

研究論文 (Articles)

大人のいない場面で子どもはどう遊ぶか

—室内での砂場遊びの分析から—

渋谷郁子¹⁾・安松あず紗¹⁾・小森伸子²⁾・高田薫³⁾・高木和子⁴⁾

(立命館大学大学院文学研究科¹⁾・京都大学大学院文学研究科²⁾・東洋英和女学院大学人間科学部³⁾
・立命館大学衣笠総合研究機構⁴⁾)

How do Children Play without Adults?

– Analyses of Sand-play in a Room –

SHIBUYA Ikuko¹⁾, YASUMATSU Azusa¹⁾, KOMORI Nobuko²⁾, TAKATA Kaoru³⁾,
TAKAGI Kazuko⁴⁾

(Graduate School of Letters, Ritsumeikan University¹⁾ / Graduate School of Letters,
Kyoto University²⁾ / Department of Human Sciences, Toyo Eiwa Jogakuin University³⁾
/ Kinugasa Research Organization, Ritsumeikan University⁴⁾)

Collective monologue is known as a speech without a listener, observed on parallel play in children. The purposes of this study were to grasp the features of collective monologue and investigate how it contributed to cooperative play. We examined how children share pretend play without adults, through observation of infants' (3-6-year-old) sand-play in a room. First, according to the analysis of expressions of pretend play, younger children uttered them more frequently than older ones. In addition, the expressions in pretend play were classified into two categories; collective monologue speech and plot-suggestion speech. Younger children often used collective monologue speech, while older ones used plot-suggestion speech. Secondly, in order to find out how infants received the expressions in pretend play, we had 2 cases in point from each age group. When someone's collective monologue was responded by other children, parallel play seemed to transform into cooperative one. Thus, collective monologue may be spoken not only as a language for thought but also as a language for communication.

Key words : collective monologue, cooperative play, pretend play

キーワード : 集団独語, 協同遊び, ふり遊び

問 題

人間の育ちを捉える原則を示すものとして,
「人はヒトとして生まれ人間に育てられること

によって人間になる」という言説がこれまで広く用いられてきた。しかし、人は生まれながらにして社会的な動物であるという捉え方が科学的な思想の主流を成すようになってきたのは、比較的最近になってからのことである

(Tomasello, 1999)。このような潮流に伴って、人が人間に育てられる過程をより詳細に捉え直すことへの関心が高まってきている。

人間の発達には、子どもと大人、子ども同士、大人同士など多くの参加形態を持つ「育ちあい」の場があり、お互いの育ちを援助し合う相互作用が展開されている。この中で生じることばと認識の発達、ことばを話すコミュニティの一員として子どもが生まれた時点から始まり、養育者との、ことば以前のもも含めたコミュニケーションによって進行し、ことばをやりとりする仲間と、共に生きる世界を拡大していく過程だと考えられる。そこでは、自分の考えを仲間とわかりあえることばにしていくことが大きな転換点となる。こうした転換については理論的な枠組みとしては説明されていても、実証的な研究の対象にはされてこなかった。その理由は、この時期の子どもたちのことばのほとんどが、日常生活における大人とのコミュニケーションの中に埋め込まれていることにある。

子どもは養育者から自分の状態をわかってもらい、ことばをかけてもらうことによって話したことばを習得していく。大人からいえば「わかってあげるコミュニケーション」がことばを育むのである。子どもの表現はことば以外のものも含めて、養育者によって読み取られ、応答されていく。このようなわかりあいを成立させているのは、日々の生活を共にする養育者と子どもの間に積み重ねられる文脈の共有であろう。こうした文脈においては、表現の内容やことばの形式などには自覚的な分析が施されないままでも十分にわかりあえるのではないだろうか。この点は、言語発達研究ではまだ十分な知見が得られていない問題であることを付記しておく。

Piaget (1936/1978) による詳細な観察から、子ども達は自分の感覚と運動を通して、自分なりの物事の捉え方を発達させていくことが

わかっている。1歳を過ぎる頃には、大人の使うことばを発話できるようになり、事柄の記憶や次への予想なども可能になって道具の使い方を動作にして示すことも知られている。ことばをシンボルとして使っていく準備は十分に整っているのである。

子どもが、自分の意図を汲み取ってもらえない、受け入れてもらえないと感じる局面に多く遭遇するようになるのは、行動範囲の広がりに伴う統制的介入や、2歳頃の自己主張の時であろう。子どものことばは、わかってもらえない可能性を持つものになり、わかってもらえることを目指すように発達する契機となる。しかし、コミュニケーションの多くが大人側の読み取りに依存する期間は、この後も長く続く。

2-3歳頃になると、道具やおもちゃを使って遊びを楽しみ、遊びを自分の考えに沿って展開させるようになる。その考えは独り言に近い形式で表現されており、並行遊びといって、同じ年頃の子どもたちと一緒に活動していても、ほとんどかかわりを持たず、自分なりに遊びを進めることも多い。遊びの中で生まれるこのような独語は、相手との相互作用を引き起こしにくく、大人が傍にいるときは応答を引き出すことができて、子ども同士では会話として成立しないので「集団独語」と呼ばれている。この現象はVygotsky (1934/2001) によって、子どもの内的な思考がことばの形式を伴ったものである、と説明され、相手にわかってもらうための発言ではなく、考えが社会的ことばに置き換えられていく過程を示すものとされている。

3歳を過ぎると、仲間同士で、1つのごっこ遊びを展開する姿もみられるようになる。彼らの中にわかりあいを支える何かが育っていているのである。

本研究では、すでに話しことばを獲得して自分の世界を築きつつある3歳以降の子どもたちが、横並びの子ども同士の世界へ参入していく

過程で展開している発達の様相を取り上げた。その際、子ども同士の仲間遊びで生まれる「集団独語」を、思考の道具としてのことばが仲間との育ちあいによって育まれる過程を示すものと考え、受け取り手がないままになる可能性を持つ「集団独語」が、わかりあいの契機になっていく過程に着目した。また、年齢の上昇と共に、「集団独語」がわかってもらえることばへと変化していく様を捉えようと試みた。

目 的

子ども同士によることばのやりとりを捉えるため、子どもしかいない状況で、その遊びを観察することを目的とした。そこで、保育園に在籍する年少児（3-4歳）・年中児（4-5歳）・年長児（5-6歳）を対象に、プレイルームの室内砂場において、4名の子どもだけで15分間遊ぶ場面を設定し、遊びの展開を分析することにした。本研究で使用した室内砂場には、次のような特質があると考えられる。1）室内に砂場がある特異な状況が、砂場遊びに新奇な印象を与えることから、子どもの遊びに対する興味が引き出される。2）他に遊び道具のない室内にある、2.5m四方の大きさを持つ砂場により、遊ぶ空間が限定されることで、子ども同士の凝集性が高められる。

こういった場面設定の特質を背景に、年齢によって子ども同士のやりとりがどのように変化していくのかを調べた。その指標として、分析過程では、特に集団でのふり遊びに注目し、主としてふり・見立て場面に焦点を当てた。初期の象徴遊びであるふり遊びは、ある動作や物にふり・見立てを付与する行為であり、何かを何かに意味づけるものである。集団でふり遊びを行うには、遊びの参加者は行為の意味をわかりあい、お互いに納得できるような、ふり・見立てを行う必要がある。そのためには参加者たち

は、相手のふりや見立てに気づかなければならないし、相手に向かって自分のふりや見立てのアイデアを示さなければならない。大人のいない場面で、見立てがどのように行われるのかをみることによって、子ども同士のわかりあいの状況をより明確に捉えることが可能だと考えた。

方 法

1）対象児

京都市内の保育園に在籍する年少児48名、年中児56名、年長児56名を対象とした。観察を実施した8月には、園では、年少児から年長児までをまとめて3つの縦割りクラスを作り夏季保育を行っている。この夏季保育の一環として、午前中の散歩を拡大し、3クラスのうちのいずれか1クラスの担当保育士と園児らが来校することで、本調査は実現した。控え室で給水や休憩を行った後、保育士がランダムに4名を選び出し、年少児、年中児、年長児ごとに1つのグループを作り、1グループずつ遊び観察を行った。この結果、年少児12グループ、年中児14グループ、年長児14グループの遊び観察のデータを採取した。なお、2004年を除く、2001年から2005年までの観察結果を分析に用いているため、同じ子どもが数年にまたがって観察の対象となっている場合もある。

2）観察期間

3歳児は2002年から2005年までの12日間（2002年8月22・23・26・29日、2003年8月18・21・25・26・28日、2005年8月23・24・25日）、4歳児は2002年から2005年までの14日間（2002年8月20・22・23・26・27・29日、2003年8月19・21・25・26・28日、2005年8月23・24・25日）、5歳児は2001年から2005年までの14日間（2001年8月20日、2002年8月20・22・23・

26・27・29日, 2003年8月19・25・26・28日, 2005年8月23・24・25日)であった。

3) 観察場所

立命館大学のプレイルームにて観察を行った。このプレイルームの中には約2.5m四方の室内砂場があり, 天井にはVTR記録用のビデオカメラ(関西



Figure 1. 室内砂場の様子

松下システム, WV-CS550)が2台設置されている。プレイルーム内には, 砂遊びに用いる道具として, 料理用ザル, プラスチック製コップ, プリンやゼリーのカップ, 園芸用皿, 靴べら(スコップ), スプーンを置いておき, 子どもたちが自由に使用できるようにした(Figure 1)。

4) 手続き

観察者は, 保育士の指名した4名の子どもを入室させ, 砂場で自由に遊んでよいこと, 困ったときは声を上げて呼べば, すぐに観察者が来ることを伝えてから退室した。遊び時間は15分を基準に観察を行い, 15分を超えた時点での発話に関しては, それが終了するまでを観察対象とした。

観察者はプレイルームに隣接する観察室からマジックミラー越しに遊びを観察し, 子どもが呼んだときはプレイルームに戻った。同時に2箇所のカメラによるVTR記録を行った。

結果と考察

1) 遊びの共有の程度

グループメンバー間でどの程度まで遊びが共有されたかをみるため, ①最初から最後まで1

人遊びをしていた子どもがいるグループ数, ②4名のメンバーが協同して遊んだグループ数, ③2～3名が協同して遊んだグループ数, 以上をそれぞれ調べた(Table 1)。協同して遊んだとの判断は, 録画したVTRを再生し, 4名が同じテーマに沿って, 協力しながら遊びを進行させたと思われる場合に行った。②については, 一度でも4名がまとまった状態が見られたならば, 他の場面では異なっていたとしても, 4名で遊んだと判断した。その結果, ①に含まれるグループの割合は, 年少児8%, 年中児14%, 年長児0%であり, 大半のグループにおいて, 1人だけ外れるメンバーもなく, 2人以上で遊ぶ姿が確認された。一方, ②に含まれるグループの割合は, 年少児42%, 年中児50%, 年長児43%であり, 半数近くのグループにおいて, メンバー全員が同じ目的を持って遊んでいたことがわかった。

2) 遊びの内容

各グループの遊びの特徴を, 遊びの流れと子どもの発話を確認しながら, 次の4カテゴリーに分類した。4カテゴリーとは, (a) 道具遊び, (b) 道具遊び+見立て, (c) 道具遊び+見立て+ごっこ, (d) 道具遊び+無関係な会話, であった。以下に, それぞれのカテゴリーについて詳述する。(a) 道具遊び: 道具を使用して砂に何らかの操作を加えることを中心とした遊びである。見立てやごっこの表明などは伴わず, それ以外のことはほとんどみられない状態を指す。(b) 道具遊び+見立て: (a)に加え, あるものに別のもののイメージを付与する発話がみられる状態を指す。(砂を入れたコップを示して「ジュース」と言う等。)(c) 道具遊び+見立て+ごっこ: (b)に加え, 遊びの展開に関して何らかのプロットが提示されている状態を指す。(お店屋さんごっこの中で皿に砂を盛って「カレー」と言う等。)(d) 道具遊び+

Table 1. 遊びが共有された程度

	年少児	年中児	年長児	計
①1人遊びの子どもがいたグループ数	1 (8)	2 (14)	0 (0)	3 (7.5)
②4名で遊んだグループ数	5 (43)	7 (50)	6 (42)	18 (45)
③2～3名で遊んだグループ数	6 (49)	5 (36)	8 (58)	19 (47.5)
合計	12 (100)	14 (100)	14 (100)	40 (100)

() 内は%.

無関係な会話：(a)に加えて、現実の事柄に関する会話や、空想的な事柄に関する会話等、当該の砂場遊びとは直接関係のない会話が、遊び場面での発話のほとんどを占めている状態を指す。

全40グループにおける、各カテゴリーに属するグループの割合は、年少児で (a) 8.3%, (b) 50%, (c) 41.7%, (d) 0%, 年中児で (a) 0%, (b) 14.3%, (c) 78.6%, (d) 7.1%, 年長児で (a) 0%, (b) 7.1%, (c) 78.6%, (d) 14.3%であった (Figure 2)。

各カテゴリーに該当するグループ数の差を年齢群で比較したところ、各年齢群における遊びのカテゴリーの偏りが有意傾向であった ($\chi^2(6)=11.71$, $p<.10$)。残差分析の結果、(b) 道具遊び+見立てに該当するグループは年少児に有意に多く ($p<.01$)、年長児では有意に少ない傾向がみられた ($p<.10$)。また、(c) 道具遊び+見立て+ごっこに該当するグループは年少児で有意に少なかった ($p<.05$)。

年少児でわずかに観察された (a) 道具遊び

だけという状態は、年中児や年長児では消失し、代わりに年少児では観察されなかった、(d) 道具遊びをしながら砂場遊びに直接関係のない会話を続ける状態が、年齢の上昇と共に少しずつ増加していくことがわかった。また、全ての年齢群に該当するグループがあった (b) (c) については、年齢の上昇と共に、その占める割合が変化することが示された。年少児で最も多く観察された、道具遊びに見立てが付随するだけの状態は年長になるほど減少し、そこに遊びの展開に関する何らかのプロットが加わる状態が主になるようである。

以上の結果から、砂などの素材的な対象にかかわる遊びの発達について、まずは道具を使用して素材に変化を与える行為があり、その上に子ども自身のイメージとして見立てが頻発される段階を経て、徐々に何らかのプロットを持って遊ぶ段階へ達するという、およその発達の道筋が示されたと考えられる。また、年長児で最も多かった、現実的な事柄や空想的な事柄に関する話が続けられていく状態は、それだけ子ども

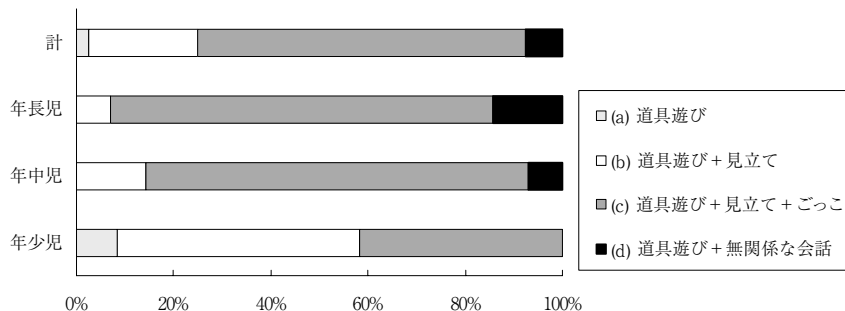


Figure 2. 各年齢群における遊びの種類の割合

Table 2. 頻繁に観察された見立て表明例

見立てたもの	見立てられたもの
砂を盛ったザル	カレー, ハンバーグ, オムライス, そば
砂を詰めたコップ	かき氷, アイス, ゼリー, ジュース, ビール
砂を詰めたコップをひっくり返したもの	プリン, ケーキ
靴べら	流しそうめん, 野球のバット, 杖
スプーン	カレーを食べるスプーン, アイスを盛るスプーン
砂を掘ったり埋めたりする行為	工事, 工事現場

も同士の中で会話がスムーズに進行していることを意味するものだともいえるし、年長児では遊びの規模が拡大し、記録された15分の枠内では、遊びの序章に当たる部分しか捉えられていないともいえる。いずれにせよ、年長児においてメンバー間でわかりあうことばが流暢さを増すことを背景にした現象であるだろう。

3) ふり（見立て／ごっこ）の表明過程

ふり遊び（見立て／ごっこ）が、ことばによってどのように成立するのか検討するため、はじめにふりの表明過程を分析した。まず、(b)と(c)のカテゴリーに分類された36グループを対象に、見立てについて調べた。頻繁に観察された見立ての内容についてはTable 2に示したが、各年齢群でほとんど違いがみられなかった。続いて、1つの見立てについて最初に表明された発話を数え、見立てが表明された平均回数を算出したところ、年少児で5.3回(SD=2.9)、年中児で3.8回(SD=2.6)、年長児で2.9回

(SD=1.9)であり、年長になるほど見立てが減少する傾向がみられた(Figure 3)。一要因分散分析からも、年齢群の効果が有意にみられたため($F(2, 39)=3.173, p=.05$)、Bonferroni法による多重比較を行った結果、年少児と年長児の見立て平均回数に有意差が確認された($p<.05$)。年少児では活発に見立てが表明されるが、年長になるほど減っていくという現象は、前述した遊び内容の発達の道筋と同様である。

さらに、見立てを表明した子どもの数を調べ、1人あたりの平均見立て表明回数を算出したところ、年少児で1.3回(SD=1.7)年中児で1.0回(SD=1.3)、年長児で0.7回(SD=1.0)であった。この結果について、Leveneの検定を行ったが各群の等分散性は認められず($p<.05$)、一要因分散分析からは、年齢群の効果が有意な傾向がみられた($F(2, 59)=2.810, p<.1$)。従って、年少であるほど、特定の子どものが何度も見立てを表明する可能性が示唆された。

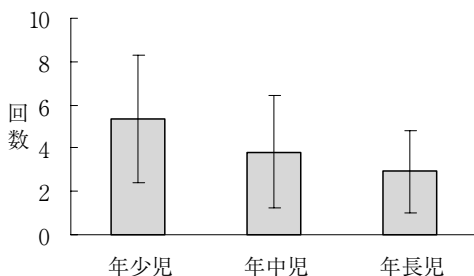


Figure 3. 各年齢群における平均見立て回数

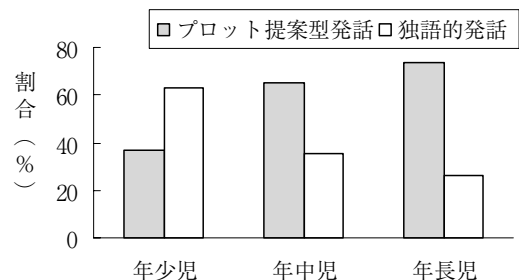


Figure 4. 各年齢群における独語的発話とプロット提案型発話の割合

Table 3. 頻繁に観察されたごっこ表明例

独語的発言	プロット提案型発言
かき氷つくってんねん	お店屋さんしよう
プリンとアイスつくってんねん	ご飯作ろう、みんなで
カレー、おれ作る	みんなでパーティーしような
砂糖を入れまーす	家族ごっこしような
Kちゃん（自分の名前）ケーキ屋さんしよう	ケーキする人、手あげて

次に、ごっこについて、(c) に該当する27グループの事例を分析し、表明の形式を2種類に分類した。1つは「独語的発話」であり、もう1つは「プロット提案型発話」である。前者は、自分の見立てに基づいて行為を起こす前、あるいは行為の最中に、これから行うことや今行っていることについて述べるものであり、メンバーに自分の見立てへの参加を呼びかける意図の希薄な発話を指す。一方、後者は自分の見立てへの参加をメンバーに呼びかける意図が明確であり、積極的に遊びに何らかのプロットを与えようとする発話を指す。それぞれについて頻繁に観察された例を挙げた（Table 3）。

各年齢群における「独語的発話」と「プロット提案型発話」の表明数が、全体のごっこ表明数に占める割合は、それぞれ年少児で63%、37%、年中児で35%、65%、年長児で26%、74%であった。これらを比較した結果、2種類の発話の偏りが有意であった（ $\chi^2(2)=30.71$, $p<.01$ ）。残差分析を行ったところ、年少児では年長児に比べ「独語的発話」が有意に多く、「プロット提案型発話」が有意に少ないことがわかった（ $p<.01$ ）。

以上の結果から、誰に向けられた発話なのかわからない、いわゆる「集団独語」が年少児に多くみられること、年長になるほど、遊びの中に自分なりの枠組みと見通しを持ち、それを仲間に向かって知らせ、考えやイメージを共有するためのことばを身につけていくことがわかる。

4) ふり（見立て／ごっこ）の受容過程

次に、ふり（見立て／ごっこ）の受容過程に関して、ふりが受容されなかった場合とされた場合について、各年齢群に特徴的と思われる事例を挙げ、その背景にある要因を検討した。なお、年長児では、見立てやごっこの表明数自体が少なくなるのに加え、表明されたことばに反応が得られないという現象は殆どなくなっていくため、年長児に特徴的であった、見立てやごっこがほとんど表明されず、現実的な事柄や空想的な事柄に関する会話が続いていく事例を代わりに挙げた。

- (i) ーふりに対する応答が得られないー
(年少児：ふりが受容されなかった事例)

〔事例(i)：S(m), N(f), Mn(f), Mt(f)〕

Sがザルに砂を盛って、₁₎「大盛りカレー。」
と言って、他のメンバーに向けてかなり長い間示すが、メンバーはSの方を見るもののことばによる返答が得られない。そのうちに、NとMnの間で、室内砂場と保育園の砂場を比較するような会話が始まり、Sはザルをひっくり返して砂を元に戻してしまう。

1) でSが表明した見立てに対して、反応するメンバーが誰もいなかったため、Sの「大盛りカレー」というイメージは共有されることなく流されていく。年少児のグループでは頻繁に観察される場面である。

(ii) —「独語的発話」が拾われる—
(年少児：ふりが受容された事例)

〔事例(ii)：H(m), E(m), K(m), T(m)〕
Hが、いくつか重なっているコップをとって「コップや、コップ。」と言いながら、メンバーにコップを分配していく。その後、Hは砂場の中にしゃがんで、コップを持って₁₎「ジュース入れよう、ビールも。」と言うと、E₂₎「あ、ビールもいただいてもいいわ。」と女性の口調で答える。少ししてH₃₎「おれ、お父さんだ。」と言うと、E₄₎「おれはお兄ちゃんだ。」と言い、再びH₅₎「おれも。おれ、ビール飲む。」と発言する。少し離れた場所にいたK₆₎「おれもお兄ちゃんだ。」と言う。コップに砂を入れる行為がメンバー間で共有される。

しばらくして、Eがザルに砂を盛りながら₇₎「ごはん炊いてるし、今。白いごはん炊いてるし。」と言うと、Kが自分のザルを指して₈₎「これもごはんだ。」と言う。この後、Hを中心にご飯の前にお風呂に入るか入らないか話されるが、途切れてしまう。

1)で話されたHの「独語的発話」に対し、2)でEが女性の口調で応答したのがきっかけとなり、2人のおままごとが展開され始めたことが、3)、4)、5)、7)の発言から推察できる。6)や8)の発言より、この遊びには少し離れた場所にいるKも参加しているつもりであることがわかる。前に述べた(i)の事例と比較してみると、ふりの表明に対して応答してくれる者がいるかどうか、遊びの共有に必要な条件であると考えられる。しかし、3)、4)、5)、8)の発言に見られるように、各自が自分の考えを思いつくままに述べるため、プロットを整理し、進行していくことができず、結果として、おままごとは十分に展開しないまま立ち消えてしまう。

(iii) —ごっこの提案が一度では伝わらない—
(年中児：ふりが受容されなかった事例)

〔事例(iii)：Kz(m), R(m), Kn(m), Y(f)〕

ザルで砂をこした後、Kz₁₎「お茶つくってあげよう。」と言う。誰もそれに反応しない。少ししてもう一度Kz₂₎「コーヒーつくってあげよう。」と言うと、R₃₎「コーヒーなんか飲めへんで。」と応じる。Kz「コーヒーつくってあんたらを死なせてあげよう、マズイぞー。」といいながらコップに砂を詰める。R₄₎「おれもコーヒーつくってやるもん。」とコップに砂を入れる。Kzが別のコップに砂を詰めながら、₅₎「2杯目。」と言うと、R₆₎「2杯目一、大盛り2杯目。」と答え、Knも加わってコーヒー作りがしばらく続く。

1)のようにごっこのプロットを提案してみても誰も反応しなかったので、Kzは1度目の表明を少し変化させて2)で再度プロットを提案している。その結果、ごっこの拒否という形ではあるが、3)で提案に反応するメンバーが出てきて、結果的に4)、5)、6)でKzの提案した遊びが共有されたことが確認できる。

(iv) —ごっこがメンバー間で共有される—
(年中児：ふりが受容された事例)

〔事例(iv)：N(f), Ms(f), Mk(f), K(m)〕

Nが道具を選んで砂場をまわりながら、₁₎「お母さんごっこしよっか。」と言うと、MsとMk「いいよ。」と応じる。N₂₎「誰が何になるん?」と言うと、MkとN₃₎「お母さん。」「Nちゃん、お母さん。」と言い、N₄₎「じゃあ2人ともお母さんな。」と言って、続いてKに₅₎「Kちゃんは何になる?」と聞く。K₆₎「お父さん。」と答える。

—中 略—

Ms「わたし、いまお山作ってるからー。ご飯できたらよんで。」と言うと、N「いいよ。」と答える。Mkがコップに砂を詰めながら⁷⁾「プリン作り。」と言うと、N⁸⁾「プリンのご飯じゃないでしょ。」と言う。Mk⁹⁾「おやつ用に。」とコップをひっくり返して掌にプリンを作り、皆に見せる。

Mk「ホットケーキ作るわ、3人だから。」と言った後、「4人だから。」と言い直す。Mkが皿に砂を盛って「もう1つできましたー。」とNの所に持っていく。Mk¹⁰⁾「次できましたー、毎度ありがとうございますー。」と言うと、Ms¹¹⁾「ママったらもう、毎度ありがとうございます、はお店でしょ。お店じゃないんだから。」と笑う。

1) でNが提示したお母さんごっこのプロットが、メンバー間で共有されており、2), 3), 4), 5), 6) でそれぞれの役割が手早く決定される。7) や10) にみられるように、お母さんごっこのプロットにそぐわないと思われることばは、8) や11) のように訂正され、あるいは必要に応じて9) のようにその場で修正される。訂正や修正を行う間もメンバーはプロットから離れることはなく、終始プロットの中で事態は進行していく。年中児ではふり遊びは、より柔軟性を持つようになり、時々のエピソードに応じて姿を変えていく可能性を見せ始めることがわかる。

(v) —砂場遊びに直接関係しない会話が続く— (年長児：ふりが表明されなかった事例)

事例 (v) : Ys (m), Yn (f), Mn (m), Mk (m),]

Ynが砂場の縁に立って、Ysに¹⁾「Ysくん、ここに足つけてみ。」と言いながら、自分の足をつけて、「足型つくで」と言う。Ys²⁾「6

歳になったらめっちゃ足大きくなった。」と言うと、Yn³⁾「Ynももう6歳になったで。」と返す。Ysは今度はMnに向かって⁴⁾「もう6歳やろう？」と聞く。Ys「うん。○月○日で6歳になった。」と答える。

—中 略—

Mk⁵⁾「静かすぎるやん。」と室内砂場の感想を述べる。Ynが砂を掘りながら⁶⁾「なんか冷たいな、ここの砂。」と言うと、Ys⁷⁾「なんかミミズとかいそう。」と応じ、それを聞いてYnは⁸⁾「きゃー、気持ち悪い、そんなYnに言わんといてー、もう。」と怒ったように言う。続けてYsが⁹⁾「じゃあ幼虫、カブトムシの。」と言い、Yn「いや。」と答える。Ynの横にいたMnは¹⁰⁾「なんでや、サナギくらいこわいやん。」と言う。この後、Ysを中心に砂場にへびがいそうという話、砂場にジャガイモが生えていたらどうするかという話などが続けられる。

最初にYnとYsの間で交換されていた1), 2), 3) の会話が、YsがMnに向かって4) のように発言したことでさらに広がっていく。今話していた相手とは異なる相手に向かって、会話の方向を変えることが容易にできている。続いて、5) や6) のように慣れない室内砂場に対する不安や警戒の声が上がると、その発言に7) のような相づちを打つメンバーが出てくる。その相づちに対して8) で非難されると、9) で少し修正したりもしている。そのやりとりを横で見ているメンバーから10) のような感想が聞かれる。このように、誰かが言ったことに対し、必ず誰かが返答し、会話が連綿と続いていく。このとき、砂場遊びは、社交のための一種の手慰みという意味しか持たなくなっていると考えられる。

(vi) —ごっこが一連の流れを持つ—
(年長児：ふりが受容された事例)

〔事例 (vi) : S (m), N (m), R (m), Y (f)〕
N が皿とザルを持ってきて、₁₎「かき氷やさんしましょう。」と言うと、₂₎「かき氷やさん、はい、かき氷やさんでーす、いらっしやいませー。」と応じる。N がコップを S に差し出ししながら、₃₎「はい、かき氷入れてー。」と言うと、₄₎「はい、かき氷ね。」とコップを受け取る。

N 「はい、かき氷いっちょう。」とコップに砂を詰めたものを並べると、₅₎「え、カレーがいっちょう？」と問う。N ₆₎「カレーがいっちょう。カレーやさんもな、あのな、隣にやで。カレーや。」とメンバーの顔を見ながら言う。メンバー間で「のみやさん」「カレーやさん」「ジュースやさん」等、他のお店の名前が挙がるが、最終的にSがカレーやになる。

—中 略—

S がドアの方を指差して、₇₎「あ、客来た。透明の客や、透明の客」と言うと、N は₈₎「同じ方向を見て「あ。」」と言う。しばらくして、₉₎「あ、誰か人来た」と言うと、₁₀₎「来てないやん、うそやん。」と応じる。S ₁₁₎「透明の客って言ってるやろ。」と答えると、₁₂₎「あ、そうか、ごめんなさーい。」と謝る。

—中 略—

S ₁₃₎「あ、また客来た、お米を炊かないと、お米を炊かないと。」と言う。N ₁₄₎「ほんまや」と笑うと、S 「あ、おれお米炊けた。ザルザル、ザルでお米炊かないと。」と言って「ここほれわんわん」と言いながら砂を掘る。S ₁₅₎「誰がお客になんの？じゃんけんで負けた人が客？」と言い出し、みんなで客になる人を決めるじゃんけんが行われ、S とN が客になる。S はN を連れて砂場を出て₁₆₎「ドアのところまで行ってから、客らしく砂場にやってくる。」

1) で提案されたかき氷やさんが、2) ではすでにプロットが進み出した状態で返答される。3), 4) では、3 名が協力して素早くプロットを展開させていく様が見て取れる。おそらくは「かき氷いっちょう」ということばを聞き間違えて出てきたと思われる5)の発言から、6)ではプロットの書き換えが迅速に行われる。注目すべきは7)の発言である。ここでSは実在しないものに対して(実際には誰もいない)、「透明の客」という見立てを行っている。7)や10)のように、この見立てに始めは対応しきれなかったNも、9), 11), 13)と何度かSの見立てを聞かされると、12), 14)のように、ごっことして振る舞うべき態度がわかり始め、虚構の世界を共に楽しむことができるようになる。ある程度カレーやさんが盛り上がると、15)で今度は本当に客を登場させることになり、16)でカレーやさんに客が登場する。

この事例をみると、他の年齢群と比べ、プロットの展開に明らかな広がりがあるのを感じられる。Garvey (1990) のように、ふり遊びを劇として捉えるならば、Sが監督となって自らの描いたシナリオに沿って劇を進行しているようである。それを支えているのは、シナリオを中断させることなく、遊びの中で状況に応じて設定を変更し、柔軟に対応している他のメンバーの存在である。年長になれば、もはや大人の援助がなくとも、子どもだけでことばの受け渡しが難く行われることがわかる。

以上を整理すると、ふりの表明過程に対する受容過程は次のような変化をたどると考えられる。まず、年少児では、受け取り手がないままに、独語的に表明された見立てやごっこが立ち消えていく場合と、思いがけず拾ってもらえる場合があるようだ。後者の場合、遊びは共有されてその入り口へと至るが、プロットを整理して遊びを進めるメンバーがいない場合は、結果的に立ち消えてしまうことになる。

年中児では、表明したことばがうまく受け入れてもらえない場合も、何度かことばを変えて再度提案してみることが可能となり、相手からの拒否も含めて、何らかの応答を引き出すことに成功し易くなる。プロットがうまく共有された場合は、そのプロットに沿って、ことばの訂正や修正を行いながら、比較的長い時間遊びを進めていくことができるようになることがわかる。

最後に、年長児では、表明したことばに反応してもらえない事態は殆どみられなくなる。それと同時に、仲間と遊ぶために、見立てやごっこのような表現をどうしても必要とすることはなくなり、大人のようにいつまでも会話を続けることができるようになる。また、ひとたびプロットが共有されると迅速に遊びが進められ、遊びの中でプロットの変更も自在に行われていく。プロットを監督する役割のメンバーがいる場合には、遊びは途切れることなく一連の流れに沿って進み、メンバー同士の協力によって時間的にも空間的にも多様な広がりを見せるようになると考えられる。

総合考察

幼児の「集団独語」に焦点を当て、幼児だけの砂場遊びを分析した結果、ふりの表明過程では、年少児における「独語的発話」が年長児に比べて有意に多いことが確認された。また、ふりの受容過程では、そのような発話が思いがけず、遊び仲間によって応答される可能性を持つことが示された。

誰に向かって話しているのかわからない「集団独語」は、遊びの中で自分の行為を調整するのに必要な、思考のためのことばである。しかしそれと同時に、仲間とつながるきっかけを結ぶことばでもある。年中児や年長児でみられる

ようになる、柔軟なわかりあいのことばは、初めはこのようなして現われ、仲間とのやりとりの中で、徐々に相手にわかってもらえることばへと姿を変えていったのだと考えられる。

わかってもらえるためのことばへの第一歩である「集団独語」を発するためには、ことばのシンボル機能について、幼児なりに理解している必要があるのではないかと考えられる。シンボルということばはそもそも、割符という意味を含んでおり、同程度のものを表す記号をお互いが所持することを想定している概念である。子どもが社会の中に生まれ、養育者をはじめとする周囲の大人とかかわりあっていく過程は、割符に近い感覚、すなわちことばは発した時点からそもそも社会的なものであり、誰かに応答してもらえるはずのものであるという確信に近い感覚が、子どもの中に抜き難く染み付いていく過程であるのかもしれない。本調査では、大人のいない遊び場面を設定することで、大人とのかかわりの中で育まれた、このようなことばの受け取り手に対する基本的な信頼が、集団独語として表れる様を捉えた。

一方で、応答してくれる仲間なしには、「集団独語」として発されたことばは、共有されることなく消失してしまうこととなる。なぜ同年齢の仲間において、応答できることばを持つ子どもがいるのか、そして応答できることばが出現する状況とはどのようなものなのかといった問題について、今後は、「集団独語」の受け取り手側の要因に注目し、ふりの受容過程をさらに詳細に探っていきたい。

謝辞

2001年度より、長きにわたって本調査にご協力くださいました、ゆりかご保育園の諸先生方、ならびに園児の皆様へ心より感謝致します。

引用文献

- Garvey, C. (1990) *Play*. (Enlarged edition). Cambridge : Harvard University Press.
- Piaget, J. (1936) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel. : Delachaux & Niestle.
- ピアジェ, J. 谷村覚・浜田寿美男訳 (1978)「知能の誕生」. ミネルヴァ書房.
- Tomasello, W. M. (1999) *The cultural origins of human cognition*. Cambridge : Harvard University Press.
- トマセロ, W. M. 大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓訳 (2006)「心とことばの起源を探索: 文化と認知」. 頸草書房.
- Vygotsky, L. S. (1934) *Мышление и речь*. М. : Изд-во Смысл : Эксмо.
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松 訳 (2001)「思考と言語」. 新読書社.
- (2007. 10. 1 受稿) (2007. 12. 11 受理)