

研究ノート

幼児の遊びの共有過程の探索的検討

—プレイルームにおける砂遊び観察の可能性—

柴田 直峰¹⁾A Pilot Study for Exploring the Processes of Cooperation in Preschoolers' Play:
Possibilities of Observing Group Sand Play

SHIBATA Naomine

The purpose of this pilot study was to explore factors in causing children's cooperative play. Preschool children's groups aged 3- to 6-year-olds participated in free play at a sand-pile. The observations of their play showed as follows.

Many utterances which messages were sent to no particular receiver were observed when children initiated the play and changed the theme of play. The receivers of those messages glanced at the sender and informed them of reception in 3- and 4-year-olds groups. This behavior suggests the importance of receiver in forming cooperative play. In 5- and 6-year-olds groups, receivers didn't inform senders of reception, but they shared the theme of make-believe. It was considered that group members in 5- and 6-year-olds have implicit agreement that a message ought to be received even though the receiver wasn't explicit.

In addition, it was suggested that sand play was appropriate situation for observing children's interaction, and quantitative analysis to whom the message was sent was useful to understand the beginning of cooperative play.

Key words : parallel play, cooperative play, communication, message sent to no particular receiver, sand play,

キーワード：平行遊び，共同遊び，コミュニケーション，受け手の特定できないメッセージ，受信者，砂遊び

問題の所在

幼児の集団遊びについて古く Parten (1932) は、一人遊び，並行遊び，連合遊び，共同遊びの順に遊びの形態が変化していくことを見出した。この知見が今日においてもしばしば引用されるのは，現実の子どもの姿と非常によく一致しているからである。Parten のいう遊びの形態

の移行は，非可逆的な発達段階ではなく遊び形態の1つのオプションであるという指摘がある。例えば Bakeman & Brownlee (1980) によれば，年長児でも遊びの移行時や遊びへの参入のために道具的に並行遊びをすることがあるという。しかしながら，現実的には幼児期初期(年少児)の集団では並行遊びが，幼児期後期(年長児)の集団では共同遊びが多く観察される。

並行遊び(平行遊び)とは，「他児のそばで

1) 京都保育福祉専門学院・保育科

同じような遊びを独立並行してする遊び」「ときどき会話はするが他児の去来に無関心な遊び」(矢野, 1995)と定義されている。一方, 共同遊び(協同遊び)は「子どもたちが共通の目標をもつ遊びの活動にかかわるときに生起する」「役割が当てられ, 分業が見られる」(小椋, 1995)遊びのことであり, 両者の最大の相違は遊びに参加している子どもたちどうしが, 遊びのテーマや役割を共有する関係にあるかどうかという点にある。では, 遊びに見られる共有関係はどの様に成立していくのだろうか。

幼児期の子どもの遊びにおける共有過程は, ごっこ遊びを題材とし, 場の共有, テーマ(イメージ, 象徴性)の共有, 役割の共有を分析の対象とし研究されることが多い(Garvey, 1977; 高橋, 1993など)。これは, ごっこ遊びが“遊び”という子どもたちの活動の準拠枠として観察しやすく(Putallaz & Wasserman, 1989), “仲間入り”という形で場, テーマ, 役割の共有の方略やその発達の変化が観察しやすい場面だからである(倉持, 1994)。

子どもたちが共有関係を作り出すのは, 既に遊び集団ができて中へ参入する場面だけではない。そもそも, 遊びの開始時には“既にある遊び”は存在しないし, ごっこ遊びが活動の準拠枠だとしても, それは固定的なものではなく流動的で何かの拍子にすぐ別の遊びに転換していくことも多い。したがって, ①本研究では特に遊びの開始場面, 転換場面に注目していきたい。

共有関係を作り出すためには, 言語的, あるいは非言語的なコミュニケーションが必ず存在する。遊びの開始や進行において, 何かが伝達されなければ社会的な関係が成立, 維持できないからである。ごっこ遊びにおけるコミュニケーションの研究は多いが, 明確な意図を持って相手と関わることを前提としたものがほとんどである。そのため研究のほとんどがメッセージ

の発信者(コミュニケーションの開始者)の行動を軸としたものになっている。ところが, 子どもの遊びにおいては明確な意図が感じられなくても, 偶発的な出来事やメッセージを受け止めて展開されていくことも多い。これは, メッセージの発信者というよりも受信者の重要性を示している。そこで, ②特定の誰かに向けられていないメッセージとその応答を取り上げたい。

以下では, 立命館大学「子ども・育ちあいプロジェクト」として行なわれた, プレイルームにおける子どもたちの砂遊びを探索的に観察した記録より①と②を中心にいくつかの事例を参考にし, 共有過程成立の萌芽にかかわる要因について検討をしていきたい。

方法

- 1) 観察日時: 2004年8月19日, 20日, 23日, 24日, 26日, 27日の6日間行なわれた。
- 2) 観察場所: 立命館大学創思館2階のプレイルームにて観察を行なった。プレイルームには正方形(一辺約2m四方)のサンドプレイ用の砂場が設置されており, 天井には2箇所VTR記録用のカメラが設置されていた。
- 3) 被験児: 京都市内のY保育園に通う年少児, 年中児, 年長児それぞれ24名を対象とした。それぞれの学年ごとに, 4名ずつがグループになりプレイルームに入室した。4名のメンバーの決定は, 保育士がいつも良く遊んでいる子どもどうしをピックアップした。園児たちは, 夏季保育中であり, 年少児~年長児までが3つのクラスに分かれて縦割りの保育を行なっている時期だった。3クラスのうちのいずれか1クラスの園児たちが, 午前中の保育の一環として, 散歩をかねて園から大学まで約30分をかけて歩いて来た。給水や休憩をした後, 控え室で自由遊びや他のプロジェクトの被験児として参加する内の1つとして本研究に参加した。3つの

クラスそれぞれが延べ2日間プロジェクトに参加し、1日当たり年少、年中、年長1グループずつが砂遊びに参加したため、各学年4名×6グループずつの園児が砂遊びに参加した。

なお、同様のY保育園の園児が参加するプロジェクトは2002年の夏から行なわれていたため、本研究に参加した年中児、年長児のほとんどが、以前にも同様の経験を持つ者であった。

4) 手続：プレイルームには、砂遊びに用いる道具として、ザル、鉢、皿、カップ、スコップ、靴べらを置いておき、子どもたちが自由に使える様にした。観察者は保育士の指名した4名を連れて控え室からプレイルームに移動し、「じゃあ今からここで遊ぼう、何して遊んでもいいからね」と砂遊びを促した。その後、観察者は退室することを伝え、「『おーい』って呼んだら聞こえるから、すぐ来るからね」と、子どもたちだけになる不安を低減した。子どもたちの遊びは、10分～15分程度経過した時点で、観察者が再入室し「今度はほかの子と交替するから」と終了させた。

観察は、プレイルームに隣接する観察室よりハーフウェイミラー越しに行なった。その際、子どもの遊びの流れや発話の様子を元にフィールドノートの記録を作成した。また、ミラー越しの観察には担当保育士にも参加してもらい、子どもの行動のうち子どもの気になる行動を話してもらった。さらに、2箇所のカメラからの映像もVTRによる記録に収められた。

なお、子どもたちに呼ばれたときは、観察者は速やかにプレイルームに戻り介入を行なった。

5) 分析方法：フィールドノートの記録、およびVTR記録を元に、内容的に異なる5つの事例を取り上げた。取り上げた事例は、遊びの開始・転換場面の発話と応答、発話者の顔の向きや視線（誰に対して呼びかけているのか）について注目し、発話が誰に向けて発せられたのが観察上は不明だったものが含まれた事例にな

っている。

結果と考察

1. 年少児の並行遊び

〔事例1：K (f, 3;5), T (m, 3;10), N (f, 4;0), R (m, 4;2) の遊び開始時〕

はじめKとNの女兒2名が入室し、少しおいてN、Rの男児2名が合流した場面。それまでKとNはスコップを取り、砂場の1辺に並び外側から手だけを伸ばし中の砂をいじっていた。

Rは入室すると¹⁾「こん中入っていいで」と言いながらすぐに砂の中に入り、Tも続く。それを見てNが²⁾「よこれたらいややねん」とRの方を見ながら言うが、「まあ、入るっか」とKを誘って砂に入る。KもNの誘いに「うん」と同意して砂に入る。

T、Rはそれぞれ道具を取りに行くが、Rは³⁾「選んでいる道具を見ながら」「じゃ、いっしょに遊ぼう」と言う。⁴⁾ TがRの顔を見て「いいよ」と答える。

Rは⁵⁾「おれごはん作るう」と言って皿に砂を入れていく（視線は皿）。続けてNが⁶⁾「Nはさあ、いまからプリンつくってるねんで」と皿に砂を入れながら言う。それに対する応答は誰もしないが、KもTも自分の目の前の皿に砂を入れて遊んでいる。4名の座っている方向も一定ではない。

その後、⁷⁾ Nが砂を掘る道具をスコップから靴べらに取り換えると、⁸⁾ KもTも同じ様に換えるが、自分の目の前にある皿に砂を入れる遊びを4名とも別々に継続する。

典型的な並行遊びの場面が観察されている。注目したいのは、波線で示された発言は誰に向かって発されているのかが不明な点である。1) のRの発言は、誰かに向けた発言と言うより、自分の行動を言語化することによって行動調節を行なっている様な発話であり、また、3) の発話も、既に砂場にいた女兒に向けられたもの

なのか同時に砂場に入っているTに向けられたものか観察上は不明であった。

5) や 6) はそれぞれの見立ての主張だが、それに反応する者がいないために共有関係に発展していかない。NとRからはこの後も自分の見立ての言語化がなされるが、同様の応答のない発語になっている。

それに対し、1) と 3) の発言に対しての応答である 2) と 4) は、発話者の方を向いて発せられている。一方、発話者は応答者の方を見ていないため、その後の会話には発展していかないが、明らかに応答者は発話者にメッセージを受け取ったサインを出している。ここに共有関係成立の萌芽が見られるのではないだろうか。つまり、イメージの共有のためのコミュニケーションはメッセージを発信することからではなく、メッセージの受信者が伝える受信の合図を発信者が了解することから始まるのではないだろうか。このことを、他の事例を通して検討したい。

なお、7) では並行遊びを特徴付ける同調行動が見られる。並行遊びは「他児の去来に無関心な遊び」と定義されることもあるが、追随、模倣、同調を通してメッセージを受け取る機会が増えると言う意味で、共有過程を作る重要な要素と考えられる。

2. 年長児の並行遊び

[事例2: J (m, 5;9), K (m, 6;0), R (f, 6;2), H (f, 6;4) の遊び開始時]

4名で小走り入室し、各々が選んだ道具を取りすぐに砂場の中へ入る。それぞれが別の方向を向いて立ったままで砂をすくっては落とす遊びを始める。¹⁾ 落としながらKが「ジュースです」と言うと、Jがやはり²⁾ 自分の落ちる砂を見ながら「ぎー ぎー あふれてます」と言う。

Hが砂を落とすのを止め、皿を持ち出すと、

他の3名も同様に道具を取り換える。4名とも砂場の中に座り、自分の皿に砂を入れる遊びを続ける。Kが³⁾ 作業を続けながら「カレーできた」「カレーいっぱい作ろうかな。みんなお腹すいたから」と言うが、誰も応答しない。Kが続けて⁴⁾ 「パラパラ」「デザート」と言って自分の皿に砂を上から落とすと、Jも自分の皿に⁵⁾ 砂を入れながら「デザートの入ってるカレーなんて見たことないで」と言う。それに応じる様にHが⁶⁾ 「じょうくん、食べなさい」と言う。Rは皿に砂を入れる遊びを続けており、全く発話しない。

下線部は全て自分の手元を見ながらの発話であり、メッセージの受信者がいる場合でもそちらを向いて話されていない。

1), 3), 4) の波線部は、誰に向かって発せられたのかが明らかではなかったメッセージである。事例1の5) や 6) に見られたそこで切れてしまう発話とは違って、二重下線部 2), 5), 6) の様にこの発話に呼応して発せられる発話が続いている。他児の見立てに自分のイメージをすり合わせ、見立ての共有化に基づいた応答がなされている様子が見て取れる。

ただし、応答であっても元のメッセージの発信者の方へ視線を向けていない点も年少児の事例とは異なっている。これはなぜだろうか。年長児にとっては、メッセージを受け取ってもらえるということが既に暗黙の了解になっており、受け取ったサインを非言語的なチャンネルで相手に示す必要がなくなっているのではないだろうか。したがって、年長児においては、誰かに受け取ってもらえるはずのメッセージとして、特定の相手ではない4名で構築する場に対してのメッセージが発信されていると考えられる。この点を次の事例で検討したい。

なお、この事例では見立ての共有はあるが、遊びの形態上は並行遊びになっている。事例として取り上げた部分以降の遊びも、4名が座ったまま会話だけが進行していった。この事例に

限らず、過去に行なわれたプロジェクトの砂遊び観察の事例でも、年長児であっても並行的に砂をいじりながら会話だけを続ける状態が多く観察されている。この点については、砂遊びの特性と関連すると考えられ、後述の展望の中で述べる。

3. テーマ・役割の共有が明示された共同遊び（年長児）

〔事例3：R y (m, 5;6), R k (f, 5;8), K (f, 5;9), S (m, 6;0) の遊び開始時〕

小走りで入室し、各々が¹⁾ 遊び道具を選びながら口々に「かぞくごっこしたいな」「かぞくごっこしよう」とテーマが示され、全員が同意する。道具を選ぶのが一番遅くなったKが²⁾ 選りながら「おかあさん」と役を主張すると、R kは³⁾ 砂場の中を見ながら「おねーさん」と手を上げながら発言する。Sは⁴⁾ 砂場の外で「いぬ、おれ、いぬ」と言うが、⁵⁾ R kに歩み寄りR kの顔を見て自分を指差しながら「なー、何になってほしい?」と聞く。R kが「えーと、お兄ちゃん」と答えると、「えー、いぬがいいな」とは言うが、R kの「R yは何になるの?」に対する「じゃあ、いぬ」というR yの応答を聞いて、それぞれの役を了解し合う。

KがSに向かって「おやつ食べる?」と聞く。Sが頷くと、砂を皿に入れて料理を作り始める。傍でR kも同様に皿に土を入れ始める。Kはさらにピンク色のカップを持ってきてR kに「お姉ちゃんいつもピンクだったわね?」と聞くと、R kはKのほうを振り返って「そうよ」と答える。

砂場の外にいたR yが砂に触ろうとすると、⁶⁾ Kが「あ、だめ」「お兄ちゃんに、散歩行ってもらいなさい」と言う。KはSに向かって「お兄ちゃん、散歩行ってあげて」と言い、Sはそれに従う。

年長児に典型的な、テーマ、役割が明示された共同遊びである。1) から 4) の様に遊びの

開始時にテーマと役割の提案と承認がなされているが、どれも誰に向けられたのか不明な発言となっている。事例3で考察された様に、年長児では場を共有するということが暗黙の前提として既にあり、特定の他者ではなく場に対してなされた発言と考えられる。さらに、3) の様に手を挙げて発言するスタイルをとっていることから、年長児にとっては、共同遊びを作るための儀礼的なルーティンが存在することも示唆される。

この事例では、終了時まで一貫して“かぞくごっこ”のテーマで遊びが継続したが、5) や 6) の様に細かな設定を提案し、決定していたのは、R kとKの2名の女児だった。観察に同席していた保育士は、「2名の女児は年中の時には“仕切り屋”だったが、年長の今はそのような姿が普段は見られない。今日は存分に仕切れて満足しているのではないか。」と話していたが、R kとKはなぜリーダーシップを発揮することができたのだろうか。

ごっこ遊びにおけるリーダーシップは、メッセージの受信者があることを前提とした場があり、その場に帰属することを示す謂わばフォロアーシップの上に成立しているのではないかと考えられる。事例の下線5) のSの行動は、R yに自分の役割を質問している。事例に限らず、子どもの遊びにおいては、「何してるの?」と遊びの内容について質問することがあるが、その行動は既成のあるいはこれから作ろうとしている場の規則に従うことを暗に示していると考えられる。Sの「何になってほしい?」という質問も、場のルールに従うというフォロアーシップを暗に示しており、R kやKのリーダーシップはそれをベースにしている様に思われる。

4. メッセージの受け止めによる2重のごっこの成立（年長児）

〔事例4：A (f, 5;8), R (m, 6;2), T (m, 6;3),

K (m, 6;3) の遊びの要約)

入室後すぐに、4名ともスコップを手にとると、砂場の中に入り立ったまま上から砂を落とす遊びを始める。しばらくしてTが砂を落としながら「これキュウリな」「キュウリを育てよう」と言う。Rが同様に「よし、種をまこう」と皆の中心に砂を落とし、「お父さんな、種まく用意してんねぞ」と言う。Aは「お姉ちゃんはお母さんのお手伝いしてるんで」、Kが「じゃぼくは…」「ぼくのカボチャ」と4名で種まきごっこ遊びに展開していく。

しばらく前から座って皿に砂を入れていたAが「…入院してる」「ここ病院にしよう」と提案し、他の3名の男児も口々に「いいよ」と言い病院ごっこへと遊びが転換する。Kはすぐに「ぼく患者さん」と役割を主張する。他の2名の男児は黙っているが、砂をまく動作を続けている。

突然Rが「ナスにしよう」と言うと、KとTが「カボチャ…」「柵を作るドリル買ってくる」とその見立てに合わせて発言する。すぐ後にAが「お熱やで」と言うと、KとTが今度は「パン買ってくる」「買ってくる」と発話する。

4名で始めた種まきごっこが、Aの提案により病院ごっこに転換した様だったが、種まきごっこが消えてしまったのではなく、T、K、Rで展開する種まきごっこ、T、K、Aで展開する病院ごっこが同時に進行する遊びになっている。全体の流れから、Rは種まきごっこが、Aは病院ごっこがしたかったことがうかがえるが、一方のごっこに対する反論はなく明確な枠組規定のない二重のごっこになっている。

同時進行の2つのごっこは、下線部にある様にTとKの2名の応答性の高さによって維持されているのではないだろうか。他者の見立ての発言に合わせて、即時的に応答をするというフォローアップがこの複雑なごっこを成立させている様に思われる。

では、事例1でみた並行遊びは、どんな過程を経て事例3や事例4の様な共同遊びへと発達していくのだろうか。

5. 連合遊びを経由した並行遊びから共同遊びへの展開 (年中児)

[事例5 : M (f, 4;8), R (f, 4;10), H (f, 5;1), K (m, 5;1) の遊び開始時]

〈開始時〉

4名それぞれが道具を選び、砂場の中に入る。それぞれ自分の道具を使って砂を掘ったり容器に入れたりしているが、そのまま¹⁾ (相手を見ず) Kが「Kな、4歳のとき、きたで」と発話する。それに応じて²⁾ Rも「Rは、3歳のとき、Kくとおんなじやな」と言い、言い終わるとKを見る。Kはカップで型抜きを、3名の女児は皿に砂を入れる遊びを続けているが、Mがすくった砂を近くにあったRの皿に入れる。Rが「ありがと」と言うと、Mはもう1度繰り返す。

³⁾ KはMに向かって「なあ、見て!」と言うがMが反応しないので、「なあ、見といて」と4・5回繰り返す。Mが一瞬振り向いたところで作ったカップの型をスコップでつぶす (Mは見ている)。

⁴⁾ Kは「Kだって、手伝ってもいいか?」とRに向かって言い、同時にスコップですくった砂をRの皿に入れる。それを見た⁵⁾ Mが「M (自分) だって誰か手伝って」とKを見て言うが、Kは「Rちゃんの方が大忙しやしな」とMのほうは見ずRの皿に入れるのを続ける。少し離れたところにいたHも黙ってRの皿に自分の皿の砂を入れるが、Rはそのまま受け入れる。

〈転換時〉

Rの皿に全員が砂を入れ続ける中で、Mが砂を入れながら「ここにゼリーを入れよう、今日のくだもの、デザート、ゼリーだからね」と言う。K、Rが同時に「はい」と返事すると、Rは「ちゃんと食べるんだよ」と続ける。さらに続けてMが「お兄ちゃんと、お母さんが…」と言い出すと、それに重ねてRが「R (自分) おかあさん」、Mが「M (自分) おねえちゃん」、R、M、Kの3名で「お兄ちゃん」「ばぶちゃん」…と口々に役割を主張する。その後Mが役割を決め、ままごとの共同遊びに発展する。

冒頭の1) のKの発言のみが特定の者に向け

られていない発話である。それに応じた2)では、応答者のRは事例1で観察されたのと同様に元のメッセージの発話者であるKの方に視線を向けている。

3)から5)の遊びの開始時の他の発話は、誰に向けられたものか発信者の意図が非常にはっきりしている。特に3)では、メッセージを受け取ってほしい相手であるMが発信者の方を一瞥するまで「見て」と繰り返しているし、5)においては、発話内容は「誰か手伝って」とは言っているが、その視線は別の子どもの手伝いをしているKを向いており、暗示的にKに手伝ってほしいことを伝えている。これらの行動は、この4名で構成される場が、メッセージを受け取ってもらえる人が居る状況かどうかを確認している作業の様に思われる。

このグループの遊び形態は、初めは並行遊びであった。しかし、Rの皿に他の3名が砂を入れる、つまり道具の共有がみられる連合遊びに移り、さらにMの発話にRとKが反応することによってテーマ、役割が決まる共同遊びへと移行していった。事例3の様な共同遊びを作るためのルーティンがない（あるいはメンバーが了解しあっていない）場合、連合遊びという物の共有をきっかけとしてイメージが共有されることがうかがわれる。

まとめ

遊びの共有はどの様になされるのか、その要因をメッセージの向けられる方向と応答に焦点を当て考察してきた。

本研究で注目した遊びの開始場面と転換場面において、年少児では、発話はあるがお互いがやり取りをするコミュニケーションにまでは発展しにくいことが観察された。その発話が自己中心性に基づく発話（Piaget）なのか、外言が内化する過程（Vigotzky）なのか、あるいは行

動調節のための発話なのかは分からないが、発話の発生機序よりも、そのメッセージに対する応答の重要性が示唆された。年少児の場合、特定の誰かに向けられていないメッセージに対し、受信者が発信者の顔を見ながら応答する、つまりメッセージを受信したことを発信者に知らせる行動が見られた。

年長児の場合にも、特定の他者に向けられていないメッセージの発信は多く観察されるが、年少児の様に受信を知らせる行動は伴わずにやり取りが展開されていることがわかった。これは、年長児は特定の者に対してメッセージを発しなくても、そのメッセージが受信されることが互いに了解されているためではないかと考察された。

メッセージの受け手が居るかどうか、場をメッセージの受信者が居る状況と発信者が了解しているかが、共有関係を生み出すコミュニケーションを成立させる要因ではないかと考察された。

本研究では、事例を基に探索的な検討を行なった。メッセージが誰に向けて発せられているか、特定の誰かに向けられていないメッセージであるかは、視線、顔の向き、メッセージの内容を指標とすればVTRの記録からも比較的同定しやすいことが明らかになった。今後、蓄積されている観察記録に対し、これらの行動を指標とし示唆された事項を数量的に分析・検討していきたい。

砂遊び観察の展望

1. 「砂遊び」の特性

砂場は現在では保育所や幼稚園の様な保育施設、公園で一般的な固定遊具になっているが、日本において砂場の普及が図られたのは明治後期から大正期にかけてだという（笠間, 2001）。

砂遊びは、幼児の行なう遊びの中でも最もポ

ピュラーで多く観察されるものの1つになっている (Rubin, 1977) が、砂遊びを対象とした心理学的な研究は多くない。研究のほとんどは、触覚への刺激が気分や行動の開放をもたらすといわれる healing 効果や catharsis 効果を期待した治療的なアプローチの研究である (Bradway, 1979; Kestly, 2001 など)。本研究の事例2において年長児が各々砂いじりをしながら会話を楽しんでいたが、開放された気分によってもたらされた遊び方だといえよう。

感覚刺激に基づく効果以外には、遊びの自由度の高さが砂遊びの特性として挙げられよう。まず、砂遊びの参加者の人数は、ブランコやシーソーの様に限られていず、スペースの許す限りの人数で遊ぶことができる。また、砂という可塑性に富んだ素材の特性から、見立ての自由度も高い。どの様なものにも見立てられると言うことは、それだけの技術や創造性を必要とするが、どんなごっこ遊びでも行なうことができるということである。開放的で、自由に見立てのできる砂場は、子どもどうしの相互作用の観察場面として適していると考えられる。

ただし、次の限界点も指摘できる。本研究では、プレイルーム内に設置された人工的な砂場をフィールドとして観察を行ったため、砂場が室内である点、砂質が一般的な川砂ではなく砂の粒子が粗めであるため山やトンネルなどが作りにくかった点、砂場の周囲がステンレス製であり底が浅かった点が公園や園庭の砂場とは大きく異なっていた。また、組織的な観察のため、遊びを行なうグループの年齢と人数、遊びの時間を制限した。これらの点が遊びの開始や展開にどの程度の影響を与えているのか、公園や園庭の遊びとの比較を通し検討する必要があるだろう。

2. 保育者 (大人) 不在の場面

本研究では、子どもたちだけのグループによ

る砂遊び場면을観察対象とした。一般の保育場面では保育者は子どもの安全に配慮しながら監督する義務があり、子どもの遊びはその監督下にある。実際の保育場面で、例えば年長児30名が園庭で自由遊びをしている場面を考えてみよう。保育者は、子どもたち一人ひとりの動きを常に観察し続けることは不可能だが、視野から消えている子どもたちの行動についても把握し予測しようと努めている。さらに、子どもたちもそのことを意識している。

本研究では、観察室に保育者にも同席してもらったが、保育者の発言には「この子はこんなことするんだ」という一種の驚きを含んだ感想が多く聞かれた。それは、保育者が普段把握している子どもの行動特性と異なる傾向が観察されたからである。保育者の目から切り離された場面で、しかも振る舞いが開放的になる砂遊びという状況が子どもたちの行動をそうさせたのであろう。

現代の保育において、家庭との連携の必要性が強調されている。保育者は、家庭における子どもの行動については保護者を通して間接的に知るのみだが、その行動は園での行動と異なる場合もしばしばある。保育者にとって、園-家庭、保育者が居る場面-不在の場面で行動傾向が大きく異なる子どもを理解するためには、本研究の様な保育者のいない場面での子どもの行動を観察し、日常の場面と比較することが有効なのではないだろうか。

文献

- Bakeman, R., & Brownlee, J. R. 1980 The strategic use of parallel play: A sequential analysis. *Child Development*, 51, 873-878.
- Bradway, K. 1979 Sandplay in psychotherapy. *Art-Psychotherapy*, 6, 85-93.
- Garvey, C. 1977 *Play*. Ypen Books.
- 笠間浩幸 2001 〈砂場〉と子ども 東洋館出版社.
- Kestly, T. 2001 Group sandplay in elementary

- schools. In A. A. Drewes (Ed) *School-based play therapy*. John Wiley & Sons.
- 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.
- 小椋たみ子 1995 協同遊び, 岡本夏木・清水御代明・村井潤一（監修）発達心理学辞典, 155-156. ミネルヴァ書房.
- Parten, M. 1932 Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Putallaz, M., & Wasserman, A. 1989 Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 25, 297-305.
- Rubin, K., H. 1977 The social and cognitive value of preschool toys and activities. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 9, 382-385.
- Sawyer, R. K. 1997 *Pretend Play as Improvisation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 高橋たまき 1993 子どものふり遊びの世界. プレーン出版.
- 矢野喜夫 1995 並行遊び, 岡本夏木・清水御代明・村井潤一（監修）発達心理学辞典, 617. ミネルヴァ書房.

付記

データの収集にあたっては、参加していただいた京都市右京区のゆりかご保育園の年少児，年中児，年長児と保育士の方々に感謝いたします。

(2005.2.28. 受理)