

遊びのコンテクストとしての幼稚園；ごっこ遊びにおける幼児の コミュニケーション的行動の事例分析を通して

小山 優子¹

Kindergarten Classroom as Context of Play; Analyzing Young Children's Communicative Behavior at Pretend Play

Yuko Koyama¹

This study analyzes the young children's communicative behavior at pretend play, focusing on the context of play, especially the classroom situation, which among various factors is supposed to influence most directly children's play activities. This analysis is based on the data which consist of transcripts of playgroup interaction of 3-, 4-year-old children, observed in an university laboratory kindergarten. Out of 34 collected episodes, 6 episodes are examined in this paper. Findings are as follows. First, children's play begins without the explicit verbalized statements such as "Let's play". Hence, children are inferred to have an advanced metacommunicative abilities to participate in their pretend play. Secondly, during play, children selectively response to the surrounding occurrences and routine works of kindergarten. As the conclusion, it is suggested that classroom play is not the free expression of children, therefore further study of play and classroom context would be necessary.

Key Words: classroom context, communicative behavior, kindergarten, play, playgroup, pretend play

はじめに

乳幼児期の子どもは、遊びを通して様々な事象を学習しているといわれており (Piaget, 1962; Weininger, 1979)、研究者は乳幼児の遊びについて多くの関心を抱いている。しかし、幼児期の子どもは幼稚園や保育所といった集団の中での生活を経験し、そのような場で遊んでいることが多いにも関わらず、従来の心理学者はこのような場における遊びを対象としてこなかった。またごっこ遊び (pretend play, make-believe play) に関する研究は数多く行なわれているが、参与観察の方法を用いた研究はあまりみられない。

ごっこ遊びとは、ふり (pretense) が前提となる遊びであるが、ふり遊びに関する研究は、Piaget (1962) 以降、乳幼児の発達心理学の分野で行なわれてきた。

これらの研究は、乳幼児の象徴的表象能力の出現の時期と、その表象のメカニズムの解明に焦点が向けられてきた。前者は、乳幼児における、ふりの初出の時期に関する研究 (Huttenlocher & Higgins, 1978; 麻生, 1996) である。これらの研究は、子どもは2歳半ばかり象徴的なふり遊びをするという見解が主流であり、1歳前後でみられるふりは大人をモデリングすることにより学習した行動で、シンボルを介在する象徴的なふりではないといった主張が出された。後者は、ふりをするための心的な表象構造はどのように説明できるかといった観点からの研究 (Leslie, 1987; 麻生, 1996; 高橋, 1993) である。ここでは記号行為としての“ふり”が日常的な指示対象から区別され、子どもの意図によって自由にふりを操作できる状態、日常生活を離れ脱文脈化した状況においてもふりが再現できる状態としてみなした。

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

このように発達心理学者の関心は乳幼児の能力の発達にあったため、単独的なふり遊びの視点は、対象とする子どもの年齢を上げることにより、ふりを他者と共有できるという観点に置きかわった。すなわち、ごっこ遊びは“複数子ども”間で行なう遊びであり、ふり遊びから発展・変容した状態として捉えた。それゆえ、ごっこ遊びの研究は幼児間のコミュニケーション過程に焦点化されるようになった(Garvey&Berndt,1975; Garvey, 1977; Göncü & Kessel, 1983,1984; Schwartzman, 1978)。Garvey & Berndt (1975) は、現実から虚構への変換(transformation)としてごっこ遊びを定義し、5つのコミュニケーションのメッセージの型(「否定」「演技」「メタコミュニケーション的行動」「ふりの前の行動」「変換の確認)を挙げた。また、Göncü & Kessel (1984) は、ごっこ遊びがメタコミュニケーションにより成立することを強調し、ごっこ遊びにおける子どもの発言を7つのカテゴリー(「勧誘」「プラン」「物への言及」「変換」「容認の発言」「否定」「終了の発言)に分類した。

Garveyらは、子どもの発話からごっこ遊びの開始や終了、その過程の特徴を明らかにしようとした。しかしここで示された子どもの姿や結果は、幼稚園や保育所で行なわれている幼児の遊びの実態と異なっていると考えられる。その理由は主に二点挙げられる。第一には、彼らはごっこ遊びのコミュニケーションの型をカテゴリー化する際に、言語のみに着目していることである。特にGöncü & Kessel (1984) は、遊びにおける言語コミュニケーションの型がどれくらいの割合を占めるかという観点から遊びの特色を考察している。しかし子どもは、遊び場面においても言語行為のみに依拠せずコミュニケーションを図っている。第二には、彼らの研究では研究所のプレイルームで遊ばせた状態での子どもの遊び行為を抽出している。しかし、幼児間の遊びのコミュニケーションは、研究者が設定した実験統制場面と自由に行なわれている場面とは異なると思われる。それゆえ、彼らの研究上の前提を認識し、幼稚園という場の特殊性を考慮した上で遊びを考える必要があるだろう。

集団生活の中でみられる子どもの遊びは、自由遊び場面において、自分の遊びたい相手との相互作用の過程で自発的に始められ終了するという特徴を持つ。そのため、メタコミュニケーションにより成立するごっこ遊びは、遊びの開始や終了、また必然的に関わってくる周囲の状況についての認知が要求される。この“状況”や“文脈”といった観点は、心理学の分野では特に関心を示されなかった。しかし、社会学の分野では、Bateson (1955) や Goffman (1974) が様々

な文脈(context)に着目したことにより、独自のフレーム(frame)という概念を構築した。Batesonは、遊び(Play)と遊びでない(Non-play)状況を区分するものとしてフレームという概念を提案し、遊びのメンバー間で相互作用的にその文脈を規定していると述べた。Goffmanはさらに多数のフレームの存在を仮定し、現実には様々な文脈が重層的になって認識されたり、他のフレームに転調されたりする中で捉えられるという見解を出した。この両者にみられる主張では、コンテキストが成員間の相互作用の中での“状況”であり、そのコンテキストを規定したり確認したりするものとしてフレームという概念を位置づけている。このように相互作用場面においてコンテキストの違いを認識するという彼らの見解は、子どもの遊びにおいても同様に必要とされることであろう。その理由は、子どもは多様なテーマに基づいて遊びを行なっているからであるが、それゆえ子どもは遊びのコンテキスト間の違いをどのように認識しているのかを明らかにする必要があるだろう。

さらに集団生活の場において、子どもの遊びは暗黙的に園生活という文脈に支配されているといわれている(King,1992)。Kingは園の遊びに深く影響を与えている4つのコンテキスト(物質的、個人的、社会的、カリキュラム的)の視点を強調した。この4つの文脈は、幼稚園や保育所といった場における子どもの遊びに様々な形で反映されていると考えられる。では、子どもたちはどのような形でこれらのコンテキストの影響を受けているのかということ、遊びという枠組みを通して明らかにすることは意義があると思われる。

このような視点より、子どもは遊びの中で、様々なテーマに基づく遊びのコンテキストや園生活上のコンテキストを読み取っていると考えられる。それゆえ、子どもはごっこ遊びに関するシグナルをどのような状況から読み取っているのか、それはどのような発言や行動を用いて伝達しているのかということ、それを明らかとする。その際、遊びの開始や終了といった遊びのコンテキスト間に違いが生じた場面において、子どもは遊びの変容を認知しているかということ、遊びを通した子どものコミュニケーション過程から分析する。また、ある文脈で遊びを行っていた時に、園で生活しているゆえに生じる他の文脈が入り込んできた場合、子どもはどのように対処しているのかについて明らかにする。以上のことより、子どものごっこ遊びの事例から、遊びと園生活に関するコンテキストに対する子どもの認知の様子と対処の仕方を分析することを本研究の目的とする。

研究方法

①対象園：国立大学附属K幼稚園。対象園は、都心から離れた住宅地にあり、自然の残っている園である。また、幼児の自由遊びを主体とした保育を行なっている。

②期間：平成8年2月から7月までの間で、週に2、3回のペースで観察を行なった。使用できる記録の採取数は計34日分であった。

③時間：登園後(9:00)から片付け(11:00)までの自由遊び時間。この時期は、約2時間、自由遊びの時間に設定されていた。

④対象児：3・4歳女兒の遊びグループ。事例中に出てくる名前は仮名であり、かっこ内はその時点での月齢である。対象児抽出の視点は、仲間関係が比較的安定しており、頻繁にごっこ遊びを行なう傾向の強いグループとした。人間関係的つながりの強い遊びグループは、㊸ありさーはるか、㊹みさきーめぐみーけい、㊺のぞみーさらーいつき、㊻あいらーなるみーえりかであった。

⑤記録方法：

自由遊び場面における子どもの遊びを参与観察法(Participant Observation)により記録した。記録の視点としては、仲間グループで行なわれているごっこ遊びの開始から終了までを1つの遊びのまとまりとして捉え、記録した。その区分をする際の概念を「テーマ」とし、それにより子どもの遊びを種類別に取り出した(ここでいう「テーマ」とは、Garvey(1977)や藤崎(1985)の定義¹⁾を用い、「ある遊びを別の遊びから区別する概念として子どもが用いている呼び名」として捉える。例えば「おうちごっこ」といえば、ある仲間グループ間で通用している、ある遊びを導くイメージであり、遊びの様相を一つにまとめるシンボリック概念である)。また、子どもの遊びの状態に加え、遊びと関連を持ちうる園の生活上の状況を可能な限り記録した。

記録の収集については筆記記録を主に採用し、対象児の行動と発言、また周囲の状況をフィールドノートに記述した。その際、遊びの成員の人間関係や周囲の状況を考慮に入れた。ビデオを使用しなかった理由は、遊びの状況に焦点化しながらも、遊び以外のコンテキストをも含めて把握するには不向きであると考えたためである。また、筆記記録を補足するものとしてテープレコーダーを用い、それも合わせて記録に加えた。

参与観察については、子どもたちは普段から観察者のいる状態で遊びを行なっていること、また、月1

回の園内研究が行なわれていることから、大人に見られることには慣れているようである。それゆえ、遊びグループに対する筆者の参与観察の影響はほとんどないと思われる。また、子どもから筆者に対して発言や関わりがあった場合、遊びの状態に影響を与えない程度に応じ、筆者の関わりについても対象化して記述に含めた。

⑥分析方法：

分析の手続きとしては、まず始めにごっこ遊びに園の生活やルーティンが関与してくる場面と関与してこない場面に分ける。次に、遊びのメンバーのうちの個人に焦点化し、対象児が周囲の状況や遊びの変容過程においてどのように対処しているかを分析する。すなわち、幼児の対処の仕方や反応の様子を明らかにし、その反応を導き出した状況についても考察する。それゆえ、事例の抽出は、ごっこ遊びのやりとりの過程で、対象児が他児の作り出す状況や周囲の状況に対してどのように認知しているのかを読み取ることのできる部分とする。

テキストとコンテキストの関連は、一般に談話分析²⁾において規定されている。しかし、子どもの遊びの現象を分析対象とする場合、行為を言語的要素と非言語的要素に区分する必要はないと思われる。それゆえ、発話と行動の両者を行為とし、両者とも遊びを構成する要素として捉える。その上で、子ども間の人間関係による背景知(力関係など)や活動の時系列の流れ、周囲の状況性などを文脈として分析の対象とする。これらの様々なコンテキスト間の違いが生じてくる場面や他のコンテキストが関連してくる場面を取り上げ、子どもはどのように対処しているかを明らかにする。

事例の分析

園生活のコンテキストと遊びについて、分析上、二つに区分して考察する。Ⅰでは園生活上の文脈が直接的に遊び状況に関連しない場合、遊びの状況のみで切り取るることのできる事例を挙げる。またⅡでは、園生活上の文脈が遊びに関連する場面、遊び状況に直接関連のない状況を含む事例を抽出した。

事例については、Ⅰ)では、保育室内で行なわれた「セーラームーンごっこ」と「おうちごっこ」、園庭で行なわれた「おうちごっこ」の計3事例を、Ⅱ)では保育室内での「トトロごっこ」と「セーラームーンごっこ」、園庭での「お母さんごっこ」の計3事例を挙げ、それぞれについて考察する。

I. 園生活上の文脈が、遊び状況に関連しない場面

〈事例1〉 - 3歳児2月 -

ありさ(月例:4:04)は、登園しカバンをロッカーにしまった⁽¹⁾後、すぐにままごとコーナーに入る。柵を出してままごとコーナーの境に置いたり、衣装の入った引き出しからスカートを選び、身に着けたりする。また床に布団を2枚敷き、布団の中に入る⁽²⁾。

はるか(4:00)が登園し、ままごとコーナーに来る。ありさは引きだしからスカートを出し、「はるかちゃん、こっちがいい? どっちにする?」と聞く⁽³⁾。はるかは2つのスカートのうちの1つを取り、身につける⁽⁴⁾。

これは、登園時の保育室でみられた場面である。登園後、ありさが自分の持ち物を片付けている(1)のは、園生活上のコンテクストに従って行動しているからであろう。しかしこの後、ありさがままごとコーナーに入って遊びの準備をし始めるのは、片付けが済んだ後は自分の好きな遊びをしてもよいという園生活の文脈に従い、そこからは遊びの文脈に移行しているからであると考えられる。またここでは、2人が登園後一緒に遊ぶという人間関係的な文脈に支配されているようで、この日も先に登園したありさは、ままごとコーナーでごっこ遊びを始める準備(2)を黙々と1人で行なっている。またはるかも登園すると、すぐにままごとコーナーに来ている。

はるかが来るとありさはスカートを出し、はるかに質問している(3)が、はるかは(4)のように特に驚くこともなく、当然のようにスカートを選んで身につけている。これは、はるかがありさの様子から、いつもの遊びをするという状況を認知しているからであると考えられる。このように2人は、登園後一緒に遊ぶという園生活と遊びのコンテクストを理解し、お互いに了承しているといえる。この後2人は、布団にもぐり込んだり、折り紙で星のステッキを作ったりしており、繰り返し行っている“セーラームーンごっこ”という遊び文脈を維持していたようである。

〈事例2〉 - 3歳児3月 -

2人の女兒が、保育室内のままごとコーナーとその周辺で“トトロごっこ”をしている。はるか(4:00)が“めい”の役を、けい(4:01)が“さつき”の役をし⁽¹⁾ながら遊びが35分続いている。

けいがロッカーの方へ歩いてゆくと、はるかは「待ってー」と言いながら追いかけて、けいに抱きつく。その後、2人は製作コーナーに入り、電話の置いてあ

る引き出しの前に来る。けいが「やめよー」と言う⁽²⁾と、はるかが「私、アブちゃん」と言う⁽³⁾。けいも「私もアブちゃん」と言う⁽⁴⁾が、はるかが強めの口調で「アブちゃん」と言う。その後2人はままごとコーナーに入る。

けいはるかに食べ物を食べさせるふりをし、「はい」とコップを渡す。また「待ってて」と言いながらコンロの方を向き、鍋に食べ物を入れる⁽⁵⁾。はるかは「バーバーバー」と言いながら立ち上がるが、座って「女の子のバブちゃんなの」とけいに言う⁽⁶⁾。

これは、2人で行なっていたトトロごっこの遊びが変容している場面である。はるかはけいに抱きつき、トトロごっこの意識が薄れているような行動をしている。そのような状況の中、けいはトトロごっこの終了を示す発言(2)をしている。このけいに対し、はるかは(3)のように突然、(1)とは異なる別の役割を主張している。このやりとりには、前の遊びを終えるというけいの発言に対し、はるかは別の役割を言うことで同意し、「アブちゃん(赤ちゃん)ごっこ」という新たな遊びを始める意図を示していると解釈できる。

このはるかの発言に対し、けいも(3)のように「バブちゃんになりたい」と役割を主張し、はるかに応答している。ここにははるかの別の遊びを始めるという合図を、けいが読み取っているからであろう。このように、トトロごっこから別のごっこ遊びへ移り変わる過程において、2人は遊びのコンテクストの変化を相互に理解しているといえる。役割決めは結局、はるかの強い主張によりはるかの意向が通っており、人間関係的文脈が反映されているといえる。またはるかは自己の役割をけいに知らせたり、自分でも確認するような発言(6)をしている。

〈事例3〉 - 4歳児5月 -

ありさ(4:07)とはるか(4:03)は、保育室から中庭のままごと道具のあるカゴの場に来る。2人はその周辺でアリを捕まえ、ビニール袋に入れている。また、バケツやポリタンクに水を入れ、落ち葉や捕まえたアリをバケツに入れたりしている。はるかは「ありちゃんち、アリ持っていこー」と言ったり、ありさは「はるかちゃん、水入れて」と頼んだりしている⁽¹⁾。

いくこ(4:11)が2人とは少し離れた場で、泥の入ったバケツをお玉でかき混ぜている。2人はいくこのそばに行き、ビニール袋の中身を見せながら話をする。保育者が通りかかり、捕まえたアリを見て「アリがかわいそう」と言う。保育者が去った後、ありさはいく

このバケツの泥を混ぜる。いくこはありさに「やめてー」と何度も抗議する。ありさは少ししてお玉をほり投げる⁽²⁾。一方、はるかはコップなどに水を入れて水道の場に並べたりしている。

ありさがはるかかのそばに来て「おねーちゃんがやったげる」と言い、はるかかの並べたコップを取る⁽³⁾。はるかは「あーあ」と言うが、ままごとカゴから別の皿を出す。ありさは「ちょっと、お皿でやんなくちゃ」と言いながら鍋を出し、鍋の中に砂を入れる⁽⁴⁾。その間、はるかかも容器を出し、水を入れてスプーンで飲むふりをする。

ありさはコップの水を皿に入れながら「バブ、今日はカレーよ」と言う⁽⁵⁾。はるかはスプーンで皿に水を入れ、運ぶ。はるかがありさに「おねーちゃん、ここ置くよ」と言いながら、地面に皿を置く⁽⁶⁾。

これは、事例1と同様にありさとはるかが一緒に庭でアリを捕まえている場面であるが、この中で2人は(1)のように、「あり(さ)ちゃん」などお互いを名前で呼んでいる。しかし、通りかかった保育者にアリを捕まえることに関してとがめられると、活動の様相が変化している。ありさは、(2)のようにいくこの使っていたバケツに興味を示し、取り上げるような行動をしている。しかし、いくこに何度も拒絶されると、今度ははるかかの使っていたコップを使おう(3)とし、その根拠として「おねーちゃんがやってあげる」と述べている。これは人間関係的な文脈による、はるかかに対するありさの優位的な発言であろう。この発言の後、ありさははるかかから取り上げたことをごまかすように「お皿でやんなくちゃ」(4)と言っている。

さらに、ありさは(5)のようにはるかかのことを「バブ」と呼び、はるかかを赤ちゃんの役割に変換したものとしてみなしている。この時点では、ありさはアリを捕まえるという意識から離れているようで、はるかかと繰り返し行なっている“おうちごっこ”または“セーラームーンごっこ”へ移行していると推測できる。これに対し、はるかかもスプーンで水を飲むふりをしたり、ありさと同様に、ありさを「おねえちゃん」という役割に変換した文脈(6)で捉えている。この活動の流れの中では、どちらかが「やめよう」「遊びを変えよう」といった遊びの状況を規定するメッセージを発言しないまま、相互作用的に遊びが変容している。しかし、遊びの文脈の切り替えを言語化しないながらも、結局はるかがありさの行動や発言に従って、ありさの意図に合わせている。このことから、遊びの主導権は必然的に人間関係的な文脈の影響を受けているといえる。この過程の中で、はるかはアリを捕

まえるという状態から、ごっこ遊びへ移ったという遊びの文脈の違いを暗黙的に認識していったと推測できる。

II. 園生活上の文脈が遊び状況に関連する場面

〈事例4〉 - 3歳児3月 -

2人の女兒がままごとコーナーとその周辺で「トトロごっこ」をしている。はるか(4:00)が“めい”の役を、けい(4:01)が“さつき”の役を演じている。けいが病院に見立てたロッカーの角に行くと、はるかとも一緒に行きながら、「お母さんが死んじゃってもいいの?」と言う。けいが「ダメ」と言い、電話で話すふりをする。その後、2人は一緒にままごとコーナーに戻る。

2人がままごとコーナーにある机の前に座ると、るいがやってきて、「けいちゃん、ねこ貸して」と言う⁽¹⁾。るいに対し、はるかは「けいちゃんじゃないよ、さつきだよ」と言う⁽²⁾。けいは柵のカゴからぬいぐるみを出し、るいに渡す⁽³⁾。

けいははるかに「これあげるよ」と言い、机の上に置いてある食べ物を渡す。はるかは「ねこバスに乗ってよ」とけいに言う⁽⁴⁾。

この事例は、はるかとはるかがままごとコーナーにいる時に他児が人形を借りに来ている場面である。ままごとコーナーには物や道具などが置いてあるため、物の貸し借りが頻繁に起こり、ままごとコーナーで遊んでいる子どもの遊びが中断されることが多い。

るいはけいに対して「貸して」と要求しているが、けいはそれに応じた後、再度さつきとして演じている。このけいの姿から、遊びの状況とは無関係な他の文脈が入り込んできた場合でも、特に混乱することもなくその状況に応じている姿(3)である。またはるかとも、るいがけいのことを「けいちゃん」と呼んだこと(1)に対し、(2)のように訂正している。これは、本来はけいが“さつき”ではないことを分かっているながらも、今の遊びの文脈ではけいではなく“さつき”であることをるいに説明したかったのだと思われる。その後、2人はさつきとめいの役を再度演じ(4)、最初の“トトロごっこ”という遊びの文脈に戻っている。

〈事例5〉 - 3歳児2月 -

保育室内でありさとはるかが「セーラームーンごっこ」をしている。ちびうさ役のはるか(4:00)は、ままごとコーナーで鍋に食物を入れたり混ぜたりしながら料理をするふりをしている。一方、セーラームー

ン役のありさ(4:04)は、ままごとコーナーの机の前に座り、はるか料理を作り終わるのを待っている。

保育室内でいざこざが起こり、男児が大声で泣き始める。座っていたありさは泣いている男児のそばに行く⁽¹⁾が、はるかは鍋の食物を皿に盛り、料理をするふりをしている⁽²⁾。

ありさは男児と保育者のそばにいるが、ままごとコーナーに戻り、机の前に座る。はるかは料理を混ぜながら「何って？」とありさに聞く⁽³⁾。

これは、はるからがごっこ遊びをしている時に、同じ空間内で他児が泣くという出来事が起こっている場面である。この状況下で、2人は対照的な行動をとっている。ありさはやじうまのように男児のそばに行っているが、はるかは黙々と遊び続けている。ここでは一見、はるかが他児が泣いているという状況に気付いているのかどうかは分からない。しかし、ままごとコーナーで一緒に遊んでいたありさが(1)のような行動をしていることから、はるかにも男児の泣き声は届いているようである。しかし、はるかは料理を作るふりを続け(2)、(3)のように帰ってきたありさに何が起こったのか、どういう理由であったのかを質問している。これは、はるか自身も周囲で起こっている出来事を認知し、気になっているものの、遊びの文脈を維持するために、あえてその出来事を無視している状態であると思われる。

〈事例6〉 - 4歳児6月 -

6人の女児が園庭のままごと小屋付近で「お母さんごっこ」をしている。小屋の中で料理を作って食べるふりをしたり、じょうろで水をまいたりしている。

保育者が小屋に来て「そろそろおうちの人たち、お片付けしよー」と言うと、あいり(4:09)が「そんなのさー」と言う⁽¹⁾。保育者が「また明日できるようにしよー」と言うと、いつき(4:09)は「お帰りだつてさー」と言う。のぞみ(4:04)とさら(4:06)は、じょうろをカゴに片付ける。さらが皿をタライに運び、洗う。片付けに来た他児があいりの使っていた皿を持とうとすると、あいりは「だめ、これ私の」と言い、取り返す⁽²⁾。保育者が「食べちゃえば？」と言うと、なるみ(4:11)は「作ってたべちゃお」と言う。いつきが皿を持ち「パクパク」と食べるふりをすると、あいりは「おいしーでしょ」といつきに言う⁽³⁾。のぞみはいつきに「早くお片付けしてください」と言う。あいりも別の皿をひっくり返して泥を捨てる⁽⁴⁾。

これは、お母さんごっこから片付けへの移行場面

である。保育者が子どもたちに向かって直接片付けの声かけをしているためか、遊びの文脈から片付けといった園生活の文脈への転換が比較的早く行なわれているようである。のぞみとさらは、持っていたじょうろなどをすぐに片付け始めている。

しかしあいりは、片付けることに対して不満の発言(1)をしており、すぐに片付け始めようとはしていない。また他児が片付けようとした皿を取り戻し(2)、片付けの文脈を拒絶するような行動をとっている。このように、あいりの行動には「まだ遊びたい」という意識がみられるが、あいりをめぐる周囲の状況は片付けという園生活上の文脈に支配されている。

このあいりに対し、保育者は「食べちゃえば」と提案し、遊びの文脈を終了に導くような意図的な発言をしている。これに影響されたなるみも「作ってたべちゃおう」と同調的な発言をし、それに添うようにいつきが食べるふりをして遊びが終了する方向へ進んでいる。そこであいりも「おいしーでしょー」(3)と言ひ、のぞみの「早く片付けて」という発言などの関連もあり、あいりも(4)のように片付けの文脈に従って行動しているようである。

全体的考察

以上、ごっこ遊びをしている遊びグループについて6事例挙げ、遊びの中での状況の認知に関して分析してきた。これらを総括的に考察する。

事例1～3では、遊び文脈に遊び以外の他の文脈が関係していない場面での、遊びの成員間でみられる状況への認知の様子を考察した。この中では、ごっこ遊びにおける仲間間のコミュニケーションパターンの特徴が明らかとなった。事例1では、幼児は登園後すぐにセーラムーンごっこを始める準備をし、いつも一緒に遊んでいる仲間が来ると、当然のようにそのテーマに従って遊びを開始していた。事例2では、“トトロごっこ”という遊びから、別のテーマである“おうちごっこ”への移行過程でのやりとりがみられた。この中では「やめよー」という発言と、「私、アブちゃん」という自己の役割を主張する発言によって遊びの移行のメッセージが伝達されていた。また同様に、事例3でも、アリを捕まえていた状態から、“おうちごっこ”へ移行する際、ありさが突然はるかを「バブ」と呼び、はるかもおねーちゃん」と答えており、相手を変換した状態として認識しながらそれぞれの役割を演じていた。この3事例にみられる共通点は、Göncü&Kessel(1984)により明らかにされた、遊びの始まりや終了などの、遊びの状況を規定

したり確認したりする発言が用いられていないことであった。つまり「～ごっこしよう」といったメタ発話は用いられず、自己のなりたい役割を主張することや、なりたい役割を相手の了承もなく勝手に演じ始めることで別の遊び文脈へ移るといったコミュニケーションパターンをとっていた。このような、突然別のテーマや虚構の遊びへ移行する過程は、幼児はごっこ世界を共有し合う「ファンタジーマーカー」を持っているといった見解(荻野・朝生・斎藤,1989)と同様の姿であるといえる。しかし本研究の事例3の中では、別の遊びに移行させるコンテキストが用意されていたことが明らかとなった。その文脈とは、アリの捕まえる遊びからおうちごっこへ転換させるきっかけとなった保育者の発言や、ままごと道具がその周辺に置いてあったこと、他児が泥を混ぜている状況である。これは、言い換えると子どもの遊びに影響を与える保育者の存在や保育者の関わり、遊びに必要な物や空間、他児の遊びモデルや状況性といった人的文脈や物的な文脈が、遊びを誘発する要素となっていたといえる。

このように、同じメンバーで繰り返し行なっている遊びの中では、成員間で遊びのコンテキストを明確に確認しなくとも、子どもは遊びを維持することができるといえる。これより、ごっこ遊びに参加したり他児と遊びを共有するためには、幼児は今行なっている遊び状況に対するメタ認知能力を要求されるということの意味している。では、このように幼児がメタ的に状況を認知できるようになるのはなぜか。長期にわたる遊びグループの記録をふり返ると、そこにはほぼ同じメンバー、同じようなテーマで遊びが行われていた。これは、遊びを繰り返し行う中で、テーマや遊びの内容、遊び始めの合図、ある遊びについてのイメージを仲間同士で了承していった結果ではないかと推測される。その上で、事例1のように遊びが始められる子どもの心的状態(動機)や、物的・人的環境が整っているといった要素が重なった場合、子どもはその状況を認知しながらそれに合わせようとしているのではないと思われる。

事例4～6では、遊びの文脈の中に、他の文脈が異なる次元で関わっている場面である。この別の次元とは、園生活の中で生じるいざこざや出来事、また片付けなどの生活のルーティンである。事例4では、“トトロごっこ”をしていた時に、物の貸し借りという文脈が入り込んでいる場面である。この場合、子どもは遊びと無関係な文脈に対して無視したりせず、他児の要求に応じた後、再度遊びの文脈へ戻っている。それに対し事例5では、“セーラームーンごっこ”

をしていた時に他児が泣くという出来事が起こっている。ここでは、対象児はその出来事を意識しつつもそれを無視する形で遊びを維持している。同様に事例6では、“おうちごっこ”から“片付け”という園生活上の別の文脈が持ち込まれている。この時、対象児は片付けなければならないことに気づきながらも、片付けをすぐには行わず、「おいしーでしょ」と遊びの状態を保持していた。これらのことから、幼児は周囲の状況に対して意図的に無視したり、その状況に合わせてしながら、場面によって使い分けるといえる。しかし、片付けなどのカリキュラム的コンテキストについては、最終的に従わざるを得ない強制力を含んでいるようにもみえる。

では、その状況を無視したり状況に合わせている行動の違いがどうして生じるのか。それは、遊びに取り組んでいる時の幼児の心理状態が異なっているからではないかと推測される。事例5では、はるかがありさに対し「何のコップがいい?」「おねーちゃん、お箸どっち?」と聞いたりしながら料理を作るふりをしていた。また事例6では、あいりが「おいしーでしょ」と言いながらバケツの泥をかき混ぜていたり、「これ、ポテトサラダ。お兄さん、食べる?」などと言いながら皿に泥を盛っていた姿があった。これは自分の役割をしっかりと演じる中で、遊びの意識が強く維持されていることの表われであり、今行なっている遊びに対する思い入れが強いからであると思われる。それゆえ、異なる文脈が入り込んだとき、彼女らは遊びの文脈を一時的に放棄せず、遊び状況を維持しているのだと解釈できる。

以上のことより、子どもは遊びの中であるコンテキストから別のコンテキストへ移りながら、遊びの種類やテーマを変えているといえる。幼児は仲間同士のコミュニケーション過程の中で遊びについてのコンテキストを読み取り、それに合わせているといえる。ここから、仲間と遊びを共有するためには、遊びの状況に対するメタ認知能力が不可欠であるといえる。幼児は遊びを通して何を学んでいるかということがしばしば問われるが、ごっこ遊びや園での生活を通してこのような能力が培われているということが本研究から言えるであろう。

園生活というコンテキストについても、子どもは様々な出来事や園で決められている文脈を読み取りながらも、その状況を無視したり、反発したりしている。しかしその一方で、他児の要求に応じたり園生活のルーティンに従ったりしている。これは、園生活の中での遊びが、単に自由に表出できるものではなく、

園のコンテキストの影響を受けざるを得ないことを意味している。それゆえ、園で行われている遊びは、何らかの形で園特有の文脈を反映しているということ認識する必要があるだろう。また遊びと遊び以外の文脈との関連について考察すると、本事例では園生活上の文脈と遊びの文脈が時系列的に文脈間で移行している場合と、園生活上の文脈と遊びの文脈が同時に重なっている場合があった。ここから、遊びの文脈は園生活上の多様な文脈の中に複雑に含まれていると言える。幼稚園や保育所で行なわれる遊びは、園での生活の上に成立しているという前提があり、そこには遊び以外の他の様々な文脈が存在している。それゆえ、子どもの遊びを記録することは、園生活の文脈を遊び場面から切り離して見ているという自覚を持つ必要があるだろう。事例研究においてコンテキストをどのように扱うかということは今後の課題であり、遊びと園生活のコンテキストに関してさらに研究を進めてゆくことが期待される。

注

- 注1 Goffman(1981, 1983a)の談話分析は、社会言語学の会話分析の影響を受けていると言われている(宮脇, 1984)。相互作用場面において、テキストとコンテキストとの関係を以下のように規定している。1つの発話をテキストとした場合、コンテキストを構成するものは「発話の時系列の流れ、発話の流れと同時に存在する他の非言語的な情報媒体の提供する情報、背景知(参加者の生活史に関する知識や社会構造に関する知識)」の3つの要素である。
- 注2 Garvey(1977)は、ごっこ遊びを社会的な材料での遊びとして捉え、ごっこ遊びを劇遊びや主題(テーマ)のある遊びとしている。ここでいうテーマとは、「子どもによって“おもちゃの家”とか“おまわりさんとどろぼう”と名づけられるような概念」として定義している。また、藤崎・無藤(1985)は、テーマについて「数個のエピソードをまとめて全体として『〇〇づくり』『〇〇ごっこ』をしているという枠組」と定義している。

引用文献

- 麻生武「ファンタジーと現実」金子書房, 1996.
- Bateson, G. (1955). A Theory of Play and Fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39-51. (佐藤良明訳「精神の生態学」思索社, 1990.)
- 藤崎春代・無藤隆(1985). 幼児の共同遊びの構造: 積み木遊びの場合. 教育心理学研究, 33(1), 33-42.
- Garvey, C., & Berndt, R. (1975). The Organization of Pretend Play. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, III, September. (ERIC Document Reproduction Service No. ED114891)
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (高橋たまき訳「『ごっこ』の構造」サイエンス社, 1980.)
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1983a). Felicity's Condition. *American Journal of Sociology*, 89(1).
- Göncü A., & Kessel, F. (1984). Children's Play: A Contextual-Functional Perspective. In F. Kessel & A. Göncü (Eds.), *New Directions for Child Development: Analyzing Children's Play Dialogues*, 25, 5-22. San Francisco: Jossey-Bass.
- Huttenlocher, J., & Higgins, E. T. (1987). Issues in the Study of Symbolic Development. In W. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 11, 98-140. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- King, N. (1992). The Impact of Context on the Play of Young Children. *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum: Beginning the dialogue*. S. Kessler & B. Swadener (Eds.), Teachers College Columbia University. 43-61.
- 串田秀也(1988)。「フレーム」と「関与」—相互作用分析における「コンテキスト」の問題へのゴフマンの視角—。ソシオロジ, 33(2), 社会学研究会 3-20.
- Leslie, A. (1987). Pretense and Representation: The Origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- 宮脇幸生(1984). Erving Goffman. Forms of Talk. ソシオロジ, 29(1), 社会学研究会 .127-138.
- 荻野美佐子・朝生あけみ・斎藤こずえ(1989). 2・3歳児の会話と「ごっこ」の成立. 日本教育心理学会 31回総会発表論文集, 82.
- Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations: The Anthropology of Children's Play*. New York: Plenum. 210-247.
- 高橋たまき「子どものふり遊びの世界—現実世界と想像世界の発達—」ブレーン出版, 1993.
- Weininger, O. (1979). *Play and Education; The Basic Tool for Early Childhood Learning*. Charles C Thomas Publisher, Springfield, Illinois, U.S.A.