

幼稚園における幼児の仲間関係と物との結びつき ——幼児が「他の子どもと同じ物を持つ」ことに焦点を当てて

砂上史子 千葉大学教育学部
Fumiko Sunagami Faculty of Education, Chiba University

要約

本研究の目的は、保育実践の場における子どもが「他の子どもと同じ物を持つ」ということに注目し、幼児期の人間関係と物がどのように結びついているのかを保育実践の場における物の意味を考慮して明らかにすることである。幼稚園での観察によって得られた事例の分析から、以下の点が見出された。(1) 他の子どもと同じ物を持つことは、一緒に遊ぶ仲間であることと結びついている。(2) 他の子どもと同じ物を使うことは、同じ動きをすることのなかに埋め込まれる形で、遊びのイメージや仲間意識の共有と結びついている。そして、保育実践における子どもの人間関係と物との結びつきに関して、以下の可能性が考察された。(3) 他の子どもと同じ物を持つことが仲間であることと結びつくことは、物の視覚的効果の強さと永続性に関連がある。(4) 保育実践における物とは、遊びのイメージや人間関係などの多様な意味を帯びたものである。

キーワード

保育実践、幼児の仲間関係、物、遊び、観察

Title

Peer Relationships of Preschool Infants and Ties to Objects: A Focus on Infants Sharing with Other Children.

Abstract

This study explores the connection between infants' peer relationships and objects in preschool, with a focus on how infants share with other children. Using observations and detailed analyses, we found that the sharing of an object between an infant and other children is tied (1) to their relationship as playmates, and (2) to their image of children's play or peer consciousness of similar acts. The paper discusses (3) how the connection between an infant's peer relationships and objects depends on the visual appeal and permanence of the object, and (4) how, in preschool education, objects have various meanings for children that are related to their images of pretend play and their peer relationships.

Key words

preschool education, peer relationship, objects, play, observation

問題

1 保育実践と子どもの人間関係

幼稚園や保育所のような集団保育施設は子どもにとって、家庭から離れて家族以外の同年齢の子どもたちと継続的にかかわり、仲間関係を築く場である。幼稚園や保育所における子どもどうしのかかわりは、人間関係の原体験として大きな意味を持つ。中央教育審議会の答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」（2005）では、現代の日本の「子どもの育ちをめぐる環境の変化」として「少子化、核家族化が進行し、子どもどうしが集団で遊びに熱中し、時には葛藤しながら、互いに影響し合って活動する機会が減少するなど、様々な体験の機会が失われている」（p.8）ことが指摘されている。従って、幼稚園や保育所のなかで子どもたちが同年齢の子どもたちとかかわり、人間関係を育んでいく過程をとらえることは、幼児期の発達を保育実践と関連づけて理解し、子どもの発達を支え促す保育実践のあり方を探る上で重要である。子どもの発達の理解と優れた保育実践は一体をなすものだからである。

幼児期の人間関係を研究するにあたり、本研究では、子どもの具体的な行動に焦点を当ててとらえていくことにしたい。これは、子どもが対象にふさわしい身体の動きを身につけること（身体知）を保育が保証するものであり、子ども同士の人間関係が具体的な身体の動きの積み重ねである（無藤，1996a；1997）ことを重視するからである。例えば幼児期の人間関係のなかで注目される現象である「仲間入り」も（Corsaro, 1979；倉持，1994；松井・無藤・門山，2001），具体的な身体の動きに注目するならば、接近する、声をかける、物を差し出すなどの具体的な身体の動きの集積としてとらえることができる。このような具体的な身体の動きの記述とその分析は、保育のなかの子ども人間関係がどのようにして形成され、展開していくものであるかをより詳細に理解することにつながると言える。

2 乳幼児期の人間関係と物

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

(1) 乳幼児期の人とかかわりの成立と物

0～1歳では物が子どもどうしの直接的、間接的交渉の契機となり、促進することが明らかになっている。例えば、同じ物を複数の子どもの手が操作している状態では、直接的な子どもの交渉が生じやすい（Vandle & Wilson, 1982；Eckerman & Stein, 1982）。さらに、同一事物への関心や操作の集中という間接的な交渉は物をめぐるとの争いに発展し、1歳中頃まで多くみられるが、1歳後半になると物への関心と相手への関心を統一させた交渉が優位になる（江口，1979）。また、無藤（1996b）は幼児の相互作用の成立と展開の微視的レベルの分析から、物の存在は子どもたちの間に共同注意と、物に見合った動きがやりとりルーチンを生じさせることなどから、物は子どもどうしのかかわりの成立にとって重要な媒介であると指摘している。物の特性を考慮するならば、物の存在は注意を持続させやすく、物に見合った動きを引き出すことによって子どもの動きに一定の型や方向性を与え、かかわりを安定的なものにすると考えられる。

(2) 乳幼児期における物の授受

物の所有や使用は乳幼児期のいざごぎの主要な原因の一つである（遠藤，1995）一方で、他者に物を渡す／他者から物を受け取るという物の授受も乳児期から生じる。麻生（1992）は長男の日常的観察から、他者に物を与える行為（ギビング）が生後7ヶ月頃から発達的に変化し、乳児期後半には、ギビングが「より複雑な対人的なかけひきやコンテキストの認知を背景にした、よりコミュニケーション」（p.287）なものになることを指摘している。また、Eibl-Eibesfeldt（1984/2001）は、アフリカ、ニューギニア等の地域

における調査から、乳児の段階ですでに社会的関係を取り結ぶ上で人に物を差し出すという現象が見られ、それは物を他者に贈ることが友好関係の創出であり、攻撃の防御として機能するからであると指摘している。これらの知見から、他者に物を差し出し与えることは、人間関係の形成や展開と絡み合った社会的な意味を帯びたものであると言える。

(3) 乳幼児期における物の所有

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

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

(4) 子どもが他の子どもと同じ物を持つこと

本研究のテーマに照らして、具体的な行動として「他の子どもと同じ物を持つこと」を分析対象とする理由は2つある。1つは「同じである」という同型性が乳幼児期の子どもとの人間関係の成立に重要であるということが指摘されているからである。このことは、模倣といった身体の動きの同型性について明らかにされてきているが(Eckerman, Davis, & Disdow, 1989)、多くの子どもの行動には物の所有や使用も含まれており、同じ物を持つ、使うという物による同型性(類似性)もまた子どもとの人間関係の成立や展開にかかわると考えられるからである。特に幼稚園では「環境を通しての教育」および「遊びを通しての指導」を教育の原則としていることから、子どもが自発的に主体的に活動を展開できるようにさまざまな物が準備されており、そうしたなかで子どもが同じ物を持つということは、単なる偶然だけで説明できない子どもたちの人間関係などに関連する何らかの意味があると考えられるからである。もう1つの理由は方法的な問題にかかわるものである。本研究で研究対象とする保育実践における子どもの行動は、遊びを中心としていることから非常に多様であり、そのすべてを網羅することは難しい。従って、人間関係と物との結びつきがあると推測され、可視的でとらえやすい行動に焦点を絞ることが研究目的の達成に近づくと考えたからである。

(5) 保育実践のなかの物

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

考慮した上で、子どもの人間関係と物とがどのように結びついているかはまだ十分明らかにされていないのではないだろうか。そこで本研究では、保育実践の場において、子どもが「他の子どもと同じ物を持つ」ということに注目し、その具体的詳細を明らかにすることによって、幼児期の人間関係と物がどのように結びついているのかを保育実践の場における物の意味を考慮して明らかにすることを目的とする。

方 法

1 観 察

(1) 観察対象

本研究の研究対象は、関東地方の公立 N 幼稚園（2 年保育）の 4 歳児クラス U 組の男児 12 名、女児 11 名の計 23 名である。N 幼稚園は、年少 4 歳児クラスが 1 クラス（対象となった U 組）、年長 5 歳児クラスが 2 クラスで総園児数は 64 名、職員数は 7 名である。対象児の年齢範囲は 4 歳 10 ヶ月～4 歳 1 ヶ月で、平均年齢は 4 歳 5 ヶ月である。クラスには 1 名の発達障害児が含まれている。保育者はクラス担任の女性教諭 1 名と障害児担当の女性教諭 1 名の計 2 名である。

(2) 観察期間と観察時間

筆者の N 幼稚園 U 組の子どもたちの観察は 1998 年 4 月から 2000 年 3 月までの入園から卒園までの 2 年間にわたるが、本研究では 1998 年 5 月半ばから 7 月半ばにかけての 1 学期の計 16 回の観察記録を分析の対象とした。この期間を分析対象としたのは、4 月末から観察を開始して 5 月半ばからビデオ撮影を開始したこと、さらに U 組は 2 年保育の新入園児からなるクラスであったため 4 歳児の 1 学期は仲間関係の形成過程がより明瞭に現われる時期であると考えたからである。園生活全体の流れをとらえるために、1 回につき登園時から降園時（午前 9 時～午後 2 時）までの約 5 時間の観察を行った。総観察時間は約 80 時間である。

(3) 観察者の立場

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

(4) 記録方法

観察記録は、ビデオ撮影と筆記記録によって行った。ビデオ撮影は主に午前中の自由遊びの時間を中心に行ったが、遊び場面でのやりとりが継続していると思われる場合や興味深いやりとりが見られる場合には、片付け、お弁当、お集まりの時間にも適宜撮影を行った。撮影は、ビデオカメラは固定せずに観察者が手に持ち、子どもたちがカメラの存在を意識しないように、部屋の隅など子どもたちからは一定の距離を保った位置から液晶画面を見ながら撮影を行った。レンズの範囲は子ども同士のやりとりを身体の動きも含めてとらえるために 3～5 人の子どもが納まる範囲が多く、アングルは子どもの正面から撮影することが多かった。ビデオ撮影時間は 16 回の観察で合計 17 時間 15 分 2 秒、1 回の観察あたり平均して 1 時間 7 分である。ビデオ撮影した映像はすべてを逐語的に文字化し、筆記記録は清書して（1 回につき B4 用紙 2 頁、A4 用紙 1 頁程度）、保育者にフィードバックを行った。さらに、クラス子どもたちと保育に関する理解を深めるために、ほぼ毎回の観察後（保育後）に約 20 分程度 U 組の先生方と話し合いを行い、その内容も清書して記録に残した（A4 用紙 23 頁）。従って、本研究はビデオ記録、筆記記録、保育者の先生方との話し合いの記録という 3 種類の記録に基づく。これは、多様な記録によって、事例とその解釈が、子どもの行動の意味やそこにいたるまでの文脈も含み込んだ「厚い」（Geertz, 1985/1987）ものになるようにとの意図からである。

2 分析

(1) 分析方法とその配慮

本研究では、ビデオ記録のなかから「子どもが他者と同じ物を持つ」事例を抽出し分析の対象とした。事例を分析するという事は、事例を解釈するという事でもある。本研究では、事例の解釈が観察者の恣意的な主観性に左右されることを防ぎ、事例の解釈がより妥当性の高いものとなるように、①子どもの行動の可視的事実の詳細な記述、②間主観性に基づく事例の解釈、③保育者の見方、感じ方を参照する、④継続的観察による子ども理解の深まりという4点に配慮した。まず、「①子どもの行動として目に見える可視的事実を詳しく記述する」は、可視的事実を出発点にしてそれらを詳しく記述することで解釈の過剰や逸脱を防ぐものである。同時にこれは、無藤(2005)が実践的専門家と研究者が協同する際に両者の用語、概念、記述体系の違いを乗り越える研究方法論として提唱した「再詳述法」の考えによるものでもある。「再詳述法」では、研究者と実践者は互いの理論と概念と用語を採用して、現象の記述と理論化を行うが、その際に概念の意味の再検討が行われる。その具体的な手法では例えば「遊び」「生活」など保育実践の記述で多く用いられた理解されてきた用語を使わずに記述を行い、具体的な活動の詳細な記述を積み重ねることによって、それらの概念の意味が検討されるのである。保育実践を対象とした研究では、現場で用いられている用語や概念に沿って現象の分析が行われるが、そのことで暗黙のうちに了解されている保育実践の「当たり前」を対象化することが難しくなってしまうという課題がある。こうした質的研究の課題を乗り越える方策として保育実践の用語や概念を共有しつつ、現象を「過剰に詳しくとらえる」(無藤, 2003)ことが、子どもの行動を「よくあるもの」として片付けることなく、そこから新たな知見を生み出していく上で重要であると考えられる。次に「②間主観性に基づく事例の解釈」とは、保育や介護等のフィールドにおいて人と関わるなかで「他者の主観(心)の中の動きをこの「私」の主観(心)において掴むこと」による解釈である(鯨岡, 2005, pp.15-16)。「間主観性」とは、個人の考えや感情

情だけに依拠した主観性でもなければ、個人の考えや感情を超えた客観性でもない、個人の考えや感情を含みこみつつ、個人だけが所有するのではない対人的広がりをもつものである。具体的には、保育や養育の現場において保育者・養育者と子どもの思いが通じ合う様子、「相手の主観的な状態と関わり手の主観的な状態とのあいだが何らかのかたちで繋がる」ことであるといえる(鯨岡, 2005, p.100)。本研究のビデオ記録、筆記記録においては子どもや保育者の行動の客観的な記述だけでなく、その場で観察者が感じた子どもの気持ちや人間関係のありようなどについても、観察された事実とは区別して書くようにした。それは、単なる観察者の思い込みというよりも、「常に対人関係が生き生きと息づいている」保育実践の場に生まれる「力動感=生き生き感」や「息遣い」(鯨岡, 2005)に触れて観察者なりに感じたことであり、こうした記述と可視的事実の詳細な記述とを重ね合わせることで事例の解釈の妥当性や迫真性を高めることをめざした。このように、間主観的に子どもの行動を把握することは、観察者以上に保育者が行っていることでもある。従って、保育者の子ども理解に触れることは、観察者が気づいていない子どもの姿や子どもの行動の意味を知り、観察者の見方や感じ方を修正することにつながる。そこで本研究では、保育者の先生方と話し合いを通して、「③保育者の見方、感じ方を参照」し、観察者の見方、感じ方と保育者の先生方のそれらとのすり合わせを行うことによって、子どもの行動の理解を深めた。さらに、観察を継続的に行うことは、一人ひとりの子どもの個性(好きな遊びや行動の特徴)や、子どもの人間関係の履歴、保育実践の流れをある程度理解することにつながることから、「④継続的観察による子ども理解の深まり」を事例の解釈に盛り込むことで、解釈の妥当性を高める一助となるようにした。

(2) 本研究における「他の子どもと同じ物を持つ」ことの定義

本研究における「物を持つ」とは、単に物理的な意味で物を持っているのではなく「自分の物として所有している」(と解釈される)状態を指す。また本研究における「他の子どもと同じ物を持つ」事例とは、自分が持っている物と同じ物を他の子どもに与えたり

(受け取ったり)、自分から他の子どもが持っている物と同じ物を持つたりというような、「同じ物を持っていない状態」から「他の子どもと同じ物を持つ状態」への変化を含み込んでいる事例とした。これは、「持っていない状態」から「持っている状態」への変化に注目することで、「他の子どもと同じ物を持つ」ということと人間関係と物との結びつきがより明瞭にとらえられると考えたからである。さらにそのなかでも、事例の解釈の妥当性を高めるために、「他の子どもと同じ物を持つ」にいたるまでの事前の文脈とその後の展開が把握できる事例を分析の対象とした。なお、本研究で「他の子どもと同じ物を持つ」という場合の「物」とは、子どもが「持っていること」が明白な状態としてとらえられることが重要であると考え、ブロック、積み木といった遊具やタオルやかばんといった生活用品などの子どもが持ち運ぶことのできる大きさ、重さのものである。従って、水や砂など形が不定形なものや、自転車や三輪車など子どもが持つことのできない大きさのものは含まれない。

結果

1 子どもが他の子どもと同じ物を持つ事例

観察記録から、本研究のテーマである「子どもが他者と同じ物を持つ」ことに関する 46 事例が見いだされた¹⁾。その 46 事例を「事前の文脈」「かかわった子ども」「物（見立てのイメージ）」「同じ物を持つにいたる具体的な過程」「事後の展開」等に分けて、その概略を分かりやすく示すためにまとめたものの一部が表 1 である²⁾。1 回の観察における他の子と同じ物を持つ事例の平均出現回数は 2.9 回であった。

(1) 子どもたちが他の子どもと同じ物を持つにいたる過程

表 1 より他の子どもと同じ物を持つにいたる具体的な過程には、大きく分けると「自分が持っている物と同じ物を他の子どもに渡す」場合（表 1 の「具体的な過程」の欄では（他の子に同じ物をあげる）と表記）と、

「他の子どもが持っている物と同じ物を後から持つ」場合（同、（他の子と同じ物を持つ）と表記）がある（図 1）。前者は 46 事例中 28 事例（61%）で、後者は 17 事例（37%）であった。その他に「他の子が複数持っている物を取る（取られた相手はそれを承認）」（同、（他の子の持っている物を取る）と表記）が 1 事例（2%）あった。

(2) 子どもたちが持つ物

表 1 の「物（イメージ）」の欄から、複数の子どもがともに持つ物には、井型ブロック、ボール、じょうろ、木琴、マジック、園庭の花というように、種類や用途、使用場所の異なる多様なものが含まれている。しかし、そのなかでも井型ブロックは 46 事例中 22 事例（48%）と他の物に比べて多い。このこと背景には、観察時期に男児たちの中でブロック遊びがさかんであったこと、ブロック遊びを好む男児たちが観察対象となるが多かったこと、井型ブロックは個々のパーツからなることから数が多く複数のパーツを組み合わせて分解したりすることが可能であることから、他の遊具や教材に比べて子どもたち間で分けて、与えたりしやすいことがあると考えられる。

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

また、物に対する見立てのイメージの有無を、同じ物を持つ具体的な過程のカテゴリーごとにみたところ（図 3）、「他の子どもに同じ物をあげる」場合では、物が見立てのイメージを有している事例が半数以上を占め（28 事例中 19 事例）、イメージの無い事例の 2 倍以上多くみられた。一方、「他の子どもと同じ物を持つ」場合では逆に物にイメージが無い事例が半数以上を占め（17 事例中 13 事例）、イメージが有る事例よりも 3 倍以上多くみられた。全体の事例数が多いと

表1 他の子どもと同じ物を持つ事例

事例	日時	場所	事前の文脈	誰と誰の間で	物 (イメージ)	具体的過程	事後の展開
1	5月18日	遊戯室	ナオ達の宇宙船が完成し、カズはそばで床にブロックを置いて組み立てている。	ノブがカズから取る	井型ブロック(武器)	ノブがカズのブロックから黄色の井型ブロックをはずして取る。(他の子の持っている物を取る。)	カズ「それでナオをやっつけるんだ」と言うが、ノブ同意せず宇宙船ごっこに戻る。
2	5月18日	遊戯室	ノブは黄色の井型ブロックを持ってウルトラマンの変身のふりをする。タカは同じブロックを持ってノブのそばにくる。	タカがノブに渡す ノブがタカに渡す	黄色の井型ブロック(ウルトラマン)	タカはノブにブロックを渡す。ノブはポケットからブロックをだして、1個をそばにいるタカに渡す。(他の子と同じ物をあげる。)	同じブロックを持ったシンがノブのそばにくる。ノブ、シン、タカはブロックを持った手を挙げて、ウルトラマンの変身のふりをする。
3	5月19日	園庭非常階段	カズとシンとタカがそれぞれブロックのピストルを持って立っている。	シンがタカに渡す カズがシンに渡す	井型ブロック(ピストル)	タカはシンから受け取り、ピストルを両手に1つずつ持つ。シンはカズから一度は受け取るがカズに返す。(他の子と同じ物をあげる。)	タカとシン非常階段を上っていく。カズも上っていく。2階のホールに向かって3人で撃つふりをして、階段を下りてくる。
4	5月19日	園庭非常階段	(事例3の続き)	カズがタカに渡す	井型ブロック(ピストル)	カズがタカのピストルに自分のピストルからブロックを取ってつける。(他の子と同じ物をあげる。)	シンが校庭に走りカズは追いかける。カズは他の子の自転車の後ろに乗り、シン達がくる。
5	5月19日	遊戯室	コウが木琴を跳び箱に載せて叩いている。	カズがコウと同じ物を持つ	木琴	カズは楽器の棚から木琴を出してくる。(他の子と同じ物を持つ。)	カズがマットで叩いていると、コウも木琴をマットに持ってくる。
6	5月19日	遊戯室	ナオ、ノブ、シン達が積み木で宇宙船を作り始める。カズはブロックのピストルを持ってナオ達のそばにいる。	カズがナオに渡す	井型ブロック(ピストル)	積み木で家を作ろうとしているナオに、カズがブロックを渡す。ナオ受け取るが、それで遊ぶ気配はない。(他の子と同じ物をあげる。)	カズがブロックを置いて宇宙船の積み木を運ぶ。ナオがカズに文句をつけ、カズは再びブロックのピストルを手取る。
7	5月19日	遊戯室	ノブがカズのブロックを取ってもめた後、ノブは赤いブロックを持ちマットにいる。	カズがノブに渡す	井型ブロック	ノブ「ありがとう」「かして」と赤いブロックをカズから受け取る。(他の子と同じ物をあげる。)	その後、カズとノブは一緒に遊ぶわけではなく、別々に行動する。
8	5月19日	遊戯室	完成した宇宙船のそばでノブとカズは赤いブロックのピストルなどを持っている。そのそばにタカがいる。	カズがタカに渡す	井型ブロック(ピストル)	タカがカズから受け取るが自分もピストルを持っているというようなことをカズに言う様子をみせる。(他の子と同じ物をあげる。)	シンがカズの背中を叩くと、カズはタカの手をひいてシンを追いかける。
9	5月19日	遊戯室	マットでシンとコウが木琴を叩いていて、カズはシンをちょっと叩く。アキもシン達に文句を言う。	カズがアキに渡す	井型ブロック(武器)	アキにカズはブロックのピストルを渡す。アキは受け取って、カズと一緒にコウの木琴を踏む。(他の子と同じ物をあげる。)	アキはブロックを持って、コウに文句を言う。アキ「あいつやっつけたよ」とカズに言い、アキとカズはまたコウ達に文句を言う。
10	5月19日	廊下	ハルヤタカは絵本の部屋へ向かおうと廊下を歩いていると、チカと会う。	チカがハルに渡す	割り箸にリボン	チカ2本持っているうちの1本をハルに渡す。(他の子と同じ物をあげる。)	ハルが絵本の部屋に行くと、チカは「みんなで〜よ」と絵本の部屋をのぞく。
11	5月26日	園庭	ノブがアキとカズを別の荷車に乗せて引っ張る。アキが荷車から降り花壇の花を摘む。カズも荷車から降りる。	カズがアキと同じ物を持つ	花	アキは花を摘んでテラスへ。カズも花を摘んで観察者にくれる。(他の子と同じ物を持つ。)	アキがカズを乗せて荷車を引っ張るが、その後アキがカズを残して去る。
46	7月13日	遊戯室	跳び箱を縦に4つ並べてそれぞれにノブ、シン、アキが入って電車ごっこをしている。	シンとアキがノブと同じ物を持つ	色水のペットボトル(ジュース)	ノブが跳び箱から色水のペットボトルを取り出すと、アキもシンもノブと同じペットボトルを2本出す。(他の子と同じ物を持つ。)	ノブがマットにペットボトルを置くとシンもペットボトルをマットに置く。アキはペットボトルを抱えて廊下へいく。ノブとシンは電車ごっこを続ける。

注) 本表には46事例中12事例を示してある。以下、残り34事例を同様に表にまとめ分析を行った。

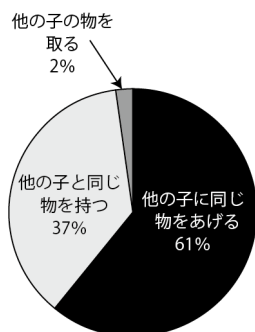


図1 同じ物を持つにいたる具体的過程

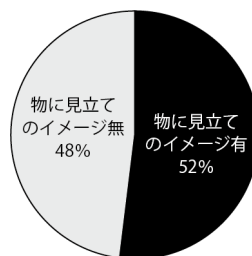


図2 物に対する見立てのイメージの有無

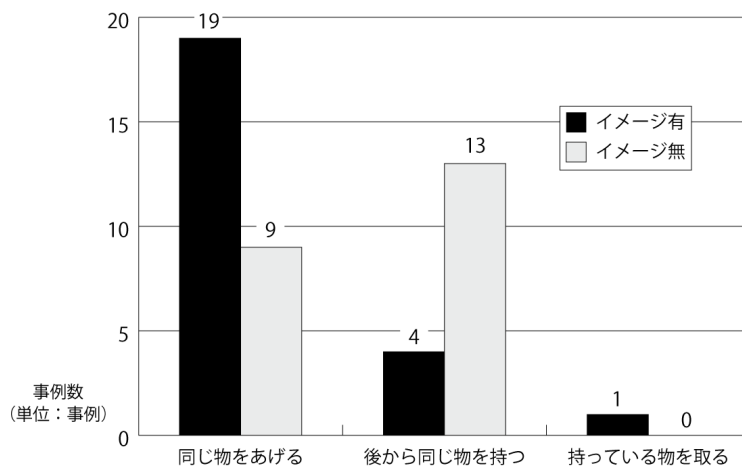


図3 同じ物を持つ過程と見立てのイメージの有無

は言えないことからあくまで仮説的な言及に留まるが、この結果からは、「他の子どもに同じ物をあげる」場合には、単なる「物」を渡しているという以上に「イメージを付与された物」を渡している場合が多いと言える。そのことは、上述したようにごっこ遊びがさかんな時期であることとも関連して、物を渡すことによってそれをういた遊びのイメージを伝えているということでもあることが示唆される。

2 子どもたちが他者と同じ物を持つ事例の具体的な詳細

以下、観察事例のなかでも前後の文脈と展開が明瞭であり、「他の子どもと同じ物を持つこと」と人間関係との結びつきが示唆される事例を挙げて考察を行う³⁾。なお、考察を深めるために、分析対象の46事例以外で、同じ時期に観察された物と子どもの人間関係

係との関連を示唆する事例も挙げることにする。

(1) 仲間であることと他の子どもと同じ物を持つこととの結びつき

事例 A : 「…… (無言で渡し受け取る)」 (6 月 8 日 ; 井型ブロック)

登園開始から間もない保育室で、シンが井型ブロックの入ったプラスチックの籠を壁際の棚から部屋の真ん中に引っ張ってきてブロック遊びを始める。その後、カズもブロックの籠のところにやってくる。ブロックの籠の周りにシンとタカとカズがしゃがんで、シンとカズはそれぞれブロックで武器らしきものを組み立てる。タカは、ブロックは組み立てないでシンやカズの様子を見ている。シンは籠の中のブロックの塊からブロックを外すなどして、緑色と黄色のブロックが組み合わせられた同じようなブロックを両手に持ち、そのうちの 1 個をタカに差し出す。タカはシンの差し出したブロックを受け取り (A1)、自分もブロックの籠の中に手を伸ばして、ブロックを探し始める。保育室に二人の女兒が笑って走って入ってくると、カズは「わるもんが来た～、撃て」と言う (A2)。シンはブロックを組み立てながらぼそっと「～来ないよ」と言う。カズとシンとタカはそれぞれブロックを組み立て続ける。シンが赤色とピンク色の組み合わせの同じようなブロックを 2 個持ち、そのうちの 1 個をタカに差し出す (A3)。タカはシンの差し出したブロックを受け取って、自分が持っている黄色と赤色の組み合わせのブロック (シンのくれたブロックと似た色の組み合わせ) とシンにもらったブロックを見比べて、自分の持っているブロックを籠の中に入れる (A4)。シンは一瞬タカの持っているブロックに手を伸ばすが、すぐにタカが籠に戻した方のブロックを手にとって、自分の持っているブロックにつなげようとする。Z 先生がリュックを腕にかけたままのカズに「カズくん、コップとタオル出しちゃおうよ」と声をかけると、カズは立ち上がってタオルかけの方へ行く。シンは何かを思い出したようにブロックを手放して立ち上がって、廊下へ走っていく。

事例 B : 「ダメー」 (7 月 6 日 ; 井型ブロック)

登園開始間もない保育室で、井型ブロックの籠の前にシンが座ってブロックを組み立てている。カズは手に黄色の井型ブロックを持ってシンのそ

ばに立って「カズ、ガッツイーグル～」と言う。シンはカズを見上げて「ぼくなんかねえ」と応える。タカがシンのそばに寄ってくる。カズは保育室の真ん中に立っているタカに「～きていいです (?)」と声をかけて、タカの T シャツを引っ張って園庭へ連れて行こうとする。タカは「うわぁ」と声を出して、カズと反対方向に歩き出したり、その場にとどまったりする。カズはタカの T シャツの背中部分を引っ張りながら強引にテラスへ出ていく (B1)。シンはブロックの籠の前でカズとタカを目で追う。カズとタカがテラスに出ていくと、シンは緑色と黄色を組み合わせたブロックを 2 個持って立ち上がり、「ダメだよ」と大きな声を出して、ブロックを持った両手を挙げてテラスへ出て行く。テラスに出たところで、シンはブロックを持った手をカズにふりおろし、カズの足を蹴る (B2)。シンは持っていたブロックのうち 1 個をタカに差し出し、タカはブロックを受け取る (B3)。カズはシンとタカに背を向けてテラスから園庭へ降りていく。シンとタカは二人で歩いて、カズの方へ寄っていき、サッカーゴールのネットの中にあるカズをブロックのピストルで撃つふりをするなどをして、ちよっかいを出す (B4)。

事例 A, B はいずれも登園開始直後の保育室でシン、タカ、カズが井型ブロックを組み立てるといった類似の状況で生じたものである。本研究の観察期間では、46 事例中 22 事例 (48%) にブロックが登場することからも明らかのように、U 組の男児たちはブロックを組み立ててピストルなどの武器に見立てて遊ぶことが多くみられた。特にカズは事例 A で通りかかった女兒たちを見て「わるもんが来た、撃て」と言っているように (A2 ; 事例 A の (A2)) を示す。以下同様)、ブロックで作ったピストルをほとんど常に持ち歩いて、誰にでも戦いごっこをしかける姿がよく見られた。クラスの保育者の先生との話し合いのなかでも「カズがブロックの銃で『バンバン』とやる」(5 月 11 日)、「朝登園してきて『バンバン』やってもカズは『おはよー』と必ず言う」(6 月 15 日) というふうに語られていた。また U 組の男児たちの間では、明確な遊びのイメージや目的を持ってブロックを組み立てるといよりも、登園したらまずブロックを組み立てて、他の子どもとのかかわりを探りながら 1 日の園生活を始めるという雰囲気強いようにも感じられた。

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

事例 A, B の両方の事例で、シンが井型ブロックを組み立てタカに渡すことで、二人で同じ物を持つようになっている (A1, A3, B3)。このことは、上述したこの時期のシンとタカの親密な関係を重ね合わせて考えるならば、二人の仲間関係と結びついている可能性がある。なぜならば、事例 A, B では、シンの組み立てたブロックの見立てのイメージや使い方について特に二人の間で話し合われておらず、ほぼ無言に近い状態でブロックの授受がおこなわれていることから、そのブロックが何でありそのブロックをどのように使うかということよりも、二人で同じブロックを持つこと自体がシンとタカにとっては重要であったのではないかと考えられるからである。そのことを示唆するように、事例 A でタカはシンからブロックを受け取った後に、ほぼ同じような色の組み合わせであった自分のブロックを籠に戻している (A4)。また、事例 B において、カズがタカを強引にテラスへ連れていった (B1) 後で、追いかけてきたシンが「ダメだよ」とカズを攻め、同時にタカにブロックを渡している (B2, B3) 姿は、タカと遊ぶのはカズではなくシンであることを主張した姿であると考えられる。この場面のなかではシンの「ダメだよ」という発話は「タカを連れて行ったらダメだよ」という意味であると考えられるのが自然であろう。その後タカはシンからブロックを受け取り、シンと一緒に行動しており、シンの気持

ちはタカに受け止められているといえる (B4)。

つまり、遊ぶ仲間としてお互いを認め、一緒に遊んでいる人間関係においては、他者と同じ物を持つことは仲間であることに重なると言える。このことは、事例 A, B とは対照的な「他の子どもに同じ物を渡そうとしたが受け取ってもらえなかった」事例 C から傍証される。

事例 C：「おれの友だちなんだぞ」(5 月 18 日；井型ブロック)

ナオ、ノブ、シン、タカたちが遊戯室に廊下から積み木を運んできて、積み木で四方を囲った大きな「宇宙船」を作っている。井型ブロックで組み立てたピストルと思われる武器を両手に抱えてカズが宇宙船のそばに寄ってくると、ナオは「のんないで」とカズに言う。ノブやシンもカズを手で押しながら「のんないで」と言う (C1)。カズは「この子にあげる」とタカに丸い車輪のような形のブロックを差し出す。タカが車輪の形のブロックを受け取る (C2) と、タカの隣にいたノブがすかさず「ダメだよ」とタカの手から車輪の形のブロックを取って (C3)、ブロックを持った手も一緒に両手を背中に回す。カズが「どしてー」と聞くと、ノブは「おれの友だちなんだぞ」と言う (C4)。カズがブロックの武器でタカを指しながら「この子のおうちに行っていいいんですか？」と聞くと、ノブは「うん」と答える。カズは遊戯室の出入り口に歩き出して「～ピストル作る」と言う。ノブは「ピストル作っちゃダメ」と強い口調でカズに言う。カズはノブを振り返って「どしてー？」と聞く。ノブは「ここはピストルないんだよね」とタカの顔を覗き込んで言う (C5)。タカはうなずいたり何か言ったりしない。ノブはタカの前で同意を求めるように「ね、ないんだよね」と首を縦に振りながら言う。その後、ノブは「宇宙船作ってるから」とカズを出入り口の方へ押そうとする (C6)。ノブがカズの車輪の形のブロックをもう 1 個カズから取ると、カズは「これで撃って、わるもん撃って」とノブに言う (C7)。ノブはカズから取ったブロックを手放して床に落として、積み木の宇宙船づくりに戻っていく。カズは床に落ちたブロックを拾って、床に座ってブロックの武器を組み立て直す。

この事例Cが観察された時期はナオがリーダー格となり、ノブ、シン、タカの4人で一緒に遊ぶ姿がよく

見られた。この事例では、宇宙船ごっこの一員であるタカにカズがブロックの武器（ピストル）の一部である車輪の形のブロックを渡すがノブがタカからブロックを取り上げてしまい（C2, C3）同じ物を持つことにいたらなかった。この事例で注目すべき点は、ノブが、タカから車輪の形のブロックを取り上げる際に、「おれの友だちなんだぞ」と言っている点である（C4）。事例Cの冒頭で、ナオ、ノブ、シンはそろってカズを拒んでおり（C1）、カズを仲間として受け入れていないことが分かる。従って、ノブの上述の発言と合わせて考えると、ノブが、カズとタカが同じ物を持つことを阻んだのは、カズが仲間ではないという意識があったからであると考えられる。つまり事例Cは、事例A、Bとは反対に、仲間でない＝「他の子どもと同じ物を持たない」という形で、「他の子どもと同じ物を持つこと」が人間関係と結びついていることを示しているのである。

(2) 仲間入りとしての他の子どもと同じ物を持つこと

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

入りの方略のひとつとして機能することが指摘できる。

(3) 同じ物を持つことから使うことへ

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

a) ごっこ遊びのイメージが付与された物の場合

上述したように、複数の子どもたちが共通して持つ物は、何かに見立てられた物が多い（46事例中24事例、52%）。このことは、子どもたちが他の子どもと同じ物を持つ場合、それが見立て遊びやごっこ遊びのなかで生じる場合には、他の子どもと同じ物を持つことはその物に付与されたイメージを共有することでもある可能性を示唆している。事例Cの終わりでカズは車輪のブロックを持っているノブに「これで撃って、わるもん撃って」とブロックの武器のイメージを語っている（C7）。カズのこの発言から、カズが自分と同じ物を持った子どもにカズがその物に付与していた武器のイメージとその武器で戦うという遊びの枠組みを共有することを期待していることがうかがえる。このことはノブが、「ここはピストルないんだよねー」（C5）、「宇宙船作ってるから」（C6）とカズのブロックの武器が自分たちの「宇宙船」ごっこにはそぐわないことを表明していることにも通じる。さらに、カズの「これで撃って、わるもん撃って」（C7）という発話からは、自分と同じ物を持つ子どもに、ただ持っているだけではなくその物を使って戦いごっこのふりをすることを期待していることがうかがえる。図3において、他の子どもに同じ物をあげる場合において、物に何らかのイメージが有る場合が多いことが示されているが、それはこの事例Cのように、単なるブロックとしてではなく戦いごっこで使う「武器」を渡すことで、それをういた遊びのイメージを他の子どもに共有してほしいという誘いかけとして他の子どもに同じ物をあげているのだといえる。次の事例Dは、イメージが付与された物を複数の子どもが持ち、使う様子を示している。

事例 D：「みんなにあげる」（5月18日；黄色の井型ブロック）

遊戯室でナオ、ノブ、タカ、シンたちの作った積み木の宇宙船のなかにカズとノブとシンとタカがいる。ノブは立ってズボンのポケットに両手を入れて戦いごっこのセリフを言うように、「やっばりやつらにやられたな」と言う (D1)。ナオは宇宙船のなかに座って「やつらのしわざだな」とノブを見上げて言う。カズは「変身しろ」「変身」「変身」とノブに声をかける (D2)。ノブは宇宙船から出て、宇宙船の端っから何かを取るしぐさをして、黄色の井型ブロックを持った右手を高く上げて「ビームシュワッチ」とジャンプしてウルトラマンのふりする (D3)。ノブは黄色の井型ブロックをズボンのポケットにしまう。宇宙船からタカが出てきて、「はい、こんなのもってきた」と黄色の井型ブロックを差し出しながらノブのそばに寄ってくる (D4)。ノブはタカから黄色の井型ブロックを受け取って口のそばに当ててトランシーバーのようなふりをして、黄色の井型ブロックをズボンのポケットに入れる。シンも黄色の井型ブロックと赤色の井型ブロックを1個ずつ両手に持って宇宙船から出て、ノブとタカのそばに寄ってくる。ノブは両手をぐるっと回して戦いごっこのポーズをとるような動きをしてから、「みんなにあげる。ウルトラマンジェット」と言ってズボンのポケットから黄色の井型ブロックを取り出して「はい」とタカに差し出す (D5)。ノブとほぼ同時にシンも赤色の井型ブロックをタカに差し出す。タカはノブの黄色の井型ブロックを受け取る (D6)。ノブが「ビーム」と大きな声を出して黄色の井型ブロックを持った手を高く挙げると、ノブと向かい合っ立っているタカも黄色の井型ブロックを持った手を挙げる (D7)。シンは宇宙船のそばでボールで遊んでいるナオの方へ寄っていく。ノブがズボンのポケットに黄色の井型ブロックを入れると、タカも自分のズボンのポケットに黄色の井型ブロックを入れる (D8)。宇宙船のなかにいるカズも、ノブとタカと同じように持っている井型ブロックをズボンのポケットに入れる。ノブは「キシーン。ウルトラマン～ダイナ」とヒーローのようにセリフを言って腕を振り下ろすなどしてポーズを取ると、タカもノブのまねをするように腕を少し動かす (D9)。ノブたちのそばに戻ってきたシンは、ノブの「ウルトラマン～」という言葉に続けて「ウルトラマン」と言って黄色の井型ブロックを持った手を少し挙げて、ブロックをズボンのポケット

に入れる。ノブは「ウルトラマン～」と腕を交差させてポーズをとって、観察者を敵に見立てて攻撃するかのように観察者に向かって走ってくる (D10)。タカもノブの後について観察者の方へ走ってくる (D11)。シンは観察者の方を見ながら「ウルトラマン」と言って腕を交差させてポーズをとる (D12)。

事例 D では、ノブの「やつらにやられたな」(D1)、カズの「変身」(D2) というセリフから、黄色の井型ブロックを複数の子どもが持ち、それを使ってウルトラマンに変身するポーズをとる遊びへと展開している (D3～D6)。この黄色の井型ブロックは他の事例でも「ウルトラマン (に変身する道具)」のイメージで使われることが何度も観察された。「黄色の井型ブロック＝ウルトラマン」という図式は、この時期のこのクラスの男児たちの間である程度共有されたものであったようである。事例 D のなかでタカがウルトラマンに変身するふりを始めたノブに黄色の井型ブロックを持ってきたのも (D4)、そうした共有されたイメージがあったからではないかと考えることができる。

事例 D で興味深いのは、黄色の井型ブロックを持ったノブとタカとシンが若干のタイミングのずれや動きの細かさの違いはあるものの、ブロックを持った手を挙げる、ブロックをズボンに入れる、腕を交差させるなどして同じ動きをしている点である (D7～D11)。幼児のごっこ遊びでは同じ動きをすることはそこで演じられる役やごっこ遊びの枠組みといったイメージの共有に重なる (砂上, 2000) ことが見出されているが、そのように考えると、事例 D でノブとタカとシンが同じ動きをしていることは、「ウルトラマン」というキャラクターやウルトラマンが敵と戦うというイメージを各々の身体の動きによって表現しつつ共有していることであると考えられる。その際に黄色の井型ブロックは、一連の身体の動きの中に埋め込まれつつ、身体の動きが表現するイメージの一端を担うものとして機能していると考えられる。従って、ごっこ遊びのなかで「他の子どもと同じ物を持つ」ことは、その物を使って同じ身体の動きをすることを通して遊びのイメージを共有することに結びつくと言える。事例 C でカズがノブに「これで撃って、わるもん撃って」(C7) とノブに言っているように、ごっこ遊びのな

かの物に付与されたイメージは、それをを用いた身体の動き（ふり）も含み込んだものであると考えられる。

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

事例 E：じょうろからバケツへ（5 月 26 日；じょうろ，バケツ）

ナオ，タカ，コウ，カズたちが砂場で灰色の筒などを出して遊んでいる。Z 先生はスコップやバケツやじょうろなど砂場遊びで使う道具を積んだワゴンを園庭の用具置き場から出して、「はい，どうぞ」と言いながら砂場のそばに運んでくる。砂場のそばで三輪車に乗っていたマサもワゴンに寄ってきて，青色のスコップを取る。ナオはワゴンから小さめの青色のじょうろを取り，ちらっとマサにじょうろを見せるようなそぶりをして，水道の方へ行く（E1）。マサはスコップを持ったままナオが持っているのと似た小さめの青色のじょうろを持って，水道の方へ行く（E2）。ナオとマサは砂場から少し離れた水道のところに行き，じょうろに水を汲む。ナオとマサはそれぞれ水を汲んだじょうろを持って水がこぼれないようにゆっくりと歩いて砂場に戻る（E3）。マサとナオは砂場の少し窪んだ部分にじょうろの水を注ぐ。ナオはじょうろを砂場の道具のワゴンに置いて，「これしかないね」と言ってワゴンから丸いオレンジ色のバケツを取り出す（E4）。再び水道に向かって歩きかけていたマサはナオを振り返り，ワゴンにじょうろを置いてワゴンから四角い青色のバケツを取るが，すぐにそれを手放して，ナオが取ったバケツと同じ形で色違いの丸い赤色のバケツを持って水道へ行く（E5）。水道のところ，ナオとマサは隣どうしに並んで水道の水をバケツに汲んでいる。ナオがなみなみとバケツいっぱいに入った水を「これなんかちょっと，重すぎるから，ちょっと流す」と言って手でかきだすと，マサも自分のバケツの水を手でかきだす（E6）。マサはナオの手元を見ながら，ナオが手で水をかきだしている間ずっと水をかきだす（E7）。ナオがバケツの縁を両手で持ち上げようとする，マサもバケツの縁を両手で持ち上げようとする（E8）。ナオが「これちょっと重

いな」とマサの方を見て言うと，マサはうなずく。ナオがバケツの銀色の取っ手を両手で持って水道の縁にバケツを置くと，マサも銀色の取っ手を持ってバケツを持ち上げ，ナオとタイミングを合わせるようにしてバケツを水道の縁に置く（E9）。ナオは砂場を指差して「あそこまで（?）」とマサに言う。マサはうなずく。コウが緑色の円錐形の筒（ラッパの形）を持って「これこれこれだあ」と言って水道のナオのそばに寄ってくる（E10）。ナオは，「おい，それえ，なか空くだろうが」とちょっと興奮したようにコウの持ってきた緑色の筒を見て言う。マサはコウの手から緑色の筒を黙って引っ張って取り，口に筒をラッパを吹くようにして当てて「ぶしー」と言う（E11）。コウがマサから緑の筒を取り戻そうと引っ張ると，マサも引っ張り返して強引に筒を取る（E12）。コウは笑ってマサの様子を見ている。ノブが水道のそばに寄ってきて，筒を口に当てて何か歌うようにつぶやくマサを見て「ははは」と笑うと，マサは筒を口に当てたままノブに向かって足を蹴り出して，ノブを遠ざける（E13）。ナオが水道の縁に置いたバケツを傾けてバケツから水を流すと，マサは緑色の筒を持ったまま少し慌てた様子で自分のバケツを傾けて水を流す（E14）。ナオは重そうに両手でバケツを持って「おもいなあ」と言って水道の方へ歩き出す。マサは水を流しすぎたと思ったのか水道の蛇口をひねってバケツに水を注ぐ。マサは水道の蛇口を閉めながら砂場の方を見る。マサは片手に緑色の筒，片手にバケツを持って急ぎ足で砂場の方へ歩き出す。

この事例 E は，Z 先生が砂場のそばにじょうろやバケツなどを載せたワゴンを持ってきたことから生じた事例である。マサはこの事例の場面の前までは砂場のそばで三輪車に乗っていたが，Z 先生がワゴンを引っ張ってくるるとほぼ同時にワゴンに寄ってきており，ワゴンの中の道具にひきつけられて来たようであった。一方，ナオはこの事例の前の場面から砂場で遊び始めており，先生がワゴンを持ってきたことで水を流すというアイデアを刺激されたのかすぐにワゴンからじょうろを手を取っている。事例 E では，ナオとマサの間でじょうろとバケツという同じ物を持つことが生じている（E1～E5）。これらの場面では，いずれもナオがマサに持っているじょうろを向けたり，マサが振り返った際にナオがじょうろからバケツに持ち替えるの

を見たりしていることから (E1, E5), マサがナオと同じタイミングでじょうろやバケツを持ったことは単なる偶然ではなくナオがじょうろやバケツを持ったことに影響された行動であると考えられる。特にじょうろからバケツに持ち替えた場面では、マサは一度砂場の窪みにじょうろで水を入れており、砂場に水を運ぶという目的から考えればじょうろをそのまま使い続けても不自然ではない。しかし、そこでマサがじょうろからバケツに持ち替えているのは、やはりナオがバケツに持ち替えたことがマサにとって何らかの意味があったのではないかと考えられる。おそらく、マサはナオが持っている物と同じ物を持つようとして、じょうろやバケツを持ったのではないかと考えられる。そのことは、マサがナオと同じ青い小さめのじょうろや丸いバケツを持っていることから推察される (E3~E5)。このマサの行動もまた、事例 A~D で考察してきたように、「他の子どもと同じ物を持つ」ことは、その子どもと仲間であるという人間関係と物との結びつきを反映したものではないかと考えられる。つまり、ナオと一緒に遊びたいというマサの気持ちがナオと同じ形のバケツを持つことにつながったのではないかと考えられる。

そのことの裏付けとして以下の事が挙げられる。まず、事例 E の後半の緑色の筒を持って寄ってきたコウに対するマサの様子や (E10~E12), 笑いかけてきたノブに対するマサの様子 (E13) に表れているように、この時期のマサには自分の要求を通すときに手や足が出てしまうようなところがあった。しかし、そうした他の子どもに対するかかわりとは対照的に、マサはナオに対しては、ナオの動きをよく見てその動きに自分の動きを合わせており (E6~E9, E14) マサがナオに他の子どもと区別して接していることがうかがえる。また、本研究の観察期間以前の筆記記録には、マサに関して「マサくんはナオくんやノブくん達と一緒に遊びたいのですが」(5月11日)などの観察者の感想が記されている。さらに、この事例がみられた時期(5月25日)の保育者の先生との話し合いのなかでも、マサがナオの家に遊びに行きたがっているということが話題に上っていた。

この事例 E で子どもたちが持っているじょうろやバケツは、イメージが付与されていない物である。し

かし、ここでも事例 D と同様にその使われ方は、バケツから水を手でかきだすなど他の子どもと同じ動きをすることのなかに埋め込まれている (E6, E7, E14)。事例 D では同じ物を使うことは同じ身体の動きを通してごっこ遊びのイメージを共有することと結びついてはいたが、物にイメージが付与されていない事例 E において、マサがナオと同じ物を持って同じ動きをしていることはどのように説明されるだろうか。無藤(1997)は「人との関係はからだを持ったもの同士の関係」であるとし、「人は同じ場所において、表情や身振り・動作を真似し合うことが人との関係の基本」であり、「同じようなことをすることが親しさを表している。むしろ親しさ自体である」(p.10)と指摘している。また、砂上・無藤(1999)の幼稚園における子どもどうしのかかわりの具体的な事例の分析からは、一緒に遊ぶ仲間であるという仲間意識を共有することは他者と同じ動きをすることに重なることが見出されている。従って、事例 E でのマサがナオと同じバケツを使って同じように動いていることは、ナオと一緒に遊びたい、一緒に遊んでいるというマサのナオに対する仲間意識に重なると考えることができる。その場合もまた、ごっこ遊びのイメージが付与された物を使う場合と同様に、物は同じ動きをすることのなかに埋め込まれる形で使われると言える。観察された他の物にイメージが付与されていない事例においても、灰色の筒やボールはそれを持った子どもたちの間で「砂の上に立てる」「投げる」という形でほぼ同じ使われ方をしており、このことを傍証している。

総合的考察

以上の考察をふまえ、保育実践のなかで「他者と同じ物を持つ」ことの人間関係との関連と物が持つ意味に関して、本研究の結果の要約を兼ねて以下の2点を論じる。

表2 同じ物を持っていることを伝え合い、確認する事例

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

1 なぜ同じ物を持つことは仲間であることと結びつくのか

(1) 同じ物を持つこと自体の影響

複数の事例の考察から、他の子どもと同じ物を持つことは、子どもたちが一緒に遊ぶ仲間としてお互いの存在を認め、一緒に遊んでいることすなわち仲間であることと結びついていることが明らかとなった。おそらく、子どもたちの間には「仲間であるから同じ物を持つ」「同じ物を持つから仲間である」という不文律が存在していると考えられる。このことは、遊びの仲間入りや自分の遊びに誘うために自分が持っている物と同じ物を相手に渡す、他の子どもが持っている物と同じ物を持つという行動にもつながる。このような本研究が提出する知見は、乳幼児期の人とかかわりに関する先行研究 (Vandle & Wilson, 1982; Eckerman & Stein, 1982; 無藤, 1996b) において指摘されている共同注意や物へのかかわり方がルーチンを生じさせるといふ「交渉の媒介としての物」とは異なる物の機能を示している。それは、物の所有それ自体が仲間関係を担保するという機能であり、その場合には、所有される物が同じであるという同型性が重要となる。

表2は本研究の観察期間のなかでの「子どもが他の

子どもと同じ物を持っていること(持っていないこと)を伝え合い、確認する」事例をまとめたものである。表2の事例からも分かるように、靴下や(事例47)、お弁当のおにぎり(事例48)など、大人から見ればささやかと思える共通点を子どもたちは伝え合ったり確認したりしており、子どもにとって他者と同じ物を持っていること自体に意味があることを示唆している。友定(1993)は保育園の1,2歳児がお面をかぶっていることや飴をなめていることなど、他の子どもと自分が同じであることを「おんなじー、おんなじー」「ね、やったー!」などと言いながら喜び合う姿を挙げ、「相手も自分と同じことを知ることは共感しあい、自己を強くする方向に働く。それによって心理的に安定する」(p.152)と指摘している。おそらく、子どもにとって他者と同じ物を持っていること自体が、他の子どもと自分とのつながりを意識させ、親しみを生み出す契機となるのではないだろうか。このことの傍証として、「物を持っていること(持っていないこと)を仲間入りの条件とする」事例の存在が挙げられる(表3)。表3では、遊びに他の子どもが加わる際に拒む理由や仲間入りの条件として、物を持っていること(持っていないこと)が挙げられている。表3の事例50,55のように進行中のごっこ遊びのイメージと結びついていると思われる条件が出されている場合

表3 物を持っていること（持っていないこと）が仲間入りの条件とされる事例

事例	日時	場所	事前の文脈	誰と誰の間で	物 (イメージ)	具体的過程	事後の展開
50	5月18日	遊戯室	ナオやノブ達は完成した積み木の宇宙船を発射させるふりをする。カズが宇宙船に乗ろうとして、ノブが拒む。Z先生がナオ達とカズを仲裁する。	ノブ達がカズに	井型ブロック（ピストル）	Z先生が「仲間に入るにはどうしたらいい？」とノブ達に尋ねる。ナオ「ピストルをなくす～」とカズが持っている井型ブロックのピストルを手放すなら入ってもいいと言う。	カズはブロックのピストルを宇宙船の中において手放して、ナオ達の宇宙船のなかに入る。ナオ、ノブ、シン、タカと一緒にカズは数を数えて宇宙船発射のふりをする。
51	6月8日	保育室	裸足で靴と靴下を手に持っているカズはままごとコーナーのそばでアキのいるままごとコーナーを見る。アキ「入っちゃだめ」。カズ「どして」。アキ「悪いことするだろうが」。カズ「しない」。	アキがカズに	裸足	アキはダンボールのドアを開けて、カズが裸足なのを見て「裸足さちゃだめ、裸足は」とダンボールのドアを開けてカズがままごとコーナーに入るのを拒む。	ままごとコーナーのドアの前でハルが両手を腰に当ててカズにすごむ。カズがちょっとハルを叩いて、ハルも叩き返してけんかになる。X先生が仲裁する。
52	6月8日	廊下	荷車にシンとタカが乗って、ノブが引っ張っている。カズも荷車に乗ろうとすると、ノブは「カズはダメ」と言う。カズは荷車に乗る。	ノブがカズに	靴下	カズが「どうしてダメって言うの」と聞くと、ノブはカズの足を指差して「ギンガマンの靴下はいてないのはダメ」と言う。	カズは荷車に乗り続けている。ナオとコウが荷車に寄ってくる。
53	6月9日	遊戯室	ナオが跳び箱を階段のように並べていて、その上にナオ、ハルがいて、そばでノブが話している。ナオ、ハルは靴下を履いている。	ナオがカズに	靴下	カズが跳び箱の階段に上がってくると、ナオは「カズはダメ」と言う。カズが「どうして」と聞くと、「靴下はいている」と言う。	ナオ、カズは跳び箱からジャンプして、カズは戦いごっこの雰囲気一度はなれてからもどってくる。カズは自分の戦いごっこのイメージで動く。
54	6月29日	遊戯室	マットの周りをシンとタカが積み木で囲んで宇宙船を作り出す。マットで戦いごっこをしていたナオ、ノブ、トモ、アキ、ハルもマットにいる。シンがカズがマットにいることを拒むように「自分のおうちあるからダメ」と言う。	ノブがカズに	ズック	シンの発言を受ける形で裸足のノブが「だって靴はいてるもん、脱がなきゃいけないんだよ」とカズに言う。ノブは「お前も」と同じくズックと靴下を履いてマットの中にあるアキを指さして言う。	積み木でマットを宇宙船としているシンは、ナオやノブ達全員を指さして「お前も、お前もお前も……全然ダメだ」とナオ達がいることを拒む。X先生がシンとナオ達を仲裁する。
55	7月13日	園庭	園庭と隣接する小学校の朝礼台の上からシン、ノブ、トシ、アキ、トモが「ギンガマン」などと言いながらジャンプを繰り返す。三輪車に乗ったカズがやってくるとノブは「ダメ」と言う。その理由として、役名(?)のことをカズに言う。	ノブがカズに	井型ブロック(鉄砲)	カズが朝礼台の上からジャンプするのを見て、ノブは「カズくん入れてあげないよ」「鉄砲もってるからダメ」とカズの持っている緑色の井型ブロックを指さして言う。	カズは三輪車に乗って校庭の真ん中へ。ノブ以外のシン達は園庭の方へ移動してしまっている。
56	7月13日	遊戯室	遊戯室でノブとシンは跳び箱を電車に見立てて電車ごっこを続けている。カズが緑色の井型ブロックを持ってやってくる。	ノブとシンがカズに	井型ブロック(鉄砲)	カズが「(電車に)のっていい？」と聞くと、ノブとシンは「ダメ」と言う。カズ「どうして、どうすればいいの？鉄砲もってこなかったら？」。ノブ「うん」。カズ「じゃあ、置いてくる」。	シンはカズを見送りながら「鉄砲おいてきてだめ」と言う。カズは遊戯室に戻ってきて、遊戯室のブロックのカゴの中に緑色の井型ブロックを入れる。ノブとシンは「ダメ」とカズを拒む。
57	7月13日	保育室	お帰りの集まりでみんなピアノの前に椅子に座って集まっている。シン、ノブ、アキ、ハルは並んで座っている。シンとノブはともに緑色のシールの貼ってある椅子に座っている。ノブはハルに緑色のシールの椅子じゃないと一緒に座らないなどと言った模様。	ノブがハルに	緑色のシールの貼ってある椅子	ハルが自分の椅子を持って立ち上がって「じゃあどうするの」と言う。ハルは「どうしよう、青(のシール)もだめだって」と観察者に訴える。ハルが「あっちのならいいよね」と遊戯室に行きかけて、ハルは「どうしよう、どうしよう」と言いながら椅子を持たずに入り口でうろろする。	トシがさっきまでハルのいたアキの隣に椅子を持ってきて座る。ハルは椅子を持ってきて、トシとアキの間に入る。ハルは座ってから隣のトシの椅子のシールの色を確認する。
58	7月14日	園庭	ノブ、トモ、アキ、ハル、年長のリンが荷車に空き箱をたくさん積んだものを引っ張って玄関に向かう。カズは緑色の井型ブロックを抱えてノブ達の後について行く。	ノブがカズに	空き箱(?) (荷物)	玄関の前で荷車をとめて、ノブが「カズくんはいいの」「荷物(?)もってこない」とカズに言う。	カズは緑色の井型ブロックをたくさん抱えて、少しノブ達を通りすぎて、また近づく。

もあるが、注目すべきは表3の事例51, 52, 53, 54のように靴下やズックの有無が条件となっている点である。これらの事例では事前に靴下やズックの有無が仲間入りの条件として提示されていたり意識されていたりした様子はなく、他の子どもが仲間入りしようとしたことをきっかけにして突然言い出された条件である可能性が高い。なぜならば、靴下やズックの有無は遊びのイメージや具体的な活動内容に直接関係するとは思われないからである。しかし、そのような条件であっても、観察期間を通じてこのような物の有無を仲間入りの条件とする事例が複数の異なる場面や子どもたちの間でみられたこと、すべての事例において条件を出された側の子どもが特に反論せず従っていることは、物を持つこと（持たないこと）が仲間であるということにとって重要な要因となり得ることを示唆している。表3の事例57でハルが緑色のシールの貼ってある椅子でないだとダメだとノブに言われて、「どうしよう、青もだめだって」と観察者に訴えたり、遊戯室の椅子を持ってこようかと迷ったりする姿は、「他の子どもと同じ物を持つこと」が子どもたちの人間関係においていかに影響を持つものであるかを示している。

つまり、人間関係の内実となる親しみや友情といった心理が「物」という文字通り物理的存在と結びついており、言い換えるならば、幼児期の人間関係とは物理的関係として理解することもできるのである。このことは、保育のなかの仲間関係を具体的な物理的側面からとらえていく視点をもたらすといえる。これは、「他の子どもと同じ物を使う」という場合には、子ども同士の人間関係を具体的な身体の動きとしてとらえる視点（無藤, 1996a; 1997）に通じるものであり、その際の身体の動きに含みこまれ、身体の動きを支える存在としての物の意義に注目させるものであるが、「他の子どもと同じ物を持つ」ことそれ自体が目的化している場合には、身体の動きに置き換わる形で人間関係を支える物の存在を浮かび上がらせる。この点において、本研究の「他の子どもと同じ物を持つ」という現象の考察は、子どもの人間関係における「使われるものとしての物」と「持たれるものとしての物」という物の機能を示唆しており、このことは、保育における物の意味の多義的理解を促すものであると言える。

(2) 物の特質からの考察

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

a) 視覚的効果の強さ 本研究の事例の考察のなかで触れたように、「他の子どもと同じ動きをすること」もまた、ごっこ遊びのイメージや仲間意識の共有につながる（砂上・無藤, 1999; 砂上, 2000）が、「他の子どもと同じ物を持つこと」と「他の子どもと同じ動きをすること」を比較した場合、同じ物を持つことは物の形や色が永続的であることから、同じ動きをすることよりも視覚的効果が強いという特徴を持つと言える。このことは、子どもたちが物の形だけでなく色にもこだわることにつながると考えられる。事例A, B, E および他の観察事例においても、色の種類が複数ある遊具や道具のなかで子どもたちが同じ色（色の組み合わせ）の物を持っている。幼稚園の3歳児クラスのままごとコーナーの継続的観察を行った研究（森下, 2006）では、複数の色があるごっこ遊び用のスカートのなかでも特にピンク色に人気が集まり、2~3名の女兒たちが数ヶ月にわたって友だちと一緒にピンク色のスカートを着ることに強くこだわったという事例が挙げられている。このように「他の子どもと同じ物を持つ」場合に同じ色であることにもこだわりがみられることは、物ならではの特質である。そうした物の視覚的効果の強さは、同じ動きをすること以上に「仲間であること」の表明として機能するのではないだろうか。

b) 物の永続性 さらに、身体の動きとの比較で言うならば、物の永続性が挙げられる。物に何らかの力や操作を加えれば変形したり変色したりすることはあり得るが、多くの場合子どもにとってはそれは難しいことである。また、物は手放したり隠したりしない限り見え続け、存在しつづける。これは、一瞬のうちに消え去る身体の動きとは大きな違いである。従って、物が半永久的に不変の状態が存在しつづけることから、他の子どもと同じ物を持つことは、それらの物を持つ子どもたちにとって自分たちが仲間であることの実在感を持続して支えるものとして機能しているのではないだろうか。

2 保育実践における子どもにとっての物の意味

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

注

- 1) 本研究の事例に登場する子どもと保育者の名前はすべて仮名である。
- 2) 観察された全 46 事例を表 1 のようにまとめた。事例すべてを掲載することは本研究で指摘する論点にとって必要不可欠とはみなされなかったため一部を挙げるに留める。また、表 1 では、詳細な記述はかえって事例の内容をとらえにくくすると考え、概略が把握できる程度に内容を要約した。
- 3) 事例 A～E の記述では、ビデオ映像をできるだけ忠

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

引用文献

- 麻生武. (1992). 身ぶりからことばへ——赤ちゃんにみる私たちの起源. 東京: 新曜社.
- Bakeman, R., & Brownlee, H.S. (1982). Social rules governing object conflicts in toddlers and preschoolers. In Rubin, K. H., & Ross, H.S. (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp.99-111). New York: Springer-Verlag.
- 中央教育審議会. (2005). 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について——子どもの最善の利益のために幼児教育を考える.
- Corsaro, W.A. (1979). 'We're friends, right?': Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8, 315-336.
- Eckerman, C.O., & Stein, M.R. (1982). The toddler's emerging interactive skills. In Rubin, K.H., & Ross, H.S. (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp.41-71). New York: Springer-Verlag.
- Eckerman, C.O., Davis, C.C., & Disdow, S.M. (1989). Toddler's emerging ways of achieving social coordinations with a peer. *Child Development*, 60, 440-453.
- 江口純代. (1979). 乳幼児における子ども同士の交渉（その 1）——0 歳から 3 歳までの子どもたちによる遊び場面における 1 歳児の場合. 北海道大学紀要（第 1 部 C）, 29, 161-174.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (2001). ヒューマン・エソロジー——人間行動の生物学（日高敏隆，監訳；桃木暁子他，訳）. 京都：ミネルヴァ書房. (Eibl-Eibesfeldt, I. (1984). *Die Biologie des Menschlichen Verhaltens: Grundriß der Humanethologie*. München: Piper Verlag.)
- 遠藤純代. (1995). 遊びと仲間関係. 麻生武・内田伸子（編），講座生涯発達心理学 2 人生への旅立ち——胎児・乳児・幼児前期（pp.229-263）. 東京：金子書房.
- Geertz, C. (1987). 文化の解釈学 I・II（吉田禎吾他，訳）. 東京：岩波書店. (Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.)
- 今井和子. (1992). なぜごっこ遊び？——幼児の自己世界のめばえとイメージの育ち. 東京：フレーベル館.
- 鯨岡峻. (2005). エピソード記述入門——実践と質的研究のために. 東京：東京大学出版会.

- 倉持清美. (1994). 就学前児の遊び集団への仲間入り過程. 発達心理学研究, 5, 137-144.
- 松井愛奈・無藤隆・門山睦. (2001). 幼児の仲間との相互作用のきっかけ——幼稚園における自由遊び場面の検討. 発達心理学研究, 12, 195-205.
- 森下李香. (2006). 幼稚園のままごとコーナーにおける物の使われ方——物の使われ方の特徴と, 物と遊びのテーマとの結びつき. 千葉大学教育学部幼稚園教員養成課程平成17年度卒業論文 (未公開).
- 無藤隆. (1996a). 身体知の獲得としての保育. 保育学研究, 34, 144-151.
- 無藤隆. (1996b). 幼児同士の付き合いの成立過程の微視発生的検討. 人間関係学研究, 3, 15-23.
- 無藤隆. (1997). 協同するからだことば. 東京: 金子書房.
- 無藤隆. (2003). 保育実践とフィールド心理学の研究の進め方と枠組み. 無藤隆・倉持清美 (編), 保育実践のフィールド心理学 (pp.8-19). 京都: 北大路書房.
- 無藤隆. (2005). 質的研究の三つのジレンマ. 質的心理学研究, 4, 58-64.
- 佐々木正人. (1994). アフォーダンス——新しい認知の理論. 東京: 岩波書店.
- 佐藤郁哉. (1992). フィールドワーク——書を持って街へ出よう. 東京: 新曜社.
- 砂上史子・無藤隆. (1999). 子どもの仲間関係と身体性——仲間意識の共有としての他者と同じ動きをすること. 乳幼児教育学研究, 8, 75-84.
- 砂上史子. (2000). ごっこ遊びにおける身体とイメージ——イメージの共有として他者と同じ動きをすること. 保育学研究, 38, 177-184.
- 高橋たまき. (1984). 乳幼児の遊び——その発達プロセス. 東京: 新曜社.
- 友定啓子. (1993). 幼児の笑いと発達. 東京: 勁草書房.
- Vandell, D.L., & Wilson, K.S. (1982). Social interaction in first year: Infants' social skills with peer versus mother. In Rubin, K.H., & Ross, H.S. (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp.187-208). New York: Springer-Verlag.
- 山本登志哉. (1991). 幼児期における「先占の尊重」の原則の形成とその機能——所有の個体発生をめぐって. 教育心理学研究, 39, 122-132.
- 山本登志哉. (2000). 2歳と3歳——群れ始める子どもたち. 岡本夏木・麻生武 (編), 年齢の心理学——0歳から6歳まで (pp.103-141). 京都: ミネルヴァ書房.

付 記

本研究は, 日本保育学会第56回大会口頭発表「幼児の遊び場面における物の授受に関する一考察」(2003年5月)および日本家政学会東北・北海道支部第48回研究発表会口頭発表「幼児の遊びにおける物の授受に関する一考察—受け手の準備性の視点から—」(2003年9月)に大幅に加筆修正し, 新たな考察を行ったものである。また, 本研究は平成17年度科学研究費若手研究(B)「幼児の人とのかかわりにおける身体的行為の機能—同型的行為に注目して—」(課題番号16730381)の助成を受けて実施された。

謝 辞

本研究にご協力いただきました幼稚園の園児の皆さん、保育者の方々、保護者の方々に深く感謝申し上げます。

(2006.3.31 受稿, 2006.11.13 受理)