

# 砂場における幼児の造形行為のエスノメソドロジー

松本 健義\*・服部 孝江\*\*

(平成10年10月30日受理)

## 要 旨

本研究は、幼児と幼児、幼児と保育者による砂場における遊びのできごとの実践的な達成過程において、幼児の造形行為がどのように作られ使用されているのかを、周辺の観察により採取した遊びの事例の相互行為分析により明らかにすることを目的とした。

幼児間における遊びのできごとの実践的な達成過程は、協働的な構築過程として遂行されている。幼児は互いに主導権や著作権を交替し、目的や境界を変更しながら遊びのできごとを状況的に達成している。

彼らの遊びの方法のこの特性は、遊びの中で作られる場や道具の意味を組み変えながら遊びのできごとを構築する上で重要な役割を果たしている。また、場や道具を作り使用することは、実践集団の社会性、メンバーとしてのアイデンティティをできごとの現実性において際立たせるものとして機能している。遊びのできごとの現実性を達成することと、場や道具を共同的に作り使用することは相互反映的である。そして、遊びのできごとの現実性と共同性は、参加や使用の身ぶりにより相互行為文脈を相互に作ることにより構築されている。

一方、幼児と保育者間においては、遊びの目的や内容、遊びの主導権が保育者により言語的に最初に決定されている。また、保育者は、製作物が身の回りにある現実の事物と視覚的に類似していること、製作内容が遊びのできごとの展開過程において次第に細分化されることを自明な前提として使用している。

## KEY WORDS

幼児の造形行為	formative activity in infant	砂場の遊び	play in sandbox
遊びのできごと	event of play	協働的達成	cooperative accomplishment
実践的達成	practical accomplishment	エスノメソドロジー	ethnomethodology
相互行為分析	interaction analysis		

## 1. 研究の目的

本研究は、砂場における幼児の造形行為の方法を研究対象とし、幼児同士による活動場面、幼児と保育者とが共に参加する活動場面の2つの活動場面を取り上げ、遊びのできごとの協働的<sup>(1)</sup>な構築過程を相互行為分析により明らかにすることを目的とする。

---

\* 幼児教育講座

\*\* 幼児教育講座(院生)

砂場における幼児の造形に関する研究は、特定の幼児が1人で遊んでいる様子を、「不可逆的な時間の中のできごと」や「ひとつの過程の体験」としてとらえ、観察者自身による観察体験のイメージから現象学的に記述する研究(津守, 1979; 石井, 1993)。参与観察による砂遊びの方法に関するエスノグラフィ研究(松本信吾, 1993; 澤田, 1993; 南, 1993)がある。また、無藤(1996)は遊びの成立における遊びのテーマの決定と役割分担に関して、砂場における「場や対象に応じた主な動き」の繰り返しを同定することを通して分析している。

これまで、幼児の造形行為について以下のような遂行上の特徴が事例研究により示されている。(a)個人の単独な活動として開始されたり遂行されるのではなく、他者(幼児, 保育者等)との「対面関係 face-to-face relationship」(Schutz, 1962; 16)における共同行為, 相互行為として行われている(山形, 1988, 1989; 松本, 1993, 1994, 1995, 1996)。(b)日常生活場面における遊びや生活のできごとの中で行われ, そこで十全にその意味や機能を果たしている(松本, 1998b)。(c) [意図・目的・イメージ→計画→表現行為→作品→鑑賞] というプロセスにより遂行されているのではなく, [表現行為→作品→イメージ・目的・意図] というプロセスにより, 行為の実践過程の中からイメージや意図・目的が生まれてくる(松本, 1985)。

幼児の造形行為は「個人」としての行動や心の中にその遂行上の根拠があるのではないし, 所与としての物理化学的な環境や既存の社会的環境等の外側の世界の再現行為でもない。幼児はそうした精神機能を持ち合わせる以前の生後10カ月の段階で他者とともに絵を描き始め, その行為を「社会文化的 sociocultural」(Wertsch, 1991; 15-16)行為として自他間で共有しているからである(松本, 1994: 271-272)。また, 同様に外部の物理化学的な環境や社会的環境に何等かの構造を認知する以前に, 絵を描き自他間での文化的共同化を行うからである。このため, 幼児の造形行為の研究においては, 行為や事象の変容そのものが起こる場やできごとをとらえ共通の記号化を行う必要がある。

造形行為の発生と変容の原動力を, 幼児の精神機能や探索的行動の傾向性にその根拠を求めることは, その所在をあらかじめ個の内部にあるものとして想定していることを意味している。しかしこうした視点からは, 高度な精神機能を獲得する以前に先取的に可能である行為の社会文化的共同化の事実について十分な説明ができないのである。

そこで本研究では, 幼児の造形行為は, [人—もの—人]の関係において「社会文化的」なできごとを「いま—ここ」で構築しつつ変容させていく関係的で相互的な実践であると位置づける。

つまり, 造形行為をとともなう他者との相互的な遊びの実践場面においては, [人—もの—人]という関係は, [人—道具(場)—人]へと組み変わりながら遊びや生活のリソース(資源)となつて, できごとを構築していくととらえるのである<sup>(2)</sup>。そして, そうした遊びのできごとを形作りつつある幼児たちは, 事物の意味を場や文脈において変容させ, それを共に知覚し使用し説明できるのである。

このように, 幼児の造形行為とは, [人—もの—人]という具体的な関係を組み替えていく協働的な行為であることをその重要なあり方としている。そこでは, 人と物の関係, 人と人の関係ができごとの「実践的達成」<sup>(3)</sup>過程において組み変わることにより, メンバー間の共同性(同じできごとに参加しているという集団性)が構築され, 同時にそのメンバーとしてコミットメントしている自身のアイデンティティもできごと単位で形成されているのである。

遊びのできごとの協働的な達成過程において, 幼児の造形行為は状況に埋め込まれた相互的

な行為として形成される。ある造形行為の習得とは、遊びのできごと内で自他が相互に応答的に機能しつつ変容する文化的身体能力を共に達成することを意味している。遊びのできごとに参加するメンバーの相互の行為の遂行により遊びのできごとは「いまーここ」で生成されるし、できごとの生成をつくる行為として、造形行為もまた「いまーここ」で生成される。遊びのできごとの生成と造形行為の生成は、実践しつつあるできごとの現実性の形成において相互に依存している。その意味で、日常生活場面における遊びのできごと内での造形行為の形成とは、ある行為の習得ではなく新たな行為の構築や創造というべき事実である。

また、幼児が遊びの道具や場を造形的に作ることは、近代社会において美術や造形文化の文脈を支配してきた、個人の表現における造形的能力の獲得や、鑑賞における審美的能力の形成を意味するものではない。幼児にとっては、生活において実現しようとする遊びのできごとの意味や、できごとを実現する場や道具の構築と使用における共同化がその関心の中心にある。つまり、遊びのできごとが開始されピークを経て終結していく一連の流れにおいて、ある事物をできごと内における意味ある道具や場として作り出して使用し、その遊びを展開していくことは、(ア)遊びのできごとの場とそこで使用する道具の機能や役割の視覚的な「透明性 transparency」を高め、(イ)場に参加したり道具を使用したりする身ぶりや発話の共同性(「アクセスの文化的組織化 cultural organization of access」)を作り、(ウ)メンバーの誰もが説明できる(accountable)ことを意味している(Lave & Wenger, 1991: 76; 1993: 83-89)。幼児の造形作品は視覚的再現性は低いものではあるが、それが作られ使用される遊びのできごと内においては、その意味をいきいきと実現して遊びのできごとの達成と共同化<sup>(4)</sup>に十全に貢献しているのである。

このように、幼児の遊びのできごとや日常生活場面における造形行為は、個人を基礎として成立してきた近代主義的な美術や造形観とは異なるのである。幼児の造形行為は、自他間での知覚と行為による共同性を作るために、日常生活の中で作られ使用されるものである。幼児は個人の心の中にある理想的な美やイメージのためだけに造形行為を行わない。作ったものを使って遊んだり、描いた絵を他者にあげたり、それについてお話したりする一連の行いを単位としている。そのため、作られた場や道具や絵は、物としての作品の造形的な形式にその意味を閉じてはいない。すなわち、他者に対してそれらを「見ること」のみを特権的な享受形式として、幼児は要求してはいないのである。幼児は他者に対して、作られたものを一緒に使用しその機能が発揮されることを共に体験することを求めるのである。幼児の造形作品は、「人ー作られたものー人」という関係でそれを使用する実践の中で意味をあらわにする。幼児の造形作品の表しているものは、意味ではなくむしろ機能なのである。こうした意味で幼児の造形行為は、美術や造形文化と連続するのではなく、人々の日常的な文化実践である「芸術」と連続している(Geertz, 1991: 169, 176, 205; 松本, 1998a; 75-76; 1998b: 100-102)。

そこで、こうした幼児の造形行為を調査分析するために、本研究では以下のような視点に立つことにする。①幼児の造形行為を自他間に生起するできごとに埋め込まれた行為として、遊びのできごとを単位としてとらえる。②遊びのできごとが成立していくプロセス(相互の行為の関係性と連鎖)を詳細に記述する。③遊びのできごとの成立に関与する発話・相互行為・造形行為・造形物を等価に位置づけて、その関係性をとらえる。

幼児における砂場の造形行為を、彼らが遊びのできごとの実現を通して達成していく意味形成場面として位置づけて微細に調査分析することは、彼らにおける生活のできごとを構築する

方法と、その方法そのものの生成過程とを同時に解釈することになる。その意味で砂場は、幼児の生活と彼ら自身による生活の方法の構築とを、そこで生起するできごとのプロセスと関係性から観察可能とする研究フィールドなのである。

本研究では幼児間の遊びの場面の他に、保育者等の大人が参加した遊びのできごとの協働的達成場面の事例を取り上げる。遊びのできごとは幼児と大人とが共に実践的に参加できる場であることも意味している。日常生活の様々な場面においては、文化的新参者である幼児が大人の活動に「周辺の参加者 peripheral participant」(Lave & Wenger, 1991: 76; 1993: 56)から「十全的参加者 full participant」(Lave & Wenger, 1991: 53; 1993: 29)になる過程で、歴史的で社会的な文化が自他間で構築され継承されている。しかし、幼児が行う遊びのできごとの実践的集団に大人が参加することは、幼児自身の方法を大人が共同化することや、幼児とともに何事かを実践的に達成することを意味している。それは幼児の遊びのできごとの「実践共同体 community of practice」(Lave & Wenger, 1991: 29, 54-58; 1993: 2, 31-36)に大人が周辺的に参加していくことを意味している。または、幼児の遊びの「実践共同体」と大人の文化的方法が対峙したり対立する事態を意味している。教育の制度的場面において子どもと保育者や教師は、「教える-学ぶ」という「非対称的關係」を自明なものとして相互で実践しているため、子どもの遊びや学びの場において大人の方法が子どもの方法に対して権力的に関与して遊びのできごとが中断したり挫折したりする事態も多く見られる。このため、幼児と大人との相互行為過程をできごとを単位として詳細に記述した時、幼児の実践方法が明らかになるとともに、それと対比的に大人が自明として使用する方法もまた明らかになるのである。

## II 研究方法

本研究では砂場における幼児の造形行為を、遊びのできごとの他者との協働的構築過程を基本単位として観察調査する。つまり、遊びのできごとが実践的に構築されたり展開される過程の現れにおける意味のまとまりを単位として、自他が遊びのできごとを構築したり展開する相互の行為の關係性を、連鎖と広がりにおいてとらえることにした。

具体的には、遊びのできごとの構築過程とそのできごと内での場や道具の構築及び使用の過程を、幼児と他者との相互行為過程の推移を基に観察記述する。また、遊びのできごととそこで作られ使用される場や道具が、幼児自身や保育者においてもつ意味について、遊びのできごとの相互的形成過程に現れる発話や行為の連鎖と關係性の文脈(相互行為文脈)から分析し考察する。これを本稿では「相互行為分析」として使用する。

砂場で行われる幼児の造形行為も、他者との相互的遊びの中で日常生活で使用するさまざまなコミュニケーションの方法に支えられながら遂行される。そこでは、あるひとつの遊びのできごとの意味が自他間で協働的に構築され達成されることを通して、造形物や造形行為もまた同時に形成され自他間で共同的なものとなっていく。幼児の造形行為は、遊びのできごとを生成する相互行為過程において、文化的に意味ある行為として共同的に使用され形成されるととらえるのである。

## 1. 調査対象者

新潟県上越市のJ幼稚園の3, 4, 5歳児で、砂場で遊んでいる幼児と保育者を対象とした。

## 2. 日時

1997年6月23日～27日, 7月4日～5日の計7日間の観察調査を実施した。観察は、午前9時から幼児が砂場で活動している時間までとした。

## 3. 手続き

### (1) 観察手続き

指向性マイクを取り付けた8ミリビデオカメラを用いて、砂場における①幼児同士による造形的活動をとまなう遊び, ②幼児と保育者による造形的活動をとまなう遊びの2つの相互行為場面を、遊びのできごとのまとまり単位で記録した。

### (2) 分析手続き

砂場における上記①②の他者との相互的遊びの展開過程について以下の(a)から(c)の手続きにより分析と考察を行った。そして、幼児同士の遊び場面と幼児と保育者との遊び場面における造形活動の展開過程の相違点を考察した。取り上げた相互行為は、発話、指さし、物や道具の投入や差しだし、笑い、視線の移動等である。遊びのできごとは、一緒に作って遊ぶ、作ったものを使って遊ぶ、遊びに参加して決められた身ぶりを行う等の場面を観察した。

(a) 自他間で相互的に展開される遊びを、できごとのまとまりによる事例単位に分ける。

(b) 単位事例の展開を構成する相互行為過程を、発話や行為の意味単位からトランスクリプトに作成する。

(c) 相互行為の展開過程においてもものが作られたり、ものを作る行為が成立した時点をとらえ相互行為の文脈連鎖からそれらの形成過程を考察する。

① 砂場での幼児同士の造形行為をとまなう遊びの展開を、できごとのまとまりを単位とする相互行為のトランスクリプトから分析する。

② 幼児と保育者との造形行為をとまなう遊びの展開を、できごとのまとまりを単位とする相互行為のトランスクリプトから分析する。

なお、観察事例中の固有名は仮名である。同一の記号で表記した人物は同一人物である。

## III. 結果と考察

### 1. 幼児同士の活動

《観察事例1》3歳児：K, R, S

Sはこの場面の前に、おなべ②を使って1人でカレーやアイスを作っていた。そこへRがSの所へ来て、この場面が始まる。SとRはおなべ②を一緒に使って遊んでいる。SとRはおなべ②を共有して使っているが、作ろうとする対象はここではまだ共有していない。Kはおなべ①を使ってS, Rとは別に遊んでいる。



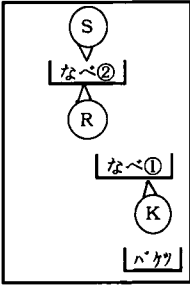
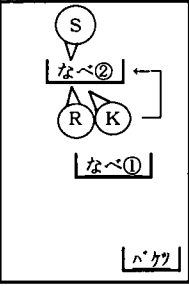
SとRの活動に注目すると、Sが活動の主導権を取っていて(04, 06, 13, 18)、一見2人で共同で活動していないように見える。しかし、発話からRもこの遊びの中に参加し、活動しようとしている様子がわかる(07, 08, 10, 11)。また、KがS, Rの活動に参加するような場面が見られるが(05, 09)、S, Rは二人で会話を続けている(06, 07, 08, 10, 11)。よって、ここで

はSとRの二人の相互行為場面が成立しているといえる。

だが、S、R二人の間ではまだテーマは決定していない。媒介物(おなべ②)の状態は、この場面ではほとんど変化が見られない。ここではSとRは、ただ単にスプーンを交換することによって、順番におなべ②の中に砂を入れたり混ぜることを繰り返している。よって、SとRが共有しているおなべ②やスプーンなどの道具は、両者にとって具体的に何かを作るための道具として再編成されてはいない。

Kは<図1>のようにS、Rの近くでおなべ①を使って何かを作っている。Kはその活動の途中で、いちごに見立てたものをおなべ①の中で発見する(02)。そして、そのいちごをS、Rにあげる行為が見られた(09, 12)。これは、KがS、Rと3人で共同活動をしていると思いつていることを意味している。しかし、(10)でRはKの(09)の発話をさえぎるように発話している。Kの(09, 12)の発話と行為は、SとRによって全く聞き入れられていない。このように、ここでの相互行為場面の成員はSとRの2人なのである。

【観察事例 1】 3歳児：K, R, S

	会 話 記 録	相 互 行 為	媒介物の状態
01	K:	K:なべ①の中に入っている砂をしゃもじで混ぜている。	 (01):なべ②
02	K:あ(.)いちごみ::つけ(.)いちご入ってる	K:混ぜる作業をやめ、なべ①の中を見る。	
03	R:	R:Kを見る。	
04	S:	S:スプーンを取る。	
05	K:いちご(.)いち-	K:いちごに見立てたものをつまむ	
06	S: <図1>	S:スプーンでおなべ②(Kが使っているなべとは別のなべ)の中に砂を入れる。	
07	R:(スプーンを)貸して	R:Sに向かって言う。	 いちご ↓ 湿った砂 (12):なべ②
08	S:ちょっとまって	S:Rに言う。	
09	K:いちごジュースあげます	K:いちごに見立てたものを持って、S、Rの方へ行く。	
10	R: じゃ::(.)後で貸して	R:Sに言う。	
11	S:いいよ	S:Rに言う。	
12	K:いちご入れてやる <図2>	K:S、Rの前にある、なべ②の中にいちごを入れる。	
13	(16)	S:スプーンでなべ②の中を混ぜる。	
14	<図1> <図2>	R:なべ②の中を見る。	
15		K:もとの位置に戻り、なべ①の中をしゃもじで混ぜる。	
16		R:なべ①を見た後、なべ②を見る。	
17		K:なべ①に入っている砂をしゃもじでパケツの中に入れ始める。(Kがなべ①にジョーロで水を入れるまでこの動作は続く)	
18		S:なべ②に入った「いちご」をスプーンで取り砂場に捨てる。	
19		R:Sの動作を見ている。	

【観察事例 2】 3歳児：K, R, S

この場面は、【観察事例 1】の続きであり、SとRとの相互行為の中でテーマが決定していく場面である。

まず、Sはアイスを作ろうと発話し、Rに視線を送って提案している(02)。ここでは、素材(砂)の変化(水を加えて混ぜた、または湿っている砂を混ぜた)から、Sが作る対象を決定している。SはRと視線を合わせた後スプーンを渡すことにより、一緒にアイスを作ろうとRを誘っている(04)。《観察事例1》でRがSにスプーンを貸してほしいと要求した時点では、スプーンの使用目的は明瞭ではなかったが、(04)でSからRに貸し与えられたスプーンでは、Sによりその使用目的が決定されている。

ところで、SがRにスプーンを貸すまでは、おなべ②の作る行為の主導権はSにあった。しかし、SはスプーンをRに渡し、Rが活動に参加して作り始めてからは、主導権もRに渡している。この時点から、実際にアイスを作っているのはRになり(11, 21)、Sはアイスがうまくできているかどうかを横でモニターしている(09, 12)。そして、KがSとRの会話に入り込んでくる(05, 10, 13, 26, 28)。Kの介入に対してRは、アイスを作るという目的をSに代わって説明しKに対抗している(08, 11, 14)。このため、会話上RとKが対立している。

(14, 15)とRのうなづき(16)により、SとRはアイスを作るという活動の目的が合意されていることを確認している。RとKの会話の中で、「冷たい」や「温かい」という発話が出てくるが(08, 10, 11)、これは製作テーマとなっているアイスの社会的文脈による意味づけである。砂が混ぜられるという素材の変化からSにより提案されたアイスを作るという活動の目的は、Rに遊びの主導権をあげわたす中で、新たに「冷たいアイス」という遊びのできごと内での目的へと変化している。そして、RとSの間でより明確で共通な対象となっている(08, 27, 30)。また、Sも「冷たい」アイス作りに合意して、Rをフォローしている(24)(Sは「冷たい」と「熱い」という言葉を間違えている)。

SとRの遊びにKが介入したこと、またSに代わって主導権を得たRがKに説明したことにより、SとRにとっての「冷たい」アイス作りは、共通の活動目的となっている。誰と一緒にアイスを作る遊びを行うのかという遊びのできごとを実践する具体的な対人関係が、アイスを作って遊ぶメンバーの社会的な結束を強固なものとしたのである。

Kが砂場からいなくなった後、SとRはテーマを「冷たい」アイスに決定しSが指さしてRが型に砂を入れることにより一緒に作っていく。ここでSは、(34)でアイスを入れる型を持ち込むことにより再び活動の主導権を取る。そして、型の使い方や順序を指さしてRに指示している(35, 37, 43)。RはSの指さしに従って順に砂を型へ入れている(38, 40, 42, 44)。

その後今度は、Rが主導権を取り、できたアイスへの意味づけを発話により行っている(46, 48)。そして、自分のアイスを決め、自らそれを食べてみせるふりをする(54)。

発話(56)「誰か食べに来てくださーい」は、このアイスは「見る」ものではなく、「食べるもの」であり、遊びの行為文脈に第三者が参加することにより彼らが製作しているものを理解することを求めている発話である。Sは(56)をR(54)のアイスを食べる身ぶりを見て発話している。

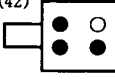
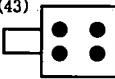
(59)～(62)では、これまで混ぜた砂という素材の変化や型という道具から、アイスを作ることに参加していたSが、アイスの社会的な意味文脈(特性)から、「早くしないと溶けちゃいますよー」(59)と発話する。Rは「冷え冷えアイス」は溶けるものだという意味(60)を、このSの発話より得ている。そして、砂で作ったアイス指さしてRへ視線を送るSの行為と、RがSを見てうなづく行為により重層的に確認されることにより、アイスはそのできごと内での現実性を増し、発話(59)はSとRの「アイス屋さん」にとって重要な意味をもつ発話となる。

砂場でこのアイス作りは、[アイス→冷たいアイス→冷え冷えのアイス→食べるアイス→早くしないと溶けるアイス]へと遊びのできごと内でのリアリティを相互的・協働的に形成していったことが理解できる。

[観察事例 2] 3歳児：K, R, S

	会 話 記 録	相 互 行 為	媒介物の状態
01	S:	S: スプーンでなべ②の底にある砂の感触を調べている。	<p>(02): なべ②</p>
02	S: ああ( )これいいね( )アイス作ろう( )アイス	S: 動作をやめ、Rに視線を送る。	
03	S, R:	S, R: 視線を合わせる。	
04	S:	S: Rにスプーンを渡し、一緒にアイスを作ろうと誘う。	
05	K: アイス作っちゃだめだよ	R: スプーンで砂場の砂を掘る。	
06	S:	S: Rの動作を見る。	
07	S: 何で?	S: Kに向かって言う。	
08	R: アイスってさ( )冷たいんだよ	R: スプーンで砂場の砂をなべ②に入れアイスを作り始める。	
09	S:	S: なべ②を見る。	
10	K: 冷たくって( )じゃん		
11	R: 温かいのを作ったらさ:: 体が熱くなっちゃうよ	R: スプーンで砂場の砂をなべ②に入れ、なべ②の中をスプーンで混ぜる。	
12	S:	S: なべ②を見る。	
13	K: いいじゃん	K: なべ①にジョーロで水を入れる。	
14	R: ね:::	R: Sに向かって言う。	
15	S: ね:::	S: Rに向かって言う。	
16	R:	R: うなずく。	
17	S:	S: Kの方を向いてから、Rを見る。	
18	S: <u>ね:::</u> (1)	R: スプーンでなべ②の中を混ぜる動作をやめる。	
19	S, R:	S, R: お互い顔を見合わせる。	
20	S: やまと(R)君	S: Rを見ている。	
21	R:	R: スプーンでなべ②の中を混ぜる。	
22	K:	K: なべ①に入っている砂をしゃもじでバケツの中に入れ始める。	
23	R: うん	R: うなずく。	
24	S: あっさい(熱い)のでいいよね	S: Rに向かって言う。	
25	R: うん	R: うなずく。	
26	K: あっさむだめ	R: 砂場の砂をなべ②に入れる。	
27	R: <u>冷たいのでいいの</u>	R: Kに向かって言う。	
28	K: だめなの		
29	S: ね	S: Rに向かって言う。	
30	R: 冷たいのでいいの	K: しゃもじをKの足元に置き、ジョーロを取り、ジョーロを持ったまま立ち上がる。	
31	S: <u>ね:::</u>	S: Rに向かって言う。	
32	R: うん	R: Sに向かって言う。	
33	K:	K: ジョーロの中の水をなべ①に入れ、ジョーロを持って水飲み場へ行く。	
34	S: <u>ね:::( )ここ(型)入れる? アイス( )冷たいアイス</u>	S: Rに言う。	<p>(36): なべ② □の部分の砂をすくう。 (38)</p> <p>(40)</p>
35	S:	S: 4つの穴があいている型をRに見せる。	
36	R: うん	R: スプーンでなべ②の中の砂をすくう。	
37	S:	S: 4つの穴のうち、1つの穴を指で指す。	
38	R: (2)	R: Sが指した穴に、スプーンですくった砂を入れる。	
39	R: カレーだよカレー	R: スプーンでなべ②の中の砂をすくう。	
40	S: それ( )アイスだよ	R: 違う穴(2つめに穴)にスプーンですくった砂を入れる。	
41	R: じゃ:: アイス屋さんね		







	会 話 記 録	相 互 行 為	媒介物の状態
42	R:	R: 3つめの穴にも同様にすなを入れる。	(42) 
43	S: ( )	S: 4つめの穴を指で指す。	
44	R:	R: 4つめの穴にも同様に砂を入れる。	(43) 
45	S:	S: 4つの穴に砂が入っている型を持って立つ	
46	R: それ冷え冷え	R: Sに向かって言う。	
47	R:	R: Sを見る。	
48	R: アイス冷え冷え(.)冷え冷えだよ	R: スプーンでなべ②の中を混ぜる。	
49	S: (4)	S: 砂場の外へ出て座り、砂を詰めた型を置く。 砂の入った型をじっとみる(4)	
50	S: できたよほら(.)アイス	S: その型を持ちRの方へ向かって歩いて行き き、型をRの横に置く。	
51	R:	R: その型に入っている砂を、スプーンでいじ る。	
	(中略)	(中略)	
52	R: これ(.)僕の	R: 4つの穴のうちの1つを指で指す。	
53	S:	S: うなづく。	
54	R:	R: 型に入っているすなをスプーンですくい、 それを口元へ持って行き、食べるふりをす る。	
55	S, R:	S, R: 型の中にさらに砂を入れる。	
56	S: ね::ね:: ( ) 誰か食べに来てくださ::い	S: 砂場にいる子どもに向かって言う。	
57	R: そうです	R: スプーンでなべ②に入っている砂を型の 中に入れる。	
58	S:	S: 型を見る。	
59	S: 早くしないと::溶けちゃいますよ:::		
60	R: アイスって(.)溶けるんだよね	R: Sに向かって言う。	
61	S: うん(.)これね	S: 型を指で指し、Rに向かって言ううなづく	
62	R: うん	R: Sに向かって言う。	

《観察事例3》 3歳児：S, R

これは、《観察事例2》の場面の2日後のSとRの様子である。最初Sがプリン型の型やきゅうすに、砂または水を入れてアイスを作っていた所へ、Rがやって来ている。

【観察事例 3】 3歳児：R, S

	会 話 記 録	相 互 行 為	媒介物の状態
01	S: アイスで一す(.)アイスはいかがですか? アイスはいかが?	S: スプーンでプリンの型に、砂を入れる。	
02	R:	R: きゅうすに、スコップで砂を入れる。	
03	R: アイスはいかが?		プリン型(01)
04	S: 早くしないと(.)溶けちゃいますよ:::		
05	R: そうですよ:::	S: スプーンできゅうすの中に砂を入れようと する。	
06	R: 入れないで (9)	R: 手でSの持っているスプーンを押さえる。 S: プリンの型にスプーンで砂を入れる。	きゅうす(02)
07	S: いらっしゃ:::い	S, R: 活動をやめて、保育室の方を見る。	
08	R: いらっしゃ:::い		
09	S: いらっしゃ:::い		プリン型(11)
10	R: いらっしゃ:::い		
11	S: アイスがアイスが溶けちゃいますよ:::	S: 型にスプーンで砂を押し詰めている。	
12	R: そうで:::す	R: スコップできゅうすに砂を入れる。	

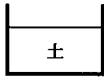
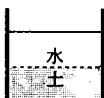
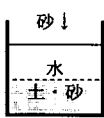
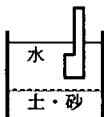
SとRには道具(プリン型の型, きゅうす)の共有は見られないが(01, 02, 06), 作っている対象は既に2人の間で共有している。ここでは発話によって, 他の人に食べてもらいたいという, SとRの目的が示されている(01, 03, 07, 08, 09, 10)。また, Sの発話の中に, 2日前と同じ発話(《観察事例2》, 59)が見られた(04, 11)。作られたものの意味は, その対象に対して行う身ぶりや発話によってその同一性を形作っていることが理解できる。また, SとRは2日前と一緒に作ったアイス, 時間を経た「いまーここ」で場や道具を変えながらも, その対象の意味を持続的に共有している。この持続的な共同化はアイス作りという遊びのできごとへの参加形式により作られている。

2. 子どもと保育者とが共に参加する活動

《観察事例4》 4歳児:A, U 保育者:T

Aは他の場所から土を入れたおたまを持ったまま, Tの所に来て活動を始めた。

【観察事例 4】 4歳児:A, U 保育者:T

	会 話 記 録	相 互 行 為	媒介物の状態
01	T:これなあに?	(A:おたまに入っている土を茶わんに入れる)	
02	A:これは(.)うちのあれ(.)カレーです	T:茶わんを指でさす。	(01):茶わん
03	T:カレーだって	T:Uに向かって言う。	
04	A:じゃ::先生(.)これにお水入れてくるね	A:茶わんを持って, 水を入れに行く。	
05	T:は::い	T:Aを見る。(TとAは視線が合う)	(08):茶わん
06	U:カレーはカレー粉のカレー		
07	T:そ-(.)あれ(.)あれでもほら(.)見て見て(.)カレー粉の色に似てる::(.)カレーの色に似てるよね (中略)	T:目の前にあった砂の入ったなべの中をおたままで混ぜる。そして, そのなべを持ち上げてUになべの中を見せる。	
08	T:あ(.)おかえり:: これで混ぜ混ぜするの	A:茶わんに水を入れて来た。 T:スコップをAに渡す。	
09	A: (中略)	A:スコップを一度受け取り, すぐ置く。そしてざるの中にあつた砂を茶わんに入れる。手で茶わんの中を混ぜ始める。	(09):茶わん
10	A:せんせ:::せんせ::: (中略)	T:Aと少し離れた場所で, 他の子どもと話している。 A:Tの方を見る。	
11	T:なに(.)な [なに?	T:Aに近づき, Aの前に坐る。	
12	A: [これ(.)けんた作ったの	A:Tに茶わんを差し出す。	
13	T:けんた作った(.)なに(.)これ	T:茶わんを受け取る。	
14	A:お水		
15	T:お水(.)カレーじゃなかった [の		
16	A: [カレーです(.) カレー		
17	T:あ:::おいしそう(.)これちょっとゆるいような [気がする	T:茶わんの中を, スプーンでかき混ぜる。	
18	A: [ゆるいの	A:もうひとつ他の茶わんを手取る。	
19	T:いただきま:::す		
20	A:ちょっと(.)お水入れてくる=	A:茶わんを持ち, 立つ。	
21	T:=それにお水入れるんですか?	A:水を入れに行く。	(17):茶わん
22	A:入れるです	A:歩きながら言う。	

まず、TはAに素材(茶わんに入っている土)の意味を聞き(01)、Aの目的を把握しようとする。そして、Aの発話(02)でその目的が明確になると(03)、Tはその素材を実物のカレーに色や濃さを似せようとする(07)。しかし、Aは今からTと一緒にカレーを作ろうとしているのである。AはTにテーマを求められたので(01)、テーマを提案したにすぎない(02)。だから、Aは自分の行為そのものを発話し、Tの了解を得ようとしている(04)。

Tは途中その場を離れたが、Aの誘いにより(10)再び場に戻り(11)、知っているはずのテーマを繰り返し聞いている(13)。AはTが既に知っているはずのテーマを再び聞いたので(13)、カレーではなく「お水」と答えている(14)。だから、Tが最初にAから聞いていた「カレー」というテーマを発した時(15)、急いでAも言い直している(16)。Tは再び素材の意味を、実際のカレーに味やとろみを似せようとしている(17)。しかし、AはTの言動から、対象物の共有がなされていないことに気づき、また新たに何かを作ろうとしている(18, 20, 22)。

《観察事例5》 3歳児：S, R 保育者：P

この場面は《観察事例2》の続きで、SとRと一緒にアイスを作り終えた所である。そこへ、Sに誘われた(02)保育者Pがやって来て、その素材の意味を探ろうとする(08)。Sはできあがっているアイスを食べてほしかったのである(06)。しかし、Pはアイスを食べようとはせずに、「今日、何アイス?」と細分化したテーマを聞いた(08)。Sと一緒にアイスを作っていたRは、スコップを洗いに行っていたためこの場に途中から加わったが、対象の意味をSと共有している(06, 09)。

【観察事例 5】 3歳児：S, R 保育者：P

	会 話 記 録	相 互 行 為
01	S:アイスがいかが?:::	S:保育室の方を見る。
02	S:佐藤先生、アイスがあります:::	S:Pのほうをみながら立ち上がり、T3に向かって叫ぶ。
03	P:えっ。	P:歩いて砂場に近づいて来る。
04	S:アイス:::-	
05	P:アイスある?	
06	S:うん。	S:砂の入っている型を見る。
07	S: [ちよっと(.)食べに来て	S:座る。
08	P: [今日(.)何アイス?何アイス?	P:Sの前方から砂場に近づき、砂場の脇を通りすぎる。
09	R:アイス屋さんはいかが?	R:スコップを持って、砂場の方に歩いて来る
10	S:	S:Rを見る。

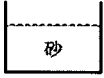
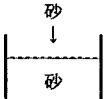
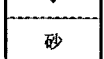
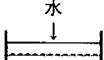
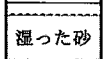
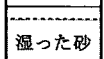
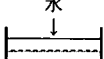
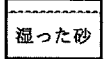
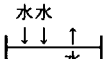
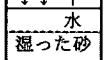
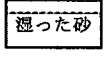
《観察事例6》 4歳児：S, K 保育者：Q

この事例は、Sが1人で砂場で遊んでいる途中に、KやQ(保育者)が介入してくる場面である。はじめSは、1人でおなべの中の砂をスプーンで混ぜていたが(01)、砂場の近くにやってきたKを誘っている。その際、Sは作ることに先立って、他者に行為そのものの発話をする中で、活動の意図がコーヒー牛乳として明瞭になっている(02, 05)。Kは「アイス・・・」と言ってSとは異なる意図をSに伝えている(06)にもかかわらず、Sのなべに(場)介入してそこで作り始める(09)。これは、場や造形対象が自分が作っている自分のものという境界性を超えていることを示している。ここでは、まだSとKの間では対象の意図が明確になっていないが、道具や場の共有はできている(13, 17)。そして、2人で何かを作っていく中で、対象(おなべの中)が変

化したため、Sはカレーを作ろうとKに言う(25,26)。ところが、Kは砂場からいなくなるのである。

Sはしばらくの間1人でカレーを作っていたが、今度はQ(保育者)を誘っている(28)。Qが活

【観察事例6】 3歳児：S, K 保育者：Q

	会 話 記 録	相 互 行 為	媒 介 物 の 状 態
01	S:	S:砂場で、なべに砂を入れ、スプーンで砂を混ぜている。	
02	K:	K:ダンプカーを持って、走って来る。	
03	S:おーい(.)ひろき君ひろき(.)混ぜてたんだよ	S:Kに向かって声をかける。	
04	K:(4)	K:ダンプカーを置き、Sの方に向かって歩いて行く。	(01) コーヒー牛乳
05	S:ほら(2)ひろきこれからね(.)お水いれてコーヒ一牛乳作るんだよ	K:立ちながらSの動作を見る。	
06	K:これからアイス-	S:スプーンで砂をおなべの中に入れ混ぜる。	
07	S:アイスつくるの?	K:Sの前に立ち、おなべの中を見る。	
08	K:うん	S:スプーンでおなべの中を混ぜる。	
09	K: (11)	K:Sの正面に座り、おなべの中に両手で砂を入れ始める。	(09)K:アイス/S:コー ヒー牛乳
10	S:	S:作業をやめ、Kの動作を見る。	
11	S:	S:スプーンでおなべの中を混ぜる。	
12	S:あ(.)もういもういもうい	K:立ち上がる。	
13	K:( ) お水入れてくる:::	S:Kを見る。	
14	S:	K:ジョーロを取りに走って行く。	
15	K:(3)	S:スプーンを砂場に刺し、おなべを持ちKを目で追いながら、Kが走って行った方に向きを変えて座る。	(20)K:アイス/S:コー ヒー牛乳
16	S:	K:ジョーロの中に水を入れて来る。	
17	S:お水入れて来て:::	S:Kを目で追いながら、立つ。	
18	K:	K:おなべの中に水を入れる。	
19	S:	S:おなべの中を見る。	
20	K:	K:ジョーロを戻しに行く。	(23)K:アイス/S:コー ヒー牛乳
21	S:	S:スプーンを取り、おなべの中を混ぜる。	
22	K:(17)	K:他の場所へ向かって歩いて行く。	
23	S:	S:Kを探す。	
24	K:	S:おなべの中を混ぜる。	
25	S:ね::(.)ね::(1)	S:スプーンを置き、ジョーロを取って来る。	
26	S:( ) 君カレーライス作る(.)カレーライス-	おなべの中に水を入れる。ジョーロを置きスプーンでおなべの中を混ぜる。	
27	S: (40)	S:ジョーロを取りに行き、近くにいたQに話しかける。	(27)カレーライス
28	S:お:::い。	S:水の入ったジョーロを持って、砂場の方に行く。	
29	Q:何してるの?	S:砂場に戻り、おなべの中に水を入れ、またジョーロを取りに行く。そして、おなべの中に水を入れ、スプーンで混ぜる。その後おなべの水をこぼし、スプーンでおなべの中を混ぜる。	
30	S:ひろき君ね	S:おなべを持ち、砂場から他の場所へ歩いて行く。	(35)カレーライス
31	Q:うん	S:おなべを持って、砂場に来る。	
32	S:カレーライス作ってるの	S:おなべを指さしながら、近くにいる女兒に言う。	(38)カレーライス
33	Q:おっ(.)お(.)い:::な::(.)先生にも作ってよカレーライス		
34	S:い:::よ		
35	S:		
36	S:よっこいしょ		
37	S:おもた:::い		
38	S:ね::(.)これひろきね(.)カレーライス(.)カレー		

動の目的を問うことによって、Sの製作の意図が明確になる。Qによる共感(「お(.)い::な::(.)」)と依頼(「先生にもカレー作ってよ、カレーライス」(34))が、カレーライスを作る意図を強固なものにさせている。だから、Sはコーヒー牛乳のようになったなべの水をこぼして捨てている(35)。また、時間が経過した後も、Sは他者(幼児)にカレーライスを作っているということを示している。

#### IV. 全体考察

##### 1. 子ども間の遊びのできごとにおける造形行為の特性

複数の幼児による砂場の造形活動は、①遊び場の境界、②遊びの主導権、③作られるものの著作権(誰が作ったものであるか)が固定していない。遊びの中で交互に遂行される相互行為の中で互いに主導権を移行し、著作権も交替し合いながら、造形行為もまた実践的に達成されている(観察事例2)。

また、無藤(1996)が指摘するように、最初に目的や内容が決定されて活動が展開するのではない。目的や内容は、場面を共有している者たちと共有していない者との対立関係(対人関係)や、活動が展開する上で配列され投入される物(スプーン、型)によって活動の展開過程の中で決定されている(観察事例2)。そして造形行為の対象の意味も、会話、視線、身ぶり、道具の貸し借りなどにより作られている。

製作テーマとの形態的な類似性を作り出さない幼児の造形行為では、表現様式は視覚的に再現性の強い形式ではない。しかし、対人関係場面における説明や使用等の実践形式において、作られたものの意味や作る行為の目的が具体化していくことを示している。つまり、幼児の造形行為ではその表現様式のもつ意味は、それを使用したり、そこに参加したり、それを説明したりする相互行為の場面において、流動的で多様に解決される(意味づけられる)形式のまま示されているのである。

したがって、こうした表現様式は、それを生み出した具体的な遊びの文脈を離れて、不特定多数の他者に対して、同一の意味を共有することはない(観察事例5)。むしろ、この造形表現の特性とは、記号とそれが指示する意味との関係が、未完結のままであるように大人には見えることの方にある。しかし、それゆえに、幼児の造形活動場面では、相互行為のやりとりの中で意味がより固定したものへと、協働的に構成されていくことが可能であるし、意味をつくり共有する方法も同時に作ることができるのである。幼児の造形行為における作られるものの意味が他者に対して開かれており、かつ遊びのできごとの展開にしたがって推移していくという生成的な性格をもっているのは、相互行為の文脈が行為の連鎖や重なりにおいて変化していくことに応じて、作られたものや作る行為の意味もまたそのつどその意味を生成することにある。幼児の造形行為において作られる記号とその意味は、相互行為的なあり方をしており、場や文脈の局面の推移と共に意味をそのつど生成しているのである。

しかしながら、こうした生成的な記号を媒介として状況的に構築された遊びのできごとの意味は、その当事者間においては、時間が経過してもはっきり意味を指し表すものとして共同化され、知覚され、使用される。《観察事例3》からは、同じ当事者間での2日後の事例において、遊びの目的・発話・行為・道具が共有されていて、繰り返されていることが確認された。

また、《観察事例2》では、遊びのできごとの相互行為文脈を超えた他者に対してそのできご

とを伝えようとするとき、「誰か食べに来てください」と呼びかけていた。この時幼児は“見に来てくれる”ことを要求するのではなく、“食べに来てくれる”ことを要求している。相互行為文脈を超えた他者(第三者)との意味の共有は、第三者として彼らの活動を見てくれることを要求するのではなく、共に遊びの行為(相互行為)に参加することを要求するものである。これは、遊びの行為の意味は相互行為を重ね合わせることで共有されることを、幼児自身が発話の中で示していることを意味している。

## 2. 子どもと保育者の遊びのできごとにおける造形行為の特性

幼児と保育者が共に参加する活動は、①「遊びの目的や内容」や②「遊びの主導権」が保育者により固定されている。また、子ども同士の活動とは異なり、遊びの目的や方法をめぐる相互行為場面が成立しておらず、遊びの目的や方法が遊びの展開過程において協動的に達成されていない。むしろ、これらの場面は、最初に対象の意味を言葉によって会話上で明確にし共有することによって展開していく。そして、その言語化された目的に向かって活動していく。このため、造形物の意味は、遊びの素材や場に対する行為の展開過程において流動的で多様に解決されることはない。

また、保育者には幼児の造形行為や表現様式は、記号とそれが指示する意味との関係が一致していないように見えている。そのため、保育者は対象の意味の認識の違いを幼児との間で解消しようとして、何を作っているのかを会話により問うのである。事例では、①製作目的が固定すること、また②製作物が現実の事物と視覚的に類似していること(観察事例4)、そして③製作内容が活動の展開や日を超えた繰り返しの中で細分化されること(観察事例5)、等について言語的に問うことが示されている。

## 3. 砂場における子どもの造形行為のエスノメソドロジーという視点

砂場における保育者の援助は、保育者が(a)幼児同士による遊びの場面の特性と、幼児と保育者とが共に参加する遊びの場面との相違点を理解すること、そして、(b)子ども同士の遊びの特性を理解することが重要となる。これは、遊びのできごとを自他間で構築する上で自明に用いる方法が、「大人の方法」と「子どもの方法」とで異なるためである。「子どもの方法」は、①遊びのできごとの場の境界の侵犯、②道具の所有権への侵犯、そして遊びの③主導権の柔軟な交替がある。遊びのできごと内で相互的に作られる遊びの道具や場に関してみると、④著作権(誰が作者であるか)について基本的にこだわらない。⑤視覚的に見て理解するのではなく参加したり使用して理解することを求めている。「子どもの方法」において作られたものの意味は、言語により示されるものではなく、作られたものを取り扱う身ぶりの運用過程により示されている。

「大人の方法」は、①目的(何)が最初にあり、最後までその目的が固定されることが良しとされている。そのため、②最初に子どもの活動の意図を言語的に把握しようとする(「何を作ったの」)。また、③表現形式が活動の展開や繰り返しの中で次第により細分化していくこと。④子どもにより作られたものの意味を、外界との視覚的類似性をそこに見て理解しようとする。

「子どもの方法」と「大人の方法」が遊びのできごとにおいて共存する相互行為場面で、大人の側が子どもの方法を理解できなかつたり知覚できないのは、子どもとの関係を「非対称的關係 asymmetry」として作り上げようとして使用する、以下のような自明な態度によると考え

られる。(a)作られたものの意味を問う言語主義的な態度。(b)作られたものが作られた場や文脈を超えて言語的・知覚的に理解可能であると考え、子どもの遊びのできごとに参与する脱文脈的態度。(c)作られたものの意味・作る方法・道具・場等について、大人と同様の意味での個人による起源や所有を想定する個人主義的態度。(d)作りつつあるプロセスや子どもの身ぶり等の参加や使用の形式を見るのではなく、作られたそのものの形式を見ようとする作品主義的態度。こうした自明に使用する態度が、遊びのできごとの成立をめぐる子どもと大人の相互行為において発話や身ぶり、作られたものや場の使用において交わされている。そして、とりわけ子どもの身ぶりのもつできごとの意味生成機能を重要ではないものとして見えなくさせている。それは、独自の知的生活の態度で生きる子どもに対して、言語による脱文脈化、視覚的類似性への方向づけ、行為の細分化、目的・計画・反省に基づいた遊びや造形活動の展開等をより望ましいものとして特権化する行為的関与を行っていることを意味している。つまり、大人は幼児がしている行為(身ぶりや参加形式)の現実そのものの意味を彼らが実践しているできごとに即して見ようとしているのではなく、大人が見たい行為とその意味を幼児の遊びの場面において見ようとしているのである。

子どもの造形行為のエスノメソドロジーでは、子どもの造形行為の方法が、彼らが生成する遊びのできごとの進行過程の局面として、大人や観察者において知覚可能となる。大人社会に対して子ども社会におけるできごとの局面の現れの現実性を伝えるためには、大人や観察者がそのできごとの生起する場に居合わせ、子どもと同様の現実性をその実践上の局面の現れとして知覚し、記号化して記述することが必要である。しかし、子どもの遊びのできごとの実践的な局面における現れのリアリティを知覚するためには、大人として使用しているこれまで述べた自明な方法を保留し、子どもが見ている遊びのできごとをメンバーとして共に知覚することが必要となる。そして、その現れをできごとの現実性にしながら記述することにより、対比的に大人の方法との差異や連続性について言及する必要がある。そうした試みは、大人における知覚と表現の形成史を明らかにすることでもあり、大人と子どもが共に参加しつつ社会や文化を構築する方法を明らかにすることでもある。それは、これまで「教育」と呼ばれてきた人間の文化実践の領域を、子どもの社会文化的実践から新たに構築することを意味している。

## 謝辞

本研究の調査に当たり、上越教育大学学校教育学部附属幼稚園の園児のみなさんと先生方には、多大の御協力をいただきました。心より御礼を申し上げます。

## 付記

[トランスクリプトの記号]

1. [ ] : 参加者の発話が重なりはじめている時点を2行以上にまたがる角括弧で示す。
2. = : 2つの発話もしくは発話文が途切れなく密着していることを示す。
3. ( ) : 聞き取り不能な箇所を示す。空白の大きさは聞き取り不能な音声の相対的長さ

を示す。

4. (0.4) : 沈黙・間合いを示す。0.2秒ごとに( )内に示される。0.2秒以下は(.)で示す。
5. :: : 音声の引き延ばしを示す。コロンの数は引き延ばしの相対的長さを示す。
6. - : 言葉の不完全なままの途切れを示す。
7. (hhhh) : 呼気音・吸気音を示す。hの数は音の相対的長さを示す。
8. \_\_\_\_\_ : アンダーラインは、叫んでいたり、発話の声の大きい箇所を示す

## 註

(1) 「協働的」という言葉は、あるできごとが実現されつつある場に複数の人々が共に参加し、相互の行為のやりとりと連鎖の中で場・道具・できごと・参加形式・社会的行動様式・社会的集団性等を、相互関係的かつ相互依存的に構築していくあり方を示す用語として使用している。このように、「協働的」という言葉を、プロセスにおける関係性と達成されるできごととの相互の関係を示す用語として本稿では使用している。

(2) 「人-もの」関係ではなく、[人-もの-人]が[人-道具(場)-人]関係へと相互的実践において組み替えられることは、認識の社会的構成(茂呂, 1991)における Wertsch の「媒介された行為 mediated action」(Wertsch, 1991; 12; 1995: 28-29)の概念によっている。自他間での文化的社会的行為は、「道具や言語といった「媒介手段(mediational means)」を用いて遂行されており、これらの媒介手段が行為の形成に関わっている」ととらえる立場である。なお、ワーチは、行為と媒介手段との関係こそが基礎となっているのであるから、行為と媒介手段を含む行為者について言及する時は、単に「(諸)個人」について述べるよりは、「媒介-手段を-用いて-行為する-(諸)個人(individual(s)-acting-with-mediational-means)」について述べるのが適切であるとしている(Wertsch, 1995: 28-29)。こうした意味での「道具 artifact」の概念は状況的認知においては、物としての道具ではなく、仕事やできごとを成し遂げようとする実践共同体とその共同体が行う労働の場への「アクセスの問題」として取り上げられている。そうした場において道具は、仕事やできごとを成し遂げる歴史的で社会的な資源として実践のなかで、それを成し遂げる人々において透明なものとしてそのつど構築されている。それは、ある文化的で社会的な行為を協働的に構築しつつ行うという認知や学習の問題であると同時に、文化的な実践共同体の構築の問題でもある(Lave & Wenger, 1991: 83-89; 上野, 1991)。

以上の視点に基づく研究は、認知科学におけるアーティファクト研究(佐伯, 1992: 65-77; Suchman, 1987; Hutchins, 1990; 上野, 1996, 1997a, 1997b, 1998; 茂呂, 1996), エスノメソドロジーによるワークプレイス研究(Goodwin, C. & Goodwin, M. H., 1996; Suchman, 1996; 高山・行岡, 1997; 岡田・山崎・行岡, 1997; 秋葉, 1997)や、テクノロジー研究(Lynch, 1990; 山崎他, 1995)においても報告されている。なお、幼児の他者との相互的な遊びの場面における「道具」の位置づけについては、松本(1998b: 107-108)を参照されたい。

(3) 「実践的達成 practical accomplishment」とは、生活者の現実構成の基本特性を示したものである。日常の様々な場面で人々は、実践的な目的にかなう形で多様な「方法」を駆使しつつ、社会的リアリティを他者とともに構築する。この現実構築作業は、人々が回避しえない必然であり、「いま-ここ」の現在で、彼ら自身が発話行為や推論などを具体的にすることで達成される。こうした達成は、切れ目なく続く「現在」の時点で、常に新しく創造される過程である(森岡他, 1993: 75)。



(4) 「共同化」の概念については、麻生武(1992: 355)の「“共同化された知覚世界”をもつということ、世界を“共同化された世界”として他者に“身ぶり”によって指し示すようになることを意味している…(中略)…そのような“身ぶり”を獲得するということは、自分の身ぶりと他者の身ぶりを対応させられるような同型的な“身体”の獲得を意味している」とする考え方によっている。

## 引用文献

- 秋葉昌樹 1997 順番のスムーズな形成を妨げる左手：学校保険室での〈養護教諭－生徒〉相互行為における対応の順番 山崎敬一・西坂仰編 語る身体・見る身体 ハーベスト社 214-234.
- 麻生武 1992 身ぶりからことばへ 新曜社.
- Geertz, C. 1983 Local Knowledge. Basic Books. (梶原景彰・小泉潤二・山下晋司・山下淑美(訳) 1991 ローカル・ノレッジ 岩波書店.)
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. 1996 Seeing as a situated activity: Formulating planes. in Engestrom, Y. & Middleton, D. (eds.). Cognition and communication at work. Cambridge University Press. 61-95.
- Hutchins, E. 1990 The technology of Team Navigation. in Galegher, J., Kraut, R. E., and Egido, Carmen. (eds.). Intellectual Teamwork: social and technological foundations of cooperative work, L. Erlbaum Associates. (宮田義郎訳 1992 チーム航行のテクノロジー 石崎俊・波多野誼余夫編 認知科学ハンドブック 共立出版 21-35.)
- 石井光恵 1993 砂場をめぐる子どもたち 発達, 54 ミネルヴァ書房 58-64.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 Situated Learning: Legitimate peripheral participation, Cambridge University Press. (佐伯胖訳 1993 状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加 産業図書.)
- Lynch, M. 1990 The externalized retina: Selection and mathematicization in visual documentation of objects in the life science. in Lynch, M. & Woolgar, S. (eds.) Representation in Scientific Practice. Cambridge: MIT Press.
- 松本信吾 1993 子どもはなぜ砂遊びに魅きつけられるのか 発達, 56 ミネルヴァ書房 48-59.
- 松本健義 1985 幼児の絵画制作における知覚・イメージ・絵画：身体論的アプローチ 美術教育学, 7 25-36.
- 松本健義 1993 子どもの描画行為における日常性の研究 美術教育学, 14 309-320.
- 松本健義 1994 幼児の造形行為における他者との相互行為の役割に関する事例研究(1) 美術教育学, 15 265-280.
- 松本健義 1995 なぜ幼児は描き、造るのか 財団法人美育文化協会編 美育文化, 45(6) 38-43.
- 松本健義 1996 幼児の造形行為における他者との相互行為の役割に関する事例研究(2)：「顔」の描画表現様式形成における知覚的同一性と相互行為文脈への依存性 美術教育学, 17 231-246.
- 松本健義 1998a 芸術教授学による文化の実践的構築 日本芸術教授学研究会編 芸術教

- 授学, 1 : 71-85.
- 松本健義 1998b 幼児の造形表現と会話における物語の展開に関する事例研究 平成8~9年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書 [研究代表者上越教育大学松本健義 課題番号08680302].
- 南博文 1993 砂場のエスノグラフィ: 松本論文へのコメント 発達, 56 ミネルヴァ書房 63.
- 茂呂雄二 1991 認識の社会的構成 児童心理学の進歩1991年度版 金子書房.
- 森岡清美・塩原勉・本間康平編 1993 新社会学事典 有斐閣.
- 無藤隆 1996 幼児同士の遊びの成立過程: 砂場遊びの分析 子ども社会研究, 2 ハーベスト社 3-17.
- 西坂仰 1997 相互行為分析という視点: 文化と心の社会学的記述 金子書房.
- 岡田光弘・山崎敬一・行岡哲男 1997 緊急医療現場の社会的な組織化 山崎敬一・西坂仰編 語る身体・見る身体 ハーベスト社 168-185.
- 佐伯胖 1992 道具使用の認知科学 石崎俊・波多野誼余夫編 認知科学ハンドブック 共立出版 65-77.
- 澤田英三 1993 「遊び」研究が成り立つ共同作業をみる: 砂遊び研究の経過記録から 発達, 56 ミネルヴァ書房 60-62.
- Schutz, A. 1962 Collected Papers I: The Problem of Social Reality, Kluwer Academic Publishers, Boston.
- Suchman, L. A. 1987 Plans and Situated Actions: The Problem of human machine communication, Cambridge University Press.
- Suchman, L. A. 1996 Constituting shared workspaces. in Engestrom, Y. & Middleton, D. (eds.) Cognition and communication at work. Cambridge University Press. 35-60.
- 高山啓子・行岡哲男 1997 道具と身体の間秩序: 緊急医療における身体参与の分析 山崎敬一・西坂仰編 語る身体・見る身体 ハーベスト社 147-167.
- 津守 真 1979 水と砂と器をめぐるイメージの観察: 実現しようとする意志の内容としてのイメージ 子ども学のはじまり フレーベル館 134-140.
- 上野直樹 1991 状況的認知 児童心理学の進歩1991年度版 金子書房.
- 上野直樹 1996 状況的認知とギブソン1-6 言語, 25(1): 102-107, (2): 104-109, (3): 104-109, (4): 104-109, (5): 108-113, (6): 104-109.
- 上野直樹 1996 協同的な活動を組織化するリソース 認知科学, 3, 2, 5-24.
- 上野直樹 1997a 協同的な活動の組織化: 行為, 道具, 会話の相互的構成 山崎敬一・西坂仰編 語る身体・見る身体 ハーベスト社 254-283.
- 上野直樹 1997b アーティファクト研究の現在 エスノメソドロジー会話分析研究会発表.
- 上野直樹 1998 見ることのデザイン 山田富秋・好井裕明編 エスノメソドロジーの想像力せりか書房 252-269.
- Wertsch, James V. 1991 Voice of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action. Harvard University Press. (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳代子(訳) 1995 心の声: 媒介された行為への社会文化的アプローチ 福村出版.)
- 山形恭子 1988 0~3歳の描画における表象活動の分析 教育心理学研究, 36(3) 201-209.
- 山形恭子 1989 なぐり描きと人物画の誕生 発達, 38 19-30.
- 山崎敬一・上野直樹・山崎晶子・高山啓子・上谷香陽・浦野茂・中村和生・岡田光弘 1995 CSCW

と相互行為分析：テクノロジーのエスノメソドロジー 現代社会理論研究 人間の科学  
社 93-126.

## Ethnomethodology on infant's formative activity at the play in sandbox

Takeyoshi MATSUMOTO\* and Takae HATTORI\*\*

### ABSTRACT

This study investigates on the cases of practical accomplishment of the events at the infant's plays in the sandbox that are picking up by peripheral observation at kindergarten. Then, analyze them by interaction analysis how the formative activities are constructed and used at these cases among the infants or between the infants and the teachers.

The processes of practical accomplishment of the events at the infant's plays are doing as cooperative construction among infants. The event at their plays are accomplished through following situated activities each other, turn taking the initiative and the author, or changing their purposes and the border of the event at them.

These characteristics of the methods at their plays play important parts to change or make the meanings of scenes and artifacts. To make these scenes and artifacts function as highlighting the society of the community of practice, and as awakening of the identity as that membership through the reality of the event. The relationship between to accomplish of its reality and to make or use these scenes and artifacts cooperatively are reflexive each other. These reality and cooperation are constructed by infant's gestures of participation and use at the play. These gestures between infant and the others construct the context of interaction mutually.

In relationship infants and teachers, teacher decided purposes, contents and initiative at the beginning of the play in the sandbox. Teachers are take for granted that infant's product is similar to the something in our daily life, and that the styles of their product will be make in detail as going on the event at the play.

---

\* Division of Early Childhood Education

\*\* Graduate Students (Joetsu University of Education)