

仲間同士のコミュニケーションからみた2～3歳児の自己の発達 —相互模倣とその変化に着目した縦断的観察—

愛知県立大学 瀬野 由衣

Development of self in 2-to 3-year-old in peer communication —Longitudinal observation of changes in reciprocal imitation—

Aichi Prefectural University SENO, Yui

要約

本研究では、2～3歳児の遊び場を半年間にわたって幼稚園で縦断的に観察した。本研究の目的は、一児の観察事例に即して、遊びの中で生まれる共有テーマの特徴と子どもの自己の在り方との発達の関連を調べることであった。前半の3カ月間は、相互模倣によって共有テーマを生み出す姿が観察された。相互模倣を通して、子どもたちは同じモノ、同じ動きを介して関わりながら、“同じ”であることを体感したり、互いの中にコンタクトが成立していることを確認しあう姿が見られた。この時期の自己の在り方としては、その場の状況に左右されて一貫した自己を保持することが難しいという特徴がみられた。後半の3カ月間は、ごっこ開始を誘いかける言葉が契機となってテーマが共有されるようになった。この時期から次第に、自他の視点の差異を区別し、主体としての自己を形成し始めていることが示唆された。

【キー・ワード】 2～3歳児, コミュニケーション, テーマ, 自己, 相互模倣

Abstract

We observed a child within a group of his peers at play in a nursery school over a six-month period. Our purpose was to investigate the developmental relationship between themes created in play and the development of the child's sense of self. In the first three months, the theme was mainly shared by "reciprocal imitation". Children can feel "sameness" and make contact with one another by behaving in a similar way and with similar objects to those of their peers. We found that through imitating his peers, the child behaved as if he lacked a coherent perspective of himself and others. After that, he worded the introduction of a make-believe play related to the theme. In this period, he gained the ability to differentiate himself from others and began to build a sense of himself.

【Key words】 2- to 3-year-olds, communication, theme, self, reciprocal imitation

問題

乳幼児期の発達研究において、「暗黒の時代(dark age)」(Meltzoff, Gopnik, & Repacholi, 1999)と称され、未だ十分な知見が得られていないのは、2歳から3歳に至る道筋である(木下, 2008)。本研究では、2～3歳児の発達研究を進める上で重要となる概念的枠組み(瀬野, 2010)を改めて整理した上で、遊び場面における2～3歳児の仲間同士のコミュニケーションの特徴と、そこから見えてくるその時期の自己の在り方を一人の子どもの観察事例を通して検討する。

状況によって変動する2歳児の自己 — 自他視点の混乱から、自律した主体としての自己へ —

Wallon(1965)やそれを基に自我形成論を展開した谷村(1989)、木下(2008)は、2歳児には、その場の状況に左右されて一貫した自己を保持できないという特徴が見られると指摘する。Wallon(1965)によれば、2歳3カ月の子どもが、鉄柵の門を一人で開けられるようになると、だれかを通してやるように「気をつけて」と言いながら門を開け、続いて通してもらった人になって「ありがとう」と返事をした(谷村, 1989)。このように、与え手と受け手の役割を交互に行うことによって、一つの場面の二つの極の間を往き来し、相補的な二局面を経験しようとするやりとりをWallon(1965, 1983)は《交替遊び》または《交替活動》と呼び、大きな意義を与えている(谷村, 1989, p. 139)。重要なのは、《交替遊び》を通して「子どもは自分の行為が相手に対してもつ意味を、相手の発話をなぞることによって明瞭に表象化し」、そこに「<他者の視点による、主体としての自己の対象化>の構造が含まれている」(同著, p. 148)点である。つまり、《交替遊び》はその時期の子どもが、特権的な自己の視点をとれないことを示唆するだけでなく、この活動の中に自己視点の存在に気づく契機が存在しているのである。3歳頃、「自分という独自の恒常的な人格の視点をとる」(Wallon, 1965)ことが可能になると、上述の自他視点の混乱を示す現象は見られなくなっていく(谷村, 1989)。その代わりに、同時期には、あるゆる機会をとらえて、相手の意向に対立する自分の意志や立場を主張する反抗、「ぼく」や「わたし」などの一人称代名詞の使用が出現することが報告されている(Wallon, 1965)。

相互模倣を介してつながりあう2歳児同士の自他関係

《交替遊び》や能動—受動関係の混乱の報告以外に、同年齢の仲間同士で互いの動きを模倣しあう現象(Nadel, 2002, 2006)にも、自己視点の特権性を保持することが難しい2歳児の特徴を見出すことができる。これらは「相互模倣」(無藤, 1997)や「遊びの伝染」(山本, 2000, 2001)とも称されており、《交替遊び》の一形態であると考えられる。

Nadelとその共同研究者たちは、同一事物を持って類似の行為を行うことを模倣の指標として仲間同士の相互作用を調べる一連の研究を行った(Baudonnière & Michel, 1988; Nadel, 1986; Nadel-Brulfert, & Baudonnière, 1982)。その結果、12カ月児では13%であった模倣の生起率が30カ月児でピークとなり、2人組で70%、3人組で61%に上昇した。それ以降、模倣によるコミュニケーションは減少し、4歳になると模倣は消え、模倣は嘲りの対象となっていくと報告している。では、この種の仲間同士による相互模倣は、発達のどのような意味をもつのであろうか。

Nadel(2002, 2006)は、相互に動きを模倣しあうことは情動の共有につながると同時に、自他の分化を促し、後の言語的コミュニケーションに必要な役割交替、トピックの共有、対話を共有してモニターすることなどを可能にすると指摘している¹。特に着目したいのは、Nadelが幼い子どもたちが模倣を通して対話を成立させていると述べている点である。対話は、図1に示したように、話し手と聞き手の間に共通のテーマが生まれることで成立する(岡本, 1982)。これまでの議論を踏まえると、相互模倣は、自他の視点が分化されておらず、一貫した自己視点の保持が難しい時期を特徴づけるものである。こうした自他関係の中で、子どもたちはいかにテーマを生み出し、そこにはどのような特徴が見られるのだろうか。以下では、この点に着目した瀬野(2010)で得られた知見を整理し、本研究の目的を述べる。

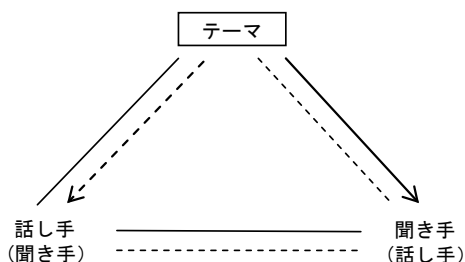


図1 対話の構造(岡本, 1982)

目 的

保育場で2～3歳児の仲間同士の遊び場を半年間に渡って縦断的に観察した結果、前半に見られた相互模倣を中心としたコミュニケーションでは、ブロックなどの同一事物を媒介にして、同じ動きや発話を繰り返すことで子どもたちの中でテーマが共有されるという特徴が見られた(瀬野, 2010)。前半のテーマの共有は、大人たちにテーマを共有しているという自覚が乏しく、むしろ同じ動きや発話を介して仲間同士で通じ合う共通の基盤を作ることに重きが置かれている様子であった。一方、後半には、同一事物など目に見えるモノに依存しない、言葉で表現された意味の世界(表象の世界)でテーマが共有されるようになった(瀬野, 2010)。後半には、同じテーマを他児が共有しているかどうか仲間同士の関心事になるという変化も見られている。前半から後半にかけ、テーマの共有の仕方が質的に変化していく背後には、一人一人の子どもの自己の在り方の変遷が関与していると思われるが、瀬野(2010)では、その点に関する考察が十分になされていない。そこで、本研究では、相互模倣がごっこ遊びに推移し、それに伴いテーマの共有の仕方が質的に変化していく発達過程が、個の中に主体としての自己が形成される過程とどのように関連しているかを一児の観察事例に即して検討する。具体的には、まず、瀬野(2010)で取り上げた事例の前半に焦点を当て、相互模倣が頻繁に見られた児の遊びと自他関係に関わる発話から、前半の児の自己の在り方を解釈する(分析1)。自他関係に関わる

¹ 本論文では直接取り上げないが、模倣を「身体」や表象発生の問題と関連づけて論じている浜田(2002)や川田(2005)の理論的考察は、模倣の本質を考える上で示唆的である。

発話とは、その時々の子の自己の在り様を示唆するものであり、一人二役会話、能動-受動の混乱等が含まれる。分析 2 では、後半に焦点を当てて同様の検討を行い、最後に総合的考察を行う。

方 法

幼稚園の未就園児クラスの幼児 9 名(男児 6 名, 女児 3 名, 年齢範囲(開始時) 2 歳 5 カ月~3 歳 4 カ月)を対象に、2008 年 10 月より 2009 年 3 月まで、隔週で朝 9:00 より 13:00 まで保育場を観察した。ブロックや絵本等を使用する自由遊び場を DVD で記録し、それ以外はその場で筆記記録した。瀬野(2010)では、2008 年 10 月~12 月までを前半、2009 年 1 月~3 月までを後半と区分し、前半には〔相互模倣〕と〔繰り返し〕(相互に同一のものを繰り返すことで特徴づけられる遊び)、後半には〔ごっこ遊び〕と〔共同構成〕(特定の目標を共有し、作業遂行を助けることに特徴づけられる遊び)を代表的事例として取り上げ、解釈した。分析 1 では、本研究で選定した児(仮名 ケンタ)の前半 3 カ月間(2 歳 9 カ月~2 歳 11 カ月)の相互模倣を中心とした遊びと発話記録を基に前半の子の特徴を解釈する。なお、以下で考察する事例は、瀬野(2010)で取り上げなかった事例も含まれている。

分析 1 結果と考察

担任からの情報によれば、ケンタは、夏休み前までは、言葉の発達が比較的ゆっくりとした男児であった。夏休みを挟んだ 9 月以降は、表出言語が急激に増加し、慣れ親しんだ担任や仲間の前では、明瞭な大きな言葉で話をするようになった。担任からは、比較的しっかりと感情表現をし、自分のペースを大事にする児と見受けられている。言葉でしっかりと自己表現する傾向が強く、相互模倣を中心とした興味深い遊びや発話が観察される児の一人であったことから、本研究ではケンタを対象児に選定した。なお、前半と後半にみられた仲間同士の遊びの全体像は、瀬野(2010)で分析されているため、本研究では詳細を割愛した。前半に見られたケンタの遊びの概要は、表 1 に示した通りである。

ケンタの前半の遊びは、大きく〔相互模倣〕、〔役割交替模倣〕、〔繰り返し〕、〔延滞模倣〕に分類できた(瀬野(2010)を参照)。前半には、【事例 5】に見られるように、一人で大声を張りあげて「でーん！」といいながらゴーオンジャーを中心とした自分とは別のものになりきる姿も頻繁に観察された。前半のケンタの遊びは、まさに模倣に特徴づけられるとあってよいだろう。〔相互模倣〕では、「おっととーわー」と同じ言葉と動きでリズムや音の響きを共有しながら、お互いの間にコンタクトが成立していることを確認しあっているようである(【事例 1】)。ここでは、“こういうテーマを共有しよう”という目標があらかじめ存在して模倣が行われているというより、同じ行為や発話を繰り返すことを通して事後的に共有できる表象的空間(テーマらしきもの)が立ち上がっているような印象である。類似の姿は、自分の魅せられた場面やヒーローの姿に自己の身体を重ねる〔延滞模倣〕にも表れている。この時期のケンタは、魅力的な他児の動きや場面、これらを想起するきっかけがあると、容易に模倣を通して現実世界を離れ、立ちあげた状況全体に融けこんでいくかのようである。以下では、ケンタと仲間とのやりとりに着目した発話記録から、前半のケンタの自己の在り方に関する考察を進める。

表1 前半のケンタの遊びの特徴

遊び	概要
〔相互模倣〕	<p>10月～11月にかけて頻繁に見られる。以下の事例に代表される。</p> <p>【事例1】ケンタとマサトは、ブロックを長くつなげ、タイヤをくっつけた同じモノを作り、持っている。そのブロックは、ゴーオンジャーの戦車に見立てられているようである(二人の間で見立てに関する約束ごとが、あらかじめ共有されているわけではない)。二人は時々近づき合い、互いに目を合わせ、相互の動きや言葉を模倣しあう。ここでは、ケンタが目を合わせて笑いながら、「おっとととーわー」とブロックを左右に揺らしながら見せ、マサトが同様に「おっとととととー」と同じ動きを返し、動きと言葉を模倣しあうやりとりが続いていく。</p> <p>※ 相互模倣はケンタとマサトの間で特に頻繁に見られ、ケンタが開始者となるが多かったが、マサトの動きをケンタが模倣する場面も観察されている。</p>
〔役割交替模倣〕	<p>11月に一度観察される。</p> <p>【事例2】ケンタはブロックを長くつなげたタイヤ付きのおもちゃを床で走らせている。ミカが足を開脚し、ケンタはその間をトンネルのようにして「ガジーガジーガジーガジー」といいながらブロックをくぐらせる。その後、役割を交替し、ケンタが足を開脚してトンネルを作り、その中にミカが入る。ケンタはミカに覆いかぶさるような姿勢をとり、「ごーらーい！」と嬉しそうに笑う。</p>
〔繰り返し〕	<p>11月に一度観察される。</p> <p>【事例3】ケンタがヒロキに「これなんだ？」と尋ねたことが契機となり、“これなんだ遊び”が誕生する。ここでは、ケンタが「これなんだ？」と絵本を指さして尋ねた時にヒロキが「ひよこ？」と返したこと、その返答をおもしろく感じたケンタが「ひよこ？がーん」といってずっこけたこと、ずっこけたケンタの姿を見て嬉しくなったヒロキが「あはは、ころんじゃっちゃった！」と返す、という一連の型が生まれた。その後、二人はすぐに姿勢を正して向き合い、上記の型を、他児を巻き込みながら、計13回ほど繰り返していく。</p>
〔延滞模倣〕	<p>〔繰り返し〕の直後に見られた事例</p> <p>【事例4】“これなんだ遊び”が終了した後、ケンタは担任のもとに絵本を持って行き、遊びで指さした絵が何であるかを尋ね、自分の解釈(コアラ)を伝える。その後、ケンタは一人で先ほど“これなんだ遊び”を行った場所に戻り、絵本を置いて「これ何？これ？」と尋ね、「わからなーい」と自分で答えずっこけ、再度起き上がって「コーアーラ！」と「あははは！どーん、どーん、どーん」と再びずっこけ、笑う(ここでの延滞模倣は、先のやりとりを再現する一人二役会話とも解釈できる)。</p> <p>【事例5】大好きなゴーオンジャーになりきる姿が11月～12月にかけて頻繁に見られる。「でーん！」などと大声でいいながら、ブロックを長くつなげたものを持ってゴーオンジャーになりきって遊んでいる。</p>

まず、前半のケンタに見られた特徴的な発話として<一人二役会話>が挙げられる(表2参照)。例えば、【事例6】は、(筆者が立ち会った前後の文脈から想像されるのは)、母親と外出した時の何らかの出来事が再現されたものであり、「こうきどこー？」と尋ねる母親の役割とそれに答える役割が言葉で表象されている。さらに、表1の【事例4】も<一人二役会話>に該当すると思われる。ここでは、先に楽しんだ“これなんだ遊び”の余韻に浸るかのように、「これなんだ？」と問いかける役割と答える役割、転ぶ役割を延滞模倣的に再現し、大笑いしている。さらに、<能動-受動の混乱>

して取り上げた【事例 7】では、「ありがとう」と「いいよ」という視点の使い分けが難しい様子が伺われる。これらの事例は、ケンタにとって自分から見える世界と他者から見える世界が交換可能なものとして現象していることを示唆するものと思われる。

表 2 前半に見られたケンタの発話

分類	具体的なエピソード
<一人二役会話>	<p>11 月、[相互模倣] が観察された同日に見られる。</p> <p>【事例 6】ブロックをつなげたものを持って一人で遊びながら「なっな—なっなっな—ん、なななななな—なん！ケンタどこー？こな—い、やさ—い、こっちの—う—すとわ—」と発言する。発話は不明瞭であるが、「ケンタどこー？」と尋ね、それに対して返事をするように「こな—い、やさ—い...」と返す一人二役会話である。大声で話している点に特徴がある。</p>
<能動—受動の混乱>	<p>11 月の【事例 6】と同日。マサトが歩いてケンタに自分のタイヤを一つ渡す場面。</p> <p>【事例 7】担任はケンタに、「マサト君にタイヤもらったらなんていうの？ありがとうっていうんだよ」と伝える。マサトが「ありがとう」と答え、それに続いてケンタも「ありがとう」と答える。担任が「マサ君はいいよっていうのよ」と教えると、マサトが「いいよ」といい、それに続けてケンタも「いいよ」という。この事例からは、「ありがとう」という立場(視点)と「いいよ」という立場(視点)がケンタとマサトの両者で混乱している様子が伺われる。同日には、「どうぞ—ありがとう」という能動—受動の混乱も、ケンタとマサトの間で見られている。</p>
<時制の混乱> ※能動—受動の混乱も含む	<p>【事例 8】11 月、部屋には先日皆で作ったトラック(各自が空き箱で作ったもの)が置かれている。担任がトラックについて話している時、担任の声を遮って「ケンタね、いまね、トラックつくってくれた」という。目の前にあるトラックは、既にケンタが作ったものであり、能動—受動の使い方が混乱している。さらに、過去のことを「いま」と発言している。</p>
<主張する自己>	<p>【事例 9】11 月、ケンタは自分のブロックやタイヤを他児が触ろうとすると、頑なに拒否する。マサトがケンタのタイヤに触れると「ケンタのタイヤなの！」と強い口調で怒る。同日、マサトがケンタに近づくと(ケンタのブロックに触っていないにもかかわらず)「これはケンタのなの！だめ！うごかしちゃだめなの！」と強い口調で主張する。</p> <p>【事例 10】ブロックをつなげ、タイヤをくっつけたものを戦車のように見立て、同じ机で走らせている時、ケンタは突然、「大きいじょ」と自分のブロックについて言及し、続いて「みんなは大きくないじょ！ケンタが大きいじょ！」と大きな声でいう。同日、ケンタはイッセイが目の前にいる時に、自分の長いブロックを見せながら「これすごいながいね」という。イッセイは「うん、ぼくはながくない、ちっさく」と手を広げてケンタに伝える。ケンタはイッセイに「はい、ケンタはおおきい！」とさらに大きく手を広げて返す。</p>

一方、興味深いのは、筆者が<主張する自己>として取り上げたエピソードである。ここでは、ケンタが自分の所有物を他児に取られまいとしたり、自分の価値(厳密には、自分のブロックが長くて、すごいこと)を誇示する姿が見てとれる。前半、これと類似したケンタの態度は至るところで観察された。神田(2004)は、2 歳児の自我の育ちの特徴を、大きくなった自分の価値を主張する側面と、自分の内面の「思い」(「～してほしい」「～やろう」)を主張する側面の二つに見出している。さらに、2 歳児の友だち同士のエピソードを丹念に追いながら、2 歳代のはじめには、自分の思い通りに振る舞うことを邪魔されたくなかったり、自分のものを奪われたくないといった自己領域を守ろうとする

構えが強く、防衛的で攻撃的な姿勢が見られやすいと述べている。ケンタの中に自分の価値を信じる思いや「〇〇は自分のもの」といった所有意識が芽生えていることは確かである。ただし、ここでの意識は、物理的なモノの所有に限定された一方的なニュアンスが強いようである。冬休みを挟んだ1月以降、ケンタの自己主張の仕方は変化していく。分析2では、後半のケンタの遊びの様子と自他関係の変化に焦点を当てる。

分析2 結果と考察

分析2ではまず、ケンタの後半3カ月間(3歳0カ月～3歳2カ月)の遊びを概観する。

表3 後半のケンタの遊びの特徴

遊び	概要
〔ごっこ遊び〕	<p>1月～2月にかけて頻繁に見られる。以下の1月の事例に代表される。</p> <p>【事例11】 食べ物の等のままごととセットが置かれた場所で、突然ケンタが大声で「みかんやさんですよー」という。ミカが「はい、みかんくださいー」といいながら近づくと、「どうぞ」とケンタがミカンを渡す。そこに、ヒロキが来て、ままごとを触ろうとすると、<u>ケンタは「ケンタが使ってる！」と怒り、ヒロキを押しよける。</u>再びケンタが「みかんやさんですよー」というと、ヒロキは「みかんやさんいるー」といってケンタに近づく。ケンタは「はい、ちょっと待っててね」といってヒロキにみかんを渡し、「ありがとうございますー」と伝える。その後、ケンタが売る人の役割をとったまま、買う人にミカ、ヒロキ、マサトが加わり、「ケンタが「ooやさんですよー」と発言→<買う人が>取りに来る→ケンタが「どうぞ」と渡す→<買った人が>受け取る」という遊びが続いていく。</p> <p>※ <u>遊びの途中、マサトがカレーライスをケンタに渡そうとすると、ケンタは「違う！」とマサトを拒否する。</u>さらに、いったん遊びが終息し、皆が別の場所に行ってしまうと「早くきなさい！」と戻ってくるように命令口調で呼びかける姿が観察されている。</p>
〔共同構成〕	<p>1月～2月にかけて頻繁に見られる。1月の以下の事例に代表される。</p> <p>【事例12】 青いケースが二つ横に立てかけるように並べて置かれ、ケースの上にブロックが置かれている。それ以前のやりとりから、ミカを始めとした仲間の中で、ケースをテレビ、ブロックを電池に見立てる約束事が共有されている。突然、ミカがヒロキに「電池がもうなくなってるから、電池いこ！」と伝える。ヒロキは「はい！」と答え、二人は近くに置かれているブロック(以下、電池)を取りに行く。ヒロキが「1, 2, 3, 4, 5, 6」と口ずさみながら、ケース(以下、テレビ)に取ってきた電池を並べる。そのテンポに合わせて、ミカが「7, 8」と続き、マサトも「9, 10」と口ずさみながら、並べていく。ケンタはそこに参入し、ミカに近づいてタイヤ付きのブロックを差し出し「はい、電池どうぞ」といって手渡す。ミカは「はい、電池もらった、電池もらった」という。その後もケンタは、「でんち、でんち、でんちー」といいながらミカに電池を渡しに行く。</p>
〔ヒーロー〕	<p>1月～2月にかけて、ヒーローとなって、特定の児から担任や仲間を守ろうとする姿が見られる。</p> <p>【事例13】 担任に対してブロックを当てる素振りを見せるヒロキを「おばけ」と称して、ケンタがあたかもヒーロー(ゴーオンジャー)であるかのように、担任を守ろうとする。この日は、「おばけをやっつける。ひーちゃん、いくよ」といってブロックを銃のように見立てて「バンバンバン！」といいながら、ヒロキをうつふりする。この日は、ヒロキから担任を守ろうとする姿が何度も観察されている。</p>

後半のケンタの遊びの特徴として、[ごっこ遊び][共同構成][ヒーロー]の3つが挙げられる(表3参照)。後半は、言葉で架空の状況が立ち上げられ、それが遊び開始の合図となっている点に大きな特徴がある。例えば、【事例11】では、ケンタ自身の「みかんやさんですよー」という発言、【事例12】ではミカの「電池がもうなくなってるから、電池いこ！」という発言が遊び開始の合図になっている。まさに、言葉の存在が仲間同士でテーマが共有される大事なきっかけとなっているといえるだろう。各自が役割意識をもって遊びに参加するようになってきている点も興味深い。【事例11】でケンタは、自分が売る人であることを「みかんやさんですよー」と言葉で明示しており、【事例12】の[共同構成]では、足りない電池をミカに渡す役割を担っている。【事例13】では“担任を守るヒーロー”という意識をもって、具体的な対象(この場面ではヒロキ)から担任を守ろうとしている様子である。前半のケンタの遊びは模倣が中心であり、自分が魅せられた目の前にいる他児やテレビで見たヒーローの動きに自分の身体を重ねる傾向が強いことが伺われた。それと比較すると、後半のケンタは、自分自身や他児が何になろうとしているのかそして、その場でどのようなテーマを立ち上げようとしているかを意識し始めているようである。こうした変化は、同時期のケンタの自他関係に関わる発話にも表れている。以下では、発話記録を基に、後半のケンタの自己の在り方に関する考察を進める。

表4 後半に見られたケンタの発話

分類	具体的なエピソード
<p><比べあい・協力></p>	<p>ケンタとマサトが、各自ブロックを長くつなげたものを作り、持ちながら会話する場面。</p> <p>【事例14】マサトが筆者に「あ、長いよ、ほら長い先生」といって自分のブロックを見せにくる。すると、ケンタも「みてこれ！みてこれ！みてこれ！」と自分で作った長いブロックを両手に持って見せにくる。筆者が「本当だーながい、ケン君もかっこいい」と伝えると、マサトが「ぼくのたかい」という。すると、ケンタは「ケンタはケンタはかっこいいー」といい、マサトは「ぼくのながい、ながいよー」という。ケンタは「じゃあ、いっしょにしよっか」といって二人で「せーの、よいしょ！」とやってブロックを持って隣に並び、ブロックの長さを比べあう。筆者が「二人ともかっこいい！」と声をかけると、マサトは「ぼくがレッキューホース！」といい、ケンタは「ケンタはゴーオンジャー！」と嬉しそうに言う。この日は続けて次のような会話も見られる。</p> <p>【事例15】ケンタがマサトのブロックを見て「なあにこれ、ちょっとたかいじゃない」というとマサトが「たかいね」と答える。マサトは自分のブロックを下に置いて長さを確かめたい様子である。そこで、マサトはケンタに「やって、いっしょに」と伝える(協力してブロックを下に置きたいことを伝えているようである)。ケンタは「いいよ、いどう用にこれをよいしょ！かたい！じゃあ、これをここに下に、これをよし！」といいながら手伝う。マサトは「おいて」とケンタに置いてほしい場所を指でさし、一緒にブロックを置く。その後、マサトは座って自分のブロックを眺めて「マサ君はこれつくった」という。ケンタがマサトのブロックについて「かっこいいね」と伝えると、マサトも「かっこいいね、たかーい」という。ケンタは「ケンタはねー、高くないよ。ケンタは短くてすごい短いの」と自分のブロックについて言及する。</p>

分類	具体的なエピソード
<p><主張する自己></p>	<p>【事例 11】の下線部に見られるように、ケンタは自分の役割が他児に取られてしまいそうになると、それを拒否する。こうした姿は、1月〜2月にかけて度々見られている。</p> <p>1月、ケンタとマサトの間で、再び長いブロックを持ちながら見られた会話である。</p> <p>【事例 16】マサトの近くでブロックを持って「ケンタはゴーオンジャー」と告げると、マサトも「まさ君もゴーオンジャー」という。その後、ケンタは「ケンタはゴーオンジャーケンタなんだよ」とマサトに告げ、マサトはブロックを積み上げながら「ゴーオンジャーこれは」と自分のブロックを示しながらいう。ケンタは「これはね、ゴーオンジャー、これはゴーオンジャーだ」と自分のブロックを持ちながら話し、その後、「ケンタはゴーオンジャー、ケンタはゴーオンジャー」とマサトに告げる。続いてケンタは、「ケンタはゴーオンジャーが好きなんだよ」と話す。マサトは、気のない様子で「へーそっか」というと、自分のブロックが壊れたのを見つけて「あーおわっちゃった」という。ケンタは再度「ケンタはね、ゴーオンジャーが好きなんだよ、ケンタはね、ゴーオンジャーが好きなんだよ」とマサトに繰り返し告げる。マサトは気のない様子で「へーそっか」と答える。それに対してケンタは再び「ゴーオンジャーが好きなんだよ」と告げる。</p>
<p><架空ー現実の混乱></p>	<p>1月にみられる。</p> <p>【事例 17】ケンタは長いブロックをつなげたものを自分で作り、マサトに「これどうぞ」といって差し出す。マサトは自分の遊びに夢中で受け取らない。その後、担任に長いブロックを見せにいき「これ、マサト君が作ってくれたんです」と伝える(実際、長いブロックはケンタ自身が作ったものである)。(ケンタが作ったことを知らない)担任は「よかったね」と伝える。続いてケンタは、長いブロックをもって「ピーパー！」とヒロキを攻撃するふりをしながら、「これはマサト君に作ってもらったやつだ」という。さらに、筆者のもとに来て「これはマサト君に作ってもらったやつ」と2回告げる。そして、マサトに「マサト君、これ作ってくれてありがとね」と伝える。マサトは(状況がよくわかっていない様子で)「はい、ありがとう」と答える。</p>
<p><能動ー受動の混乱></p>	<p>後半には、<ありがとうーいいよ>や<どうぞーありがとう>といった<能動ー受動>の混乱は見られなくなったが、状況が異なる場面で、引き続き<能動ー受動>の混乱を示唆するエピソードが見られた。</p> <p>【事例 18】遊びの途中、ケンタはおもちゃを置いてトイレに向かった。数分後、ケンタは皆が遊んでいる場所に勢いよく「おかえりー」といいながら戻ってくる。後から来た担任は「ただいまだよ、ケン君」とケンタに言葉をかける。</p>

後半のケンタは、前半に比して言葉で他児とやりとりする頻度が増している(表4参照)。その際に、前半に[相互模倣]の媒介となったブロックの役割が変化している点はおもしろい。前半の遊びでは、ブロックは相互模倣の媒介物として“同じ”であることを確認するために使用されることが多かった。一方、後半は、何らかの“違い”を比較する為にブロックが用いられる頻度が増しているようである。例えば、<比べあい・協力>の【事例 14, 15】では、大きさを比較する対象としてブロックが使用され、【事例 14】では、ケンタがゴーオンジャーでマサトがレッキューホースであることを対比する時にブロックが用いられている。自分のブロックの大きさを誇示する傾向が強かった前半と比較すると、他者との関係の中で自己のブロックの長さや見立てを相対化するようになってきているといえる。さらに、マサトのブロックを「かっこいい」と称えたり、「いっしょに！」という掛け声と共に、マサトと協力してブロックを置く姿は、前半には見られなかった行動である。

さらに、ケンタの自己主張に着目すると、後半は自分の役割を他児にとられそうになったり、自分

の立場が脅かされそうになった時に自己主張が見られることが多いようである。お店屋さんごっこで売る人の役割が取られそうになると、ケンタはヒロキに怒って「ケンタが使ってる！」と主張している(【事例 11】)。前半の物理的対象を取られまいという防衛的な自己主張とは異なり、自分の立場や役割を貫き通したいがゆえに現れる拒否的行動といえるだろう。

以上をふまえ、後半のケンタの行動や発話からは、自他の視点の差異や自己視点の特権性を意識し始めている兆しを感じられる。しかしながら、それは未だ揺らぎを伴っている点も事実である。前半に見られた〈ありがとうーいいよ〉の混乱は見られなくなったが、「ただいまーおかえり」の使い方を間違える姿が後半にも観察されているからである(【事例 18】)。さらに着目すべきは、〈架空ー現実の混乱〉として取り上げた【事例 17】である。ここでは、“ケンタがマサトに作ったブロック”が“マサトがケンタに作ってくれたブロック”に逆転しており、ケンタはそれを数回口にする中で、あたかも“マサトが作ってくれたこと”が真実であるかのようにマサトにお礼をいっている。言語で立ち上げられた架空の事柄が現実になってしまったかのようなのである。類似の姿は他の場面でも観察されている。ある日、ケンタがマサトのブロックを軽くつけたが、マサトのブロックは実際には壊れなかった。ケンタは「キックしたら壊れた」と3回口にした後、担任が「壊れてないよ」と助言した後も「キックしたら壊れちゃったんだよ」と壊れたことが真実であるかのように述べたのである。言葉で述べた事柄に容易に真実性が付与されてしまう点は、この時期の自己の在り様を深めていく上で、一つの手がかりになるかもしれない。

総合考察

本研究では、ケンタの半年間の発達の軌跡を、遊びの様子と自他関係に関わる発話の変遷に着目して解釈してきた。以下では、前半と後半の内容を振り返りながら、ケンタと仲間同士のコミュニケーションの中で立ち上がるテーマの共有の変遷とケンタの自己の在り方を関連づけた考察を行う。

前半のケンタの遊びから、この時期は模倣によって目の前にいる他児やキャラクターに自分の身体を重ねる傾向が強いことが伺われた。この様子は、一人遊びの中で大声を張り上げてゴーオンジャーになりきっている〔延滞模倣〕や仲間同士の〔相互模倣〕から伺うことができる。前半のケンタの発話には、〈一人二役会話〉や〈能動ー受動の混乱〉といった特徴的な発話が表れており、自己と他者が交換可能な存在として現象していることが示唆される時期といえよう。

一方、後半のケンタの遊びでは、(ケンタが実際にそのことをどれだけ明示的に意識しているかは別として)大人から見ると、ケンタが具体的な役割をもって遊びに参加しているように感じられるようになった。例えば、〔ごっこ遊び〕でケンタは、売る人の役割をとり、〔ヒーロー〕でも、担任をおばけ(ヒロキ)から守るヒーローになっていた。この時期、一人で大声を張り上げて遊ぶ様子は見られなくなり、仲間と共有された目標にそって協力して遊ぶ姿も観察されている。前半から後半にかけての大きな変化は、言葉を軸としたコミュニケーションが主軸となり、そこで立ち上げられたテーマを仲間同士で共有するようになってきていること、ケンタと仲間の中に役割意識が芽生えている点にあるように思われる。

では、こうした前半から後半にかけての自他関係の変化は、どのような図式として表現することが可能だろうか。以下では、上で論じてきた前半と後半のテーマの共有のなされ方を、ケンタの自己の在り方と関連づけて模式的に示すことを試みる(図 2, 3)。

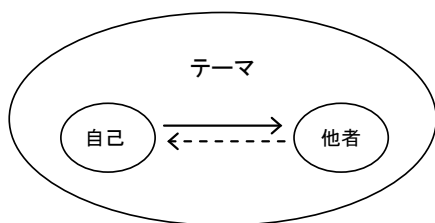


図 2 前半の仲間同士のテーマの共有のなされ方

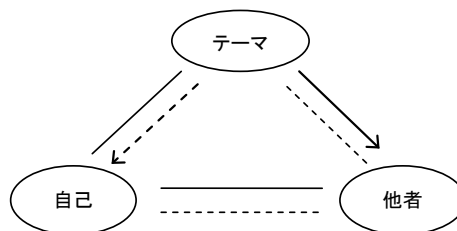


図 3 後半の仲間同士のテーマの共有のなされ方

図 2, 3 は、図 1(岡本, 1982)を参考にして、表象レベルのテーマを子どもが他児と共有するようになる発達過程を大枠として示すために作成したものである。生後 9 カ月頃に成立する子ども－大人－モノの三項関係(やまだ, 1987)を基礎としながらも、それよりも次元が上のものを想定している。

具体的にみていくと、図 2 は、[相互模倣] や [延滞模倣]、<能動－受動の混乱><一人二役会話>などに特徴づけられる時期のテーマの共有のなされ方であり、自他関係は表象レベルで交換可能である。図 2 でテーマと呼んでいるものは、ケンタと仲間たちが立ち上げている表象的空間を指すが、テーマへの関与が各自に意識されているわけではない。例えば、【事例 1】では、自己と他者(ケンタとマサト)の間で同じ動きや言葉を繰り返しながら通じあう基盤が作られることが重要となっており、テーマはそのやりとり自体の中に内包されているイメージである。[延滞模倣] も、目の前に現実の他者は存在しない点は異なるが基本的には同じ図式で表現できると思われる。

一方、図 3 は [ごっこ遊び] や [共同構成] を楽しんだり、自分のとるべき役割を他者との関係の中で意識し始めた後半のケンタの姿を図示したものである。図 2 との大きな違いは、テーマへの関与が各自に意識され始めている点である。例えば、【事例 14】の電池つめ遊びでは、ブロックを電池、青いケースをテレビに見立てた上で、テレビに電池をつめるという目標を共有することが必要である。ここでは、遊びの成立に必要な不可欠な見立てに関する約束ごとを含むテーマを理解するために、言語が重要な役割を果たすようになっていく。

ただし、ここで留意すべき点は、図 3 の図式がケンタの中で未だ確固としたものとなっていない点である。先述したように、後半にも<能動－受動の混乱>が見られていること(【事例 18】)、現実と架空の状況が容易にすり変わるエピソードが観察されている事実(【事例 17】)をふまえると、言語を扱う自律した主体としての自己は、未だ揺らぎを伴った状態であることが推察される。おそらく、図 3 に示した図式が整うには、3 歳後半から 4 歳を待たねばならないものと思われる。そして、さらに年齢が上がるにつれて図式は質的に変化していくことが想定される。4～5 歳頃には、自他の心的状態の意識化が可能になり、メタ的な振り返りを含む対話的やりとりが可能になると考えられるからである。こうした系時的变化を捉えることは、今後の課題の一つである。

最後になったが、本研究での解釈は、一児のみの観察事例に即しており、一つの試論に過ぎないという限界点を踏まえておく必要がある。しかしながら、ここで取り上げた事例の一つ一つは、2～3歳児の生きる世界を知る一助になるものと思われる。今後もさらに観察を継続し、知見を積み重ねながら、現実の2～3歳児の生きる世界に近づく図式を作り上げていくことが課題である。

引用文献

- Baudonnière, P. M., & Michel, J. (1988). L'imitation entre enfants au cours de la seconde année. *Psychologie Française*, **33**, 29-35.
- 浜田寿美男 (2002). 身体から表象へ ミネルヴァ書房.
- 神田英雄 (2004). 伝わるころがめばえるころ：二歳児の世界 かもがわ出版.
- 川田 学 (2005). 乳幼児期における模倣の発達と身体性, 武蔵野大学人間関係学部紀要, **2**, 49-65.
- 木下孝司 (2008). 乳幼児期における自己と「心の理解」の発達 ナカニシヤ出版.
- Meltzoff, A. N., Gopnik, A., & Rapacholi, B. M. (1999). Toddlers' understanding of intentions, desires, and emotions: Explorations of the dark ages. In P. D. Zelazo, J. W. Astington, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: Social understanding and self-control* (pp. 17-41). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 無藤 隆 (1997). 協同するからだことば：幼児の相互交渉の質的分析 金子書房.
- Nadel, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. In A. N. Meltzoff & W. Prinz (Eds.), *The imitative mind: Development, evolution and brain bases* (pp. 42-62). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nadel, J. (2006). Does imitation matter to children with autism? In S. J. Rogers & J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and typical development* (pp. 118-137). The Guilford Press.
- Nadel-Brulfert, J., & Baudonnière, P. M. (1982). The social function of reciprocal imitation in 2-year-old peers. *International Journal of Behavioral Development*, **5**, 95-109.
- 岡本夏木 (1982). 子どもとことば 岩波新書.
- 瀬野由衣 (2010). 仲間同士のコミュニケーションからみた2～3歳児の自己の発達—相互模倣とその変化に着目した縦断的観察—(中間報告), (財)発達科学研究教育センター紀要 発達研究, **24**, 221-226.
- 瀬野由衣 (2010). 2～3歳児は仲間同士の遊びでいかに共有テーマを生みだすか—相互模倣とその変化に着目した縦断的観察—, 保育学研究, **48**, **2**, 51-62.
- 谷村 覚 (1989). 自己と他者の発生—ワロンから何を学ぶか 梶田叡一(編) 自己意識の発達心理学

(pp. 127-178) 金子書房.

ワロン, H. (1965). (Wallon, H. /久保田正人訳) 児童における性格の起源 明治図書 (*Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: Presse Universitaires de France, 1949).

ワロン, H. (1983). (Wallon, H. /浜田寿美男訳編) 身体・自我・社会. ミネルヴァ書房.

山本登志哉 (2000). 群れ始める子どもたち：自律的集団と三極構造 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) ミネルヴァ書房.

山本登志哉 (2001). 幼児期前期の友達関係と大人の関わり：遊び集団ができるまで 無藤隆(編) 発達心理学 ミネルヴァ書房.

やまだようこ (1987). ことばの前のことば 新曜社.

謝 辞

観察にご協力いただきました幼稚園の先生方、園児の皆さまに心よりお礼申し上げます。また、本研究に関わる貴重なご助言をくださいました心理科学研究会の皆さまに深く感謝いたします。

