

ドラマ遊びにおける現実と虚構への言及タイプ

・KODOMO project プレイシヨップ報告・

藤野友紀

(北海道大学大学院教育学研究科)

Key words: ドラマ遊び, 現実と虚構, KODOMO project

目的

本研究は遊びの中の認知と情動の関係の発達の解明を目指すものである。そのための第一段階の分析として、ファンタジー的なドラマ遊び (Lindqvist, 1995) における現実と虚構への言及行動を取り上げて、「これは遊びである」という心理的フレーム (Bateson, 1972) の形成の程度を特定し、それと遊びの中で表出される情動との関連を探る。

方法

1. **研究対象**: 2006年5~7月に札幌市内美晴幼稚園の遊びのワークショップ (プレイシヨップ) で実施されたドラマ遊びを参与観察した。プレイシヨップは KODOMO project (石黒, 2004) として週1回の預かり保育時間に実施されている遊びの形成実験 (Elkonin, 1989) である。参加者は子ども14名 (年長児8名/男女各4/平均年齢5:6; レンジ 5:2-5:9, 年中児3名/男2, 女1/平均年齢4:10; レンジ 4:7-5:1, 年少3名/男2, 女1/平均年齢3:9; レンジ 3:7-3:11), 大人9名 (幼稚園教諭1, 研究者・院生・学生8) であった。

2. **活動の設定条件**: 観察期間中のプレイシヨップは全8回 (1回2時間)。第1回はラポール形成と子どもの発達把握のために鬼ごっこ遊び、第2~8回は H.G. ウェルズの『月世界探検』を題材にしたドラマ遊びを実施した。このドラマ遊びの特徴は、大人が子どもに「劇」「ごっこ」というフレームを予め与えないこと (虚構性の非明示化) にある。ドラマ遊びの活動概要; 学生スタッフ扮する宇宙研究所の研究員2名が幼稚園を訪れ、子どもたちを宇宙探検隊員に任命し、研究所の博士からの依頼任務を言い渡す。子どもたちは研究員と共に宇宙に行くためのトレーニングを積み、宇宙船を製作し、月探検をして基地を発見する。研究所からは適宜、宇宙船の素材や宇宙服が博士のメッセージと共に送られてくる。

3. **データ収集方法**: 参加者全員が収まるようにデジタルビデオカメラ2台を配置し、毎回活動の開始から終了時まで約2時間録画した。ビデオ記録と活動終了後のカンファレンスに基づいてフィールドノートを作成した。本報告では第2~6回の計5回のドラマ遊びを分析の対象とした。

結果

1. 年齢別に見た現実と虚構に対する言及の有無

子どもがドラマ遊びの現実と虚構に言及した場面を全て抽出した。言及内容は、研究員の正体 (= 学生スタッフ)、宇宙船や宇宙服などの道具の正体 (= 普通の布と段ボール)、月の正体 (= 幼稚園のホール) の3種類であった。5回のプレイシヨップを通してこのいずれかについて一度以上言及している場合を「言及あり」、それ以外を「言及なし」として年齢別に人数を求めた。なお、他児による言及の直後にそれを模倣した場合は除いた。「言及あり」は年長児8名中6名、年中児3名中2名、年少児3名中0名であった。

2. 現実と虚構に対する言及タイプの分析

現実と虚構に言及した8名は以下の5タイプに分類された。

A: 遊びの中で言及・フレームに非参入 (年長・年中各1名)

ドラマ遊びの最中に大声で現実の人や物に言及する。隊員としてのトレーニングや話し合いへの参加が少なく、集団から離れて歩く。ストーリー理解に沿った情動の表出が乏しい。
例) 月の宇宙基地付近での奇妙な足跡の発見や、研究員の宇

宙船の故障などのいくつかのアクシデントを巡って話し合っている場面で、「先生と先生ってばれてる」と大声で言い、研究員の正体が学生であることを暴露する。

B: 遊びの外で言及・フレームに参入 (年長児2名)

ドラマ遊びの最中には言及せず、他児が設定の虚構性に言及した際には、それに反論して虚構ではないことを示そうとする。しかし、休憩時には、大人に対してのみ、設定の虚構性を言及する。隊員としてのトレーニングや話し合いには積極的に参加して、進行中のストーリーを理解する。

(エピソード例) 宇宙服を着て隊員トレーニングに真剣に参加していたが、トイレ休憩の際には近くに居た学生に近寄り、宇宙服を指して「これにせものなんだよ」とささやき声で教える。だが、その休憩後の宇宙船製作場面で、他児が「段ボールだ、ばれてる」と大声で言うと、「段ボールに似てるけど違うよ」と真顔で反論する。

C: 初回のみ言及・フレームに参入 (年長児2名)

ドラマ遊びの初回には研究員の正体を執拗に知りたがり問いただしていたが、それ以後は言及しない。トレーニングや話し合いに積極的に参加し、進行中のストーリーを理解する。
(エピソード例) 研究員が初めて子どもたちの前に姿を現したときに、「先生だ」と何度も言う。「メガネ外してみ」と要求して、研究員が学生であることを確認しようとし、「ほんとのほんとの名前は何?」と尋ねる。

D: 探検前に言及・不安の情動表出 (年長児1名)

月探検に対する不安が高まったときに、それを解消するために現実を示して虚構性に言及する。

(エピソード例) 研究員が子どもたちに隊員として宇宙と一緒にいこうと言って宇宙がどんなところか話し始めると、不安そうな顔で「今日行きたくない、怖い、俺行きたくない」と言った後、研究員に「ほんとは先生でしょ」と言う。

E: 探検後に言及・不安の情動表出 (年中児1名)

月探検に対する不安や恐れを情動を表出し、月探検後に情動が落ち着くと初めて現実と虚構に言及する。

(エピソード例) 月探検の出発前に泣き出して探検隊に加わろうとしない。幼稚園教諭に手をつながれて何とか月にたどり着き、しばらく他児の様子を見た後に探検に参加する。月から帰ってきた後には研究員に「ホールだもん」と言う。

考察

フレームの形成にはフレームを意識、フレームに参入、の2種類がある。「言及なし」の子どもはフレームを終始意識せずに遊びを楽しみ、Aはフレームを意識するが参入はせず遊びを楽しめない。BとCは遊びのフレームに参入し遊びを楽しむ。Dは不安情動の制御にフレーム意識を利用しようとし、Eは極度の不安情動の高まりの末に、想像と現実のズレからフレームを意識した。また、BとCはフレームに参入しているとはいえ常にフレームを意識しているわけではなく、驚きや興奮などの情動的な経験をしていた。この心理的狀態における認知と情動の関係については別途検討の必要がある。

謝辞

美晴幼稚園の先生方と子どもたち、及び学生ボランティアの皆様へ感謝します。なお、本研究は平成18年度科学研究費補助金若手研究(B)の一部として行われた。(FUJINO Yuki)