

未満児の伝え合い

KAMEGAI, Sumio / 亀谷, 純雄

(出版者 / Publisher)

法政大学教養部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

法政大学教養部紀要. 社会科学編

(巻 / Volume)

75

(開始ページ / Start Page)

1

(終了ページ / End Page)

15

(発行年 / Year)

1990-02

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00005512>

未満児の伝え合い

亀谷 純雄

一、

ここで言う未満児というのは正確には三歳未満までの年齢時期をさす。この言い方は、乳児保育施設が二歳児クラス、すなわち入園時に三歳未満までの子どもを上限に保育するといった行政上の区分からきたもので、それが、保育現場で乳児保育を指す言葉として用いられている。その意味で広く承認されたことばではないが、その条件、限界のなかで保育者たちは、子ども集団に実践的に関わり発達についての様々な知見を掘り当てている。

心理学でも発達時期を区分するのには諸説あるが、発達の事実は、人間の身体的、生理的成熟にあるといった極端な自然成長論を主張する場合をのぞいて、教育という働きかけを媒介にすることで主体の実現がはかられるといった、教育、学習の相互関係の視点から考えられている。しかし何をもって発達というか、教育というかは一様ではない。小学校の教育課程の再編をてに就学前教育を系列化しようとする動き、就学年齢をひきさげるといった学制改革の動きなどは、どのような発達・教育観あるいは理論を前提にしているのか。まさにそれを実現しようとする主体の価値観や理論的土台が、政治をふくめた社会の動態、実践と直接かかわってくるのが保育の現実である。乳児期、幼児前期の伝え合いへの関心は、さほど目新しいものではない。しかし就学前、保育の場で集団生活を経験する子どもの人口比が拡大した事態はそれほど昔からのことではない。子どもたちが子どもたちのなかで育つという事実は、すくなくとも戦後、六十年代にはいって、地域や父母の生活の変化にもなった保育の必要性、要求、またそれにこうおした保育研究運動のたかまりのなかで実現していった経過がある。その意味でいえば、この

課題は新たな関心領域をうみだしていると言えるのである。

二、

私たちおとなにとって自分がここにいるという実感、認識は自明のことである。それだからこそ他者との関わりは、それぞれ自立した人格の関係として意識され、また相手もそうであろうということを疑わない。私たちが、生後でもない乳児に関わる場合、あきらかに相手は、自分とも世界とも分かたれた独立した個体としてあることを認めている。そのかぎりで関係は人格的だといえるが、一方、子どもにとって関わりをもつおとなはどう受けとめられているのだろうか。それを考えるには、自分が生きてきた時間軸をさかのぼってみればいい。現在につながった自分はどこかでとぎれるだろう。それぞれの時点で反芻された記憶であれ、他者や世界を疑いもなく自分という主体が経験したという記憶は、人によって差があったとしても誕生までは遡れない。

しかし、子どもからうける印象や認識は、 $\wedge$ 子どもというものの $\vee$ という一般的姿としてではなくそれぞれが个性的に関わってくるまるごとの人間としてある。そこに人格が、個体のものでありながら、関係のなかに現れ、関係のなかで意味づけられるといった避けることのできない問題性をもつことになる。

ここでいう $\wedge$ 人格 $\vee$ という意味は大きく分けて二つある。一つは私たちがふつう自我とよんでいるもの、いいかえれば $\wedge$ 対象化された自分 $\vee$ のこと。もう一つは、他者と分かたれた独自性である $\wedge$ 身体 $\vee$ のことである。この二つの側面は私たちが人格というときに、ほとんど区別せずに理解している。身体は自分が自分である根拠であるのだから、身体ぬきの自分は考えられない。自分を意識することは、身体ぐるみの自分を対象化することである。しかし子どもにとっては、その根拠である身体や活動があったとしても、それによって自分を、おとながするように捉えているわけではない。自己意識発生以前のことをみても、子どもにとって自分の身体そのものが、自分にぞくしているといった身体意識としてはじめから獲得されていたものではないのである。

子どもを対象化するには、おとな（保育者）が子どもに一個の人格として関わり、一つの人格を創造していく見

通しのなかで考えられなければならない。しかしその見通しは、子どもたちの現実、保育者と子どもたちの関わり
の現実の何を手がかりにして考えられるのか。

ここでは、未満児の伝え合いに迫る視点を、なるべく既知の心理学的理論ではなく、子どもとかかわる保育者
（おとな）の位置において理解することにこだわってみることにする。その意味では一つのケース分析ということ
になるが、一方、保育活動が実践という人格的営み、表現であるという個性Vをもっているかぎり、それを分析
のなかに含んだ方法的接近を考える観点も必要だと思う。

東京保育問題研究会乳児部会では、参加者の保育記録をもちより乳児のあそびを考えるてがかりとして、生後一
カ月から十八カ月までの様々な子どもの姿を表にまとめている（『乳児の遊びを考える』『季刊保育問題研究』八五
号、新読書社刊一九八三年）。この作業は、子どもの自発的、能動的にみえる活動を取りあえず「あそび」と捉え
たうえで、保育者の経験的事例をモニタージュすることで、あらためてその発達の意味を探ろうとするものである
が、むしろあそび研究というより、「友だちとかかわりのなかであそびが豊かになっている」、「生活のなかにあ
そびをみつけている」というように、子どもたちの関係やおとなとの関わりの発達を確かめることのほうに関心が
ある。

その中で、子どもの月齢区分の目安が身体機能の発達にそって記述されていることは興味ぶかい。

- ① 仰向けに寝ている（生後一〜三カ月）
- ② 腹這いにすると頭をもちあげる（三〜四カ月）
- ③ 腹這いで遊べる、寝返りができる（四〜六カ月）
- イ からだを弓なりにさせている時期
- ロ おへそを中心にグルグル動けるようになる
- ④ 這い這い、おすわりができる（六〜七カ月）
- イ おとなに座らせてもらう時期（六カ月〜）
- ロ 自分で座れる（八〜十カ月）

⑤ 高道い、伝い歩きができる（八〜十二ヵ月）

⑥ 歩きはじめる（十二〜十五ヵ月）

⑦ 歩く（這わなくなる）方向転換する（十三〜十八ヵ月）

この区分がたんに身体成熟についての記述ではなしに、身体活動が人やものを発見しそれと関わる契機になる、ひとつの解き口として取り上げられていることに注目すべきであろう。さきに引いたように、「友達とのかかわりのなかであそびが豊かになっている」という視点は、この表を分析する前提でありながら、一方その経験を実践のなかに確かめた結果でもある。したがって、この記述の背景には子どもたちの関係をつくりだす保育者の働きかけがある。

子育てにおけるおとなの役割は言うまでもないように見えるが、保育という生活場面での人間関係をみると、もうひとつの側面である子ども同士の関係とどう関わっているのかという問題をもっている。それは家族のもつ人間関係の構造と決定的に異なる要因である同輩集団のなかで暮らすということである。

この表には、三ヵ月からおよそ七ヵ月までの月齢に「保育者の配慮・働きかけ」として、子どもたちをどう関わらせるかの記述がある。三〜四ヵ月では「放射状に腹這いにさせて、お互いの顔が見えるようにしたりする」。四〜六ヵ月、「向かいあった配置に腹這いにさせる」。六〜七ヵ月、「玩具箱を囲んで四人でおすわりして遊ぶ」。

すべての生活時間をそうするわけでないにしろ、子どもの生活のなかにいる人的環境を、保育者をふくめ示すことは、保育全体を生活の場として構造化することなのである。だから環境といってもそこには、生活する物理的空間、物などの条件もはいつてくる。さらにいえば、その環境は、今という時間に閉ざされた環境としてではなく、子どもたちが将来自身の力で創っていく生活への見通しをもって、親、保育者が共同して関わり、とりついでいく特殊性をもった環境なのである。その意味で、発達を区分する身体・運動の目安は、生活の自立、あるいは生活の共有化の指標として考えることができるのである。

三、

子ども一人ひとりが、生活を構成する主体であることは間違いないにせよ、その関係を組織する力は用意されていない。おとなはまず、その現実と可能性を、子どもに関わり子どもとの応答のなかに確かめる。それはいつも生活全体に対する態度としてある。

月齢にそって、もう少し特徴を詳しく見てみることにしよう。

① 仰向けに寝ている（一～三カ月）

音や動きなど、外界の刺激に応答する。「メリーオルゴールを中心に並んで寝かせる」、「ガラガラを振ってみせる」とそれに注視する。おとなが顔を近づけ、「ほほえみ、語りかけると喃語で話す」。「おとなが口をあけたり、しめたりしてみせると、じっと見ていて、口を動かし始める」。

このようにおとなは、子どもにかかわる環境として、あるいは環境ぐるみ子どもと関わっていく。したがってそれは、子ども達自身の活動にたいする見方にもなる。「靖彦（四カ月）が登園し彩（三カ月）の隣に横になる。手が触れ合ったのか、お互いに握り合ってマールウーと何やらお話している」。

もう一つ、保育者は子どもに関わることのなかに、ある課題をへ試すという働きかけをもっている。「うつぶせにすると、顔を左右に動かし、こすりつける、手はこぶしのままで、つっぱらない」、「おしゃぶりを手に持たせても、しばらくすると落としてしまう」、「吊り玩具を手近づけると、握りしめているが、まだひっぱらない」。

この記述は、出来ないことをさせるといふことより、子どもの活動の次のステップを見極め、準備する見通しのうえにたったへ試みVになっている。

② 腹這いになると頭をもち上げる（三～四カ月）

この時期、腹這いの姿勢は、子どもの自発的欲求ではないにもかかわらず、保育者との情動的交流は、「放射状に腹這いにさせて、お互いの顔がみえるようにする」ことで友達への応答として広がってくる。たとえば、「彩(四カ月)、そばに誰もいないとすぐベソをかくが、お友達でもいればその子が手足をバタバタさせているのを眺めたりを、洋服ひっぱったり、手をつかんだり、あきずをしている」。このようにおとなの働きかけは、子どもの入欲求V入興味Vをひろげる契機になっている。

また物への関わりはおとなとの関わりをくぐって、「目の前に玩具を出されたとき、手をだそうとする」というように、能動的に現れるが、一方「あまり玩具には執着しない、すぐ取り落とす」とあるように入試みVの観点をふくんで記述されている。

「(四カ月) ベッドの仰向けの姿勢が嫌になると泣き、下へおろすと、おとなや子どもが見えるようになるので泣き止む」、「カーテンが風に揺れたい、風鈴が揺れたりするのに注目する」など生活世界の認知がすすむと、前段で入試されたV吊り玩具は「握って振ることができ。音をさせて喜ぶ」ことにつながってくる。

③ 腹這いで遊べる、寝返りができる (四～六カ月)

寝返りができることで、腹這い姿勢は自立的な活動になる。「からだを弓なりにさせている時期」では、「玩具に手を伸ばして取るようになる」。その玩具も「とられると泣く、しかしすぐ忘れる」というように持続しないが、環境にたいする入関心Vは、それに関わる操作能力を深めている。「玩具を持ちかえることができる。(仰向け、うつぶせとも)」。転がったり、動く玩具を追視したり、取ろうとしたりする。

「おへそを中心にグルグル動けるようになる」とさらに活動領域がひろがり、それは仲間(人)に向けられる。「友達に関心を示すようになる」、「人の顔をジッと見る」、「友達の手を口にもっていつてなめる」、「寝返る、友達の方へ転がって行く」。

④ 這い這い、おすわりができる (六～七カ月)

この時期の前半、「おとなに座らせてもらう時期」では、前段での身体活動がより対象との関わりで統制されるようになる。「人見知り」がはじまるのも興味のありかたがある特定のものへこだわり、識別しはじめるからである。

また、「ゴロンゴロン転がって玩具や友達の方へ行く」姿は、「指の動きがスムーズになり、玩具を選び出すようになる」ということとつながって、それぞれの興味・関心への対象への関心がめばえ、それに関わりたがる態度をつくりだす。「音の違いを楽しむようになる（ガラガラなどのいろいろなものを振って音を楽しむ）」。

「自分で座れる時期」になると、友達にたいして「かかわろうとする。自分から寄っていく、連れ立って這ったりする」ことがみられるようになる。

さらに、行動の結果への確かめが始まっている。「テーブルのうえにのせてあるものをわざと払いのけるように落とす。落としたものをうえに戻すとまたわざと落として、何かいわれるのをまっている」。それはおとなとの関係のなかにあらわれている。

⑤ 高這い、伝い歩きができる（八〜十二カ月）

子どもが自立的に環境と関わる力を獲得できたことから、生活環境への探索が広がる。「探索心が旺盛になり、部屋中移動して、壁・戸などに触ったり、叩いたりする。押入にもぐり込む」。「戸が動くのが分かったら、開け、閉めをつづける」。

人にたいしても一方では、「玩具のとり合いをする」ことや「友達を押ししたり髪の毛をひっぱったりする」ように応答する環境の抵抗にあいながら、他方、「友達が登園すると迎えに寄っていく」、「二人で向き合ってイナイイナイバーをする」などの関わりがあらわれくる。

活発な環境世界への探索は、自分で移行できるという身体・運動の自立を節にして、それまでの関わりが受動的・偶発的であった限界をこえ、見ることを探索の窓口に対象と関わっていく。それが行動の見通しを獲得することの基礎になる。したがってこの時期、子どもの行動をことばにつなげ対象化させる働きかけを、もうひとつの軸にし

ている。

「“ちょうだい”と手を出すと渡してくれる」。ここでは、「まゆみ（十一カ月）氣に入った玩具は『ちょうだい！』という、そのおもちゃを抱えてあっちに向いてしまう」というように、あげるということは分かっているが、示されたサインにたいする反応ではある。ことばの獲得は、「缶や箱などにブロック・積木などを“ポン”といったリナイナイといって次々入れる」、「“○○ちゃんはどこ？”ときくと、そっちを見る。（興味をもっている人・物）」というように自分の行動の文脈を構造化しはじめる。

⑥ 歩きはじめる（十二～十五カ月）

生活する領域がさらに園の外までにひろがる。もちろん子どもたちは、それまで、その環境の広がりのおかげで生活していなかったということではないが、自身の活動として探索できる対象としての広がりをもつことになる。

「砂をすくうがバケツに入れずまき散らす。シャベルで砂の面を叩く」。「毎日の散歩コースを覚えていて、犬のいる家など予測し、期待していく」。環境の広がりということは、物やことの新しい発見である。その発見のなかに、それまで獲得してきた力を確かめるのであるから、それは生活場面の様々な対象にも現れる。「袋の中のものを入れる。にぎっている玩具から手を離して袋に入れることができる」、「急須やヤカンのふたなどを取って、また入れてみようとする」。「鉛筆やクレヨンを持たせると紙を叩く、または口にもっていく」。「小さなもの（ボタン・髪の毛など）を指先でつまみ、おとなにもってきて渡す。またそれをどうするか見守っている」。「窓の鍵に興味を持って鍵穴にさそうとする」。

前段にみられた子ども同士のかかわりは、旺盛な好奇心の表現からしばしば入ふつかりあいVというかたちであらわれる。保育者はそこで子ども同士の関わりの方を、コトバかけをとめない、関わりを意図的に体験させたり関係を見直す見直しをもつ。カーテンにかくれてイナイイナイバーをしなから、「子ども同士」こんど誰がかくれかな「○○ちゃどこにいったかな」と順番にやる。「みんなでかくれよう」などと、まったくかくれたりしてみんなでまわっている楽しさを味あわせる」。

⑦ 歩く（這わなくなる）方向転換する（十三～十八カ月）

自立の展開点であるこの時期は、自我形成のうえでもひとつの転機である。子どもの環境世界への関わりが自身の視点から一つになりはじめる。「やっと歩けるようになったとき、靴などはかせると怒って足をバタバタさせる」。「靴をはかせると歩けない（束縛されて）と思い、座り込んでしまう」。おとなとの関係の記述であるが、子ども自身の見通しが主体的表現としてあらわれている。「入れ物からとりだしたものをおとなに渡そうとし、受け取るまで催促する」。

あそびも身近な体験の再現ではなしにへつもしVとして表現する。「絵本の中の食物をとって食べるまねをする」と、次は私とか、○○にもあげてとその子の方をみて食べる真似をするのを見つめて喜ぶ（確かめる）。「手さげやカバンなどを肩からさげて『バイバイ』と出かける真似をする。おとなに『バイバイ』『イッテラッシャイ』などいってもらうことを期待する」。

表にはこの時期の記述が最も少ないが、それは子どもの活動の多様性を事例というかたちでは書ききれないということがある。その意味で、子ども自身の自発的活動がみられるようになってくるといえるのであるが、そのなかでも友達との関わりの変化が著しい。

四、

子どもの身体・活動の発達を、生活を構造化するという視点かみると、そこには、子どもたちが環境（人やもの）に関わる能動的な諸力の拡大がみられる。

その獲得はまず、おとなからの働きかけによって受動的に経験されるが、次第におとなへの能動的関わりとしてあらわれ、また物という環境にたいしては、おとなに媒介されることによって子ども自身の探索の対象になっていく。

それが身体機能の自立に関わって発達することは見てきたとおりであるが、それは、身体の生理的機能をたかめ

るだけの問題ではなく、活動の対象を示しそれを構造化するというおとなの働きかけと不可分な関係としてある。なぜならば、子どもの主体的活動の表現は、それまで獲得してきた力を、ある対象、目的にそって△試す▽ことだからである。

子どもの環境からの自立あるいは環境への自律は、おとなの働きかけから始まっているが、厳密に言えばそれ情動的交流ということがいえる。とくに乳児期の子どもたちは、生活の大部分が寝ることに費やされていて、目覚めている時間のそれも快適であることをおとなは、表情、仕草などからよみ取って関わっていく。すでにほほ笑み、コトバかけに対する反応は生後二カ月をすぎるとあらわれてくる。またそれは、近くにいる子ども同士の応答としてもみられ、「アーウー」などという声を伴っている（観察例では四カ月）。

一方、人との交流を媒介にして、ものの世界へかかわっていくことになるが、まずはじめ、情動的な応答の△こちよさ▽が、ものと応答する△こちよさ▽にも広がる。

舐めるということがそれである。空になった哺乳瓶を、飽きもせず吸いつづけるという行動は欲求不満ということではない。食餌反射（ミルクを飲む）という生理的基本的欲求をこえて、吸うという行動自体が△機能的快▽として体験されるのである。この子どもも独特な外界認知の方法が、子ども自身の欲求を発展させることになる。しかしそれは、舐めることのこちよさが、哺乳瓶という対象との関わりをおして体験されたものであるのだから、その機能的快は、新たな対象に向けられることによって転換することになる。そのためには、新しい環境がおとなによって示され、その対象への探索が生じること、いいかえれば△見る▽ことの探索からはじまる。

「友だちの手が触れると握ったり舐めたりする」、「（三〜四カ月）というように、見るという探索をおして舐めて関わるなめる」、「紙をなめて、口に入れたりする」（三〜四カ月）というように、見るという探索をおして舐めて関わることにひろがる。それは、内的体験としての機能的快が動因になっていると同時に、またそれが、対象世界を確かめるための媒介的な機能として働くのである。たとえば、玩具への探索は、おとなによって示されることとおして、それを握ったり振ったり舐めたりすることで関わり、それが機能的快として体験されるが、玩具を舐めるとどの奥まで入れてしまうこともあり、生理的には不快であるにもかかわらず、その内的体験は統制され、もの自体

の探索にすむことになる。いいかえれば、快・不快の体験はより人間的欲求、意欲の源泉になっていく。

そこで、△見る▽△関わる▽△確かめる▽は、身体の機能的発達と関わることになり、保育者は、子どもたちが環境に関わる身体・活動の力を獲得させることへと視点を広げるのである。さきに保育者の△試み▽といったのは、子どもの欲求をひきだすということだけでなしに、子どもたちが環境と関わる運動操作・技術力を△確かめる▽という働きかけ、いいかえれば△認識の発達▽にたいする見通し、働きかけなのである。

すでに六・七カ月の時期に、音の違いを楽しんでいる子どもたちは、音のでるさまざまな玩具、ものに関わり一つひとつ試している。また保育者の顔をうかがいながら、わざとテーブルのうえにある物を繰り返し落とすという行動も、保育者をふくめ子どもの生活場面にある対象を確かめているのである。その探索は、テレビのダイヤルをいじって、大きい音に驚きながらもまたやってみたり、玩具を隙間に何度もおとしてみる、鍵穴に鍵を差し込む、割がれそうなシールを次々に剥がしていくなど、新しい興味の対象にむけて繰り返されるようになる。

このように子どもたちは△やってみる▽△試す▽△確かめる▽を繰り返すことによって、対象に関わる方法を得し、またそれが子ども自身の力として、生活環境を構造化することになるのである。

そしてそれが、人間関係をつくりだす子ども自身の自立的な意欲や（操作）力の獲得という問題へかかわることになる。

大人との情動的交流は、ゼロ歳前半では子ども同士の交流に広がって、笑い合ったり、触ったり、舐めたり、お互いの身体どうしの関わりとしてあらわれる。六カ月もすぎると、それぞれの活動の模倣として、ひとつのテーマを共有しはじめる。たとえば「一人がサラを叩くと、まわりにいる子どもたちも一緒に叩いて喜ぶ」。「流しの下に行き、バケツの中にブロックを入れ転がしたり、ガラガラさせて遊んでいる」（八カ月）。子ども同士でイナイナイバーを楽しむのもこの頃からであるが、テーマを共有するといってもここではまだ、共鳴とでもいえる身体情動的交流を基礎にした関係である。まだ子ども同士のなかで関係の主客が自覚されているわけではないが、この時期の自己関係が、自分と相手を比べる道筋をつける前提になっている。

紹介した資料にはもれているが、一歳をすぎるところから排泄、食事など△生活技術▽の習得がはじまる。△生活

習慣Vという意味でいえば、社会化のプロセスとしておとなの見通し働きかけのなかにあるが、その獲得は子ども同士の関係のなかで育っていく。高瀬は、「自分で排泄のできる子どもといっしょに隣どうしで便器にかけることも楽しいらしい」。手洗いについても、「『ごはんよ、手を洗いましょう』と声をかけると、そのことばを聞きわけて、手洗いの所へいって水をパシパシ始める。当分はいっしょに手をあわせて洗ってあげると、だんだんに手洗いのコツを覚える」(『集団生活の発展』『人格の形成』小学館、一九七二)という事例を紹介している。それはたんに習慣行動の獲得ということではなしに、その力が獲得される人間関係を基礎にし、その力を生活環境(人間関係)に発揮することなのである。

五、

おとなは、子どもとの情動的関わりを大切にしながらも、それぞれの段階で発達課題を子どもに与えている。たとえば、自分でスプーンをつかって食べる興味がそれまでのあそびのなかで芽生えてきたとしても、その力で自分で食べるまでに発揮するにはいくつかの経過をふまえないければならない。興味が生まれてきたといっても、子どもにとって新たな課題は、これまで獲得してきた操作・技術的力、情緒的安定を崩すので、おとなはそれ乗り越えさせる見通しをもって関わることになる。その見通しの重要な課題が、子ども同士を組織的に関わらせることなのである。

子ども同士のへふつかりあいVは、八カ月「高遣い、伝い歩きができる」時期、環境世界への関わりの自立がはじまる頃になると頻繁に観察される。

髪の毛をひっぱる、押す、叩く、噛むということが相手への偶発的行動としてではなく、未分化ではあるがおとなとは違う人間への指向をもってくる。それは単に、人への興味、関心だけでなく仲間の活動全体への探索ともなっている。友だちの遊んでいる玩具を取りにいたり、保育者と遊んでいる仲間のなかにわりこんでいくことなどとして現れる。

そこでおとなは、子どもたちの行動をことばによって制止することになる。ありふれた経験的事実ではあるが、アブナイ、ダメなどということばによる制止は、たんに関わりの禁止ではなく、子ども自身が行動をいったん保留することによって、仲間を見直し発見する契機になるのである。

このようにことばによって行動を見直すことは、子どもにとって、ぶつかりあう関係がはじまって初めて体験することではない。やりたいこと、欲しいことが実現できず、むずかる泣くなどのハジタバタ反応Vがみえると、おとなは「チョウダイ」という発語をうながしたりする。「ナイナイ」、「イタイイタイ」などのことばも、それぞれの関わりのなかで子どもの欲求を確かめ、充たすことをとおして発語され、それによって子どもが自身のハ欲求Vハ興味Vを確かめていく見通しのなかにある。

そしてそれが子ども同士の関係のなかに現れることになる。仲間の活動にたいしてのハ模倣Vはその端緒である。「保母がかおり（十一カ月）相手にBブロックを三つ位つなげたものどうしでカチカチ叩き合わせて遊んでいるのをみていたレナ（十二カ月）も寄ってくる。ブロックの入ったかごに手をかけ、倒してガチャガチャ音がすると大喜び。おとなが『ナイナイ』といいながら入れる。缶の蓋をB型にくりぬき、その中に入れてみせると何度もやる。洋平もニコニコやってきて、床のBブロックを両手でバシャバシャさせて散らかして喜ぶ。おとなが『ナイナイ』といってしまうと一緒にしまいが、すぐにたまったブロックをまたぶちまけたがる」。

この事例は、仲間のやっていることへの興味であると同時に、そこでのおとな子どもの関わり（共感）をふくめての模倣である。それが、仲間同士の確認（共感）にひろがったときに、自分は他者をくぐって発見されることになる。その試行錯誤の経過がハぶつかりあいVというかたちでの現れなのである。

他者へ関わりることへの動機は芽生えを、このようにぶつかりあいの中にみることができが、しかしそれを子ども同士の関係として見直すと、相手にとってその関わりは予見されたものではない。したがって、おとなは子どもとの関わりをそれぞれの視点にたっとうえでとりつぎ、子ども自身が関係を発見していくためのもう一人の人格（環境）としての役割を担うことになる。

「寛朗（十カ月）が散歩中、前に座っていた彩の髪の毛を後からぐいっとつかみ、泣かしてしまった。『彩ちゃ

んがイタイイタイって泣いているよ』というと、わかったのかベソをかいてしまった。どの視点からの関わりがよくわかる。このようにやられた（関わった）相手の気持をことばを添えてとりつぎ、また噛んだり、叩いたりされた友だちへの手当をおして友だちとの関わりを発見させていく。

おとなは、「○○ちゃんも欲しかったの」、「○○ちゃんも入ってたかったの」というように、子どもの要求を引きだし確かめたり、逆に、関われた（やられた）子どもにたいしては、ただなだめる、あやすことだけではなしに、「ヤダ」、「トラナイド」、「ヤラナイド」などへ自己選択Vのことばをそえて、欲求がぶつかりあることによって体験するへ不快感Vをのりこえさせていく。そこで子どもは、ことばで欲求を統制することで、関わる対象を見直し、自身の欲求を確かめることになるのである。その上でおとなは、玩具のやりとりなどをおして具体的に関わりを示しながら、「チョウダイ」、「カシテ」、「イッショ」など、関わるためのことばを行動につなげたり、「オンナジ」、「チガウ」ということばによる比較、区別を行動に即してとりついでいくことになる。

もちろんそこでへことばVは、具体的な行動の文脈にそってひとつの有効性をもっているけど、場面が変わったり、時間がたったりすることで行動との関わりがとぎれる場合がしばしばみられる。しかし、関係をことばをくぐらせることで確かめることは、相手の要求に気づき、活動の対象を共有することであるから、そこではそれぞれの要求を実現する保育活動の目的、方法を選ぶことが大切になってくる。

それまで子どもにとって、それぞれの場面での主導的関わりであった、おとなと子どもの二者関係は、もちろんそれはおとなが子ども同士を関わらせるという働きかけをふくんだものであることはいうまでもないが、子ども同士の関わりが育ってくることによって、おとなという人格を媒介にした三者の関係、いいかえれば集団での関わりを子ども自身実現していく契機になっていくのである。

あそびに「マゼテ」と言って入れてもらう。友だちを「オイデ」といって誘う、また「イヤ」という態度の表明は、一緒に関わる課題のなかで獲得されはじめると、その文脈にそって関わりの態度として共有されることになる。したがってその課題の達成は、へ情動的交流Vというだけでなしに、表現されたへ感情Vとしても共有されることになる。いいかえれば、他者の発見は、気持の共有をくぐることによって、自他の違いぐるみ認識しはじめるので

ある。たとえばそれは、手洗い、着替えなど、できない子に手をかしたり、泣いている子どものことを教えてくれたりすることなど、子どもたちが共同の生活を獲得する様々な場面に現われてくる。

このように生活のなかにある人間関係の要因は、子ども同士の関わりをとおしてそれを認識しはじめるだけでなく、 $\wedge$ 情緒的現われ $\vee$ 、共感をうながすことになるのである。未満児といっても、ここでは二歳前後のところまでであるが、この時期、子どもたちの生活の共同化は、食事、排泄、着替えなど日課への自立的取り組み、あそび、表現活動など、文化を内面化する活動へと生活が分化するのにとめない、それぞれの場面で、多様なおとなの関わりが構造化されなければならない。そして子ども同士の伝え合いの課題は、実はここから始まるのである。保育者をふくめての三者の集団から、もう一人の仲間の視点をくぐった関係への発展は、関わりを現実するためのルールを、子ども同士の集団をつくる見通しのなかで組織する課題につながることになる。