



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	遊びの中での想像と情動—KODOMO project プレイシヨップ報告(3)「月の探険」—
Author(s)	石黒, 広昭; ISHIGURO, Hiroaki; 内田, 祥子 他
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 97, 181-223
Issue Date	2005-12-20
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.97.181
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/14691
Type	departmental bulletin paper
File Information	2005-97-181.pdf



遊びの中での想像と情動

— KODOMO project プレイショップ報告(3)「月の探険」—

石黒 広 昭* 内 田 祥 子** 小 林 梓***
東 重 満**** 織 田 由 香****

Imaginative Action and Emotional Engagement in “Exploration for the Moon” Play: The Third Report for Play-shop of KODOMO Project

Hiroaki ISHIGURO Sachiko UCHIDA Azusa KOBAYASHI
Shigemitsu AZUMA Yuka ORITA

【要旨】2005年度第一クールの調査目的はファンタジー遊びの中で、子ども達の挑戦的な経験がどのように子ども達を育て、そうした経験が何を発達させるのか調べることであった。第一クールは五月から七月まで行われ、テーマは月探険である。この第一クールからは「こどもクラブ」と呼ばれるメンバー制が採用され、12名の子どもが参加した。そこには年長5名、年中6名、年少1名が参加した。その内、7名が女児で、5名が男児である。大人は6名が参加した。その内、2名は宇宙研究所の研究者という主要な役割を担った。彼女らはプレイショップの始まりでは「こどもクラブ」の先生だが、途中から急に宇宙調査隊員に変身した。彼女たちは子ども達にとっては、現実世界と空想世界をつなぐ媒介者として存在した。劇化の中で、子ども達はいくつかのコンフリクトを経験し、現実と虚構、探険への不安と希望といった曖昧な状態に投げ込まれた。子ども達は劇化の中で自分達で問題を発見し、大人に助けられながらそれを解こうとした。本研究では劇化、集団討論、描画を通して子ども達がどのようにストーリーを組み換え、創作していったのか分析した。
【キーワード】遊び、劇化、想像、情動、プレイショップ

1. 創造的な想像としての遊び

1.1 子どもの発達と遊び

子どもにとって遊びは主導的活動である。何故なら、「遊びは、子どもの発達の最近接領域をもつくりだす」(ヴィゴツキー, 1933, 邦訳 p.45)からである。想像的場面、虚構的場面での行動、随意的意図の創造、生活のプランや意志的動機の形成など、これらすべては、「遊びの中で発生し、子どもの発達を高い水準に引き上げる」(同上, 邦訳 p.46)。ヴィゴツキーのこれらの

* 北海道大学大学院教育学研究科教育臨床講座助教授 (発達心理学・児童発達研究グループ)

** 北海道大学大学院教育学研究科教育臨床講座博士課程 (発達心理学・児童発達研究グループ)

*** 北海道大学大学院教育学研究科教育臨床講座修士課程 (発達心理学・児童発達研究グループ)

****美晴幼稚園

主張は、非常に重要なテーゼである。しかし、このように子どもの発達に対する遊びの意義を強調した時、それはどのような過程で生じ、どこへ向かうのか、つまり、「発達の高い水準」とはどこなのかが問われなければならない。本稿では、2005年度第一クール（5月～7月）に行われたプレイショップの分析と考察を行うが、今回のプレイショップでは、空想遊び(fantasy play)に焦点があてられた。空想遊びを通して子ども達は何を発達させることが期待されているのか。そして、実際、この空想遊びの中で、子ども達はどのような振る舞いをしたのか、それらは何を意味するのか。これらのことを議論することが本稿の目的である。そこでまず初めに、なぜ空想遊びを問うのか述べたい。

遊びにはどのような特徴があるのか。リンキスト (Lindqvist, 1995) はヴィゴツキーの著作を参考に次のように二点にまとめている。一つは遊びには意味(meaning)を創り出す働きがあることの強調である。「遊びとは子どもの内的観念と外的行為の出会いが生じる活動である。それ故、遊びの中で、子どもの内的自己と外的世界が出会うことにもなる。それは行為における想像という形でなされる。遊びによって子どもは、世界の一般的理解と自分自身の考え方を練り、創り出す力を得る。思考過程は創造過程、言い換えれば想像的過程であり、それは遊びの中で発達する。何故なら、遊びの中では、所与の実際の状況が新規な意味を得ることになるからである。子どもは意味を具体的対象や状況から分離することができる」(p.50)。さらに、「その分離の中心となるのは言語であり、言語化によって状況は新しい意味を創り出す。つまり、言語は意識を構成する。語は常に一般化を呼び込み、語意味は言語と思考の共通分母となる。このような意味で、ヴィゴツキーにとって遊びは想像的な過程である」(p.51)という。

もう一つの遊びの特徴は、その形式が美的(aesthetic)であるというものだ。リンキストは、ヴィゴツキーは遊びの内容とその形式、つまり、遊びの虚構性と規則の間には弁証法的関係があると述べたことを強調する。つまり、遊び方(規則)は遊びの内容(虚構性)を規定するが、逆もまた成立する。遊びは規則なしに成立しないが、「遊びの中では、その状況的行為における意味と行動によって決定されている規則群と子どもが遊びで実現しようとしている欲望との間に力動的な出会いが起こる。たとえば、子どもが海賊を演じるとき、その行為は海賊に典型的だとされる行動と考えられるものとしてなされるが、同時に、子どもはその行為を自分の感覚で演じ、自分が出来る範囲において実行する。子どもの内的願望は行為によって表現される。つまり、内的行為と外的行為は切り離すことができないものであり、想像、解釈、意志は外的行為における内的過程なのである」(p.52)という。従って、規則と内的願望の出会いは遊びの形式に影響を与え、子どもが遊ぶとき、100マイルを5歩で歩くというように、行為を省略することができる。

ヴィゴツキー(1967)によれば、子どもの文学的創造活動に一番近いのは演劇(Children's theatrical creativity)や劇化(dramatization)である。これらが子ども達にとって効果的な理由を彼は二つあげている。一つは「ドラマが子ども自身によって演じられる行為に基づいており、実際の経験にとっても密接に、実際に、そして直接に対応する創造性の形式となっているからである」。もう一つの理由は「劇化と遊びの間には対応関係があるからだ。ドラマは他のどんな創造形態よりも密接に遊びに結びついており、遊びは子どもにとってすべての創造性のルーツとなっている。ドラマは創造の混合した(他の異なる機能を含む)様式をとり、それは多様な創造形態に由来するものを含む」という。劇化の過程で子ども達は、テキストをつくり、役割を創発し、小道具を準備する。つまり、新しい想像に基づいて、具体的に「いまここに」

遊びの場をつくるのである。そしてその場はさらに新しい想像の資源となり、子ども達が虚構世界を構成することを可能にさせる。この虚構世界が、その場に参加する子どもと大人がある主題を解釈し、劇化し、共有していく虚構世界 (context) であるとき、リンクストはそれをプレイワールド (playworld) と呼ぶ。我々のプレイショップの分析もこのプレイワールドの成立とその展開をみたものである。エリコーニン (1978) に代表されるように、ヴィゴツキーの後継者は「役割遊び (role-play)」という言葉で虚構遊びに対して用いる。だが、リンクストによれば、ヴィゴツキーは役割遊びという言葉を用いなかった。それは社会的環境と虚構との間の関係を反映した遊びを単純に想起させるという。リンクストにとって、役割遊びという言葉は、子どもが既に存在するステレオタイプな大人の役割を真似ることが目指される印象を持つ。彼女は、むしろ虚構遊びの中で、人や行為がどのように創造されるのか調べるのが重要だという。ヴィゴツキーの遊び論に対して、直接の後継者であるレオンチェフ (1965) やエリコーニンが遊びの再生産的な側面を強調していたのに対して、リンクストはその創造的な側面と芸術的な側面の強調こそ重要だというのである。

1.2 想像の共同体の創造：こどもクラブの誕生

2005年度のKODOMOプロジェクトには大きな変化がみられた。それは「こどもクラブ」の誕生である。KODOMOプロジェクトは、私立美晴幼稚園で、約三ヶ月からなる学期を一区切りとしてプレイショップを週に一回行っている。プレイショップではこれまでお店屋さんごっこ、ホッパーというキリギリスの精が登場するオリジナルの「蟻とキリギリス」など、段ボールなどの廃材を利用しながら、色々な遊びを子ども達と作ってきた。これらの詳細は既にいくつか (石黒他, 2004; 内田他, 2005) まとめられている。実はこのプレイショップを開始する前年にも、我々の研究室では美晴幼稚園の異年齢混合保育の日に自由遊びの観察を行い、そこでの遊びを分析していた。そこでは大きなホールで子ども達がそれぞれにぎやかに遊んでいた。しかし、その遊びは主題が十分明確にされず、子ども達はそれぞれ場当たり的にごっこ遊びを繰り返しているように見えた。しかし、ビデオで何週かにわたって丁寧に同じ子ども達を追っていったり、保育者に話を聞くと、それがランダムな単なるその場限りの遊びではなく、数週間に渡って連続して行われている遊びであることがわかった。だが、複数の主題を持った遊びがホールのいたる所で展開するので、人が交差し、落ち着いた雰囲気にはならなかった。

子どもによっては積み木を食べ物に見立て、それをパーティーという活動に埋め込むといったごっこ遊びが頻繁に行われていたが、そこからさらに大きく展開することはなかった。積み木をテーブルに見立てたり、段ボールをロケットに見立てることは頻繁に行われる見立てである。しかし、そうした道具群を使って、「社会」が十分構成されない。あるいはストーリーが流れていかない。社会が構成されるとは、子ども達が見立てによる道具群と関わり合いながら、役割遊びが展開することである。葉っぱをお金に見立てるというだけでなく、お金を使う何者かになってみるということだ。誰かの役割を演じることによって、何らかの社会的関係を持つ人々の誰かを演じることになり、遊び仲間と共に「疑似社会」を遊び場に作り出すのが役割遊びである。エリコーニン (1978) はこれを社会適応のための準備の場だと考えた。リンクスト (1995) によれば、ヴィゴツキーの理論の継承者といわれるレオンチェフやエリコーニンは、遊びをとおして子どもは社会生活の意味を学ぶと考えており、いわば遊びの社会心理学的側面に焦点を当てすぎて、ヴィゴツキーが抱いた遊びの他の重要な側面である遊びの美学的側面や文

化的側面、即ち遊びの創造的側面を無視してしまったという。この意味で、役割遊びを強調することはレオンチェフやエリコーニンの主張した遊びを「再生産」と考える立場を支持すると考えられてしまうかもしれない。だが、私たちがここで「役割遊び」を強調するのは、それが他者と役割を通して連帯することによって、家族ごっこであれ、学校ごっこであれ、そこに役割を持った人々が存在する社会が作られるという、単なる物の見立てを超えた心理発達の契機があると考えからである。

遊びにストーリーがあるということは、遊びが時間的な配列の中におかれ、さらに遊ぶ子ども達によって独自の主題が与えられることを意味する。例えば、学校ごっこであれば、それは登校、授業、給食といった主要なエピソードのつながりから構成されることになる。だが、その中で授業参観日にみた先生と子ども達のやりとりが印象深く残った子どもにとっては、先生の子ども達への指名という具体的な出来事が独自の意味を持つものとしてその遊びに組み込まれるのである。さらに、遊びが展開するのであれば、ドラマに一章、二章があるように、遠足の時、運動会の時と、遊びは時間的な拡がりを持ち、その中で、登場人物 (character) が「育てられる」ことになる。

こうした意味での社会的な拡がりや時間的な拡がりを持つにはどうしたらよieldろうか。我々の研究室では、放課後の預かり保育の時間に、こうした点を考慮して遊びを形成しながら実験保育研究 (エリコーニン, 1978) ができないかと考えた。そこで KODOMO project が起こり、美晴幼稚園との協働でプレイショップが開かれることになったのだった。だが、二年間に渡り、延べ四クールの間、プレイショップを実施してみて実際的な困難を感じた。それは、プレイショップへの参加を預かり保育に参加する子どもすべてにオープンにしていたために、前回参加していなかった子が、前週にある程度作られていた遊びのストーリーの中に急に参加することであった。このことは、週一回開かれるプレイショップで、その日だけで完結する遊びをする時には問題ではなかったが、同一テーマを数週間に渡って取り扱う場合には非常に具合が悪かった。2004年度の前半には蟻をテーマとし、自然の探索を行ったが、後半になるとイソップの「蟻とキリギリス」をルートストーリーとして、独自の物語を子ども達と一緒に作っていった。物語は、子ども達がプレイショップ毎に描いた絵をつなぎ合わせて紙芝居化することによって、毎週書き加えられていった。従って、途中で参加する子には何故そのような流れになるのか、そこにある見立てられた物が何を意味しているのか、ある役割がどのような価値があるのか、等々は言葉で説明されなければまったくわからないものだった。たとえ言葉でそれらを説明したとしても、その前週にその場を体験した子ども達の「視点」や「驚き」は伝えられるものではない。特に印象的だったのは、「蟻とキリギリス」の中にキリギリスの妖精であるホッパーが登場したときのことである。勇気を振り絞り、ホッパーに出会った子どもは、二人おり、その日の興奮はとても大きなものであった。皆のいる部屋に戻ると、ホッパーと出会った事を始終細かく報告し、見事な絵で描いてみせた。その話を聞いた他の子ども達もその報告に情動的な昂ぶりをみせ、実際には会っていないはずなのに、その日の活動が終わった後の描画では「私がみたホッパー」として「ホッパー」を描いた。だが、その子達は実はその日だけ参加した子どもで、翌週からはプレイショップに来なかった。このように、前週休んだり、時々参加するだけという子どもがいる場合には、常に大人が「ストーリー」や状況を言葉で説明しなければならなくなる。その場合、他者の経験を実感的に理解することは難しいし、そもそも言葉でそうしたことを説明する事態は遊びとしてはしらけてしまう状況である。

こうした反省に基づいて、2005年度の第一クールでは、預かり保育に参加するすべての子どもがプレイショップに参加するというのではなく、「こどもクラブ」という特別な遊びサークルに参加を募り、それに応募した子だけをメンバーとすることにした。これによって、「こどもクラブ」のメンバーであるという成員性が子ども達に物理的に可視化されるものになった。そして特別な場合を除き、そのメンバーは毎週参加したために、皆がプレイショップの中で体験した「意味」はそのまま翌週に持ち越されることとなったのである。このことは、子どもとそこに同伴する大人が共にプレイワールドを構成する上でとても重要なことであった。

1.3 想像の発達

今回のプレイショップで重点はおいていたのは、子ども達の想像の発達を促すことであった。だが、想像は理論的に極めて取り扱いが難しい精神機能である。ヴィゴツキー（1932）は当時の想像を取り扱う心理学を二つに分け、その問題点を指摘している。一つは原子論の心理学と彼が呼ぶ立場で、「すべては古い印象の連鎖」であって、その「組み合わせだけが新しい」にすぎないと考える「連合心理学」の立場である。この立場では、想像は既にどこかで得た形象の再生とその組み合わせでしかないことになり、新しい形象の創造という想像の生成的な側面を捉えることができないという。もう一つの立場は彼が直観的心理学（観念論）と呼ぶベルグソンらの立場である。そこでは、「意識活動はそもそも創造的である」という。想像をすることは意識に固有の働きであり、実は記憶はその特殊な場合に過ぎないと考える。この立場は、連合心理学のいわば逆になる。連合心理学は想像という精神機能を記憶に還元することによって解消し、直観心理学はそもそも創造的想像こそが意識の基本特性だとして、それを説明すべきものから外してしまった。ヴィゴツキーにとってはどちらの立場も、「発達過程での創造活動がどのように生じるかということの説明する道を自ら閉ざしてしまった」という点で想像という高次精神機能を説明することを放棄している立場ということになる。

直観心理学の立場に、児童心理学の領域において近い立場をとったのが、ピアジェであるという。ピアジェは子どもには現実性を持たない思考活動としての想像活動が先ず存在するという。これはフロイトの快樂と満足の原理の影響を受けている。つまり、この立場では幼い子どもは、生活に必要なすべてを養育者に依存していることから、現実から解放されているという。それ故、子どもでは、夢想的な意識、幻覚的な意識が発達するという。これがこの立場にとっての想像である。ピアジェにとって発達は、非現実的で、願望だけの領域に浸っている「想像の時期」から、「自己中心的な思考」の時期を経て、「現実的思考」へと辿り着くものである。ピアジェにとって、想像の原初の様式は、1) 無自覚的であり、2) 快樂の原理を示すような活動と結びつき、3) 自閉的思考（個人的、非言語的、形象的、象徴的、空想的）である。これに対して現実的な思考は、思考を始動させる目的・課題・動機が明白になっており、1) 意識的で、自覚化され、2) 現実と結びついた活動をもたらす、さらに3) ことばで他者に伝えられるという特徴を持つという。この二項対立は先の自己中心的言語の議論と同じく、現象に対する素朴な理解とフロイトに影響された快樂原則に従う子どもから現実原則に従う大人、自閉的思考から社会的思考へという大枠を採用しているという特徴を持つ。だが、こうした見解が誤りであることは当時既に明らかであった。その理由は、第一に自閉的思考を発達していないことの特徴として取り上げているが、当時の動物研究において、「動物界では、自閉的な思考あるいは本来の意味における空想の要素がほとんど見られない」ことがわかっており、それ故、

系統発生的に見て、最初に満足や快楽の機能としての思考があるのではないことがわかってきたからだ。動物は生存のために現実的思考をするのであり、もしも環境を無視した閉じられた思考をしていたならば生き続けることはできない。また、プロイラーによれば、「食べ物を想像して幻覚的な満足を味わおうとする子は一人もいない」、「実際の食べ物を得ることによって満足や快楽を得る」という。つまり、夢想と呼ばれるような想像は未熟さや低次である状態が生み出したものではないという。

では、どのように想像という心性は可能になるのだろうか。このことに対してヴィゴツキーは(1932)は、言語が想像の発達に果たす役割を強調する。言語発達停滞がある子は想像発達の停滞も示すという。それ故、想像の発達は言語発達に関係していると考えられる。また、脳の損傷や疾患によって言語使用に不全を示す患者には空想、想像の著しい衰退がみられるという。例えば、フランクフルト研究所の症例では、その患者は現実と異なる事態を想像して、それに言及することができないという。右半身マヒの人は「私は右手で上手に書くことができます」という文を反復できないという。よい天気の際に、「今日は雨が降っています」といえないそうだ。また、黄色の鉛筆をみせて、緑色だと反復させることは困難であり、黒い雲という、通常白を連想させる雲と黒とが連合された単語を語り難いという。これらは記号としての言語が想像をつくり出す重要な媒体であることを示しており、想像が高次精神機能であることを示す事実である。想像の発達には生活の有り様も関わるといふ。特に、学校は「何かする前に想像してじっくり考える」場であり、想像を促す態度を形成する。「現実的な思考と結びついた機能とは無関係にある程度の知的な構成に対し、多少とも意識的に没頭できる可能性と能力が学校時代に作り上げられていく」(ヴィゴツキー、1932、邦訳 p.142)という。また、概念形成も「経験の個々の要素間に確立されるきわめて多様で複雑な組み合わせ、連結、結合が発達していく上で、非常に重要な要因となる」といふ。

以上から、想像の発達過程も他の高次精神機能の発達と同じく、「子どもの言語や子どもが周囲の人々と交わす基本的で心理学的なコミュニケーション様式、つまり、集団的、社会的な子どもの意識の活動様式と本質的に結びついている」ことがわかる。つまり、想像も社会的につくられる精神機能なのである。また、「想像活動は同時に、私たちがその想像活動を追い求める目的と動機について私たちが十分に自覚しているという意味において、方向付けられた活動でもある」ということになる。このことは、想像が所与の状況に対して無関係な無意識的で方向性を持たない精神機能などではなく、状況に対応した意識的で、自覚的なものであるということを示す。従って、想像が発達するということは、所与の状況を新しい視点で見直したり、意味づけたりするという柔軟な思考が可能になるということである。これは世界を深く、多様に理解していく上で重要な機能であり、学校において学習することが望まれる心性である。その意味で、想像を発達させることは学校的学習に対して根本的な準備をすることになる。だが、それは子どもを放っておけばよいというものではない。想像が自閉的思考の現れであるならば、それは自然発生的なものであり、大人はそれが消失するような環境を準備することが望ましいことになろう。しかし、想像は言語に媒介された高次精神機能であり、目的的な活動の中でこそ、それが生じるのであれば、想像を必要とする目的的活動を子どもの前に準備することが必要である。想像力の育成とは、それを放っておくことではない。現実を変換する新しい問題を作り出し、それを変換させるための目的的な活動を引き起こす社会的環境が必要である。

1.4 創造的想像と現実

創造的想像が、子どもの原初的な心理状態ではなく、文化的発達により高次精神機能となることが述べられた。では、想像や空想 (fantasy) にとって、現実はどうのような役割を果たすのであろうか。このことに対して、ヴィゴツキー (1932/1960) は次のように述べている。

「現実を正しく認識することは想像の一定の要素なくしてはありえず、また現実からの飛翔、つまり、私たちの意識の基本的な働きとしてこの現実が表象される直接的、具体的な個々の印象からの飛翔なくしてはありえない」(同上、邦訳、p.149)

この主張からわかることは、ヴィゴツキーにとって、「想像と現実の間には、対立関係ではなく、弁証法的関係がある」(Lindqvist, 1995) ということだ。つまり、想像は現実に経験した過去記憶の単なる連合として、現実に追随するのではない。しかし、想像はまた現実とまったく関わりのない幻想ではなく、現実から得られた印象に確かな足跡を記した営みであり、そこからの跳躍によって可能となるという。従って、「想像は現実と結びついた意識の一形態であるが故に子どもの想像力を伸ばすには、その現実がまず拡張されなければならない (Lindqvist, 1995)」ということになる。リンクスト (1995) によれば、「経験が多い人ほど想像的であり創造的である」。ヴィゴツキー (1967/1974) は「子どもが見たり、聞いたりするものはその子の将来の創造のための最初の支点」だという。例えば、絵本を多く読み聞かせることは想像の資源を与えることになる。多くの場所を訪れた子どももまた想像の資源を与えられたことになる。その時、想像は「個人の経験だけでなく、他者の経験も利用する」(Lindqvist, 1995)。従って、他者との社会的やりとりがどのような経験として組織されるのかが、想像の発達にとって非常に重要になる。

1.5 想像と情動

「想像はきわめて情動的要因に富んでいる活動」(ヴィゴツキー, 1932/1960, 邦訳, p.144) だとヴィゴツキーはいう。何らかの構想は空想的な形象の基礎にある合理的な要因からみれば非常に非現実的だが、情動的な意味からすれば現実的であるという。ヴィゴツキーは次のような例を出す。

「私が部屋に入り、ぶらさがっている外套を強盗と勘違いしたとすれば、腰を抜かすほどびっくりした私の想像は誤りだったということに気がつきます。でも私の恐怖感は現実の心的体験であり、恐怖の現実感ということから言えば、それは空想ではありません。」(同上、邦訳、p.144)

このことは、情動と現実的思考の間の関係に対する素朴な理解が誤りであることを示す。素朴な理解とは、現実的思考においては情動の役割は取るに足りないものである、あるいは、そもそも情動に左右されるような思考は現実的なものとはならないという見解である。だが、事実はそれに反し、「現実的な思考はそれがともあれその人の人格に根をはっている重大な課題と結びついているときには、想像や夢想よりもはるかに重要で真なる性質をもつたくさんの情動的な心的体験を実際に生じさせ、引き起こします」(同上、邦訳、p.146)とヴィゴツキーは述

べる。重大な決定や図と地の反転のように問題をみる視点の変更が生じるような大きな考え方の変化において情動的な関与があることは通常誰でも感じることであろう。このことをヴィゴツキーは「発明とか現実への働き掛けに結びついた想像の様式を取り上げてみると、その場合の想像活動が情動の論理の主観的な気まぐれにしたがっているものではない」（同上、邦訳、p.144）とまとめる。

1.6 想像と情動と学び

学習における想像と情動の役割を強調し、ヴィゴツキーの説を実際の授業デザインとして実践的に展開しているのがイーガン (Egan, 2005) である。イーガンは、学習において「驚き (the sense of wondering)」つまり「情動的な意味 (emotional meaning)」を育むことが重要だという。授業において大切なものは子ども達が当たり前だと思っているものを新鮮な目で見て驚きを与えることだという。授業とは学習者がそれまで生活的概念としては既に所有している知識を見直してみる機会を与える場であり、大地の偉大な耕作者としてのミミズに驚いたり、数の繰り上がりの繊細さに畏怖することの重要性を指摘する。こうした知識や世界に対する関わり方のことを彼は「情動的関与 (emotional engagement)」と呼ぶ。

イーガンは、通常の教授 (normative teaching) に対して、想像的教授 (imaginative teaching) を説く。通常の教授の特徴は、普遍的で、一般的意味指向で (meaningful)、結果産出的 (productive) であり、目標志向的なカリキュラムであるという。それに対して、想像的教授は、個別具体的で、局所的、感性的意味指向 (senseful) であり、過程を重視し、動機志向的なカリキュラムだという。従って、想像的教授においては、「誰かの目を通して、主題を見直す (Re-see the topic through whose eyes)」ことが重要になる。研究者になってみる、鳥になってみる、古代の人になってみる、などいろいろな目で現象を眺め、現象に対する理解の多角化が図られる。誰かの目で見てみるという「認知的道具 (cognitive tool)」の利用は、授業や単元は「よい物語 (a good story)」であるべきだというより大きな主張に結びつく。授業設計において必要なことはただ単に学習者に真実を提供することではなく、学ぶべきことに見通しを与えることだという。彼がしばしば用いるのは、学習者が自分を同一化できる対象として「誰か」を設定してみようというやり方である。例えば、産業革命を学習する時に、その代表者として「誰か」を取り上げ、その人の偉業を通して、産業革命に対する視点を設定する。学習者はその「誰か」に我が身を置くような情動的関与をしながら、産業革命による豊かさと同時に搾取や貧困を学ぶ。通常学校で学ばれる知識は誰のものでもない普遍的な知識であるが、イーガンは「何者か」の視点から知識を感知し (sense)、それを問うという姿勢を学習者に身につけさせようというのである。

ヴィゴツキー (1932/1960) は「現実のより深い洞察がつねに必要なとするのは、この現実の要素に対して意識がより自由であること、原初的な知覚に直接的にもたらされる現実の見かけ上の外面的側面からの離脱、現実認識がより複雑で豊かになるのを助ける、ますます複雑になっていく過程の可能性」(邦訳、p.150) だという。これは学びにおける思考を深める上で、創造的想像がいかに大切なのかという主張であり、学習者が「現実の見かけ上の外面的側面」からいかにその内部に潜入していくのかという点に関してイーガンの教授モデルは一つの具体的な展開となっている。

(石黒広昭)

2. プレイショッポ「月面探険」の概要

2.1 2005年度第一クールプレイショッポの構成

2.1.1 クール全体の流れ

2005年度第一クールでは、2004年度に引き続き、物語をベースにした虚構遊びをおこなった。今期のプレイショッポにおいては主に次の三点がこれまでのプレイショッポと異なる。

(1)クラブ制：まず2005年度はクラブ制を導入した。プレイショッポは、その日家庭の事情ですぐに帰宅することができない子どもたちを預かる、預かり保育の時間におこなわれた。そのためこれまでのプレイショッポでは、毎回異なるメンバーが参加することになっていた。このことは、遊びを媒介する物語を遊びのメンバー間で共有することの難しさを引き起こした。例えば2004年度第三クールのあるプレイショッポでは、「ホッパー」という現実には存在しない不思議な生き物が子どもたちの前に登場した。この日の遊びに参加していた子どもは「不思議な生き物を見つけた」という興奮と喜びを実際に感じ、共有することができたが、この日参加していなかった子にとってホッパーは、伝え聞くだけの存在であった。こうした体験の違いが、複雑化していく物語を協働で展開していくことの難しさにつながっていた。そこで2005年度はあらかじめ「こどもクラブ」のメンバーとして子ども達に参加してもらうことにした。子どもたちは最初の遊びで、自分用のクラブバッジを作成し、メンバーの一員であるという意識を高めた。

(2)記録の仕方：2005年度はこれまでの活動全体の流れを記述していたフィールド・ノーツを子ども別のカルテ形式に変えた。そのことによって、子どもたちがそれぞれに展開していくプレイワールドを、より構造的に捉えることができるのではないかと考えた。また、子どもそれぞれの変化に着目することによって、次のプレイショッポでどのような働きかけをしたら、よりその子どもの様子を把握できるか、といった仮説が立ちやすくなるのではないかというねらいがあった。

(3)遊びの構造化：さらに、これまで即興的な色合いの強かった遊びの設定を構造化し、一クールのなかで一つのストーリーが描かれるようにした。一クールが始まる前に、遊びの大まかなプランがテーマに沿って立てられた。

2.1.2 参加者

子どもは、たいき、けんた、ゆうた、みさき、ゆい、なのの年長児6名、かいと、しょうた、みか、しおり、あやかの年中児5名、そして年少児ゆりの計12名が参加した。

また大人は大学研究室から4名・幼稚園から2名参加した。大人の参加者6名には、それぞれ以下のような特定の配役がなされた。プレイショッポ全体の監督者であるプレイリーダーには大学研究室の石黒がつき、子どもたちの活動への参加をケアするケア・サポーターとビデオカメラ等を用いて活動の記録を行う記録係には幼稚園教諭等2名と研究室の院生1名があたった。また、虚構上の人物である宇宙研究所の研究員「1号」「2号」役に、同じく研究室の院生2名(内田・小林)があたり、研究員の衣装を身に纏って役柄を演じることにより、子ども達とともに虚構世界を創造した。

2.1.3 テーマ

2005年度第一クールの遊びのテーマとして選ばれたのは、「月の探検」である。本テーマの主旨は、製作した宇宙船に乗って月世界を探検するという遊びの中で、異世界の不思議な存在や様々な困難に直面した子ども達がどのように問題を解消していき、プレイワールドを展開するのかを見ることである。そこでまず、原物語としてH. G. ウェルズの小説「月の探検」を選定した。引力の作用を利用したガラス球の宇宙船で人類史上初めて月へ行った発明家ケイバーと「ぼく」の冒険を書いたこの小説をもとに、プレイショップに参加する大人が遊びのテキストとなる紙芝居を創作した。また、その紙芝居の内容を踏まえて毎回の遊びのストーリーを創作していった。

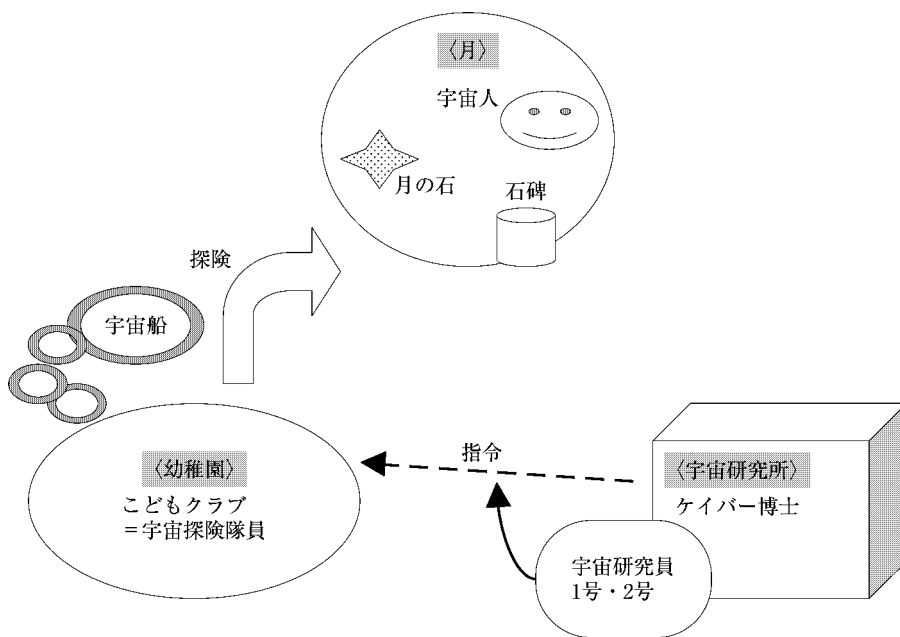


図 2.1 プレイワールド概念図

図 2.1 はプレイワールド「月の探検」の構成を図式化したものである。まず、幼稚園には「子どもクラブ」に参加する子どもたちがいる。そこへ宇宙研究所の博士から宇宙船の製作と月の探検という指令が下される。この指令を子どもたちに伝えるのが、宇宙研究所所属の研究員 1号と 2号である。博士の指令を受けた子ども達は宇宙探検隊員として、二人の研究員とともに宇宙船を作り、その宇宙船に乗って月へ探検に向う。月の世界には、子どもたちが発見する月の石をはじめ、月に暮らす宇宙人や月の石をはめ込む台座などが存在する。

プレイワールドは、幼稚園の「子どもクラブ」メンバーのもとに宇宙研究所から研究員がやってくることに始まる。研究員は子どもたちに宇宙研究所のケイバー博士からの秘密任務である宇宙船作りの手伝いを依頼する。任務を承諾した子どもたちは、宇宙探検隊員として研究員と共に宇宙船建造に取り掛かる。途中、宇宙研究所のドクターらによる宇宙船のチェックを受けたり、研究員と宇宙訓練をしたりしながら、子どもたちは月の探検の準備を進める。宇宙船が完成すると、探検隊を編成して月の世界に出発する。月世界を探検する子どもたちは、そこで

不思議な月の石を3つ発見し、地球に持ち帰る。探険の証として記念のペンダントを作ろうとした矢先、月の石は謎の「宇宙人」に盗まれる。石を取り戻そうと再度月を訪れた子どもたちは、月面で不思議な台座を発見する。台座のうち2つには月の石がはめ込まれているが、残りの一つに石はなく、溝があるのみである。盗まれた石と溝のある台座、そして謎の生き物をめぐる問題が子どもたちの前に立ちはだかる。

大学院生2名が演じる宇宙研究員「1号」と「2号」は、博士からの指令を伝えることによって、宇宙研究所や月という虚構世界と幼稚園という現実世界とをつなぐ媒介者として機能した。宇宙研究所に所属する2人の研究員は、宇宙に関するビデオや絵本を用いて子ども達が宇宙を学ぶ手がかりを与え、宇宙船作りや宇宙訓練、そして宇宙探険を指揮することによって、子どもたちの活動を導いた。また、子どもたちが虚構世界特有の様々な問題に直面したときは、研究員は問題の解釈を手助けしたり、子どもたちと共に問題に立ち向かい共に悩む存在となった。このように、研究員は、遊びへの参加を促すだけでなく、子どもと共に虚構世界を作り上げる役割を担っていた。

さらに幼稚園教諭一名が、特別な役を演じず、ケア・サポーターとしてプレイワールドに参加していた。プレイショップは遊びの場であると同時に、預かり保育の場でもある。参加する子ども全員の活動を保証するためには、通常保育での子どもたちの様子を知るケア・サポーターの存在は必要不可欠である。こうしたケア・サポーターとして参加する「先生」もまた、子どもたちと共に月面を探険し、虚構世界を共有する大人の一人としてプレイワールドの創造活動に参加していた。

2.1.4 デイリープログラム

「月の探険」というテーマに沿って、プレイショップ毎にデイリープログラムが用意された。遊びの開始から終了までの大まかな流れは、以下のとおりである。

(1) 「こどもクラブ」のバッジ配布

最初に、子どもたち全員に「こどもクラブ」のバッジが配られた。このバッジは、一回目のプレイショップで子どもたちが作ったものである。このバッジを身につけることで、子どもたちは今から「こどもクラブ」の活動が始まる、という意識を高めていった。

(2) 遊びの導入：オリジナルの紙芝居「つきのたんけん」の読み聞かせ

次に、紙芝居を大人が読み聞かせた。この紙芝居は「つきのたんけん」の原作をスタッフが毎回作り変え、そのストーリーに合わせてもう一人のスタッフが挿絵をくわえることによって完成した。紙芝居の内容は、必ずしもこれからおこなう遊びの設定と完全に一致していたわけではないが、遊びの中の主要な出来事を予見する側面をもっていた。子どもたちは紙芝居のストーリーを通して、これから展開される虚構世界の入り口に立つことになった。図2.2は、プレイショップにおける劇化の流れを図示したものである。原作をもとにスタッフが創作した紙芝居を活動のはじめに子ども達に読み聞かせる。読み聞かせ以降に展開される遊びは、この紙芝居の内容を反映したものであり、プレイワールドの構成に大きく関わっていた。

(3) 遊び開始：宇宙研究員が登場し、遊びが始まる

紙芝居の途中で、宇宙研究員役の大人2名が子どもたちの前から姿を消し、宇宙研究員の衣装に着替えた。そして紙芝居が終了したところで子どもたちの前に登場した。研究員役の大人は、紙芝居の途中までは「さちこ先生」「あずさ先生」として振舞った。そのため子どもたちの

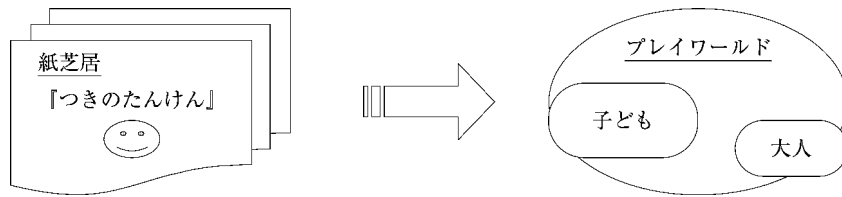


図 2.2 プレイショップにおける劇化

中には、紙芝居の途中で立ち去ろうとする大人を見張ったり、「どうせあずさ先生でしょ?」と疑いの言葉をかけるなど、様々な反応を示した。研究員が登場すると、子どもたちと研究員のやりとりを通して遊びが展開されていった。

(4) 描画：研究レポートの作成

遊びで生じる出来事で特に重要な出来事が生じたときには、研究員が子どもたちに「研究レポート」を描くように求めた。子どもたちは画用紙に、それぞれ自分が体験したことを絵等であらわした。

(5) 遊び終了：研究員が宇宙研究所へ帰る

研究員が「そろそろ宇宙研究所に帰らなきゃ。」と話し、「今日あったことは、絶対に他の人には秘密だよ。」と約束したあと、子どもたちの前から立ち去り、遊びが終了した。

2.2 どのような遊びが作られたか

2005年度第一クールの遊びは9回おこなわれた。プレイショップ一回目は予備活動として鬼ごっこをおこない、2回目から本格的な劇遊びがはじまった。それぞれのプレイショップは大まかな遊びの流れを決めたプランのもとで進められた全9回のプランの内容を表2.1にまとめた。

表 2.1 第一クールプレイショッププラン

実施回	活動	活動内容	
第1回	予備活動	自己紹介	自己紹介・クラブバッジ作り・鬼ごっこ
第2回	遊びの導入	紙芝居読み聞かせ	『つきのたんけん①』
		宇宙研究員登場	(1)博士からの指令である宇宙船作りの任務を伝える (2)宇宙船の設計図を見る
		宇宙船製作	宇宙船のデザインを絵に描く
第3回	月へ行く準備	紙芝居読み聞かせ	『つきのたんけん②』
		宇宙の研究	(1)宇宙ビデオの視聴 (2)宇宙トレーニング
		宇宙船製作	設計図を見ながら宇宙船作り
第4回	月へ行く準備	紙芝居読み聞かせ	『つきのたんけん③』
		宇宙の研究	宇宙トレーニング
		宇宙船製作	博士の友人、ドクターAndy&Noraが宇宙船作りを視察 宇宙船完成

第5回	月へ行く準備	紙芝居読み聞かせ	「つきのたんけん④」
		宇宙の研究	宇宙絵本の研究
		宇宙服製作	最後の宇宙トレーニング 宅急便で宇宙服が届く (Andy&Nora の贈り物) 宇宙服のベルト作り
第6回	月に行く： 問題発生	紙芝居読み聞かせ	「つきのたんけん⑤」
		出発準備	宇宙探険隊編成，宇宙服を着て月へ出発
		月の探険	(1)月を歩く (2)宇宙食を食べる (3)月の石を発見
		地球へ帰る	月の石でペンダント作り
第7回	月に行く： 問題解決①	紙芝居読み聞かせ	「つきのたんけん⑥」
		石が盗まれる	(1)ペンダントを作るための話し合い (2)宅急便が届き，月の石が盗まれたことが発覚
		月の探険	(1)石を探しに再び月へ行く (2)不思議な石碑を発見
		地球へ帰る	無くなった石について話し合い，報告書を描く
第8回	月に行く： 問題解決②	紙芝居読み聞かせ	「つきのたんけん⑦」
		月の石探し	(1)月の石の所在が判明する (2)月の石を月で発見 (3)地球に持ち帰ってペンダントを作るか，月の祭壇に 戻すか話し合いをする
		再び月へ	月の石碑に石を戻し，地球に帰る
第9回	月に行く： 新たな問題 の発生	紙芝居読み聞かせ	「つきのたんけん⑧」
		物体Xをめぐる謎	(1)前回持ち帰った謎の物体が膨張 (2)物体の中から出現した地図を解読
		月の探険	(1)地図をもとに月を探険 (2)探険の報告書を描く
		研究隊員任務終了式	任務終了の感謝状を受け取る

2.2.1 紙芝居によって作られたストーリー

遊びの導入として読み聞かせた「つきのたんけん」の物語は，ウェルズの原作を基にしながらも，実際の遊びの展開や「月の探索」というテーマに沿って作り変えられていった。表2.2に，大まかな紙芝居のストーリーをまとめた。

表 2.2 紙芝居「つきのたんけん」のストーリー

実施回	主要な出来事	主なストーリー
第2回	ケイパー博士と僕の出会い	日々の生活に退屈している「ぼく」のところに，発明家のケイパー博士がやってくる。博士の発明を聞いた「ぼく」は，宇宙船作りを手伝うことを約束する。
第3回	宇宙船作り	「ぼく」と博士は，宇宙へ旅立つ日を思い描きながら，毎日宇宙船作りに没頭する。

第4回	宇宙船完成／宇宙体操	ようやく宇宙船ケイバー号が完成し、博士はまだ誰も行ったことのない月への探検計画を発表する。月へ行ったときに備えて、「ぼく」と博士は宇宙体操をする。
第5回	宇宙体操／宇宙船が月へ向けて出発	宇宙へ行くその日のためにトレーニングを積み、「ぼく」と博士はいよいよ出発の時を迎えた。出発の日が近づくにつれ不安を感じていた「ぼく」も、宇宙服に着替えると期待で胸が膨らむ。二人は宇宙船に乗り込み、いよいよ宇宙船を発射させる。
第6回	月着陸／月の石を発見	発射した宇宙船はどンドン地球を離れていき、「ぼく」は未知の星への期待を膨らませる。宇宙船は無事に月へ着陸し、博士と「ぼく」、そしてこっそり宇宙船にのりこんでいた女の子の3人は月面を探検する。そこで3人は光る不思議な石を見つける。
第7回	おかしな生き物と遭遇	みんなで石の発見を喜んでいると、なにやら奇妙な音が聞こえてくる。怪しい人影を追いかけていくうちに、三人は穴に落ちてしまう。気がつく、洞穴の奥で怪しい人影が三つの穴の開いた石の台に、石をはめている様子が見えた。人影は、博士たちの気配に気がつき、後ろを振り返った。三人は慌てて逃げ出す。
第8回	石をめぐるおかしな生き物とのやりとり	三人を追いかけてきた月人は、逃げ遅れた女の子の腕をつかまえた。しかし女の子のポケットを指差しながら、泣き出してしまふ。ポケットには探検の証としてペンダントにしようと考えていた月の石が入っていたのだった。そこで、博士と「ぼく」は、自分たちが見つけた石は、石の台にはめこむものかもしれない、と思い当たる。
第9回	石をめぐる問題解決	泣き続けるおかしな月人を前にして、「ぼく」と博士は月人に石を渡すか、地球へもって帰るか悩む。石を持ち帰り、地球のみんなを驚かせたいと考えた二人は、女の子を救出し、大急ぎで宇宙船を発射させる。宇宙船は地球目指して飛び立ったが、月人に対する行いを後悔した「ぼく」は、いつの日か再び月へ行くことを決意する。

2.2.2 実際におこなわれた遊び

それでは、導入されたストーリーはどのように遊びの中で展開したのだろうか。2回目から5回目にかけて実際ににおこなわれた遊びによって描かれたストーリーは以下のようなものだった（表2.3）。

表 2.3 月の探検の準備期間（第2回～第5回）に実施された遊びの内容

第2回	研究員と子どもたちの出会い	研究員が子どもたちの前に現れ、ケイバー博士からの「宇宙船を作る」という任務を手伝って欲しいと依頼した。子どもたちは宇宙研究員の一員として宇宙船作りを手伝うことを承諾し、宇宙船の設計図を描いた。
第3回	宇宙船作り	子どもたちは前回作った設計図を見ながら、各自の宇宙船を作った。
第4回	宇宙船作り	ビデオを見ながら、月の歩き方をみんなで練習した。そこへケイバー博士の友人が、宇宙船の安全をチェックしに来訪した。合格した船には安全シールが貼られた。宇宙船の製作を続け、完成させた。
第5回	最後のトレーニング	ケイバー博士の友人から宇宙服が送られてきた。子どもたちは宇宙服を身につけ、宇宙船に乗りこみ、操縦トレーニングを行った。

第6回目からは、子ども達は実際に月に行き、そこで様々な困難に直面しながら皆で独自の物語を作っていった。その詳細を回毎に以下に示す。

第6回【月へ行く・月の石を発見する】

研究員は子どもたちがきちんとトレーニングをしていたかどうか確認したあと、二つのグループを作った。子どもたちはグループに分かれて、月へ行ったときの点呼の仕方などを話し合った。そしてみんなで宇宙船に乗り込み、グループごとに宇宙船をつなげ、月へ向けて出発した。月に到着すると、研究員と子どもたちは早速宇宙船を横につなげて宇宙ステーションを作り、月の上を歩き回った。初めての月面着陸ということもあり、興奮と緊張を感じる時間が長く続いたので、一度宇宙船へ戻り、疲れをとるため宇宙食を食べた。再び月の上を探検していると、研究員が地球では見たことがない不思議な月の石を発見した。みんなで話し合い、石を地球へ持って帰ることにした。月へもどった研究員と子どもたちは、月の石でペンダントを作ることにした。研究員が大きな石をハンマーで砕き、小さな欠片を取り出した。子ども達はペンダントに強い興味を示し、自分たちもペンダントがほしいと言った。そこで研究員は「研究所に石を送って安全性が確認できたら、みんなのペンダントを作る」と話し、ペンダントと石を預かり、研究所へ帰っていった。

第7回【石が誰かに盗まれる・月へ行き、祭壇を発見する】

研究員が「今日は月で見つけたあの石でみんなのペンダントを作ろう。」と子どもたちに話していると、研究所から小包が届いた。小包の中には、石のかわりに防犯カメラのビデオテープが入っていた。みんなでビデオを見ると、そこには謎の生き物が石をケースから取り出し、持ち去る様子が映されていた。博士は、「石が誰かに盗まれてしまったのじゃ。研究所のレーダーで調べてみると、今は月のどこかにあるようだ。」と教えてくれた。それを聞いた子どもたちは「石を探しに行きたい。月に行こう！」と言った。月で石を捜したところ、研究員が棺のようなものを発見した。中には石を入れる三つの壺形の台座と、奇妙な色をした骨のようなものがあった。二つの台座には石が入っているが、真ん中の台座には石が入っていない。子ども達は、自分達が前回月で発見した石が、真ん中の台座に入っていたのではないかと推測した。地球へ帰ってきた子どもたちは、石について話し合った。ほとんどの子が「石を取り戻したい。」と話したが、その理由は様々だった。「ペンダントが欲しいから」と答える子もいれば、「祭壇の真ん中が抜けているから、とにかく一度はめてみたほうがいい」と考える子もいた。「宇宙人に盗まれて、腹立たしいから」という意見もあった。子どもたちは、今日の出来事を紙に書いておくことにした。研究員は、子どもたちが描いた絵を報告書として預かり、研究所に帰っていった。

第8回【石を再び発見する・石をめぐる話し合い】

研究員は慌てて部屋へ入ってくると、「博士から連絡があって、月に石があるらしい」と告げた。子どもたちのなかには「宇宙人につかまるかも」と言って、月へ行きたがらない子もいたが、やがてみんな宇宙服に着替え、宇宙船に乗り込んだ。月に着くと、危険が生じたときに備えて、素早く移動する訓練をした。宇宙船を三、四機ごとに分けて、月の上を動き回った。トレーニングが終わり、宇宙食を食べて休憩した。研究員の周りに集まって、月の石について話し合っていると、「ゴトツ」と奇妙な音が背後で聞こえた。みさきがゆっくりと進み出て、何が落ちてきたのか確認しにいった。みんなも集まって、懐中電灯でみさきの手元を照らしてみると、キラキラした布に包まれた月の石があった。地球へ帰ってきた研究員と子どもたちは、月の石をどうするか、話し合いをはじめた。「石を月に返さないでペンダントにしたい」と主張する子もいれば、「石を返したほうがいい、もう一度月へ行こう」という子もいた。どちらかの意見

にきれいに分かれているというより、どの子どもどちらにするか揺れているという状態だった。また、その揺れ方も子どもによって様々だった。少しずつ、「何が起きるかわからないけどもう一度月へ行って石を祭壇にはめてみたい」という意見が増えてきた。研究員1号がみんなの意見をまとめ、月へ行くことにした。月に降り立ち、周囲を見渡すと、なにやら黒っぽい箱のようなものが置かれていた。中を見てみると、以前月で発見した壺形の台座と石からなる石碑があった。二つの台座には、石がはめられたが、やはり真ん中の台座には石がはまっていなかった。研究員と子どもたちは持っていた石を取り出して、ゆっくりと石を台座にはめた。石はぴったりとはまった。研究員と子どもたちは石をそのままにして、地球へ帰ることにした。地球へ戻ってきた研究員と子どもたちが一息ついていると、たいきが何かを取り出した。祭壇のなかにあった骨のようなものの一部（物体X）であった。研究員はそれを預かると、研究所へ帰っていった。

第9回【物体Xをめぐる話し合い・任務終了】

研究員が公園から登場し、物体Xが「どうなったか見てみよう」と言った。箱を開けると物体Xが膨張している。子どもたちが物体Xに触っていると、中から紙が出てきた。そこには奇妙な記号が描かれていた。子どもたちは、画用紙にうつして、どんな意味か考えた。紙を「地図」と呼び、その謎を解明しようとする子もいれば、紙や物体Xに関心を示さず月人の絵を描く子もいた。月へ着くと、画用紙を見ながら謎解きをはじめの子もいれば、月の上を歩き回って遊ぶ子もいた。やがて月の上を歩き回っていた子どもたちは、紙に描かれていた渦巻きのような記号をブラックホールと呼び、月の上でブラックホールに引きずりこまれるという遊びを始めた。地球へ戻った子どもたちは研究レポートを作成した。ケイバー博士に向けて、自分がなにをしたかを報告形式で描く子や、月の様子を描く子、月へ行った時の感情的な興奮を表現する子など様々だった。レポート作成が終了したところで、研究員は今回の「月を調査する」という任務が終了したこと、研究員は新たな任務のためアメリカへいかなければならないことを告げた。研究員は子どもたちに感謝状を渡すと、「次の任務のときにまた会おう」と約束をし、幼稚園を去っていった。

表2.3に示したように、最初の準備期間の5回の遊びでは、子どもたちは地球で宇宙船を作ったり、月を歩くトレーニングを重ねたりして、月へ行く準備をした。6回目の遊びから子どもたちは月へ行き、「月の石」をめぐる困難と遭遇することとなった。

このように、紙芝居では「ぼく」と「ケイバー博士」「女の子」が月へ向かい、月の石を発見した三人が月人と遭遇し、なんとか危機を脱して地球へ帰りつく、というストーリーが作られた。「ぼく」の石をめぐる問題は、博士らとともに何とか石を持ち去ったものの、地球へ帰る宇宙船のなかで月人の悲しげな表情を思い出し、「いつかまた、石を戻しに月へ行こう」と決心することによって解決された。一方、実際の遊びにおける石をめぐる問題の場面では、「石を月に返すか、それともペンダントにするか」という選択が子どもたちに投げかけられた。遊びを通して展開されたストーリーは、遊びの参加者によって作り上げられたものであった。

2.3 通常保育と比較した子どもたちの様子

2005年度 KODOMO プロジェクトの特徴の一つは、クラブ制にした点にある。皆最初はあま

り遊んだことのない子と一緒にいることに対して、ぎこちなさがある様子だったが、回を重ねる中で次第に生き生きとした表情を見せるようになっていった。大人は研究員1号・2号という役割を演じることによって、子どもと一緒に遊び世界を創造する存在として参加した。「こどもクラブ」はその名のとおりに、大人と子どもがともに「こどもになる」場である。そこでの行為には失敗や成功はなく、ただ遊びをいかに楽しめるかが重視される。こうした活動のなかで子どもたちは次第に自分の意見を述べたり、様々な表現をすることに対する恥ずかしさを捨て、自信をもって振舞うようになっていった。また、大人についても全く同様の変化を指摘することができた。大人と子どもは、ともに宇宙研究所からの任務を受けて、月を目指す仲間となり、クラブのメンバーでない人達には口外できない重要な秘密を共有しあった。こうしたプロジェクトの特徴は、通常保育で見せる様子とは違う顔を子どもたちから引き出した。

ここではかいとという年中児の変化を例に挙げよう。かいとは、月人に対する「怖い」という感情を、様々な仕方で表現した。最初かいとは、研究員に対して「どうせにせものでしょ？」と言うなど、ごっこ遊びに参加することへの恥ずかしさや疑いを表した。しかし、回を重ねるなかで次第にその認識を変え、研究員とともに虚構の世界を創造していく存在になっていった。ケア・サポーターとして参加した通常保育の教諭である織田によると、かいとは普段から、元気一杯で活発な男の子で、体をのびのびつかって元気に遊ぶ姿がよく見られるという。言語による表現力も豊かで、自分の気持ちをきちんと伝えていけるといふ。時々浮かれてしまい、はめをはずしてしまうこともあるが、声を掛けると気づき、活動に集中して取り組める。ブロックやレゴで、イメージした物を夢中になって作り、嬉しそうに友達に見せている姿が印象的だといふ。このように通常保育のかいとは、一つの物事にじっくりと取り組み、思考を深めていくよりも、体を思い切り動かしたり、自分のイメージを自由に表現することが多いようだ。こうしたかいとの子どもらしい様子に加えて、「こどもクラブ」の活動では、自分自身を「悪いやつをやっつける」ヒーロー的存在と同一化させることによって、責任感の強さを表した。例えば、「月の石」を月に返すか、それともその石でペンダントをつくるか、という話し合いの場面では、「月に石を返したら、さすが宇宙研究所の隊員だって褒められるかもしれない」と言ったり、みんなが好き勝手な意見を言いつつまでも結論の出ない話し合いに対して真剣に腹を立てる様子が見られた。また、ビデオを通して怪しげな生き物の存在を知って以来、徐々に高まっていく「未知なものに対する恐怖心」を、「ひらけキング」という合言葉を何度も唱えたり、ピカピカ光る宇宙ベルトを身につけることによって、懸命に克服しようとしていた。それは「怖いもの」から目をそらすのではなく、想像力によって「怖さ」と向き合い、そうした感情を対象化していく作業に思えた。

このように「こどもクラブ」のもつ雰囲気やそこでの実践は、通常保育とは別の表情を子どもから引き出し、新たな発達の可能性をもたらした。2005年度第一クールの遊びでは、かいと以外にも、活動を重ねるなかで様々な子どもたちの変化を見ることができた。（内田祥子）

3. プレイシヨップの中での想像と情動

3.1 プレイワールドにおける子ども達の想像と情動

2005年第一クールのプレイシヨップでは、宇宙をテーマにしたプレイワールドの中で、気持ちの揺れ動きや葛藤を感じながら遊びに参加する子どもたちの姿が特徴的であった。子どもた

ちの情動的関与を遊びへの参与の程度を表す指標として見るだけではなく、虚構遊びのストーリーの展開やプレイワールドを創造する過程にそれがどのように関わっていたのかをここでは検討する。

3.1.1 プレイワールドの展開

本クルールの活動は、「月の探険」のテーマに基づいて構成された。その構成は月へ行くまでの地球での活動と、地球と月を往復する活動の大きく二つに分けられる。

前半は月の探険に向けての準備期として、主に製作活動が行われた。後半は、月の探険期として、前半に製作した宇宙船や宇宙服を探険のための道具として用い、ごっこ遊びが行われた。主に後半の月の探険において、参加者は宇宙空間という異世界とそこで起こる出来事を体験しながらファンタジー遊びを楽しんだ。そこで、ここでは後半の月の石をめぐる月世界での遊びを中心に、遊びの展開過程を検討する。

第一クルールの全9回の遊びの中で、月の石をめぐるごっこ遊びが展開されたのは6月22日から7月6日までの3回であった。そこで起きた主な出来事は以下の通りである。

表 3.1.1 月の石をめぐる主要な出来事

日付	出 来 事	
6/22	月の石発見	月の探険中に石を発見する
6/29	石が盗まれる	地球に持ち帰った月の石が何者かに持ち去られる
6/29	石碑発見	月へ石の捜索に行くと、棺があり、その中に石がはまりそうな溝のある台座を発見する。
6/29	石をめぐる話し合い①	台座の存在を知り、無くなった石との関係を考える。
7/ 6	石再発見	月面で石を再び発見する
7/ 6	石をめぐる話し合い②	石を月へ持って行き台座に戻すのか、自分達のペンダントに加工するのか決めるための話し合いをする
7/ 6	石の返却	石を戻すために月へ行き、台座に石をはめる

6月22日に初めて月の探険に出発した宇宙研究員と「こどもクラブ」の子どもたちは、月面で月の石を発見し、地球に持ち帰った。翌週の6月29日、月の石をペンダントにしようとした矢先、研究所で石が何者かに持ち去られてしまったことが判明した。そこで、月の石を探しに月へ行くが石は見つからず、代わりに3つの台座を発見した。地球に帰ってきた子どもたちは無くなった月の石と台座の関係を考え、話し合った(石をめぐる話し合い①)。7月6日、宇宙研究員の知らせで再度月に石の捜索に向った子どもたちは、月面で石を発見した。月の石を地球に持ち帰った子ども達は、石を自分達の探険の証としてペンダントにしてしまうか、あるいは、月の台座に返却するか話し合った(石をめぐる話し合い②)。話し合いの結果、月へ石を戻しに行くことになり、台座に石をはめて地球へ戻った。

3.1.2 子どもの遊びへの情動的関与

月の石をめぐる出来事を通して、子どもたちは、遊びに登場する事物に様々な感情を抱いて

いった。中でも、月の探検で発見した月の石と月世界の住人である宇宙人に対しては、明らかに情動的に関与していた。そこで、月の石と宇宙人に対して、各々の子どもがどのような場面で、どのような感情を抱いていたのかをそれぞれの言動から検討した。

3.1.2.1 分析の対象児

遊びの中で特徴的な行動や反応を示した子どもを選び、分析の対象とした。対象児は年長児のたいきとみさき、年中児のかいとの計3名である。対象児3名は第一クルールの全ての回に参加した子どもである。名前は匿名である。

3.1.2.2 情動的関与の様子

それぞれの子どもが月の石と宇宙人に対してどのような感情を表現していたのか表3.1.2のように分類した。

表 3.1.2 月の石と宇宙人に対する発話や態度

対象	分類	対象に対する発話や態度
月の石	肯定	石・ペンダントに対して肯定的（欲求・期待）
	否定	石・ペンダントに対して否定的（不信感）
宇宙人	肯定	宇宙人に対して肯定的（興味・好奇心・同情）
	否定	宇宙人に対して否定的（恐怖・不安）

この分類に従い、分析対象児3名がどのような感情を抱いていたのかを整理した(表3.1.3)。

たいきは、月の石を発見した時、いち早く駆け寄って「宝だ」と興奮していた。しかし、研究者や他の子どもが「石に触ると痛い」と騒ぎ始めると、たいきも「溶けるかもしれない」「触ったら痛い」と不安を感じるようになり、普通の石なのか特別な力を持った石なのか確かめようとしていた(6/22)。やがて、石をペンダントにする約束が交わされると、石を特別なものとし

表 3.1.3 対象児の情動的関与

日付	出来事	たいき		みさき		かいと	
		月の石	宇宙人	月の石	宇宙人	月の石	宇宙人
6/22	月の石発見	並立	肯定	肯定		否定	
6/29	石が盗まれる	肯定	否定	肯定	肯定	肯定	否定
6/29	台座発見		否定				否定
6/29	石をめぐる話し合い①	並立	否定	肯定		並立	否定
7/6	石再発見	肯定	否定	肯定	否定		否定
7/6	石をめぐる話し合い②	肯定	否定	肯定	肯定	並立	並立
7/6	石の返却						否定

注：並立は肯定・否定の両方が観察された場合。

て位置づけ、期待感を募らせるようになっていった。宇宙人に対しては、初めて月の探険に行った6月22日は、宇宙人の登場を期待していたのか「宇宙人いないね」と残念そうにしていた。しかし、6月29日にビデオの映像で宇宙人を見てからは宇宙人に対する恐怖心が芽生え、それ以後は宇宙に行くことを「怖い」と言ったり、台座発見時に隠れてしまったりと、恐怖心を示していた。一方で、たいきは「おれは怖くない」と自分に言い聞かせるように怒鳴ったり、宇宙人をやっつけてやると意気込んでみせることで、恐怖心を克服しようとしている姿が特徴的であった。

みさきは、月の探険の証としてペンダントを作ることをとても楽しみにしていた。そのため、石が盗まれた後の話し合いの場では「ペンダントが作れないのはやなんだもん！」と力説し、石を取り戻す方法はないかと考えをめぐらせていた(6/29)。みさきが宇宙人に対して恐怖心を抱いている様子はあまり見られなかった。紙芝居で女の子が宇宙人に捕まる場面が登場した7月6日は、「紙芝居の女の子みたいに宇宙人に捕まってしまうかもしれない」と不安そうにしていたが、宇宙人に対する恐怖心よりも月の石を取り戻したいという気持ちの方が強いようだった。

かいとは、月の石を発見した時に「触ると痛いから、持って帰らないほうがいい」と言ったり、ペンダントをつくる時にも「大丈夫かな」と心配そうに見つめるなど、当初から石に対して不信感を抱いていた(6/22)。無くなった石を取り戻したいという子どもに同意はするが、一方で「男だからいない」と言うなど、石に対してそれほど執着していない様子が伺えた(6/29, 7/6)。宇宙人に対しては、ビデオの映像を見たとき顔色をこわばらせたり、「悪い宇宙人が盗んだ」と言って、恐怖心を募らせていった。そのため、月の探険に行くことを拒否したり、探険時に怯えて隠れたりしていた。また、かいとは月面に到着すると「ここは本物の宇宙じゃない」、「幼稚園の部屋だよ」と言って、研究員に「宇宙というのはウソだ」と認めさせようとするなど、宇宙の存在を否定することで怖さを打ち消そうとしていた(6/29, 7/6)。

3.1.3 虚構世界の創造過程

2005年度のプレイショップは、大人が創作した紙芝居の内容を踏まえて一日の遊びのプランが立てられたが、実際の遊びは当日の参加者の協働活動によって形作られていった。導入されたプランは遊びの中でどのように書き換えられていったのだろうか。

原物語となる紙芝居「つきのたんけん」を基に、各回のプランには表3.1.1に示したような月の石をめぐる一連の出来事が設定された。そこで、紙芝居の内容と事前に立てられたプラン、そして実際に行われた遊びのストーリーの3つを比較した。導入されたプランと実際の遊びの間で、特徴的な相違があったのは「月の石」と「宇宙人」に対する捉え方であった。以下の表3.1.4と表3.1.5に、プランと遊びの中での位置づけの違いを整理した。

表3.1.4は月の石の位置づけの変化を示したものである。6月22日の紙芝居と遊びプランでは、月の石は地球上にはない貴重な石として描かれた。実際の遊びでは、研究員や数人の子どもが月の石に触れて「手がびりびりする」、「手が緑色になる」と驚いたことから、不思議な力を持つ石として捉えられるようになった。また、たいきやかいとなどは不思議な力に対して不信感を抱き、「溶けるかもしれない」「触ると痛いから持ち帰らないほうがいい」と言っていた。6月29日には、宅急便で届けられるはずの石が入っていないことがわかると、何者かに盗まれたと知る以前に「紙芝居の宇宙人が持っていったのではないか」と推測するなど、紙芝居の内容

表 3.1.4 月の石の位置づけ

日付	出来事	月の石の位置づけ		
		紙芝居	プラン	実際の遊び
6/22	月の石発見	貴重な石.	貴重な石.	貴重・不思議な石.
6/29	石が盗まれる	石と台座との関係. 台座にはめると空気が発生する.	持ち去られた石.	紙芝居に登場する石.
	台座発見		台座と関係がある石.	紙芝居に登場する石. 空気を生み出す石.
	石をめぐる話し合い①			ペンダントにする石. 台座と関係がある石.
7/ 6	石再発見	探険の証. ペンダントにする石. 宇宙人が探している.	ペンダントにする石. 台座に戻すべき石. 宇宙人が探している.	ペンダントにする石. 台座にはめると光を放つ、良い事が起こる
	石をめぐる話し合い②			
	石の返却			

とプレイショップで起きた出来事を関連させて考えていた。7月6日、再び手元に戻った月の石をめぐる話し合いがもたれた時には、ペンダントを欲する気持ちと台座にはめるべきだと思う気持ちの間で、多くの子どもが葛藤を感じていた。葛藤の末、みさきが「石を（台座に）はめると光が出るかもしれない」と、不思議なことが起こる可能性を考え付いた。するとたいきが「石を戻すとおもちゃがもらえるかもしれない」と言い始め、子ども達の間期待感が広がった。最終的に、貴重な月の石を返す代償として「おもちゃ」や「もっときれいなペンダント」を得られるかもしれないという期待のもとに、石の返却を決意した。石を月に返しに行くと台座にはめる場面では、子ども達は固唾を飲んでその様子を見守っていたが、子ども達が期待した事態にはならなかった。しかし、たいきは紙芝居の話を結び付けて、石を台座にはめたことで空気が生じて「息苦しさがなくなった」と言って満足していたようだった。

表 3.1.5 は宇宙人に対する位置づけの変化を示したものである。宇宙人の存在が具体的に示

表 3.1.5 宇宙人の位置づけ

日付	出来事	宇宙人の位置づけ		
		紙芝居	プラン	実際の遊び
6/22	月の石発見	声のみ		
6/29	石が盗まれる	台座に石をはめる。 主人公を追いかける。	ビデオ映像。 石を持ち去る。	石を盗んだ悪い宇宙人。 石を集めている。
	台座発見		石を持ち去る。	宇宙人出現への恐れ。
	石をめぐる話し合い①			石を盗んだ悪い宇宙人。 別の宇宙人が存在する。
7/ 6	石再発見	主人公を追いかける。 女の子を捕まえる。 石を指さして泣き出す。	石を持ち去る。	人を捕まえる宇宙人。
	石をめぐる話し合い②			人に害を及ぼす。 別の宇宙人が存在する。
	石の返却			宇宙人出現への恐れ。

されたのは、6月29日以降である。紙芝居では、宇宙人の姿が描かれているが、遊びの中で登場したのは宇宙研究所の監視カメラの映像に写っていた手だけである。子どもたちの遊びに宇宙人が直接関わったのはこの一回のみだが、子ども達は遊びの中の出来事を紙芝居の宇宙人にまつわるエピソードと結び付けて捉えていた。月の石が何者かの手で持ち去られた時には、「紙芝居の宇宙人」が「月に石を置いておく」ために持っていったと述べて、それを石が盗まれた理由と考えていた。また、宇宙人に対する恐怖心を抱いていた子どもは、石を持ち去った宇宙人を「悪い宇宙人」だと言い、その行為を「盗み」として捉え、負のイメージを与えていた。7月6日の紙芝居で、宇宙人が女の子を捕まえるという場面が出てくると、宇宙人に対する恐怖心がおおられたのか、それまで宇宙人を怖いと感じていなかったみさきでさえ、月の探険の際に不安を募らせて「宇宙人に捕まったらどうしよう」と言っていた。石を取り戻した後も、たいきやかいは宇宙人への恐怖心から、宇宙人が怒ると「世界がちゃん切れる」、「お友達が死んでしまうかもしれない」と想像を膨らませていた。

たいきやかいは宇宙人に対する恐怖心が強く、宇宙人を「悪者」として負のイメージを抱いて、宇宙人に遭遇する可能性がある月の探険を怖がったり、「やっつけてやる」と攻撃的な発言をしたりしていた。一方、みさきはそれほど宇宙人に対する恐怖心はなく、宇宙人に対するたいきの攻撃的な発言に対しても反論するなど、単純に善悪という二項対立的判断はしていない。みさきの宇宙人に対する捉え方は、宇宙や月の石との関係の中にあり、ペンダントを手に入れるために解決しなければならない問題の重要な鍵を握る人物として位置づいていたと考えられる。

3.1.4 遊びへの情動的関与と虚構世界の創造過程

遊びの中の事物に情動的に関わることが、遊びプランのストーリーの書き換え過程、すなわち虚構世界の創造過程に大きく関わっていたと考えられる。本節で検討した子どもたちの情動的な関与は、月の石に対するアンビバレントな感情や宇宙人に対する恐怖心、そして月の石を欲する気持ちと宇宙人に対する恐れとの葛藤が特徴的であった。それぞれの子どもの程度や対象は異なるが、こうした情動的関与が月の石や宇宙人に対する意味づけを複雑なものにしていった。

たいきやかいは宇宙人に対して恐怖心を抱いたことで、「悪い宇宙人が存在する月の世界」というイメージを膨らませていった。その中で、たいきは「悪い宇宙人をやっつける」方法を考え、かいは石と宇宙人の関係を「悪い宇宙人に頼まれて月の宇宙人が石を盗んだ」と捉えるなど、彼らの想像は展開していった。また、想像が広がるにつれて、宇宙人に対する怖さがさらに引き出され、かいは「本当の宇宙じゃない」、「ここは幼稚園の部屋だ」という言葉で恐怖心を抑えようとする姿があった。かいは宇宙人に対する恐怖心を紛らわすために、「ここは幼稚園の部屋なのだ」と自分に言い聞かせるかのような発言を何度もしていた。そうした発言で抑えなければならなくなるほど、彼らの想像や情動は展開していたのである。しかし、こうした発言は、それ以後の想像や発想にも何らかの影響を与えていたと考えられる。かいは「本当の宇宙じゃない」、「幼稚園のお部屋だ」と発言し、宇宙人に対する怖さを軽減させるために、現実世界を意識しようと努めていた。

みさきは月の石に関する出来事の中で感情が揺れている様子が観察された。博士に任命された宇宙探険隊員として月の探険の任務を果たすことに喜びや楽しさを感じていたみさきは、月

の石で宇宙探険の証のペンダントを作ることを熱望していた。そのため、月の石が無くなってしまうと「ペンダントが作れないのは嫌だ」と言って石への強い執着を示していた。ところが、紙芝居の中で宇宙人が女の子を捕まえてしまう場面を見ると、その状況が自分達の遊びに重なって、みさきにも宇宙人に対する恐怖心が芽生えた。それまでと同様に「石がなかったらペンダントが作れないんだもん」と言って、石を探しに行きたいと主張するが、不安そうに「でも、紙芝居の女の子みたいに捕まって泣いちゃうかもしれない」と言って探険を躊躇する姿があった。それは、石を取り戻すために月へ行きたい気持ちと宇宙人に捕まる可能性のある月の探険をためらう気持ちという、相反する感情の間で葛藤があったことを示している。みさきの場合、こうした葛藤の経験が、石をめぐる問題の解決過程を複雑かつ豊かにしていったと考えられる。なぜなら、石に対する執着がなければ、石を取り戻すためにわざわざ恐ろしい宇宙人に立ち向かうことはしなかっただろうし、宇宙人に対する恐怖心や不思議さを感じていなければ、石を月に返すか返さないかで悩むことはなかったかもしれない。葛藤という情動的な揺れに媒介された出来事や理解や意味付けが月の石をめぐる問題解決の過程に組み込まれ、想像を呼び起こしていったのである。

こうした問題解決の過程は、大人が予め設定したテキストや準備した事物を素材として、子どもが自己の知識や心的体験を基にそれらを解釈し意味を付与した創造的な活動である。また、それは一人の子どもの内に閉じられた想像ではなく、活動を共に経験したプレイショップの参加者に対話を通して共有されていった。こうした活動を通してプレイショップの虚構世界は豊かな広がりを見せていったと考えられる。(小林 梓)

3.2 描画から見た子どもたちの想像と情動

3.2.1 描画として表現されたストーリー

子どもたちは今回のプレイショップを通して、大人が導入した物語を作り変え、ストーリーを生成していった。それは遊びを通して経験する様々な心のゆれを表現する行為でもあった。ある子どもは「ここはほんものの月なのか、それとも偽物なのか？」と問いながら、自分自身の未知なものに対する「怖い」と感じる気持ちを育てていった。そうした情動は、遊びの中の研究員に対する態度や「月の石」の扱い方、問題解決の仕方として、その発話や行為として表現された。また、子どもたちは遊びの中で何枚かの絵を描いた。この描画にも、子どもたちの虚構世界が様々な仕方で表現された。そこでこの節では、子どもたちがどのようなストーリーを作っていたかを描画という作品の変化をたどることによって検討したい。

3.2.2 描画の発達理論

子どもたちが大人と協働で創造していった虚構世界、プレイワールドをとらえるために、子どもたちの描画をどのように理解したらよいか。まず、子どもの一般的な描画発達を整理してみよう。

1) 生後9ヶ月～2歳〈最初の描画〉：子どもたちは最初、ペンや鉛筆という道具が、紙面の上に加わらず影響そのものに惹かれて、絵を描き始める。最初の描画が出現する年齢は生活状況や条件によって様々であるが、生後9ヶ月から2歳の間には、線を描くという活動に先立って、紙を塗りたくって汚すという行為が見られる。1歳、2歳になると腕の運動と肩の運動の協応が可能になり、弧を描くなぐりがきが発現し始める。

2) 2～3歳 〈なぐりがきの出現〉：子どもの描いたものは様々な仕方の意味づけられる。ある子どもは自分の描いた色の違う2本のなぐりがきを、あるときには「車のなかの自動車」と呼び、別の時には「服を着た人間」と呼んだ(Cambier, 1990, 邦訳 p.14)。描画はそれがどのような形で描かれたか、どのような濃さでどのくらいの広がりをもっていたかという線画の特徴や、大人の目にたまたま何かに見えてしまったという偶然の要因、あるいはトポロジー的つながりによって意味づけられる。このようなやりとりを通して、子ども達は、「自分の動きや感情、まわりの世界や出来事と、自分の描いた輪郭とに類似性があることを理解し始める(Smith, 1993, 邦訳 p.14)」。そして、絵によって意味を作り出すことができるという自分の能力を発見していくのである。

3) 4～5歳 〈図式化〉：西欧社会においては、4歳と5歳の間での描画の進歩は著しい(Cambier, 1990)。この年齢になると、「自分のまわりの世界の身近なものに対して、固定したパターンや図式を発展させる。(Gardner, 1980, 邦訳 p.12)」「対象となるものはいろいろな輪郭の中から発見され、そして「名前がつけ」られる(Lowenfeld, 1947)」。人間を描くときの、頭足人あるいはおたまじゃくし図式と呼ばれる独特の表現形式はこの時期に現れ、さらにこうした図式は、大人の助言や他の子どもとのやりとりを通して細部が付け加えられたり、変形することによって、より洗練したものになっていく。このようにして子どもたちは、自分の意図に沿って描画を完成させようという努力を始める。

4) 5～6歳 〈出来事の表現〉：この年齢になると、子どもたちは論理的に思考することができるようになり、これまでばらばらに配置していた図式を、ひとつの場面のなかで結び付けて、ひとつの現実世界や出来事を表現し始める。その典型は、「場面が家の外であるか、家の内であるかを示すために、対象物を基底線の上に描く(Smith, 1993, 邦訳 p.16)」のである。スミスによれば、子どもたちがこうした表現するようになるのは、出来事を描き表すことによって、その複雑さを理解したいという要求があるからだという。

「5・6歳までに、子どもは、自分の関心や活動をあらわす絵のあることがわかるようになる。彼らには物語るという衝動が強く、絵で『お話をする』というのが強い刺激になっている。子どもは世界を理解するのはたいへん複雑であると思っており、また、どうにかしてこのような不思議さを表現したいと感じている。そこで彼らは多くの知識を具体化するような絵を描きたがり、再現的表現のために新しい方法を工夫するようになる。(Smith, 1993, 邦訳 p.16)」

5) 就学期 7歳以降 〈写実主義〉：就学の開始は、子どもの描画にも影響を与えるといわれる。子どもの描画は「大きさの割合や細部に関して、視覚的な写実性が増し、(Thomas, 1990, 邦訳 p.15)」要素の空間的な統合がさらに推し進められる。

上で示したような、なぐりがきから始まり次第に写実的な表現へ移行していく子どもの描画の変化過程は、さまざまな研究によって示され、ある程度共通した過程として理解されている。こうした描画の物理的変化は、どのような発達の変化としてとらえられるのだろうか。リュケ(1913)は、子どもの描画を、子どもたちの内的モデルの現れと捉えた。そして子どもたちの内的モデルが発達するにつれ、「より忠実に世界を写し取る」ことができるようになることを考えた。

この立場では、子どもたちの描画に特有な透明図や擬展開図といった表現を、内的モデルの不完全さや事物に対する知識の欠如によって説明しようとする。就学期に子どもたちが写実的表現をおこなうようになるのは、論理的思考が発達し、「あるがままに現実を捉える力」が育ってきたからだとされるのである。アン・カンビエは、リュケの誤りを「こどもの写実性と視覚的写実性とを発達的に連続するものとして結びつけた」点にあると指摘する。なぜならこの枠組みでは、子どもの描画表現は大人の描画と比較したときの「不完全さや欠如、不器用さ」によってのみ、評価されてしまうからである。

リュケが現実の实在をどのように再現したか、という視覚的観点から描画発達をとらえたのに対し、ローウェンフェルド(1947)は創造的活動の文脈の中に描画の研究を位置づけた(Cambier, 1990, 邦訳 p.35)。現実を表現するために子どもが描くすべての線が、その実在と密接な関係をもっているわけではない。描かれたものが何かを表しているということを知る喜びは、象徴遊びにおいて子どもたちが経験する喜びと同じものである。葉っぱが「お皿」になるのと同じように、なぐりがきは「ヘリコプター」にも「あひる」にもなる。このようなことから、ローウェンフェルド(1947)は象徴性の発達として描画発達をとらえようとする。子どもは自分の描く線が何らかの意味をもち、表現となるという自分の能力に描画を通して気がついていくのである。ヴィゴツキー(1967)は、こうした象徴性の発達を支える動機的側面の発達の重要性を指摘する。子どもたちは遊びという活動のなかで生じた多様な情動を、描画などの文化的表現手段を通して何とか自分の経験として表し、理解したいという要求を抱くようになる。そうした要求のもとで、子どもたちは自分自身の情動と認知を結びつけ、自分自身を取り巻く世界を理解する仕方を学んでいくのである。

カンビエ(1990)は、就学期に見られる写実的表現への移行を、特定の文化に固有の図式化や慣習的表現への欲求の高まりととらえた。10歳以降になると、子どもたちの描画はより複雑なものになり、図式的で型にはまった表現は徐々に消失していく。カンビエは、この時期に特有の、忠実な模写や風景画、モデルの模写といった写実的表現の出現が、文化的約束事を自分の内的世界と結びつけ、「自分のもの」として消化した結果だと指摘する。それはリュケの言うような素朴な意味での論理的思考の発達ではなく、文化的道具を使って現実世界を構成し、理解しようとする力の獲得、想像力の発達を意味している。この考えにしたがうならば、子どもたちの描画の発達は、象徴性の発達としてだけでなく、想像性の発達としてとらえられるのではないか。

この節では、子どもたちの描画の変化を検討し、子ども達が遊びのなかで創造したストーリーがそこにどのように表現されたかを明らかにする。子ども達は「月の探険」をテーマにした虚構遊びを通して、遊びに導入された「つきのたんけん」の物語を作り変えていった。子ども達はストーリーをどのような表現形態を用いて表したのか、そして表現された描画は遊びのなかでどのような機能を果たしたのか。このような事柄を検討することにより、子どもたちが遊びやその表現をとおして、どのように想像性を発達させていったかをとらえることができるのではないか。

3.2.3 描写に表現されたストーリー

「月の探険」をテーマにした虚構遊びに参加した子ども3名(みさき・かいと・ゆり)の描画を検討し、遊びを通して創造された虚構世界がどのように表現されたかを明らかにする。その

際、①描画発達の特徴をとらえたうえで、②遊びのなかで作られていったストーリーがどのように表現されたかを明らかにする。今回のプレイショップでは、4枚の描画が描かれた。以下の表3.2に、どのような状況で絵が描かれたかをまとめた。

表 3.2.1 「つきのたんけん」描画の設定

	目的	絵が描かれた状況
5月25日 (1枚目)	「宇宙船の設計図」	研究員が4枚の模造紙をつなげた大きな紙を準備した。研究員がケイバー博士の作成した秘密の機械の設計図を見せ、「みんなには、この機械を入れる宇宙船を作ってほしい。そのためにまず、宇宙船の設計図を描こう。」と話した。
6月29日 (2枚目)	研究レポート作成	月で祭壇を発見したあと、地球に戻ってきた子どもたちは、石と祭壇の関係について話し合った。研究員が画用紙を一枚ずつ渡し、「今日の出来事をケイバー博士に伝えたいので、レポートを書いて欲しい。」と話した。
7月13日 (3枚目)	地図作成	物体Xに埋め込まれていた「地図のようなもの」をめぐって、子どもたちは様々な考えをめぐらせた。そして紙に「地図のようなもの」やそこに描かれた記号を写し、解読作業をした。
7月13日 (4枚目)	研究レポート作成	物体Xと「地図のようなもの」の謎の解明のため、子どもたちは月へ向かい、地球へ帰ってきた。研究員が画用紙を一枚ずつ渡し、「今日の出来事をケイバー博士に伝えたいので、レポートを書いて欲しい。」と話した。

【みさき】 まず、みさきの描画について検討しよう。みさきの遊びは「月の石」に対する強い気持ちによって特徴付けられていた。

1枚目 ①描画の特徴：みさきは最初に図3.2.1のロケットの絵を描いた。ロケットの機体には「RATO」というアルファベットが書かれていた。またロケットの上部に矢印を引き、その上に四角形を描いた。この四角形の上部には、「ごーる」と書かれた看板のようなものが加えられている。この描画から、テレビなどを通して得たとおもわれるスペースシャトルの様子を図式的な表現を使って描く傾向が見て取れる。やがて、模造紙の中央に移動し、楕円形の乗り物のようなもの(図3.2.2)を描いた。②表現されたストーリー：みさきは研究員が登場すると、真剣に研究員の話聞き、敬礼を積極的にしてみせた。研究員を「1号、2号」と呼び、きびきびと振舞った。みさきは自分の描画を発表する場面では、みかの発表が終わるとすぐに前にでてきて説明を始めた。まず、Aのロケットの絵を指差しながら小林に向かって「これ」と言った。小林がみさきの指差す部分を見ながら、「これみさきちゃんの？」と確認すると、みさきは「うん」とうなずきながらBを、背伸びしながら指して「敵」と言った。小林がそれに対して、「あっ 敵がいるのか？」と返すと、みさきはうなずき、Aを指して、「まず『ごーる』のところを渡ってから、全部の星に行つて(模造紙全体に対して弧を描くように腕を動かした後、Bを指して)敵を倒すの」と話した。小林が「敵を倒しに行くのか おおーすごいねえ」と言うと、みさきは得意げな表情を浮かべた。このようにみさきは、他の子どもたちの絵を「たくさんの星」と意味づけ、模造紙全体を宇宙空間に見立てた。そのうえで自分の描画AとBを結び



図 3.2.1



図 3.2.2

つけて、一つの簡単なストーリーを作った。このストーリーには、紙芝居で描かれた、ケイパー博士と「ぼく」のやりとりや研究員の存在は反映しておらず、むしろ自分のスペースシャトルの絵と他の子どもたちの絵を結びつけることで生まれた即興的なものであった。

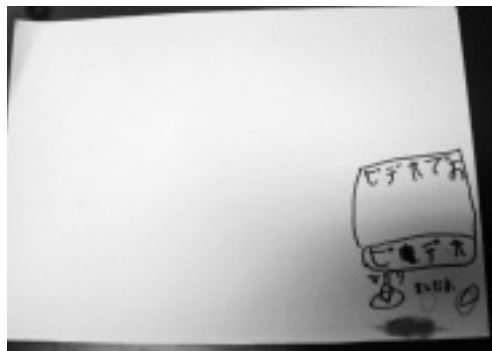


図 3.2.3

2枚目 ①描画の特徴：2枚目の絵(図3.2.3)では、みさきは月の石に関わる謎をメモのように描いた。三つの石を図式的に表現し、さらに文字で説明を加えている。画面全体を使わず、隅っこに小さく描いているのが特徴的である。②表現されたストーリー：この日の遊びでは、みさきは「月の石が誰かに盗まれた」という状況に対して、「石を盗んだのは誰か」、「なぜ盗まれたのか」ということを真剣に考えた。その際、紙芝居のストーリーが重要な役割を果たしていた。ビデオを見終わった時点で「石がみつそろろうと空気ができるんじゃない？」と紙芝居の内容を反映した発言をしていた。月へ行き、祭壇を発見したことによってみさきの思考がさらに進められた。みんなが怖がって祭壇に近づこうとしない中、みさきは率先して祭壇へ近づいていった。掛けてあった布をはずすと、中には三つの台座が置かれていた。二つの台座には

石がはまっているが、真ん中の台座にははまっていなかった。するとみさきは「真ん中に石をはめれば、盗まれた石を取り返せるのではないか」と推理した。地球から帰ってくると、興奮気味に「月の石」と祭壇の関係について自分なりの考えを話し始めた。まず、みさきは祭壇の様子を描いた。一番左側に青で円を書き、そのとなりに黄色い円を描きながら、「それで……それで……真ん中のやつには（石が）なかったの　それで（両手で円を作りながら）真ん中のやつは、こういう風に長かったの」と話し、「それでさ　真ん中のは石がなかったの」と一番端に赤い丸を描きながら話した。そして「それを見つけないきゃだめなんだよ」と真剣な表情で話した。その後、話題は祭壇に敷いてあった布の模様に関することに移り、内田、みさき、ゆうたの三人でなぜ布が豹柄だったのかと話し合っていると、ふと、ゆうたが「丸いもの」のことを思い出し、「そういえば、丸いものが……落ちてた」と話した。そしてゆうたが祭壇のなかに入っていた、変な色をした丸いものを描き、内田が「そうそう！　みさきちゃん見た？　なんかねえ丸いやつ……。骨みたいなのもあったよ。」と話すと、みさきは「あとねえ、二個あったよ赤い丸」と答えた。そして内田とゆうたが会話している間、みさきは自分の絵に赤い丸を描き込んだ。このような他者とのやりとりを通して、みさきは祭壇に関する情報を徐々に明確にしていき、重要と思われる事柄を選択的に描いていった。そして、描画時間の終了間際にビデオのことを思い出し、慌てて「ビデオ」という文字を加えた。「こどもクラブ」が終了した帰り際には、自分の母親に向かって「家に帰ったら紙を用意して欲しい」と頼んでいた。みさきにとって絵を描くことは、遊びの中で生じた重要な出来事を書きとめ、「月の石がなくなった」という事態と「台座の真ん中に石がはまっていなかった」という事態にどのような関連があるのか、という問題を解くための思考の道具となっているようだった。



図 3.2.4

3枚目 ①描画の特徴：3枚目の絵(図3.2.4)では、みさきが物体Xに埋め込まれていた「地図のようなもの」を丁寧に写し取っているのがわかる。②表現されたストーリー：みさきは「地図のようなもの」を「宇宙人の地球の地図」を表していると話し、記号一つ一つの意味を語って見せた。さらに「これを月に持って行ったら、持って帰ってもいい石が見つかるんじゃない？」と話し、この「地図のようなもの」を使って、石を見つけたいという思いを語った。そして、研究員から画用紙を受け取ると、すぐに「地図のようなもの」を写した。描画から、記号ひとつひとつを忠実に写し取っているのが分かる。そして出来上がった絵を、自分の宇宙船に貼り付け、いつでも絵を見ることができるよう準備した。月へ到着すると、自分の絵を持って月

の上を歩き回った。



図 3.2.5

4枚目 ①描画の特徴：4枚目の絵(図3.2.5)では、左側から割り箸の空袋を定規代わりにつかって線を引き、ケイバー博士に宛てて、今日みさきがどのようなことをしたかを報告する文を描いた。下方部には、紙芝居で描写されたものと同じ特徴を備えた宇宙人が図式的に描かれている。②表現されたストーリー：月へ到着するとみさきは、「地図のようなもの」の写しを見ながら、月の上を歩き回った。時折写しを見て、自分の位置を確認したり、記号一つ一つの意味をとらえようとしていた。しかし、地図に描かれたものと、実際に自分がいる月の様子が結びつかず、月の石を手に入れるための手がかりが得られなかったことから、「ここは宇宙じゃないから、宇宙に行かないとだめなんだよ」と言い始めた。このようにみさきは自分のいる場所を「宇宙」ではなく「月」ととらえることによって、「石を発見する手がかりが見つかるかもしれない」という自分の立てた仮説が証明されなかった理由を推測した。地球に帰ってくると、子ども達は研究レポートを描いた。他の子ども達が絵を描き始めるなか、みさきはしばらくじっと考え込む様子で、なかなか絵に取り組みうとしなかった。やがてケイバー博士に向けて、自分の出来事を知らせるという明確なレポートの形式で、今日の出来事を表し始めた。文字で「きょうはて一ぶるのしたにいて、すごくいしさがしたよ」と書き、自分が石探しを懸命におこなったことを報告した。

表3.2.2にみさきの変化をまとめた。みさきは、その描画の特徴から、すでにいくつかの図式的な表現を身につけており、さらにいくつかの図式を組み合わせることで統合された意味を表現することができる段階にいたることが分かる。最初の設計図では、自分の宇宙に関する知識を図式的表現によって表した。遊びを重ねる中で、描画は遊びの内容と結びついていった。みさきにとって、「月の石」は不思議な力の備わった重要なものであり、その石でどうしても自分のペンダントを作りたいという思いが遊びを方向付けていた。そこでみさきは、遊びで生じた出来事を描画として描きとめることによって、描画を「どのようにすれば、月の石を手に入れることができるか」という問題解決の道具として使おうとした。しかしみさきが遊びを通して作り上げていった複雑な遊び世界を表現するには、単純な図式の組み合わせでは限界があった。みさきは文字と図式を組み合わせることで、どのように自分の経験を形にするか試行錯誤していたと考えられる。最後の描画では、ケイバー博士に向けた明確なレポートの形式をとっている。ケイバー博士という他者に向けて、一生懸命石を探したことを報告することによって、

表 3.2.2 みさきの描画の変化

	描いたもの	表現形態	遊びの中での機能
宇宙船設計図	スペースシャトル 「てき」の乗り物	出来事 (図式の組み合わせ)	—
研究レポート①	月の石をめぐる謎に関する事柄 (祭壇の様子・「ビデオ」という言葉)	出来事 (図式と文字の組み合わせ)	記憶の補助
地図	地図の写し	地図の写し	記憶の補助
研究レポート②	テーブルの下で石探しをした、 という報告文を書いた研究レポート	出来事 (図式と文字の組み合わせ)	レポート

みさきの月の石に対する強い感情が伝えられた。

【かいと】 かいとの描画の特徴は、宇宙人というモチーフを何度も描き続けている点にある。宇宙人は最初、漠然とした円で描かれたが、次第に具体的な図式へと変化していった。なぜこのような変化が生じたのか。かいとにとって宇宙人はどのような存在だったのだろうか。



図 3.2.6

1 枚目 ①描画の特徴：1枚目の絵でかいとは、いくつかの三角形を組み合わせで描き、宇宙船のようなものを二つ表した(図3.2.6)。ロケットなどを表す図式的な表現は用いず、図形や線の組み合わせを描き、大人とのやりとりを通して意味づけていった。②表現されたストーリー：かいとは最初、研究員に対して「こどもクラブの先生でしょ？」と話し、敬礼することにもためらいを見せた。宇宙に関する知識はあまりない様子で、設計図を描くときにもなかなかイメージが湧いてこないようだった。ためらいがちに描いたいくつかの三角形に対して、内田が「これはひょっとして宇宙船かな？ 何人くらい乗れるのかな？」とたずねた。かいとが

「4人」と答え、内田が「それなら窓を4つ描かなきゃ」などと話し、すこしずつ描画を発展させていった。設計図の自分が描いた箇所を発表する場面では、恥ずかしそうに前へ出てくると、小林に対して絵の一部を指差しながら説明した。それを聞いた小林が、子どもたちに向かって「これね ロケットからミサイルが発射されたんだって」とかいとに代わって説明し、みんな「おおー」と感嘆の声をあげた。すると、かいとがまた小林に向かって何か言い、小林がかいとに向かって「悪いやつ倒すんだもんね」と答えた。このようにかいとは、大人とのやりとりを通して「悪いやつを倒すロケット」を表現した。



図 3.2.7

2枚目 ①描画の特徴：2枚目の絵(図3.2.7)では、左側の大きな長方形に、二本の細長い線を加えて、人の手のようなものを描いている。手の部分だけが肌色で描かれているのが特徴的である。長方形の下には、小さな横長の四角と二本の線が描かれている。全体として、人の形のようなものになっており、なぐりがきと頭足人の中のような形態として特徴付けられる。右側には五角形のようなものを描き、その中にたくさん点を描いて、石のようなものを描いた。

②表現されたストーリー：何者かが石を盗み出すビデオを見た後、かいとは顔をこわばらせ、月へ石を探しに行くことにためらいを見せた。ペンダントに対しては「男だからいらない。」と話し執着を見せなかった。祭壇が発見されたときには、「やだやだ怖い！」と言って地団駄を踏み、台座から遠ざかった。台座の穴に石をはめれば「石を取り返せる」と話すなど、石と台座の関係は論理だっておらず、むしろ「怖い宇宙人からなんとか石を取り返さなければならない」というのが、かいとの主要なストーリーとなっているようだった。このように遊びのなかで作られたストーリーを、かいとは「宇宙人の絵」によって表現した。絵を描くためにマーカーを取りに行った際、かいとは「宇宙人を見た」と興奮気味に戻ってきた。そしてななやしおり、そして小林と宇宙人についてしゃべりながら絵を描いた。青い線で描いた頭足人は宇宙人を表していた。ビデオを見た直後には「手が怖かった」と発言し、描画でも手の部分だけを肌色に描き、印象深く残っていることが窺えた。このようにかいとは、遊びを通して体験した「未知のものに対する怖さ」を、宇宙人という存在を通して表現していた。

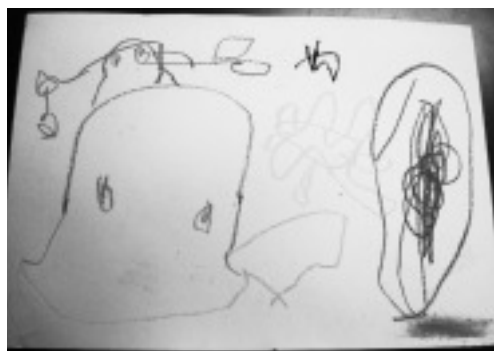


図 3.2.8

3枚目 ①描画の特徴：3枚目の絵(図3.2.8)でも、頭足人のようなものが描かれた。左側に大きな長方形が描かれ、下方部に手足のような二本の線が加えられている。2枚目の描画に比べると、目が描かれ、より生き物らしさが増している。右側には、ぐるぐると大きな丸が描かれている。②表現されたストーリー：研究員が膨張した物体Xを取り出して見せると、かいは手を後ろに組んで触ろうとせず、中から「地図のようなもの」が出てきたときも、黙って見守っていた。他の子どもたちが「地図のようなもの」を写しているとき、かいは少し離れたところで絵を描いた。「地図のようなもの」を見ようとはせず、自分の絵を描くことに没頭している様子だった。大人に向かって宇宙人の説明をしながら、宇宙人の絵を描いていった。



図 3.2.9

4枚目 ①描画の特徴：4枚目の描画(図3.2.9)では、一目で分かるほどに図式化された形態で頭足人が描かれた。その右側には前回と同様、ぐるぐると大きな渦巻きのようなものが描かれ、そのまわりには黄色いクレヨンで、小さな四角形がいくつか描かれた。②表現されたストーリー：「地図のようなもの」を写し終わった子どもたちが、「月へ行こう」と話しているとき、かいは顔をこわばらせて「行きたくない」と話した。しかし何度も「ひらけキング」という合言葉を叫ぶことによって自分を奮い立たせ、最終的には月へ行くことを決めた様子だった。月へ着くなり、「あっ(宇宙人が)いた」「おれやっつける」と言って、宇宙人がいるかのように振舞った。研究員と子ども達が、床に敷いてあるブルーシートをブラックホールや氷に見立てて、吸い込まれる振りをしながら遊んでいると、かいたもうれしそうに加わった。物体

Xや「地図のようなもの」に対する言及はほとんどなく、「宇宙人との遭遇と対決」が遊びのストーリーとなっていた。地球に戻ってくると、「すごい宇宙人と戦った」と話した。描画で描かれた頭足人は、かいとが月で出会った宇宙人を表していた。絵を描きながら、「トコトコトコッ」と言って、宇宙人が歩く様子を再現したり、「わるい宇宙人」と「いい宇宙人」の関係について語った。黄色い四角は、月の壁に貼ってあった星のシールを表しており、かいとはそれを「宝石」と呼んでいた。また、「吸い込まれたよね。」と話しながらブルーシートの「氷」の様子も描いた。このように4枚目の描画では、宇宙人だけでなく、月で自分が体験した出来事を表そうとしていた。

表 3.2.3 かいとの描画の変化

	描いたもの	表現形態	遊びの中での機能
宇宙船設計図	ロケットとミサイル	図式の一步手前?	—
研究レポート①	宇宙人の絵	頭足人	—
地図	宇宙人の絵	頭足人	—
研究レポート②	宇宙人の絵	頭足人 出来事	レポート

表 3.2.3 にかいとの変化をまとめた。かいとは、3枚の絵で宇宙人の絵を描き、その図式を発達させていった。かいとは遊びのなかで、宇宙人の存在にこだわり、宇宙人についての世界を、大人や他の子どもたちとのやりとりを通して発達させた。宇宙人の絵は最初、なぐりがきと区別がつかないほど漠然とした形態であったが、次第に様式的に表されていった。それに伴って、宇宙人の外面的な特徴を描出する（2枚目、3枚目）ことよりも、宇宙人というキャラクターを使って遊びの場面を再現し、出来事を語る（4枚目）ことへ重点が置かれるようになっていった。かいとにとって宇宙人は怖くて、月へ行くことをためらわせる存在であった。しかし他方でその宇宙人は自分のヒーローとしての意識を高め、月へ行くことの意味をもたらす存在でもあった。

【ゆり】 ゆりの描画は最初、ぐるぐるとクレヨンを動かすというなぐりがきの形態によって特徴付けられた。しかし、3枚目の描画では、人の顔のようなものを描き、それを大人に対して「宇宙人」と説明するなど、図式的表現形態が現れた。こうしたゆりの変化は何を意味するのか。ゆりの描いた4枚の描画を検討してみよう。

1枚目 ①描画の特徴：ゆりは勢い良くクレヨンを動かし、ぐるぐると渦巻状の線を描いた(図 3.2.10)。②表現されたストーリー：研究員が登場したときには、何が起きているのか飲み込めない様子で、スクリーンなどに目を向けていた。敬礼をするときにも、みんなよりも少し遅れておこなっていた。宇宙についての知識はほとんどない様子で、紙芝居のときから「うちゅうせん」「じゅうりょく」などの言葉に戸惑った表情を浮かべていた。自分の描いた部分をみんなの前で発表する場面では、あやかに手を引かれて前に出てきて、自分の絵の前に立った。小林が「これ?」と指差すとうなずくが、自分から言葉で説明することはなかった。



図 3.2.10



図 3.2.11

2枚目 ①描画の特徴：2枚目の描画（図3.2.11）でも、ゆりはぐるぐるとクレヨンを動かして、なぐりがきをした。②表現されたストーリー：この日ゆりは、みんなと一緒にビデオを見たり、宇宙トレーニングをする、という形で遊びに参加していた。台座が発見されたときには、一緒になって中の様子を眺め、石探しをおこなった。宇宙トレーニングでは、恥ずかしがることもなく生き生きと「月の歩き方」をやっていた。しかし、話し合いの場面では、何をしているのか分からない様子で立ち上がってふらふら歩き回ったり、別の行動をしている様子が目立った。このことから、ゆりにとっては、「月の石」をめぐる様々な出来事は遊びの主要な内容となっていないことが分かる。むしろ宇宙トレーニングなどの身体的動きによって、日常とは異なる虚構上の世界を味わい、楽しんでいた。

3枚目 ①描画の特徴：1枚目と2枚目の絵と比較して、なぐりがきの要素は消失し、人の顔のようなものが図式的に表されている（図3.2.12）。②表現されたストーリー：他の子どもたちが「地図のようなもの」やその記号を写している間、ゆりは少し離れたところかいとと一緒に絵を描いた。かいとが描いた宇宙人の絵をじっと見つめ、やがて模倣し始めた。頭部を青いクレヨンで描き、その下の手のような部分をかいとと同じようにオレンジ色のクレヨンで描いた。顔の部分は、かいとよりも「顔らしさ」が表現されている。かいとが宇宙人のとなり



図 3.2.12

に描いた渦巻きのようなものを、ゆりは黒いクレヨンで小さな黒い丸として描いている。内田が「これひょっとして宇宙人？」とたずねると、ゆりは嬉しそうにうなずいた。この日の遊びでは、物体Xと「地図のようなもの」をめぐる遊びが展開していたが、ゆりはそれらにほとんど関心を示さなかった。



図 3.2.13

4枚目 ①描画の特徴：4枚目の絵（図3.2.13）で、再びゆりの絵はなぐりがきのものになった。1枚目・2枚目に比べると、ぐるぐると描いた渦巻きのそれぞれが分離しているように見える。②表現されたストーリー：「地図のようなもの」を写し終わった子どもたちが「月へ行く」と話す中、ゆりはあやかとともに地球に残ると話した。月へ行くことを怖がっている様子はなく、他の子ども達が準備を始めると、すぐに月へ行く気になったようだった。月へ行ったときには嬉しそうに月の上を歩き回り、ブルーシートをブラックホールに見立てたごっこ遊びにも加わった。地球に帰ってきたゆりは、画用紙を受け取ると、すぐにクレヨンで線を描き始めた。じっと考え込み、なかなか書き出そうとしないみさきや、「何描けばいいの？」と大人にたずねるななどは対照的であった。

表3.2.4にゆりの変化をまとめた。ゆりは宇宙についての知識をほとんど持たず、「月の石」をめぐる複雑な遊びの展開にもついていくことが難しかったようだった。他の子どもたちよりもワンテンポ遅れて敬礼をしたり、集団から離れてきょろきょろする振る舞いが何度か見られた。しかし、このことは、ゆりが全く遊びに参加できなかったということを意味しなかった。

表 3.2.4 ゆりの描画の変化

	描いたもの	表現形態	遊びの中での機能
宇宙船設計図	—	なぐりがき	—
研究レポート①	—	なぐりがき	—
地図	宇宙人	模倣による図式	—
研究レポート②	—	なぐりがき	—

みんなと一緒に宇宙トレーニングをしたり、宇宙船に乗って移動することなど身体的な動きを通して、月という虚構上の空間を味わった。ゆりは3枚目の描画では、かいとのかいを模倣し、宇宙人の絵を描こうとした。

3.2.4 まとめ

みさきは遊びの中で育てた「月の石」に対する強い感情を描画によって表現した。それは、劇のストーリーに関するものであった。一方かいととゆりにとって、描画はそのようなものではなかった。

両者の違いは、遊びに導入された物語における、媒介性のレベルの違いとして区別できる。みさきにとって描画は物語に対応していた。一方、かいとの遊び世界においては、ストーリー全体の枠組みではなく、むしろストーリーを構成する特定のキャラクターの性質が重要な媒体となった。「月の石」をめぐる複雑なストーリー展開ではなく、「宇宙研究者」や「宇宙人」といった存在によって喚起されるキャラクター間の関係性の枠組みが、宇宙人の図式的表現によって、かいとの情動と結び付けられたのかもしれない。(内田祥子)

4. 保育活動としてのプレイショッップ

4.1 保育者にとってのプレイショッップ

4.1.1 今クールの体制について

美晴幼稚園では、2003年から週1回、「預かり保育」の時間に不特定多数の幼児を対象に、プレイショッップがおこなわれてきた。しかし、通算6クール目の今回からは、毎回特定の幼児を対象にした会員制の「こどもクラブ」を発足し、週一回の活動をおこなってきた。更に、これまでは幼稚園側の担当者は、毎回9人の保育者が交代で参加していたが、本クール以降は「こどもクラブ」担当の保育者1名が固定され、1クール(3ヶ月)の間、計画段階から実際のプレイショッップ、さらにはその後のミーティングにも参加し、研究室スタッフと一体になって活動に取り組んだ。これにより研究室スタッフと園の間での共通認識が高まり、より活動内容を充実させることが出来た。また、毎回のミーティングの中で、次回プレイショッップへの課題・展開等話し合う事によって、より活動の内容が明確になり、同じ問題意識をもってプレイショッップへ向かうことが出来た。プレイショッップ終了後のミーティングでは、参加している12名の子ども達1人1人について、その日の様子を話し合うことにより、園の保育者としても学びの機会を多く得ることができた。プレイショッップに実際に関わる子ども達は、年齢・性別・クラスなど様々であるが、そうした子ども達と共に多様な場面に遭遇し、通常保育では見られ

ない子どもたちの新たな側面を発見する事が多々あった。

4.1.2 通常保育に携わる保育者としての気付き

プレイショッップの活動は通常保育と違い、週に1回だけ行われるため、次回の活動まで間があいてしまう。しかし「月の探険」という一つのテーマをもとに展開しているため、遊びの内容に継続性があり、メンバー間のまとまりも強く感じられた。例えば、プレイショッップが行われていない時にも、子ども達は各自で「宇宙」に関連する事典をみたり、その内容を話題にしたりと、そのテーマに対して意識を持ち続け、自ら情報を集めて取り組む姿を垣間見ることが出来た。通常保育では長期に渡り継続した遊びを行うことは難しい。子ども達は、「こどもクラブ」のプレイショッップ活動に参加することによって、継続性ある遊びの楽しさを味わうことができたのではないだろうか。

毎回のプレイショッップの中で、子ども達は想像の世界を広げ、現実世界と虚構世界の間を歩き来していくことによって、子ども達の中には楽しみだけでなく、恐怖・戸惑い・探究心などといった様々な気持ちが生まれていったようだ。子ども達は遊びの中で葛藤を経験しながら、豊かな感情を形成していった。また、子ども達は宇宙で困難に出会ったときには、メンバー全員で話し合いを行い、協力してそれを解決していこうとしていた。

プレイショッップが終わった後には毎回ミーティングがおこなわれ、当日の活動をしっかりと見直し、それを次回の活動へと繋げていった。こうした場に通常保育に参加する幼稚園教諭が参加する場合、保育者の視点から適切に当日の活動を振り返り、次回の見通しをたてることが重要である。このことは当然のことのように思えるが、実際に通常保育において継続するのは大変なことである。こうした振り返りは言うまでもなく保育の中でとても大切なことであり、今後も継続していきたい。

4.1.3 プレイショッップの問題点

私はいつもは幼稚園の一クラスの担任として保育を行っているが、この時間は、主に子どもの遊び活動全体を見守る立場として、研究室スタッフの方々を後ろからサポートしていった。そのため、保育について様々なことがよく見え、参考になった。

(1)時間配分 週1回、1時間半の活動を重ねる中で、はじめに紙芝居を読み聞かせ、その後に主要な遊び活動を行い、最後にその日のまとめの絵を描くという活動の流れが定着していった。しかし、子どもの活動の展開や遊びの内容によっては、なかなか当初予定していた時間配分で活動を進めることが出来ないこともあった。無理に活動を途中で終わらせたり、あわててまとめたりすることは、遊びの流れを断ち切ってしまう可能性があり、望ましくない。1時間半という時間は、参加する子ども達が活動できる時間としては適当な時間であり、無理なく一定の時間の中で活動出来るように予めしっかりと時間配分を行うことが重要である。

(2)柔軟な体制 毎回ミーティングで、その日の活動を振り返り、それをふまえた上で次回の活動の内容を決めて進めている。それでも実際には、12人の子どもが集まると、十人十色の意見や行動が現れ、遊びに予想外の展開がおこる事がある。そのような時に、活動の基本的な方向性を維持しながらも、子どもの意見や発見・気付きをその場で取り入れた活動を出来るよう柔軟な体制を作っていくことも今後の課題となる。

(3)まとめの時間 毎回その日の活動開始時には、子ども達にはこれからの活動の期待からか、

遊びに集中する姿があり、活動にまとまりがある。しかし、活動の終盤になると、集中力が欠ける子が出てきたり、まだ遊びを継続したい子どもがいたり、活動が全体的にまとまりにくいものになっていく。従って、その日の活動の終わりには「まとめの時間」を疎かにせず、次の活動へ繋げていく時間として、子ども達に活動の意味を印象付けていくことが重要だと考える。例えば言葉掛け一つによって、その日の活動が左右されてしまうことがよくある。適切な声掛けを心掛け、テンポよく活動を進めていきながら、12名の子ども達それぞれの意見や感情を丁寧にとらえていくことが求められる。以上のことを、次回からの「こどもクラブ」の課題として、今後取り組んでいきたい。

4.1.4 通常保育に生かせる事

今クールは「月の探険」というテーマに基づき、子ども達がいかに遊びに入り込めるかを考えながら、園内の空間を作り変えていった。ほぼ毎回、園全体を使い1階を「地球」、2階を「宇宙」に見立て、各保育室もそれに見合った空間になるように、手を加えていった。例えば、室内の構成は、通常保育時と違い机や椅子を置かず、広い空間を作り、行動しやすいようにした。「宇宙」の部屋では、光を遮断し、床には積み木をランダムに置いた上に、ブルーシートを敷き宇宙らしい雰囲気を作った。毎回の活動の中で、展開していく上で、キーポイントとなる小道具は、あらかじめ保育室に準備をしておいたが、状況に応じて柔軟に準備をしていた。このように、それほど大がかりな準備をしたり、時間を掛ける訳ではないが、各テーマにあった物を工夫して盛り込む事により、子ども達が遊びに入り込みやすい環境を用意することができたと考えられる。通常保育の中で毎回このような環境作りをする事は難しいが、保育者としては、毎回貴重な場面に参加でき、身を持って環境設定の大切さを学ぶことが出来た。

このように保育室を、子ども達が遊びに入り込みやすいように工夫して設定を行う事は大切であるが、子ども達が遊びのなかで何に気付き、何を発見するか完全に事前に予測することはできないので、あまり展開を固定化しないような設定をすることも重要である。今回のプレイショップでは、子ども達は、少しのきっかけからヒントを得て、自ら遊びを展開していく事が出来た。それは、大人から教えられたものではなく、自ら身に付けていく育ちであり、通常保育においても、共通に目指すべき方向性であると考え、今回のプレイショップへの参加によって、遊びの中では、大人は「与えずぎず」、活動の幅をもてるような環境設定が大切である事に改めて気づいた。このことは今後の保育の中でも生かしていきたい。

4.1.5 通常保育とプレイショップでの子どもの様子の違い

今回のプレイショップに参加した12名の子ども達は、1回目から最終回まで、その参加の間に大きな変化を見せた。12名の子ども達は、プレイショップに参加する前には、お互いの存在を全く知らないわけではなかったが、この12人で集まって共通の活動をするという経験は持っていなかった。その中で、回を重ねる毎に、「月の探険」というテーマの下、子どもたちの行動は一つにまとまり、互いを仲間として意識するようになっていった。時には、意見がわかれたり、子ども達だけでは解決できない問題に直面して、困り果ててしまう事もあったが、その度に仲間意識を持って互いに相談しあい、相手の意見を尊重して、それを相互に取り入れるなど、子ども達の活動には連帯感がみられた。プレイショップは、通常保育より人数が少ないこともあり、1人1人の役割や活躍をはっきりと確認することが出来た。

「こどもクラブ」に参加した子ども達には、プレイショップ外の時間にも、お互いを意識して、側に行き声を掛け合ったり、存在を気にかけてたりという関係性が芽生えてきた。それに合わせて、プレイショップ担当の保育者に対しても、通常の保育の中で「こどもクラブ」について話し掛けてくるなど、以前より親しみを抱き、子ども達の方から関わりを求めてくれるようになった。

以上が、今回のプレイショップに実際に参加し、保育者として感じた率直な感想であり、気づきである。今後もこれらの事をふまえながら、このプロジェクトに携わっていきたい。

(織田由香)

4.2 幼稚園保育にとってのプレイショップ

4.2.1 プレイショップの活動を幼稚園から考察して

本プレイショップでは「こどもクラブ」という美晴幼稚園に在籍している学齢3歳児から5歳児の幼児12名による会員制の活動を組織して、週1回のペースで遊びを展開していった。

日常の保育の中で、プレイショップに参加している幼児と保育実践者の会話や保護者の感想などから、その子達には、「特別なあそび」に参加しているという認識があったことが伺われた。プレイショップの活動の中でも、例えば「宇宙のあそびのことはお家の人や「こどもクラブ」に来ていないお友だちにはナイショだよ…」として、プレイショップの遊びは参加している担当の保育者と子ども達だけが知り得る出来事であると伝えていたこと、あるいは、バッチや宇宙服、宇宙船を作り、それを個々の子どもがそれぞれ所有することとし、さらに、そうして作られた備品は幼稚園の日常の保育には関与させないことで、幼児には「特別なあそび」に「特別に参加」しているという意識が強められたようである。このことは保護者の感想としてあった、子ども達は「家に帰ってもあそびの内容を具体的に想像させるような話は意識的にしていなかった」ことなどからも伺われる。

また、週1回のプレイショップについて、子ども達は幼稚園だけでなく家庭でも興味や関心を持続させ、意識していた様である。このことは保育担当者が「担当した保育者との会話の中で子ども達が秘め事のようにヒソヒソ声でプレイショップのことを話していた」と述べたり、「家でも『宇宙』やプレイショップのあそびの展開を気にしたり、あそびの準備や関係するテレビや本に関心を向ける姿があった」という保護者の感想などからもわかる。子ども達はプレイショップでの姿から想像される以上にプレイショップを意識していたと考えられる。

プレイショップの環境設定に関しては、活動が日常の保育後におこなわれていたこと、宇宙というテーマに沿った場を作るということから、薄暗い不思議な雰囲気のある場を設定しようと工夫した。このことは、場面の臨場感の演出には効果的ではあったが、3、4歳児を中心に恐怖感の増幅もなされたようだ。こうした場において、大人の認識以上に幼児が情動的に遊びに入り込んでいた可能性がある。このことを適切にアセスメント（影響評価）することは今後検討していくべき課題であると考えられる。

4.2.2 「あそび」検討のアプローチとしてのプレイショップ

今期のプレイショップは、基本的な幼稚園での生活帯としては「預かり保育の時間」に行われていたが、新たに会員制の「こどもクラブ」の形態をとった。そのために、保育実践者の立場から考えると、プレイショップは、前回の報告（石黒他，2004）で示された幼稚園における

預かり保育のカリキュラムを検討する場であることはもちろん、幼稚園教育における「あそび」を組織するための教育的意図の検討、幼児の構成や環境構成、教材研究、あそびの展開の研究、さらには、保育場面研究を通した保育全体の評価の研究に対しても大きな可能性をもつといえる。

一連のドラマプレイを通して、大人は様々な遊びの準備をし、場合によっては様々な事柄を誘導的に強化していった。一方、幼児はこうした環境を認識し、自ら遊びを組織しながら、環境を再構成し、つくり変えていった。幼児は、設定された様々な課題に向き合いながら、個人としてだけでなく、友だちと協同しながら課題を解決し、あるいは解決を試みながらさらなる遊びを展開し、組織していった。こうした過程が幼児にどのような発達を促すのか、これは今後検討すべき興味深い課題である。

4.2.3 「協同的なあそび」の実践的検討と学童期の学びへの接続

幼稚園という集団生活の場において、幼児が遊びを通して自己実現をすると共に、友だちや保育者などと協同する中で、心身の発達が保障されるような場とはどのような場なのだろうか。平成17年1月、文部科学省中央教育審議会が答申した「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について——子どもの最善の利益のために幼児教育を考える——」には、「協同的な学び」の重要性が示されている。そこでは、幼稚園等施設において、小学校入学前の主に5歳児を対象として、幼児同士が、教師の援助のもとで、共通の目的・挑戦的課題など、一つの目標を作り出し、工夫して解決して行く活動を「協同的な学び」と位置づけている。遊びを中心として統合されている幼児期の学びが、小学校の生活科を含む教科学習への学びへと接続する長期的な過程を展望しながら、幼児の生活と学びを実践的に検討する必要性が高まっているといえよう。

本プレイショップの実践は、大人の意図的な活動の準備や関与を前提としながら、保育実践においては必ず幼児の選択や幼児の自発的行為（意見を述べることや具体的な行動）が保障されている。ゆるやかな目標への到達過程において、個別具体的な遊びの展開はその場の臨場感を伴いながら、大人と子ども両者の合意のもとに絶えず更新され、組織されていくものであった。このような遊びにおいて、子ども達は身近な目標に向かい、自発性や主体性を発揮する。それは、幼児期の協同の中で自己実現を可能にする。幼児期から学童期への移行を検討する際のひとつのアプローチの在り方として、今後一層臨床的な側面からこうした遊び研究を深めていく必要があると考える。

(東 重満)

5. 残された課題：ファンタジー遊び固有の特徴とは何か

今期のプレイショップの特徴は、メンバー制をとったことである。それによって、毎週同じ子ども達が連続して参加することになり、集団として大きな物語を共有することができた。このため仕掛けが想像の資源として十分機能し、昨年度以上に空想世界を楽しむことができたと感じられた。子ども達は毎週「はらはらどきどき」しながら参加していた。子ども達は大人側から見た時、大いに楽しんでいただと感じられた。その意味で、放課後の保育実践としてはそれなりに成功したといえることができる。

さて、ここでは、子ども達が今期のプレイショップで体験したものがなんだったのか少し考

えてみたい。まず、「はらはらどきどき」である。月に住む宇宙人が自分たちの発見した石を持って行ってしまったのではないか、そのように推論したとき、子ども達の中には得体の知れない存在に対する「不安」や「恐怖」が少なからず芽生えたようだ。そして幼稚園の一室に設定された宇宙を、「ここにはお当番表があるからここは幼稚園だ」と大人に何度も言い放つ子どもがいた。そもそもその前に、宇宙研究所の研究員を演じる二人の大人に対して、多くの子ども達は「こどもクラブ」の「先生でしょ」といいながら、宇宙研究所の研究員であることも認めていた。これはいったい何を意味しているのだろうか。子ども達は「うそっこ」を楽しんでいるだけなのだろうか。それとも「ほんと」だと信じているのだろうか。

子ども達の様子を見てみるとどうやら二つの世界をそれぞれ楽しんでいたようだ。その意味で子ども達には二つのリアリティがあったと思われる。これは実は一緒に遊ぶ大人にも感じられる心理であった。月の世界で探険をするとき、そこが教室であることを知りながら何故かどきどきしてくるのである。それがどのような性質のものか今明らかにすることはできないが、少なくとも、人は二つ以上のそれをそのまま対応させたならば論理的な破綻を来すような世界を同時に持ち得るのではないか。その時、二つのリアリティの間をうまく調整できるかどうか重要である。複数のリアリティを同時に体験し、その間でうまく調整ができないならばそれは大変なことであろうが、通常人はその間の調整ができる。子ども達が宇宙探険の遊びの中で「うそっこだよ」といいながら「はらはらする」のは空想世界にリアリティを持たないからではなく、二つのリアリティの間で、一方ではその揺れに付き合い、他方ではそれを俯瞰していることによるのかもしれない。

子ども達の遊んでいるときの様子から、恐怖や不安に対する対処の仕方には二種類あるようだ。一つは先に挙げたような「理屈」をひねりだし、自分を安心させるというものである。これは年長児になるほどそのような語りが見られるという印象がある。他方、年少の子ども達は、怖くなると保育者に抱きつき、その支えなしには遊びに参加ができなくなることが多い。この二つのタイプの恐怖への身構えはヴィゴツキーがいう情動と思考との相互関係を表しているのかもしれない。つまり、年少児では情動が思考に対して強い制約力を持つものに対して、年長児では思考が情動に対して影響力を高めていると考えることはできないだろうか。もしそうであるならば、子ども達の情動の高まりは想像を引き出すが、その想像は年とともに情動と新しい関係を取り結ぶようになる。「ここはお部屋だから」と安心しようとする子どもは、自分で自分を安心させる物語を作り、自分を納得させている。この心理は、一体何を意味するのだろうか。今後さらに検討が必要である。

そのために、実は子どもがそこで体験しているリアリティとは何かについても答えなくてはならない。リアリティの問題は子どもだけではない。たとえば、お化け屋敷が作りものだとわかっても怖がってしまうように、大人にも該当することである。遊びの中の子どもの言動を戯言として片付けるのではなく、そこで自分が感じたものに対する自分なりの解釈と応答ととらえ、想像の産物と考えるならば、それは極めて創造的な営みであるということになる。子どもの日常の活動を下限とすると、遊びは発達最近接領域の上限を作るとヴィゴツキー(1933)は述べたが、ファンタジー遊びとそれ以外のごっこ遊びではそこでの体験に質的な違いがあるのだろうか。エリコーニンらが重視した役割遊びでは、現実社会が模倣される。これに対して、ファンタジー遊びは、現実を超えたルールが機能する非現実社会の中で繰り返される。それ故に、現実生活の中ではなかなか味わうことができないいわば情動の上限を味わうこ

とになるのかもしれない。遊びにおける発達の最近接領域の議論はゲームのルール構成に伴うその認知的な象徴性と社会性の発達に焦点が当てられてきた。これに対して、ファンタジー遊びでは、情動と思考の相互鼓舞的な側面が考えられなくてはならないように思われる。この点に関して、今後理論化が望まれる。(石黒広昭)

[文献]

- 中央教育審議会 2005 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について ― 子どもの最善の利益のために幼児教育を考える ― (答申) (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm).
- Egan, K. 2005 *An Imaginative Approach To Teaching*. Jossey-Bass Inc Pub.
- El'konin, D. B. 1978 *Психология игры; Psikhologiya igry* (天野幸子・伊集院俊隆訳 2002 *遊びの心理学* 新読書社).
- Gardner, H. 1980 *Artful scribbles: the significance of children's drawings*. New York Basic books (星三和子訳 1996 *子どもの描画 なぐりがきから芸術まで* 誠信書房).
- 石黒広昭・内田祥子・長谷川まどか・池上愛・東重満・松本真樹 2004 放課後保育実践の社会的組織化に関する研究 ― KODOMO プロジェクト・プレイショップ報告 北海道大学大学院教育学研究科紀要 第95号 29-72.
- Leont'ev, A. N. 1965 *Проблемы, развития психики* (松野豊・西牟田久雄訳 1967 *子どもの精神発達* 明治図書).
- Lindqvist, G. 1995 *The aesthetic of play: a didactic study of play and culture in preschools*. UPPSALA.
- Lowenfeld, V. 1947 *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- Luquet, G. H. 1913 *Le dessin d'une enfant*. Paris, Alcan (須賀哲夫監訳 1979 *子どもの絵: 児童画研究の源流* 東京: 金子書房).
- R. Smith, Nancy, 1993 *Experience and art: teaching children to paint*. Columbia University (上野浩道訳 1996 *子どもの絵の美学 イメージの発達と表現の指導* 勁草書房).
- Thomas, G. V. & Silk, A. M. J. 1990 *An introduction to the psychology of children's drawing*. Harvester Wheatsheaf (田中義和・水戸義明・赤木里香子・浜谷直人・田代和美・寺川志奈子・木原久美子訳 1996 *子どもの描画心理学* 法政大学出版).
- 内田祥子・長谷川まどか・石黒広昭 2005 こどもとおとなによる虚構世界の協働創造過程の研究 ― KODOMO プロジェクト・プレイショップ報告(2) ― 北海道大学大学院教育学研究科紀要 第96号 93-119.
- Vygotskii, L. S. 1932/1960 *Лекции по психологии; Lektsii po psikhologii* (菅田洋一郎監訳 2002 *子どもの心はつくられる: ヴィゴツキーの心理学講義* 新読書社).
- Vygotsky, L. S. 1933/1966 *Play and its role in the Mental Development of the Child Voprosy psikhologii*, No.6 (柴田義松・森岡修一訳 1976 *子どもの精神発達における遊びとその役割「児童心理学講義」*所収 明治図書).
- Vygotskii, L. S. 1967 *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* Moscow: Prosveshchenie, (Vygotsky, L. S. 2004 *Journal of Russian and East European Psychology*, vol.2, no. 1, pp. 7-97.) (福井研介訳 1974 *子どもの想像力と創造* 新読書社).
- Wallon, P., Cambier, A. & Engelhart, D. 1990 *LE DESSIN DE L'ENFANT*. Press Universitaires de France (加藤義信・日下正一訳 1995 *子どもの絵の心理学* 名古屋大学出版会).

Abstract

The aim of this research on the first course of 2005 was to investigate how children's challenging experience in the fantasy play would train them and what they developed through such an experience. This course was carried out from May to July. The theme was "The Exploration for the Moon". The membership system as "Kodomo club" was adopted since this course. Twelve children participated in the Kodomo club. Five children came from the third-year classes and six children came from the second-year classes, and one from the first-year class. The classes respectively correspond to the five, four, and three years old. Seven female children and five male ones were included in the club. Six adults took part in the course. Two of them performed researching astronauts as main characters. They were the teachers belonging to Kodomo club in the start time of playshop but they suddenly turned to the researching astronauts in dramatizing phase. They functioned as the mediators for children to link the actual world with the fantasy world. In the dramatization, the children had some dilemmas. They were thrown into a state of uncertainty for "actuality versus fiction", dilemma for "fear versus ambition for the exploration", and quest for "the meaning of the vanished stone". They took their own problem and then tried to solve it with adults' help. We analyzed their story-creating process through dramatization, discussion, and drawing.