言うように、人間の精神的活動と文化的道具とは切り離して考えることなどできない関係になっているのである。その時、個人の精神を取りまいていいるいわば状況の諸変数を抜きにしての議論などはできない。そこでは、どういう状況、どのような社会・文化的諸条件が存在していたのかということ扱わなければ人間の精神を語ることが出来ないのである。その時には、人間の精神（マインド）と精神的活動を具体的な状況の中で、その中に存在している様々な人や物の資源（リソース）を使って、それらと積極的に相互作用している。ということは相互に規定し合いながら展開している姿を描いていくことが求められるのである。これらはきわめて個別・特殊な姿として私たちの前に立ち現れてくるのである。だから、私たちはフィールドというものにこだわったり、エスノグラフィックな手法を取り入れたり、相互作用しながら人はそこにおける社会的意味や心理的意味を構成していく過程を明らかにしていきたいがために解釈的アプローチを取ったりするのである。私たちは個別・具体の中にこそ一般化可能性の力があるのであって、数量化によって抽象化されてしまったものからは得られないと考える。市村（1994）からアイデアを借りるならば、むしろ、安易な一般化を求めるのではなく、小さなものに宿る審理を求めるということは最小限の「真」を大事にする、些末なことこそ何事かを語り得るものがあるという姿勢を持つということなのである。

本論文では、広い意味でのエスノグラフィーの手法、参与観察の方法で観察と資料の収集を行っている。そこでは、私たちは決して見えない観察者としては振る舞わなかった。VTRを録画しながら、時には、子どもの質問に答え、逆に子どもの遊びの内容を確かめるために子どもたちに話しかけをした。あるいは、必要によっては子どもの遊び相手をしながらVTRを回すこともした。心理学では、観察者は「黒子」に徹すること、そこではあたかも観察者としては存在しないかのように振る舞うことが観察にあたっての基本的な態度として求められてきた。それは自然に起きていることをそのまま忠実に観察・記録するためには本来居てはならない人は居ないように振る舞わなければならないからである。

だが、私たちは心理学における常識とは違う観察者の態度を取った。それは何故か？ そもそもそこに居ない筈の人がそこにあたかも居ないかのようにいくら振る舞ってもそれは自然の状況を壊してしまっているのである。そうであるならばその状況の中に観察者自身が入って行って、その「現場」に居る人間でなければ分からないものを知っておくの方がよほど大事なことになる。固定カメラやリモートカメラで撮った映像からはその現場の「生」、臨場感を映像から引き出すことができない。私たちはその場に居なければならないのである。そして必要な時には観察対象者とも関わらなければいけないのである。

少し極端な例を上げて考えてみよう。アクションドキュメンタリーという分野を拓いている映画監督・原一男は、「踏み越えるカメラ」（1995）の中で、次のように語っている（聞き手は石坂健治）。「たぶん映画って、いやフィルムって、ドキュメンタリーの場合は特に“気”を記録していくんですよ。相手とこちらが持っている“気”をね、フィルムっていうのは記録していく。」「……“気”を記録していくもんだって言ったのは、つまり、“場の空気”ってあるでしょう。場の空気っていうものが、非常にその場面場面、シチュエーションにおける具体的な“気”であると同時に、その“気”を一つひとつつなげていくとある流れが見えてくるわけ。」映画と研究

としての記録・録画という表現が目標としていることの違いはあるが、共通する部分の方が多い。原は別のところでも、いかに相手のエネルギー（“気”）を記録しようとする者が引き出していかという話に続いて、次のように語っている。「現場にいるということはプラスのエネルギーを（相手に）出すか、マイナスのエネルギーになるかどちらかなんだから。現場にいるということは。影のような存在なんかあり得ないんだ。」（NHK 教育 TV-ETV 特集、「監督たちの挑戦」1998年9月28日）。

映像として残された記録・資料はそのままそこに真実が写されていると私たちは信じ込んでしまふことがあるが、それは現実の状況や場面をある特定の方向から見たり、一部を切り取ったものである。だから、私たちがどういうカメラ・アングルで、どこまで接写をかけて部分を大写しするかで記録の内容は変わらざるを得ないのである。そしてさらに記録された映像をどういう立場で見るかという分析の段階でもう一回、バイアスが入ってくる。グッドウィン（Goodwin, 1994）が指摘しているように同じ映像を見る場合でも、どういう視点で見るかによって注目するところ、その状況やそこで行われている行為の解釈の仕方は微妙に変わってくるのである。まさにある「特定の立場からの見方（professional view）」（Goodwin, 1994）であり、ある特定の「用語によるスクリーン（terministic screen）」（Wertsch, 1998）による説明しかないからである。要は何を言いたいのかというと、私たちが一見、客観的な観察と分析をしていると思い込んでいるものもそれはいくつかのバイアスがかかったものでしかないということである。

あるいは、私たちが資料として収集した映像記録から全てがわかるという期待を持ちがちであるが、実はそこから直ちに分かることよりもいろいろと見る側が解釈してやっと分かることの方が多いのである。誰もが見てもすぐにわかる客観的なものが記録に残されるという幻想とはほど遠いのである。だから、別の方法で補完をする必要も出てくる。

スポーツドキュメンタリー作家の山際淳司が遺していった名作に「江夏の21球」という作品がある（山際淳司, 1995）。1979年の近鉄と広島との日本シリーズ第7戦、3勝づつを上げ、この最終戦で決着をつける場面の九回の裏に登板した江夏の行動を追ったものである。実にリアルな内容で読む者を引き込ませる、ノンフィクションの持つ力が見事に表現された作品だが、実はこの作品が出来上がるまでの舞台裏では、筆者の山際淳司が江夏とビデオ記録を何度もくり返し見ながら江夏に記憶の細部を蘇らせ、さらにゲームに参加している衣笠をはじめひとり一人から聞き出し、掘り起こすという丹念な作業を行っていたのである（立花, 1984）。これと類似のことをする必要も当然、私たちの研究でも出てくるし、そのようにして得られたデータは私たちの観察結果を豊かなものにしてくれる。この作品から生まれたもう一つのドキュメンタリー作品がある。山際が協力して作り上げたNHK テレビのドキュメンタリー番組である同じ名前の作品である。これは山際の書いた作品をもとに、もう一度野球中継で放映された録画テープに最新の映像加工を加え、関係者の証言映像を間につないだものであるが、ここで大事なことは山際の先の作品はこのテレビ番組のずっと前に書かれていたということである。それをもとにしてテレビ番組では実際の映像記録に手を加えることで、野球の中継録画だけでは計り知れない底に流れ、進行していた事実を描き出すことができたのである。一人の作家の鋭い洞察と再現する力がもう一度事実から新しい事実を生んだということなのである。大事なことは、山際の活字になった作品が先にあったということであって、映像の作品が先ではなかったということなのである。

最後に、この研究では十分に扱うことが出来なかった問題について二点上げておく。

環境建築家として多くの児童公園の設計に携わる一方で、子どもの遊びの実態についての研究

も幅広く行っている仙田満はかつて次のように述べたことがある。「こども達が、あそぶのに遊具などなくとも、あそびは発生する。ケンケンする事も、馬とびすることも、あそびである。自分の体が遊具となり、ゲームが発生する。しかも、すぐれたプレイリーダーがいれば、あそびはどのようににも拡大し、膨張していく。しかし、池や小川のないところで、すぐれたプレイリーダーがいたとしても、魚をとったり、えびをとったりする自然あそびは成立しない。」(仙田, 1980)。これは、彼が建築家として子どもの遊び環境の整備に積極的に関わる一方で、子どもたちの遊びがますます貧困になってしまっているという現状の中での問題提起として読まなければならないのだが、彼のように遊び環境に意を尽くしてくれている人の立場とは逆に、もっと言えば彼が問題提起している内容よりもっとレベルの低いところでの議論でしかないのだが、子どもの遊びを豊かにするためには遊びの環境、遊びのための道具が必要なのだということを実感させられるのである。遊びの環境、遊びの道具を抜きした遊びの議論など全くできないのであるが、今回はこの問題には踏み込むことはできなかったし、この問題をアクション・リサーチ的に研究していくことが必要なのだがその研究展望もその可能性も今のところない。

もう一つの問題は時間の扱いについてである。子どもたちの活動を時間の中において考えることをしてきたが、ここでは時間をクロノス・タイムとしてしか扱えなかった。私たちが扱うべき時間というのは、これとは違う、カイロス・タイム、心理的時間である。そして、時間というのは、私たちの認識活動として実践の結果として生まれてくるものであり、物理的な時間の流れ、存在とは一線を画して論じなければならない。あらゆることへの述語的関わりの中ではじめて時間が立ち現れてくる。時間については、残された大きな課題である。

なお、この論文に出てくる子どもたちの名前はすべて仮名である。資料の収集にあたっては、本論文の執筆者の4名の他に阪井拓也、池田猛、伊藤千英、平岩法子(当時学部学生)の各氏による協力を得た。また、保育担当の杉本悦子、本田博美の両先生には保育カンファレンスその他の多くの機会に有益な情報を提供していただきました。記して感謝申し上げます。

文 献

Goodwin, C. 1994 Professional vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606-633.

原一男 1995 踏み越えるカメラ－わが方法, アクションドキュメンタリー－ フィルムアート社

市村弘正 1994 小さなものの諸形態－精神史覚え書－ 筑摩書房

仙田満 1980 遊具における子ども集団の形成の研究 (I) 造園雑誌, 43(4), 12-22.

立花隆 1984 「知」のソフトウェア 講談社

Wertsch, J. V. 1998 *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

山際淳司 1995 スポーツノンフィクション傑作集成 文藝春秋