

幼児のごっこ遊びにおけるミス・コミュニケーション

飯 島 典 子

本研究の目的は、幼児のごっこ遊び場面で見られるミス・コミュニケーションについて検討することであった。本研究ではミス・コミュニケーションが生起する要因を、幼児間の見たての個人差による問題と、コミュニケーション自体による問題から調査を行った。調査1では、年中児41名、年長児39名に対し形要因（形体・具体・多義体）と背景要因（なし・日常・非日常・多義）による条件を組み合わせて調査を行った。その結果、見立ての個人差には量的な差があり、より多く見たてた児ほど背景に一致する見たてを行っていた。しかしながら、年齢的な差は見出されなかった。調査2では調査1の結果から年中児・年長児で最も多く見たてを行った児をターゲット児とし、ごっこ遊び場面のミス・コミュニケーションを調査した。その結果、年中児と年長児では年中児の方が成立する場面が多く、年長児では「不完全成立」が頻繁に生じていた。

キー・ワード：ごっこ遊び、ミス・コミュニケーション、見たて、不完全成立

1. 問題と目的

ごっこ遊びとは、社会的なふり遊び (social pretend play) であり参加者間でふりを共有しあうことで成立する。そのため幼児はごっこ遊びを展開するためにさまざまなメッセージを伝達しあう。この過程で重要なメッセージのひとつに「ここでAはBとする」という見たてイメージの伝達がある。ここでは「ウソ」でありながら「今、ここではホント」という「遊びであること (This is play)」が、言語や身振りによるコミュニケーションによって他者に伝えられる。そして、受け手がこのメッセージ内容を理解し、適切な反応を返すことで遊びが展開される。Bateson (1956) はメタ・コミュニケーション (meta-communication) 能力の発達により、この「This is play」という暗黙のメッセージを発信・受信することが可能になるとしている。メタ・コミュニケーション理論では、現在行っている行為は、遊びのサインを通して「遊びの意図」を了解し合うことで、遊びとして意味づけられることを強調している。従って、遊びを成立させる基本的な要素を間主観的な意味形成の問題であると考えることがきる。また、ごっこ遊びではどのような「遊びのサイン」が発信・受信されているかが重要となる。

東北大学大学院教育学研究科博士課程後期

高橋・松壽(1992)はごっこ遊び場面における見たての伝達方法について検討している。ここではごっこ遊び場面を「遊びの型」と「伝達の型」に分け、後者について、伝達に焦点をあてる10項目のカテゴリーを用いて検討を行っている。その結果、年齢発達に伴って、見たてに関するエピソードはいくつものターンを繰り返し、より長い連鎖を形成させるようになることを見出した。また、発話を見たてを示す発話(積み木をケーキに見たてて「これ、おいしいよ」と言うなど)によってエピソードを発展させていることを示唆した。そして、高橋(1996)はこのような伝達は発達水準が近似し、経験を共有する参加者どうし間では、誤伝達(mis-communication)は起こらないとしている。しかしながら実際の子どもの遊びを観察すると、ごっこ遊びにおいてイメージが受け手に伝達出来たり、出来なかつたりと、ごっこ遊びの成立する場面と不成立する場面が生じている。

藤崎・無藤(1985)は3, 4, 5歳同性ペア18組について遊びのテーマの共有を検討した。この結果では、どちらか一方でもテーマの共有を試みた場合では、年齢の増加に伴いテーマの共有志向性が高くなるとしている。また、同一の遊びをしない傾向のペアでは、一方は頻繁に伝達を試みるが、受け手に無視されることが多いことを見出している。このことから、ごっこ遊び場面においてイメージ伝達が不成立する場面は頻繁に生起していると予想される。また、年齢が低い学年ほどより頻繁に生起していると思われる。

このような事態が起こる原因として、第一に見たて行為の個人差の問題、第二にコミュニケーション自体の問題の大きく2つの要因が考えられる。前者は参加者それぞれの見たて行為に差が生じており、同じように見立てることができず伝達されたメッセージを受信できないことである。後者は、参加者は同様に見立てることができるとは伝達方法に問題があるために生じるミス・コミュニケーションを指す。

これまでごっこ遊び研究はさまざまな角度から行われてきたが、見たてとその伝達方法は別のテーマとして扱われてきてきた。見たて研究では事物間の類似性による見たて易さを発達的に検討することが主であった(Piaget,1945;1962;Vygotsky,1930;1970;高橋・松壽,1972;Fein,1975;Elder & Pederson,1978;辻野,1978など)。伝達方法では、ごっこ遊びを形成させる際に使用される発話から伝達方法の種類を検討を主に行っている。中でもメタ・伝達に焦点を当てた研究では、見たてエピソードがどのような見たて伝達を用いて他者に伝えられているか検討するために、台詞を用いたイメージの枠の中から発せられるものや、現実のやりとりとして交渉し合うようなイメージ枠外からの発言について分析を行っている(Giffin,1984;Göncü&kessel,1988;高橋・松壽,1991など)。しかしながら、実際の遊び場面では見たてを伝達するためにコミュニケーションが生起している。従って、どちらか一方にのみ焦点をあて研究を行うよりも、むしろ両者を関連付けて検討する必要があると思われる。また、伝達方法を遊び場面の一部分を取り出して詳細に検討するだけでは、ごっこ遊び場面で頻繁に使用される発話の種類は特定できるが、それがコミュニケーションとして成立する過程を検討することができない。つまり、伝達メッセージが受信できない場面が生じる理由を検討できない。従って、ごっこ遊びのイメージ伝達が発信と受信によって成立している現象を捉え、イメージ伝達の成立・不成立を検討する必要があると思われる。

そこで本研究では、見たてに関するイメージ伝達の成立・不成立について検討を行うことを目的とした。また、見たてとコミュニケーションの関連を検討するために、調査1では見たての個人差に着目した調査を行った。調査2では、調査1の結果から得られた見たての特徴をもつ幼児を対象として、幼児のごっこ遊び場面における他児とのコミュニケーションを検討した。

2. 調査1

2-1 調査1の目的

調査1では見たての個人差の問題に着目する。ごっこ遊び場面における見たては類似したものに見たてられることも重要であるが、遊びのテーマに適した見たてを行うことも重要な要素である。しかしながら従来の研究では、物の類似性から測定可能な範囲に限定された見たての検討を行っており、遊びのテーマと関連付けた検討は行われてこなかった。そこで見立ての個人差について、形態の特徴とテーマの条件を提示した場合に、どのような範囲で違いが生じるのか検討を行うことを目的とした。

2-2 方法

1) 調査内容

従来の見たて調査では「対象AはBに見たてられるか」を問うものであり、期待される回答が既に用意されている。このような方法では、期待される回答に見立てることができなければ、それ以外に見たてることができたとしても、見立てが失敗したと処理されてしまう。子どものごっこ遊び場面では、物体はさまざまに見たてられている。従って、期待された回答のみを見たてだと判断する方法では、個々の見たて可能性を検討するには不十分であると思われる。そこで本研究では「対象AをB見たてられるか」ではなく「対象Aは何に見たてられるか」を問うこととした。

また、本研究では見たてを2つの側面から捉えた。一つは、物体特性に方向付けられた見たてである。対象物によっては一定の回答に集中してしまうものと、さまざまな回答が期待できるものが存在すると考えられる。そこで、物体のどのような特性が見たてに影響を及ぼすかを検討する必要がある。次にテーマ特性に方向付けられた見たてである。ごっこ遊び場面にはテーマ（例えばお母さんごっこ）があり、そのテーマに即して物体をさまざまな対象物へ代用している。そこで、先の物体特性に方向付けられた見たてを行いながら、テーマに一致した内容の見立てを行うことができるかを検討する必要がある。従って、調査1では、物体特性（形要因）とテーマ特性（背景要因）の2つの条件を設定し検討を行った。

2) 対象者

都内保育園の年長児41名、年中児39名、合計80名に調査を行った。男女児数は男児40名、女児40名で平均5.6歳児であった。

3) 材料

(1) 形要因の提示物（粘土でつくられた全6体（3種類））

提示する対象物は日常場面でごっこ遊びの中に取り込まれる機会の多い物体を対象とした。また、形態によって物体のもつ意味内容の異なるものを使用することで、物体による見たて易さの傾向を

検討した。

まず、形に「丸」「三角」「四角」といった「形の名前が付いている物」を用いた。特に日常場面で頻繁に使用される形態だと思われる「丸」「四角」を使用した（以後「丸」と「四角」を「形体」と称する）。次に、日常場面で普段からよく見られるものであり、物体に「具体的な名前がついている物」を用いた。具体的な名前がついているものは非常に多く存在している。そこで、これまでの見たとて研究で用いられたことのある「バナナ」と、ごっこ遊び場面でよく利用される包丁を使い食べ物を切る玩具のひとつである「ケーキ」を使用することとした。（以後「バナナ」と「ケーキ」を「具体」と称する）。最後に日常生活場面では経験したことのない形に対してどのような見たとてを行うか検討するために、無造作に作り上げた物を2体使用した。ここでは様々な回答が得られる物体と考え「多義体」と称した。（無造作に作り上げた物だが形が僅かに「W」と「Y」に似ているので文章表現上の問題を考えここでは以後「W」と「Y」と記す。）

（2）背景要因のテーマ

子どもに提示するテーマは、日常場面においてごっこ遊びで取り上げられ易いものを考慮して3パターンを使用することとした。ごっこ遊び場面でよく見られる遊びのテーマにはまず「お母さんごっこ」がある。そこで「お母さんごっこ」をイメージするものとしてキッチンと部屋を描いた「家」の背景を使用した（日常）。次に子ども自身が「変身」するごっこ遊びを想定した。「変身」する内容は、「お母さん」や「赤ちゃん」など日常的なものもあるが、それは「日常」で調査可能であるため、ここでは「うさぎ」などの動物になる非日常的な場面を想定して「森」の背景とした（非日常）。最後にファンタジー性があり現実の情報に左右されないものを表現するものとして多義的なテーマを提示した。この多義的テーマはコラージュで作成した無操作の絵を用いた（多義）。

4）手続き

保育者に園児を一人ずつ教室に呼んできてもらい「これから先生とお話をしてもらいます。先生が粘土を6個作ってきたからそれが何に見えるか教えてくれるかな？正しいとか、間違っているとかが無いからね思ったままに全部教えて下さい。」と教示をした。

調査の流れはまず、背景を提示せずに、6体のうち「形体」と「具体」の4体をランダムに提示し、その後「多義体」の「Y」と「W」をランダムに提示し粘土が何に見えるか質問した（以下他の条件においても材料の提示は同様に行った）。この時「もうない」や「わからない」等の回答が出た時点で次の粘土を1つ提示した（以下各条件同様）。「Y」または「W」を最後に提示し回答を得た時点で背景なし条件が終了する。その後、同一対象児に対し、まず背景の「日常」を提示し6体の見たとて調査を同様に行い、次いで「非日常」も同様に行った。最後に「多義」では背景を提示して「これは何だと思う？」と訪ねてから「多義」の背景に対する幼児のテーマを聞いた。この「多義」背景に対するテーマがまとまらず回答とならない場合は「分からないかな？」と確認をしてから他の条件と同様に6体の見たとて調査を行った。

2-3 結果と考察

1) 形態要因と背景要因の関連

提示した6体の粘土について「形体」、「具体」、「多義体」のそれぞれ2体間の回答差を計算したところ、回答平均の差は0.0~0.9の間(SD0.4~2.6)にあり、平均、SDともに2体間はほぼ同様の結果となった。そこで、どちらの形からもそれぞれの形カテゴリーを表現する結果を得られると考え、これ以降の検討では2種類の合計を各形において得られた結果として検討を行なうこととする。

「なし」「日常」「非日常」「多義」の4背景と「形体」「具体」「多義体」と年長児、年中児の年齢間の関係を調べるために4×3×2の分散分析を行ったところ、背景間(F(3,234)=18.54, p<.01)と形間(F(2,156)=57.93, p<.01)及び背景と形間(F(6,468)=25.79, p<.01)に有意な差が検出された。背景では「形体」(F(3,234)=26.8, P<0.5)と「具体」(F(3,234)=25.2, P<0.5)に有意な差がみられ、形においては「なし」(F(2,156)=23.1, P<0.5)「日常」(F(2,156)=46.0, P<0.5)「非日常」(F(2,156)=13.6, P<0.5)において有意な差が見られた。

これらのことから背景が変わることによる形の平均回答数の変化をみると(Table 1)、「形体」は背景が「なし」から「日常」に変わることにより、平均回答数が上昇する。しかし、「非日常」「多義」になると減少し、「なし」よりも低い平均回答になっている。それとは対称的に「具体」では背景が「なし」の時に最も平均回答が高く、それ以外はほぼ同じ結果となっている。「多義体」は背景に関係なくほぼ同様の結果となっている。また、平均回答数を全体比較すると背景が「日常」の時に最も高くなっている。

Table1 平均回答結果 ()はSD

背景条件 \ 形条件	平均回答結果			全体
	形体	具体	多義体	
なし	2.7 (2.0)	2.3 (1.1)	1.3 (1.2)	2.1 (1.6)
日常	4.1 (3.3)	1.3 (1.3)	1.1 (1.5)	2.2 (2.6)
非日常	2.2 (1.7)	1.5 (1.3)	1.2 (1.3)	1.6 (1.5)
多義	1.6 (1.7)	1.3 (1.1)	1.1 (1.0)	1.4 (1.3)
全体	1.7 (2.4)	1.0 (1.3)	1.0 (1.3)	1.2 (1.8)

これらのことから、形要因のみの条件と形要因と背景要因を組み合わせた条件では見たてに違いが生じていることがわかる。つまり、「形体」のような限定した使用方法が無い物体は日常場面のテーマを得ることで物体と物体の関連付けが高まり、見たてやすさを促進する可能性が考えられる。一方、「具体」のように物体特性に現実の使用方法が付加されているものは、テーマを得ることで使用方法に限定が生じてしまう。また、「多義体」のように現実で使用していないものは、テーマに一致させる情報量が乏しく、見たてを後退させる可能性もあると考えられる。従って、物体とテーマの

関連付けは見たてにとって重要な意味があると思われる。

しかし、最も回答が得られやすい傾向にあった「日常」の時の「形体」をみると、平均4.1, SD3.3となっている。これは回答数が約1から約8の範囲にあることが想定され、個々の回答数には大きな差が生じていると考えられる。このことから、見たての回答数には個人差が生じている可能性があると思われた。

2) 総回答数 (ランク分け比較)

1)の結果より見たての回答数に個人差が生じているか否かを見るために、年中児と年長児それぞれの総回答数を1-10~50-60の6段階に分けた (Figure 1)。その結果、年中児、年長児ともに各段階による成員の数の隔たりがあった。このことから、同年齢であったとしても見たてには個人差が生じる可能性が考えられる。次に最大成員数の年齢差を見ると、年中児では21-30が最も多く、年長児では11-20と21-30が共に最も多く、ピーク点に若干のズレが生じているが、ほぼ類似した傾向を示していることがわかる。また、総回答数と年齢の分散分析を行ったところ年齢による有意差は見られなかった。このことから、年中児・年長児における見たては年齢的な差はほとんど無く、いずれの学年においても個人的な差のほうが顕著であると思われた。

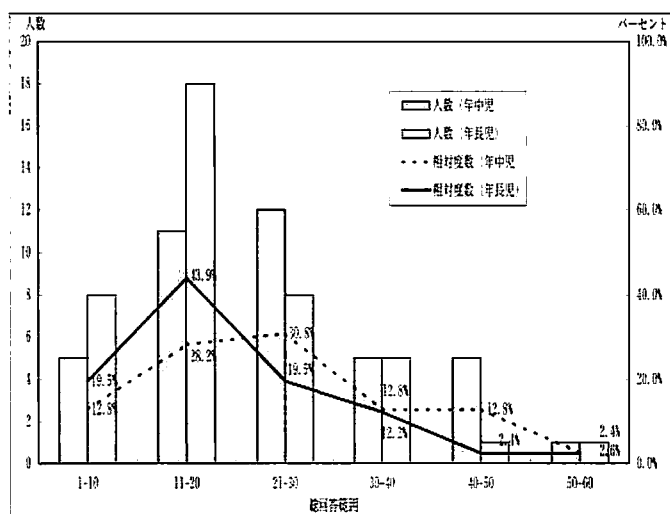


Figure1 総回答数のランク別比較

3) 背景一致率

年中児、年長児いずれにおいても総回答数に個人差が生じることが示唆されたが、それぞれの回答は単に量的な問題だけなのか、それとも背景にふさわしい回答が得られていたかを調べる。総回答数ランクを3ランクに変え、各ランクの回答が背景と一致している割合をまとめた (Table 2)。その結果、最も回答数の多かった「日常」のときの「形体」や「非日常」のときの「形体」ではランクに関係無く背景と一致している傾向が高い。しかしながら、全体的にはランクが上がるごとに背景と一致する確率も高くなっていることがわかる。特に、「多義」のときの「多義体」において顕著に見ることができる。背景「多義」は特定されたイメージが無いため、見たてを多く行える児ほど

「多義」背景に児なりのイメージを設定している。そして「多義体」に対し、設定されたイメージに適した見立てを行っていると考えられる。

Table2 ランク別背景一致状況

背景×形 総回答数ランク	日 常			非 日 常			多 義		
	形体	具体	多義	形体	具体	多義	形体	具体	多義
0-20	70.0%	16.7%	16.7%	63.0%	0.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%
年中児 21-40	93.5%	66.7%	73.1%	91.3%	50.0%	71.9%	16.1%	12.5%	13.8%
41-60	89.1%	77.8%	94.7%	66.7%	58.3%	81.3%	35.7%	44.4%	42.9%
0-20	93.8%	55.0%	75.0%	71.4%	59.1%	90.0%	0.0%	0.0%	7.7%
年長児 21-40	100.0%	84.2%	66.7%	87.9%	63.6%	79.3%	22.7%	12.5%	17.4%
41-60	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	75.0%	75.0%	75.0%

以上調査1の結果より、見たての個人差はより多く見立てることができる量的な差としてだけでなく、物体とテーマを関連付けるイメージ上でも生じていると思われた。

3. 調査2 ターゲット児比較

3-1 調査2の目的

調査1より、同年齢間に見たてに数量・イメージともに個人差が存在することが明らかになった。このことから、仮に見たて行為に差のあるAとBがごっこ遊びを行った場合、見たての個人差が要因となり同年齢AとBの間にミス・コミュニケーションが生起する可能性は否定できない。そこで年中児・年長児それぞれについて、実際に見たて量に差が生じているペアにおけるミス・コミュニケーションの生起を検討することを目的とした。

3-2 方法

1) 対象者と対象データ

調査1より、年中児、年長児で総回数が最も多かった者をターゲット児とした (Table 3)。この2児が自由遊び時間に自然に行ったごっこ遊びについて、ごっこ遊びを開始してから20分間を録画記録した。また、ここでは自然発生的なごっこ遊びをデータとするため調査者側で遊びの仲間 (以後サブターゲット児) を選定することも、人数を統制することもしなかった。

Table3 ターゲット児の特徴

学年	イニシャル	生年月日	年齢	観察回数
年中児	R	H6.5.31	4. 2	3回
年長児	K	H5.9.20	4. 10	3回

2) 分析尺度と分析方法

ごっこ遊びを行う際にターゲット児とサブターゲット児との間でふりの共有志向性に違いが生じているか検討した。自然場面で得られたデータをDoyleらの (Doyle et al.,1992) 「S P」 (social pretend), 「S N」 (social negotiation), 「S L」 (social literature), 「P」 (pretend), 「N」

(negotiation), 「L」(literature) の6 カテゴリーを、本研究の調査に適した内容に考案しなおして使用した。また、ターゲット児とサブターゲット児では同じカテゴリーを使用するが、どちらが使用したカテゴリーであるかを識別するためにターゲット児を大文字に、サブターゲット児を小文字に記して使用することとした (Table 4)。

Table 4 カテゴリー一覧

	カテゴリー名	内 容	例
ターゲット児	S P	他の子どもと一緒にふり演技を行う、或いは他の子どもにふり演技でアプローチをするターゲット児の行動及び発話	「この子ね熱があるの」
	S N	他の子どもと一緒にふり遊びについて交渉を行う、或いはふり遊びに対する説明及び準備を行うターゲット児の行動及び発話	「葉っぱのバジルを集めて下さい。」
	S L	他の子どもと一緒に文字通りの遊びを行う、或いは話をするなどふり以外のターゲット児の行動及び発話	「何してあそうぼうか？」 絵本と一緒に読む
	P	ターゲット児による単独の演技	赤ちゃんを寝かせている
	N	ターゲット児による単独のふり準備	ままごとセットを出している
	L	ターゲット児による単独のふり以外の文字通りの遊び或いは行動	縄跳びをする 移動をする
サブターゲット児	s p	ターゲット児と一緒にふり演技を行う、或いはターゲット児にふりでアプローチをするサブターゲット児の行動及び発話	「食べますか??」 「できたよー」
	s n	ターゲット児と一緒にふり遊びについて交渉を行う、或いはふり遊びに対する説明及び準備を行うサブターゲット児の行動及び発話	「これ私のベットね」
	s l	ターゲット児と一緒に文字通りの遊びを行う、或いは話をするなどふり以外のサブターゲット児の行動及び発話	家の階段を上り下りする
	p	サブターゲット児による単独の演技	石の削り節をといでる演技
	n	サブターゲット児による単独のふり準備	ベットにする積み木を運んでくる
	l	ターゲット児による単独のふり以外の文字通りの遊び或いは行動	ひとりで絵本を読む

得られたデータは年長児Kの3ケースと年中児Rの3ケース合計6ケースデータについて、30秒ごとに一つのカテゴリーを当てはめ集計した。但し保育者が関わっている遊びに関しては子どもの遊びが保育者の発言や行動による影響を強くうけていることから分析対象から外して行った。

3-3 結果と考察

(1) ターゲット児とサブターゲット児のごっこ遊びカテゴリー出現頻度

ターゲット児とサブターゲット児のごっこ遊び場面における発話・動作の傾向に違いがあるか否かを見るために、ごっこ遊び場面の発話・動作をごっこ遊びカテゴリーにふりわけた (Figure 2)。まず年中児において社会的なふり行為をみると、ターゲット児は「S P」30%「S N」33%と約65%であり、サブターゲット児は「S P」「S N」ともに19%と約40%であった。これに対し単独

のふりはターゲット児が22.6%、サブターゲット児は34%であった。このことから、年中児ではターゲット児は比較的社会的なふりを行う場面が多く、サブターゲット児は単独のふりを行う場面が多いことがわかる。また、ターゲット児及びサブターゲット児それぞれの社会的な場面と単独の場面の比率はほぼ同程度であったことから、年中児は社会的なふりと単独のふりを同じ時間内に同時に行っていると思われる。

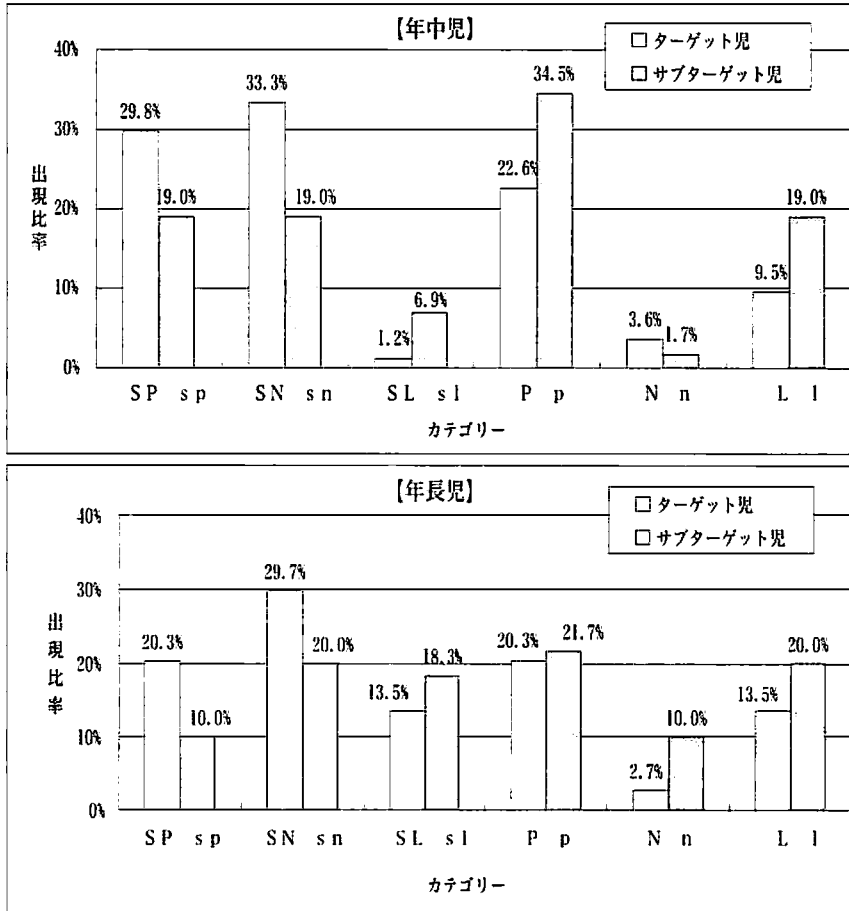


Figure2 カテゴリー出現頻度

一方年長児では、ターゲット児は「SP」20%「SN」30%と約50%が社会的なふりであるのに対し、サブターゲット児は「SP」10%「SN」20%と約1/3が社会的なふりで、単独のふりは22%と、ターゲット児は遊び時間の半分が社会的なふり場面であるが、サブターゲット児はそれ以外の場面の方が多く、ターゲット児とサブターゲット児の参加の仕方に違いが生じていると思われる。

このように年中児、年長児のターゲット児とサブターゲット児それぞれのごっこ遊びカテゴリーの出現傾向に若干の違いが生じていることがわかるが、その差は顕著な差であるとは判定し難く、

このカテゴリーの出現頻度だけではミス・コミュニケーションが生起する要因を見出すことは難しい。そこで、ごっこ遊びカテゴリーがターゲット児とサブターゲット児の間でどのように発受信されていたのかを検討する必要がある。

(2) ターゲット児とサブターゲット児の発話連鎖とごっこ遊びコミュニケーションの成立／不成立

ターゲット児とサブターゲット児が使用のごっこ遊びカテゴリーの違いが、ごっこ遊びにおけるミス・コミュニケーション生起の一部的要因になる可能性があるが、明確な要因を示すことができない。そこで、ターゲット児とサブターゲット児がごっこ遊びカテゴリーをどのように連鎖させることでごっこ遊びを展開していたか、発話連鎖の特徴から見る。様々な連鎖の中からターゲット児とサブターゲット児のどちらか一方のみが社会的な立場をとっているパターンをとりあげると、「SN」→「p」、「SN」→「I」、「P」→「s I」が生じていた。「SN」→「p」はターゲット児がふり遊びの共有を促す働きかけをサブターゲット児に行うが、サブターゲット児は単独のふり遊びを行っており、ターゲット児の働きかけがサブターゲット児には伝達できなかった連鎖である。次に「SN」→「I」は、同様にターゲット児による遊びイメージの共有志向性のある働きかけに対し、サブターゲット児はふり遊びとは全く関係のない行為をしており不伝達に終る連鎖である。また「P」→「s I」は単独のふり遊びを行っているターゲット児に対し、サブターゲット児がふり遊びではない行為を促している場面であり、イメージの共有とは異なるコミュニケーションが生起している連鎖である。

これらの場面から、読み取り可能である不伝達連鎖（ミス・コミュニケーション）がターゲット児からサブターゲット児に対する働きかけ場面で生起していることが分る。そこで、ターゲット児からサブターゲット児に対してごっこ遊びにかかわる働きかけがあった場面のみを伝達コミュニケーションの対象とし、ごっこ遊びに関する伝達がサブターゲット児に伝わっている場面（適切だと思われる反応が返されている場面であり成立場面）と、そうでない場面（不適切な反応或いは無視反応であり不成立場面）を比較検討することとした。

Table5 コミュニケーションカテゴリー

カテゴリー名	内 容	発 話 例
完全成立	Tの発話に対しSは内容を全て理解し反応できる	T：(葉っぱをもって) バター入れるよ S：うん。バター入れるのね(葉っぱをもらう)
不完全成立	Tの発話に対しSは一部のみ理解し反応する 或いはTの提案の一部のみ受け入れ、それ以外は破棄	T：石の卵を割るんだよ S：割れないよ →Sは石の卵を理解できるが、割るふりを理解できない
不成立	Tの発話に対しSは全く関係のない反応をする 或いは無反応を示す	T：後でスプーンをお渡ししますから S：(テーブルに乗って遊び反応しない)

注) T：ターゲット児 S：サブターゲット児

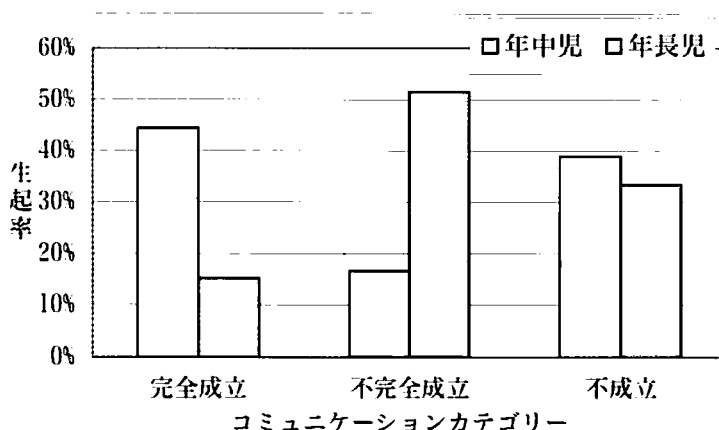


Figure3 コミュニケーションカテゴリーの生起状況

ごっこ遊びに関わる伝達コミュニケーションの成立場面と不成立場面をコミュニケーションカテゴリー (Table 5) にあてはめ分析した。その結果 (Figure 3), 年中児は「完全成立」が44.4%とターゲット児の投げかけはサブターゲット児にほぼ伝達されている。それに対して年長児では「不完全成立」51.5%、「不成立」33.3%と全体の約9割は成立しておらず、年中児よりも年長児の方がミス・コミュニケーションが生じやすいという結果となった。年中児は成立するか、しないかという両極なやりとりを行っているが、年長児はその中間的要素を含む「不完全成立」が主流となるコミュニケーション形態であると考えられ、年中児と年長児のごっこ遊び場面におけるコミュニケーション形式には違いが生じていると考えられる。

4. 総論

調査1の見たて検討では3種類の物体 (形体・具体・多義体) と4パターンの背景 (なし・日常・非日常・多義) を組み合わせる見たて量の調査を行った。その結果、物体特性、背景特性ともに見たて易い特徴をもつものと、見たて難い特徴をもつものがあることが分かった。特に、形が「形体」で背景が「日常」の時に最も見たて易い条件となっていた。しかしながら、物体特性や背景特性が同じ条件であったとしても、個々の総見たて量には違いが生じていた。総見たて量を6段階に分けたところ、年中児では21-30の範囲にピークがあり、年長児では11-20と21-30の両範囲にピークがあったが、全体的に類似したパターンを描いており、量的な個人差を見ることができた。また、見たてられたものが背景に一致している確立の検討では、見たて量が多い児ほど背景と一致させた見立てを行っていた。特に、背景が「多義」の条件では、独自のイメージを想定しながら見立てを行っていた。これらのことから、見立ての個人差には量的にも質的にも違いが生じていると考えられた。しかしながら、年中児と年長児の年齢間に差は見出されなかった。

調査2では、調査1の結果より年中児・年長児それぞれにおいて、51-60の範囲に入る高群から最も見たて量が多かった児をターゲット児とし、他児 (サブターゲット児) との遊びをごっこ遊びカ

テゴリーの出現頻度と傾向から検討した。その結果、ターゲット児は社会的なふりに関する行為を多く行っているが、サブターゲット児は単独のふりを行う場面が多かった。このようなターゲット児とサブターゲット児の違いは年中児と年長児で類似した傾向を示していた。従って、見たて行為を比較的多く行うことができる幼児であろうと、そうでない幼児であろうと、年齢の差とは無関係に同様のコミュニケーションが生起していると考えられる。そのためミス・コミュニケーションに関しても年中児・年長児に同様の結果が生じる方が自然であると思われる。にもかかわらず、コミュニケーションパターンの比較をみると年中児より年長児の方がミス・コミュニケーションの出現が多く、年齢的な差が見出された。

しかしながら、この結果は前述の藤崎・無藤（1985）の結果と矛盾したものとなった。つまり、藤崎・無藤は年齢発達に伴い共有志向性が高くなることを示しており、ミス・ミスコミュニケーションは年齢が低い学年ほど出現すると考えられる。一方、本研究結果では年長児の方がミス・コミュニケーションが頻繁に生起されていた。

このような結果の要因として考えられるもののひとつに、調査2における対象児が年中児・年長児各1名と少ないことがあげられる。確かに対象児が2名であることで年齢的な違いであるのか対象児の特徴であるのかを明らかにできないという点は無視できない。しかしながら、調査1において複数対象の調査結果からも年齢差が見出されておらず、ごっこ遊びカテゴリーでは2名の対象児が年齢差にかかわらず類似した結果を示していることから、本研究結果を完全否定することも早急過ぎる判断であろう。そこで、今後の研究にデータ数を増やすことを課題として残しつつ今回得られた結果を考察することとする。

まず第一に、ミス・コミュニケーションは児が社会的な立場かどうかという、立場の次元のみが要因となって生起しないのではないかと考えられる。そして、年中児と年長児ではごっこ遊び場面のミス・コミュニケーションそのものに年齢的な違いがあると考えられる。

今回使用したごっこ遊びカテゴリーの要素は、社会的なふり、単独のふり、社会的な遊び外、単独の遊び外に大きく分けられる。見たての総回答数が多いターゲット児は社会的なふり場面が多く、サブターゲット児は単独のふりが多い。このことから見たてを多く行う幼児は自己のイメージを他児と共有する働きかけを行っているが、見たての少ない幼児は他児と共有する場面が少ないことがわかる。従って、一方が社会的な立場にいないことからミス・コミュニケーションが生起すると解釈できる。しかし、年中児と年長児の「不完全成立」の差が大きく、年長児では「不完全成立」が51.5%と約半数を示している。これは、お互いが社会的なふりの状態で生起しているミス・コミュニケーションであり、先の解釈では説明できない。藤崎・無藤（1985）は年齢が増加するほどテーマが共有されていけば、個々のエピソードでは必ずしも同一のことをしていなくても、互いに一緒に遊んでいるという意識を持つことも可能であるとしている。このことから、年長児ではテーマという遊びの枠を共有することでごっこ遊びを成立させており、下位項目であるイメージ伝達では共有志向性の比較的低い「不完全成立」を行っている可能性が考えられる。これらのことから、年中児と年長児では異なる要因によってミス・コミュニケーションが生じていると考えられ、今後、ミス・

コミュニケーションが生起する過程にはどのような年齢的な違いが生じているかを検討する必要があると思われる。

第二に伝達情報の明示性が考えられる。つまり、ごっこ遊びカテゴリーが捉えている範囲が大きすぎたと思われる。調査2で使用したごっこ遊びカテゴリーは他児に働きかけのあるふり行為か否かを検討するものであり、どのような働きかけであるかを検討していない。しかしながらイメージを共有する場合において重要な点は相手の意図を読み込むことにある。これは、関連性理論 (principle of relevance) で示している文脈情報の重要性和同様に考えられる。つまり、発信者の意図が明示的 (over) であれば、受け手の文脈依存性は減少するが、非明示的 (cover) であれば、受け手の文脈依存性は増加する。受け手が発信者の意図を認識しない限り伝達は成功しないため、単に他児に働きかけを行っているか否かを検討するカテゴリーでは不十分である。ごっこ遊び場面において文脈に依存性が低い明示的な働きかけは、加用 (1998) が「枠発言」と呼ぶ台詞的な言い回しがある。ここでは台詞の中に遊びのイメージ情報だけでなく、期待される反応情報も含まれている。つまり、『いらっしやいませ』という台詞には、それを受信する者が『くださいな』という発信者からの期待される反応を示す必要があることを意味しているのである。したがって台詞から期待される反応を読み取らなくてはならず、非明示的であると言える。一方、台詞以外の発話を「枠外発言」としているが、これらの発話では「私はお母さんね、あなたは赤ちゃんだからね。これからお買い物にいくのよ」と、場面設定や役割を明言している発話であり、明示的であると言える。このように、ごっこ遊び場面では発信された信号をそのまま受け取る場面と、読み解くという作業が必要とされる場面がある。仮にこれらの場面の出現状況が年中児と年長児で異なっていれば、ミス・コミュニケーションの生起頻度にも年齢による違いが生じると考えることができる。

これらのことから、遊びイメージを共有する方向性を持った働きかけが、枠内と枠外のどちらから働きかけを行っているのか検討を行う。そして、枠内・枠外それぞれの働きかけに対し、どのような反応を示した場合にミス・コミュニケーションが生じるのか検討をしていく必要がある。またそれが、年中児と年長児ではどのような違いが生じているのかを検討することで、年齢発達に伴うコミュニケーション形態の違いを検討していく必要があると思われる。

そこで今後はミス・コミュニケーションの生起について、①枠内・外からの働きかけに分けたカテゴリーを使用し、②発信者と受け手の発話の連鎖状況、③コミュニケーションの成立/不成立について、発達的な違いを捉えいく。そして、得られた結果からコミュニケーションにおける年齢的な違いにはどのような発達的な意味があるのかを検討していく必要があると思われる。

【参考・引用文献】

麻生武・綿巻徹編. (1998). 遊びという謎. ミネルバ書房

Bateson, G.A. (1990). 遊びと空想の理論 精神生態学 (佐藤良明訳) 思索社. 258-279 Bateson, G.A. (1972). *Step to an ecology of mind*, Harper and Row.

Bateson, G.A. (1995). Theory of play and fantasy, *Psychiatric Research Report*, 2, 35-51.

- Biblow, E. (1973). Imaginative play and the control of aggressive behavior. *The Child's World of Make-Believe*, Academic Press
- Connolly, J.A.(1988). Social pretend play and social interaction in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 301-313
- Doyle, A.(1989). Negotiation and enactment in social pretend play: relations to social acceptance and social cognition. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 289-302
- Dole, A.B., Tessier, O., & Lorimier, S.(1992). Transitions in children's play : A sequential analysis of states receding and following social pretense. *Developmental Psychology*, 28, 137-144
- エリコニン, D. B. (1960). 「ソビエト・児童心理学-幼児期初期の基礎-」(駒林邦男訳). 明治図書.
- Fein, G.G.(1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118
- Fein, G.G.(1975). A transformational analysis of pretending. *Developmental Psychology*, 11, 291-296
- 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
- Garvey.(1980). 『『ごっこ』の構造』(高橋たまき訳) サイエンス社. Garvey, C.(1977).Play, Open Books.
- Giffin, H.(1984). The condition of shared meaning in the creation of a shared make-belief reality. In Bretherton, I. (Ed) *Symbolic Play: The Representation of Social Understanding*, New York: Academic Press. 73-100
- Göncü, A. & Kessel, F.(1988). Preschoolers' collaborative construction in planning and maintaining imaginative play. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 323-344
- Jackowiz, E.R., & Watson, M.W.(1980). Development of object transformations in early pretend play. *Developmental Psychology*, 16, 543-549
- 加用文男.(1998). 「心の理論」研究におけるごっこの問題-Acting As If 論から揺れ動き論へ- *心理科学*, 第20号 pp.1-24
- 加用文男.(1980). 子どもの遊びにおける「現実」と「虚構」の認識的文化-理論と予備調査- *東京大学教育学部紀要*, 第20巻 pp.343-351
- Lillard, A.S.(1993). Pretend play skill and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-341
- Matthews, W.S.(1977). Mode of transformation in the initiation of fantasy play. *Developmental Psychology*, 3, 212-216
- 高橋たまき.(1984). 「乳幼児の遊び-その発達プロセス-」, 新臨社.
- 高橋たまき.(1989). 「想像と現実-子どものふり遊びの世界」, ブレーン出版.
- 高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編.(1996). 「遊びの発達心理学-基礎編-」, 倍風館.
- 高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編.(1996). 「遊びの発達心理学-展開編-」, 倍風館.
- 高橋たまき・平井彦仁・前典子・小原三恵子・横山浩司他.(1972). 遊びの発達心理学に関する基礎的研究 *日本女子大学児童研究所紀要*, 第15, 25-42.

Young Children's Mis-communication in Pretend Play

Iijima Noriko
(Graduate School of Education, Tohoku University)

The purpose of present study was to examine the relationship between the transformation ability and mis-communication in young children. In Study 1, subjects were forty 5-year-olds and thirty-nine 6-year-olds. They were asked to transform various objects (objects without backgrounds and objects with backgrounds) into others. As a result, there was no age difference in the number of transformations. But the variance of the number of transformations was relatively large in each age group. The subjects who transformed objects into many things were also able to fit objects with backgrounds. In Study 2, two children who had most transformations in each age group were selected as subjects. They were observed in their pretend play session. As a result, the frequency of mis-communication in a 6-year-old was more than that in a 5-year-old. Especially there were a lot of "incomplete communication" in a 6-year-old. These results suggested that the quality of pretend play and the content of mis-communication between 5-year-olds and 6-year-olds were different.

Key Words : pretend play, mis-communication, transformation,
incomplete-communication