

## 「気になる」子どもの社会的遊びへの参加

東北大学大学院教育学研究科 飯島典子

### Participation in Social Play of Child with Special Educational Needs.

Graduate School of Education, Tohoku University IIJIMA, Noriko

#### 要約

本研究は、「気になる」子どもの社会的遊びへの参加の難しさを検討することを目的として行われた。具体的にはルール遊びとコーナー遊びにおける協同遊びについて行動分析と、保育者による対象児の行動評価を行った。分析にあたっては、分析Ⅰでは対象児10名について、分析Ⅱでは対象児1名について行った。分析Ⅰの結果、ルール遊びはコーナー遊びに比べ協同遊びへの参加が多かった。また、Ⅱ期における協同遊びに参加する子どもに対する保育者評定は、状況に応じた行動の調整に関する項目で得点が高かった。分析Ⅱの結果、「気になる」子どもは問題行動が減少しなくても社会的遊びに参加することができていた。ここから、「気になる」子どもへの支援は、ルール遊びの経験と、自由遊びへの保育者の介入が重要であると思われた。

**【キー・ワード】 「気になる」子ども, 社会的遊び, ルール遊び, 自由遊び, 保育所**

#### Abstract

The purpose of the present study was to examine the difficulties of the children with special educational needs in social play. Subjects in the analysis I were ten children. Subject in the analysis II was one boy. They were observed in the rule-play session and in the free-play session. Nursery teachers assessed children behaviors.

The main results were as follows:

1. In the analysis I, the social play were observed more in the rule-play session than in the free-play session.
2. In the analysis I, the rate of their participation in social play increased from period I to period II. But they had some difficulties to adjust their behaviors to the situation.
3. In the analysis II, the rate of his participation in social play increased from period I to period II.

**【Key Words】 child with special educational needs, social play, rule-play, free-play, nursery school**

## 問題と目的

他者とイメージやルールを共有し協同的に遊ぶ遊びは社会的遊びとされる。幼児は社会的遊びを通して、他者との相互交渉のやり方や他者理解を発達させていく。たとえば、ごっこ遊びでは他者と自身の遊びのイメージにズレが生じる場合がある。このズレを通して幼児は、他者は自身とは異なる信念を持っていることや、他者の行動や言葉の背景には意図があることに気づく。そして、異なるイメージを持つ仲間と一緒に遊ぶことを通じて、他者からの了解を得たり、他者のイメージを明確にするための会話方略を発達させていく。また、ルール遊びではルールを共有し、それに従うことで遊びが成立する。このルールの共有を通じ、集団が同じことをする場合にどのように振る舞えばよいのかといった集団の暗黙の規範についての理解を深める。このように幼児はごっこ遊びや集団でのルール遊びなどの社会的遊びを通して、様々な力を身につけていく。

また、幼児においては遊び場面での仲間とのやりとりが、友だち関係を形成する上で重要な位置を占めている(原,1994)。これは、遊びを通じた他者との肯定的な相互交渉の経験が、肯定的な仲間関係、仲間集団の形成とつながっていくからである。逆に否定的な相互交渉を繰り返すと、他児から否定的評価を受け、仲間との関係が構築しにくくなってしまふ。したがって、幼児は社会的遊びを通じて他者と肯定的な相互交渉を経験することが重要である。

しかしながら、保育の場には他者との関わりに難しさを抱えている「気になる」子どもがいる。「気になる」子どもとは、知的には顕著な遅れがないにもかかわらず、「感情のコントロールがうまくできない」「対人的トラブルが多い」といった行動上の問題を抱えている子どもである(本郷他,2003)。

「気になる」子どもは他者との相互交渉が否定的になりやすい傾向があるため、社会的遊びに加わることが難しいことが多い。一般に、幼児は日々の社会的遊びを通じ他者との関わりを発達させていくが、「気になる」子どもの場合、そもそも社会的不適応を起こしやすい行動特徴をもっていると、社会的遊びの中からそれらを身につけることが難しいという2つの問題を抱えている。

したがって、「気になる」子どもの社会的遊びに加わることの難しさの要因を明らかにし、「気になる」子どもが社会的遊びを経験するためにどのような支援が可能なのかということをも明らかにしていく必要がある。しかし、これまで「気になる」子どもの遊びとその支援に関する研究はあまりなされていない。

少数の研究の中で、一人遊び(Parten,1932)の中でも、象徴遊びといった「ひとり動的行動」(Coplan,1998)の遊びを多くするタイプの子どもの「気になる」子どもの行動特徴と類似する不適応行動を示しやすいという研究結果がある(大内,2008)。しかし、「気になる」子どものコーナー遊び場面における遊びの種類を検討した飯島(2008a)の研究では、支援を通じ「気になる」子どもは他児と象徴遊びを協同的に遊ぶことが報告されている。このことは、「気になる」子どもは必ずしも象徴遊びに協同的に参加できないわけではないことを示している。したがって、類似する行動特徴をもった子どもでも社会的遊びに参加できたり、できなかったりするのとはどのような理由によるものなのかを明らかにする必要があると思われる。

そこで本研究では保護者による支援がすすめられて来た「気になる」子どもの社会的遊びを協同遊びへの参加という視点からその行動を分析した。また、日常の子どもの状態との関連を捉えるために保育者による「気になる」程度の評定との関連を検討することとした。また、より詳細に検討するために、2つの分析を行うこととした。分析Ⅰでは、「気になる」子どもに共通する傾向を検討することを目的とし、10名の対象児について分析を行うこととした。分析Ⅱでは、遊びの状態をより詳細に検討することを目的に対象児1名について質的な分析を行うこととした。

これらの分析を通じ、「気になる」子どもが社会的遊びに参加することの困難さがどのような点にあるのかを明らかにすることを本研究の目的とした。

## 方 法

### 1. 調査期間

2007年5月～2007年11月。Ⅰ期（5～6月）、Ⅱ期（10～11月）に分けられた。

### 2. 対象児

対象児は保育者から「気になる」子どもと報告された5歳児10名（Ⅰ期の平均月齢68.9か月）であった。男女の内訳は、男児8名（Ⅰ期の平均月齢69.1か月）、女児2名（Ⅰ期の平均月齢68.0か月）であった。

### 3. 調査方法

調査は、対象児の「気になる」行動に対する保育者評定と、保育場面における対象児の行動観察を行った。

#### (1) 保育者評定

保育者は対象児のどのような点で「気になる」と感じているのかを整理するために、「気になる」子どもの行動チェックリスト（D-3様式）（本郷, 2006）を用いた。

このチェックリストは、＜保育者との関係＞＜他児との関係＞＜集団場面＞＜生活・遊び場面＞＜その他＞の5領域（各12項目）に分けられ、全60項目で構成されていた。保育者は各項目に「まったく気にならない」（1）から「たいへん気になる」（5）の5段階で評定するように求められた。また、集計にあたっては、5領域の領域別得点のほか、「対人的トラブル」「落ち着きのなさ」「順応性の低さ」「ルール違反」「衝動性」といった因子別得点が算出できるよう構成されていた。

#### (2) 行動観察

保育場で対象児がどのような姿であるかを把握するために行動観察を行った。観察は、対象児が登所してから昼食までのおよそ1時間半について行った。また、対象児の行動および保育全体の様子はVTRを用いて記録された。

報告では、このうち集団活動場面の「ルールのある遊び活動場面」（以下、「ルール遊び場面」と記述する）と、遊びの種類によってコーナーが設けられた自由遊び場面の「コーナー遊び場面」の2つの場面について分析を行った。各遊びはそれぞれ遊びが行われていた10分間を分析の対象とした。

### (3) 分析カテゴリーと分析方法

社会的遊びに関する行動観察の分析にあたっては、「気になる」子どもが遊び場面において協同遊びに参加できているかどうか（協同遊びへの参加状態）という視点から分析を行った。

表1には協同遊びへの参加状態についてのカテゴリーが示されている。協同遊びに参加できていない状態については、何らかの共有がみられるかどうかによって「並行」と「不参加」の2つに分類した。

分析にあたっては、10秒を1フレームとし、協同遊びへの参加状態をカウントした。この際、同フレーム内で2つ以上の状態が確認された場合は、そのフレームを多く占めている状態をカウントした。

表1 協同遊びへの参加状態カテゴリー

カテゴリー	内容
参加	協同遊びに参加している状態
並行	動作や場面を共有しているが、協同遊びが展開されていない状態
不参加	協同遊びが展開されている場面とは違う場面にいる状態

## 結果と考察

### 分析 I

一般に、「気になる」子どもは「ルール遊び場面」の方が、「コーナー遊び場面」に比べ、協同遊びに参加しやすいという傾向がある。そこで、「ルール遊び場面」と「コーナー遊び場面」それぞれについて検討を行った。

#### 1. ルール遊び場面

ルール遊び場面は保育者によって提示されたルールに従って行動することで遊びが成立する。したがって、対象児がルールに応じて適切な行動をとり、他児と協力したり、チームの勝ちを他児と喜ぶなどの姿がみられる場合に、協同遊びに参加できていることになる。

図1は、ルール遊び場面における10名の遊びの状態の平均を60フレームに対する割合で示している。ここから、I期では「参加」は57.0%と最も高く「並行」は37.1%だった。II期では「参加」が93.8%とほとんどであった。そこで、ルール遊びにおける「参加」と「並行」それぞれのI期とII期のフレーム数を得点とみなし対応のあるt検定を行った。その結果、「参加」「並行」ともに有意な差が認められた( $t(9)=3.069, p<.05$ ;  $t(9)=-2.945, p<.05$ )。

このことは、ルール遊び場面において、対象児はI期では場面や動作の共有をしていることが多かったが、II期になるとどの対象児も協同遊びに参加するようになったといえる。

このような「気になる」子どもが経験を繰り返すことで、ルール遊びに参加できるようになる傾向は、従来の研究結果と同様の結果であった(本郷, 2006; 本郷他, 2007; 飯島, 2008a)。このことか

ら、「気になる」子どもは、どのようなことをすればよいか明確なルール遊びでは、協同遊びといった肯定的な他児との関わりを経験することができるといえる。

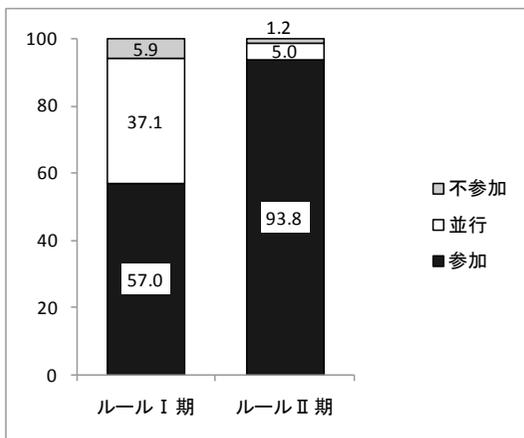


図 1 ルール遊び場面における協同遊び参加状態の変化

## 2. コーナー遊び場面

図 2 には、コーナー遊び場面における 10 名の協同遊びへの参加状態の平均を 60 フレームに対する割合で示している。ここから、I 期と II 期を比較すると、「並行」は I 期 (58.2%) から II 期 (40.0%) にかけて減少していた。一方、「参加」は I 期 (29.7%) から II 期 (49.2%) にかけて増加していた。そこで、コーナー遊び場面における「参加」と「並行」それぞれの I 期と II 期のフレーム数を得点とみなし対応のある t 検定を行った。その結果、「参加」における増加については有意傾向が認められ ( $t(9)=2.098, p<.10$ )、「並行」における減少については有意が認められた ( $t(9)=-3.227, p<.01$ )。

このことから、「気になる」子どもは、コーナー遊びの場面にいたり、同じような動作をすることが減少し、コーナーごとで協同遊びに参加するように変化したといえる。

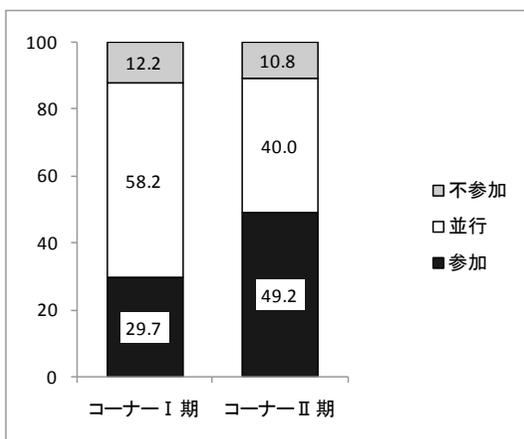


図 2 コーナー遊び場面における協同遊び参加状態の変化

### 3. 「気になる」子どもの行動チェックリスト(D-3)

#### (1) 領域別平均得点と因子別平均得点

表2には、I期とII期の「気になる」子どもの行動チェックリスト(D-3)の結果と、I期とII期の平均得点について対応のあるt検定をした結果が示されている。ここから、領域別平均得点では5領域全てで減少がみられた。とりわけ、＜保育者との関係＞＜集団場面＞領域における差は有意であった。

一方、因子別平均得点は「落ち着きのなさ」「順応性の低さ」「ルール違反」「衝動性」の4因子において減少していた。とりわけ、「順応性の低さ」と「ルール違反」因子における減少は有意であった。「対人的トラブル」の増加は、対象児が他児と協同遊びをするなど他児との関わりが増えたことで生じた変化だと思われた。

表2 「気になる」子どもの行動チェックリスト(D-3)の結果

領域・因子		I期	II期	II-I	
領域別 平均得点	保育者との関係	3.37	3.15	-0.22	*
	他児との関係	3.02	2.92	-0.10	
	集団場面	2.95	2.70	-0.25	*
	生活・遊び場面	3.00	2.80	-0.20	
	その他	2.10	1.95	-0.15	
因子別 平均得点	①対人的トラブル	3.32	3.42	0.10	
	②落ち着きのなさ	3.23	3.00	-0.23	
	③順応性の低さ	3.30	2.92	-0.38	*
	④ルール違反	3.08	2.73	-0.35	*
	⑤衝動性	3.35	3.14	-0.21	

\* p<.05

#### (2) 特徴的な変化のあった項目

表3には、I期とII期の各項目の平均値について対応のあるt検定を行い、有意な結果が得られたものをまとめた。ここから、＜集団場面＞領域の「集団場面より、一対一場面の方が落ち着いていられる」「全体への指示に従わない」といった4項目における減少が有意であった。また、「ルール違反」因子のうち「全体への指示に従わない」「満足を先に延ばすことが難しい」「遊びのルールを破って自分勝手に振る舞う」の3項目が含まれていた。

以上のことから、対象児は集団場面において、ルール違反することなく集団と同じ活動をするように変化したことがうかがえた。

表3 「気になる」子ども行動チェックリスト (D-3) における項目の変化

領域	因子	項目	I	II	II-I	
集団場面	③	集団場面より、一対一場面の方が落ち着いていられる	3.60	2.45	-1.15	**
保育者との関係	⑤	話している途中で別の話題に移ってしまう	3.05	2.10	-0.95	***
保育者との関係	②	「待ってて」などの指示に従えない	3.35	2.65	-0.70	**
集団場面	④	全体への指示に従わない	3.25	2.55	-0.70	*
集団場面		新しい場面ではなかなか慣れない	2.95	2.25	-0.70	*
保育者との関係	③	一度主張し始めるとなかなか自分の考えを変えない	3.95	3.40	-0.55	**
生活・遊び場面	④	満足を先に延ばすことが難しい	3.50	3.05	-0.45	*
その他		視線が合いにくい	1.75	1.30	-0.45	***
集団場面	④	遊びのルールを破って自分勝手に振る舞う	3.05	2.70	-0.35	*

\*\*\* p&lt;.001, \*\* p&lt;.01, \* p&lt;.05

#### 4. コーナー遊び場面における協同遊びへの参加とチェックリストとの関連

コーナー遊び場面における「参加」の増加は有意であったが、その変化はルール遊び場面に比べ少ない。このことは、「気になる」子どもは自由な遊び場面において特徴的な苦手さをもっていると思われる。そこで、コーナー遊び場面において「気になる」子どもはどのようなところに問題を抱えているかについて検討した。

表4にはII期の「気になる」子どもの行動チェックリスト (D-3) の結果とコーナー遊び場面における「参加」の出現フレーム数を得点とみなした相関結果が示されている。

ここから、II期においてコーナー遊び場で協同遊びに参加できる「気になる」子どもほど保育者が「気になる」と認識する行動は、<保育者との関係>2項目、<他児との関係>2項目、<集団場面>3項目の合計7項目であった。中でも、「一度主張し始めるとなかなか自分の考えを変えない」「他児が怒っていることをうまく理解できない」「列から飛び出す」の3項目は<順応性の低さ>因子の項目であった。

一方、コーナー遊び場面において協同遊びに参加できる子どもほど、保育者が「気になる」とあまり感じないものは「好きなことには集中する」であった。

これらことから、コーナー遊び場面のような自由な場面において協同遊びに参加できる「気になる」子どもは、自分の遊びに固執することなく他児の遊びに加わっていくような、他児への関心や柔軟性がみられる。しかしながら、「気になる」子どもが協同遊びに参加できるようになったとしても、場面や状況を読み取ることが難しい特徴があるため、自由遊びの中であったとしても当該児なりの枠組みが必要であることがうかがえた。

表4 協同遊び「参加」と「気になる」子どもチェックリストとの相関結果

	領域	因子	係数
一度主張し始めるとなかなか自分の考えを変えない	保育者との関係	③	.648 *
注意されると保育者を叩いたり蹴ったりする	保育者との関係		.648 *
他児が怒っていることをうまく理解できない	他児との関係	③	.732 *
泣いている子を見て笑ったり楽しんだりしている様子がある	他児との関係		.711 *
列から飛び出す	集団場面	③	.702 *
集団で移動する時、ついてこない	集団場面	④	.734 *
新しい場面ではなかなか慣れない	集団場面		.829 **
好きなことには集中する	生活・遊び場面		-.670 *

\*\* p&lt;.01, \* p&lt;.05

## 分析Ⅱ

### 1. コーナー遊び場面における協同遊びへの参加の個人差

図3には、対象児10名それぞれの「参加」と「並行」のⅠ期からⅡ期にかけての割合の増減が示されている。

「参加」が増加していたのは7名（AからE）であり、この7名は「並行」が減少していた。すなわち、この7名は場面や行動のみの共有が減少し、Ⅱ期で協同遊びに参加するようになったことがわかる。

しかし、Ⅰ期からⅡ期にかけての「参加」の変化は、最も大きく変化した子どもで88.33%の増加であった一方、Ⅱ期になっても7%程度の増加や、逆に「参加」が減少する子どももいた。

このように個人ごとで変化が異なっていることから、「気になる」子どもを理解するにあたっては、対象児の行動特徴のほかに、仲間関係や遊びの内容といった環境要因を含めた理解が必要となる。そこで、最も「参加」の増加が大きかったAについて質的分析を行うこととした。

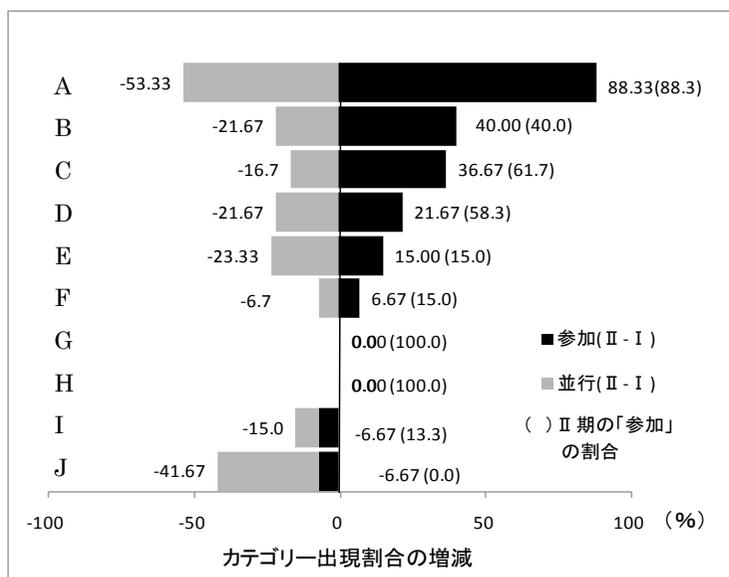


図3 各対象児における「参加」と「並行」割合のⅠ期からⅡ期にかけての増減

## 2. 保育者からみたAの姿

集団活動からは逸脱することが多い。普段は縄跳び、ブランコなど運動遊びが中心で、室内ではぬいぐるみやお絵かき、肌触りのよいものを触っている。他児からの否定的な働きかけを受けることでトラブルになることが多い。

## 3. コーナー遊びにおける様子

### (1) Ⅰ期の様子

Ⅰ期におけるコーナー遊びでは、Aはホールで人形を抱き無目的に動いていた。そこへ保育者が来てクラスに戻るよう促した。クラスに戻ると、お絵かきコーナーに入った。先にいた数名の他児たちはお互いに話し掛け会いながら遊んでいるが、Aはその会話に交わることなく一人で、プレートをなぞっていた。

### (2) Ⅱ期の様子

表5には、Ⅱ期のコーナー遊びにおけるAの様子と保育者のAへの対応がまとめられている。ここから、Aはコーナー遊び直前に行ったクラス全体のルール遊びで自分のチームが負けたことで気分を崩した(C1)。Aは負けたことに対する悔しい感情をコントロールできず他児を非難し、クラスから逸脱してしまった(C1)。保育者が迎えにきてクラスに戻ると(T1)、もう一度同じ遊びをすることを保育者に訴えた(C2)。コーナー遊びではルールが変更され個人戦となり、何度もじゃんけんで負けていたが気分が崩れることはなかった(C4)。むしろ、他児が加わっても一緒に遊ぶことができていた(C5, C6)。

表5 コーナー遊び場面（Ⅱ期）におけるAの様子

Aの様子		保育者の対応	
C1	ルール遊び時間にクラス全体で「ぶたじる」(4つのチームにわかれ、ひとりずつ担任とじゃんけんし勝ったらぶたじるの材料が描かれたカードを一枚もってくる。時間内に9枚のカードを揃えることができたチームの勝ち)を行った。このとき、Aのチームはカードが揃わず負けたことで気分が崩れ、「おまえのせいで負けた」と他児を非難し、クラスから出てしまった。Aはホールまで行くと、しばらくの間、無目的に歩き回っていた。	→ ←	T1 コーナー遊びで設定する遊びの内容を子どもたちと話し合い、「ごっこ遊び」「ブロック」「お絵描き」コーナーを決定した。 それぞれのコーナーで遊びを開始するよう指示をしたあと、Aのところにいき、クラスに戻るようAを誘い、一緒に戻ってきた。
C2	クラスに戻ると、すぐに保育者に「『ぶたじる』ゲームをしたい」と告げた。	→ ←	T2 保育者は先の話し合いに無かったコーナーであるが、Aの自発的な遊びの発言を受け入れ、新しく「『ぶたじる』コーナー」を設定した。机を出して準備をすと、女兒が一緒に遊びたいとやってきた。 保育者はここではルール遊び時間と異なり個人戦を設定しルールの変更を行った。具体的には「Aと女兒が二人でじゃんけんをし、勝った場合にカードを一枚取る」というルールだった。
C3	保育者が新しく提示したルールに従って、遊びを始める。	→	T3 保育者は遊びに加わらず、Aの傍に座り遊びの進行を見守っていた。しばらくすると、席を立ち他のコーナーの子どもの対応をしていた。
C4	保育者から援助をうけなくとも、ルールに従って女兒と遊びを展開していた。途中、何度もじゃんけん負け、思うようにカードが集められないでいたが気分は崩れることはなかった。 最終的に、女兒がAより先にカードを集め終わったが、気分は崩れず、もう一度やることになった。	→ ←	T4 1回戦目が終わると保育者がコーナーに入った。そして、2回戦目は保育者も加わって3人での個人戦を開始した。しばらくすると、別のコーナーで遊んでいた男児が遊びに加わりたと言ってきたため、保育者と男児が交代した。
C5	Aは女兒、男児とともにルールを守り、遊びを続けた。	→ ←	T5 三人の遊びをしばらく見守ると、席を離れ他のコーナーの様子を見に行った。
C6	保育者がいなくとも、三人で遊んでいた。		

#### 4. 「気になる」子どもの行動チェックリスト(D-3)の変化

表6にはAの「気になる」子どもの行動チェックリストの結果がまとめられている。ここから、領域別因子得点はⅠ期Ⅱ期ともにどの領域も3.0を上回っていた。Ⅰ期とⅡ期を比較すると、<保育者との関係><他児との関係>で増加がみられた。

因子別平均得点は、「対人的トラブル」「順応性の低さ」「ルール違反」はⅠ期Ⅱ期ともに4.0以上であり、2つの期を通じて保育者の「気になる」程度が高かった。

このようなAの結果は、活動やコーナー遊びに加わり他児と関わる機会が増えたことで、他児とのトラブルが多く生じるようになったためだと思われる。

表6 Aの「気になる」子どもの行動チェックリスト(D-3)の結果

領域別平均得点				因子別平均得点			
領域	Ⅰ期	Ⅱ期	Ⅱ-Ⅰ	因子	Ⅰ期	Ⅱ期	Ⅱ-Ⅰ
保育者との関係	3.92	4.13	0.21	対人的トラブル	4.08	4.25	0.17
他児との関係	3.17	3.42	0.25	落ち着きのなさ	3.00	3.33	0.33
集団場面	3.63	3.58	-0.04	順応性の低さ	4.17	4.00	-0.17
生活・遊び場面	3.46	3.42	-0.04	ルール違反	4.00	4.17	0.17
その他	3.33	3.33	0.00	衝動性	3.75	3.75	0.00

## 討 論

本研究は、社会的遊びに参加することが難しい「気になる」子どもを対象として、協同遊びへの参加を検討することでどのような点に「気になる」子どもの社会的遊びの難しさがあるのかを明らかにすることを目的とした。具体的には、分析Ⅰでは5歳児10名のルール遊び場面とコーナー遊び場面における「気になる」子どもの協同遊びへの参加状態を行動分析するとともに、保育者に「気になる」子どもの行動チェックリストへの記入を求めた。また、分析ⅡではⅠ期からⅡ期にかけてコーナー遊びにおける協同遊びへの参加が最も増加した子どもについて質的な分析を行った。

その結果、分析Ⅰでは「気になる」子どもはルール遊びには協同的に参加しやすく、保育経験を繰り返すことで活動のほとんどが協同遊びをするようになっていた。このような「気になる」子どもが他の活動に比べルール遊びに参加しやすいという特徴は、従来の研究を支持するものだった。

一方、コーナー遊びにおける協同遊びへの参加の少なさは、「気になる」子どもの行動特徴と関連していた。「気になる」子どもの行動チェックリストによる保育者評定の変化をみると、全体的には、「気になる」子どもは＜保育者との関係＞において、「話している途中で別の話題に移ってしまう」「『待ってて』などの指示に従えない」といった点が減少し、＜集団場面＞では「全体への指示に従わない」、「遊びのルールを破って自分勝手に振る舞う」が減少していた。このことは、「気になる」子どもが保育者の指示に従い活動に参加するようになっていたことを示している。

しかし、Ⅱ期のコーナー遊びにおいて協同遊びに参加する割合が増えた「気になる」子どもであっても「一度主張し始めるとなかなか自分の考えを変えない」「他児が怒っていることをうまく理解できない」「新しい場面ではなかなか慣れない」といったことについての保育者の「気になる」程度が高かった。これらの行動は、他児と協同的に遊ぶ際に状況や場面を理解することに関連する行動であることから、「気になる」子どもは自由な場面で求められる、状況に応じて行動を調整することが難しいと思われる。

分析ⅡではAの協同遊びについて質的な検討を行った。その結果、Aはルール遊びで負けたことで気分が崩れクラスからの逸脱が生じたが、コーナー遊び場面で再度取り組むことで協同的に他児と遊ぶことができていた。また、「気になる」子どもの行動チェックリストによる保育者評定をみると、Ⅰ期Ⅱ期ともに「対人的トラブル」「順応性の低さ」「ルール違反」で「気になる」程度が高かった。

このようなAの姿から、「気になる」子どもは必ずしも「気になる」行動が改善されなければ他児と協同的に遊ぶことができないわけではないことを示していると思われる。すなわち、「気になる」子どもは、誰と一緒に遊んでいるのか、どのような遊びをしているのかといった、場面や状況により示す行動に違いが生じるため、状況が整えば適応的な行動を引き出すことが可能であると考えられる。Aについては、満足を得やすい活動を設定すれば自由な遊び場面であっても社会的遊びに参加することができることを示している。

しかし、自由な遊び場面では「気になる」子どもだけでなく、どの子どもも子どもの力だけで社会的遊びを成立させることが難しい場合も多く、保育者による介入が重要な役割を果たしている（高濱, 1993 ; 田中, 2007）。とりわけ「気になる」子どもに対しては、保育者が協同的に参加できるよう

な足場づくり (Bruner, 1983) をすることで、「気になる」子どもの自発的な社会的遊びを促すことができる (飯島, 2008b)。

以上のことから、状況がわかりやすいルール遊びは「気になる」子どもが自発的に社会的遊びに参加できる遊びであるといえる。また、「気になる」子どもは自由遊び場面では状況に応じて行動を調整することが難しい。したがって、「気になる」子どもが遊びを通じて他者と肯定的な相互交渉を経験できるように支援していくためには、ルール遊びによる社会的遊びを通じて安定した他者との関わりを形成するとともに、自由遊びでは保育者が足場づくりをしながら社会的遊びに参加できるように促すことが重要であると思われた。

また、「気になる」子どもの困難さは社会的遊びへの参加だけではない。さまざまな場面での他者との関わりに困難さをもつため、長期的視点からみた「気になる」子どもへの支援は、参加できる活動の広がりや他者との肯定的な関係の構築が目標としてあげられる。これらの支援には「気になる」子どもが他者の感情や意図を理解できるようになることが含まれる。しかし、他者理解は仲間との相互交渉を通じて発達させていくものである (無藤・内田・斉藤, 1986)。実際に、「気になる」子どもと類似した行動特徴をもつ自己主張タイプ児では、自由遊びにおける社会的遊び経験を通じ、他者の感情や意図を理解する点に変化がみられている (高濱, 1995)。このことから、「気になる」子どもが社会的遊びに参加することは、他者理解を促進するための基盤を形成することにつながると考えられた。

## 引用文献

- Bruner, J. (1983). *Child's Talk ; Learning to use language*. Oxford University Press.
- Coplan, R.J., Rubin, K.H. (1998). Exploring and Assessing Nonsocial Play in the Preschool: The Development and Validation of the Preschool play Behavior Scale. *Social Development*, 7(1), 72-91
- 原孝成. (1994). 幼児における友だちの行動特性の理解: 友だちの行動予測と意図. *心理学研究*, 65(6), 419-427.
- 本郷一夫(編著). (2006). 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応: 特別支援教育との接続. ブレーン出版.
- 本郷一夫・飯島典子・平川久美子・杉村僚子. (2007). 保育の場における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査研究. *LD 研究*, 16, 254-264.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子. (2003). 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査研究. *発達障害研究*, 25, 50-61.
- 飯島典子. (2008a). 「気になる」子どもの遊びの共有と社会性の発達: 遊びタイプの分類. *発達研究*, 22, 151-162.
- 飯島典子. (2008b). 「気になる」子どもの遊びの成立を促す保育者の働きかけ. *東北大学大学院教育学研究科研究年報*, 57(1), 327-338.

- 無藤隆・内田伸子・斉藤こずゑ（編著）.（1986）. 子ども時代を豊かに：新しい保育心理学. 学文社.
- 大内晶子・櫻井茂男.（2008）. 幼児の非社会的遊びと社会的スキル・問題行動に関する縦断的検討. 教育心理学研究, 56(3), 376-388.
- Parten, M. B.（1932）. Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- 高濱裕子.（1993）. 幼児のプラン共有に保育者はどのようにかかわっているか. 発達心理学研究, 4(1), 51-59.
- 高濱裕子.（1955）. 自己主張タイプ児の遊びをめぐる交渉の発達. 発達心理学研究, 6(2), 155-163.
- 田中浩司.（2007）. 遊びの成立における大人の足場づくり：ルール遊びの成立・発達過程の分析. 心理科学, 27(1), 32-44.

## 謝 辞

論文の作成にあたってご助言をいただきました東北大学大学院本郷一夫先生に深く感謝いたします。

## 附 記

本研究で用いられたデータは、東北大学大学院本郷一夫教授による「『気になる』子どもの理解と対応」プロジェクトのデータを本郷教授の了解を得て、一部再分析したものである。

