

幼児のあそび(二)

— 幼児の対人関係について —



関 口 は つ え

前稿に引きつづき「幼児のあそび」研究の(2)を紹介することにする。

はじめに

幼稚園における自由あそびの活動を通して、子どもたちの中に成長させてやりたいと考える側面の一つに对人的活動または集団活動の発展がある。あそびが用意された遊具に即した活動や自ら発した活動ばかりでなく、他の子どもたちの活動の刺激を受け、それに反応しながら自らの活動を展開することができれば、活動自体についての子どもたちの可能性を広げることができる。また、集団の中や他人との相互作用の中で、積極的、主体的に振舞い、よりよい自己を伸長して行くことができるような対人関係的感覚や行動の仕方を養うためにも、自由な活動場面における幼児の他人との

触れ合いは、非常に大切であると考えられるからである。

幼児は自己中心的存在であると言われたり、また、実際に子どもたちの活動を見ていると、場合によっては集団として非常にまとまりのある、また役割によく分化した活動を行っていたり、他人に敏感に反応するかと思えば、時には全く他人などおかないしに自分の活動を楽しんでいるという場面に出会うこともあるが、一体幼児の他人との触れ合いはどのような形で行なわれているのだろうか、またあそびに関する他の要因とどのような関係があるのだろうか、それらについて詳しく知り、その上で幼児が自らの力で他人との関係を深めて行けるような場面を用意するための指導の手がかりを得ることは、幼稚園教育における自由あそびの意義を一層深めることに役立つことであると考えられる。

そこで、ここでは幼稚園期の子どもたちはどの程度他人との関

係で活動しているのだろうか、ということについて、子どもたちの活動の誘発因として他人の存在または他人の活動がどの程度の役割をもっているか、さらに他人またはその活動のどのような要因に関して活動が行なわれるのか、またそれらにはあそびにおける他の側面とどのような関係にあるかを調べてみた。

研究（分析内容とその結果）

前稿で述べた実験グループのうち、年長児I型の幼児グループについて、記録の確かなもの十七名を次のような点から分析してみた。

一、活動の誘発因について

幼児の活動の誘発因としての他人の役割を測るために、次のどれによる活動が多いかをみる。

(a)主として自己の内的状況にもとづいて行なわれたとみられる活動（不安や緊張などの情緒的要因や、問題解決等の目的志向にもとづく活動、例えば、ぐるぐる走りまわったり、ふらふらしているような場合や、何か特定の目的をもって積木を作ったりしているような場合）

(b)主として特に誘発されたとみられる活動（遊具の特性や配置またはその変化などに刺激された活動、例えば、おいてあった人

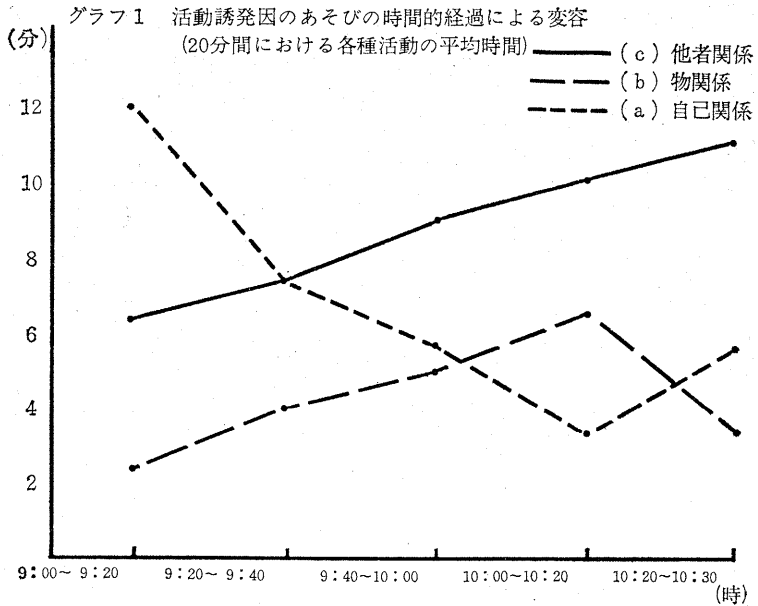
形を抱いて歩いたり、他の子どもの作った積木にさわったり、動かしたり、などの場合）

(c)主として他人に誘発されたとみられる場合（特定個人の存在や、他人の活動に刺激されたり、またそれとの関係で新しい活動が展開されている場合、例えば、友だちの行動をまねしたり、その活動に加わったり、特定の友だちや先生との相互作用など）

その結果はグラフ1に示されている通りで、まず、活動の種類はあそびの時間的経過と共に漸次変化していることがみられる。

すなわち、はじめの四十分間は子どもたちはその日の心理状態や保育室のようすなどに規定されて、積極的には物や人に反応しないが、その後だんだんと周囲との相互作用が増えて行くようすがわかる。

（ある男児の例を示してみよう。保育室に入るとはじめて二十分位は部屋のじゅうたんの上を走りまわったり、友だちと追いかけてっこをする、外に出る、入って来て壁に寄りかかってみている、棚から人形を取り出す、外に出てぶらぶらするなどの断片的活動を行なう。さらに友だちとの追いかけてっこやなんとなしにいっしょにいる活動が約十五分続いた後にはじめて友だちの活動に対して「先生にいつてやるから」という形で積極的な反応が現われた。さらに十分位走りまわって友だちとおいかけてっこなどをすてから、組み板を友だちにわたしたり、インディアンのみねをす



るごっこあそびに入り、その頃から先生への話しかけや友だちの活動の観察などが多く現われ、一時間十分後に友だちといっしょ

に話をしながら絵をかくという安定した相互作用がみられた。

このことから、保育場面その他ではじめてその場に子どもが入ってから、幼児が他人に対して積極的な反応を示す前に、まず周囲の状況との十分な相互作用や、必要な探索が済まされることを要するようにみられる。そして、それについては後で個人差のところでもみられるように、そのことに非常に長い時間を費す子どももいるし、その段階から最後までぬけ出せない子どももいるが、非常に短い時間で通り過ぎる子どももいる。

いずれにしても場面とのつながり方は変化して行くものであり、早く自分の力で場面に対する主体性を確保するような保育者の側の環境設定の在り方が大切になろう。なおグラフ1では物との関係を主とした活動よりも人との関係による活動の方が多く現われているが、これは一つには遊具の配置や数、種類によるものと解釈されるが、それよりも、五歳児のこの時期の自由あそびではもう物を扱いながら自分対物の関係だけで活動するのではなくて、他人との関係の中で物を道具的、媒介的に扱うようになっていくと考えられる。

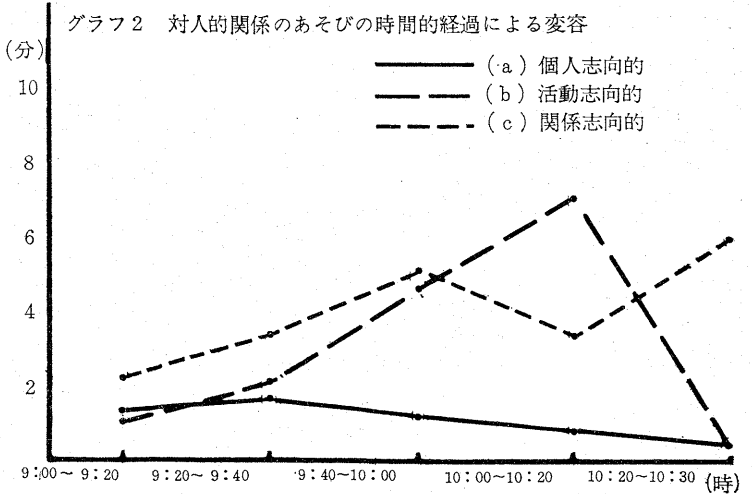
二、他人との関係づけについて

次に他人との関係で活動を行なう場合、どのような要因によって関係がつかのかをみたものがグラフ2に示されたものである。

ここでは次のように活動を分類した。

- (a) 特定の個人であることよって関係ができる場合（特別の友だちといっしょにくっついて歩いたり、先生にふれたりなど）
- (b) 特定の活動であることよって関係ができる場合（組み木あそびのグループやままごとあそびに入ったり行ったりするなど）
- (c) 特定の関係を作り出して行く場合（今までの活動から新しい活動を発展させている場合など）

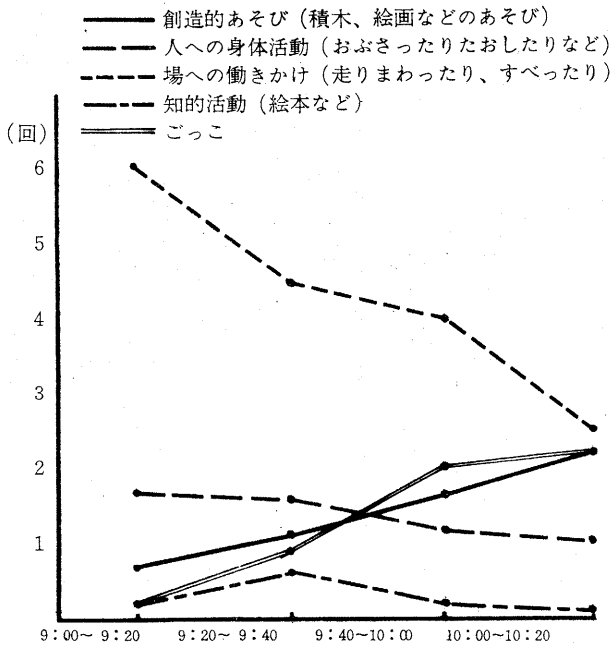
ここでもあそびの時間的経過と共に、子どもたちが特定の人の属性による規定性から離れて自ら関係を作り出して行く傾向が強いことが伺える。このこともまたあそびの解釈や指導において、大切な一面を示していると考えられる。すなわち安定した特定の他人との心理的結びつきが初期の段階では他人との相互作用のきっかけとなることが多いが、後ではむしろ特定の活動や用意された関係がきっかけとなって交わりが行なわれやすいことがみられ、指導の順序についての示唆が支えられよう。また、今回の実験場面のようにほとんど教師が意図的指導を行わず、子どもが自ら活動や活動の相手やその展開の方向を自由に選択し、活動するような自発性を重んじた活動場面において、後者の関係が多くみられたことは、そのような自由な集団の場における活動の体験が子どもたちに主体的な集団への参加の態度を養う上で大切なものであることを示すものと考えられる。



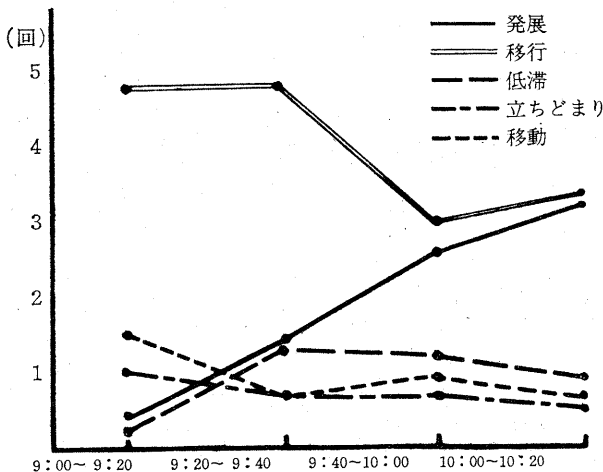
注 グラフ2で10時20分以降活動志向的活動が急に減少している一つの理由は、一部で片づけが始り、時間の終了近いことが子ども達に感じられたからにあるとみられる

三、あそびの他の側面との関係について
以上の結果をあそびの内容や活動の仕方等との関係でみると、

グラフ3 活動内容の変化 (20分間に現われた平均回数)



グラフ4 活動の仕方 (20分間に現われた平均回数)



はじめは子どもの活動はぶらぶらしたり、ごろごろしたり、あれこれ手をつけてはやめたりとおちつかなかったり、活動がまとまらなかつたりしたものが徐々に落ちついて何かしらまとまりのある活動に入って、その活動を発展させていくという観察の結果とよく対応していることがみられる(グラフ3、グラフ4)。これらの結果から次のようなことがいえるのではないだろうか。(1)幼児

の自発性にまかせた自由なあそびの場面では、個別的な、または身体的活動、探索のための断片活動を経て、特定遊具を用いた活動の構成へと入って行く傾向がある。(2)特に活動開始後四十〜五十分位は活動は次次に移ってまとまりにくく、その後急速に落ちついて一つの活動を発展して行く傾向がある。(3)あそび自体の発展と対人的な関係の在り方の発展とはむずびついており、あそびの

充実が、そこでの对人的活動のよい体験の場となっている。

四、個人差について

以上、みてきた諸点について個人別に比較をするとその活動の仕方に大きな違いをみることができる。分析対象児十七名を大別すると次の四つの型になる。(A)人との関係を深めながら活動が発展して行くタイプ。(B)人との関係が平行的で活動が移りやすいタイプ。(C)物への働きかけが強いタイプ。(D)自己の規定性が強いタイプ。(表1参照)

注目すべきことはこれらの差異が強く現われる時期をみると活動開始後四十分から一時間位であることが多いことで、この頃に適切な指導が必要であることが明らかである。(表2の例参照) 各々の子どもの特性に対して、その持ち味を生かしてやると同時に、行動の領域を広げるような場を用意してやることも、また指導の要点となろう。

まとめ

以上みてきたことはあそびの過程に関する一部についての考察にすぎない。しかしあそびをよく観察すればするほど、幼児が自由あそびの中で学習することが如何に多いかに驚く。彼らが周囲にあるものの本質や人間の性質について知り、それらのものを自

(表 1)

| タイプ | A (5名) | | | | | B(2名) | | C (6名) | | | | | | D(4名) | | | |
|---------|--------|---|---------|-----|-----|-------|--------|--------|-----|------|-----|-------|--------|--------|------|--------|------|
| | 人 | 人 | 人 | 人 | 人 | 人 | 人 | 物 | 物 | 物 | 物 | 人(物) | 物(人) | 自(物) | 人(自) | 物(人) | 自 |
| 主な誘発因 | 人 | 人 | 人 | 人 | 人 | 人 | 人 | 物 | 物 | 物 | 物 | 人(物) | 物(人) | 自(物) | 人(自) | 物(人) | 自 |
| 主な関係のち方 | 関係志向 | " | " | " | " | 活動志向 | " | 活動志向 | 混合 | 活動志向 | " | " | " | 活動志向 | 個人志向 | 個人志向 | 関係志向 |
| 主な活動内容 | ごっこ | " | 場への働きかけ | ごっこ | ごっこ | 創造遊び | 場の働きかけ | 場の働きかけ | " | " | " | 人の体活動 | 場の働きかけ | 場の働きかけ | 創造遊び | 場の働きかけ | ごっこ |
| 活動の仕方 | 発展的 | " | 移行的 | " | 発展的 | 移行的 | " | 発展的 | 移行的 | " | 低滞的 | 移行的 | " | 移行的 | " | " | 発展的 |

己の中にとり入れたたり、それらに働きかけて変えたりする活動を行なう過程について、実際の活動場面に即してより詳しく理解す

(表 2)

| 時間 | A 型 例 (男児) | C 型 例 (女児) |
|-------|--|---|
| 9.00 | <p>室内で友だちと鬼ごっこしたり、ごろごろしたり、飛行機になってとんだりする。室外に出てすべったり、椅子にかけたりする。</p> | <p>椅子にすわって、ながめている。 立ち上がり、人形をとって抱いてまたすわる。 友だちから人形をもらうが二つとも箱に入れてしまう。すわっている。先生が話しかけるが、すぐに椅子から立って、ぶらぶらして、コートにさわったり、入口の方に行ったり、歩きまわる。時々先生に話す。</p> |
| 9.15 | <p>室内で男の子に話しかける。室外のランプを友だちと上ったり下りたり、また室内で追いかけてっこ。 友だちとおしゃべり。 ランプを上ったり下りたりする。</p> | <p>友だちの作った積木に上ったり下りたりし、ぬいぐるみをもつてじゅうたんの上ですわってぼんやりしている。積木にすわって友だちのするのを見ている。</p> |
| 9.30 | <p>室内に入り、組み板で作りはじめる。作った自動車を走らせる。先生を乗せてはしらせる。友だちから板をもらって加え、もっと要求してけんかになる。</p> | <p>友だちにさそわれてままごちに入るが、すぐにやめて歩きまわる。鏡をみたりしてから、すずをとって、それをもってままごちのところに行きすわっている。すぐ立ち上がってピアノのところへ行き、さわったり、先生と少し話しをする。</p> |
| 9.45 | <p>作った自動車を「ビービー」と走らせて積木あそびの中を走りまわり、出てくる。</p> | <p>先生といっしょにままごちに入るがまたすぐに出て来て、友だちのしている切り紙のまねをして、切った紙をばらまいたりあつめたりする。</p> |
| 10.00 | <p>また一まわりして休息。他の自動車と挨拶をかわす。自動車がこわれて、修理。それをしながら、友だちとおしゃべり。数台の自動車を並べていっしょに走らせる。</p> | <p>先生といっしょにままごちに入るがまたすぐに出て来て、友だちのしている切り紙のまねをして、切った紙をばらまいたりあつめたりする。</p> |
| 10.15 | <p>また一まわりして休息。他の自動車と挨拶をかわす。自動車がこわれて、修理。それをしながら、友だちとおしゃべり。数台の自動車を並べていっしょに走らせる。</p> | <p>先生といっしょにままごちに入るがまたすぐに出て来て、友だちのしている切り紙のまねをして、切った紙をばらまいたりあつめたりする。</p> |
| 10.30 | <p>人形を乗せて走らせたり、何度も数台並んで走ったり、おしゃべりしたりする。「お片づけ」で片づけはじめ。</p> | <p>はなれて鏡の前にすわっている。</p> |

ることを通して、真に幼児のためになるあそびの指導の方法を発見しなければならぬと考えるものである。