

2～3歳児における現実—想像の区別に関する探索的研究

——おおかみ役をしている保育者への態度に着目して——

瀬野由衣*¹・萩原実香*²

問題

2歳児クラスで行われた集団での追いかけあそびで次のような出来事があった。お面等、「トンボらしい」ものは一切身につけていないトンボに扮した担任保育者と遊び終わった後、部屋に戻ると、当該保育者に「トンボに追いかけられたの」と報告しにくる3歳前後の子どもがいたのである。トンボ役の保育者に、トンボに出会ったことを報告しに来るのである。このような姿は、2歳児クラスを担当する保育者からしばしば聞かれる。2～3歳児は、ごっこ遊びの最中、そして遊び終了後、「担任（現実）であると同時に、トンボ（虚構）である」という現実と虚構の関係性をどのように認識しているのだろうか。

先行研究を概観すると、2～3歳児のこうした認識に関わる研究は、現実と虚構の区別認識として「正誤」の枠組みで検討する研究の流れと、関係性に対する多様な「態度」という側面からアプローチする研究の二種類があるように思われる。

第一のアプローチは、「今、X（積み木）は、Y（食べ物）である」というX（現実）とY（見立ての約束事／虚構）の関係性を約束事としてどの程度、2～3歳児が認識しているのかを実験的に検討するものである。例えば、代表的なRakoczy（2008）の研究は、最初に実験者と子どもの中で、特定のルール（この洗濯バサミを食べることにしよう）を決める。続いて人形が登場し、二つの条件を設定する。実験条件は、洗濯バサミを最初に決めた行為のルールとは別の仕方を使用する場合である（例えば、洗濯バサミをナイフに見立てる等）。統制条件は、人形は最初の約束と同様に、洗濯バサミを食べようと提案する場合である。結

果として、2歳児と3歳児はいずれも、実験条件でより多く人形に異議を唱えた。他にも、Wyman, Rakoczy, & Tomasello（2009）では、あるモノに対するふりの約束事をゲームの最初に決めておくのだが、その約束事に反して実験者がそのモノを本来の仕方で使用すると3歳児が異議を唱えることが示されている（ブロックはりんごで、別のゲームでは、同じブロックがうさぎに見立てられる等）。これらの研究は、その場での他者との合意形成をもとに「今、現実のXを虚構のYとして見立てている」という認識をもてるのが、3歳前後であることを子どもの抗議行動を通して明らかにしているといえる（詳細は瀬野（2022）参照）。

第二のアプローチは、加用（1981, 1992）を中心に実験的観察によって、「今、X（積み木）は、Y（食べ物）である」という両者の関係性に向き合う子どもの心理的態度を検討するものである。

この点に関する詳細を概観する前に、加用（1983）のごっこ遊びの相互移行的発達図式（加用, 1983）をもとに、ごっこ遊びに没頭している時の子どもの心理状態に関して整理しておく必要がある（図1参照）。加用によれば、ごっこ遊びの際、子どもには明確なウソッソ意識をもってごっこ遊びに臨んでいる状態と、そうではない状態（没頭の状態）があり、子どもたちはこの両者の間を相互に行き来している。ごっこ遊びに没頭している（しかしながら現実と混同しているわけではない）状態が「融合状態」であり、「現実志向状態」というのは、けんかが起きたり、型抜きした砂の形に興味をひかれ丸形や四角などいろいろな形を作ることに熱中し始めるなど、ごっこ遊びの没頭の状態



図1 ごっこ遊びの相互移行的発達図式(加用, 1983)を基に作成

から離れている状態を指す。

概ね1歳後半から3歳前後の子どもたちは、ごっこ遊びの際に両者を行き来していると考えられている。さらに4歳以降に現れる「ホントとウソッコの対比状態」は、ホントの世界とウソッコの世界を区別した上でその世界にあるものを突き合わせて考えている状態である。「これ(葉っぱ)は、今はウソッコでおにぎり(虚構)なの!」といった発話に現れる、ウソッコ性(虚構)を認識した上で、ごっこの設定の確認や軌道修正をする際に現れる発言といえる。

加用(1992)は、ごっこ遊びをしている幼児に対し「これ何?」と質問し、子どもが自発的に「ハンバーグ」と回答した後、「でもこれ砂だよ」と現実的意味を対置し、子どもの反応を得ると、「ごっこ遊びの矛盾をつく方法」を使って、現実と虚構の関係そのものに対する子どもの態度を発達的に分析した。その結果、2~3歳児のほとんどは「非反論」(実験者の対応に対して正当な反論となり得ない応答であり、『沈黙』『話題転換』『ごっこ名の反復』『現実名の単純否定』などが該当)に属する反応を示し、「融合状態」と「現実志向状態」の間で揺らぎつつ、時に一方に固執するという反応を示したと報告されている¹⁾。

さらに、加用(1992)は、上記の「ごっこ遊びの矛盾をつく方法」とは別に、子どものごっこの行為に対して「真に受ける反応」(例えば、「ハンバーグ」といって差し出された泥の塊を本当に食べる)をする実験的観察を行っている。子ども自身が自由に作った日常場面での見立ての約束事に対して、他者が逸脱的な振る舞いを見せるといふ点は「ごっこ遊びの矛盾をつく方法」と共通するが、あえて「ごっこの状況を真に受ける」行動に対して、どのような態度を見せるのかを検討したのである。結果は、泥の塊を本当に食べるといった大人の対応に対して、〈驚き〉反応を直後に示すのは2歳前後で27%にすぎず、それ以降の年齢では、ほぼ100%が〈驚き〉反応を示すことが報告さ

れた。特に2歳半までの子どもは、驚いていながら驚かないという「呑み込まれるような驚き」という心理状態を示すことが報告されている。加用は、この状態について、相手の非ごっこ行為を、逸脱と見なしつつ見なさないという、「分化と未分化は紙一重」の「紙」そのもののような状態を示していると考察している²⁾。

ここで改めて特に2歳半頃から3歳前後の子どもたちの現実と虚構に対する態度を整理すると、「ごっこ遊びの矛盾をつく方法」を用いた研究結果からは、自身のごっこの状況(ハンバーグ)に対して、現実(泥)をつきつけられた子どもの回答は、融合状態と現実志向状態の間を行き来したり、時に一方の側にこだわる等の多様な反応を示すことが明らかにされた。一方で、「ごっこの状況を真に受ける」実験的状況では、泥の塊を本当に食べる姿を見て、少なくとも3歳前後では驚き反応を示すことから、現実と虚構の区別認識はあることがわかる。これは、先述したRakoczy(2008)の研究結果と一致する。さらに3歳前後でホントとウソッコが対比できる状態にある子どもはいないことも明らかにされている。

しかしながら、これらの研究は、子ども自身が見立て行為を行ったり、子ども自身が何かの役割になっている状況において「これ何?」などと尋ねる方法を用いている。では、冒頭で紹介した「トンボ」役の「保育者」のように、クラス集団で虚構の世界に出会う文脈において、2~3歳児は「何かになりきっている保育者の姿」をどのように認識しているのだろうか。この点についての検討は、現実と虚構の関係性に向き合う子どもの態度の多様性を捉える加用(1992)を中心にした一連の研究の流れの中に位置づくるものである。さらに、日常の保育場面で見られる子どもたちの姿や言動を発達的に理解する上でも有用であると思われる。

以上から、本研究では、集団あそび場面でおおかみ

役になった保育者に対する心理的態度を加用（1992）の「ごっこ遊びの矛盾をつく方法」を使って検討する。具体的には、保育場面で、「三びきのこぶた」ごっこを行い、ビデオ撮影をした録画映像をごっこ遊びをした当日もしくは翌日に子どもたちに見てもらう。その中でおおかみ役の担任保育者を指さし「これ誰？」と尋ね、子ども自身の回答を得た後（想像上の名前（おおかみ）あるいは現実名（おおかみ役の担任の名前））、その直後に「でも〇〇くん（おおかみ役の担任の名前）じゃない？」（「でもおおかみじゃない？」）と現実名あるいは想像上の名前を対置する対置質問を行うこととする。

本研究の目的は、おおかみ役の担任保育士に対する態度を、集団での「三びきのこぶた」ごっこの時系列に沿って検討することである。まず、最初に録画映像を見た時には、おおかみ役の担任を指さし、「これ誰？」と尋ね、過去映像と向き合う際の「おおかみ役の保育士」に対する心理的態度について検討する。ごっこの状況に融合している融合状態（おおかみ）として見ているのか、現実志向状態（担任保育士）としてその状況を捉えているのかを調べることができると考えられる。続いて、その回答に対して現実名あるいは想像上の名前を対置する質問によって、態度がどのように変化し得るのかを調べることとする。さらに、第二質問以降でこうした質問形式のやりとりを何度か繰り返した時の態度の揺らぎについても併せて検討する。加えて、おおかみ役の担任が、魔法をかけておおかみ役から現実の担任に戻る場面でも「これ誰？」と尋ね、おおかみ役の担任に向き合う態度について検討する。

一連の質問を通して、担任がおおかみになっている状況から、魔法をかけて担任に戻るというストーリーの流れの中で、現実と虚構との関係（二重性）に向き合う子どもの態度とその変化を検討できると考えられる。

方法

A県の私立保育園の2歳児クラスにて実験的観察を行った。実験的観察は、集団遊びの撮影日とその翌日の二日間であった。

参加児：2歳4ヵ月から3歳4ヵ月（平均月齢2歳10ヵ月）の13名。

保育者は4名の体制であり、4名の保育士のうち、1名がおおかみ役となり、おおかみ役を除く3名中2名の担任が、後のインタビューで子どもに対する質問を行った。慣れ親しんでいる担任保育者が質問することで、より自然な回答が引き出せると考えたためである。観察者（第一著者は二日目のみ、第二著者は両日も参加）は少し離れた場所から撮影を行った。

倫理的配慮：A県内の私立保育園の園長に本研究の目的、研究対象者の自由意思の尊重やプライバシーの保護、研究成果の公表、情報開示について書面で説明をしたうえで、同意を得た。保護者には録画撮影を含む点も含めて園長を通じて説明をしてもらい、同意を得たうえで実施した。

実施の手順：まず、担任保育者の協力のもとで、集団で「三びきのこぶた」ごっこの集団遊びを行った。この遊びは、子どもが普段の保育で慣れ親しんでいるものである。遊びの一連の流れ及び質問の順序は、図2の通りである。最初に手遊びの後におおかみ役の保育者が登場し、最後に、魔法をかけて担任に戻るというストーリー構成である。

上記の遊びを行った当日と翌日に、子どもたちを一人ずつ静かな部屋に呼び、担任と共に「三びきのこぶた」の録画映像をパソコンに映して見てもらった。おおかみ役ではない担任が、子どもと映像に関して会話する中で、適宜、おおかみ役の担任を指さし「これ誰？」と聞き、子どもが回答した内容に応じて、現実名もしくは想像上の名前を対置する対置質問を行っ

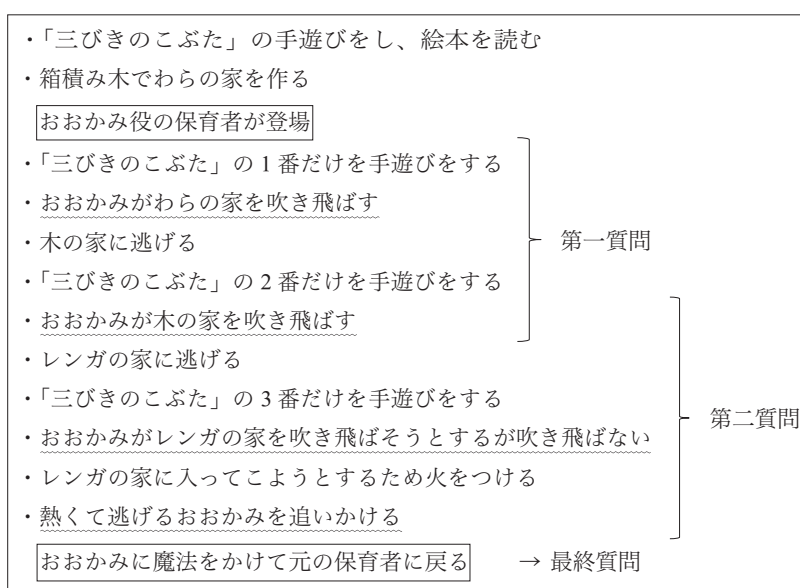


図2 「三びきのこぶた」の場面設定と質問の流れ

た。具体的には、子どもが「おおかみ」と答えた場合には「〇〇くん(おおかみ役の担任の名前)じゃない?」、おおかみ役の担任の名前を答えた場合には「おおかみじゃない?」と言い、子どもたちの行動及び言動を観察した。

結果と考察

実験的観察の結果、発話が得られたのは13名中10名であった。3名は緊張等のために、質問に対する回答が全く得られなかったため分析からは除外した。録画映像をもとに全ての発話、行動を書き起こし、第一著者および第二著者で協議のうえ、分類を進めた。以下では、まず担任がおおかみになりきっている状況で最初に「これ誰?」と尋ねた第一質問及びそれに対する対置質問に対する回答結果をみていく。

〈第一質問及び対置質問に対する回答分析〉

おおかみ役の担任を指さし「これ誰?」と聞いたときの最初の答えとして、「おおかみ」と答えた子どもは4名、担任の名前を答えた子どもは4名であった。また、「〇〇くんのおおかみ」という連結発言をした子どもが1名、自分の名前を答えた子どもが1名であった(この参加児は、これ以降のやりとりにおいて回答がなかった)。

「おおかみ」と答えた子どもの年齢は3歳4ヵ月、3歳2ヵ月、3歳0ヵ月、担任の名前を答えた子どもの年齢は3歳4ヵ月、3歳2ヵ月、3歳1ヵ月、2歳4ヵ月であったことから、概ね月齢差による影響はないと考えられる。加用(1992)の研究で見られた〈反論〉に相当する、現実と想像を対比させる回答(「今はおおかみなのか」や「ウソッコでおおかみになっている」など)は得られなかった。

続いて、第一質問の回答後の対置質問に対する回答をみていく。その結果、子どもの回答は、①「おおかみ」と回答し、その後現実名(担任の名前)を対置された後も変化せず、「おおかみ」と回答する(2名)、話題転換をする(1名)、対置質問の未実施のため回答なし(1名)であった。②「〇〇くん」と保育者の名前を回答し、その後の「おおかみじゃないの?」と

対置質問後の回答は、「おおかみ」に変化する(2名)、「〇〇くん」と発言した数秒後に「おおかみ」と回答する(1名)、沈黙する(1名)であった。③第一質問に対して「〇〇くんのおおかみ」と現実名(おおかみ役の担任の名前)と想像上の名前を連結させて発言し、想像上の名前と現実名の両方を対置する対置質問を行った1名は、いずれの対置質問に対しても「〇〇くん」「おおかみ」の両方を回答した。④第一質問に対して「自分の名前」を答えた1名は続く対置質問に対する回答はなかった。以下の表1はこの結果をまとめたものである。

表1をみてわかるように、第一質問に対して「おおかみ」と答えた子どもは、現実名を対置する質問をされても回答を変えることはなく、おおかみ役の担任を指さして「ほらほらほら」と主張していた(事例1-1参照)。

事例1-1 R児(3歳0ヵ月)

保「誰?」
R「おおかみ」
保「おおかみ? 〇〇くんじゃないの?」
R「おおかみ!」
保「おおかみなのか?」
R(おおかみ役の担任を指さして)「ほらほらほら」

事例1-2も同様のパターンである。

事例1-2 Y児(3歳0ヵ月)

保「何だ?」
Y「おおかみ」
保「おおかみ? これ?」
Y「うん」
保「え? 〇〇くんじゃないの?」
Y「おおかみ」
保「おおかみ? これ」
Y「きつとおおかみだよ」
保「きつとおおかみ? 本当に?」

表1 第一質問と対置する質問に対する回答の結果

第一質問の回答	おおかみ(4名)			〇〇くん(担任名)(4名)			連結発言(1名)	自分の名前(1名)
対置質問に対する回答	おおかみ (2名)	話題転換 (1名)	未実施 (1名)	おおかみ (2名)	〇〇くん→ おおかみ (1名)	沈黙 (1名)	おおかみ・〇〇く んのいずれにも 「うん」と回答 (1名)	未回答 (1名)

Y「ほら見て」（おおかみ役の担任を指さす）

事例1-1、1-2ともに「〇〇くんじゃないの？」と現実名を対置させた後も「おおかみ」と答え、「ほら」とおおかみ役の担任を指でさす姿が印象的である。この2名は現実と想像の間で態度が揺らぐ様子は見られず、「融合状態」として録画映像を眺めていたと思われる。

次に、第一質問でおおかみ役の担任の名前を答え、想像上の名前（おおかみ）を対置された後「おおかみ」と回答を変えた2名の事例をみていく。

事例2-1 T児（2歳4ヵ月）

保「これ誰？」
T「〇〇くん」
保「〇〇くん？ おおかみじゃないの？」
T「おおかみ」

上記の事例では、木の家の場面で保育者が「誰？」と尋ねた時に、子どもは「〇〇くん」とおおかみ役の担任の名前を答えていたが、その後「おおかみじゃないの？」と想像上の名前を対置する質問をすると、子どもは「おおかみ」と回答を変えた。

事例2-2 B児（3歳2ヵ月）

保「誰？ これ」
B「〇〇くん」
保「〇〇くん？ おおかみじゃないの？」
B「おおかみ」
保「誰がフ～ってしたの？」
B「おおかみ」

事例2-2では、わらの家の場面で保育者が「誰？」と尋ねた時に、子どもは「〇〇くん」とおおかみ役の担任の名前を答えていたが、保育者が「おおかみじゃないの？」と想像上の名前を対置する質問をすると、子どもは「おおかみ」と回答を変えた。さらに、もう一度「誰がフ～ってしたの？」と尋ねた後の子どもの回答は「おおかみ」であった。

事例2-1、2-2では、保育者の「おおかみじゃないの？」という問いかけを受けて、比較的容易に「おおかみ」と回答が変化している点に特徴がある。ここでは、最初は、当該状況を現実の担任の姿として現実志向状態で眺めていた子どもが、保育者の問いかけを

受けて融合状態に変化した事例といえるだろう。続けて、「〇〇くん」と発言した後に最終的に「おおかみ」と回答を変化させた事例3をみていく。

事例3 S児（3歳1ヵ月）

保「これ誰？」
S「〇〇くん」
保「〇〇くん？ おおかみじゃないの？」
S「〇〇くん……おおかみ」

上記の事例3では、保育者が「おおかみじゃないの？」と想像上の名前を対置する質問をすると、子どもは最初は「〇〇くん」と、おおかみ役の担任の名前を回答したが、すぐに「おおかみ」と回答を変えた。これは連結発言のようにも捉えることができるが、「〇〇くん」と「おおかみ」の間に少し間があったため、「〇〇くん」から「おおかみ」に回答が移行したものと考えられる。

事例3に現れる「間」は、この時期の子どもの認識世界を考えるうえで興味深いものである。ここでは「おおかみ」であると同時に「〇〇くん」である」という二重性を同時に考慮できず、「おおかみ」（融合状態）と「〇〇くん」（現実志向状態）の間を揺れ動く子どもの様子が捉えられよう。

続けて、第一質問の「これ誰？」という質問に現実名と想像上の名前を連結させて発言した「連結発言」の事例をみていく。

事例4 O児（2歳7ヵ月）

保「誰？ 誰？ これ」
O「〇〇くん、〇〇くんのおおかみ」
保「〇〇くん？」
O「うん」
保「おおかみさんなの？」
O「うん」

事例4では、木の家の場面で保育者が「誰？」と尋ねたところ、子どもはまず、「〇〇くん」と言った後に「〇〇くんのおおかみ」と現実名（おおかみ）と想像上の名前（担任の名前）を連結させて発言した。さらに続く対置質問では、「〇〇くん？」という問いかけにも「おおかみさんなの？」という問いかけにも「うん」と応じている点に興味深い。

河崎・山本（1999）の観察では、3歳前後の子ども

たちでは連結発言が見られたが、4歳以降ではそうした発言が観察されなかった。現実名と想像上の役割名との連結発言は、「現実と想像の認識的分化」が明瞭になる以前の年齢で現れることが示唆されている。河崎・山本(1999)は、こうした連結発言は、説明的コミュニケーションの態度と、自分が「何かになってしまう」没頭状態(典型的な融合状態)とが、まだ境界もなく混在しない変動しているような状態において現れると述べている。本事例のO児は、「融合状態」と「現実志向状態」との間で揺らぎつつ、両者を対比させていく前の過渡的状态にあることが推察される。

以下では、その他として「話題転換」と「沈黙」の事例を見ていく。

事例5 H児(3歳4ヵ月)

保「これ誰だ？」

H「おおかみさんだ～！」

保「おおかみさんなの？ ○○くんじゃないの？」

H「……○○ちゃんもいる～」

事例5では、わらの家の場面で保育者が「誰？」と尋ねた時に、子どもは「おおかみ」と回答した。その後保育者が「○○くんじゃないの？」と現実名(おおかみ役の担任の名前)を対置する質問をすると、子どもは「○○ちゃんもいる～」と、その時子どもに質問をしていた保育者を見つけ、話題を転換させた。さらに、この子どもの表情に着目すると、保育者が「誰だ？」と尋ねた時、子どもは「おおかみさんだ～！」と非常に嬉しそうに笑顔で回答した。しかし、保育者が「○○くんじゃないの？」と尋ねると、すぐに笑顔が消え真顔になったが、再び笑顔で「○○ちゃんもいる～」と話題を転換させた。このことから、想像上の名前を回答し、担任に現実名を対置する質問をされた時、子どもは困惑した表情を見せたが、話題を転換させることによってその困惑から逃れようとしたことが一つの可能性として考えられる。以下は沈黙に該当する事例である。

事例6 A児(3歳4ヵ月)

保「これ誰？」

A「○○くん」

保「○○くん？ おおかみさんじゃないの？」

A「……(回答なし)」

事例6では、木の家の場面で保育者が「誰？」と尋ねた時に、子どもは「○○くん」とおおかみ役の担任の名前を回答した。しかし、保育者が「おおかみじゃないの？」と想像上の名前を対置する質問をすると、子どもは黙ってしまい、その後も発話は得られなかった。この事例の子どもは、この集団あそびの中で最初からレンガの家を建てたい(最初からおおかみに吹き飛ばされない家を作りたい)と言っていたが、当初のストーリー通り、わらの家でごっこ遊びが開始された。その後、自分の思ったような展開にならなかったこともあり、わらの家が吹き飛ばされたことが悔しくて泣いていたという背景がある。こうした経緯が上記の回答につながった可能性もある。

以下では、第二質問以降の回答を分析していく。第一質問及び対置質問の結果、話題転換や沈黙でその場をやり過ごす子どもも見られたが、第一質問で「○○くん」と答えた子どもも「でもおおかみじゃないの？」と対置質問をされると、概ね、画面上のおおかみ役の保育者を「おおかみ」として、つまり、融合状態として見ることを示された。

ここからは、おおかみ役の担任保育士がわらの家を吹きとばし、木の家、レンガの家を吹き飛ばしていく場面で、適宜、「これ、誰？」と尋ねたときの回答のパターンに着目する。10名という人数の少なさという点で限界はあるが、以下の幾つかのタイプに分類することができた。「一貫してごっこの設定状況に言及する」つまり、融合状態として画面上の保育者を「おおかみ」として捉える態度を示す『融合状態一貫タイプ』(1名)、問いかけの度に「現実志向状態」になりつつも、「融合状態」に戻る『揺らぎタイプ』(3名)、冗談を言うなどして、話題を逸らそうとする『話題転換タイプ』(2名)、『論理構成タイプ』(1名)、『無言タイプ』(3名)、である。以下では、『無言タイプ』を除く各タイプの回答を順にみていく。

『融合状態一貫タイプ』の回答の特徴

このタイプに該当する子どもは1名のみで、第一質問から概ね一貫して、おおかみに扮する保育者を「おおかみ」と主張してきた児である。第一質問でもやりとりも含めて、以下に記載する。

事例7 R児(3歳0ヵ月)

—第一質問(わらの家の場面)—

保「誰？」

R「おおかみ」

保「おおかみ？ ○○くんじゃないの？」
 R「おおかみ！」
 保「おおかみなの？」
 R（おおかみ役の担任を指さして）「ほらほらほら」

—第二質問以降（木の家の場面）—

保「これ誰？」
 R「わ！ おおかみだ！」
 保「え？ ○○くんじゃない？」
 R「違う、ほら！」
 —レンガの家の場面—
 保「もう○○くんじゃない？」
 R「違うよ、違うよ」
 保「そうなの？ 誰なの？」
 R「○○くん……○○くんじゃないよ」
 保「そうなの？ 誰？」
 R「……ほらほら。○○くんになれ！」
 保「○○くんになれ！」
 R「ああ……」
 保「なった？」
 R「おおかみ……」
 保「おおかみなの？ これ」
 R「うん」
 保「○○くんじゃないの？」
 R「……」

事例7では、木の家の場面（第二質問）で保育者が「これ誰？」と尋ねたところ、子どもは「おおかみだ！」と回答した。その後保育者が「○○くんじゃないの？」と現実名（おおかみ役の担任の名前）を対置する質問をしたところ、子どもは「違う、ほら！」と言って、おおかみの手のポーズをしているおおかみ役の担任を指さした。さらに、レンガの家の場面で保育者が「もう○○くんじゃない？」とおおかみ役の担任が元の担任に戻ったか尋ねたところ、子どもは「○○くんじゃないよ」「おおかみ」と回答しており、画面に向かって「○○くんになれ！」と魔法をかけていることから、おおかみ役の保育者が「おおかみ」であるというイメージを強く持っていることが窺える。この子どもはわらの家、木の家、レンガの家それぞれの場面で「おおかみ」であると主張しており、「ほらほら」とおおかみ役の担任がおおかみの手のポーズをしている場面を指さしていることから、特におおかみの手のポーズをしている時は「おおかみになっている」とい

うイメージを持っていることが推察される。

『揺らぎタイプ』の回答の特徴

質問する保育者とのコミュニケーション的なやりとりの中で融合状態と現実志向状態を移行するのが『揺らぎタイプ』である。該当するのは3名であった。事例8は代表的なものである。

事例8 B児（3歳2ヵ月）

—第一質問（わらの家の場面）—

保「誰？ これ」
 B「○○くん」
 保「○○くん？ おおかみじゃないの？」
 B「おおかみ」
 保「誰がフ～ってしたの？」
 B「おおかみ」

—第二質問以降（木の家の場面）—

保「誰来た？ 次」
 B「またおおかみが来た」
 保「またおおかみ来たの？ ○○くんじゃないの？」
 B「うん」

—レンガの家の場面—

保「誰だ？ これ」
 B「○○くん」
 保「○○くんなの？」
 B「おおかみ、おおかみ」

事例8では、木の家の場面（第二質問）で保育者が「誰来た？」と尋ねた時、子どもは「おおかみが来た」と回答した。その後保育者が「○○くんじゃないの？」と現実名（おおかみ役の担任の名前）を対置する質問をすると、「うん」と回答した。しかし、レンガの家の場面で保育者が「誰だ？」と尋ねると、子どもは「○○くん」とおおかみ役の担任の名前を答えた。その後保育者が「○○くんなの？」と尋ねると「おおかみ、おおかみ」と回答を変えた。この子どもは保育者が「誰？」と尋ねた時の最初の回答は、わらの家の場面では「○○くん」、木の家の場面では「おおかみ」、レンガの家の場面では「○○くん」であり、揺れ動いていることが窺える。しかし、想像上の名前あるいは現実名を対置する質問をした後の子どもの回答はすべての場面で「おおかみ」である。さらに、おおかみ役の担任がレンガの家に入ろうとする場面では画面に向

かって「ダメだよ～！ やだやだ」と発言したり、おおかみに食べられそうになった友だちに対して「食べられちゃうよ～」と発言していた。この姿は、「三びきのこぶた」の録画映像を見ているとき、少なくとも本児はその場面に入り込んでいる「融合状態」にあり、担任の「〇〇くんじゃないの？」という質問で、「融合状態」から離れて「現実志向状態」に戻ってくるものの、すぐにまた「融合状態」に戻るといふ行き来する心理状態にあることが窺える。

『話題転換タイプ』の回答の特徴

話題転換タイプは、対置質問を担任保育者に複数回聞かれる中で、話題を転換させていくタイプの児である。以下の事例9は、第一質問では、「おおかみ」と融合状態を主張していた児が、コミュニケーションの中で話題を変えていくものである。

事例9 Y児（3歳0ヵ月）

—第一質問（わらの家の場面）—

保「何だ？」

Y「おおかみ」

保「おおかみ？ これ？」

Y「うん」

保「え？ 〇〇くんじゃないの？」

Y「おおかみ」

保「おおかみ？ これ」

Y「きとおおかみだよ」

保「きとおおかみ？ 本当に？」

Y「ほら見て」（おおかみ役の担任を指さす）

—第二質問以降（わらの家の場面）—

Y「これ、おうんちだよ」

保「え～!？」

Y「おうんちだよ」

保「〇〇ちゃん（質問している保育者）は〇〇くんに見えるんだけど」

Y「おうんち」

保「うそ～」

保「誰がフ～ってしたの？」

Y「おおかみとおうんち」

保「おおかみとおうんち？」

Y「うん」

事例9では、わらの家の場面（第二質問）で子どもは「おうんちだよ」と発言した。この子どもは微笑み

ながら「おうんち」という言葉を何度も発していたため、「おうんち」という言葉を発することによって大人の反応を楽しんでいた、もしくは関係のない語句を発することによって話題を転換させようとしたと考えられる。

『論理構成タイプ』の回答の特徴

論理構成タイプに該当する1名は、唯一、第一質問において連結発言をした子どもである。この子どもの第二質問以降は、途中で質問ができなかったという手続き上の課題はあったものの、レンガの家に入ってこようとするおおかみに対して火をつけて、その結果、熱くておおかみが逃げる場面で、「おおかみはもう死んじゃった」という形で、二つのアイデンティティのうち一方が、「いなくなる」（死ぬ）という自分なりの論理構成をしていた。

事例10 O児（2歳7ヵ月）

保「誰？ 誰？ これ」

O「〇〇くん、〇〇くんのおおかみ」

保「〇〇くん？」

O「うん」

保「おおかみさんなの？」

O「うん」

—火が熱くて逃げる〇〇くんを見て—

O「あっ！ 〇〇くんだ！」

保「〇〇くんなの？」

O「うん」

保「おおかみは？」

O「おおかみはね、もうね、死んじゃったんだよ」

保「死んじゃったの？」

O「うん」

—魔法後—

保「誰？ 誰？」

O「〇〇くんになった」

保「〇〇くんになったの？」

O「うん」

保「おおかみは？」

O「おおかみは死んじゃったの」

事例10は、第一質問で「連結発言」をしていた児である点を併せて考えると、興味深い。「〇〇くんのおおかみ」という二重の存在であったものが、火をつ

けられて魔法をかけられたために、一方のアイデンティティ（おおかみ）が失われたと理屈で説明しているからである。本児のように説明するタイプの児は他におらず、今後、さらに事例を収集していく必要があると思われる。

〈最終質問に対する回答分析〉

最終質問は、魔法をかけて「〇〇くんにな〜れ!」といった後の録画映像を指して、「これ誰?」と尋ねるものである。この場面では、担任はおおかみから現実の状態（担任）に戻っているため、ここで「〇〇くん」と現実の担任名を答えるのか、融合状態としての「おおかみ」という回答がみられるのかに着目した。

その結果、魔法をかけた後に発話があった8名全員がおおかみ役の担任の名前を答えており、魔法をかけたら元の担任の姿に戻るという認識が共通認識としてにあることがわかった（事例11-1、11-2参照）。また、魔法をかける前の、おおかみが火をつけられて熱くて逃げる場面で、「〇〇くんに戻った」と発言している子どもが数名いたため、その子どもの事例も取り上げる（事例11-3参照）。

事例11-1 T児（2歳4ヵ月）

保「誰になった?」
T「〇〇くん」
保「〇〇くんになった? おおかみじゃない?」
T「おおかみじゃない」

この事例では、魔法後に保育者が「誰になった?」と尋ねた時、子どもは「〇〇くん」とおおかみ役の担任の名前を回答した。その後保育者が「おおかみじゃない?」と想像上の名前を対置する質問をしても、「おおかみじゃない」と強く否定した。この子どもは第一質問でおおかみ役の担任の名前を答え、想像上の名前（おおかみ）を対置する質問をした際、すぐに「おおかみ」と回答を変えていたが、魔法後では「おおかみじゃない」と強く否定していた。ここから、魔法をかけると元の担任に戻ると考えており、録画映像に対しても現実のごっこ遊びと同様の状態を当てはめられていると思われる。

事例11-2 R児（3歳2ヵ月）

R「な〜れ!」
保「誰になった?」
R「〇〇くん」

保「〇〇くんになったね」
R「うん」
保「よかった〜」
R（拍手）

事例11-2では、「三びきのこぶた」ごっこの中で「ちちんぷいの〜〇〇くんにな〜れ!」と魔法をかけている場面で、録画面面に映っているおおかみ役の担任に向かって「な〜れ!」と一緒に魔法をかけていた。この子どもは、第一質問から「これ誰?」という保育者の質問に対し、「おおかみ」と回答しており、質問をした保育者が想像上の名前あるいは現実名を対置する質問を行っていなかったため、その後の「これ誰?」という質問にも「おおかみ」と回答していた。そして、画面に向かって「(〇〇くん)にな〜れ!」と魔法をかけていることから、この子どもはおおかみ役の担任は魔法をかけるまでずっと「おおかみ」であったという認識を持っていたことが窺える。

事例11-3 O児（2歳7ヵ月）

熱くて逃げるおおかみ役の担任を見て
O「あっ! 〇〇くんだ!」
保「〇〇くんなの?」
O「うん」
保「おおかみは?」
O「おおかみはね、もうね、死んじゃったんだよ」
保「死んじゃったの?」
O「うん」

事例11-3では、レンガの家でおおかみ子どもに火をつけられ、熱くて逃げる場面で、子どもが自ら「あっ! 〇〇くんだ!」と発言した。保育者が「おおかみは?」と尋ねたところ、子どもは「死んじゃった」と回答した。この場面で「〇〇くんだ!」と回答する子どもは他にもいた。この点について、後に担任に尋ねたところ、普段のごっこ遊びでは魔法をかけずに終わることもあるためそのような発言をする子どもがいたのではないかと、ということであった。

総合考察

本研究では、集団遊び場面でおおかみ役になった保育者に対する「心理的態度」を加用（1992）の「ごっこ遊びの矛盾をつく方法」を使って検討した。具体的には、保育園の集団遊びの中で行われた「三びきのこぶた」ごっこを撮影をし、その録画映像を見ながら適

宜なおかみ役の担任を指さし「これ誰？」と質問をし、想像上の名前（おおかみ）あるいは現実名（おおかみ役の担任の名前）を得、その直後に「現実名あるいは想像上の名前を対置する質問」を行うという一連の実験的観察を行った。

本研究の目的は、おおかみ役の担任保育士に対する態度を、集団での「三びきのこぶた」ごっこの時系列に沿って検討することであった。主に、「第一質問及び対置質問に対する回答」、「第二質問以降の回答の変遷」「最終質問に対する回答」の順に考察していく。

まず、最初に録画映像を見た時に「これ誰？」と尋ねた時の子どもの回答から、過去の映像として集団遊び場面を見た時のおおかみ役の担任に対する態度について検討した。また、その直後に行った現実名あるいは想像上の名前を対置する対置質問によって、その態度がどのように変化するのかを調べた。その結果、まず最初に「これ誰？」と尋ねた時の子どもの回答は、「おおかみ」と回答した子どもが4名、「〇〇くん」とおおかみ役の担任の名前を回答した子どもが4名、「〇〇くんのおおかみ」と二つの命名を連結させて回答した子どもが1名、自分自身の名前を回答した子どもが1名であった。なお、「おおかみ」という回答と「〇〇くん」という回答に、月齢差による影響は見られなかった。また、子どもの人数と時間の関係上、二日にわたってインタビューを行ったが、その影響も見られなかった。

この結果から、録画映像を見て最初に質問された時点で、おおかみ役の担任を「融合状態」で見ている子ども、「現実志向状態」で見ている子ども、「連結発言」に現れる二つの状態が混在する形で見ている子どもが存在することが分かった。続いて、第一質問直後に、現実名あるいは想像上の名前を対置する質問を行った結果、最初に「おおかみ」と回答した4名の子どもは、その後も「おおかみである」と主張した子どもが2名、話題転換をした子どもが1名に分かれた（未実施が1名）。一方、最初に「〇〇くん」とおおかみ役の担任の名前を回答し、想像上の名前を対置する質問を行った4名の子どもは、「おおかみ」と回答を変えた子どもが2名、「〇〇くん→おおかみ」と言い換えておおかみと言及した子どもが1名、沈黙した子どもが1名という結果であった。

以上の結果から、融合状態、現実志向状態のいずれの回答も得られたが、対置質問をされると、「〇〇くん」から「おおかみ」と回答を変える傾向があるよう

に思われる。加用（1992）の研究では、ごっこ遊びの最中に現実名を対置する質問を行った際に、「現実名の受け入れ」として、質問者の言及した現実名を受け入れる子どもがいたが、本研究ではそのような子どもは存在しなかった。この結果は、どのように解釈することが妥当であろうか。

おそらく、録画映像を見た際に、融合状態として映像を見るのか、客観的な視点で現実志向状態として映像を見るのかには、個人差があるのだろう。このあたりは、後の第二質問以降の回答のタイプが様々であることから、以下で述べる心理的態度の多様性ということからも考察できると思われる。

第二質問以降の質問形式のやりとりを何度か繰り返した結果、融合状態として画面上の保育者を「おおかみ」として捉える態度を一貫して示す『融合状態一貫タイプ』は1名のみであり、問いかけの度に「現実志向状態」になりつつも、「融合状態」に戻る『揺らぎタイプ』が3名、冗談を言うなどして、話題を逸らそうとする『話題転換タイプ』が2名、『論理構成タイプ』が1名、『無言タイプ』が3名という結果が得られた。

ここで注目したいのは、繰り返し「でもおおかみじゃない？」といった、日常では問われない質問に対して、半数以上の子どもが『話題転換タイプ』や『無言タイプ』（10名中6名）という形で何らかの戸惑いを見せていたと考えられることである。信頼できる保育者が質問者になっていることから、安心感のある状況の中でのやりとりではあったが、状況設定そのものが逸脱的であることは改めて念頭に置く必要がある。

また、一貫して、対置質問に対して融合状態を維持して向き合う態度を示したのは1名のみであり、3名は、現実志向状態と融合状態を行き来する『揺らぎタイプ』を見せていた。また、第一質問で連結発言をしていた児は、第二質問以降で、火をつけられた際に「おおかみは死んじゃった」という自分なりの論理を構成していた。火をつけられる前は「〇〇くん」と「おおかみ」が同時に「〇〇くんのおおかみ」として存在していたが、火をつけられることで、「おおかみ」が死んでしまい、「〇〇くんになった」と解釈している点が興味深い。こうした態度の個人差は、現実と虚構の世界に向き合う子どもの態度が、時に移ろいやすい一方で、多様であることを改めて示すものではないだろうか。現実と虚構の世界を対比して「これは今、うそっだから」といった理由づけができない年齢層

であるがゆえに、対話する相手とのやりとりの中で現実と虚構の区別に対する態度が揺れ動いたり、両者の矛盾を自分なりの論理で説明するのであろう。一方、最終質問で魔法をかけておおかみから〇〇くんに戻る場面では、すべての子どもが「〇〇くん」と回答し、現実志向状態で映像を見ていたことから、ごっこ遊びのストーリーの流れにそって「おおかみ」→「〇〇くん」という流れを大部分の子どもが共通認識していたといえよう。

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べる。本研究の参加児は13名であったが、インタビューで回答が得られたのは10名だったため事例数が少ないという限界がある。今後、人数を増やして、現実と虚構の関係性に向き合う態度の個人差の有り様をさらに検討していく必要がある。

本研究の結果は、2歳児クラスで実践されることが多い、「つもり」のある追いかけあそび等、ファンタジーの世界を集団で楽しむ保育実践にも一定の示唆を与えるものと思われる（関連する近年の研究として、富田、2016）。本研究からいえることは、ファンタジー（虚構）の世界に向きあう子どもの態度は、もちろん、年齢差も大きい、そのコミットメントの程度や入り込みやすさの程度には大きな個人差がある点である。録画映像を最初に見た時に、映像の世界を現実のごっこの状況に近い心理状態で眺めていた子どもは「融合状態」として、画面上のおおかみ役の担任を「おおかみ」と答えやすかったかもしれない。一方で、こうした虚構ないしファンタジーの世界に入り込みにくい子どもは、「〇〇くん」と現実志向状態として、映像を捉えやすかったかもしれない。これらの点は、年齢差だけでは還元できないものがあると思われる。

さらに、近年の乳幼児、特に低年齢層の生活実態を振り返ると、1、2歳児や0歳児でもYouTube等の動画を見ることが多くなっていると思われる。こうした現状において、子どもが映像の中の虚構の世界をどのように認識し、現実世界とどのように区別しているのかを詳細に検討していくことは発達心理学的にも重要であると考えられる。本研究の『揺らぎタイプ』において、特に大人の質問者（保育者）との対話的やりとりの中で、現実ないし虚構の世界に向き合う態度が変容する子どもの姿が示されたことは、一緒に動画等を視聴する際の大人の関わりや態度が子どもの認識や態度に大きく影響することを示唆している。

加えて、今後の課題としては、3歳児クラスを視野

にいた研究も必要であると思われる。3歳児クラスに在籍する子どもは、当該クラスに在籍して4歳を迎える年齢の子どもたちであるが、実践場面では現実と虚構の関係性の捉え方がボーダーレスであるという指摘もある（塩崎、2016）。「本気とごっこの境目を気にしない姿」こそが3歳児の「ごっこあそび」の特徴という実践現場からの問題提起である。このように、3歳児クラスの子どものうち、現実と虚構を対比できる以前にどのような心理状態で現実と虚構の世界に向き合い、行き来しているのか、2歳児とどのような点異なるのかを検討することも課題としたい。

注

*1 愛知県立大学教育福祉学部准教授 *2 社会福祉法人みのりの会 田代保育園保育士

- 1) 4～5歳児は反論する子どもがいた一方、4歳前後で既に「反論」は「準反論」と同程度の出現率であり、さらに、5歳前後になっても「反論」に移行していく様相を示さないことが示された。これについて加用（1992）は、「状態論的段階論」として、時に応じて多様な反応を示しうる多様な心理状態にあり、ある状態から別の状態へと常に変化し動いている、そういうものとして子どもの心理を見ていく必要があると述べている。つまり、4歳以前の子どものうち「視点分化」的な冷めた対応ができるような心理状態にはなれないが、4歳以降では、場合によってはそれが可能であるような、そういう段階に到達すると考えられている。
- 2) 一方で、「食べたらアカン！」などと泥の塊を食べることを禁止したり、叱責する反応は、3歳前後から多くなることが報告されている。これらの抗議行動は、Rakoczy（2008）で示された結果と整合している。

引用文献

- 加用文男（1981）. 子どもの遊びにおける「現実」と「虚構」の認識的分化. 心理科学, 5(1), pp. 54-55.
- 加用文男（1983）. ごっこ遊び. 河崎道夫（編）, 子どもの遊びと発達, ひとなる書房.
- 加用文男（1992）. ごっこ遊びの矛盾に関する研究：心理状態主義へのアプローチ. 心理科学, 14(1), pp. 1-19.
- 河崎道夫・山本真由美（1999）. ごっこ遊びにおける「連結発言」の意味：「心理状態主義」の展開に向けて. 心理科学, 21(1), pp. 44-59.
- 瀬野由衣（2022）. 2～3歳児における集団志向性の発達：集団あそびに着目して. 愛知県立大学教育福祉学部論集, 69, pp. 103-110.
- 塩崎美穂（2016）. うれしさと楽しさを身体にたくわえる子

どもたち：「おもしろいことが大好き」な3歳児の発達をとらえる。加藤繁美（監）・塩崎美穂（編）子どもとつくる3歳児保育，ひとなる書房。

富田昌平（2016）. 2歳児クラスにおける想像上の怖いものを楽しむ遊び：その展開過程と保育者の働きかけ. *心理学*, 37(1), pp. 21-30.

Rakoczy, H. (2008). Taking fiction seriously: Young children understand the normative structure of joint pretense games. *Developmental Psychology*, 44, pp. 1195-1201.

Wyman, E., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2009). Normativity

and context in young children's pretend play. *Cognitive Development*, 24, pp. 146-155.

付記

本研究は、本学本学科の卒業生である萩原実香（第二著者）の2017年度の卒業論文の内容をもとに、第一著者が加筆、修正を加えたものである。研究にご協力くださった園児および園長先生、園の関係者の皆さま、快く研究にご快諾くださった保護者の皆様に心より感謝申し上げます。