

「荒れ」からの恢復における虚構の遊びの可能性

—個々の幼児と保育実践の分析—

代 田 盛一郎

〔抄 録〕

本研究は、ごっこ遊びに代表される幼児期固有の遊びである虚構の遊びにおいて子どもがその衝動的行動性を抑制し、安定的な人間関係を構築して遊ぶことに着目し、虚構の遊びという教育的活動の充実が、子ども集団における人間関係や取り組みの崩れとしてあらわれる、子どもの「荒れ」を乗り越えるためのケア（養護活動）たりうるかについて検証したものである。検証に際しては、保育園における関与観察、保育記録、遊びモデルの保育実験の3点からその記録の分析と考察によって行った。結果、日常場面とりわけ競争の場面やできる／できないという二元的価値が顕在化した遊びにおいて高い衝動的行動性を示す幼児が、虚構の遊びにおいて安定した人間関係を構築し継続して遊ぶ姿が見られた。

キーワード：保育、遊び、ごっこ遊び、子どもの「荒れ」

はじめに

昨今、社会の急激な変化を背景とした子ども集団における人間関係や取り組みの崩れとしてあらわれる子どもの「荒れ」が問題となっている。また、こうした子どもの「荒れ」への対策と合わせて、保育や教育、社会福祉の現場においては、全般的な知的発達に遅れはないが、特定の能力の習得と使用あるいは対人関係において偏った発達を示す子どもたちに対する理解と支援が新たな課題となっている。本研究は、ごっこ遊びに代表される幼児期固有の遊びである虚構の遊びにおいて子どもがその衝動的行動性を抑制し、安定的な人間関係を構築して遊ぶことに着目し、虚構の遊びという教育的活動の充実が、子どもの「荒れ」を乗り越えるためのケア（養護活動）たりうるかについて検証したものである。検証に際しては、保育園における関与観察、保育記録、遊びモデルの保育実験の3点からその記録の分析と考察によって行った。本研究は、1.子どもの「荒れ」をめぐる問題、2.保育記録の分析、3.虚構の遊びによって恢復する子どもたちの3章によって構成される。

1. 子どもの「荒れ」をめぐる問題

1) 子どもの「荒れ」とその理解

集団活動において、自分の思い通りにならないときや他児とのトラブルといった場面で、強い「こだわり」を見せ、パニックを起こしやすいといった行動面の問題や困難を抱えた子どもの理解とその支援が保育や教育、社会福祉の現場における新たな課題となっている。保育等の集団活動において「泣き喚き、とびはね、叫び、大人が少々宥めても、気持ちを切り替えることができない」姿⁽¹⁾を見せる子どもたちは、その年齢に比して、感情の調整ができず「衝動的」で「幼い」のが特徴⁽²⁾である。またこうした子どもたちは、「衝動的」に叩いたり乱暴したりするために対人関係がづくりにくく、その行動に対して保育者や援助者が対応しているうちに、当該の子どもを含んだ子ども集団の取り組みが崩れ、楽しいはずの活動や遊びがぶつ切れになることが多い⁽³⁾。こうした子どもたちの「荒れ」は周囲の子どもからの消極的な評価を固定化させ、そうした周囲との不安定な関係がさらに新たな子どもの「荒れ」を引き起こしてしまうという悪循環を生み出していく。

本稿ではこうした強い衝動が起こった際、乱暴や暴言などの直接的な行動としてあらわれる姿が高い頻度で見られる子どもについて、高い衝動的行動性を示す子どもと呼ぶこととするが、こうした行動の背景については、その解明についてもさらなる研究が進められているところであり、「親子関係のまずさ」や「衝動的な子どもにはADHD（注意欠陥多動性障害）などの軽微な障害が隠されている場合」があるという示唆⁽⁴⁾や、脳機能の障害としての「軽度」発達障害を背景とした生活リズム⁽⁵⁾の問題や「基本的安心感」の弱さといった生活の課題に着目する必要性が指摘されている⁽⁶⁾。また、「子どもの要因と環境の要因からなる『気になる状況』がある」とらえるべき（略）気になる子ではなく、気になる状況に対して特別な配慮が必要」であるという指摘⁽⁷⁾から、子どもの「荒れ」とはこうした子どもの要因と何らかの環境的な要因との相互作用によって、社会的・集団的な状況内に生じた行動上の問題として理解することができる。

2) 子どもの「荒れ」と遊び

高い衝動的行動性を示す子どもにとっては、生活の快い記憶の蓄積が重要であり、豊かな遊びや生活経験と、それに根ざした活動意欲が自制心を育てる基盤となる⁽⁸⁾。また、全ての子どもに楽しい遊びを保障する実践の中において「衝動的」な子どもの変化が見られる報告⁽⁹⁾や、大脳前頭葉機能の発達には「笑顔と笑い声を他者と共有するような活動」との関連が重要であるとする⁽¹⁰⁾など、遊びの重要性について述べられたものが見られる。それでは、こうした「荒れ」を示す子どもにとって、その発達を導く、豊かで快い笑顔と笑い声を他者と共有するような遊びとはどのような遊びなのであろうか。また、子どもの要因と相互作用し子どもの「荒れ」

という状況を生じさせる環境的な要因とはどういったものなのであろうか。以下、筆者が実際に保育園において関与観察したある児童の事例を元にその枠組みについて考察を行う。

【事例①「手押し車リレー」をめぐる2つの姿 (2008/4/24)】

高い衝動的行動性を示す幼児を含んだある保育園 (以下「A保育園」という。)の5歳児クラスにおいて、2つのチームにわかれて子どもが二人一組で行う「手押し車⁽¹¹⁾」でリレーを行うことになった。この「手押し車」は、押し手と車役の子どもの歩みの速度を合わせることが必要であり、押し手が車役の脚を抱えきれず落としてしまった場合や、車役がその腕で体を支えきれなかった場合、あるいは両者の息が合わなかった場合に崩れ落ちてしまう。このリレーにおける子どもたちの目的はチームの勝利であり、その勝因と敗因は当然個々の現実世界における運動能力に還元される部分が多いこととなる。ある高い衝動的行動性を示す幼児 (以下、「A児⁽¹²⁾」という。)は、自分が所属するチームの負けが決定した瞬間、喜ぶ相手チームの子どものつかみかかった。「こっち (自分のチーム) の勝ちがいいの！」と泣き叫ぶA児に対し、「負けそうになっても最後までがんばったらいい。」「もう1回やったら勝つかも说不定いよ。」と保育士や周りの子どもたちが励まし、再度リレーを行うことになったのだが、最終走者となったA児の目の前で相手チームの最終走者がゴールした時点で、自分たちのチームの負けを悟ったA児は再度泣き叫びながら、またも喜ぶ相手チームの子どものつかみかかったのである。

一方、別の高い衝動的行動性を示す幼児 (以下、「B児⁽¹³⁾」という。)は、このリレー直前に、何度も崩れ、上手く進むことができない自分たちの「手押し車」に苛立ち、ペアとなった押し手の子どもを「おまえがちゃんと持たへんからや!」「こんなんやったら負けるやんけ!」と怒鳴りつけていた。筆者が、B児に対し「ガソリンはちゃんと入れたか?」とたずねてみたところ、当初何のことも理解できないといった表情であったが、すぐに表情を明るいのに一転させ、胸を張って「俺はクラウン (車種) だ!」と大声で答えた。さらに「タイヤの空気はパンパンになっているか?」と筆者が問うと、目を輝かせ「大丈夫! (タイヤの空気は) パンパンだ!」と答え、さらに「(ガソリン) どこから入れるの?」との問いには、腰のあたりを指差し、「ここ。ここから入れて!」、「どこが、タイヤなの?」との問いには、「ここだ。」と両腕を得意げに曲げて見せる姿が見られた。そのやりとりを見ていた周囲の子どもたちも「車のライトはこれ (車役の子どもの両目) だ!」と瞬きをして見せる、「こっちでもガソリン入れるよーいらっしやい。」とガソリンスタンドの店員になる、などそれぞれが役割をもって遊びはじめた。そしてリレーが始まるまでの間、イメージの世界でガソリンの給油やタイヤの空気を充填した子どもたちは和気藹々と「試運転」し続けたのである。

この事例においては、同じく日常的に「荒れ」としての高い衝動的行動性を示すA児とB児について、それぞれ周りの子どもたちとの間で構築された関係性の対比を行うことが可能である。つまり、現実の勝敗そのものが強調され前面にあらわれる遊びとしての「リレー」においては、A児の高い衝動的行動性が誘発され、結果、対人関係上のトラブルが生じた。一方、「車になる」という虚構の遊びにおいては、その遊びを通してB児とその周りの子ども同士も落ち着いた (安定した) 人間関係が、少なくともこの場面においては創造されたと推測できる。つまり、虚構の遊び場面においてはその衝動的行動性を (意識的ではなかったにせよ) 抑制しつつ遊ぶことができたのである。

3) 子どもの衝動的行動性の抑制と虚構の遊び

本稿における虚構の遊びとは、想像的場面と役という虚構場面を伴う遊びであり、ヴィゴツキーが幼児期の固有の遊びであると述べた、ごっこ遊びに代表される「虚構場面をともなう遊び⁽¹⁴⁾」と同義である。こうした「ごっこ遊び」においては、子どもがその実際の年齢よりも年上のように振るまったり、大人のような役割をもって遊ぶ姿がよく見られる。また日常生活において、到底従うことができないようなルールに対しても、遊びのなかでは従属することができるような姿が見られる。このような姿は「子どもは現実生活の中では直接的衝動の抑制は困難であるのに、遊びのなかではそれができるといふ具合に、意志的発達において遊びは生活の一步先をすすんでいる⁽¹⁵⁾」と理解することができ、前項の事例におけるB児の姿はまさにこれに該当する。また、マヌイレンコは遊びと意志の発達についての実験研究を行い、その結果、随意的行動の発達の構図において、4～6歳の幼児期の子どもたちにとって虚構場面を創造してなにかの役をうけもって遊ぶことが随意的行動の発達に決定的な意義をもつこということを証明した⁽¹⁶⁾。このことは、幼児期の子どもは虚構の遊びにおいてもっとも随意性を発揮し、この時期の子どもの随意行動をコントロールする要因の核が虚構性にあることを示しているといえる。また、虚構性を有した遊びにおける随意行動のコントロールは、他の子どもたちと同一場面で遊ぶ場面において最も発揮されており、このことから、幼児期の子どもは、他の子どもと共に虚構の遊びを遊ぶことによってその随意性を最も発揮するのだといえる。

これらのことから鑑みると、日常場面や二元的な結果が強調される遊びにおいて高い衝動的行動性を発揮し「荒れ」を示す子どもたちは、虚構の遊びにおいてその衝動的行動性を抑制し、充実した遊びを継続することができるのではないかという仮説を構築することができる。また、そのような虚構の遊びは当該の子どもと保育士あるいは子ども同士の落ち着いた（安定した）人間関係を創造し、そのことを土台として遊びの中で獲得された力が他の生活の場面においてもあらわれうることが考えられる。むしろ、虚構の遊びのみが高い衝動的行動性を抑制するのではなく、また単に衝動的行動性が消失し、「荒れ」が見られなくなるようにすることが子どもの発達を保障することではない。しかし、こうした虚構の遊びを通して「荒れ」を示す子どもたちが笑顔と笑い声を他者と共有するような活動を体験し、自らの衝動的行動性を抑制しつつ周囲との安定した人間関係を構築することができるのであれば、虚構の遊びは子どもの「荒れ」に対して重要な意味を持つこととなる。本稿では、この仮説について保育現場における個々の幼児と保育実践の分析によって検証を行う。分析に際しては保育園における関与観察の記録、保育記録、及び遊びモデルの保育実験の3つを用いて虚構の遊びと子どもの「荒れ」との関連を探る。

2. 保育記録の分析

1) 対象の概要

保育実践の分析に際しては、前項で述べたとおり保育園における関与観察の記録、保育記録、及び遊びモデルの保育実験の3つを用いておこなうが、いずれもA保育園の5歳児クラスの児童を対象とする。関与観察の記録は筆者が実際に保育に参加しながら保育観察をおこなった記録である。保育記録とは当該クラスの保育記録及び保育日誌、ならびに担任保育士の個別記録や保育計画案、保育総括等を含むものである。遊びモデルの保育実験とは、当該園及び担任保育士の協力と許可を得て筆者が意図的に行った自然的な場面における虚構の遊びならびに人為的に課題を設定しておこなった実験である。これら3つについては必要に応じて担任保育士等と面談を行い子どもたちの様子と保育内容についての理解を補足することとした。

本クラスは、5歳児19人のクラスであり、クラス担任保育士1名と保育体制の確保のための加配の保育士1名(4, 5歳児クラス兼任)が配置されている。高い衝動的行動性を示す子どもとして対象とするのは1名の女児(A児)と1名の男児(B児)である⁽¹⁷⁾。A児は、周囲の子どもとの関係において思い通りにいかない場面や、遊び等における競争的な要素に過敏に反応し、高い頻度でトラブルとなる。トラブルの当事者である他児または近くにいた他児、時には保育士に対する暴言や暴力的な行為(爪でひっかく、叩く、抓る等)を行い、泣き叫びながらその場に座り込む姿や保育室を飛び出すことも多く見られた。担任保育士及び職員会議等においては、A児の家庭での生活環境⁽¹⁸⁾に着目し配慮しながら、他児との安定した関係づくりや充実した活動の保障に留意した保育計画を立案している。B児は、他児との関係において支配的なふるまいをすることが多く、思い通りにいかない場面において暴言や暴力的な行為(叩く、蹴る等)が多く見られる。また、A児同様、競争的な場面では優位であることを過度に追求し、結果としてトラブルとなることも多く見られた。B児においても、家庭での生活環境に着目し理解を深めつつ、自らの気持ちを言葉で伝えることを援助することによる他児との関係づくりや、苦手なことやできないことについても粘り強くとりくめるように留意した保育計画を立案している。両児に共通して、競争的な要素や出来栄が問われる場面に対して過度に反応することや、トラブルの際の自分の気持ちの立て直しや保育士や他児との話し合いにおける困難さがあらわれており、その援助に際しては担任保育士以外の職員による直接的、間接的な関わりが多く見受けられた。次項より、クラスにおける子どもたちの生活や活動の場面、とりわけ遊びの場面を中心に、これら両児と他児及び保育士の関わりに焦点化して保育記録の分析を行う。

2) 保育記録にあらわれるA児の「荒れ」と遊び

A児は前項で述べたように、自分の言い分が通らなかった場面や競争的な要素に過敏に反応し、高い頻度でトラブルとなることが保育記録からうかがえる。

「(公園までの散歩で)『〇〇と手をつなぎたい』とごねて、それがかなわなかった際に『保育園やめます』とまで言い出す(4/2, A児)。「(おにぎりの具を決める話し合いで)自分の提案した『おかか(かつおぶし)』が候補からはずれたので『A児の“おかか”ない!』と泣く(4/7, A児)。「(午睡時)『△△の横は、いや。〇〇の横がいい!』と、友だちの布団をぐちゃぐちゃにし、たたこうとするので止める。周りの子が怒ったことに対しても手をあげようとするので保育士が止めると、保育士をたたいてくる(5/21, A児)。」

など、日常の生活場面においても取り立てて大きなアクシデントとは思えないようなことをきっかけとしてトラブルへと発展していくことがわかる。遊びにおいては以下のように保育士が想定している遊びの面白さやねらいとは異なる要素について過敏な反応を示している。

【事例②「きのこ鬼」をめぐるトラブル(2008/5/1)】

近隣の公園へ出かけ、「きのこ鬼⁽¹⁹⁾」をして遊ぶことになった。公園まで手をつないでいくペアをめぐってA児と他児との間にトラブルがあった後に公園へと向かった。1回目の「きのこ鬼」が終了した際の、保育士の「一回も捕まらなかった人〜?」という問いかけに対して、手を上げたA児。鬼をしていた他児から、「A児ちゃん、捕まったやんか。」と異論が挙がった瞬間に、「A児は、一回も捕まらなかったの!」と大声で叫び泣き始め⁽²⁰⁾、鬼だった子どもにつかみかかった。A児を抱きとめながら、「A児ちゃんは捕まりたくなかったんやな?」と保育士が気持ちを確かめる言葉かけをおこなうが、「つかまらなかった!つかまらなかったの!」と泣き続けた。

この事例におけるA児の姿からは、鬼に捕まらないように、あるいは捕まってしまった仲間を助けるために、隠れたり逃げたりするスリルや、上手くいったときの喜び⁽²¹⁾そのものを楽しむことができず、保育士の問いかけによってA児の関心が「鬼に捕まった/捕まらなかった」という結果の評価に移行したと考えられる。保育士のねらいは「一回も捕まらない」ことを評価するのではなく、そのための工夫や方法を楽しむために、捕まらなかった子どもの工夫を共有し、その意欲を引き出すことであったはずである。すなわちA児にとって「きのこ鬼」は過程を楽しむものではなく、結果から導き出される評価が最大の関心事であったのだといえよう。また、手をつなぐペアをめぐるトラブルによって不安定な状態にあったA児にとって「きのこ鬼」は立ち直りを導くものには成りえなかった、あるいは不安定な状態に「きのこ鬼」でのやりとりが加わったことで衝動的行動性が誘発されたのではないかと推測できる。

A児の衝動的行動性が誘発される要因は、その二元的な価値への強い志向性が競争的ルールの遊びによって顕在化されることにある。さらにA児の衝動的行動性の発揮によって遊びや活動が中断され、充実しないまま終了する状況が頻発することは、周囲の子どもを恒常的に欲求不満の状態とする。その不満がA児に対する批判や攻撃性としてあらわれることは、A児の衝動的行動性をあらたに誘発しうるような連続的な状況を生む。具体的には、A児が衝動的行動性を発揮した際に、「またや…」「やめとけ!またやられるぞ!」「前もそうやった。(そのよう

なことがあったという不満として)」といった周囲の子どもの言葉や、横に座るとさっと身を引いて傍にすることを避ける、などのA児に対する否定的な評価や態度がしばしば見られた。一方、こうした不安定な状態からの立ち直りや、次の活動に向けて気持ちを切り替える際に、保育者や周囲の子どもたちによる支援を必要としながらも虚構の遊びがその契機や要因となっていることが保育記録からうかがえる。

【事例③虚構の遊びによる次の活動への気持ちの切り替え (2008/4/23)】

昼食後、おもちゃを片付け、二階にあるクラスの保育室へ移動する際、A児はみんなで縦に連なる「電車⁽²²⁾」になって移動したが、他児はそれに気づかず一斉に階段を駆け上がった。「みんな、待って！『電車』するの！」と怒るA児。残った数人の子どもたちがつながってくれたが、「みんな(全員)とするの！」と怒り続ける。保育士が「上(二階)に行ったら、みんないるよ。」と声をかけるが、A児は「ここでするの！」と怒り続ける。何を言っても落ち着かなかったが、残っていた普段から仲の良い他児と2人で午睡前に読む紙芝居を選んでもらうことで気分が落ち着いたので、「じゃあ、『ジェットコースター』行くよ！つながって！」と保育士も含め3人の「ジェットコースター」で二階にあがることができた。

【事例④「かくれんぼ」をめぐるトラブルからの立ち直り (2008/5/15)】

公園での「かくれんぼ」において、途中で見つかったA児は最後まで見つからなかった子どもの胸部を叩き、「一番最後がよかった⁽²³⁾。」「もう、(かくれんぼを)やめる！」と怒る。保育士が「最後まで見つからなかった)〇〇ちゃんは、こんな風に木の茂みの中に隠れてたから見つからなかったんだよ。次はこんな風に隠れてみたらどうかな。」と声をかけるが、結局、今回は隠れずに公園中央の丘の上から「保育園もやめる！」と叫びながら「かくれんぼ」の様子を睨みつけていた。

「かくれんぼ」が終了し保育園へ帰ることとなったが、A児は植え込みに座り込み「みんな帰って。」「もう保育園には帰りません。」と、気持ちを立ち直すことができない。他児はすでに手をつなぎA児を待っていたが、手をつなぐベアの他児が迎えにきてA児は拒否した。保育士が、「さあ、お茶飲んで元気だして帰ろう。」と声をかけるが、「(水筒の)フタが硬い。」「みんな先に帰って。」などと表情は硬いままであった。筆者が手指で「きつね」の形をつくり、「あ、きつねがお茶飲みにきたよ。きつねもノドが乾いてるんだね。ほら、『(きつねの声色で)A児ちゃん、お茶飲ませて〜』。」と声をかけると、ようやく視線が合い「きつねちゃん、お茶飲みたいの？どうぞ。」と水筒を差し出す。その後、A児も手指で「きつね」の形をつくり、「いっしょに行こうね〜」と筆者の「きつね」と手指同士をつなぎ、帰路につくことができた。

道中、再び「疲れたから、もう歩けない。」「保育園に帰りたくない。」と表情を曇らせることもあったが、ベアの他児も加わった、手指の「きつね」同士での励ましや、そこから発展した色々な動物になりきって吠えながら道を駆ける「動物ごっこ」によって歩き続ける(時には走ることも含め)ことができた。最終的には、A児たちの前に並んでいた他児を加えた4名の子どもたちが「動物ごっこ」で遊びながら園に到着した。

このように活動から次の活動へと場面が転換する際、とりわけその前後に衝動的行動性の発揮によるトラブルがあった場面において、乗り物や動物になりきって出発する、あるいは想像上の動物に対してやさしく接することによって気持ちを立て直す姿からは、虚構の遊びによっ

て衝動的行動性が抑制されていることが見て取れる。

3) 保育記録にあらわれるB児の「荒れ」と遊び

B児は常に威圧的な態度で他児に接し、自身の言い分が通らない場面や乱暴な言動を批判された際にさらに暴力的なふるまいに及び、時には自身が保育室から飛び出す場面も多く見られた。さらに保育記録ではB児が示す「荒れ」が他児の「荒れ」を連続的に生み出していることが見られる。

「保育士が見えにくいところで友だちをパンチする（4/2, B児）。」「自由遊びのときに、ぶつかった、たたかれたなどのトラブルが多く、B児が友だちを笑いながらたたき、B児に何も言えず笑っているという場面がよく見られる。また『死ぬ』という言葉も気になる（4/24, B児）。」「（部屋を飛び出した）A児に対し、B児が他児に『A児を蹴ってこい』といい、他児が蹴る。A児、大泣き（5/24）。」

このようにB児の乱暴なふるまいに対する警戒や萎縮だけでなく、B児が威圧的に関わっている子どもが、異なった場面においてまた違う子どもに対し威圧的になっている姿が見られたのである。またB児は虚構の遊びにおいては楽しそうに遊ぶ姿が見られたのだが、遊びがその意味合いを変化させ、他者からの評価のまなごしを意識させるものとなった際に、やはり高い衝動的行動性を発揮し「荒れ」を示すことが見られた。

【事例⑤「鹿跳び」の練習（2008/8/28）】

「鹿のようにジャンプしてみよう。」と、保育室に鈴をぶら下げたヒモを張り、走りながら鈴めがけてジャンプする「鹿跳び」の遊びを設定した。鈴にタッチする際にどうしても高く跳ぶことに意識がいくために、多くの子どもが跳ぶ前に一旦走るのをやめ、しゃがみこんで伸び上がる時の反動と身体のパネを使ったジャンプとなってしまう。「そのジャンプもいいけど、『鹿跳び』とはちょっとちがうな〜」との保育士の言葉に子どもたちも頷く。床に60センチ程の幅でテープを貼り付け「河」を作り、その「河」を跳び越すことに変更する。

筆者が「河」の中に四つ這いになり、「さあ、オレはワニだ。この河に落ちた鹿は喰ってやるぞ！」と声をかける。保育士の「さあ、ワニに食べられないように、河を跳び越すんだ！」の掛け声で、B児を含む子どもたちは次々と「鹿跳び」を行なった。

数回、往復で「鹿跳び」を行なった後に、一人ずつ他児の前で「発表会」を行なうことが保育士から提案された。跳んだ子どもに対して他児から、「足が伸びてて、鹿みたい。」「ちょっと足が曲がった。」等の評価の言葉がかけられて拍手がおきていたが、B児はこの「発表会」が始まる直前から保育室の隅で壁に向かってボールを投げるような動作をくり返しはじめた。保育士が「B児も友だちがやっていることは見てね。」と数回声をかけたところ、「みんなキライヤ！」と叫びはじめる。「みんな出ていけ！」「友だちなんかかなりたくないわ！」と矢継ぎ早に叫び続け、保育士の言葉を一切受け付けようとしなない。「やり方がわからなかったり、難しかったら、友だちに教えてもらったり、やり方を聞いてもいいんだよ。」との保育士の言葉に対しても、「教えてもらいたくないわ！みんななんか、もう出て行って！」と泣き叫び始め、「みんなが出ていかへんねやったら、じゃあオレが出て行く！」と保育室を飛び出した。

保育士は、今すぐには気持ちを立て直しそうにないと判断し、B児に「みんなは、一緒に遊びたいと思っ

てるよ。いつでもいいから入りたくなったらおいでね。待ってるよ。」と他児と共に声をかけることに留めた。その後B児は事務室でしばらく過ごした後に、別の保育士に伴われることによって保育室へと帰ってきた。

B児はこのような高い衝動的行動性を示す一方で、竹馬やなわとびの取り組みの中では「朝夕の時間でも、竹馬やなわとびで遊んでおり、何度となく失敗してもくり返し遊び続けて、上手くいった時には、『先生、見て!』と嬉しそうに声をかけてくる(8/7他)。」など、自ら失敗したことに対して何度も挑戦する姿を見せている。一見すると対照的な2つの姿からは、設定された活動として展開された「発表会」が、他児との比較に対する過剰な意識を喚起させている⁽²⁴⁾ことに対して、自由な遊びの中では、他児との比較を意識する機会が少なく、自らの意志で再挑戦を行なっているという違いがあることが理解できる。

B児の高い衝動的行動性は、鹿になりきって遊ぶという虚構の遊びが「発表会」へとその意味合いを変化させ、他者の評価のまなざしを意識したことによって誘発されたと考えられるが、この遊びの変化自体は、「顕在的な虚構場面と伏在的なルールから、顕在的なルールと伏在的な虚構場面を持つ遊びへとという発達は、二つの極をなし、子どもの遊びの進化を指し示している⁽²⁵⁾」ものといえる。虚構の遊びには想像的場面と役という虚構性が顕在化しているが、同時にその場面設定や役割にふさわしい振る舞いを行なわなければならないというルールが伏在化している。一方「ルールの遊び」には現実の行動を規定するルールが顕在化しているが、そのルールはあくまで遊びという状況の中だけで適用されるという虚構性が伏在化している。この事例の場合、遊びが「発表会」へと変化したことによって、「鹿になって河を飛び越える」という役割と虚構場面よりも「より上手に鹿らしく跳びこえる」という現実的行動を目標としたルールが前面に顕在化したのだといえよう。

3. 虚構の遊びによって恢復する子どもたち

1) 虚構の遊びにおけるA児の姿(遊びモデルの保育実験より)

これまでの保育記録にあらわれる子どもたちの姿から、子どもが示す「荒れ」の実態とそのあらわれの過程が明らかになってきた。また、子どもの「荒れ」の根底には自尊感情の未形成ともいえるべき自身に対する自信のなさを背景とした過剰なまでの他者の評価のまなざしに対する意識が存在することも推察できる。このことが常に勝敗という二元的な価値にこだわりを見せ、遊びにおいて競争的要素が感じられた際にすぐさま不安定な状態へと移行してしまう要因となっていると考えられる。以下、こうした競争的要素や二元的な価値を伏在化させ、意図的に虚構性を顕在化させた遊びモデルの保育実験の記録を中心に、虚構の遊びの中における子どもの姿について考察する。

【保育実験①スケーター遊びの発展 (2008/5/22)】

A保育園では、子どもの乗り物遊具としてスケーターを保有しており、この日の午前中にスケーターの基本的な操作を体感的に身につけることを目的に近隣の公園へと出かけた。公園内の路面に描かれた紋様を「道路」に見立て、その上をめいめいにスケーターを走らせていたが、①継続してスケーターを操作し続ける群と、②スケーターを止め、めいめいの行動をとり始める群へと分化してきた。A児は②群であり、「もう、休憩。」とスケーターを止めて辺りを徘徊する姿が見られた。筆者が「道路」の分岐点に立ち、スケーターを停止させる「関所」を設定し、「ここを通るには、ハンコがいるんですよ。すみませんが、手を出していただけますか？」と声をかけ、差し出された手の甲に押印する真似を行った。スケーターの流れを止めてしまったことで列ができ、当初は「早く行って！」との声が後から挙がることもあったが、順に押印をして送り出していく内に「今、ハンコ押ししてもらってるから待って！」「ここはハンコがいるんですね～」「はい、〇〇円 (と、通行料金を支払うそぶりを行う)」などの虚構の遊びを楽しむ姿が見られはじめた。筆者の「今日はどちらまで行かれるのですか？」との問いに対しても、「水族館です (同じ週に遠足で出かけたところであった)」「プールです」「おかしを買いに行くんです」「遊園地です」など自分なりにイメージした受け答えをするようになった。さらに他の子どもの答えを真似る子どもや、違う行き先を考えて返答する姿が見られた。A児は再びスケーターに乗り、「遊園地に行くんです。おみやげ買ってきてあげますね～」と笑顔で何度も「関所」を通過して遊んでいた。その後、この遊びは「スケーターをバイクにみたてて、『おでかけしよう』とあそび始めて、『ディズニーランド行く』『買い物行く』というのもできて、木の生えているところをおばけやしきにしよう」と数人の子どもたちから『おばけやしきごっこ』始まり、駐車場を決めて、おばけやしきのお店の人になる子どもと、そこにスケーターを置いてお客になる子、と別れてあそんでいた」と、さらに発展し、A児も店員、客の両方になって虚構の遊びを楽しんでいた (保育記録より)。日頃、公園から帰る際のトラブル (手をつないで帰るペアをめぐるトラブルや、競争的ルールが強くあらわれた遊びの結果に対する不満や次の活動への気持ちの切り替えの困難さによるものなど) が多く見られるA児も、「おばけ屋敷は、今日はもう閉店ですね。そろそろ移動しましょうか。」という担任保育士の言葉かけに納得し、すんなりと保育園へと帰ることができたのである。

【保育実験②捕まえない「鬼ごっこ」 (2008/7/4)】

昼食後、園庭で遊ぶこととなり、A児を含む複数の子どもが「鬼ごっこしよう」と筆者に声をかけてきた。最初の「鬼」について、「誰がする？」と尋ねると、「じゃんけん」「筆者にやってほしい」と意見は分かれた。最終的にはA児や大人との関わりを強く志向する子どもたちが強く主張し「筆者にやってほしい」ことで合意された。

最初は3～4名で遊びはじめていたが、徐々に「よして。」と増えはじめる。新たに参加し

ようとする子どもは筆者に対して参加の承認を求めてきたが、その都度「A児ちゃんに言って。A児ちゃんをはじめようって言ったからね。」と答える。遊びをはじめた子どもは他にもいたが、それらの他児がすでに遠くに逃げ、鬼である筆者の様子をうかがう姿や、隠れ場所を探し始めるなどの姿が見られ始めていたことに対して、A児はまだ筆者の周辺をやや緊張した表情で歩いていたため、A児に対して参加承認の権限を移譲したのである。「入れて。」との他児の言葉に、A児は「いいよ。」と笑顔で快諾した。

筆者は「よおし、うまそうな子どもたちだ。捕まえて食べてやろう！」と大声をあげてから子どもたちを追いかけたが、ギリギリまで追い詰めるが捕まえないように留意した。一定時間、追いかけた後に「なんと素早い子どもたちだ。そうだ、もっと速く走れる『赤鬼』になってやろう。」と子どもたちに聞こえる独り言を言った後に先ほどよりやや速く、しかし捕まえないように子どもたちを追いかけた。さらに「(園庭の中央にある土の)山から飛びおりてくる『青鬼』」や「(子どもたちを捕まえやすいように)手がたくさんある『黒鬼』」に変化し続け鬼ごっこを継続した。

「鬼になりたい。」という子どもがでてきた時点で、その子どもを捕まえた。「ようし、子どもをつかまえたので、この鬼のツノをおまえにもつけてやろう。これでおまえも鬼だ。」と言いながら子どもの頭に架空のツノを埋め込む仕草をおこなう。子どもは「きゃあ！」といいながら鬼として他の子どもを追いかけ始めた。鬼の役割が筆者から子どもへと移行したことによって、「鬼は子どもを捕まえる」という「鬼ごっこ」のルールの基幹部分が顕在化した。鬼となった子どもは、当然のことながら目の前の子どもを捕まえずにはおられない。すなわち、鬼は子どもを捕まえるという、鬼の本来の役割を果たし、且つ遊びの基幹ルールを遵守したのである。このことによって、他の「鬼ごっこ」に参加していた子どもの中にいくつかの変化が見られた。大別すると、①鬼に捕まえられ新たな鬼になることも含んで遊びを楽しめる子ども群と、②捕まえられることを拒否、あるいは捕まえられると怒り出す子ども群とに分かれた⁽²⁶⁾。A児は②群であり、遊びが行われていた園庭中心部から徐々に離れ、爪を噛みながら遠巻きに「鬼ごっこ」を見ていたのである。やがて、午睡準備の時間になったため保育室へと戻ることによって遊びは終了した。

短い遊び時間ではあったが、まさに「顕在的な虚構場面と伏在的なルールから。顕在的なルールと伏在的な虚構場面を持つ遊びへ」という発達は、二つの極をなし、子どもの遊びの進化を指し示している⁽²⁷⁾。姿があらわれていたといえよう。つまり、「鬼ごっこ」において、当初、筆者が鬼の役割を受け持った場面においては、「鬼(の)ごっこ」という虚構性が顕在化し、「鬼は子どもを捕まえる(捕まったら鬼を交代する)」というルールは伏在的なものであった。その後、鬼の役割が子どもへと移行されたことによって、虚構性は伏在化し、「鬼は子どもを捕まえる(捕まったら鬼を交代する)」というルールが顕在化した遊びへと「発達」したのである。その遊びの「発達」と、顕在化したルールを楽しめた①群の子どもたちと、楽しめなかった②

群の（捕まえられることを嫌がる、あるいは鬼になりたくない、追いかけることを楽しみたい）子どもたちとの要求との齟齬が子どもたちの分散化としてあらわれたといえる。

後日、筆者に『（鬼が）山から飛んでくる』鬼ごっこやろう！』と複数の子どもが声をかけてきた。必ずしも大人との関わりを志向する子どもや先の②群であった子どもだけではなくたことから、ルールが顕在化した「鬼ごっこ」を楽しむことのできる子どもにとっても、虚構性が顕在化した「鬼ごっこ」を楽しむことは可能であることがわかる。しかしながらA児を含む②群の子どもたちの姿からもわかるように、虚構性が顕在化した遊びを楽しめることが、すぐさまルールが顕在化した遊びを楽しめることとはならない。つまり、子どもの遊びにおいては虚構の遊びを楽しむ姿が先行してあらわれ、後にあらわれるルールの遊びを楽しむことを準備し導くのである。

2) 虚構の遊びにおけるB児の姿（保育記録より）

運動会での絵本を題材とした身ぶり表現にむけた取り組みが様々な遊びを通じて行われた。前述の事例⑤「鹿跳び」の練習もその一環であったが、他にも以下のような取り組みの様子が記録からもがうかがえる。

「絵本の『狩り』の場面であそびました。グループごとに動物的を作り、前日に作った紙の弓矢で的当てです。食後も的を出し、『うつぞ！』『いけー！』と掛け声を出して楽しんでいました（9/2、公開記録より）。」「『狩り』の場面で、どんな風にすればうまく動物を射ることができるか、という話し合いにおいて、B児が、『弓矢をうつときは、片目をつぶったほうがいい。』と発言。周囲の子どもたちも、『そうやな。』『それがいい！』と賛同する（9/4）。」

さらにその取り組みのひとつとして、予定されていた遠足の行き先を鹿が放し飼いにされている公園にし、実際の鹿を見ながら、身ぶり表現の主題となる「きんいろのしか」をさがす、という探索遊びを設定することとなった。

「遠足にて、公園に放し飼いされている鹿を見つけ、『シカが走った！』と大喜びで、鹿の走り方をまねしながら追いかけていきました。（略）公園の中の小川をシカが跳ぶと、子どもたちもまねして跳びます（9/9、公開記録より）。」「公園の奥に分け入る中で、『こっちに“きんいろのしか”おるかもしれんぞ！みんな、オレについて来い！』とB児を含む数人かのリードにより、『たんけんごっこ』が始まる。木の洞や崩れかけた石垣を見ては、『ここが“きんいろのしか”の洞窟かもしれん！』とイメージを共有し遊ぶ（9/9）。」「B児が給食の『芋ごはん』の中からサツマイモを箸でつまみあげ、『こんなところにも“金”が入ってるぞ！⁽²⁸⁾』と周囲の子どもたちに伝える。他児も『こっちにも入ってた！』『“金”食べよう！』と楽しそうにイメージを共有する（9/25）。」

こうした遠足での体験を通して、子どもたちは鹿をまねて走りまわり、また様々なイメージ

を共有しながらの探索遊びを楽しんだのであるが、この間、B児は衝動的行動性の発揮に伴う威圧的な関わりや暴力的な言動といった「荒れ」を見せることなく継続して遊ぶことができた。このことから、それぞれが役割を持ち、イメージを共有して、勝敗や優劣なく共に遊ぶという虚構の遊びが、高い衝動的行動性を示す子どもの（意識的ではないにせよ）自己抑制を促し、豊かで快い笑顔と笑い声を他者と共有するような体験としての遊びを通じて安定した人間関係の形成を導くことがわかる。スラヴィナによる「子どもの遊びのなかに想像的場面と役が発生した場合にだけ、遊びは子どもにとって新しい意味を獲得し、この年齢期の子どもに通常みられるような、継続的で感情ゆたかな遊びになるのである⁽²⁹⁾」という虚構の遊びの意義は、今日、子どもの「荒れ」に対する重要な意味としてもとらえなおされるべきであろう。

3) 傍証としての遊びモデルの人為的保育実験

本研究では、仮説を検証した後の傍証のため、随意行動の発達についての遊びモデルの実験を行うことを計画した。マヌイレンコの実験研究⁽³⁰⁾に従い、4～6歳の幼児期の子どもたちを対象とし、その随意行動の発達について、1) きわめて生活場面に近い状況における随意行動のコントロール、2) 虚構性が設定された遊び活動における随意行動のコントロールの2点の比較検討を行うこととした。第1系列の実験については、きわめて生活場面に近い状況における随意行動のコントロールに関する実験として、また第2系列の実験については、虚構性が設定された遊び活動における随意行動のコントロールの実験として位置づけた。この実験においては、年齢に伴う随意行動のコントロールの推移を分析する目的として、その対象をA児やB児の所属するA保育園の5歳児クラスだけでなく、他園（以下、B保育園という。）の4歳児のクラス児童もその対象とした。

しかしながらこの人為的保育実験は様々な要因のため初期実験の一部を行うにとどまり、必ずしもその全てを傍証として用いることができる結果を得るには至らなかった。その原因としては、まず、実施の機会や回数の確保といった実施計画における問題点が挙げられるが、さらに、本実験が高い衝動的行動性を示す幼児を対象としていることや、その内容について「虚構場面で役割を持って遊ぶ」遊びという自発的活動とその要求から導かれる創造性を内包したものであったことに起因すると考えられる。結論として、2系列の実験を比較した結果を傍証として用いることはできなくなったが、実験結果についての分析を以下のとおりに行う。

【①第1系列の実験結果】

第1系列の実験は、他の子どもたちがいる中で「両手を床について腰を下ろす、ただし臀部は床から離すこと。また、実験の開始後は、身動きや会話をしてはならない、ただし眼球を動かすことはしてもよい。」という課題を子どもたちに与えその保持時間を測定した。最終的な被験率は75%（A保育園65%、B保育園84%）であった。実験を行うことができなかったのは

10名（A保育園7名，B保育園3名）であったが，そのうち3名は実験を強く拒否した児童であり，2名は実験期間に保育園を退園した児童，残りの5名は実験の条件が整わなかったことを理由にするものである。

この系列の実験は，きわめて生活場面に近い状況という誘惑的モメントが存在する中で行なわれた。マヌイレンコによる同系列の実験では3才以上4才未満は12秒，4才以上5才未満は41秒，5才以上6才未満は2分55秒（175秒），6才以上7才未満は11分（660秒）という結果が得られているが，筆者はこれらの姿勢の随意的維持の継続時間と年齢とが同一区分内において正比例していることに着目し，これらの年齢区分の中間点における継続時間を推測値として設定した。これは，マヌイレンコの実験による年齢区分では，同一の区分内に最大11ヶ月以上の年齢月齢差が存在し，ある区分における最も低い年齢月齢と次の区分における最も高い年齢月齢の差は僅差となり，継続時間の増加の推移についてより詳細な比較を行なう際には年齢区分をさらに分割する必要があると考えたためである。

本実験において要求された姿勢を維持した平均時間⁽³¹⁾は，A園が172秒（-3⁽³²⁾），B園が33秒（-8）であった。また全被験者の年齢区分別の平均時間は，4才以上5才未満は32秒（-9），5才以上6才未満は147秒（-28）であり，さらにそれらの中間値は，3才6ヶ月以上4才6ヶ月未満は32秒（+5），4才6ヶ月以上5才6ヶ月未満は96秒（-12）であった（表1）。

表1 第1系列の実験結果とマヌイレンコによる実験結果との比較 (秒)

年齢	マヌイレンコの実験結果 (①)	クラス別 平均値	①との比較	両園 平均値	①との比較
3才以上4才未満	12				
3才6ヶ月以上4才6ヶ月未満	27 *			32	+5
4才以上5才未満	41	33	-8	32	-9
4才6ヶ月以上5才6ヶ月未満	108 *			96	-12
5才以上6才未満	175	172	-3	147	-28
5才6ヶ月以上6才6ヶ月未満	418 *				
6才以上7才未満	660				

* …筆者による推測値，空白…該当値なし

得られた結果が示すように，マヌイレンコの実験結果をやや下回る⁽³³⁾ものの，その年齢区分による値の変化については，ほぼ同様の変動を示している。このことから，姿勢の随意的維持の継続時間は年齢によって増加し，4才以上5才未満児から5才以上6才未満児にかけて約5倍⁽³⁴⁾となることがわかる。これらの結果を元に，高い衝動的行動性を示す子ども及び，特徴的な結果を示した個々の被験者の結果についていくつかの事例を述べる。

高い衝動的行動性を示すA児（実験結果のデータ番号A-003⁽³⁵⁾，以下，児童名についてはこの番号で表記する，5才11ヶ月）は，47秒（マヌイレンコの実験結果との比較：-128/-371，クラス別平均値との比較：-125，両園平均値との比較：-100⁽³⁶⁾）であり，同一の年齢

区分の他児との比較においても低値を示している。昼食後の時間に実験は行なわれ、実験の説明時にも落ち着いた状況で意欲的に開始したが、他の子どもの声に反応し、頭と首をそちらに向けて終了となった。

A-004 (5才10ヶ月) は、615秒 (+440/+197: +443: +468) であり、同一の年齢区分の他児との比較において最高値を示している。また、A-015 (5才5ヶ月) 376秒 (+201: +204: +229), A-013 (5才6ヶ月) 208秒 (+33/-210: +36: +61), といった同一の年齢区分において高値を示している児童について聞き取りを行なったところ、何らかの「楽しい場面」を想起していたことが回答された。また、唯一動かすことが許可された「眼」について、天井等を凝視している姿が共通して観察された⁽³⁷⁾。

B-007 (4才8ヶ月) は、7秒 (-34/-101: -26: -25) であり、同一の年齢区分の他児との比較において、最も低値を示している。また、A-016 (5才4ヶ月) 20秒 (-155: -152: -127) など、同一の年齢区分の他児との比較において低値を示している幼児には、日常の場面において自尊感情や自信の低さが指摘される幼児が含まれている。

これらの結果からは、先に述べたとおり、随意行動の支配は年齢と共に強くなる一方で、高い衝動的行動性を示す幼児については他の幼児の平均値を下回っていることがわかる。

また、外的に虚構性が付与されない随意行動の長時間制御を可能とした子どもたちは、自らの内面に虚構性を構築している、あるいは自らの行為、行動を虚構性の中に意味づけようとする指向性を有しているのではないかと推測できる⁽³⁸⁾。

【②第2系列の実験結果】

第2系列の実験は、虚構性が付与された場面における随意行動の制御に関する検証であったが、まったくの想定外の要因によってその実験を中断した。実験は、他の子どもたちがいる中で上記の姿勢をとらせることは第1系列の実験と同じであるが、「家族」と「番犬」という役割を有した虚構場面をつくり、「番犬」の役を受け持つ子どもに対して前述の姿勢をとらせその保持時間を測定することを計画した。しかしながらその被験者となった多くの子どもが、設定された虚構場面における役割に対して想定外の適応を見せた。つまり、「家族と家を守る番犬」は、不審者が家に侵入しないように「じっと動かずに見張りを行う（役割を持って随意行動をコントロールする）」という筆者の指示に従いながら、同時に、家の前を横切る人間に対しては「吠えて威嚇する」という顕在化した虚構場面と伏在化したルールについても従う行動に出たのである。

たとえば、先の実験によって高い数値を示した、A-004 (5才10ヶ月) やA-015 (5才5ヶ月) らは、実験がはじまるや否や実験を行なった保育室の外を横切る人影に対して、さながら

獐猛な犬のように激しく吠えたのであった。また、同一の年齢区分の他児との比較において最低値を示したB児（A-011, 5才11ヶ月）は、本実験の説明を受けた後に、「犬になんかなりたくないわ！人間がいい！」と言い残し保育室から飛び出したのである。

こうした実験結果は、実験の成立という点において、場面設定や実験の環境について大きな課題と問題点を示していると同時に、被験者となった子どもたちがより深く「犬になりきっていた」結果の行動であったことを示唆している。つまり、子どもたちはこの第2系列の実験を最も本質的な意味における虚構の遊びとして遊んでいたのである。

今回の、本系列における実験結果の最大の課題は、実験の際に想定外の刺激的な要因が加わることはないような状況、もしくは環境を確保できなかったことにあるといえる。そういった意味においては、これらの条件を満たすための制約が多いと考えられる保育園での実験においては、その場所や時間帯等、どれだけ実験に適した環境を確保できるかが今後の大きな課題である。

お わ り に

以上、保育園における関与観察、保育記録、遊びモデルの保育実験の3点の分析と考察によって、虚構の遊びの充実は子どもの「荒れ」を乗り越えるためのケア（養護活動）たりうるといふ確証を得ることができた。また、充実した虚構の遊び（教育的活動）が「見かけ上は異なった種々の活動としてあらわれる、最も深い意味における成長や自己実現をたすける営み⁽³⁹⁾」として、従来のケア（＝養護活動）という概念を拡張するという点については、今後も研究の主題として着目していきたいと考える。また紙面の都合上割愛せざるを得なかった4歳児クラスにおける保育実践の分析ならびに学齢期における保育実践の分析についても今後の課題としたい。

〔注〕

- (1) 丸山美和子, 1998, 「子どもにどのような発達上の『遅れ』『もつれ』が現れてきているか」『季刊保育問題研究』No.169, 全国保育問題研究協議会編集委員会
- (2) 渡邊保博, 2003, 「実践交流研究会（仮称）の経過」『子どもの「変化」と保育実践 「荒れる」「キレル」をのりこえる』保育研究所編, 草土文化
- (3) 同上
- (4) 神田秀雄, 2003, 「幼児の今日的な『変化』をどうとらえるか - 加納実践を通して考える -」『子どもの「変化」と保育実践 「荒れる」「キレル」をのりこえる』保育研究所編, 草土文化
- (5) 「(生活リズムとは) 寝る, 起きる, 食べる, 排泄する, 活動する, 寝るという毎日の規則的なリズム。」齋藤政子『保育小事典』保育小事典編集委員会編, 大槻書店, 2006による。

- (6) 野村朋, 2008, 『『気になる子ども』の発達の理解』『保育現場に生かす『気になる子ども』の保育・保護者支援』丸山美和子監修, かもがわ出版
- (7) 浜谷直人, 2004, 『フォーラム21 困難をかかえた子どもを育てる 子どもの発達の支援と保育のあり方』, 新読書社
- (8) 同上
- (9) 4に同じ
- (10) 6に同じ
- (11) 二人一組になり, 一人が「両手を床につき, 他の子どもに両足首を持ち上げてもらい, そのまま前進する」運動である。丸山美和子, 榎本晴美, 2007, 『リズム運動の実践』『リズム運動と子どもの発達』, かもがわ出版
- (12) 要求が通らなかった時や負けた時に, 衝動的に他児に対して乱暴する姿が頻繁に見られた。
- (13) 日常的に, 落ち着きのなさや, 他児に対する支配的なふるまい, 暴言・乱暴な姿が頻繁に見られた。
- (14) エリ・エス・ヴィゴツキー, ア・エヌ・レオンチェフ, デ・バ・エリコニン他著, 神谷栄司訳, 1989, 『ごっこ遊びの世界—虚構場面の創造と乳幼児の発達』, 法政出版
- (15) 神谷栄司, 2003, 『幼児の世界と年間保育計画—「ごっこ遊びと保育実践」のヴィゴツキー的分析』, 三学出版
- (16) ゼ・ヴェ・マヌイレンコ著, 神谷栄司訳, 1989, 「幼稚園期の子どもにおける随意行動の発達」『大阪千代田短期大学紀要』第18号, 大阪千代田短期大学
- (17) 前章第2節で取り上げた事例の児童(A児, B児共)と同一である。
- (18) 小学校受験準備のための欠席が頻繁にあり, 時折保育園の行事や取り組みと重なることもあった。また, 入園に際しては行政機関より「虐待」の疑いの申し送りがあった。
- (19) 鬼ごっこのバリエーションである。
- (20) 坂田幸子, 2002, 「あそびと仲間関係『鬼あそび』と仲間づくり ごっこあそびとイメージの共有—幼稚園」『季刊保育問題研究』No.196, 全国保育問題研究協議会編集委員会の報告にもあらわれる姿であるが, 他児への攻撃としてあらわれるところから, より強く衝動的行動性が示されていることがわかる。
- (21) 木村和子, 1998, 『楽しさいっぱい鬼ごっこ』 宍戸健夫・村山祐一監修, あゆみ出版
- (22) 他に「ジェットコースター(後述)」「〇〇ぐみ列車(〇〇はクラス名)」などがあり, A児はこのような他児とつながる遊びが好きであったと保育記録に記載されている。
- (23) 公園への出発前, 「最後まで見つからなかった人が次の鬼になれること」が保育士と子どもたちの間で合意されており, A児は出発前より過度に競争的なルールを意識していたと推察される。
- (24) 『保育所保育指針』(厚生労働省, 2007)によれば, 表現活動とは「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して, 豊かな感性や表現する力を養い, 創造性を豊かにする」ものと位置づけられているが, B児にとっての「自分なりの表現」は, 自身の二元的な価値判断によって, すぐさま他者との比較の対象となるのであろうと考えられる。
- (25) 14に同じ
- (26) 20に同じ
- (27) 25に同じ
- (28) 主題として用いた絵本の中に, 走るたびにその体から「金」を撒きながら走る鹿が登場する。アーメド・ジャラルル原著, 石井桃子再話, 秋野不矩絵, 1968, 『きんいろのしか』, 福音館書店
- (29) 25に同じ
- (30) 16に同じ

「荒れ」からの回復における虚構の遊びの可能性（代田盛一郎）

- (31) 最大・最小値及び高い衝動的行動性を示した子どもの値を除去した平均値。
- (32) ()内の数字はマヌイレンコの実験結果及び筆者による推測値との差である（秒数）。
- (33) マヌイレンコの実験結果との比較において、クラス別の平均が89%、両園の平均が92%の値を示している。
- (34) マヌイレンコの実験結果においては約4倍となっている。
- (35) アルファベットは保育園名（A保育園、B保育園）、番号はクラスの出生年月日順である。なお年齢は実験日現在のものである。
- (36) 以下、()内の数字はこの比較順とする（秒数）。なお、マヌイレンコの実験結果との比較については、（実験結果比較／推測値比較）で表記する。推測値に該当がない場合は実験結果比較のみを記載する。
- (37) 「Mischel らは、満足の遅延についての一連の研究で、（中略）欲求不満を起こさせなかったり低減させるのに、誘惑物を見ないようにしたり、他のことを考えたり、したりすることが効果的だということを示している」を想起させる姿である。あるいは、イメージという虚構性の力を借りて随意行動を制御していたとも考えられる。氏家達夫, 1980, 「誘惑に対する抵抗に及ぼす統制方略の効果の発達の研究」『教育心理学研究』第28巻第4号
- (38) 同上
- (39) ミルトン・メイヤロフ著, 田村真, 向野宣之訳, 1987, 『ケアの本質 生きることの意味』ゆみる出版

（だいた せいいちろう 社会福祉学研究者社会福祉学専攻修士課程修了）

（指導：神谷 栄司 教授）

2009年9月30日受理