

幼児の行動に関する Tinbergen エソロジー応用の試み

池山和子

A Trial of the Apply Tinbergen's Ethology to Children's Behavior

Kazuko IKEYAMA

I はじめに

生きている子供と直接向かいあう立場にいる者にとって一番問題になるのは、一人一人異なりしかも刻一刻動いている相手とその場その場でどう関わっていったら良いかということである。河合¹⁾は、臨床的に役立つという点では数多くの事例を並べて一般的な傾向をみようとするよりも、1つの事例を深く探求する方が却って、全体性をもった個人と次につきあうための普遍性のあるパターンをつかむことができると述べている。

1つの事例を深く探求するための方法として、1つには当然精神分析的方法が挙げられるであろうが、また他の1つとしてエソロジー（動物行動学）の方法を人間に応用することが考えられる。エソロジーについて筆者が知ったのは特に、Tinbergen, N.²⁾が、人間の子供の対人的結びつきのできる過程を詳しく観察することによって、“自閉症”についての独自の仮説を提唱したことからである。この仮説は斯界から大反撃を受けたのであるが、筆者が学んだ田口³⁾の考え方と重なるところが大きく、“自閉症”についての結論を急ぐ前に、その方法について学ぶ価値が充分あると思う。

近年、動物行動学的な人間研究が盛んであり、また今までも子供の成長と人間関係の大切さは指摘されてきており、望ましい人間関係の定義などもなされてはいるが、どのようにして良い関係ができあがっていくかを始めとして、関係の成立、変転の具体的な過程についてはまだ充分解明され尽くしているとは言えないように思う。松村⁴⁾を中心とした関係論の活動は、独自の世界観に基づき関係そのものを対象として研究活動を重ねており、筆者にとって学ぶことが大きかった。エソロジーの場合、子供の行動をその底にある動因（動機づけ）との関連でとらえることができ、その点次に子供に関わる際により直接役立て易いのではないかと思われる。そこで今回、動物行動学本来の精確さからすればたいへん粗雑な記録であるが、まず手持ちの幼児観察記録によって Tinbergen, エソロジーの応用を試みてみることにした。以下その報告である。

II 観察記録

観察の対象：鹿児島市内国立幼稚園保育時間内の幼児の行動

期間と日時：昭和51年度から昭和54年度まで5年度にわたる毎1学期毎水曜日午前

観察記録は、“子供の生きている世界が見えてくるように”ということを狙いとして、子供の活動現場でとれるだけの記録をメモ風にとり、帰宅後そのメモをもとに記憶していた部分などを付け加えて作ったものである。姿勢、表情などの正確な描写的記述はされていない。

Ⅲ Tinbergen エソロジーの応用

まず次のような枠組を頭においた。

①環境の出来事も含め、ある時間は継続してその場でできるだけ精確詳細な行動観察記録をとる。

子供がもし環境側の要因に反応してその行動をとったとすれば、どのような要因に対し、どのような行動をとり、その結果どうなったか、ということ把握する。本来、例えば眉の小さな動き、指の角度のような細かな点まで精確な描写が必要である。

②行動単位を設ける

今の段階では直観的な判断で暫定的に設けておく。観察と次の4つの観点からの考察を重ねることによって漸次適切なものに修正していく

③各々の行動について次の4つの面から考察する。

(今回用いた資料では c)と d)については触れることができなかった。)

- a) causation—原因。行動をひき起こすしくみ、ひき金となった刺激など：どのようにしてその行動が生じたのか。
- b) function—機能。働き、効果、結果、または survival value—生存価：その行動をとったことがどのような役にたったか、結果をもたらしたか。
- c) development, learning—発達と学習。または個体発生：その子供は誕生後どのようにしてその行動を身につけてきたか。
- d) evolution—進化。系統発生：その行動は種としてのヒトに系統発生的にどのようにして備わってきたか。

④子供の行動に関していくつかわかっていること、注意

- (1) ある特定のその時その子供に働いている動因、動機づけは1つとは限らない。複数、多元的に働いているかもしれないと考えた方が良い。
- (2) 人間にも転移行動（2つの正反対の動因がほぼ等しく働いている時に、そのどちらの動因とも全く関係のない行動が表れる）がみられる。
 - a) 睡眠…軽いものではあくび
 - b) 体表を整えようとするような行動…髪をいじる、あごをなでる、など
- (3) ある行動を引き起こす動因、動機づけの強さ、また外的刺激に対する最小閾値は時々刻々変化する。この閾値は情緒的な安定度と関係があると思われる。
- (4) 同じ機能をもった行動をひとまとまりにしてみるとその強さという点で順序をつけることも

できる。

(5) 1つの行動単位がいつも初めから終わりまで完全な形で表れるとは限らない。初めの方の一部分だけで終わってしまうこともある。(intention movement : 志向動作)

(6) 日常頻繁に見られ、あまり頻繁なため却って見過ごしてしまうような行動は、時に大きな意味を持っていることが多いので注意する。

幼児の行動記録を見てみると、1つ1つの行動単位をとりあげる前にもう少し大きな流れの単位がとらえられるように思われた。そこでそのまとまりを活動単位として設け、その活動単位がどのような行動によって構成されているかを見ることにした。各々の活動単位の中の行動単位の流れ一起きた順序、前後に生じていたこと、時間の長短、くり返し起きた時の状況など一を見ると、その場面でその子供に主に働いていたと思われる動機づけ、動因が浮かび上がってみえてきた。

IV 幼児の活動例とその解釈

資料に見られた幼児の活動は次のようなものであった。

- ①教師によって与えられた課題を遂行する
 - ②遊具を使って1人で遊ぶ
 - ③遊具を使って仲間で遊ぶ
 - ④遊具を使って仲間でルールのある遊びをする
 - ⑤遊具を使って仲間でごっこ遊びをする
 - ⑥自分でたてた課題を実現する：作りたいものを自分で決めて作る
 - ⑦遊具を使わない仲間遊び（例、追いかっこ）
 - ⑧教師が教えたことをその通り覚えてする（例、リズム体操）
 - ⑨その他
 - ・環境、自然物の探索（見に行く、触れる、眺めるなど）
 - ・小生物、植物を採る（自分の手に入れる）
 - ・動物、植物の世話をする
 - ・その他
- } それぞれ一人である場合と仲間である場合がある

1つ1つの具体的な活動は、上記の活動の不完全な形や、中間的なものなど様々なバリエーションがみられた。

①、②、③、⑥の活動を含む記録とその解釈を表1～表4に示す。

1. 教師によって与えられた課題を遂行している場面

表1は、教師によって与えられた課題をクラス全員が同時に遂行している場面（一斉保育）での1人の子供の行動とその解釈である。課題は「紙を折り畳んでその一部を絵の具に浸し、紙に模様をつける」というものである。2枚の紙で練習したあと、父親にプレゼントするネクタイの形をした紙を染める。

表1 教師によって与えられた課題を遂行する

(昭和51年6月16日採録)

子供 (①を中心の)に T:教師 ~聞きとれな 行動と回りの出来事 @女兒④男児 ったことば	原因を含むと思われる 一行動 (機能, 効果) 前に起った出来事
<p>9:30 席をたち教材を見せているTのそばへ行きよく見る。 「ハイ」と大きな声で返事をした友達の方をふり返って見る。 Tと、Tの問いに答えている友達を交互に見ている。 Tが教示しているのをじっと聞く。 Tの教示を聞きながら <u>足をかく。</u>☆ 絵の具の用意をしているTの動きを目で追う。 他の子供たちが口々に「絵の具だ、絵の具だ」と言っている。 ①は何も言わず体をそらし <u>鼻に手をやる。</u>☆ 園庭の方をちらと見、すぐTの方を見る。 友だちがTの問いに答えているのを見聞きしている。 Tがしていることを身をのり出してのぞき見る。 Tが「何色？」と問いかけると他の子供たちが口々に「青」と言う。</p>	<p>Tによる教材の提示-移動して接近 (課題の把握) 友達が大きな声で返事-顔の向きを変えて見る。 Tと友達の受け答え-双方への視覚的接近 (課題の把握) Tによる教示-聴覚的接近 (課題の把握) Tによる教示-聴覚的接近 (課題の把握) <u>(転移行動)</u> <u>(転移行動)</u> Tへの視覚的接近と教室からの視覚的回避 (葛藤) Tと友達の受け答え-視・聴覚的接近 (課題の把握) Tによる提示-身を乗り出して見る (課題の熱心な把握) Tによる全体への問いかけ-無答 (Tとの薄い関わり)</p>
<p>9:35 後に座っている子供に話しかけ互いに何か言い張りあっている。 Tの方を向き、じっと聞いている。 Tのことばに他の子供たちは口々に話、①は黙っている。 <u>あくびをしながら体をこする。</u>☆ Tが「お父さんにあげるからきれいに作りましょう」と言う ①はTに向かって「あ、~だ」と声をあげる。 隣の席の@がそれに対して何か言う。 <u>鼻をほじる。</u>☆ 立ち上がりいすを机の下に片づけ 後方のロッカーへ行きスモックを持って自分の席のある机のそばまで跳んで戻る。 机の上に置かれていたビニールクロスを、あいている方の手でひろげ始める。片手でできなくなるとスモックを持っている方の手も使い始めるが 広げてしまわず途中でやめる。 机を回って自分の席に戻りスモックを着る。</p>	<p>友だちとの対立的会話 (?活動状況から離れる) Tによる教示-聴覚的接近 (課題の把握) <u>(転移行動)</u> Tの教示の内容-ことばによる反応 (Tへの関わり) -友だちのことばかけ <u>(転移行動)</u> 日常作法の実行) (課題遂行のための準備) (課題遂行への時間的接近) (課題遂行のための準備、必ずしも本人がしなくてよい) (課題遂行のための自分</p>

<p>㉔ (㉑の向かい側の席の子供) がテーブルクロスをひろげる。</p>	<p>自身の準備)</p>
<p>9:40 スモックを着終わると 鼻をほじりながら☆ いすに座る。 ㉔に軽く手をかける。☆ Tが各机毎に絵の具と紙を配っていくと、 その中から紙を1枚手にとる。 Tに向かって元気よく「先生ー、折って良いでしょー？」と声をかける。 1人言を言いながら☆ 紙を折り畳んでいく。 何か言いながら☆ 一寸目をあげ㉔の方を見る。</p> <p>「先生ー、ぼく～」と言いながら折った紙を手で高くさしあげる。 T、全員に向けて「紙小さく折らなくちゃ～みたいに」 「～して良いかな？」と声をかけている。 紙を小さく折っていく。 折った紙に絵の具をつけ、ひらいていく。 ㉔、㉑のするのをじっと眺めている。他の子供の「先生ー破れたー」という声がする。 T「ひろげ方をそっとしないと」と言う。</p>	<p>(転移行動)</p> <p>友達に働きかける。 用具が配られる一手にとる (課題遂行の一番始めの行動) 課題遂行の許可を求める (遂行を進行させる) (課題の遂行)</p> <p>折り終って目をあげる (用紙からの視覚的離反) Tへのことばと動作による働きかけ (Tの間接的な、教示による反応)</p> <p>(課題遂行の追加) (課題の遂行)</p>
<p>9:45 ㉑は自分の紙をひらき終ると 目の前に掲げて見る☆ もう1枚の紙を1枚目と違った折り方で熱心に折っていく。 Tが「～ちゃんのきれいなのができました」と言って掲げた絵を㉑は立ってじっとのぞきこむ。 立ったまま☆ 紙を数色の絵の具に次々に浸していく。 Aに何か話しながら ひらいていく。複雑に折り畳んであるのをそっと、ひらきにくそうにひらいていく。 ひらいてしまうと「こんなのできたー」と、ぱっとTの顔を見上げ、自分の作品を見ながら「あらまー」と大きな声を出す。</p> <p>手の平で自分の紙をトントンと叩く。2枚重ねて手の平でトントンと叩く。2枚の紙を置きなおして手の平でこするようになる。手の平で叩く。☆</p>	<p>(課題の熱意のある遂行)</p> <p>Tによる良い作品の提示ー立ってじっと見る (課題の把握)</p> <p>(課題の遂行)</p> <p>(課題の注意深い遂行)</p> <p>自分の作品に対する警きを声にする。Tへの視覚的接近 (Tの接近を間接的に求めるが反応がない)</p> <p>前の出来事によって引き起こされた (葛藤)</p>

9:50 Tに向かって何か言うがTには届かない。Tのそばへ行く。Tが移動するのを追ってピアノの後側で追いつき何か話す。

教室の前方に戻ったTに子供たちが各々の作品を見せに来たのをそこで一緒に見る。☆
Tに「先生、破れた」と訴えてきた子供の方をちらと見る。☆
自分の紙をまた折り畳み、それを持って席を離れ、テラス際にある小机のそばに立つ。すぐ自分の席に戻り
いすを机と逆向きに置かえて座り
②と何か言いあう。☆
指先を目の前にもってきて眺める。☆
教室の後方でTの教示と関連して口々にしゃべっている子供たちの方をちらと見て、Tの方をじっと見る。
T、全体に向かって「失敗したら、ネクタイにならないよ。考えてから折って下さい」と教示。

9:55 ②に話しかける。後をふり向いて何か言う
と②が答えて言う。☆
Tが「テラスの下の段に干しましょう」というと園庭の方をちらと見、すぐ視線を戻してTの話をじっと聞く。
Tに向かって「先生ー、ぼくねー」と話しかける。☆
Tが配っていったネクタイの形をした紙を眺め他の子供たちを眺める。☆

円盤状になっている絵の具の容器をはめた道具をぐるぐる回してみる。☆

10:00 ネクタイ形の紙を縦長に半分に折ると（折り目がついている）両手で水平に支えて掲げ「初めて泳いだ……」と歌いながら魚が泳いでいるようにヒラヒラと動かしてみせる。☆
T、全体に向けて「小さく折ったからきれいに……小さく折って下さい」「つける前に一度先生に見せて下さい。折り終わった人は」と教示している。
ネクタイ形の紙を熱心に折っていく。
机の上に身をのり出して、Tに向かって「先生ー、これでいいですか」と言いながら自分の折った紙を手を伸ばしさし出して見

Tへのことばかけ（Tの反応がない）
Tへの移動しての接近（Tへの強い接近）
Tとの直接的やりとり

友達の作品を見る。☆
友達によるTへのことばかけー友達への視覚的接近☆

目的なく歩き回る
いすを逆向きにして座る
友達との対立的会話

（葛藤）

自分の体の一部への注視
Tの教示とそれに関連した友達のおしゃべりー友達への短い視覚的接近とTへの視覚的接近（課題の把握）

Tによる教示の内容ー示されたものの方を見る（課題の把握）

Tへのことばかけ

中心となる課題の遂行を前に軽い緊張状態（葛藤）にあったのではないかと考えられる。

（課題の熱心な遂行）

Tへ向かってことばと上体を近づけての接近
Tの個人的な接近（次の段階へ進む許可を求める）

せる。T, ①のすぐわきで①にかがみこんで個人的に話。

2色の絵の具に次々浸すと静かにひらいていく。

ひらき終るとじっと眺める☆

紙を机に置いたままTのそばへ行き話しかける。

T, 全体に向かって「絵の具の中へたっぷり〜」と声をかける。

①は自分の席へ戻ると自分の作品を眺め☆折りくせに従って折りなおし, 絵の具に浸し静かにひらく。

ひらいた紙を手でなでる。手でこするようになでる。

紙を裏返しては手で叩き, なでることをくり返している☆

10:05 ④が自分の紙をひらきかけているのに手を伸ばし, 手伝おうとする。

横を通りかかったTをふり返ってあおぎ, 話しかける。

不満そうな表情で自分の紙を裏返してはなでる☆

④に話しかける。

自分の作品を裏返してはなでる。何かしゃべりながら紙を裏返してはなでることをくり返しているうちに, 次第に不満そうな表情が濃くなる。

絵の具液の入った容器に人さし指をつっこむ。

④が自分の紙をひらこうとしているのをとりあげ, ひらいていく☆

④がとり戻そうとして手を出すと, その手を払いのける。

絵の具液の容器に指をつっこみ, 自分の紙の上でその指を激しくくるくると回して動かすとその指先で紙をポンポンとおさえる。

10:10 紙をなでる☆

通りかかったTが個人的にテラスに干すように声をかけると「いいの, まだ〜て〜」と答え, Tと何か話をする。

不満そうな表情で作品をなで続ける☆

立ち上がり細長い作品の中央を手で支え, 上下に動かしてひらひらさせる☆

(課題の遂行)

?でき上りの不満-Tへ移動して接近(Tの全体的しことばをかける。な教示による間接的な反応)

(課題のやり直し)

(葛藤)

※
Tの接近-Tへの友好的話しかけ(この場合, 自分の④への攻撃に対してなされたかもしれないTの叱責をそらそうという意図があったと思われる)

(葛藤)

(葛藤)

教示とは別のやり方で課題の遂行に追加, 志向動作

教示とは異なった方法で課題の遂行の結果を補おうとしたが, 実行する前に葛藤があった。

Tによる個人的な指示-指示に従うことの拒否(課題の遂行を終わらせてしまわない)

(葛藤)

<p>紙を顔の前に持ち支えて息を吹きかけ 両手の平で紙をのすように裏表から押さえ つける。 机の上に紙を置き一方のはしから一方のは しまで顔の方を移動させて紙に熱心に息を 吹きかける。☆ Tに向かって「先生—もう1個作っても良 い—？」と尋ねる。 先ほどの自分の作品を持ってテラスへ出、 所定の場所へ置く。 2枚目の紙を手にして縦長に半分に折り にこっと笑いながら その紙を両手で水平に持って「ブーン」と 言いながら飛行機にみたてて動かしてみる。☆</p>	<p>(葛藤) } Tの指示<作品を乾燥させ終了する> のうち乾燥させる行動：息を吹きか けるを実行し、終了<テラスへ持っ ていく>はしない。</p> <p>再度遂行する許可を求める (葛藤の解決)</p> <p>(課題の遂行 最終の行動)</p>
<p>10:15 ④に向かって何か話しながら☆ 紙を折っていく。紙を絵の具の液に浸す。 紙をひろげる。 紙を手でなでて叩く。☆ Tに話しかける。 作品をテラスへ持ってくる。 ④が「先生につけてもらったんでしょ」と 話しかける。 2つ折りになっていた作品を注意深くひら いていく。 ④がひらかれた作品を見て「①君のきれい にできたわね、ホラー」と声をあげる。そ れを聞くとぱっと「もう1個」と言って勢 いよく部屋へ戻る。 3枚目の紙を折る。絵の具に浸す。深くゆ っくり浸し、とり出して見、またつけ、目 の前にもちあげて紙を見ながら数色の絵の 具に浸たす。 「くっついた」と言い☆ 紙をひらいていく。</p>	<p>(課題の遂行)</p> <p>(葛藤)</p> <p>(課題遂行 最終の行動)</p> <p>友だちからの批難的話しかけ—反応しない</p> <p>(課題の遂行)</p> <p>友だちの賞讃—(再度課題を遂行することの宣言と その最も初めの行動)</p> <p>(課題の手慣れた遂行)</p> <p>(課題の遂行)</p>
<p>10:20 1人言を言いながら☆ 紙をひらき、すぐ、そのままテラスへ持っ ていき、所定の場所へ置く。 そこにいたTと話をする。 Tが「今度は面白い模様ができたね」と言 う。 作品を手でのす。☆ 「まだ—」と言いながら、手をこすり部屋 へ戻る。 4枚目の紙をとり折る。前の3枚とは全く 違った感じの折り方をして絵の具に浸たす。 つけては上げて見ながらまたつける。</p>	<p>(課題の遂行、最終の行 動)</p> <p>Tによる賞讃</p> <p>(葛藤)</p> <p>—(再度課題を遂行する宣言とそのた めの行動)</p> <p>(課題の遂行)</p>

<p>ひらいてすぐテラスへ持ってくるとそこにいたTに話しかける。 Tとそこにいた子供たちに向かって「ぼくは4個だよ」と強調して言う。[☆] Tに体をかかえこまれるようにして部屋に戻る。 スモックを脱ぎながら部屋の後方へ行く。 「大きい組、お集まり」の声を聞いて、はっとしたように顔をあげ、不満そうな表情でTの方を確かめるように見る。 スモックをたたんでロッカーにしまう。 テラスへ出て干してあった紙をとりあげる。 ①が手にした作品を見て「ぼくだよーこれは」と声をはりあげる。 ①は「1個しかいけいないんだよ」と言う。 「4個作ったよー ぼくは」と言う。 部屋の方を向いて「先生ー」と声をはりあげる。 ①は別の作品を見つけ「これだ、まちがえた」と言う。それを聞いて「エヘヘ」と笑い、上体をカクッと折り曲げてみせる。</p> <p>水道の方へ歩き出しかけて「あら、あと1枚はー」と言いながら戻る。 そこにいた子供が①の持っている作品を指さして「すぐ破けるんだよね」と話しかけたのにとりあわず、自分の作品を探してテラスを歩いて移動する。 4枚目の作品を見つける。</p>	<p>(課題の遂行)</p> <p>(課題の遂行に付属する行動)</p> <p>(課題の遂行に付属する行動)</p> <p>友達が自分の作品を手に入れている</p> <p>—自分の作品であることを主張 —相手が即ち作品を1つ持っていることを指摘(主張に反論) —相手の主張に根拠がないことを主張 Tに裏づけを求める素振 友達が自分の誤りを告げる—笑いとおどけた身振 (和解)</p> <p>(友達との葛藤)</p> <p>(課題の完了)</p>
---	--

①課題の遂行と直接関係する行動

- (1)課題の内容、やり方を把握する— a) 教師の教示を聞く(黙って、熱心に、話しかけにことばを返す、など)、 b) 教師が提示したものを見る(座って、立って、近くまで歩いていって、など)
- (2)課題の遂行— i) 紙を折り畳む、 ii) 折った紙の一部を絵の具に浸す、 iii) 紙をひらいてひろげる、 iv) 乾燥させる場所へ持っていく
- (3)課題の遂行に付属する行動— i) スモックをロッカーからとり出して着る、 ii) 脱いでしまう、 iii) テーブルクロスをひろげる、 iv) 次の過程に移って良いかどうか教師に尋ねる

②課題の遂行とは直接関係ないと思われる行動；表中☆をつけたもの

- (1)転移行動と解釈することが可能なもの— a) 鼻をほじる、足をかく、体をこする、など。 b) あくび
- (2)状況からみて葛藤状態が表出されていると考えられるもの。

- a) 手の平で紙をトントンと叩く、手の平で紙をこする、手の平で紙の裏表から押さえつける。
- b) 紙の中央を手で支え上下させてヒラヒラさせる。
- c) 目的なく立って歩きすぐ戻る。
- d) 人の作品をとりあげて自分が見る。
- e) 体をそらす。

(3)他の場面でもよく見ることのできる行動。

- a) 1つの行動をしてその都度結果を眺める。
- b) 一人言を言う。
- c) 友達と一言か二言しゃべる。
- d) 自分の行動を特に必要はないのに友達や先生に告げる。
- e) ・紙を半分に折ってその形を1回目は魚に、2回目は飛行機に見たてた行動。

具体的な内容や形はその場によって異なるが、遊びの中でその流れと関係なく突然その状況の1部を手掛かりに思いついたことを言ったりしたりして見せる行動として捉えると子供の遊びの中では割合よく見られるものである。たいてい単時間で終わり、他の子供たちの笑いや同調、新たな思いつきを誘うことがみられる。

動因、動機づけについて：課題を把握する段階では、教師の教示に対してよりも、提示に対しての方がより積極的な姿勢を見せている。最も葛藤が強かったのは1枚目のネクタイの形の紙を染めあげた時で、2枚目を染め上げたあと友達からの賞賛を受けてもう1枚作るという強い動機が生じている。3枚目は教師にほめられていくらか迷ったようであるが再度してみるという動機がやはり強く働いて実行している。人にほめられる美しい作品を作る動機づけが働いていたと思われる。子供の中で美の判断が確実にできず、美イコール人にほめられるもの、ということになっている。活動の本流とは直接関係のない行動はどれもその場面に何らかの緊張が働いていたのではないかと考えられる状況である。さらに多くの場面で観察することが必要である。

2. 1人ずつ遊具を使って交替で遊ぶ

ピアノは幼児にとっては1人ずつでしか使えない遊具である。表2は1つしかない遊具を複数の子供が同時に使いたくなって対立場面が生じ、その後交替で遊ぶ場面がみられたものである。1) 葛藤なく1人で使う場面、2) 対立葛藤が生じている場面、3) 折り合いをつけている場面で、また先に使っていて既得権を持っていると感じている子供とそうでない子供では、行動の仕方が異なっている。

- ① 1人で遊具を使っている場面— a) いすに座って自分のペースで使う、 b) いすに座ってそばで展開している遊びに声だけで参加してみる。
- ② 対立の生じている場面 (◎既得権のある子供, ○あとから使いたいと思った子供)
 - a) ◎既得権を守る— i) 他の者が使うのをそのままにして自分も使い続ける、 ii) 自分の用向きを宣言し、攻撃的まなざしを与えてから離れる。

- b) ◎攻撃をそらす— i) 攻撃者の1部に親近性を示す
- c) ○他者が使っている時自分が使おうとする行動— i) 替わってくれるようことばで頼む, ii) あいている部分を使う, iii) 相手の行動の不当性を当人の聞こえるところで他の者に言いたてる, iv) 相手の行動の不当性を直接本人に向かって言いたてる。
- d) ○その場を回避する
- e) ○友達の気持ちを柔らげる— i) 顔を近づける, ii) 軽く叩く
- ③折り合いをつけている場面
- a) 交替で使うよう指導する— i) 使わさせる前にあらかじめ告げておく, ii) 交替を実行させる, iii) 使えない側になっている子供の気持ちをなだめる: 肩に腕を回す, 抱く, iv) 使えない時間を別の遊びに誘う
- b) ◎合奏するよう指導する— i) 相手のパートを弾いてみせる ii) 相手のペースに合わせて弾く
- c) ○ある程度使ったら自分から交替する

④その他 ピアノを弾いている場面でよく見られる行動—そばへ来て弾くのを短時間見ている。動機づけについて: 初めに弾いていた子供は途中他の遊びに関わったりしており, あとから来た子供たちの働きかけがむしろピアノへのこだわりを強くしたと思われる。ピアノ以外の遊具ではわりと既得権が守られることが多く, またそばで単に見ているという行動を誘うこともあまりない。その点ピアノは独特な性質を持っていると考えられる。

交替制を指導した子供の社会性の高さは幼児としては珍しい程のものである。対立期間中はどちらの立場もピアノを演奏することはできない。交替制の実現されている期間はそれぞれの子供たちがどのくらい楽しめたかを別としてピアノは実働している。指導した子供は結局最後はゆっくりと自分のペースで活動を楽しむことができている。このような, 行動はその子供自身だけでなく社会にとっても生存価の高いものである。この子供は他日の観察でも情緒のたいへん安定した子供であった。同じ期間一緒に観察していた学生がこの子供のことを子供らしくないから嫌いだと言い, 驚かされたことがある。そばにいる大人の子供観の影響とともにどのように身につくものか興味深い。

表2 遊具を1人で、交替して使う。

(昭和52年6月15日採録)

子供の行動 ③④⑤⑥⑦ 女兒	◎既得権のある側 ○後からきた側
<p>10:25 ③ピアノを弾いている。 時々、他の子供が来てそばで立って眺めていたり、鍵盤のはしの方で弾いてみたりしては離れていく。 同じリズム室内で男の子たちが追いかけてこをしている。 ③はそれを見て「カラー カラー」と声をかける。 1人の男の子が③をつかまえて「御用だ」と言い、すぐ手を離すとまた別の子供をつかまえる。 ピアノへ④⑤が近づいてくる。 ③は④に「この人だけは良いけどね」と言い、⑤をちらと見る。 ③, ④, ⑤, 3人, 各々ピアノの鍵盤を叩く。 ③はずっといすに座っている。 ④, ⑤はいったん部屋から出てゆくがしばらくして、つまらなさそうな様子でピアノのそばへ来る。 ④ともう1人の子供とが怒ったようなすねたような素振りしながら話をしている。 ③, ④, ⑤の3人がピアノのそばへ行き、④が「交替、ごーたいに」と言う。 ⑤は「貸してね」と言いながら、③に顔を近づける。 ④は③, ⑤, ③3人の顔をのぞきこみ、なだめるようにそれぞれを軽く叩くことをくり返す。 ③は「アキコちゃんみたいにしたい、髪の毛」と言う。 ④その場を離れる。 ③「1人で使ったらいけないだよ」「ネ」と⑤と顔を見合わせる。 ③はそのまますに座っている。 その場へ⑤が来て⑤と③は互いに顔を見合わせる。⑤は③に対し怒った表情をしている。③は⑤に「～ね」と同意を求める話しかけをする。 ③と⑤は、こどもにも③に対し文句を言っている。③は「～行ってこよ」「あたし～行ってくるよ」と言ってピアノから離れる。</p>	<p>○1人で使うー○友達たちの短い接近 { 立って眺めている { はしで弾いてみる</p> <p>そばで展開している追いかけてー◎その活動に加わっているか のようなこと ばかり (一員として働きかけられる)</p> <p>○友達による遊具への侵襲の色合ー。友達を差別し いの接近 て扱う (攻撃をそらす)</p> <p>○立ったまま使ってみる(使いたい意志を行動で表現する)</p> <p>◎いすに座ったまま使い続ける(使い続ける意志の表現)ー友達が離れる。</p> <p>○友達による攻撃の色合いを帯びた接近。</p> <p>○相手のそばで不満を共鳴しあう(間接的な攻撃)</p> <p>○複数で要求を伝えに行く(強い要求)</p> <p>○親愛感を示しながら要求を伝える(穏やかだが強い要求)</p> <p>対立的雰囲気ー○各々に親愛の情を示すしぐさ(各々の気持を柔げようとするがこの場合効果がなかった)</p> <p>◎別の話題で1人に親近感を示す(攻撃をそらす)</p> <p>○(場面の回避)</p> <p>○ことばによる非難と味方どおしの共鳴(攻撃) ー◎特に反応しない。</p> <p>○別な子供の(攻撃的接近) ー◎そこにいた別の子供に親近感を示す(攻撃をそらす)</p> <p>○2対1でことばで攻撃(強い攻撃) ー◎その場の回避・用向きを宣言する(既得権の主張)</p>

①②に顔を向け、部屋から出ていく。
 ①②③はその後続いて部屋から出ていく。
 ④がピアノのところへ来て1人で弾く。
 ⑤がピアノのそばへ来て、それを眺めている。
 ①と②は、そのすぐ外側にある小プールの縁で走り回って遊んでいる。
 ④は⑤に「～して良いよ、～ね」と言ってピアノを離れる。
 ⑤は納得したという表情でいすに座りピアノを弾く。
 ④は①と②それぞれと手をつないで連れてくる。
 ④は①をピアノのいすに座らせてピアノを弾かせ、⑤の首に腕を回す。

一時して④がピアノから離れると
 ④は⑤をピアノに向かわせ弾くようにさせる。
 ④は⑤を誘ってピアノから離れ、リズム室の中央へ行き、2人で片足跳びを始める。
 ⑤は2人を見送る。
 一時すると④は⑤に「交替」と言い、①に替わらせる。
 ④と⑤2人で片足跳びをしていると、⑥が来て加わる。
 ④は⑥に「交替」と言って抱きおろし、⑤に弾くようにさせる。
 ④、⑤、⑥3人で片足跳びをする。
 ④は「交替」と言って⑤を抱きおろし、⑥に弾くようにさせる。
 ④、⑤、⑥は3人とも、そのまま、そこで④が弾くのをそばで見ている。
 一時して④は「こんど、わたし」と言っていすに座り、ピアノを弾く。
 ④がはしの方の鍵盤で引く。
 ④が⑥に「ここ弾いて」と自分で弾いてみせ、合奏しようとするが、なかなかあわない。
 ④は⑥をそのままにして熱心に弾き始める。
 ①離れる。
 時々、別の女の子がそばに来て眺める。

・攻撃的しぐさ

- ◎（その場の回避）
- から◎へ1人で使う。
- 友達の接近（使う意志があることの表明）

◎交替して使うことを申し出た上で、その場を離れる。

- 申し出を受け入れ、代わって遊具を使う。

◎先に使いたがっていた友達を連れてくる。

◎使い手を交替させ

後になった友達に親愛のしぐさ（気持ちをなだめる）

○自分から交替する。

◎待たせていた友達に使わせる。

◎待ち時間に別の遊びを誘う。

少し遊具から離れる - ○友達の動きを目で追う。

◎使い手を交替させる。

◎それまで使っていた子供に親愛の情を示し（なだめ）ながら使い手を交替させる。

◎待ち時間に別の遊びをさせる。

◎それまでの使い手に親愛的な動作（なだめ）で止めさせ、交替させる。

◎自分が使うことを申し出、使う。

◎の指導による（対立状況の回避）

○（使いたい意志の表現）

◎同時に2人で使えるやり方を提案する。

◎2人一緒に使うが自分のペースで熱心に使う。

- 使うのを止め、離れる。 - ◎1人で使う。

○友だちたちの短い視覚的接近

3. 作りたいものを自分で決めて作る

表3は、粘土を素材として自分で作ろうと思った物をそれぞれ自分で作っている場面で、2～4名の子供が同じ机で併行して活動している。造形活動の流れの中に、ある時間的間隔をおいて友達との関わり行動が割合頻繁に織りこまれており、友達との関わり行動には空想活動もからんでいる。粘土の造形活動については具体的な記録が殆どないため行動単位をとらえることができなかった。

①友達との関わり行動には次のようなものがみられた。

- a) 視覚的な関わり—i) 友達を見る (ちらと、のぞきこむ,) ii) 友達の作品を見る, iii) 自分に軽く注意を惹く, iv) 自分の作品をさし出して見せる
- b) 動作による関わり—i) 友達の粘土にちよっと手を伸ばす
- c) ことばによる関わり—i) 1人言に近いことばかけ, ii) おかしみを共有するためのことばかけ, iii) 話しかける, iv) 自分の作品について内容のある説明をする
- d) 相手の働きかけに応ずる小さなしぐさをする

②造形活動、友達との関わり行動以外の行動；表中☆をつけたもの

- a) 空想活動—i) それらしい音を出しながら動かす
- b) 笑い (1人で)
- c) 自分の作品を眺める
- d) 友達のいた席へ行きそこにあった丸い固まりをころがしてみる

動機づけについて；粘土を素材とした造形活動に対する動機づけは一貫して高い。それにも関わらず他の子供たちとの関わりも積極的なものと感じられた。2人で活動していた時に1人がその場を離れようとするときむしろ引き留めるような行動をとっている。あとで仲間が増えた時にはその同じ1人が席を立てても引き止めようとはしていない。これはアイデアをもたらす空想活動や思いつきを互いに刺激しあう効果も1つには考えられるが、むしろこのような仲間との良い関係の保持は安全のためとも考えられる。空想活動を伴った粘土活動は活動そのものにひきこまれ易い活動である。あまりに活動に没頭してしまうと周辺の出来事に気を配ることができなくなる。これは一種の“危険な”状態であるが、仲間にも囲まれていること、仲間関係の保持はその点でこの場面での1つの生存価をもっているとも考えられる。

表3 作りたいものを自分で決めて作る

(昭和53年5月24日採録)

子供④の行動を中心に、 ^{③④⑤} 男児、T教師 ^{⑥⑦⑧} ～聞きとれなかったことば	仲間：同じ粘土活動をしている子供 友達：粘土以外の活動をしている子供
<p>9:53 ④と③が机で粘土遊びをしている。 ④は潜水艦のような形のものを作っていて、できたものをみて、☆にここにしている。☆ ③が何か入った籠を持って近づいてくる。 ④と③話をする。 ⑤が何か入った籠を持って近づく。④は「いりまーす。いりまーす」と言って③⑤と話をする。 ④と③話をする。 ④は立ち上がって③の作っているものをのぞきこむ。 ④は自分の作品を目の前に掲げて眺め、☆③の方にさし出して見せる。 ③は自分の作業を続けている。 ④、何か作りながら1人で「ウフィフィフィ」と何か思いついたように笑うとその後真剣な顔つきで粘土にとりくむ。 後を通り過ぎた⑤をちらと見る。 粘土で飛行機の翼のような形を作り、手の平にのせて、うれしそうに、にここにこ笑いながら飛行機がとんでいるかっこうに動かす。☆ そばに寄ってきた⑤と⑥に何か話すが手は粘土をいじっている。 ⑤と⑥が言い争いをする。 ④は⑤がさし出したものを見、離れていく⑤をちらと見るが、自分の粘土の作業を熱心に続けている。 ④は自分の作品を③の方へさし出して見せ、その手をそのまま「クウィーン」と言いながら自分の方へ戻す。☆ 粘土の一部が手のところから離れる。それを見て、にここにこしながら「脱出、ダッシュツ、見てー」と③を意識して言う。 ④は自分で粘土の一部を離すと、作業にとりくむ。 ③は粘土の容器を押しつけ、立ち上がる。 ④が③に自分の作品を示し説明する。③は④の隣りのいすに座って④の説明を熱心に聞いている。 ④「～なるの、エへへへ」と説明して嬉しそうに笑う。☆ ④粘土の小さな固まりをとり、指先でこね</p>	<p>(造形活動) 自分の作品を見る。 友達の接近 会話(仲間との関わり) 友達の接近-友だちの行動に応ずる(友だちとの関わり) 会話(仲間との関わり) 仲間の作品を立てて見る(仲間との関わり、相手の作品を通じて) 自分の作品を見る☆ 仲間にさし出して見せる(仲間との関わり、自分の作品を通じて) 笑い(思いついたことがあって) (熱心に造形活動をする) 友達が背後を通る-短い視覚的接近 自分の作品に追加をする(造形活動) 空想して動かす(空想活動) 友達の接近-会話(友達との関わり)と造形活動の併行。 友達の動きかけ-消極的に応ずる。(友達との弱い関わりと造形活動の併行) 作品をさし出して見せる(仲間との関わり) 空想して動かす(空想活動) 偶発的な出来事-空想上の思いつきを知らせる(仲間との関わり) (造形活動) 容器を押しやって立ち上がる(仲間が活動から離れるきざし) -仲間に自分の作品を見せ説明(仲間を引き止める)(空想活動) 笑い。 部品を作り本体と組み合わせる(造形活動)</p>

る。
その固まりを自分の作品につけ◎に見せる。

④は「～完成した～」とうれしそうに言う。
④は作ったものを、「ディーン」と言いながら空中を動かす。☆

◎が近づいてくる。④は「～ちゃん、ここ～して いーよ」と言い

◎は言われたように座る。

◎がそばへ寄ってきて、④の横に座る。

◎は④の前にある粘土の固まりの一部を指さして笑いながら「～見て、これ」と④に言う。④はおかしそうな顔をしてみせる。

◎「～ジャンボ作るが、ジャンボ」と④の顔をのぞきこんで言う。

④は自分の作品を見ている。

◎はのぞきこんだ◎に、笑いながら何か言う。

④は粘土の固まりを大きく力を入れてねじりとり、それを◎に見せる。

◎の不注意な手の動きで④の手からその固まりが落とされ、床に転がり落ちる。④は◎に「～するなよ」と言い、2人とも笑う。

④は落ちた固まりを拾って作業を続ける。

◎が④の作っているものに手をのばし何か言い、④はそれを聞いて笑う。

④は◎に何か言いながら、粘土の作業を続ける。

④が◎の作っているものをのぞきこむ。

◎は時々④に話しかける。

◎がすぐそばの床の上で数人の子供たちが座って丸くなって何かしているのをのぞきこむ。

10:10 ④は粘土作業を続けている。④◎◎◎4人並んで粘土遊びを続けており、時々、何かしゃべる。

◎が④に話しかけ、自分の作っているものを見せる。④はそれに応ずるが作業の手は止めない。

10:15 ◎が机から離れる。

④は熱心に自分の作業を続けている。時々④が◎の方へ手を出したり、◎が④の方へ手を出したりする。

新たなできあがり仲間に見せる。

(仲間との関わり)

完成の宣言(仲間との軽い関わり)

空想して動かす(空想活動)

新たな友達の接近-活動に誘うことばかけ(仲間が増える)

別な友達の接近と仲間入りの志向動作-黙って受け入れる(仲間が増える)

友達からの笑いを誘う働きかけ-応じてみせる(仲間関係の維持)

友達からの親愛的働きかけ

仲間と新たな友だちのやりとり

大きな行動とその結果を仲間に見せる(仲間の注意をひく)

仲間の不注意による偶発的事故-おかしみを誘う文句(仲間関係を維持しながら注文をつける)

(造形活動の続行)

仲間からの動作とことばによる働きかけ-応じて笑う(仲間との友好的関わり)

仲間へのことばかけ(仲間との関わり)(造形活動)

仲間の作品を見る(作品を通じて仲間と関わる)

仲間からのことばかけ

(仲間との関わり)

(造形活動と仲間との断続的な軽い関わり)

仲間からのことばと行動による働きかけ-軽く応ずる(仲間関係の維持)

仲間の1人がその場から離れる。

仲間の手で働きかけたり(熱心な造形活動と断続的な仲間との関わり)

<p>④が③に自分の作ったものを見せる。</p> <p>1人で、にこにこっと笑う。☆</p> <p>すぐまた粘土作業を続ける。</p> <p>③が机に戻る。</p> <p>④が③に手を出す。すぐまた自分の粘土作業を続ける。</p> <p>③が立ち上がって自分の作品を空中を動かしてみせる。</p> <p>③は③と④の間にはいりこむ。④が③の方をのぞきこむ。</p> <p>③は自分の座っていたところへ戻る。</p> <p>④は自分の粘土作業を続けている。</p> <p>10:20 ③は作り上げて立ち上がり、作品を持って④の方へ近づく。</p> <p>④は③と④の方を見る。</p> <p>③が机を離れる。③立ち上がって④のいるところへ行き、粘土をころがす。☆</p> <p>④は粘土作業を続けている。</p> <p>④立ち上がって粘土を上から強く押しつける。</p> <p>③に話しかける。</p> <p>また座って粘土作業を続ける。</p> <p>10:25 Tが部屋へ入ってきて「TVを見ます」と告げる。 粘土の片づけ</p>	<p>仲間に自分の作品を見せる (仲間との関わり)</p> <p>笑う。 (造形活動)</p> <p>仲間の1人がその場に戻る。 仲間の作品に手を出す(仲間との関わり)(造形活動)</p> <p>仲間が他の仲間に接近し自分から少し離れる—その仲間を目で追う—仲間が元の席に戻る。 (造形活動)</p> <p>仲間の1人が移動して仲間に近づく—2人を見る (視覚的接近)</p> <p>仲間の1人がその場を離れると 別の1人がそこへ行き、そこにあった物をいじる。 (造形活動)</p> <p>立ち上がって(造形活動)</p> <p>話しかける(仲間との軽い関わり) 座って(造形活動)</p> <p>(活動の停止)</p>
--	--

4. 遊具を使って仲間と遊ぶ

固定遊具には、複数の子供と一緒に使うことができ、一緒に使うだけで仲間遊びが成立するものが多い。表4は、このような遊具で仲間遊びが成立したり、崩れたり、再度成立したりしていく1つの過程である。使われている遊具は、グローブジャングル、回転板、クラシックカー遊具、プレイスカルプチェアで、それぞれ仲間遊びという点から考えて他の遊具とは異なった特徴を備えている。

④グローブジャングル：比較的大きいので同じ遊具を使って他の子供の1人1人をあまり強く意識しないでもできる。ジャングルジムのように鉄棒をつたって移動する使い方もできるが、回転するためには回し手が必要で、幼児の力でも回すことはできるがはずみがないのでスピードはなかなか出ない。回転している時乗っている場所や姿勢で面白味が異なる。

(1)仲間遊びの成立、発展の方向に寄与したと思われる行動—i)自分の使っている遊具を使いに来た子供たちを黙って受け入れる、ii)乗り手と回し手を指名、指示し、適当な間隔をおいて自分も含めて交替させる、iii)遊びが停止しそうになったところで新しい友達の参加(偶然の出来事であるが雰囲気が変わっている)

(2) 仲間遊びが崩れる方向へ影響があったと思われる行動— i) リーダー的な行動をとっていた子供が仲間から注意がそれて外界に興味をむいたと感じられた行動, ii) 乗り手が乗り場所や姿勢を変えようとして生じた中断が時々起きたこと

⑥ 回転板：比較的小さな遊具で乗った時相手を意識しないわけにはいかない。はずみがつき幼児の力でよく回転し乗っていてスピード感が楽しめる。自分で回転させることもできるがこの場ではその行動はなかった。1人の子供の誘いに従って遊具を移動した5人のうち3人が乗り、あとの2人は地面にいて1人は回し手に、1人は傍観者に、初めから自然に分かれている。ひとしきり回転し終わったところで乗り手がより安定した乗り方に姿勢を変えて乗り続け、回し手になる気持ちはないことを表したため、回し手だった子供が離れる結果になっている。

あとの場面でそばでじっと自分たちの行動を見続けている子供の意図を試すような使われ方がされている。

⑦ クラシックカー遊具：比較的小さな遊具で形の上から一緒に乗った時回転板よりも仲間意識を感じ易い遊具である。あとから仲間入りをしようとして乗ってきた子供に対しすぐ降りてしまうという形で間接的な拒否が示されている。

⑧ プレイスカルプチェア：大きな遊具で遊具自体は全く動かないが、内外にトンネルや斜面がたくさんついておりそこを登ったり降りたりして動き回るだけで1つの活動が成立する。友達が視野に入らないことが多い。仲間関係を維持するための行動— i) 互いに独特の調子の大きな声を出して自分の存在を知らせよう, ii) 友達の出した変わった声に同調して同じような声をくり返した出だすだけの遊びをする—が頻繁に行われている。

動機づけについて：この場面で特徴的なのは、遊具と結びついた遊び活動そのものよりも、対人的な結びつきの感情、結びつきを求める感情の方がずっと強く子供の行動を支配していることが見られる点である。このような結びつきはこの場面で見ると他の友達に思いやりに欠ける多少排他性を感じられ、あまり高い価値は感じられないが、子供にはよく見られる行動でもあり、観察場面を広げてその意味を知る必要がある。

表4 遊具を使って仲間と遊ぶ

(昭和54年5月30日採録)

①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿女児,T:教師 子供(㉑を中心に)の行動	その前にあった出来事-行動(機能, 効果)
<p>9:25 ㉑回転板に一寸乗るがすぐ離れ そのままグローブジャングル(以下〔G・J〕と略す)に乗り, 内側にはいつて鉄棒をつたっていく。</p> <p>㉒㉓㉔3人がクラシックカー遊具(以下〔C・C〕と略)に近づく。 ㉑は3人をじっと見ている。 ㉒㉓㉔3人が〔G・J〕に近寄り, 1人が〔G・J〕を回す。 Tが通りかかり「回してあげようか?」と声をかける。 3人のうち1人が「あなた回さなくていい」と命令し, 別の1人が回していく。</p> <p>㉑が〔G・J〕に来る。 ㉒は〔G・J〕の1番上に座っている。 ㉑は〔G・J〕の上の方に登っていくと「いーよ」と声をかける。 ㉒㉓㉔の3人が回し始めると㉑は「うわーこわい」「なんでここのー」と文句を言う。</p> <p>㉑は鉄の棒に腰をかけるように座りなおすと「いーよー, こいで」と声をかける。 ㉒㉓2人が回す。 ㉑「わー, ユウコちゃんもこいで」と言う。「早くして」と続ける。 ㉒は〔G・J〕から降りて, 回し手に加わる。 ㉑「もっと早くこいで」と言う。 ㉑「ちょっと待ってて」「お姉ちゃんがするから」と言って〔G・J〕から降り, 回し手になる。 ㉑「何人でも乗っていーよ」と言う。 ㉒と㉑2人で回す。重そうであるが, ㉑は勢いをつけて回し, うれしそうな表情をしている。 ㉑「こんどは あんた」「あと ミキちゃん」と言う。 ㉒と㉑2人が回し手になる。 ㉑「ちょっと 待って」と言うと〔G・J〕に乗る。 ㉑が何か言う。少し大きな声で「～ちゃんも乗っていー?」とたずねる。うれしそうな表情でのる。 ㉑「～していーですよ」と言う。</p>	<p>(遊具の1つで遊びかけてすぐ止める)</p> <p>(遊具の1つで1人で遊ぶ)</p> <p>友達の空間的接近-じっと見守る(友達への関心)</p> <p>友達が同じ遊具を動かし始める-何もしないでそのままにしている (消極的受け入れ)</p> <p>友達が同じ遊具で役を決めて-そのままにしている遊ぶ。 (自然に同じ遊具で遊ぶ)</p> <p>別の友達が遊具に接近-そのままにしている(同じ遊具で遊ぶ仲間が増える)</p> <p>リーダー的友達の指示的ことばかけ(仲間遊びの再開)とそれに伴う友達の動きと遊具の回転</p> <p>リーダー的友達が恐怖の感情を声に出す(遊びの中断)(回し手の動きを止める)</p> <p>指示的ことばかけ-友達が指示に従う(遊びの再開)</p> <p>リーダー的友達からの-指示に従う(仲間の一員と直接的指示して行動)</p> <p>リーダーによる 回し手として交替の宣言と実行(仲間遊びの指導的行動)</p> <p>それまでと 回し手と乗り手が交替して(仲間遊びの展開)遊具を使う。</p> <p>リーダーによる 回し手交替の指示-それまでの回し手が乗る仲間へのことばかけ(仲間関係の確認)</p> <p>遊び再開の指示</p>

◎「こんな高いところに」と言う。
 ほんの少し回すと、すぐ㊸が「この次、交替」と言う。
 ◎が「なんでー」と問い返す。
 ◎は「こわいがね、こんな…」と続けて言う。
 ◎は「3人でこんだこぎなさーい」「3人で こんだ こぎなさーい」と言う。
 ㊸と◎が〔G・J〕に乗っている。
 降りていた子供の1人が「タカコ いやだもん」と言い、もう1人もいやがる。
 ◎は「そしたら、じゃんけんぽんで負けた人が～しなさーい」と言う。
 ㊸が来て「乗らして」と言う。
 ◎は「いいよ」と答える。

〔G・J〕が回る。
 ◎「ちょっと待って」「～するからね」
 ◎「ポッポー、シローちゃん」☆
 3人組が回している。

㊸「反対だよ、こんど」と回す方向を変えようと言う。
 ◎が「今度はこっち」「こんどはこっち」と回す方向を変えるように言う。
 ◎「ちょっと待って」と言う。
 ㊸◎㊸の3人が回し手になる。
 ㊸「ちょっと 待ってー」と言って〔G・J〕の外側から内側に入りこみ「いーよ」と言う。
 ㊸◎㊸の3人が〔G・J〕を熱心に回す。
 ◎〔G・J〕のてっぺんに座ったまま、少し離れたところにいるTに「～先生ー」と言って手を振る。
 ◎観察者に気づき、ぱっと不審そうな表情になる。
 他の子供たちは◎を見上げる。
 ㊸「もう 終り、降りらん、こんどはここで」と言って
 〔G・J〕を降り
 回転板に行く。他の子供たちもすぐさま㊸に続き、◎だけ〔G・J〕に残る。しばらくそのままてっぺんに座っていたが、降りてそこを離れ、部屋の方へ歩いていく。
 ㊸◎㊸回転板に乗り、㊸が回す。

◎はそのそばに立ってじっと見ている。

友達の1人によるリーダーによる反論と（遊びの公交替の要求 その理由づけ（なだめ）平な継続のための行動）

リーダーによる再指示（遊びの再開のための行動）

2人の子供による役割<回し手になること>の拒否（遊びの停止）
 回し手の決め方を指示（遊びの継続のための行動）

新しい友達による接近と
 ことばによる仲間入りのための働きかけ—雰囲気が変わる（遊びの再開）

乗り手と回し手に分かれて遊具を使う（仲間遊びの展開）

1人の友達による変更の指示

リーダーによる同じ指示（リーダー役の保持）

自分の都合による遊びの中断の指示
 回し手の一部が交替（仲間遊びの展開）
 自分の都合による遊びの中断と再開の指示

役を分担して遊具を動かす（仲間遊びの展開）
 全く別の場所にいるTへの呼びかけ

不審な人物に気づく。

（遊びの停止）

友達の1人による遊具—1人を残して従う（遊び場の変更の指示と率先的の変更と仲間の分裂）行動

遊具から離れる（仲間が完全に1人減る）

新しい遊具を
 乗り手と回し手に分かれて使う（新たな仲間遊びの開始）

友達たちの活動をそばでじっと立って見ている。

①②④は回転板の速度が遅くなってくると板の上でしゃがみ、⑤は腰をおろす。

①は回転板を離れ、立って見ていた②の手をひっぱる。③はひっぱられるのをいやがって、その場にしゃがむ。

①、③に話しかける。①「～乗ろー」と言って、その場から少し離れる。

①②④は止まっている回転板に乗ったままいる。

①は「②ちゃん、絶対これ乗らないでね」と言う。

②、①の方を見る。②はじっと立ったまま①②④の3人を見つめている。

①②④の3人は地面に降り立つ。②はそのすぐそばでじっと立って見つめている。

①は②、④の2人に「おいで」と言って、回転板に乗り、②④はそのあとについて乗る。

①、②、④3人は、そろってそばに立っている③を見る。

③は立ったまま、グラウンドの方へ目を向ける。

①②④の3人は回転板を降りると③のすぐわきを通して〔C・C〕に乗る。

②はそのあとを追って〔C・C〕に近寄りじっと見ている。

①は全く別の方へ行ってしまう。②が〔C・C〕に乗る。①はすぐさま〔C・C〕から降り、プレイスカプチュア

(以下〔P・S〕と略す)へ行く。

②と④も①のあとを追って〔C・C〕を降りる。

②と④は①が登ったのに続いて〔P・S〕の内側斜面を登る。

③は3人を追って〔P・S〕のそばへ来るとすぐ「②ちゃんも～していー？」と声をかける。

②〔P・S〕の下部のトンネルの中へ入っていく。

4人は〔P・S〕の中でそれぞれ声を出している。「オーイ」「すべるー」「暗いと

(活動への興味)

遊具の動きの停止ー乗り手が乗っている姿勢を変える(回し手になる意志のないことの表出)

回し手が遊具を離れる(遊びの停止、仲間の分裂) 見ていた友達を自ーその友達による拒否分の仲間であるよ (仲間関係の切断) うに扱う。

改めて友達に穏やかな仕方で働きかける。自分の意図を宣言しながら離れかける。(間接的な誘い)

相手の接近をあらかじめ拒否する内容のことばかけ (厳しい誘い)

ー視覚的接近(ごく小さな接近) 友達の様子を一定時間以上動かさず見つめている(強い関心を表す)

1人が仲間を誘うー指示に従った友達(仲間)と従ことばかけをして わなかった友達に別れる。再度遊具に乗る。 3人の視覚的接近ー視覚的回避

仲間でない子供のそばで仲間の行動をきわだたせる (見つめ続けている子供への回避) ー後を追って移動、見つめ続ける。

その場を離れる(仲間関係からの完全な離脱) 友達と同じーすぐさまその遊具を(間接的な拒否)遊具に乗る 降りて移動する。 ー友達のあとを追って 同じ遊具に入る (仲間関係の維持)

移動してあとを追い同一の遊具のそばで仲間入りのためのことばをかける。(友好的な気持の表明)

(同じ遊具で遊ぶ)

各々がてんでに声を出す(仲間関係の維持)

ころって……」

①「順番，じゅんばんに行くんですよ，これはー」と言う。

②〔P・S〕の側面についている円窓から顔を出し「オーイ」と言う。

③「オーイ，出てきちゃったんだから」「オーイ」と呼びかけの声を出している。

④「～きちゃった」と言う。

4人でそれぞれ「オーイ」と恐ろし気な感じの声を出してくり返し言う。

⑤〔P・S〕の外側に出てきて「ワ！」と言う。「わ，こわい」

⑥〔P・S〕の外壁をのぞきこみながら，外側斜面を登っていく。

1番上から下の方をのぞきこんで「わー，階段があるー」と声をあげる。

そばにいた④がそれを見て「ほんとです」と言う。

⑦「オーイ」と声をかける。

4人は〔P・S〕の内外に登ったり降りたり，動き回りながら，「イテ，打っちゃった」「ワワー」など口々に何か声を出している。

⑧「ワ！」「ワ！」と拍子をつけて言う。

〔P・S〕の一番上で①②③の3人が互いに「ワ」「ワ」「ワ」と声を出しあっている。

「～ちゃん，ここ通るのよ」

④は〔P・S〕の外へ出ると〔P・S〕の方へ向かって「来てー」と呼びかける。「～面白いよー，あとついてきてー」「きてー，きてー」と続けて呼びかける。

男の子が数人〔P・S〕に近寄ってくると，④が内側から顔をのぞかせていた円窓のふちを叩く。①と②は④のあとを追って〔P・S〕を離れる。

③も〔P・S〕を離れる。

友だちのことばと同じことばをくり返して出す（親近性を示す）
同じことをする（仲間関係の確認）

他の3人が同一のー自分の方へ呼び寄せることばか
行動をしている け（仲間関係を回復する）

別の子供たちの接ー遊具を離れ仲間を追う（遊び場
近と威嚇的しぐさ の変更と仲間関係の維持）

遊具を離れる（仲間遊びの終了）

V まとめ

今回の資料にみられる子供の行動の動因，動機づけとして次のようなものがあると考えられる。

・良い作品，美しい作品を創り出す（良，美の基準は他者の判断が必要な場合がある）
・粘土造形活動の動機づけとなっている動機づけ
・動く遊具に乗って身体の前庭感覚を楽しむ
・幼稚園でのピ

アノの演奏活動の動機づけとなっている動機づけ・空想活動への動機づけ・既得権を守る・公平な遊び方をする・先生の言いつけを守る・仲間間の対立葛藤を避け、時間や遊具を有効に使う・仲間関係を確かめ、仲間の一員であることを楽しむ・好きな友達と仲間になり、仲間であり続ける・仲間間の良い関係を保つ（身の安全を図る）

また転移行動として、あくび、体をこする、の他に・手でパタパタ叩いたり、こすったり、ヒラヒラさせるといった手先の小刻みな動き・目的なく動き回る が考えられる。

今回は初めての試みであり、思いつきの段階であるが Tinbergen はこのような思いつきの段階からより普遍的な行動のしくみを導き出すに至るまでに直接的観察の積み重ねが必要であることをくり返し指摘している。

熟達した臨床家あるいは良い保育者といわれる人は殆ど無意識のうちにもこのような子供の動因、動機づけの表出とその変化を促え、それに応じた反応と配慮（積極的な働きかけや反応をしないことを含む）をする（即ち子供にとっての“効果”を与える）ことによって、子供がより自発的に行動し易い良い人間関係を作り保っているものと思われる。Tinbergen エソロジーの子供への応用は、今まで経験や勘といったものに任されていた部分を、より客観的な形で目に見えるようにすることができるものではないかと思われる。

註・参考文献

- 1) 河合隼雄 心理療法論考 新曜社 1986
- 2) ティンバーゲン, N. 他 田口訳 自閉症—文明社会への動物行動学的アプローチ 新書館 1976
- 3) 田口恒夫編 言語発達の臨床第2集 光生館 1970
- 4) 松村康平 心理劇 誠信書房 1961
- 5) ティンバーゲン, N. 永野訳 本能の研究 三共出版 1975
- 6) ティンバーゲン, N. 日高他訳 ティンバーゲン動物行動学 野外研究編 平凡社 1982
- 7) ティンバーゲン, N. 日高他訳 ティンバーゲン動物行動学 実験理論編 平凡社 1983
- 8) Tinbergen, N. 他 “Autistic” Children—new hope for cure George Allen & Urwin 1984