HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	幼児の共同遊びの「ルール」に関する分析視座
Author(s)	保坂, 和貴
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 105, 71-90
Issue Date	2008-06-27
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.105.71
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/33936
Type	departmental bulletin paper
File Information	105_p71-90.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学大学院教育学研究院
紀要　第105号　2008年 6 月

幼児の共同遊びの「ルール」に関する分析視座

保　坂　和　貴*

Methodological Perspective on “Rule” in Preschoolers’ Collaborative Play

Kazutaka HOSAKA

【要旨】本稿は，幼児の共同遊びにおけるルールの実践について，従来の研究を整理するとともに，今後の研究の方向性を探ることを目的とした。幼児期の共同遊びのルールは，いわゆる「社会的事実」のような遊びから独立して存在する客観的なものとは考えがたい。むしろ，その都度その都度の遊びのなかで行為を方向付けていく具体的な言葉の体系であると考えることができる。幼児は，行為を方向付ける言葉を遊びの文脈から切り離して操作することは困難だが，しかし，遊びのなかではそれを用いて遊びを展開させていると考えられる。また，行為を制約する言葉が遊び集団において生成され，共有されていくとき，そこには感情が動力として働いていると考えられる。とりわけ，それは喜びの感情に支えられて共有化されていくと言えよう。以上の点を，幼児のカルタ遊びを通して検討した。
【キーワード】　共同遊び　ルール　言葉　感情　Spinoza

はじめに

幼児期の子どもたちは，遊びのなかで全く自由にふるまっているわけではない。しかし，だからといって，何らかの制約にがんじがらめにされているわけでもない。そこには，守るべきルールがあるようでないような，ないようであるような，そのような印象を受ける。一体，幼児にとって遊びのルールとは何なのであろうか。そして，それをどのように実践しているのだろうか。

本稿は，幼児期の子どもたちの共同遊びに存在する「ルール（rule）」をめぐる問題について，従来の発達心理学的研究，さらには社会学・社会哲学の知見を整理しつつ，今後の研究の方向性について探ろうとしたものである。

1　遊びのルールに関する先行研究

遊びのルールをめぐる研究に大きな影響を与えた人物としてPiagetの名が挙げられる。Piaget（1954）は道徳を「ルールに対する尊敬の感情」と捉え，その発達のプロセスを子どもたちがどのように遊びのルールを意識し，実践するのかという点から検討した。Piaget（1954）

* 北海道大学大学院教育学院博士後期課程

は，子どもたちのマーブル遊びの観察を通して，ルールに対する意識が，無意識的受容，ルールの神聖視あるいは一方的尊敬，そして相互的尊敬へと発達すること，また，ルールの実践は，運動的・慣習的性質の段階，自己中心的適用の段階，ルールを統一するがその観念が一人ひとり異なる初期協同の段階，そして協同による規則の制定化の段階へ発達することを明らかにした。これが後の研究の出発点となっている。

阿南（1989），阿南・山内（1989）は，遊びにおけるルールの実践を，認知的側面に着目して分析している。阿南（1989），阿南・山内（1989）は，4歳児クラスの幼児から小学3年生を対象として，同じ学年の子ども同士でペアになり，積木とビー球とおはじきを自由に使って遊ぶという実験を行なった。そして，子どもが自己・他者・ルールという三項関係を考慮し，調節して遊ぶのかについて分析を行なった。その結果，幼児期のペアでは，年中児・年長児にかかわらず，2人がそれぞれ自分なりのルールに従って別々のことを実行し，交流がないという「単独試行－単独試行」型（「自己・ルール－自己・ルール」の4視点）の遊びが多く展開することが明らかになった。しかし，年中児クラスのペアに比べ，年長児クラスのペアでは一方の幼児がルールを提案し，それに他方の幼児が同意して一緒に遊びに取り組むという「提案―参加」型（「自己・他者・ルール－自己・他者」の5視点）の遊びも増加することが示唆されている（阿南・山内，1989）。

一方小学生では，「提案－参加」型が小学1年生から3年生にわたって最も多くの割合を占めていることが明らかにされている。また，小学3年生では，互いに提案したり，話し合いながらルールをつくって遊ぶという「相互提案」型（「自己・他者・ルール－自己・他者・ルール」の6視点）の遊びが展開することが明らかにされている（阿南，1989）。

これらの研究は，遊びにおいて自己中心的にルールを適用する段階から，他者とともにルールを制定し，それに従って遊ぶようになる段階へ，という発達の道筋を描いている。しかし，このような議論に対し，遊びの現象そのものに着目した研究者たちから異論が唱えられている。例えば，西村（1989）は，遊びのルールの特殊性に着目しPiagetを批判している。Piagetは相互的尊敬に基づく協同的行為をルールの意識・実践の最終段階に位置づけているが，そうであれば遊びはいわゆる民主主義の原理としての相互尊敬に基づくルールの制定を目指して行われることになる。しかし遊びはそのような民主主義の原則を求めて展開されているとは考えがたい。むしろ，遊びのルールは社会生活のルールとは同一のものでなく，遊びに固有のものであり，遊びを面白くするためのものであると述べている。

加用（1981）もまた遊びのルールと社会生活のルールとの同一視に批判を向けている。Piagetは遊びの仲間関係を通して相互的尊敬に基づくルールを学ぶと述べているが，それは遊び以外の日常生活でこそ学ばれるものだと述べる。そして遊びのルールには大人社会の日常生活とは異なる特殊性があるという。その特殊性として，加用（1981）は，遊びのルールが，それを守らなければならないという固定性・強制性をもつ一方で，あくまでも一時的な約束事であり，修正が加えられるものである，という2つの特徴をもつことを指摘している。そして，遊びのルールには，守らなければ遊びそのものが成立しなくなるような「目標規定的ルール」と，それがなくても遊びは成り立つが，しかし遊びを複雑化させるような「制限的ルール」という2つの側面が含まれていることを論じている。

遊びのルールが社会生活のルールと同一のものではなく，遊びに固有の特殊性をもつもの，すなわち遊びを面白く，楽しくするために存在しているという指摘は重要である。しかしな

がら，これらの研究は，その指摘の重要性にもかかわらず，Piagetや阿南の研究と同様の困難を抱えている。

従来の遊びのルールに関する研究では，ルールというものが遊びの実践から独立して存在する客観的なもの，すなわち「社会的事実」（Durkheim，1978）であるということが前提とされてきたように思われる。しかし，そのような観点から幼児期のルールのあり方，そしてその実践の仕方は分析可能なのであろうか。

遊びのルールを，幼児期の子どもたちの遊びの実践と独立のものとして扱うことには大きな問題がある。第1に，ルールが遊びの具体的な実践から切り離されることによって，ルールとそれを扱う個人が別々の存在として指定される。そしてルールを理解したり実践したりする幼児個人の能力に焦点が当てられることになる。そこから描き出されるのは，ルールを大人のように扱う能力をもたない未発達な存在としての幼児の姿か，あるいは逆にPiagetが指摘するよりも能力があるという幼児の姿であろう。しかし，ルールを認識し実践する能力に焦点化するのであれば，あえて遊びを対象とする必要はなくなる。それは幼児に交通ルールを教示し，理解することができるか，守ることができるかを実験することと代わりはないのである。幼児が遊びのなかでルールをどのように実践しているか，さらには遊びにとってルールとは何なのかという点を検討するためには，ルールを遊びと独立の事象として措定し，その認識能力・実践能力を分析するという方法とは異なる視点が必要とされるのである。

また，第2の問題点として，ルールを知っていることとルールを実践することのギャップが挙げられる。例えば，野球のルールブックを知っていることと，野球を実践することは直線的には連動しない。仮に，野球のルールブックを全部暗記している人でも，それで野球の一流プレーヤーになれるかといえば，そうではないだろう。遊びのルールを遊びの実践から独立したものとして捉えるならば，それを知ることが遊びを実践することだという誤った推論を導きかねない。遊びのルールを知るとは社会的事実としてのそれを知ることではなく，実践の知としてのルールを「領る」ことなのである。

遊びのルールは，遊びから独立した社会的事実として扱うのではなく，あくまでも幼児の遊びの実践のなかで捉えなければならない。新たな分析の視点が必要なのである。そこで，ルールとは何かについて改めて考察することにしよう。

2　遊びのルールとしての言葉

従来，社会学・社会哲学の領域では，ルールという概念に2つの側面が含まれていることが指摘されてきた（左古，1995）。左古（1995）は，ルール（rule）には，ある集団の当事者たちには明確に自覚されてはいないが，しかしそこでの生活を共にしていない人から見れば一定の秩序をなして見える「規則性（Regelmassigkeit）」と，当事者たちによって自覚され，客体的に認識されている「規則（Regel）」という2つの水準があることを指摘している。この2つの水準が英語圏ではルールという語でひとくくりにされる。そのため，この2つの水準を区別するために，社会学者は2つの異なる概念を提出してきたという。例えば，Weber（1976）の習俗（Sitte）と習律（Konvention），Sumner（1975）のフォークウェイズ（folkways）とモーレス（mores）がそれにあたる。あるいは，エスノメソドロジーが明らかにしているエスノメソッド（ethnomethod）とは，意識化されはしないが，しかし集団に

おける人々の行為が織り成す身体動静の秩序（規則性）を指し示した概念であると論じている。

この「規則性」と「規則」というルールの２側面は，次のように言い換えることが可能だろう。ルールという概念には当事者たちが意識可能な明示的（explicit）ルールと，当事者たちの意識に上らない暗示的（implicit）ルールとが含みこまれている。この観点から見るとき，幼児期のルールの実践は，従来の発達段階とは違った形で表現できる。

Piaget（1954）や阿南・山内（1989）において示されていたように，幼児はルールそのものを対象化・客体化し，それを議論することが難しい。それが可能になるのは，児童期に至ってからのこととされている。これは次のように読み替えることができる。幼児期の遊びは，幼児当人が自覚可能な明示的ルールの割合が小さく，自覚していないがしかし従っている暗示的ルールの割合が大きい。そして，児童期になるとその割合が逆転するのだと。幼児は確かに遊びとは異なる文脈でルールを言語化，客体化し，そして運用することは確かに困難である。けれども，だからといって遊びは全く無秩序ではない。それは遊びが自覚していない暗示的ルールのもとで展開しているからだと考えられる。

では，なぜ暗示的ルールの割合が大きい段階から明示的ルールの割合が大きい段階に移行するのだろうか。この移行に際して，大きな役割を果たすのが言葉であると考えられる。

言葉が，単なる人間の内的世界を外化し明るみに出す媒体ではないことはすでに明らかにされてきたことであろう。とりわけ言葉が，思考や記憶などの心理的機能に重要な役割を果たすことについて明確に論じたのはVygotskyであった。Vygotsky（2001）は，言葉ははじめ外言として，自他のコミュニケーションにおいて用いられ，それが内化されて，内言として高次精神機能の要として機能するようになることを論じている。とくに，言葉は，それが行為の内的な自己規制として機能すると論じている（Vygotsky，2002）。

Vygotsky（2002）は，次のように述べている。

> 子どものことばは，はじめは，それが活動の言語的模型または活動の一部であるために，行為を反映したり，行為の結果を強化するのだが，最後の段階では，行為の始点に移動し，すでにことばのなかに定着している以前の活動の模型に基づいて，行為を組織しながら，行為を予想し，方向付けはじめる。（邦訳：p．202）

子どもは言葉を通して，自分の活動に大人や仲間など他者を導き入れる。そしてそこでのふるまいの様式に適用し，また適用された一定の言葉を今度は自分自身に対して適用していく。つまり，行為を方向付ける言葉は，遊びのなかで他者とやりとりされ，それが後の自己規制の言葉になっていくと考えられる。

また，Vygotskyと同様に，言葉が持つ社会的機能に着目した人物として社会学者のMillsを挙げることができる。Mills（1971）は「状況化された行為と動機の語彙」という論考において，動機を行為を方向付ける心的動因として捉えるのではなく，行為を解釈し，また行為を方向付ける言葉、すなわち「語彙（vocabularies）」であることを明らかにした。例えば，「母性」という言葉を考えてみよう。母親が子どもを養育するのを見て，われわれはその行為が「母性」によるものだ，と解釈するであろう。この「母性」なるものをわれわれは，その行為を駆動している心的源泉であると考える傾向にある。しかし，むしろ，これは養育するという行為を説明可能にするための語彙として考えられる。もし父親が子どもを養育するような

文化圏であれば，これらの行為は「母性」という言葉からではなく「父性」として語られ，説明されるであろう。このように，行為の動機とは，心的原因であるよりむしろ，ある一定の社会・文化において行為を説明するために共有されている語彙なのである。

そして，このような動機の語彙を獲得することが，行為を方向付けることにもなる。例えば，「母性」という言葉に見合うように養育しようと自己の行為を選択したり，あるいは，養育をしていない人に対して「母性がない」といって非難して，当該の行為を抑制したりする。このように，動機の語彙を獲得することで，自他の行為を抑制したり，促進したりすることができるのである。

これらの見地からすれば，幼児期の子どもたちの行為を方向付けるところのルールとは，抽象的な何ものか，社会的事実というよりも，具体的な言葉（語彙）と考えることができるだろう。より正確に言えば，幼児期の遊びのルールとは行為を方向付ける機能を果たすある集団内で共有されている言葉であると考えられる。それらの言葉が内化されていくにつれて，子どもはあらかじめ言葉に基づき行為を選択したり，あるいは統制したりして，行為を方向付けるようになっていく。このように，遊びの過程において言葉によって行為を方向付けあうことで，それが暗示的ルール（身体動静の秩序）として遊びの展開を支えるとともに，将来の明示的ルールの礎になるのではないだろうか。

それゆえ，幼児期の遊びにおけるルールの実践を分析するためには，展開していく遊びのプロセスを詳細にたどり，どのような言葉が行為を制約し，それがどのようにして生成・共有化されていくのかを明らかにする必要がある。

3　ルールの生成・共有過程における感情の役割

幼児の共同遊びにおいて行為を方向付けるような特定の言葉が生成され，共有されていく過程を分析するに際して，もうひとつ重要な論点がある。それは言葉の生成・共有を駆動する動力は何かという点である。

ここで注目するのは，「感情（affection）」の機能である。従来の遊び研究のなかで，ルールと感情の関係性について言及したのは，Vygotskyであった。Vygotsky（1989）によれば，遊びの虚構場面において，子どもはルールを守ることによって，直接的衝動に反して行為するように求められると言う。例えば，かけっこを考えてみよう。「ヨーイドンと言ってから走る」というルールを提案しても，なかなかそれを守れず走り出してしまう幼児の姿を見かけることだろう。しかし，かけっこができるようになると，走りたいという衝動を抑えて，ヨーイドンと言われてから走り出す。つまりかけっこにおいては，子どもはすぐに走りたいという衝動に抵抗するように行為しているのである。

では，なぜそのような直接的衝動に反して行為することができるようになるのか。Vygotsky（1989）は「どのような構造の遊びにおいても，ルールの遵守は，直接的衝動よりも大きな，遊びによる楽しみを約束するから」（邦訳：p．24）と述べている。つまり，幼児は遊びのなかのルールを守ることによって直接的衝動のまま行動する以上の楽しみの感情を得ているのだと考えられる。

この議論をVygotskyはSpinozaに依拠して述べている。Vygotskyが捉えようとしたことをより鮮明にし，展開していくためにも，ここでSpinozaの感情に関する議論を見ておきたい。

Spinozaは感情を「我々の身体の活動能力を増大しあるいは減少し，促進しあるいは阻害する身体の変状［刺激状態］，また同時にそうした変状の観念である（Spinoza，1951：邦訳（上）p．167）」と定義している。ここで注目するのはSpinozaが感情を目に見えない心的内的な過程としてではなく，身体活動の過程として捉えている点である。

そして，さまざまな感情の最も基本をなすものとして「欲望」，「喜び」，「悲しみ」という3つがあることを論じている。まず，「欲望」は「意識を伴った衝動である（前掲書p．179）」と定義される。これは，いわゆる，コナトゥスとの関連で考えるとわかりやすい。コナトゥスとは「おのおのの事物は自己の及ぶかぎり，自己の有に固執するように努める（前掲書p．177）」と定義されるように，全ての事物がそのものであることを肯定するような力のことである。Spinoza（1951）においては人間と他の事物はともに無限の「実体」（神）のなかの1つの「様態」であり（上野，2005）相違はないので，人間も自己の存在を維持しようとする努力に支えられて存在していることになる。この自己の存在を維持しようとする努力が，「精神だけに関係する時には意志と呼ばれ，それが同時に精神と身体とに関係する時には衝動と呼ばれる（前掲書p．179）」とある。つまり，衝動とは，自己の存在を肯定する努力としてのコナトゥスのことであり，欲望とはそのような存在を維持しようとする力の意識可能な部分ということになる。

また，「喜び」は，「人間がより小なる完全性からより大なる完全性へと移行すること」（前掲書p．237）であり，「悲しみ」は「人間がより大なる完全性からより小なる完全性へと移行すること」（前掲書p．237）と定義される。これは，先の感情の定義とかね合わせると，身体の活動能力を増大する，あるいは促進するような身体の変状が「喜び」であり，身体の活動能力を減少あるいは阻害するような身体の変状が「悲しみ」ということになる。ただし，ここで注意すべきなのは，「喜び」と「悲しみ」は「移行の感情」であるという点である（浅野，2006）。ある身体の状態からある身体の状態へと移行しているときに，まさに身体に生じているものをSpinozaは「喜び」ないし「悲しみ」と定義したのである。

これらをまとめれば，人間は自己の本質たるコナトゥスに突き動かされながら身体的に活動しており，その身体能力の可能性が大きく広げられるときには喜びを，それが減少するときは悲しみを感じているということになる。では，このような「感情」が，なぜルールを支えうるのか。それについてSpinozaの議論を検討しよう。

> もし人間が理性の導きに従って生活するのだとしたら，各人は他人を何ら害することなしに自己のこの権利を享受しえたであろう。ところが人間は諸感情に隷属しており，しかもそれらの感情は人間の能力ないし徳をはるかに凌駕するのであるから，そのゆえに彼らはしばしば異なった方向に引きずられ，また相互扶助を必要とするにもかかわらず，相互に対立的であることになる。それゆえ人間が和合的に生活し，かつ相互に援助をなしうるためには，彼らが自己の自然権を断念して，他人の害悪となりうるような何ごともなさないであろうと保証をたがいに与えることが必要である。しかしこのこと，すなわち諸感情に必然的に隷属しかつ不安定で変わりやすい人間が，相互に保証を与え相互に信頼しうるということがいかにして可能であろうかといえば，…（中略）…どんな感情も，それより強力でかつそれと反対の感情によってでなくては抑制されえないものであり，また各人は，他人に害悪を加えた

> くてももしそれによってより大なる害悪が自分に生ずる恐れがあれば，これを思いとどまるのである。そこでこの法則によって社会は確立されうるのであるが，そこには社会自身が各人の有する復讐する権利および善悪を判断する権利を自らに要求し，これによって社会自身が共通の生活様式の規定や法律の制定に対する実験を握るようにし，しかもその法律を感情を抑制しえない理性によってではなく，刑罰の威嚇によって確保しなければならぬ。さて法律および自己保存の力によって確立されたこの社会を国家と呼び，国家の権能によって保護される者を国民と名づけるのである（Spinoza，1951：邦訳（下）pp．49－50）

ここで，注意しなければならないのは，浅野（2006）が指摘しているように，人間が理性の導きで完全に生活できるのであれば，法（ルール）は不必要だということである。しかしながら，人間は自然によって無限に凌駕されているため（Spinoza，1951），さまざまな感情にとらわれ，相互に対立に陥ることもある。そのようななかにあって，相互に保証を与え相互に信頼することを可能とするために，「感情」に基づいて法（ルール）を確立する必要があると捉えている。

これは，一方で悲しみの感情に駆られぬよう，その悲しみよりももっと大きな悲しみを与えるための刑罰を創ることを認めているようにも見える。しかし，Spinozaが求めたのはあくまでも喜びの感情であった（Deleuze，2002；浅野，2006）。それゆえ，法（ルール）はあくまでも喜びを共同で実現していくために要請されるものなのである（浅野，2006）。

遊びにひきつけてみれば，Vygotsky（1989）の「遊びの本質的指標は，感情になったルールである。『感情になった理念，情熱に転化した概念』というスピノザの理想の原型は遊びのなかにある。ルールは，もっとも強力な衝動として勝利する（スピノザを参照のこと―感情はもっとも強力な衝動として勝利する。）」（邦訳：p．25）という論を理解できるだろう。子どもたちは感情によって突き動かされるからこそ，対立することもある。しかし，対立によって生じる悲しみの感情に打ち勝つために，それとは反対のより大きな喜びの感情を保証するようなルールを求めていくのである。

このように遊びにとって，Spinozaの論じる「欲望」，「悲しみ」，「喜び」という基本的感情は，遊びのなかにルールを立ち上げそれを共有していく原動力として機能していると考えられる。つまり行為を制約するものとしての言葉が，生成され共有されていく過程を分析するには，これら「欲望」「悲しみ」「喜び」という感情の働きを捉える必要があるのである。

議論をまとめよう。ルールとは，その内実は行為を方向付け制約する言葉の系であると言うことができるだろう。そして，その言葉が行為を方向付け，共有されていくプロセスを捉えるには，そこでの感情のあり方を捉える必要がある。つまり，「喜び」「悲しみ」「欲望」というSpinozaが捉えた感情の働きに支えられて，何らかの言葉（ルール）が遊びのなかで生成・共有化されていくのだと考えられるのである。

以上から，遊びのルールを分析する際の重要な論点が導きだされる。まず，遊びのルールを分析するとは，遊びのなかで幼児たちがどのような言葉でもって行為を方向付け，またそのような言葉をどのように共有しているのか，を分析することである。そして行為の制約となる言葉がどのような感情によって動力を獲得しているのかを分析することである。それを分析することで，幼児たちが遊びのなかでルールをどのように実践しているのかが明らかに

なるだろう。

4　幼児の共同遊びのルールに関する研究の展開に向けて

本節では，以上で論じてきた点を、幼児の共同遊びを分析することを通してより明確に示していくことにする。

（1）方　　法

ここで取り上げるのは，2003 年度にＳ市内のＨ園で行なった参与観察のビデオ記録から得られた「カルタ遊び」である。撮影日時は2004年１月 16 日 9：28～10：02の約34分間である。分析の対象とする「カルタ遊び」は，年長児，サイカ（Sa），ヤスオ（Ya），ユキコ（Yu）と，年少児，ナミコ（Na），ミサエ（Mi）の５人が中心的メンバーであった。なお，途中でヤスオが遊びから離脱したが，年長児カズト（Ka）が変わりに参入した。また，カルタ遊びそのものには加わらなかったが，遊びの展開において発言をしたギャラリーとして，保育者２人（MTとST），ヒロヤ（Hi），リサコ（Ri），コウジ（Ko）がいた。

分析に先立って，カルタ遊びについて述べておく。カルタ遊びとは，読み札とそれに対応する絵札を用いて行う遊びである。基本的な遊び方は，絵札を床などに広げ，読み手が読み札に書かれてある言葉を読み上げている間に，それに対応する絵札を探し出して取るというものである。そして，最も多く絵札を獲得した者が勝者になる。

本稿において，子どもたちが使用していたのは，『ばばばぁちゃんのくいしんぼうカルタ』（さとうわきこ作。福音館書店）であり，ひらがな 45 文字に対応した読み札と絵札 45 組からなるものであった。

読み札の読み手は年長児サイカであり，読み札は合計 50 回読み上げられた。そのうち６回は読み札を途中で取るなどの違反が生じたことから，読み直された。また，読みあげられないカルタが１枚あったが，誰かが誤ってカルタを取っていたためであると推測される。

分析に際してビデオ記録から発話プロトコルを作成した。また，ビデオ記録を，Adobe社Premiere standardを用いて１秒につき６フレームの静止画に分割した。その静止画からAdobe社Photoshop Elementsを用いて，線画を作成した。

（2）　結果と考察：ルールの生成・共有における行為・言葉・感情の分析

本稿で分析を行なったカルタ遊びから，遊びに展開をもたらした８つの行為を方向付ける言葉を取りあげる。それをまとめたものが表１である。これらの言葉は，目的に応じて３つに分類することができる。１）カルタを取る行為を規定するもの（①～④），２）所持しているカルタの枚数を調整するためのもの（⑤～⑦），３）カルタを獲得する人を決定するためのもの（⑧）である。以下，この３点について，遊びの展開のなかで，行為を規定する言葉がどのように生成され，共有化されていくのかについて分析を行う。

表１　カルタ遊びにおけるルールとしての言葉と行為の方向づけ

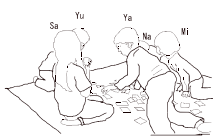
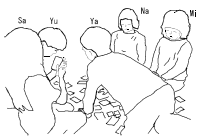
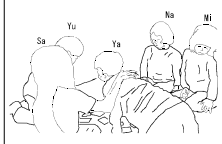
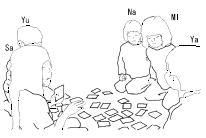
No.	発話者	ルール（言葉）	行為の方向付け
①	Sa, Mi	手はおひざ	手を膝に置かせる カルタから手を離させる
②	Hi, Sa, Ya	（カルタを）読んでから取る	読み札を読み終えるまでカルタを取ってはならない
③	Sa	取ったカルタは横に置く	獲得したカルタは手に持たずに，身体の横の床に置く
④	Sa, Yu, Mi	お手つき	カルタから手を離させる
⑤	Sa	年少にやってあげる	年少がカルタをとれる 年長はカルタをとってはならない 年少にカルタを取ってあげる
⑥	Sa, Ya	自分でやる	自分の力でカルタを取る
⑦	Sa	教えちゃだめ	年長児は年少児にカルタの場所を教えない
⑧	Sa,Yu	ジャンケン	ジャンケンをする

１）カルタを取る行為を規定する言葉

表１の①「手はおひざ」，②「読んでから取る」，③「取ったカード（カルタ）は横に置く」④「お手つき」は，カルタを取るという行為に対して与えられた言葉であった。③は，獲得したカルタが多くなり，それを持ちながらだとカルタを落としたりと不具合が生じたため，そのような行為を避けるために発せられた言葉である。また④「お手つき」は，間違えたカルタに手を置いた場合に発せられる言葉であり，そのカルタを放棄するように方向付ける言葉であった。

ここで注目するのは，①の「手はおひざ」と②の「読んでからとる」という言葉である。この言葉は，どちらともカルタを取る行為を規定する言葉として用いられていた。まず，①の「手はおひざ」の事例から見ていこう。

事例１　手はおひざ（カルタ１回目試行）

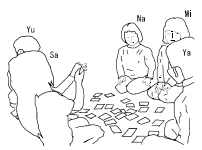
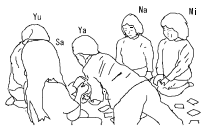
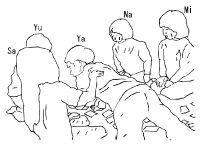
Flame	図　説	発　話	行為・状況
650		Sa：「れんげばたけでちょうちょとたべた」（１）	Ya：カルタの山に身を乗り出す Yu：カルタに手を置く Sa：Yuを指さす （Yuカルタを獲得）
		Ya：なんで，おれだよ	
735			Sa：読み札を持ち上げる Ya：身体をカルタの上に乗り出す
742		Sa→Ya：こらー，手はおひざ，	Sa：Yuの背中をたたく
753		手はおひざ	Ya：身体を元の位置に戻す Mi：手をひざに置く

1回目の読み札が読み上げられている途中で，ヤスオは，床に広げられたカルタの山に身体を乗り出した（Flame:650）。それは，一番早くカルタを取りたいという欲求に駆られてのことだろう。しかし，ユキコにほんの少しの差で手を置かれてしまい，カルタを獲得することはできなかった。この時点では，身を乗り出すという行為に対して何の言葉も与えられていない。

そのことが，次のヤスオの行為を導き出したのだろう。サイカが2枚目の読み札を読もうと手を持ち上げたと同時に，ヤスオはカルタの山に身を乗り出している（Flame:735）。しかし今度はそれを注意された。ヤスオは「手はおひざ」という言葉のとおりに，身を正している。発話の背景には，他のメンバーがカルタを取れないというサイカの判断があったと思われる。それゆえ，サイカは「手はおひざ」という言葉で，身を乗り出してカルタをとるヤスオの行為の制約しようとしたのではないか。

しかし，「手はおひざ」という言葉は読み札を読む前のふるまいに対して与えられたものである。そのため，事例2のようにヤスオは1回目と同様，2回目の試行でも，サイカが読み札を読みあげるている途中に，身体をカルタの山に乗り出しているのである（Flame:777）。

事例2　読んでから取る①　（カルタ2回目試行）

Flame	図　説	発　話	行為・状況
767		Sa：「ほしのかたちの クッキーやいた」（2）	Ya：身体をカルタの上に乗り出して取る
777		Hi→Ya：ぶぶー，だめです，だめです Sa→Ya：だめです。	
789		Hi→Ya：だってさ，だってさ，これ読んでからしなきゃだめなんだよ Sa→Ya：読んでる途中にこうやってやったからだめ，わかった	Sa：Yaを叩く

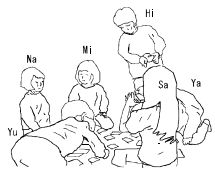
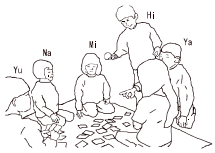
ここで事例2において，カルタの取り方を規定する新たな言葉が持ち込まれている．カルタに参加していないギャラリーのヒロヤは，ヤスオの行為を見て，「これ読んでからしなきゃだめなんだよ」と注意している。それをサイカも受けとめ「読んでる途中にこうやったらだめ」と注意をしている。ヤスオはカルタを取ることを認められなかった。

読み札を読んでいる途中に身体を乗り出す行為は，ヤスオ以外にも，年長児のユキコ（7

回目試行）や年少児のミサエ（８回目試行）にも見られた。ここから，遊びが開始された時点では，「読み札を読み終えてから取る」いう言葉は，遊びの行為を規定するものとして存在せず，また共有もされていなかったと考えられる。

しかし，この言葉は，遊びの展開のなかで，カルタを取る際の行為を規定する言葉として，機能するようになっていった。次の事例３（７回目試行）を見てみよう。

事例３　読んでから取る②　（カルタ７回目試行）

Flame	図　説	発　話	行為・状況
1303		Sa　：「あかるいつきよだ（7）	Yu：カルタに手を置く
1309		Ya→Yu：あ，あー Hi→Yu：だめ Ya　：だってだって取っちゃだめだよ，読まないと。読めてからやるんだよね Sa　：手はおひざ	Ya：Yuを指差す Yu：身を立て直す

ここで，ヤスオはユキコに対して「取るのだめだよ，読まないと，読めてからやるんだよね」と抗議するとともに，それをサイカに確認する発話を行なっている。このような抗議が生じたのは，なぜだろうか。それは，ヤスオが「読んでから取る」という言葉のもとで自らのふるまいを統制していたからだと考えることができる。もしヤスオが自分のふるまいを意識せずに行なっていたならば，抗議をせず，ユキコと同じように読みあげられたカルタを見つけた時点でカルタに手を伸ばしたはずである。しかし，その言葉のもとで，自己の行為を方向付けているが故に，ヤスオにとってユキコのふるまいは意図せざるものであったと言えよう。それゆえ，ヤスオはユキコに抗議したと考えられる。

このように，カルタ遊びの前半８回の試行を通して，読み札を読んでいる途中でカルタの山に身を乗り出すという行為に対し，「読んでから取る」というルール（言葉）が生成されることになった。ヤスオをはじめとした幼児たちは，身をのりだす行為に対して「読んでから取る」という言葉を与えられた。それが次第に行為を方向付けるものとして機能していくことになる。８回目以降の試行では，サイカが読み札を読み終える前に，身をのりだして取ることは見られなくなった。

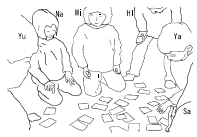
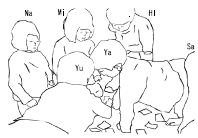
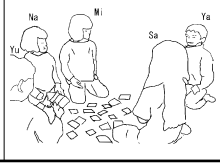
さて，では，なぜヤスオは「読み札を全て読み終えてからカルタを取る」という言葉を守るように行為するようになったのであろうか。ここで重要な役割を果たしているのが感情的側面であると考えられる。

一般的に見れば，ヤスオの「身を乗り出してカルタを取る」という行為が抑制されたのは，

サイカによる「叩く」という制裁によると考えられるかもしれない。叩かれるのが嫌だから，そのような行為は差し控えたのだと。もちろんその可能性は否定できない。しかし，叩かれるのが嫌という理由だけでは，行為の拘束力は大きくないと考えられる。むしろ，もっと積極的に守るが理由があったと考えられる。

ここで注目するのは，次の事例４である。この事例では，ヤスオとユキコがカルタを取る瞬間に競い合いが生じ，わずかの差でユキコが先に手を置いている。

事例４　カルタの獲得をめぐるせめぎあい（カルタ４回目試行）

Flame	図　説	発　話	行為・状況
1052		Sa　：いくよー Hi→Ya：まだまだ Sa　：「るすばんちゅうはたべほうだい」（４） Yu　：おてつき，一回休み，ナミちゃん Hi　：え，ちがうよ，一回休みなしだよ	Ya：身体が少し前にのりだす Na：カルタに手を置く。しかし違うカルタ
1060		Yu　：る，る，おっ	Ya，Yuカルタを探す Yu：カルタを取る
1079		Ya　：なにー	Ya：笑顔を浮かべる

ここで特に重要なのは，ヤスオがカルタを獲得できなかったにもかかわらず，笑顔を浮かべている点である。なぜ，獲得できなくてもヤスオは笑っているのだろうか。それは，「読み終えてからとる」と行為を制約されたことによって，逆に，ユキコとの間でシーソー・ゲームの状態が形成されたからであると考えられる。

例えば，読み終えてからいっせいにカルタを取ったほうが，メンバーとのシーソー・ゲームを楽しむことができる。カルタ遊びをつまらなくさせるのは，いわゆる「１人勝ち」の状態が形成されることにあると考えられる。１人だけが圧倒的に強く，すべてのカルタを保持しているような状況は，かえってつまらない状況であるだろう。自分が取るか相手が取るかというカルタを取るまでのほんのわずかな時間の相手とのせめぎあい，そして自分と相手とのカルタを保持する枚数のわずかな差が，遊びに緊張感・スリルをもたらし，それがカルタ遊びを面白くしているのではないだろうか。ヤスオはそれゆえ，ユキコとの駆け引きによって

笑顔になっていると言えるだろう。

「手はおひざ」という言葉で，カルタを取る前の姿勢が正され，そして「読んでから取る」という言葉のもとで，読み終えるまで手を出せない状況が作られる。それは，一見カルタを一番早くカルタを取る，しかも多くとると言う点からすれば，守られるべき言葉ではないだろう。しかし，それに従うことによって，相手とせめぎあい，競い合う場が開かれる。つまり，自分の身体の能力と相手の身体の能力とを競い合わせ，そのうえで自分の能力を展開する場が開かれるのである。そのような過程にあるからこそ，ヤスオは笑顔を浮かべているし，「読んでから取る」という言葉にも従うようになっていくのだと考えられる。

このように，ある特定の言葉がルールとして行為に制約をかけ，それを方向付けるとき，そこには喜びの感情が働いていると考えられる。Vygotsky（1989）は「あるルールの遵守は，直接的衝動よりも大きな楽しみを約束する（邦訳：p.24）」と述べているが，このカルタ遊びでは，「手はおひざ」，「読み終えてからとる」，という言葉が単に好き勝手に取るよりも大きな楽しみを約束し，そうであるからこそ，行為を方向付ける言葉として共有されるようになっていったと考えられる。

2） カルタの獲得枚数の調整のための言葉

ここでは，表1に示した⑤「年少児だけがとれる」⑥「一人でやる」⑦「教えちゃだめ」について検討する。

共同遊びにおけるエートスとは，遊びへの参加者が喜びを得られること，しかも1人の喜びの実現が，同時に全員の喜びとなるような状況を創りだすことであると考えられる。共同遊びにおいて生成され共有化されていくルールとは，共同の喜びを実現するためのルールである。しかし，喜びの対象が1人ひとり異なり，しかも時間の推移とともに移り変わっていくものだとすれば，共同の喜びを実現可能にするために創出されたルールとは，つねに不完全なものでしかない。もし共同の喜びを十全に実現するようなルールの創出が可能であるとすれば，それは「ひとつの奇跡」なのかもしれない。

分析を行なったカルタ遊びには，ミサエとナミコ，2人の年少児が参加していた。年少児は，カルタ遊びにおいて十分にふるまうことのできない，いわゆる「みそっかす」という存在であった。しかし，年長児はそのような年少児をカルタ遊びから排除してはいない。むしろ年少児とともに全員で楽しめるように，遊びを展開していた。年長児は，刻々と変化する状況に対応しながら，遊びの行為を方向付けていたのである。

先にも述べたように，カルタ遊びにおいて1人勝ちの状況は，かえって遊びをつまらなくすると考えられる。現に子どもたちはそのことをよく知っている。特に，分析対象の年長児は，カルタをはやく取るのではなく，年少児たちとのあいだでシーソー・ゲームが成立するように，さまざまな工夫を行っていた。まずは，「（特定の）年少児が取れる」という言葉について見てみよう。

事例5においてサイカは，9回目の読み札を読む前に，「今度は見つけても，ナミコちゃんにやってね」と提案している。この時点で，ユキコのカルタは3枚，ヤスオは1枚で，残りの年少児は1枚も獲得していなかった。この発話でサイカが意図したのは，「ナミコが自分だけでカルタを見つけ，取れるように，他のメンバーは取ってはいけない」ということであろう。そのため，ヤスオが読み札を読み終えた後身を乗り出して探していることに対して，「だめ」と行為を制止する発話をしているのである。

事例5 「（特定の）年少児だけが取れる」（カルタ9回目試行）

発　　話	行為・状況
Sa　：今度はさ，見つけてもさ，ナミちゃんにさ（やってあげて），わかった。見つけてもナミコちゃんにとらせてあげて。	
Yu　：ナミコちゃん，1個ももってないもんね	
Sa　：「めだまやきならまかしとき」（9）	Ya：カルタを取ろうと身を乗りだす
Sa→Ya：だめ	Na：カルタをとる
Sa→Na：そう	

このとき，ヤスオは「ナミコちゃんにやってね」という言葉を，「自分が見つけて取ったカルタをナミコにあげること」と意識していたのではないだろうか。この事例の後，10枚目の読み札が読み上げられ，ナミコがおてつきをした際，ヤスオは該当のカルタをみつけ，それを自分のものにせずにナミコに譲っている。そして次の11枚目試行においても，ヤスオはカルタを取ってすぐに，ナミコに渡している。

また，13回目の試行（獲得枚数：ユキコ4枚，ヤスオ2枚，ナミコ3枚，ミサエ1枚）では，読み札の読み手のサイカが「今度はミサエちゃんにやってあげてね」と年少児ミサエだけがカルタを取れるようにメンバーの行為の方向付けを行い，ミサエは1人でカルタを獲得している。

このように，年長児はできるだけ均等にカルタを所持できるように，カルタをうまく取ることのできない年少児を優遇していた。

しかし，これは逆に遊びをつまらなくするという判断もあったのだろう。次の事例6を見てみよう。

事例6 「教えたらだめ」，「一人でやる」（カルタ25回目試行）

発　　話	行為・状況
Na　：ん〜〜，ん〜〜	
Sa　：「すましたかおにごはんつぶひとつ」（25）	
	Ya：カルタを指差してNaナミコに教える
	Na：カルタをとる
Sa　：おれが言ったんだよ	
Mi　：教えたなー	
Sa　：教えたらだめ	
Yu→Sa：なんか楽しくなくなってきたね	Yu：Saの肩を叩いて呼ぶ
Sa　：今度一人でやる，だれにも教えられたらだめ，ふたりとも，わかった	

この事例6では，カルタを取ることができずにむずがっているナミコに対して，ヤスオがカルタの場所を教えている。それはナミコも楽しめるように配慮してのことであろう。しかし，それに対して，ミサエとユキコは不満を述べている。特に，年長児ユキコの「なんか楽しくなくなってきたね」という発話は切実である。これは，年少児を優遇するあまり，相手との身体的なせめぎあいのなかでカルタを獲得するという遊びの喜びを支えるやりとりが成立しなくなったために発せられたのだと考えられる。

読み札の読み手のサイカもそのことを感じ取っていたのだろう．「教えたらだめ」とヤスオを注意し，ユキコの発話に対しても「今度一人でやる」と年少児を優遇するやり方を転換するように発話をしている。

以上のように，遊びに参加している全員が楽しめるような方向付けを行っていくことは非常に困難な課題である。年少児とともに楽しもうとして行なった言葉による方向付けが，逆に遊びをつまらなくするという「疎外」とも見える状況を生み出している。しかし，幼児たちはこの困難な課題をその都度その都度の状況に応じて，なんとか全員が楽しめるよう臨機応変に言葉を発し，行為を方向付けているのである。

3）カルタ遊びにおけるジャンケンの適用方法・運用方法の変化

分析を行なったカルタ取り遊びでは，カルタを獲得する権利をめぐって，しばしばジャンケンという方法が用いられた。しかし，ジャンケンは常に一定の方法で用いられていたのではない。カルタ遊びの展開とともに，その都度その都度，やり方が変更されていった。ここでは，ジャンケンの方法について，その変化の過程について分析を行う。

ジャンケンは，この遊びのなかで合計 11 回用いられた。表 2 はジャンケンが適用された際の状況とその運用方法，最終的なカルタの獲得者，についてまとめたものである。

１回目と２回目のジャンケンは，２人の参加者がほぼ「同時に」カルタに手を置いたときに用いられた。このジャンケンは，どちらが先に手を置いたのかという判断がつかなかったために用いられたと考えられる。また，ジャンケンの運用方法，勝敗の付け方も，ジャンケンで勝った人がカルタを取ることができるという一般的なものであった。次の事例７を見てみよう。

表 2　カルタ遊びにおけるジャンケンの適用方法と運用方法

No.	参加者	適用方法	運用方法	獲得者
1	Na, Mi	ほぼ同時に手を置く	Naが勝つ。	Na
2	Ya, Na	同時に手を置く	ジャンケンをしたが,遅出しをめぐってYaとMiが口論になり,その後,ジャンケン行なわれず。	Na
3	Ya, Na	Ya→Naの順で手を置く	Yaが勝つ。	Ya
4	Ya, Yu, Mi, Na	Mi→Ya→Yu→Naの順で手を置く	全員でジャンケンをするが,勝負がつかず,年長と年長,年少と年少がジャンケン。YaとNaがそれぞれ勝ち,勝ったもの同士がジャンケン。Yaが勝つ。	Ya（→Na）
5	Ya, Yu, Na	Ya→Yu→Naの順で手を置く	3人でジャンケンし,Yaが勝つ。しかし,YuとNaが代表戦。Naがジャンケンに勝つ。	Na
6	Yu, Mi, Na	Yu→Na→Miの順に手を置く	3人でジャンケン。Yuが勝つが,負けたNaとMiの2人で代表戦。Miがジャンケンに勝つ。	Na
7	Ya, Yu, Mi, Na	Yu→Na→Mi→Yaの順に手を置く	年長と年長,年少と年少でジャンケン。年長はYu,年少はMiが勝つ。YuとMiがジャンケンをし,Miが勝つ。	Mi（→Na）
8	Ka, Mi, Na	Ka→Na→Miの順に手を置く	3人でジャンケン。Kaが勝つが,残り2人で代表戦。Miがジャンケンに勝つ。	Na
9	Yu, Mi, Na	Yu→Mi→Naの順に手を置く	3人でジャンケン。Yuが負けて,残り2人で代表戦。Miがジャンケンに勝つ。	Na
10	Ka, Yu, Mi, Na	Ka→Yu→Mi→Naの順に手を置く	年長同士,年少同士でジャンケン。Kaは勝って代表。Naは負けたが代表.KaとNaがジャンケンし,Ka勝つ。	Ka
11	Ka, Yu, Mi, Na	Ki→Mi→Yu→Naの順に手を置く	年長同士,年少同士でジャンケン。KaとNaが勝って代表戦。Kaが勝つ。	Na

ここでは，ナミコとヤスオがほぼ同時にカルタに手を置いた。そのため，ナミコとヤスオはどちらがとるかでもめている。

事例 7　ジャンケンの適用方法①：同時にやったらジャンケン（カルタ 28 回目試行）

発　　話	行為・状況
Sa　：「みかんとりんごどっちもたべよう」（28）	
	Ya　：手を置く
	Mi　：ほぼ同時に手を置く
	Ya→Sa：（Saを見る）
Mi→Ya：やっちゃいけないって言ってたよ。サイカちゃんが。	
Sa　：手はおひざって言ったでしょ。	
Mi→Ya：手はおひざ，手はおひざ	
Ya　：だっておれ一番でとったもん	
Mi→Ya：何個ある？ 8 個でしょ。	
Sa　：ジャンケン。2 人同時にやったらジャンケンだよ。ジャンケンポン。	

まず，サイカは「手はおひざ」と発話しているが，これは場の仕切り直しを意図した発話であると考えられる。手を膝に置かせることで，場を治めようとしたのであろう。しかし，ヤスオとナミコがカルタに手を置いたまま決着がつかないために，サイカは「ジャンケン」と提案している。このとき，サイカはあくまで「同時にやったら」という限定を付けている。

しかし，事例 8 の 3 回目のジャンケンから，その適用方法が変化している。3 回目のジャンケンの状況は，ヤスオが先に手を置き，それについでナミコが手を置いたというものであった。2 人同時に手を置いたのではなく，手を置いた順番にタイムラグがあったのである。「先に手を置いた人がカルタを取ることができる」のであれば，ヤスオにカルタを取る権利があるだろう。しかし，それはここでは適用されなかった。

事例 8　ジャンケンの適用方法②：手を置いたらジャンケン（カルタ 32 回目試行）

発　　話	行為・状況
Sa　：「わたしのおさらはやまもりがすき」（32）	
	Ya　：カルタに手を置く
	Na　：Yaの手の上に手をのせる
Mi→Ya：さがってください，ふんでます	
Sa　：ジャンケン	
Ya　：なんで，おれ一番だもん。	
Sa　：ばん，して 2 人いたらジャンケンていったでしょ。ジャンケンホイ	Yaが勝ち。カルタを取る
Sa→Na：大丈夫，次取れるからね，次取れるよ	

そのため，ヤスオはサイカの「ジャンケン」という提案に対して，先の事例 7 と同様に「おれ一番だもん」と抗議している。今度はヤスオの主張は妥当であるように見える。しかし，ヤスオの抗議に対してサイカは「2 人（手を置いた人が）いたらジャンケン」と「同時」とい

う限定をはずしたのである。

このような適用方法の変化はなぜ生じたのであろうか。ここで注目するのはナミコのふるまいである。ナミコは3回目のジャンケンに至るまでのカルタ取り遊びの過程で，しばしば，泣きそうな表情を浮かべたり，「取れないよ」と不平を口にしたりしていた。そのため，先に見てきたように，読み札の読み手のサイカは，ナミコがカルタを取れるように，ナミコの手元にあるカルタを読んであげたり，「今度はナミコちゃんに取らせてあげるよ」と他のメンバーがカルタを取らないようにしたりと工夫をしていた。サイカが「2人いたらジャンケン」と提案したのは，ナミコにカルタを取らせようとする配慮からであったと考えられる。ジャンケンでヤスオが勝ったあとにナミコに対して，「大丈夫，次取れるからね」と発話しているのもその配慮のあらわれであろう。

さらに，5回目以降から，ジャンケンの運用方法まで変更されることになった。次の5回目のジャンケンの事例を見てみよう。ここでは，3人でジャンケンをして，ヤスオが1人勝ったにもかかわらず，カルタを取ることが認められなかった。そして，負けたはずのナミコとユキコがジャンケンを行なっている。

事例9　ジャンケンの運用方法：負けた人がとれる（カルタ37回目試行）

発　　話	行為・状況
Sa　：「りんごをいれてアップルパイつくる」(37)	
	Ya：カルタに手を置く
	Yu：Yaの手の上に，手を置く
Sa→Na：ナミちゃんも手やって	Na：Ya，Yuの手の上に手を置く
Sa　：はい，ジャンケン	
Yu　：最初はグー，ジャンケンポン	
：あいこでしょ	（Ya，1人勝つ）
Mi　：はいはいはいはい	Mi：負けた2人（YuとNa）の手を交互に指差す
Sa　：今は負けたやつ，負けたやつでとる，負けた人が取れる	
Sa　：最初はグーじゃんけんぽん	Yu・Naがジャンケン。Naがジャンケンに勝つ。
Yu　：ナミちゃんよかったね	Sa：Naにカルタを渡す

ここでは，3人でジャンケンをして，ヤスオが1人勝ったにもかかわらず，カルタを取ることが認められなかった。そして，負けたはずのナミコとユキコがジャンケンを行なっている。このときサイカは「負けた人が勝ち」という発話をし，ヤスオもそれにしたがっている。しかし，厳密にこのルールに従うならば，次の代表戦でナミコとユキコがジャンケンをした際に，負けた人にカルタを取る権利があることになるだろう。けれども，今度は負けたミサエではなく，ジャンケンに勝ったナミコがカルタを獲得することになった。

ここにも，ナミコに対する配慮が働いていると考えられる。4回目のジャンケンでヤスオが勝利しカルタを獲得すると，ナミコは泣き出してしまった。そのためにヤスオは自らがとったカルタをナミコに譲っている。この4回目のジャンケン以降，ナミコ以外の参加者は，

ナミコが泣き出さぬよう，そして出来るだけナミコがカルタを取れるようにジャンケンの運用方法を変化させていったのである。

５回目以降に行なわれたジャンケンは，そのことを如実に示している（表２参照）。例えば，６回目のジャンケンでは，ユキコが最初に勝ったが，負けたミサエとナミコで代表戦が行なわれている。そして，代表戦で負けたナミコがカルタを獲得している。これとは反対に，同じメンバーで行なわれた９回目のジャンケンでは，３人のジャンケンで負けたユキコが外れて，ミサエとナミコの勝った者同士が代表戦を行なっている。そして，代表戦で負けたナミコがまたカルタを獲得している。（７回目は２組に分かれてジャンケンを行ない勝った者同士が代表戦を行ない，勝ったミサエがカルタを取った。いわゆる一般的なジャンケンの運用方法であったが，そこでもナミコが泣いたために，ミサエはナミコにカルタを譲ることになった。）

以上のように，カルタ取り遊びのなかで，ジャンケンの適用方法は「同時に手を置いたらジャンケン」から「手を置いた順番に関わらず，手を置いた人全員でジャンケン」へと変化し，またその運用方法もナミコが取れるように「ジャンケンで勝った者がカルタを獲得できる」，あるいは「負けた人が取れる」という２つの方法を使い分けていた。このような変化は，１人が楽しむのではなく，遊びに参加している全員が楽しむことを目指しているからこそ生じたものである。誰かが泣いてしまうと，遊びがつまらなくなり，さらには遊びが壊れてしまう可能性を子どもたちは知っているのではないだろうか。だからこそ，柔軟にジャンケンの適用方法，運用方法を変えて，それによって遊びを展開させているのである。たとえ理不尽に見える言葉も，みんなで楽しみを目指す限り従うのだと考えることができる。

ここから，幼児は言葉によってを自己中心的に行為を方向づけているのでもなければ，それを変更できないものとは考えていないのは明らかであろう。必要とあれば言葉によって行為の方向づけを改変・創出し，それに従って遊ぶことによって，ただ自分だけが楽しむのではなく全員で楽しもうという状況を創りだしていたのである。行為を方向づける言葉（ルール）の改変や創出は，１人でもつまらない，面白くないという人を出さずに，全員で楽しもうとする子どもたちの創意工夫なのである。

結　　語

本稿では，幼児の共同遊びのルールに関する研究について，従来の研究を整理するとともに，それらの批判的検討を通して，今後の研究の目指すべき方向性を論じてきた。遊びのルールは，たしかにDurhkeim（1978）が論じたように，ひとつの社会的事実として存在しているかもしれない。しかし，遊びのルールとは，そもそも，遊びのなかでこそ生きてくるものである。ルールが客観的実在性をもつかどうかが問題なのではなく，それを遊びのなかで子どもたちがどのように実践しているのかこそ問題にされなくてはならない。

では，子どもたちが実践しているルールとはなにか。特に，いまだルールなどの抽象的な概念を操作することが十分にできないとされる幼児期にあって，幼児はそれをどのように実践しているのか。それを分析する糸口として，本稿では，ルールを「一定の集団において共有されている行為を方向付けるための言葉」として捉えた。

幼児は仲間との遊びのやりとりを，言葉によってさまざまに方向付けていく。例えば，本稿で取り上げたカルタ遊びで，幼児は「手はおひざ」，「読んでから取る」などの言葉によ

って，カルタ遊びのやりとりを方向付けていた。このような言葉が，さらに広く共有され，一定の集団において維持されるようになるとき，それは通常言われる意味でのルールと呼ばれるものになるのではないだろうか。本稿では１日のカルタ遊びしか扱うことができなかったため，より長いスパンで行為を方向付ける言葉の共有過程を分析することが，今後の課題として挙げられる。

また，行為に制約を与える言葉が生成・共有されるのはなぜかという点について，本稿では感情の機能に着目した。カルタ遊びの分析で取り上げたように，ある言葉が制約として機能するのは，それに従うことが身体の活動能力をより十全に展開できる，いわば喜びの感情を得られることによってであった。子どもたちは守ると楽しいから，言葉に従うのであり，逆にそれに従うことが面白くないから，その言葉を破るのである。それゆえ，感情は，幼児が遊びのなかでルールを生成し，共有していく際の原動力であると言うことができるだろう。

ただし，本稿では身体あるいは感情について十分な方法を持って分析することができなかった。感情・身体というなかば主知主義的・観念的なものをどのように分析していくのか，その方法論をさらに検討していくことが必要とされる。

まとめよう。遊びのルールと呼ばれるものの内実は言葉，より正確にいえば行為を方向付け，感情によって支えられた言葉である。それゆえ，ルールを遵守する能力，あるいはルールを理解する能力というものは，あくまでもやりとりのなかで，言葉が行為をどのように方向付け，そこでどのように感情が作用しているのかという過程から明らかにされなくてはならない。

このとき言葉として創出されるルールは，合理的な判断によって支えられているようなものではない。また，一度創出されれば変更不可能なものでもない。子どもたちは遊びを通して，あるいは遊びのなかで，１人の喜びがみんなの喜びになるように，互いに協力し合い，また時にはぶつかり合って，遊びの秩序たるルールとしての言葉を創出していく。ルールはまさに感情によって支えられるのである。

Spinozaは次のように述べている。

> 人間にとって人間ほど有益なものはない。あえて言うが，人間が自己の有を維持するためには，すべての人間がすべての点において一致すること，すなわち全ての人間の精神と身体が一緒になってあたかも一精神一身体を構成し，すべての人間がともどもにできるだけ自己の有の維持に努め，すべての人間がともどもにすべての人間に共通な利益を求めること，そうした事以上に価値ある何ごとも望み得ないのである。（Spinoza 1951：邦訳（下）p．30）

子どもたちの遊びは，まさにこの理想をめざして営まれていると言えよう。

文　献

阿南文.(1989).遊び場面における子供のルール共有過程. *教育心理学研究, 37* , 218−224.

阿南文･山内光哉.(1989).幼児の遊びにおけるルールの共有過程の分析. *九州大学教育学研究紀要(教育心理学部門)*, *34(2)*, 91−100.

浅野俊哉.(2006). *スピノザ:共同性のポリティクス* . 京都洛北出版.

Deleuse, G. (2002). *スピノザ:実践の哲学* (鈴木雅大,訳). 東京:平凡社. (Deleuse, G. (1981) ***Spinoza: Philosophie practique.*** Minuit.)

Durkheim, E.(1978). *社会学的方法の基準* (宮島喬,訳).東京:岩波書店. (Durkheim, E. (1895). ***Les regles lde la methode sociologique. Paris : PUF.***)

加用文男. (1981). 幼児のルールあそびにおける違反･逸脱･インチキ. *心理科学,4(2)* , 19−28.

Mills, W. (1971) 状況化された行為と動機の語彙(権力･政治･民衆･所収)(青井和夫･本間康平,監訳). 東京:みすず書房.

西村清和. (1989). *遊びの現象学* . 東京:勁草書房.

Piaget, J. (1954). *ピアジェ臨床心理学Ⅲ:児童の道徳判断の発達* (大伴茂,訳).東京:同文書院.(Piaget, J. (1932) ***Le Jugement moral chez l'enfant.***)

左古輝人. (1995). 秩序のふたつの様相:当事者からみた. *社会学評論,46(3)*, 295−308.

Sumner,W.G. (1975). *フォークウェイズ* (青柳清孝・園田恭一・山本栄治,訳). 東京：青木書店. (Sumner, W. G. (1906). ***Folkways.*** Ginn and Co.)

Spinoza, B. D. (1951). *エチカ(上)(下)* (畠中尚志 , 訳) . 東京：岩波書店. (Spinoza, B. D. (1677). Ethica Ordine Geometrico demonstra.)

上野　修. (2005). *スピノザの世界* . 東京：講談社(現代新書).

Vygotsky, L. S. (1989). *子どもの心理発達における遊びとその役割* (ごっこ遊びの世界･所収) (神谷栄司,訳). 京都：法政出版.

Vygotsky, L. S. (2001). *思考と言語* (柴田義松, 訳). 東京:新読書社.

Vygotsky, L. S. (2002). *新児童心理学講義* (柴田義松, 監訳). 東京:新読書社.

Weber, M. (1974). *法社会学* (世良晃志郎, 訳). 東京 : 創文社. (Weber, M. (1976) ***Wirtschaft und Gesellschaft. Tuebingen : Mohr.***)