

保育的観察による5歳幼児のピア関係形成に関する研究

- その測定についての予備的研究 -

石田 開¹⁾ 石上令子¹⁾ 植木綾子²⁾ 竹内亜理子^{1,3)}
小林勝年^{1,4)} 寺川志奈子^{1,3)} 田丸敏高^{1,3)} 小枝達也^{1,3)}

Making Peer Relationship in the Play Session of 5-year-old Children: A Preliminary Study

ISHIDA Hiraku¹ ISHIGAMI Reiko¹ UEKI Ayako² TAKEUCHI Ariko^{1,3}
KOBAYASHI Katsutoshi^{1,4} TERAKAWA Shinako^{1,3} TAMARU Toshitaka^{1,3}
and KOEDA Tatsuya^{1,3}

キーワード： 幼児，社会性，集団参加，量的指標

key words: children, sociability, group participation, quantitative indices

1. 問題

一般に、「社会性」(sociability)とは、「社会に適応していく能力」として定義される。しかし、「社会」という語それ自体が、帰属集団や当該組織を指していたり、地域文化や世代文化を意味していたりするという、定義の多様性を持っており、「社会性」の定義もそれに依存して変わり得る。本研究では、5歳児を対象として、社会性の発達を測定する方法について検討した(注1)。5歳を含む幼児期は、それまで親や大人の保護の下で活動していたものが、少しずつ自分で判断して行動したり、子どもどうして活動を楽しんだりすることができるようになっていく時期であり、そのような関係性集団こそ、この時期における社会の中心的側面であると言える。そして、そうした集団へと参加していくことを可能にする力こそ社会性であると捉えた。

一方、「社会-個人」という対立軸で社会性を捉えれば、個人要素をすべて排除したところに「社会性」を見ることができようが、Wallon, Werner, Mahler等の発達心理学的知見はそうした接近を否定した。何故なら、子どもは出生直後から親(養育者)との関係の中で生きているわけで、間主観

1：独立行政法人科学技術振興機構社会技術研究開発センター(Research Institute of Science and Technology for Society, Japan Science and Technology Agency)，2：鳥取県立倉吉総合看護専門学校(Kurayoshi General Nursery College of Tottori Prefecture)，3：鳥取大学地域学部地域教育学科(Department of Regional Education, Faculty of Regional Sciences, Tottori University)，4：鳥取大学生涯教育総合センター(Center for Education and Society, Tottori University)

的な関係から行動相互調整や情動の共有が図られていくものと考えられるからである。その意味で社会性とは当該個人の外界における諸関係が内化され、個人のパーソナリティとして枠づけられていくプロセスであると考えられる。この時 Vygotsky の精神間機能から精神内機能というモデルが有益となるが、社会性は、社会的関係の中で発現される一方、社会的関係が情動を媒介にして、社会性の獲得へと個人を方向づける変化も視野に入れておくことが重要となる。これはいわゆる情動知能とか社会的知能などと呼ばれているものであり、社会性には、社会的スキルや社会的認知に還元できないものが含まれる。

ところで、社会性の構成成分のうち、社会的スキルと社会的認知については、明らかにされてきたことも多い。前者、すなわち子どもが社会生活を営むにあたって必要とされるスキルは、多分に時代背景の影響を受けている。かつては、雑巾掛けや紐結びといった生活スキルや敬語の正しい使用といった言語スキルが重要であったが、現代では対人関係からメディア活用までの広範囲に及びコミュニケーション・スキルの重要性が増大した。そのことは発達テストの内容にも反映されているところである(遠城寺, 1977; 津守・磯部, 1965)。しかし、スキルというとらえ方は一般にわかりやすい反面、それが成り立つ関係を捨象しているため、社会性の発達を明らかにする上では限界を有する。そのため、子ども自身が社会(親や家族、仲間関係や地域社会)をどのように認知するのかという社会的認知によって、補われる必要がある。

社会的認知という側面も同様に、時代の要請に依存するものである。科学技術と民主主義を基盤とする近代社会は、すべての国民を対象とする普通教育の普及を必要とし、学校を制度化した。学校への適応可能性は知能の発達に依存し、20世紀初頭にはその知能を測定するための尺度が Binet (1905)によって開発された。その後、子どもの知的発達に関する研究は発展し、Piaget (1928)の認識発達論や Gardner (1999)の多重知能論等に結実する。しかし、人間の知能の一部をコンピューターに任せることが可能になった現代情報社会においては、個人的能力としての知能の高さが学校や社会での成功をもたらすとは言えず、むしろ多様な個性の相互関係の中で自己の能力も発揮できる社会性が求められている。そうした社会性は、他から言われて受動的に発揮される力ではなく、他者との円滑な関係を保ちつつ、自ら能動的に社会に関わっていく能力であろう。

また、社会参加という観点からは、社会性と人格の発達とは切り離せない。人権思想の国際的な深化の過程で、ハンディキャップのある人々を含むあらゆる年齢の人々の権利保障とそのための環境条件整備が求められている。子どもに関しては、生存・発達・保護・参加の権利を内容とする子どもの権利条約がそれを現している。あらゆる発達段階にある子どもに社会参加を認めるということは、乳児期における養育者に対する社交性から始まり、愛着形成、ピア形成、社会的自立に至るパーソナリティの発達条件を明らかにする必要を示している。あそび研究の発展にはそうした社会的背景がある。

このような背景をもつ社会性を、心理学的に分析すると、乳児期から幼児期、児童期にかけて順次出現する機能的要素として、「姿勢・情動」、「共感・他者理解」、「社会的スキル・生活技能」、「言語とコミュニケーション」、「自我・パーソナリティ」等の諸要素を見いだすことができる。そして、これらの発達には物理的な環境以上に社会関係が必要であり、それは「母子関係と母子分離」、「家族内の安定と家族からの自立」、「保育所・幼稚園における仲間関係」、「学校における多様な集団」であることが指摘されている。(Bowlby, 1969; Havighurst, 1953; 井上・久保, 1997)

こうして、養育者との二者関係から家族関係へ、さらに保育者との関係や仲間関係、多様な集団へとという社会関係の広がりに応じて、子どもの社会性も発達するとするならば、そうした社会関係

を「先取り」した場面構成することにより子どもの社会性の現在のみにならず、明日の発達の予測も可能となる。さらにはそれが、子どもの社会性の発達にふさわしい環境を準備するヒントを与えることが期待される。

本研究では、社会性に関する個人の能力が、子どもどうしの集団活動という社会場面の中でどう発現され、また、どのように内化されていくかについて測定、評価することを目的とした。すなわちおよそ5歳の子ども達にとって支配的な活動である「遊び」場面をその中心とし、また、その「遊び」の形態として、彼らを庇護する大人との信頼関係を土台に群れるという集団参加型の活動を設定した。この観察場面では、緩やかな親子分離から始まり、成人女性2名による保育的関わりに支えられながら、見知らぬ子どもどうしが遊びをテーマに時間・空間・課題・意味・感情などを共有していけるような「保育的プログラム」であり、それにより群れること(crowding)の形成過程を調べていくとともに、各自の行動や意識の変化を観察することを目的とした。子ども達にとっての集団遊びは、それ自体が主要な活動であり、そして同時にそれは、極めて社会的活動であり、こうした活動への参加度を念入りに測定することが、すなわち社会性の測定となると考えた。

幼児期の社会性について測定すべき指標を探るのが本研究の目的であるが、ここでは作業仮説として、子どもが集団活動において示す行動について次のような側面を目標とした。それは、柔軟な調整能力(見知らぬ子どもどうしが会って、集団活動を進めていく中で自己の行動をいかに調整させていくか)、力動的布置(自己と他者、他児と他児との関係を布置して行動する能力)、そして共感にもとづく気配り(他者の感情の認知にもとづいた気配りにより行動する能力)である。本報告では、それらのうち、最初の2側面について報告する。

これら側面に接近する指標についてデータを得るための設定として、本研究では、同性の子ども4人が、親や女性保育者2名に導かれながら、およそ60分間遊ぶ場面の観察を行った。このセッションの中には、親および保育者同室の場面、親と分離して子どもと保育者とが遊ぶ場面、子どものみが遊ぶ場面が含まれていた。子どもの遊び集団については、特に男児の場合その規模が、攻撃性や情動に影響することが示されている(Beneson et al., 2001)が、ここでは、二項関係だけでなく1対他の関係が生じ得る人数であることと、観察に関わる物理的、人的制約のもとで遂行可能であることなどを考慮し、4人という設定により観察を行った。また子どもと遊ぶ保育者2名は、観察セッションを進めるための教示を行いながら、子どもに対して保育的に関わった。より具体的には、2名の保育者のうち1名は、保育士資格を持つ者がそれを担当しており、この1名がセッションの進行にかかわる教示を行う一方、別の1名が、セッションを完遂するために子どもを励ますという役割を担っていた。すでにピア関係を形成している幼児に対する自然観察では、大人に近接して、大人の監督下で遊ぶという様式は、男児より女児に典型的である(Fabes et al., 2003)が、ここでは、未知の子どもどうしによる遊びであり、また、観察ブースという物理的環境も子どもにとって新奇であるため、男女とも大人の保育者の先導により遊ぶ設定とした。

加えて、一般に5歳頃になると、中間項を媒介とした系列化が可能となり、物事を多次的に捉えていく能力が獲得されていくことが指摘されているが、そうした能力の獲得が意識と行動のズレを生じさせていくことから観察セッションの最後に、集団活動に対する意識内容の検証を目的とした個別インタビューを実施した。

子どもを実際の集団下で、またある程度の実験的統制を加えて観察する今回の手法については、一部の例外(たとえばMcGuire et al., 2003)を除いて、ほとんど先行研究が見当たらない。

2. 方法

2.1 対象

鳥取市内に在住の幼児43名(女児15名,男児28名)で,観察時に平均61.4ヶ月齢(範囲59 - 64ヶ月)であった。保育所,幼稚園等の施設を通して,またホームページや市報といった媒体によって協力者募集を呼びかけ,親から文書による協力の同意を得た児を対象とした。観察は,幼児およびその親,1グループ4組を一室に集めて,その行動を観察するものであった。生年月日が近い対象者に個別に連絡して都合を聞き,同時刻に来室可能な親子4組を設定した。ここに報告する観察は,平成17年5月から平成17年10月の期間に行われ,その間11グループが対象となったが,そのうち3グループを除外した。これらはそれぞれ,親子分離ができない子どもがいたとともに手続きが他のグループと著しく異なったグループ,親子分離ができない子どもがいたグループ,および対象の病欠により設定された人数での試行ができなかったグループであった。これらの標本を除いた後,対象は8グループ32名(女児12名,男児20名)で,平均月齢は60.8ヶ月(範囲59 - 64ヶ月)であった。

2.2 装置

観察は,鳥取市役所駅南庁舎の一室に設置した,約60dBの防音性能を有する観察ブースにおいて行われた。観察ブースの様子を,図1に示す。この観察ブースは,内寸で約4.3m四方,高さ約2.7

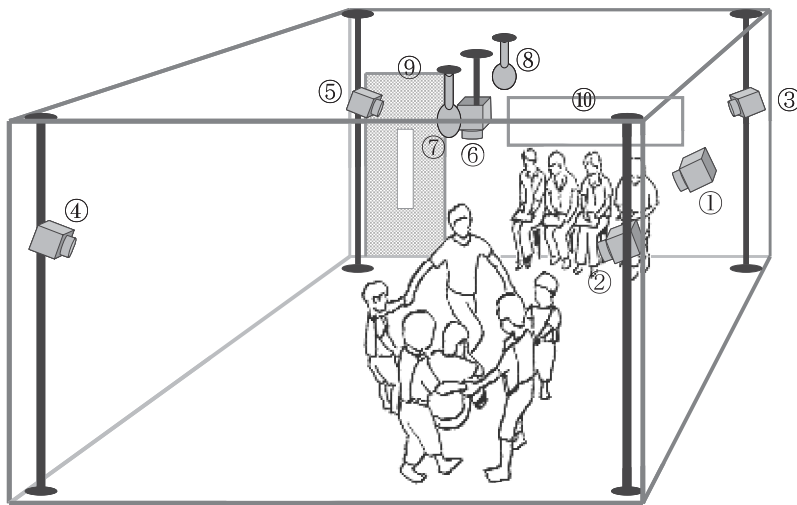


図1 観察ブースの設定と観察の様子

- は, CCDカメラ (SONY EVI-D70) で, はブース内の, ドアから見て左手の壁面に取り付けた。高さは子どもが直接ふれないように, 床面から約170cmに設置した。- は, ブースのコーナーで, 天井から床に張られたポールに取り付けた。床面からの高さはと同様に, 約170cmであった。は天井から直下を俯瞰するように設置した。は集音マイク (Behringer B-5) で, ブース外からのモニターおよびハードディスクレコーダへの記録のために, 天井の2カ所に取り付けた。は出入り口である。防音性能を持つ鋼鉄製ドアで, 中央には, わずかに室外が見えるスリットを設けた。はブース外から室内を見るためのハーフミラーで, 床面からの下辺までの高さが約120cm, 開口部は高さ50cm, 幅160cmであった。

mで、ブース外のリモートコントロールシステムからパン、ティルト、ズーム、フォーカスなどの操作が可能なCCDカメラ（SONY EVI-D70）6台が設置されていた。ブース内の様子は、それらのCCDカメラに接続された多チャンネル入力可能なハードディスクレコーダ（Victor VR-777DX）に記録された。また室外からのモニタおよび記録のため、集音マイク（Behringer B-5）2本が設置され、マイクからの音声は音声ミキサー（YAMAHA MG-10/2）を通して、上述のハードディスクレコーダに入力、記録された。ただし一部の観察は、防音性能を有する観察ブースの設置前に同じ市役所の一室において行われた。

2.3 手続き

本観察は上述の観察ブースにおいて、同性の子ども4人を集めて行われた。子どもと親が来室すると、観察ブースとは別の部屋において観察の手順について説明を受け、口頭で再び同意を確認された後、観察ブースに案内された。一部の子どもについては、両親やきょうだいをともなって来室したが、観察ブースには、対象児本人と親1人を入室させた。観察は、同性の子ども4人が、親や2人の女性保育者（保育者1および2）と遊ぶ場面における被験児の行動について調べるもので、親および保育者同室の場面、親と分離して子どもと保育者とが遊ぶ場面、子どものみが遊ぶ場面で構成された。観察セッションの標準的な流れを、図2に示した。保育者の1人（保育者1）は保育士資格を持つものであった。一部のセッションでは、4人の子どもを1対1で観察する観察者4人がセッションを通じて同室しており、他のセッションでは、観察者はハーフミラーを通して、ブース外から観察、記録を行った。観察にあたっては、各観察者が子どもを同定するために、入室前の説明時に、青、緑、赤、黄のゼッケンを子どもに着用させた。また、それぞれの子どもの親にも、子どもと同色のゼッケンを着用させた。

セッションについて説明を受けた後、親と子ども4組は、観察ブースに入り、「先生」（保育者2名を指す）が来るまで自由に過ごすように指示された。親と子どもとの入室から約2分後、女性保育者2名が入室し、「こんにちは」と声をかけた後、親子での遊びを行った。親子での遊びは、セッションの進行を担う保育者1の指示により、親子で身体を動かす簡単なものであった。これは約3分続いた。この後、保育者1が、親には退室してもらうが、保護者には観察室前に設置したイスに座って待っていてもらうことを告げ、保護者と子どもとを分離した。ここでは、分離の際の子ども

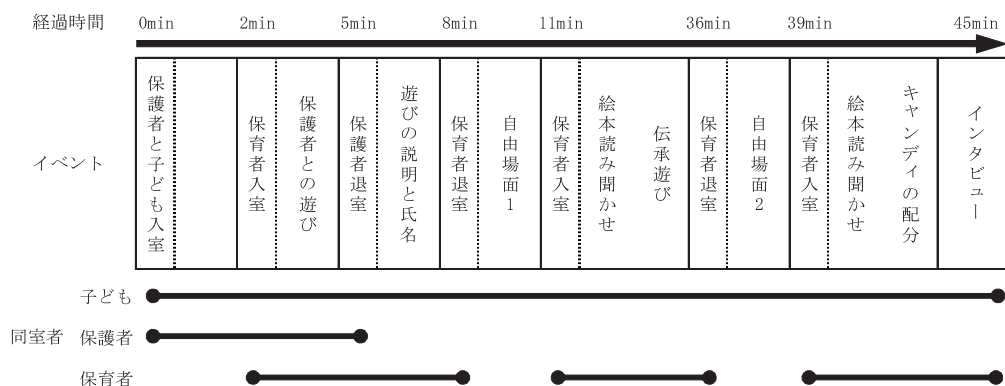


図2 標準的な観察セッションの流れ

の行動が記録された。子どもの分離不安が強く、分離が不可能と保育者1が判断した場合には、当該の子どもについては保護者同室のままセッションが進行された。保護者の退室後、保育者1が、子どもに対して観察室の中央に座るように教示し、これから行われる遊びについて説明した後、自己紹介を行った。続いて保育者2が自己紹介を行った後、子ども1人ずつに自己紹介を促した。自己紹介を促す順序は、子どもの座った位置により適宜保育者1が決めて行った。次に、遊びの準備をするために保育者1および2がしばらく退室する旨を、保育者1が子どもに告げて、2人の保育者が退室した。3分後に保育者が戻ってくるまでの間、子どもの移動した位置が、タイムサンプリングにより記録された(自由場面1)。保育者2人が再び入室した後、保育者1が絵本の読み聞かせを行うことを子どもに告げ、近くに座るように教示した。この読み聞かせは約3分間であった。その間、保育者2は、子どもたちの背後で、読み聞かせを行う保育者1に正対する向きに座っていた。読み聞かせが終了すると、保育者は、次に、日本の伝承遊びの1つである、「あぶくたつた」を行うことを告げた。ここでは主に、それぞれの子どもの行動について、集団の中での他者に合わせた行動と、一人で遊びの進行を率先する行動とが評価、記録された(この伝承遊びについては、地域による変異型等があるが、ここで用いた遊びの流れについては、注2を参照)。伝承遊びの後、保育者1は、再び次の準備のため退室する旨を告げ、2人の保育者は退室した。再び3分間、子どもだけで自由に過ごす状況での、子どもの移動した位置が記録された(自由場面2)。保育者が入室し、再び絵本の読み聞かせを行った。このとき、読み聞かせに用いる絵本以外の状況は、1回目の読み聞かせと同様であった。読み聞かせの後、保育者2が観察室中央に赤色の低いテーブルを置き、保育者1がその周囲に座るよう、子どもたちに教示した。ここでは、セッションの終了を告げるとともに、子どもたちにキャンディが数個ずつ与えられた。

これらの観察セッションの直後、4人の子どもそれぞれの行動について観察記録した観察者が、子どもに対して個別に、図版を用いたインタビューを行い、どの遊びが楽しかったかを聞き取った。セッションはおよそ50分間であった。

2.4 コーディング

2.4.1 保護者が退室する際の子どもの行動

このセッションでは、新奇な場面で保護者と分離されるという、幼児にとってはある種のストレスとなる事象を含んでおり、分離の際の行動は、子どもどうしのかかわりにも少なからず影響を与えたと考えられる。ここでは、保護者が観察ブースを出る際の子どもの行動について、保護者の退室にあたって、手を振るなどの相互作用を経て分離したか、相互作用がなく分離したか、あるいは分離に際して抵抗したか、が記録された。

2.4.2 自由場面1および2における子どもの位置の記録

セッションを通じて、保育者2人が退室する場面(自由場面)が2回設けられたが、その間、子どもが観察ブース内で移動した位置が記録された。この記録はタイムサンプリング法によって行われた。具体的には、ブース内を9分割した区分を設定し、保育者の退室後、5秒ごとに、各子どもが9区分のうちどの区分にいたかを観察者が記録した。この自由場面は、2回のそれぞれについて約3分(180秒)続いた。よって、1回の自由場面について、各子どもをとった位置が、約36回記録されたことになる。さらに、この位置の記録により、子どもがこの場面で移動した距離を、擬似的に算出した。(この位置区分と移動距離の算出については図3を参照)。

2.4.3 伝承遊び「あぶくたつた」場面への参加

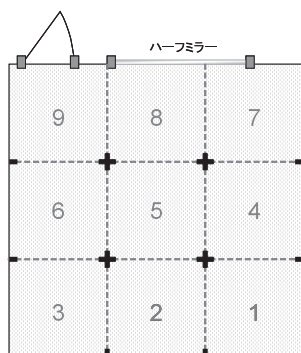
観察セッションでは、日本の伝承遊びを用いて、それへの参加行動を評定した。これは、単純なストーリー性をともなった鬼ごっこ的一种であり、その中で参加者は、「オニ」として集団に対峙する役割と、「子ども」として集団でオニに対する役割とをになうことが必要とされる。この2つの役割について、子どもがそれを取得できた度合いが、観察者によって記録された。（この伝承遊びの詳細と、ここでの行動の評定基準については注2参照。）この伝承遊びは、日本の子どもにとって比較的なじみのあるものだが、地域やコミュニティによる変異型が認められ、参加した子どもの、この遊びに対する熟知度については統制を行っていない。そのため、セッション中における最初の試行において、特に単独での役割取得が要求される「オニ」役を保育者2が行い、子どもたちに見本をしめず学習試行とした。学習試行では、保育者1は、自ら「子ども」役を担いながら、子どもたちの参加をうながした。この遊びは、「オニ」役が「子ども」役の1人をつかまえることで、1試行が終了するもので、最初のオニ役である保育者2がつかまえた子どもを、次の「オニ」役として、本試行を開始した。この場面は、4人の子どもが1回ずつ「オニ」役となるまで4試行続けられた。「オニ」役の子どもの、保育者あるいは、すでに「オニ」役を経験した子どもをつかまえた場合には、「まだつかまえていない子ども」をつかまえるように促した。「オニ」役、「子ども」役のそれぞれ4つの行動についてその役割を担えた度合いを3段階（-1, 0, 1）で評定した。それぞれの子どもが、1試行ずつ「オニ」役を経験したため、個人の得点は、役割をはたせた度合いの低いものから、-4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4の9通りの値をとりえた。「子ども」役は、自分が「オニ」役を担う1試行を除く3試行での行動が評定され、同様に、その評定は、-12から12の範囲で、25通りの値をとりえた。（注3）

2.4.4 保育者によるグループの印象記述

上述のような観察者による記録に加えて、各グループの全体的印象が、保育者1によって記述された。このとき、保育者1には、観察の映像記録再生が呈示され、各グループに対する印象を、簡潔に自由記述するように指示が行われた。

2.4.5 インタビューによる記録

観察セッションでの遊びの終了直後、観察者によって、子どもに対する個別インタビューが行われ、セッション中のどの遊びが楽しかったか、回答が記録された。これは、遊びの各場面を示した図版を用いて行われ、その図版を配置させることで、セッション中4つの遊び（保護者と子どもとの



自由場面における子どもの位置を、左図のように、部屋を9区分して、コード化した。1区分は、約1.4m四方であった。この区分は、ブースの床面の小さな十字4つおよび、ドアの側をのぞくブースの壁3面の床面近くに貼られた6つの点により、観察者に示された。破線は、これらの十字と点により推測される区分線を表す。これらの区分コードにより5秒後との子どもの位置を記録した。

5秒ごとの子どもの位置の記録から、自由場面における子どもの移動量を算出した。ある時点における子どもの位置を起点、その5秒後の位置を到達点として、縦あるいは横方向に1区分の移動（たとえば区分5から区分6、あるいは区分5から8）についてはその移動量を1、斜め方向に1区分の移動（たとえば区分5から区分7）については、その移動量を $(1+1)$ の平方根とした。

図3 自由場面1および2における位置の記録に用いた部屋の区分と移動運動量算出方法

遊び、自由場面、読み聞かせ、伝承遊び)について、子どもが楽しく思った順序を答えさせるものであった。

3. 結果

ここで報告する一連のセッションは、幼児の集団場面における社会性を評価する方法論について、予備的な検討を行うことを目的としていた。そのため、ここでは主に次の点に注目して、結果を分析した。第1に、保護者と子との分離から子どもどうしの仲間集団への参加について検討した。第2に、セッションを通して、子どもどうしの関わりの中で子どもが見せる変化の1側面について、2回の自由遊び場面の比較により分析した。最後に、伝承遊びにおける子どもの参加行動から、集団において発現する子どもの社会性のバリエーションについて考えた。

3.1 保護者と子との分離における子どもの行動

保護者が観察ブースを出る分離の場面での子どもの行動について、類型化した結果を、表1に示す。泣くむ、保護者を引っ張るなど保護者との分離が困難であった子どもが3名みられた(注4)。これらの子どもも、保育者2の励ましなど、大人の介在あるいは時間的経過によって、観察セッションの遊びに最後まで参加した。

表1 保護者との分離における行動

	女児 (N = 12)	男児 (N = 20)	計 (N = 32)
保護者に「バイバイ」をして分離	7 58.3%	9 45.0%	16 50.0%
保護者に「バイバイ」をせずに分離	3 25.0%	10 50.0%	13 40.6%
分離に対して抵抗	2 16.7%	1 5.0%	3 9.4%

3.2 自由場面1および2における子ども移動運動量

遊びは、必ずしも移動をとまなうものではないが、ここでは遊びへの参加の積極性を示す指標の1つとして、保育者が同室していない2回の自由場面での、子どもの移動量を分析した。自由場面は、1回につき3分を標準として試行したが、セッションにより試行時間に多少のずれがあったため、個人ごとに、サンプリングの時間単位(5秒)あたりの平均移動量を算出した。自由遊び場面1および2における、移動量平均を表2に示す。移動運動量について、子どもの性別を被験者間要因、2回の自由場面を繰り返しの要因として、2要因の分散分析を行った結果、2回の自由場面による移動運動量の差の主効果が有意であり($F(1, 30) = 82.21, p < .01$)、2回の自由場面において、2回目のほうが1回目より、子どもの移動が多かった。性別の主効果および交互作用は有意ではなかった。

次に、2回の自由場面における子どもの移動量について、グループによる違いを見た。自由場面1および自由場面2におけるグループごとの移動量平均を、図4に示す。各子どもの移動運動量に

表2 自由場面における移動運動量

	自由場面1	自由場面2
女兒(N=12)	0.034 (0.053)	0.514 (0.220)
男児(N=20)	0.100 (0.144)	0.493 (0.283)
全対象者	0.075 (0.122)	0.501 (0.257)

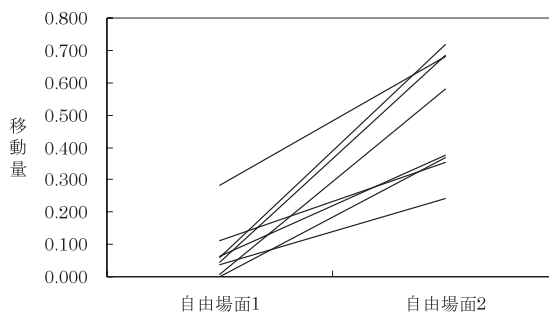


図4 移動運動量のグループ平均

ついて、グループを被験者間要因、2回の自由場面を繰り返しの要因として、2要因の分散分析を行った結果、2回の自由場面による主効果($F(1,24) = 111.01, p < .001$)、グループによる主効果($F(7,24) = 3.74, p < .01$)、およびそれらの交互作用($F(7,24) = 2.44, p < .05$)が有意であった。すなわち、伝承遊びを経験する前後で実施した自由遊び場面1から2への移動量の増大が見られた。また、グループによる移動量の差が見られたとともに、グループによって、自由場面1から自由場面2への移動量の伸び幅に差が認められた。

3.3 保育者による集団の印象

各グループに対する、保育者1による集団の印象記述(表2)では、分析対象とした8グループのうち、肯定的な記述となったグループは、グループ2,3,4,6,10で、逆にグループ5,8,11に関し

表2 保育者1によるグループに対する印象記述および各グループの移動量伸び順位

グループ (1)	性別	保育者1によるグループの印象記述(2)	移動量グループ平均 (自由場面2 - 自由場面1) 順位
2	女兒	リーダーと協調性のある子、安定した行動がとれる子がいると、積極的に遊びを楽しめ遊びを発展させるグループ	1
3	男児	一人が壁を蹴るというアクションをそれに同調することによって友人関係を広げ、遊びを持続させるグループ	6
4	女兒	リーダーと協調性のある子、安定した行動がおりと、共同の遊びを楽しめるグループ	3
5	男児	情緒不安定、他者とのかわりが持たたい子がいると、共同の遊びが進行しにくいグループ	5
6	男児	リーダーは気まぐれだが好意的な友達がいると遊びが楽しめるグループ	4
8	男児	一人だけ盛り上がりで他の友達の共感性がないため偏りのあるグループ	2
10	女兒	母子分離不安の友達があたが遊びのなかで立ち直りリーダーと安定した友達のなかで楽しめたグループ	8
11	男児	抑えがきかない、自分勝手な友達に振り回されて盛り上がり欠けたグループ	7

1 グループの番号は、実施順。グループ1,7,および9は、分析から除外した3グループ。
2 印象記述については、保育者1による記述をそのまま掲載した。

ては、「盛り上がらない」「自分勝手な子どもがいる」など、集団として否定的な記述となった。また、保育者1による記述と、自由場面における子どもの移動量との関係性を分析したところ、自由場面1から自由場面2にかけての移動量の伸び幅の、上位4グループ(グループ2, 4, 6, 8)については、グループ8を除いて、リーダーの存在とそれに追従する他の子どもの存在が記述された。逆に、下位4グループ(グループ3, 5, 10, 11)については、リーダーの存在が記述されているのは、グループ10のみであった。最初、非常になじみの薄い状況に置かれた子どもたちが、時間と活動を共有する中で見せる移動運動量の伸びが、リーダーとそれに従う成員というグループの構造と関連する可能性が示唆された。

3.4 「あぶくたった」における行動評定と楽しかった遊びの選択

次に、子どもの遊び参加についての観察者の評定と、子どもの意識との関係性について分析するため、「あぶくたった」での役割取得に関する観察者の得点と、インタビューにおいて子どもが答えた「あぶくたった」の楽しかった程度とを、比較した。

「あぶくたった」における子どもの行動のうち、「オニ」役得点(とり得る値の範囲は、-4から4の整数)は、分析対象となった子どもについて、平均2.88(標準偏差1.67)であった。同様に「子ども」役(-12から12の整数)については、平均7.34(標準偏差4.51)となった。これら、「あぶくたった」における「オニ」役、「子ども」役得点分布を図5に示した。他の分析で対象としているグループのうち、グループ8については、インタビューを行わなかった他、グループ6において1名から回答が得られなかった。回答が得られた27名中、観察セッション中の4つの遊び場面の中で、「あぶくたった」が1番楽しかったと答えた子どもは、14人であった。

分析対象となった32名について、「あぶくたった」における「オニ」役と、子ども「役」とについて、その得点の順位相関を求めたところ、有意な正の相関が見られた($r_s = .473, p < .01$)。ただし、図5に見られるように、「オニ」役得点が高い子どもの中には、「子ども」役得点のばらつきが大きく、「オニ」役割と「子ども」役割との得点のパターンに、バリエーションが見られた。また、インタビューにおいて回答が得られた27名について、「あぶくたった」が何番目に楽しかったかという順位と「あぶくたった」における行動評定との順位相関を求めたが、「あぶくたっ

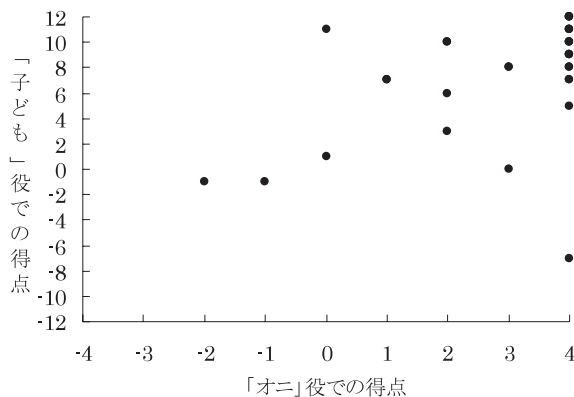


図5 「あぶくたった」におけるオニ役と子ども役の得点分布

た」の順位と「オニ」役の得点との相関が有意であり($r_s = -.464, p < .05$)、一方、「あぶくたった」の順位と「子ども」役の得点との相関は有意ではなかった($r_s = .061$)。すなわち、「オニ」役割の得点が高いほど、「あぶくたった」について楽しいとされる順位が高かった。

4 考察

本研究では、5歳の子どもを4人集めて、その子どもたちが、子どもどうし、あるいは大人とともに過ごす社会的場面で、その行動を社会性という観点から計測することを試みた。先行研究のほとんど見られない試みであるため、手続きにばれがあること、またいまだ標本の規模が少ないことなどから、そのデータの分析には限界がある。しかし、ここで得られたデータから、少なくとも今後の検討に値するいくつかの傾向が見られた。

観察では、子どもに対して、自由に過ごすように教示した各3分間の場面を観察セッション中に2回設定した。ここで子どもたちがとった位置をタイムサンプリングにより記録した。観察セッションは、参加した子どもにとって、物理的、社会的に、非常に新奇なものであった。1回目の自由場面において、子どもたちは概して観察ブース内を移動することが少なかったが、一定の時間と遊び活動を経た後の、2回目の自由場面では、子どもたちの移動量は増加した。また、自由場面の1回目と2回目とで見られた移動運動量の差は、グループによって差が見られ、移動運動量が大きく伸びたグループとそうでないグループがあった。移動量の差と、観察セッションで子どもの遊びを導いた保育者によるグループの印象記述とを対照させたところ、両者に興味深い関係が見られた。移動量の伸びが大きいグループでは、子どもたちの中に、リーダーとそれに従う成員という構造が多く見られたのに対し、移動量の伸びが小さかったグループでは、そのような構造が見られることはまれであった。このことは、グループとしてのまとまりに関する保育者の全体的印象と、移動運動量という客観的、量的指標との間との関係を示唆しており、今後の方向性を示すものであると考えられる。すなわち、2回の自由場面での移動量の伸びが、最初は見知らぬどうしである子どもたちが、集団としてまとまっていく、柔軟な調整過程を反映しているという仮説がここから導かれる。ただし、今回用いた移動運動量の計測は、観察ブースを9分割した区域により、5秒ごとに子どもの位置を記録するという、空間分解、時間分解の両方において非常に粗い水準のものであった。よって、今後は、光学式モーションキャプチャ装置など、観察セッションにおける対象の位置情報などを、より精密に計測、記録可能なシステムを用いた検討が望まれる。それにより、今回検討した個体の移動運動量や、さらには個体間の距離の変動など、子どもの社会的活動を反映すると仮定される、より多くの、より精確な測度の取得が期待される。

また、今回の観察においては、「あぶくたった」という日本の伝承遊びを用いて、子どもの遊び活動への参加を評定した。「あぶくたった」という遊びを用いたことの主要な理由の1つは、この遊びでは、参加者が、集団とともに行動する役割とともに、集団と対峙して遊びを進行させる役割を要求されるということであった。今回の結果は、この2つの役割に関する子どもの得点が、おそらくは、子どもの知的側面や、あるいはこの観察セッションへの動機づけといった原因に対する結果として、正の相関関係にあることを示した。しかし一方で、集団と対峙した役割において高得点を示した子どもは、集団とともに行動する役割において、その得点にばらつきがあった。社会参加が、1次元でとらえられるべきものではなく、集団を導くリーダーとしての役割、ともに同調して動く成員の役割など、個人による様々なバリエーションとして測られるべきものであることを示唆

している。また、セッション後には、インタビューにより、子ども自身によるこの遊びの順位づけを調べた。それにより、遊びにおいて集団で行動する成員としての役割ではなく、集団に対峙した先導的役割における成功が、子ども自身によるこの遊びの楽しさの意識と関連していることがわかった。集団との関係で、リーダーあるいはそれに従う成員として、自分を役に割り当てる（布置する）能力について、個人によるその両者の優位性といったバリエーションをとらえながら、測定する方法を確立していくことが今後の課題である。

また、保護者との分離場面における子どもの行動では、対象となった全11グループ43人のうち、分離に抵抗したか、あるいは分離ができなかった子どもが男児で3名、女児で2名見られた。今回の観察場面は、子どもにとって社会的にも物理的にも新奇なものであり、ある種のストレスがかかる場面であったと言える。新奇な社会・物理刺激への曝露とともに、母との分離、再会を体験させるストレンジシチュエーションテストは、同様にある程度のストレス下で母子の愛着パタンを見るものである(Ainsworth et al., 1978; 繁多・佐藤・古川, 1991)。幼児期から児童期にかけては、子どもにとっての社会発達のテーマが、それまで優勢を占めた親との二項関係から、ピアとの多項関係に移行し、それがより拡張されて、ピア社会への参入、さらにはピアからの受容、排斥といった問題につながっていく時期である(Hay, Payne, & Chadwick, 2004)。最初、親子の分離に始まって、新奇な大人に支えられながら新奇なピアとの相互作用に入っていく今回の課題は、その意味で、児童期版ストレンジシチュエーションとも言えるものであり、今後この設定において子どもが見せる振る舞いから、社会発達のさまざまな重要側面が測られるものと期待される。

今回おこなった観察セッションは、いまだ予備的検討の段階であり、手続きの洗練や標本数の確保などが必要であるが、移動運動量といった量的指標により、子どもが集団を形成する過程のある側面が測られる可能性や、また、性格の異なる複数の役割を要求する遊び活動において子どもの社会性のバリエーションが測られる可能性を示した点で、興味深い。今回得られた結果を拡張するための検討を今後重ね、子どもの社会性を測定する方法の確立が望まれる。しかし、このような観察セッションは、その遂行において、多大な人的、物的コストを要求するもので、これが実行可能な設備や人員に偏在性を求めるのは現実的ではない。これらについて経験的証拠を積み重ね、質問票あるいはインタビューガイドなど、より簡便に実施可能な形式による検査の開発が、さらなる将来の目標とされる。

（謝辞）

研究にご参加いただきましたお子様と保護者の皆様、またその協力者の募集にあたり多大なるご協力をいただきました地域の幼稚園、保育園、行政、医療等の各関係施設の方々に対しまして謝意を表します。特に、鳥取大学附属幼稚園の先生方ならびに園児と保護者の方々には、研究の計画初期から様々なご協力を賜りました。ここに感謝いたします。

（注1）

本研究は、独立行政法人科学技術振興機構が主体となって推進しているコホート研究プロジェクト「日本における子供の認知・行動発達に影響を与える要因の解明」の一部として行われた。このプロジェクトでは、0歳児に登録された調査対象者を、4歳あるいは9歳まで追跡調査することを予定して、その発達に影響する要因の解明を目指している。本研究を含む一連の研究が、それらの調査対象者が幼児期を迎えた際に、その社会性の発達について測定する方法論を開発する目的で行われている。

(注2)

伝承遊び「あぶくたつた」の内容とコーディングのポイントについては以下のとおり。

まず、観察における保育で用いた「あぶくたつた」について、菊地(1984)を参考に、説明する。これは、「あずきを煮て、それを戸棚にしまっておいたところ腐ってしまい、それを外に捨てて行く。すると夜中に家の戸をたたく音がして、誰何すると、それは捨てたあずきがお化けになったものであり、追いかけてくる」というドラマ的要素がわらべ歌で歌われながら進行する、幼児向けの伝承遊びである。最後のお化けが追いかける部分に注目するならば、鬼ごっこ的一种と言える。この遊びでは、参加者のうち、1人があずき（後にお化けになる）の役を担い、その他があずきを煮て捨てる、子どもの役をすることになるが、鬼ごっこの構図で言えば、後者が「オニ」役である。最初、「子ども」役が「オニ」役を囲んで輪をつくり、あずきを煮るところから始まり、その後、煮えたあずきを戸棚まで運び、つぎに捨てて行き、そして「子ども」役は就寝する。そこで、「オニ」役が、「トントントン」と言うのに対し、「子ども」役が「何の音」と返すと、「オニ」役は「風の音」などと答える。それに対して「子ども」役は「ああ、よかった」と安堵のせりふを言って再び就寝する。このやりとりを繰り返す中で、最後に「オニ」役が「お化けの音」と言うことで、これが鬼ごっこの始まりとなり、「オニ」役が追いかけて、「子ども」役が逃げる。そして、つかまった子ども役が次にオニ役となって、これらの流れを繰り返す。

ここでは、これら「あぶくたつた」において参加者が要求される役割取得について、「オニ」役と「子ども」役とで、それぞれ4つの行動が評定、記録された。「オニ」役については、「輪に囲まれてじっとしている」「戸棚にしまう場面、運ばれることを受容する」「『トントントン』』と言い、誰何に対して『何々の音』というやりとりをする」「『お化けの音』』と言って他の子どもをつかまえる」という4つの点が、段階で評定された。「子ども」役については、「戸棚にしまう場面、オニを運ぶ」「就寝の場面で寝る行動を表現する」「『トントントン』』というセリフに対して、覚醒して『何の音』と訊き返す」「『お化けの音』』というセリフに対して、逃げる」という行動を評定の対象とした。

(注3)

「オニ」役と「子ども」役とで、子ども1人についての試行数が異なることになっていたため、得点の取り得る値の範囲、すなわちスケールの大きさは両者で異なっていた。そもそも、異なる役割についての評定であるので、同じ尺度を構成することは難しい。よって、両者のスケールを合わせるための操作はここでは行わなかった。

(注4)

加えて、分析から除外した2グループで、それぞれ1名ずつが親との分離ができなかった（ともに男児）。この2グループを含めて後の分析対象から除外した3グループを加えると、分離に困難を示した子どもは、男児で3名（10.7%）、女児で2名（13.3%）となった。

(引用文献)

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Beneson, J. F., Nicholson, C., Waite, A., Roy, R., & Simpson, A. (2001). The influence of group size on children's competitive behavior. *Child Development, 72*, 921-928.
- Binet, A. (1916). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. In E. S. Kite (Trans.), *The development of intelligence in children*. Vineland, NJ: Publications of the Training School at Vineland. (Originally published 1905 in *L'Année Psychologique, 12*, 191-244.)
- Bowlby, J. (1969). *Attachment, Vol. 1 of Attachment and loss*. London: Hogarth Press. (黒田実郎ほか訳 1981 愛着関係の喪失)
- 遠城寺宗徳 (1977). 遠城寺式乳幼児分析的発達検査法. 慶應通信.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish L. D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex

- peer groups. *Child Development*, **74**, 921-932.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. (松村暢隆訳 2001 個性を生かす多重知能の理論 新曜社)
- 繁多進・佐藤達哉・古川真弓(1991). Strange Situationにおける行動の分析. 発達心理学研究, **1**, 97-106.
- Havighurst, R.J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans. (荘司雅子訳 1958 人間の発達課題と教育 幼年期より老年期まで 牧書店)
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick A. (2004). *Peer relations in childhood*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **45**, 84-108.
- 井上健治・久保ゆかり(編) 子どもの社会的発達. 東京大学出版会 1997
- 菊池明子(1984). 日本の伝承遊び クリエイティブプレイ研究会(編) 遊びの指導エンサイクロペディア 乳幼児編. 東京同文書院.
- Piaget, J. (1928). Les trios systèmes de la pensée de l'enfant. *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, **28**, 97-141. (日下正一訳 子どもの思考の3つのシステム 1996 ピアジェ×ワロン論争 ミネルヴァ書房)
- 津守真・磯部景子(1965). 乳幼児精神発達診断法. 大日本図書.
- Wallon, H. (1952). *Les étapes de la sociabilité chez l'enfant*. L'Ecole Librée. (浜田寿美男訳 1983 子どもにおける社会性の発達段階 『身体・自我・社会』73-103.)

(Abstract)

In this study, 32 5-year-olds were observed during controlled play sessions, where four same-sex children unfamiliar to each other played together with two adults guiding their play. Sessions were first begun with parents of children, and included separation from parents, Japanese traditional play, two-times unattended free play, and interviews immediately after play. These children were measured and rated by observers in extent they participated in the play. On separation, children coded if they accepted dismissal of their parents. In Japanese traditional play, children were rated their achievement for taking two different roles, a leading role, and a herd-like role. Additionally they were measured in their amounts of locomotion during the unattended play. The results showed several tendencies about children's participation to play. First, their locomotion during the unattended play generally increased from the first unattended play to the second, suggesting that they adjusted their behavior during the session. Moreover, their increment was related to the descriptions on the groups by an adult who had guided their play; groups whose increment of locomotion was relatively large had the description that the group consisted of one leading child and children who followed him or her, and the other groups did not. Secondly, their achievement for the leading role in the traditional play was correlated with positive impressions of that play stated by children on interviews, but the herd role was not, although those two different types of roles were correlated. These results are discussed in terms of the possibility to measure children's attendance at groups quantitatively and objectively.

(2006年1月10日受付, 2006年1月31日受理)