

探索行動から社会性への発達過程

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 武蔵野大学教職研究センター 公開日: 2020-08-25 キーワード: 作成者: 榎田, 二三子 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/1347

探索行動から社会性への発達過程

A Study about Social Skill Development of Toddler

榎 田 二三子^{*}
Fumiko Enokita

1 研究課題と目的

1-1 「同時に同じ」から生じる関係

移動手段を獲得した子どもは、周囲の環境に対して盛んに探索行動をし、外界を知っていく。0、1歳児の探索行動のような自発的遊びは、子どもが最も興味があり集中できる遊びであり、そこに子どもの個性が表れる。また知的探究心や意欲の高まりにつながる¹。また2歳児の探索行動は、言葉やイメージなど知的なことへ繋がり、保育士だけでなくクラスの他児へ関心が広がっていく契機となる²。

保育所1歳児クラスは、このような1～2歳児が生活している場である。複数の子どもが共に生活する保育所では、探索行動をしていて複数の子どもが同時にモノに手を伸ばし、「欲しい」という気持ちがぶつかることが度々ある。そこでは民俗学者である常光徹の言う「緊張関係」³が生じ、そのエネルギー故に、そこには勝ち負けや争いが生じる。けれども一方では、共有可能な水などの場合には、他者は緊張を伴う存在ではなく、親和感情の表れである笑いを伴った協同行為者となり、親和関係が生まれ他者受容の経験となる⁴。大人においては、「同時に同じ」から緊張関係が生まれ、それを回避するしぐさや習慣があるが、1～2歳児では、緊張関係だけでなく、親和関係（親密さ）が生まれる機会となる。その契機の一つが探索行動である。

1-2 社会性の発達

社会性は、「基本的には『対人関係』に関することを意味する。したがって、社会性の発達とは、対人関係を形成したり維持したりするのに必要な社会的行動の発達全般のことをいう」⁵というように、広い概念である。その構成要素は、遊戯行動（遊び）、道徳性、向社会的行動、自己制御、社会的問題解決能力、ストレス対処方略など多義にわたる⁶。

社会性はその多くが幼児期後期以降に発達していく。保育所保育指針第2章子どもの発達でも、「おおむね4歳」に「仲間とのつながりが強くなる中で、けんかも増えてくる。その一方で、決まりの大切さに気付き、守ろうとするようになる。感情が豊かになり、身近な人の気持ちを察し、少しずつ自分の気持ちを抑えたり、我慢ができるようになってくる」と述べられている。しかし、この時期から社会性が育ち始めるわけではなく、その萌芽は1～2歳の幼児期前期から見られる

^{*}武蔵野大学教職研究センター

のではないだろうか。

では2歳児では、どのようなようすが見られるのだろうか。保育所保育指針第2章子どもの発達の「おおむね2歳」には、「自分の意思や欲求を言葉で表出できるようになる。行動範囲が広がり探索行動が盛んになる中、自我の育ちの表れとして、強く自己主張する姿が見られる」と自己主張の表れについて記されている。自己主張はこの時期に特徴的ではあるが、おおむね3歳に書かれている次のような社会性の芽ばえがあるのではないだろうか。「おおむね3歳」には、「自我がよりはっきりしてくるとともに、友達との関わりが多くなるが、実際には同じような遊びをそれぞれが楽しんでいる平行遊びである」こと、またけんかになると「徐々に友達と分け合ったり、順番に使ったりするなど、決まりを守ることを覚え始め」と述べられている。このような子ども同士の関わりや社会性の発達は、現実の生活では、複雑多様な様相があると考えられる。

1-3 研究目的

幼児期前期は、このように自己主張する主体としての自己が形成され始める重要な時期であるが、保育の場ではその重点が生活習慣の確立に置かれ、自己形成の契機になるであろう探索行動や遊びに向けられていないのが現状である⁷。

これまで筆者は、探索行動を契機に子ども同士の中に親和関係が生じること、またそこでの経験の意味を明らかにしてきた⁴。本研究は、「同時に同じ」が生じたときの親和関係とは異なるもう一つの方向—緊張関係—を生じさせる「ものの取り合い」場面を取りあげる。保育所における1～2歳児が共に生活する1歳児クラスと2～3歳児が共に生活する保育所2歳児クラスにおいて、取り合いから解消へ向かうの場面で、子どもがどのような経験を積み重ねているのか、またそれらにはどのような意味があるのかを明らかにする。また、探索行動を契機としたできごとから社会性へどのような繋がりがあり、どのような経験が積み重ねられていくのかを明らかにすることを目的とする。

2 研究方法

東京都下A市社会福祉法人立B保育園において、筆者が参加観察者として保育に参加し、事例収集を行った。観察時期、日数、対象児は、下記の通りである。

①2009年5月～2010年3月 午前中のみ14日間 1歳児クラス

女児10名、男児5名、観察期間における年齢は1歳2か月～2歳11か月

②2010年4月～2011年2月 午前中のみ16日間 2歳児クラス

女児11名、男児7名、観察期間における年齢は2歳1か月～3歳10か月

筆者の筆記により記録する方法をとり、探索行動から生じたものの取り合いの場面を抽出し、分析を行う。

3 1歳児クラスの保育から—取り合いから気持ちを治める経験—

取り合いの場面ではお互いに譲らず、叩くなどけんかになることも多々ある。ここでは、何ら

この方法で、取り合いにおける緊張関係が解消され、子どもたちが自分の気持ちを治めていく場面を取り上げる。

3-1 多面的自己理解—弱者である自分を認識する—

記録1：洗面台で手を洗っていたA（2歳4か月）。そばにきたB（2歳1か月）に、「来ないでよ」というように突き飛ばす。Bは、泣かずに「やらないでよ」というような表情と声を出し、少し離れて近くでしばらくAを見ている。

記録2：C（2歳0か月）とD（2歳2か月）が三輪車にのっている。2歳児クラスのXとYに「終わったら貸して」と何度も大きな声で言われる。無理に取り上げるわけではないのだが、その勢いにCとDは並んだまま固まって動かなくなってしまう。

記録3：E（2歳1か月）は、三輪車の後ろにほうきを差し込みだまごごととする。三輪車を走らせるとほうきが抜け落ちてしまう。三輪車から降りほうきを拾い、またつけようとしたところで、2歳児クラスのUが三輪車に乗ってしまう。Eは呆然と立ち尽くす。しばらくUを見ているが、あきらめたのか、ほうきを手からバタンと放して、トマト畑へ行く。

自分より大きい年長児や強く主張する他児に対して、取り合いにはならず動けずじっと見ている。動けず立ち尽くす様子から緊張関係にあることが推察される。取られたことへの怒りはここでは表されず、しばらく見てあきらめる様子がある。取り戻せない、強く主張できない、弱者である自分を認識する経験である。それまでは環境に刺激され動かされるように探索行動をしていたが、ものの先の所有者に出会う体験でもある。しかし思いを持続的に持ち続けられない時期の子どもは、他におもしろいことが見つければ、そちらへ移動し時間と共に悔しさを喪失感も解消されてしまうのだろう。

3-2 感情表現—行動で表現する—

記録4：F（2歳2か月）とG（2歳6か月）で取り合いになり、FがGの手をかむ。保育者に止められると、Fは手に持っていたペットボトルを投げ、ままごとの机の上に並べてあったものを、両手でザーと少し落とし、にやっと笑う。またペットボトルを持ち、テーブルの向こうへ投げる。

記録5：H（1歳11か月）が戸を開け閉めする。1か所閉めると他が開いてしまう。保育士が気づき閉める。その後保育士が床に座るとHはその胸を手で怒っているように叩く。

記録6：2歳児クラスがホールに来る。1歳児クラスのI（2歳6か月）が2歳児クラスのVのほっぺたをつねる。「ごめんねして」と保育士に言われる。Iは床に寝ころぶ。Iは2歳児の子どもにもマットを「つかっちゃだめ」と言う。

悔しい、怒りなどの思いやこうしてほしいなどの希望を言葉で表現しがたい子どもたちである。その思いは、相手の思いを感じ取ろうとする間もなく、ストレートに行動で表現される。その思いの表現である噛む、叩く、投げるなどの激しい行動は、危険を伴うことがあるだけでなく、対人関係のコミュニケーション方法としては、望ましくないと判断され、しつけの対象となり、保育者に止められることが多々ある。しかし「投げる」という行動は、古くは中世の悪党たちが磔を飛ばし相手をひるませて戦った方法に見られ、かつての学生運動や他国にも見られる。「飛磔を打つ」という行動には、そこに根源的な衝動が内在され、動物とは異なる根源的な人間的行為

との見方もある⁸。記録4では、ものを落とした子どもが、してやったりというようににっと笑っている。強者である大人に対して、このような行動は強力な対抗手段となり、やり場のない気持ちを発散させている。

3-3 感情抑制と継続—気持ちを持続させ、あきらめずに待つ—

記録7：園庭で、P（2歳0か月）とQ（2歳2か月）が三輪車を取り合う。Qが乗っている三輪車の前からPがハンドルを触るので、QがPの顔を引っ掻く。Pは泣き、保育士に「順番だから」と言われ、水場や土管など興味を持ちそうな場所へ誘われる。しばらくするとQが三輪車から降りる。それを見つけたPは「あはっ」と笑い三輪車に乗る。

三輪車に乗りたいときに、三輪車を押ししたり、事例のように触ったりして、相手に嫌がられる様子は度々見られる。言葉で交渉できないが、引きずり降ろしたり強硬な手段を使うわけではなく、自分が乗りたいことをアピールする。自分の気持ちを行動で表現するが、大人からのルールの提示があり、それを受け入れ感情を抑制しつつ、その思いは継続させている。保育士からの誘いにより、おもしろく遊び始めることもあるが、三輪車が空くと飛んでいく様子も良く見られる。気持ちを持続させることができるようになった子どもたちは、自分の気持ちを落ち着かせながら、あきらめずに待つ。その様子は結果的に、遊びながら待つという行動となっている。

3-4 相互性の芽ばえ—主張に気づいてもらい、応答がある—

記録8：砂場で遊んでいたR（1歳11か月）は、青いシャベルを持っている。近くにいたS（1歳3か月）が緑のシャベルを持っている。RがSのシャベルを取る。保育者「かしてだった？」と言いつつ見ている。Rは自分が持っていた青いシャベルを渡す。保育者「交換だった？」。けれどもSは緑がいいようで、Rの方に手を伸ばす。Rは緑のシャベルで砂場のテーブルの上を左右にこすってから、緑のシャベルをSに渡す。

記録9：ホールの床に転がっていたフープをT（2歳2か月）が取り走り始める。U（2歳6か月）ののだたらしく「えー」と泣き、床に伏して泣き崩れる。TはUを見てフープを手から放す。保育者「Uちゃんのだね」と言う。TはUのそばへ行き、フープを差し出す。Uは半泣きしながらしっかりつかむ。

記録10：V（2歳11か月）はピオトープの脇で水を汲んでいたが、少し離れた間にW（2歳8か月）が水場を使い始めた。戻ってきたVは、「Wくんどいてあっちでやって」と2回言う。Wはどいて隣へ行く。Vが水を汲んでいると、Aが来て、「Vちゃんどいて」と2回言う。Vはどく。

所有者に気づかなかったり、自分の思いだけで手に取ってしまった時、所有者が自分の気持ちを主張し、相手がそれに気づく。この場合、取り返したり、非常に怒って叩いたりなど強い主張の仕方ではない。「感情を行動で表現する」で取り上げた事例では、自分の気持ちを待たなしに行動で表現しているが、ここでの事例では、他者への身体接触行動はない。つまり自分に対する攻撃行動がなく、他児の気持ちを感じ取る余裕のある関係である。他児の気持ちを感じ取っても、自分の遊びたい思いがあり、少し遊んでから返している。取られた側の子どもは、所有者であることを主張することで、相手が自分の気持ちを理解し、応答してくれるという応答関係となっている。

記録10では、他児に2回同じことを言われ、その気持ちを受け入れ、譲るという応答関係であ

る。他者の気持ちを感じ取り、それに応じることは、これからのち交代や共有へ繋がる経験であろう。

記録11：J（2歳5か月）は砂の入ったバケツを持ち、水場へ行く。「いれて」と言うが、水の周りに子どもたちがたくさんいて入れない。するとK（2歳2か月）がペットボトルに入れた水をバケツに入れてくれる。

記録12：発砲スチロールをちぎって散らかしたLが、ほうきで掃除をしている。M（1歳11か月）もほうきを取りに行くが、大人用の長いほうきしかない。「とって」と言っていると、L（2歳0か月）が黙ってほうきをMに差し出す。

記録13：N（1歳10か月）が器にどんぐりと石を入れて振り回す。中身がこぼれ「ない」と言う。そばにいたO（2歳2か月）が黙って自分の器に入っていた石を少しNの器に入れる。

他児からの援助により、欲しい気持ちが満たされる経験をしている。記録に見られた行動は、欲しいと思っている他児の気持ちを感じ取った子どもにより、無言のうちに行われている。大人であったら、「欲しいの？」などと言葉で、気持ちを確認してから分けてあげるなどする場面だろう。自分の気持ちをわかり、援助してくれる他者の存在は、ものの取り合いの多いこの時期の子どもにとっては、うれしい存在である。持っている者から、持たない他者への贈与の行動であり、愛他行動の受容体験と言えるだろう。

3-5 関係の変容を作り出す—取られるから取る・譲るへ—

記録14：P（2歳2か月）は、「宅配やさん」と言い、三輪車に乗って園庭を回っている。三輪車の後につけた箱から2歳児クラスのZがおもちゃをいくつか取っていく。Pは、だまって見ている。三輪車を降り、庭の築山に登っている間に、Zに三輪車に乗られてしまう。気づいたPが、なにやら文句を言っているようだが返してもらえない。

だいたいってから、PはZが乗っている三輪車の後ろから大きな緑の車をさっと取り持って逃げるように走っていく。Zは「もってっちゃだめ」と何度も叫ぶが、三輪車に乗ったまま動かない。Pは取ってきた自動車を持ち、保育士のいる三角屋根の小屋へ戻る。手には緑の自動車を持っている。しばらく持っているが、それで遊ぶわけではない。そのうち三角屋根の家に自動車を置き、Pは他のところへ行く。

記録15：Q（2歳4か月）は園庭で芝生に転がっているボールを拾い両手で2つ抱える。そこへさっきまでボールで遊んでいたが、今は遊んでいなかったRが来て、Qの後から「やー！」と言いQを後から少し叩く。するとQは「どっちがいい」と言う。それに対してRは返事をせず、動いて離れて行ってしまう。

記録14では、年長児に三輪車を取られ、返してもらえず、ふつふつとした気持ちを抱えていたことだろう。遊びたいおもちゃが空くまでじっと他の遊びをしまっているように、その気持ちを抱えている。取ったら相手が怒るであろうことは、自分の経験からよくわかっている。だからこそ、三輪車から自動車を取ったあと、一目散に逃げていく。仕返しをするという取られる立場から取る立場へ関係の変容を作り出し、自分の気持ちを自分で治めている。

記録15では、思いがけず取った立場に立たされたが、自分のことを叩く様子から前の所有者であった相手の気持ちを感じ取り、とっさに譲る立場をとり、取った立場からの立場の変容を作り出し、取り合いという緊張関係を回避している。

3-6 まとめ 一方向から双方向のやり取りへー

子どもは多様な経験で自分の気持ちを治めることを積み重ねている。他者に自分を重ねて見る、感情を発散させるなどの一方向から、気持ちを感じ取ってくれた他者から応答がある、相手の出方を探りながら行動するなど双方向のやり取りにより自分自身で気持ちを治めるなどの経験をしている様子が明らかになった。この変化は、言語によるコミュニケーション能力の獲得、他者の気持ちの理解、意思の持続性などの発達に支えられていると考えられる。

また自分の気持ちを治める方策は、他者との関係性（力関係、攻撃的、親和的など）により、経験の内容が異なってくると考えられる。親和的關係が持てると、時間の流れに余裕が生まれ、相手を見る時間ややりとりを模索する時間ができる。大人に助けられ、気持ちを立て直す経験をたくさん積んでいる時期だが、子ども同士の親和関係、親密さをいかに育んでいくかが、子どもの気持ちを治めることの鍵となるのではないだろうか。

4 2歳児クラスの保育から一相互性の芽ばえー

4-1 行動の意味理解

記録16：保育士の机の周りに4人が座り粘土をやっている。やりたい子どもが周囲で待っている。そこにやってきたA子（2歳3か月）は、座って粘土遊びをしているB子（2歳9か月）を手で何度か押す。B子「やーだ」と何度も言う。保育者が「順番だから待ってて。待てる？」と言うと、A子はもう一度B子を押すが、離れてテラスへ行く。

記録17：スプリング遊具にC男（3歳1か月）が乗っている。その前にD男（2歳2か月）が手におもちゃを持ってC男を見て立つ。C男「やめてよ」と大声で言う。D男は遊具の前に立って見ただけだが、びゅんびゅん動かしたいのでC男には邪魔らしいが、D男は動かない。C男は、D男の持っているおもちゃをはたいて落とす。D男は拾い、また立つ。再びC男がはたいて落とす。

他児を突き飛ばしたりするような激しさはなく、押す、見るという行動であるが、された側は、相手の強い気持ちを感じ、攻撃される、侵略されると思い拒否の声をあげる。子どもたちのかかわりの場面では、他児を叩くようなことも見られる。しかし叩く行為に悪意がなく、ふざけや遊びであると感じ取ると、反応しなかったり笑い合う場面が見られる。このような様子から、「見る」「叩く」という行動に込められた相手の感情（乗りたい、楽しいなど）と一緒に受け取り、その行動がどのような意味を持つのかを理解し、判断して対応していると考えられる。

4-2 そのままの他者を受け止める

記録18：テラスで大型積木を並べ自動車に見立てH男（2歳11か月）が乗っている。A子（2歳5か月）がH男の後ろに乗る。H男はそばにいた保育士に「Aちゃん乗っちゃだめなの」と言う。保育士に「自分でAちゃんに言ってごらん」と言われ、「だめなの」と言うが、A子は降りず、H男の背中に頭をつけるので、H男が怒る。しばらくもめるが、A子がそれ以上くつついたりしないので、H男も気にしなくなる。そのうち「Aちゃん乗っていいよ」と言う。

記録19：E子（3歳0か月）が机の上で玩具で遊んでいる。一緒の机でパズルで遊んでいたB子（2歳8か月）が、E子の様子を見て、「わたしもやりたくなっちゃう」と何度も言う。E子は、「だめだよ。Eちゃんのだよ」と言う。B子は「終わったらかして」E子「いいよ」と言う。B子、E子ともにしばらく自分の玩具で遊ぶが、B子は遊んでいたパズルを入れ物にしまい終わりにする。そしてE子に「Bちゃんやりたい」「あとでかして」と言う。E子は返事をしないが、玩具を全部元通りに入れ物にしまい、椅子から立つ。B子は空いた椅子に座って遊び始める。他の玩具で遊び始めたE子は「おわたたらかしてね」とB子に言う。

どちらの事例も行動や言葉で表現した「乗りたい」「やりたい」気持ちを一度拒否されるが、そのままそこに居続けたり、待ったりしている。待っている時には、終わったら代わってくれると信じ、希望を持ち待っている。1歳の今の世界だけに生きている子どもではなく、時間的な見通しを持てるようになっていくことが、緊張関係が生まれにくい要因ではないかと思われる。

そして、これ以上の緊張関係を生むような強い手段に訴えてこないとわかり、そのまま居ること、待っていることを受け入れ、共にいる。「終わったら貸して」「後で貸して」は、今使っている子どもに交代の主導権が与えられている。「10数えたら交代」というような、他者から強制されるものではない。自分に主導権が与えられている間に相手を見て、気持ちを感じ取ることができる。そのまま居続け待っている時に、相手が怒ったり叩いたりしないことで、拒否した相手も欲しい側の気持ち（「ここにいたい」「次に遊びたい」）を理解し、対応を変容させていく。

4-3 両者が満足できる提案が出される

記録20：E子（3歳2か月）が机の前の椅子に座ろうとすると、F子（3歳1か月）も座ろうとしてそこにいた。E子は「Eちゃんの。Eちゃんの。」と言って、少しF子を手でどける。F子は黙って少し左に動く。E子は「ここ」と言って、右にある椅子を手で叩き座るよう促す。F子は黙ってそこに座る。E子は、机の上にある黄色や赤の布から、F子に一つ渡す。

記録21：スプリング遊具にG子（2歳10か月）が乗っている。隣のスプリング遊具に、H男（3歳0か月）が乗ろうとしたら、だいぶ前に乗っていたF子が来るが、H男にとられる。F子（3歳1か月）は近くに立って「やだ」と言っている。するとG子が「後ろに乗っていいよ」という。F子はうれしそうな表情で乗ろうとする。

同時に同じものへ興味を向け、取り合いにもなりかねない場面だが、双方とも叩くなど強い手段を取らないので、奪い合いにはならない。そして相手から、両者が満足できるような提案が出される。欲しい子どもは、自分の行動に内包された気持ちをわかってもらい、願いがかなう別の提案が他児から出される。差し出されるのは、ものなどだけでなく、そこには差し出す人が自分のことを思ってくれるという親しみの気持ちである。欲しい側の子どもは他者の行動とそこに込められた気持ちを受け止める体験をする。これまで、子どもは大人からこのような提案をされてきているが、子どもからの好意を受けとめる体験であり、ものをめぐって奪い合い、争う相手ではなく、理解者、協同者としての他者認識が得られている。

記録21ではこの後、H男は、自分の後ろに「のってもいいよ」と言うが、二人は一緒に楽しく笑い合っているので動かない。このような経験をして、他者認識や対応の仕方を変えていくのではないだろうか。

4-4 自分の行動を意味づける

記録22：C男（3歳2か月）が園庭のたらいの中に入って水遊びをしている。I子（3歳0か月）はたらいから水を汲みたいのだが、C男が嫌がり「だめ」と言う。I子は、「みんないっしょ」と言いつつ汲もうとする。

記録23：砂場でH男（3歳7か月）が山をつくり、ブルドーザーのスコップで壊していく。そこへE子（3歳10か月）がスコップを持って、「おてつだいします」とやってくる。H男は砂をすくってバケツに入れ、他の場所へ運んで行く。C男（3歳9か月）やJ男（3歳4か月）も「ショベルカー」と言いながらバケツに砂を入れる。H男が「みんな～」と言った後、「もうとらないで。だめ」と言うがみんな聞いてくれない。

一緒というルールを伝え、自分の行動が許されるべきものであると意味づけ伝えたり、遊びに加わるときに一緒という気持ちから、自分の行動に「お手伝い」と命名をし、他児に受け入れられるような意味づけをしている。そのように言われた子どもはなにも言わない。拒否の言葉も何も言わないことで、協働関係にはならないが、共有し平行遊びが展開されていく。

これまでの保育所での生活経験から、「一緒に仲良く」は求められている価値観として子どもたちの中に浸透している。2歳児クラスに新しく入園した子どもが、ものの取り合いの場面で、家庭では経験しなかった「一緒に」「仲良く」「順番」に出会い、どう行動したら良いのかわからず納得できずに泣くことが度々ある。そのような様子からも、保育所1歳児クラスを過ごしてきた子どもが、保育所文化を身につけていることがわかる。

記録21や筆者のこれまでの親密さの萌芽に関する研究に見られるように、ものと自分で遊ぶことも楽しいが、友達と一緒に笑いあって遊ぶ方がより楽しく面白みがあることを体験している。これまでけんかをしながらも、一緒に楽しく遊ぶ経験を積み重ねていることが、共有できる基礎にあるだろう。

4-5 まとめ —相互性の芽ばえ—

1歳児クラスの様子との大きな違いは、自分の欲求を主張するだけでなく、両者が満足できる状況を作り出そうとしている志向性である。1歳児クラスで見られ始めた双方向のやり取りが、さらに「他者と一緒に」を目指すものとして表れている。

津守真は、子どもの成長に必要な4つの基本的体験として、存在感、能動性、相互性、自我をあげているが、相互性についてつぎのように述べている。相互性とは、「人と人との関係は機械とは異なり、身体的に押したり引いたり、互いに相手の思いに合わせてやりとりする対話である。それによって両者の生命的創造性が生かされて新しい関係がえられる。乳幼児の初期には特定の大人との人間的交わりが必要なことはすでにしられている。相互性に欠けた規則的管理的な環境だけでは、いくら人と接していても人間性は育たない」⁹。

相互性とは互いのやり取りや関係が生じるという意味だけでなく、小さくとも一人の市民が人と共に生きる生き方である。その根底となる経験として、人との共存が心地よいと感じられる親密さの経験、向社会的経験（人、ものへの気づき、他者に喜ばれる自分など）、自分と対立しない他者存在への認知がある。

幼児期前期の子どもは、人とのかかわり方を自分の中から新たに生成することは難しい。子どもがout putするものが体験したものであるとすれば、保育所の生活の中で子どもが身につける

ものは多いだろう。しかし保育所では、もっと遊びたくても貸してと言いつづけられ、譲ってしまうことも生じる。集団で生活する子どもに遊び込むことを保障する環境も、社会性や道徳性の獲得と同様に重要な側面である。わがままととらえずにどのように援助をしたらよいか、この時期の課題でもある。

5 総括

探索行動を契機とした「同時に一緒」から、子どもはどのような経験をしているのだろうか。これまで述べた内容を図化し整理したものが、図1と2である。

5-1 探索行動から緊張関係と親密さが生まれる

1～2歳の子どもが盛んにする探索行動において、ものを間にして他者に出会う。そこには、子どもが人間関係を築く基礎となる親密さと社会的方策を身につける機会ともなる緊張関係のどちらかが生まれうるものである。親密さについては、2011年度武蔵野大学紀要にまとめたが、緊張関係と社会性との関連については、下記のような知見が得られた。

5-2 自分と他者の満足を目指す2歳児クラスの子ども

1歳児クラスでは、所有者、使用者であると主張すると、それを他児が感受し「返してくれる」「ゆずってくれる」などの応答があった。他者が一歩引いてくれる応答である。2歳児クラスでは「居続けることを許してくれる」「どちらも満足できる新しい提案」がなされたり、両者が一緒に遊べるように「自分の行動に意味づけ」をしたりといふように、両者が満足できるような、相互性のあるかかわりを取ろうとしている。

1歳代の子どもも、自分より小さな子どもへ手助けしたり、おもちゃを持ってきてくれるなど向社会的な行動を起こす心がある¹⁰。1歳代では、他者の行動（泣く、大声で主張するなど）への反応であるが、2歳児クラスの2～3歳ではそれが質的に変化し、他者との共存を目指す方策を自ら生み出すようになっていた。

5-3 行動と気持ちの理解

乗りたい、やりたい気持ちを行動や表情、言葉で表現すると、それを受け止め気持ちを理解してくれ、新しい提案がされる。そしてその提案に含まれた親しみを受け止める。行動に含まれる気持ちを理解するには、「今」だけでなく、ある程度の時間の流れが必要である。その時間が流れることが可能になるには、叩くなどの行動で気持ちが直接的に表現されず、どうにもならない気持ちを取りあえず自分の中に抱えていられることが必要である。そのような状況であっても大きく揺れてしまわないような自己を持てるように、子ども自身の安定性を育むような大人の援助が必要であろう。

1歳児クラスのぶつかり場面では、保育士が根気強く子どもの行動や表情に秘められた思いを言語化して伝えてきている。その体験の積み重ねが子どもの他者とかかわる力（社会性）として生きてきたと考えられる。

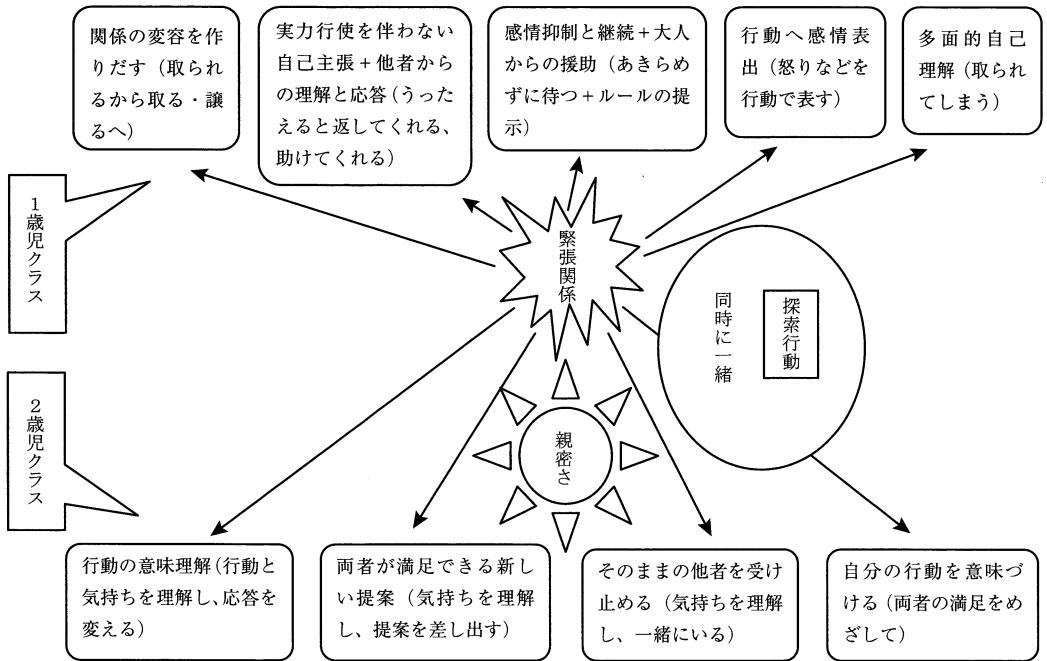


図1 緊張関係解消へ向けた子どもの対応

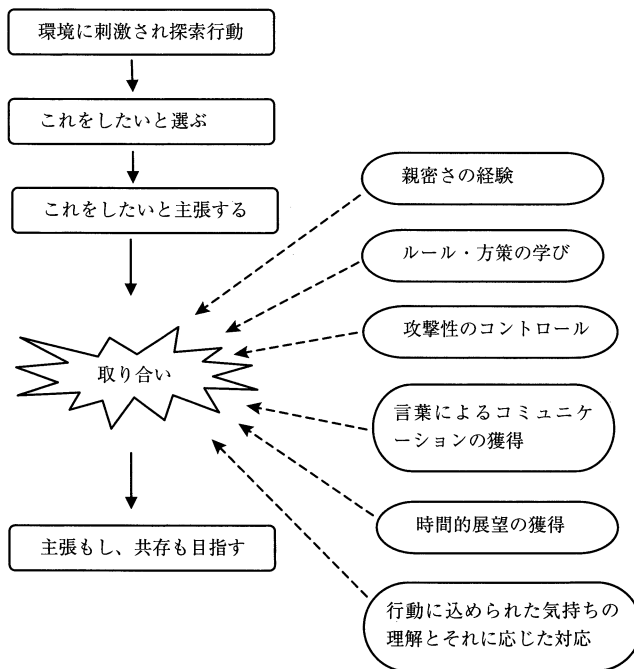


図2 探索行動から社会性への発達と要因

5-4 身体動作のコントロール

3歳未満の子どもは、目の前のものへの反応が強く、それに触発されての行動が生まれる。移動手段を得た子どもの探索行動がその表れである。脈絡なくあれこれ手にとって探索する行動は、「何か面白そう」と心が動いているのは事実であるが、それを自分自身で抑制するのは困難である。そのため、大人に止められた行動を何度も繰り返すという現象が生じる。

相互性が成立するためには、能動性の発揮だけでなく、周囲に対する強い反応や他者への攻撃性がどのようにコントロールされるかが課題となる。2歳児クラスでは、自分の主張はするが攻撃性の少ない取り合いの場面が見られるようになる。言葉で自分の気持ちを伝えきれなくても、双方が攻撃的でない場合には、相手を見る、知る、伝えるという聞き合う余裕が生まれる。そしてお互いの行動に込められた気持ちをわかり受け止めている。

1歳児クラスでは自分の気持ちを強く行動で主張していたが、2歳になり自分の体を生活のあらゆる場面でうまく使えるようになり、その身体動作の強さをコントロールできるようになったことも、言葉の習得と共に基礎となっているだろう。周囲のものや人から強く刺激を受ける状況から解放され、自分がこうしたいと主張する自己の成長ののち、主張もし共存も目指す存在への成長、自我の芽生えが見られる。

生物として生きるということは、「ぶつかりあいながら、それが致命的にならない方法を編み出して共存にいたる」¹¹が必要であり、「人に無条件で接するだけでも、避けるだけでも社会関係は成り立たず、相反する二つの態度を個々の場合に適切に統合してつきあい関係に入る」¹²のである。人見知りに見られるこのような経験から、1～3歳の子どもはさらにこのような両義的な経験を積み重ねている¹³。

5-5 社会的存在としての自己

他者から差し出される、受け止められる、自分の行動に社会的意味づけをするなどの経験は、人やものとともにある社会的存在としての自己への気づきであり、葛藤の起きない状況で、自分と世界との関係を知り構築していく。

「終わったら貸して」「みんな一緒」「違う方法を伝える」などは、0、1歳児クラスから保育士たちが子どもたちの取り合いのたびに伝えてきたことである。2歳児クラスの子どもは、体験を通して学んだことを自分のものとして、outputできるようになっている。その基礎としては、友達と一緒に心地よいという共存（親密さ）の経験があるのだろう。

そして、親密さ、葛藤、相互性、共存などの経験を通して、子どもたちは人と共にある平和を体感し生み出す存在となるのではないだろうか。幼児期前期の子どもは、クラスのどの子どもともすぐに親密さを築く。このような時期の平和の経験は、子どもたちに意識されなくても心身の奥に根付き、その後の人生において社会構成員の一人として平和を生みだそうとする存在になるだろう。保育における子どもの経験は、心の発達だけでなく“生きる”における価値の経験といえる。

5-6 社会性の基礎概念と循環

対人関係の能力である社会性の概念としては、遊戯行動、道徳性、向社会的行動、自己制御、

社会的問題解決能力、ストレス対処方略などがあげられる。これらの基礎となるものとして親密さがある。親密さは、人と共に生きる自己への気づきであり、それが心地よいものとして子どもに蓄積される。親密さとともに人と共存する経験をし、双方が尊重される生き方やそのための方策を得ていく。これらの経験から自分を侵略したり攻撃したりしない他児イメージを得、子ども自身の発達も合わせり身体動作や攻撃性のコントロールがなされる。親密さ、共存、社会性の獲得が循環しながらさらなる社会性の獲得へとつながっていく。

謝辞

本研究は、武蔵野女子学院学院特別研究費をいただいて実施したものです。ここに御礼申し上げます。また長期間の観察にご協力くださった保育園の子どもたち、保護者、保育者の皆様にも心から御礼申し上げます。

本論の一部は、日本保育学会第65回大会と日本乳幼児教育学会第22回大会において発表されました。

引用・参考文献

- 1) 井桁容子他 (2012) 0・1才児の自発的な「学び」について—自発的な遊びの中の「学び」—, 日本保育学会第65回発表論文集
- 2) 伊藤道子 (2012) 2歳児の探索活動についての考察—1歳児と2歳児の探索行動の違いを通して—, 日本保育学会第65回発表論文集
- 3) 常光徹 (2006) しぐさの民俗学 呪術的世界と心性, ミネルヴァ書房, p289
- 4) 榎田二三子 (2011) 探索行動から社会性への発達過程に関する一考察—親密さの萌芽—, 武蔵野大学教育学研究所紀要 第1巻 第1号
- 5) 岡田正章他編 (1997) 現代保育用語辞典, フレーベル館, p202
- 6) 堀野緑他 (2000) 子どものパーソナリティと社会性の発達, 北大路書房
渡辺弥生他 (2008) 原著で学ぶ社会性の発達, ナカニシヤ出版
- 7) 今井和子他 (2009) 1・2歳児保育の現状(その2) アンケート集計結果考察, 日本保育学会第62回大会発表論文集
- 8) 網野善彦 (2001) 蒙古襲来, 小学館文庫
- 9) 津守真 (2002) 保育の知を求めて, 教育学研究, p359
- 10) 千住淳 (2013) 乳児期の「心の理論」, pp9-15, 発達 135 —いま、あらためて「心の理論」を学ぶ—, ミネルヴァ書房
木下孝司 (2013) 幼児期の「心の理論」, pp16-22, 発達 135 —いま、あらためて「心の理論」を学ぶ—, ミネルヴァ書房
- 11) 山極寿一 (2007) 暴力はどこからきたか, 日本放送出版協会, p40
- 12) 久保田正人 (1993) 二歳半という年齢, 新曜社, p64
- 13) 西田利貞 (2007) 人間性はどこから来たか サル学からのアプローチ, 京都大学学術出版会