



Title	遊びにおける即興的な相互行為とその分析視座
Author(s)	鹿嶋, 桃子
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 93, 159-196
Issue Date	2004-06
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.93.159
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28931
Type	departmental bulletin paper
File Information	93_P159-196.pdf



遊びにおける即興的な相互行為とその分析視座

鹿 嶋 桃 子*

Children's Play as Improvisation and Its Methodological Perspective

Momoko KASHIMA

【要旨】本論文ではごっこ遊びの相互行為における即興性 (Sawyer, 1997) について、その理論的背景の紹介と分析方法についての検討を行なう。ごっこ遊びにおいて子どもは時に俳優となり、時に芝居の監督となりごっこ遊びを協同的に展開させていく。しかし、そこには予め台本のような決められたものではなく、それは予測不可能な偶然的性質や創造的な側面をもっている。これをごっこ遊びの相互行為における即興性という。このごっこ遊びにおける即興性という視点は、従来の構造主義的な方法では分析できなかったごっこ遊びの創発性 (Mead, 1997) について検討しているという点で重要なものである。Sawyer (1997) が行った相互行為における即興性分析についてさらなる検討や新たな視点を加えることで、子どものごっこ遊びの成立・展開過程における相互行為について時系列的な分析を行なうことができる可能性が示唆される。

【キーワード】即興性、ごっこ遊び、会話分析、メタプラグマティックス、相互行為

はじめに

本論文で検討の対象とするのはごっこ遊びにおける相互行為の成立・展開過程にみられる即興性 (improvisation) (Sawyer, 1997) である。本論文ではこの相互行為における即興性を相互行為分析の視点から創発と生成過程について論じている。相互行為における即興性分析で検討しようとしていることは相互行為のプロセスそのものであり、これは言い換えると相互行為をその瞬間瞬間において起きていることの連鎖として捉える分析である。相互行為における即興性を分析することは、従来の構造主義的方法からは捉えることのできなかった遊びの相互行為の予測不可能な偶然的性質や創造的側面を捉えることにつながる。子どもの遊びを観察するとおそらく誰もがそこで展開される相互行為の突拍子さ、面白さといった側面に気づくはずであるが、子どもの遊びというのはそのように創造的かつ即興的で非構造的なものがある (Sawyer, 1997)。また子どものごっこ遊びには台本無しにごっこ遊びの「ストーリー」があたかも芝居のように展開していくという特徴がある。そこではまさに即興的に「こと」が起きていると同時に、そこで行われていることが何であるのか、自分や仲間はどうのように振る舞えばごっこ遊びとして展開していくのかという「意味の共有」の二つが首尾良く行われることが必要である。で

* 北海道大学大学院教育学研究科修士課程 (教育臨床講座)

は子どもたちはこのような意味の生成と共有をどのように行い、そのプロセスはどのようにになっているのだろうか (Sawyer, 1997)。これが本論文を貫く主要な問題意識である。

このように「意味の創発・共有過程という視点で子どものごっこ遊びを捉えていくためには、相互行為が立ち現れる瞬間瞬間のプロセスに焦点を当てた相互行為における即興性という視点をとることが有効である。Sawyer (1997) が意味の共有過程に焦点を当てて子どものごっこ遊びにおける即興性を分析した背景には、そうした意味がある。彼は意味の共有という観点から遊びのコミュニケーションにおいて、言語がどのように言外の深い意味を伝え、またどのような機能を果たしているのかというプラグマティック機能に着目し、メタプラグマティックスの研究を援用しながら独自のカテゴリー概念を使って分析し、理論的考察を行っている。この研究は従来の研究では分析することのできなかった相互行為の即興性について扱うことが可能になっており、即興性理論の構築とともに事例データによる分析を行った点で非常に示唆に富んだものになっている。

本章では以上のような理由から遊びにおける相互行為の即興性という概念について着目し、その思想的背景と即興性概念の紹介を行う。また Sawyer (1997) が行った分析法について検討し、それに新たな視点を加えることで子どもの遊びの相互行為の即興性をよりリアルな姿で捉えていこうとするための方法論的検討を行おうとするものである。

1. ごっこ遊びの相互行為を即興的に分析することの意義

Sawyer は 20 年以上もの間ジャズでピアノを演奏していたという自身の経験から、子どもたちの遊びについてもジャズのような即興的活動が含まれているということに関心を抱くようになった。そこで彼の中に生じたひとつの疑問がある。それは子どもたちはどのようなコミュニケーションを通して相互主体的にごっこ遊びの中で生じた「こと」を共有し、ごっこ遊びの相互行為を創り上げていくのだろうか、ということである。これに関して、彼は子どものごっこ遊び「劇」の即興性に着目し、これを大人の即興劇と対比させて、ごっこ遊びのコミュニケーションについて次のような考察をしている。大人の即興劇では舞台上で劇を演じている際にわざわざ「今行なっていることは即興的な演技だ」と言う必要はない。大人の即興劇の場合は、俳優たちは自分たちが舞台上にいて演技をする役割を観客から期待されていることを知っているからである。それゆえに俳優たちは演技が始まると舞台上の全員が役者として即興劇という相互行為のフレーム内で演技しコミュニケーションを図り、即興劇を統制している。フレームとは、子どもの遊びを例にすると遊びの参加者が遊びの中の行為や出来事をその文脈に配置するために共有している枠組のことである。これに対して子どものごっこ遊びでは、ごっこ遊びを協同的に成立させるために「これは遊びである」というメッセージが必要であり、そのためにそこで展開されている会話は、遊びという相互行為のフレーム内でごっこの役柄を演じた上での発話と、ごっこ遊びの役柄そのものについて言及したり、それを変更したりすることを述べた発話によって構成されることになる。大人の即興劇でいえば、舞台上の俳優が役柄を演じていたかと思うと、急に舞台監督になったりするようなものである。

Bateson (1952) は、「これは即興劇だ」、「これは遊びだ」というメッセージのように相互行為のコミュニケーションについての了解つまり「コミュニケーションについてのコミュニケーション」のことをメタコミュニケーションとよんでいる。前述した内容から大人の即興劇とごっ

こ遊びの両方の相互行為においてメタコミュニケーションを通して相互行為を協同的に成立させている様子がみえる。ここでひとつ違うのは大人の場合は即興劇というフレーム内の発話であって、「私はこのように発話するのであなたは次の台詞でこう言って下さい」というようなフレームそのものについて明示的に言及した明示的メタコミュニケーション (explicit metacommunication) はなく、暗示的メタコミュニケーション (implicit metacommunication) によって相互行為が展開されていくのに対して、子どもの遊びの場合は明示的メタコミュニケーションと暗示的メタコミュニケーションの両方を組み合わせながら相互行為が展開されていることである。

子どものメタコミュニケーションが明示的で、大人のそれが暗示的であるということは、子どもと大人の間には相互行為文脈理解の仕方に相違があることを示している。これは子どもの遊びがいかにしてプラグマティックスキルや社会的スキルの発達に寄与しているのかという問いにつながるものである。子どもの遊びを即興的に分析することは我々が相互行為の過程をどのように理解していくのか、また相互行為が起きている文脈をどのように理解していくのかということに関する新たな理解を生み出す契機となるであろう。

2. ごっこ遊びと会話の構造について

(1) Piaget と Vygotsky による遊び理論

発達心理学においてもふり遊びについて多くの研究が重ねられてきた。発達心理学における幼児期のふり遊び、ごっこ遊びへの関心や遊びについての実証的研究は Piaget の研究からはじまったといえる。Piaget はごっこ遊びを個体発生の観点から、機能的遊びから象徴的遊びへの発達を示すものとして機能的遊びの最終的段階として位置付けた。Piaget はごっこ遊びを同化と調節の均衡のとれた象徴的思考の発達に先立つ段階として捉えている。Piaget の発達理論において認知発達とは、現実の制約を離れて、純粋な記号を操作できるようになっていく過程であった。この象徴遊びはやがて、組織化され、参加者それぞれの役割や動きに抑制や決まりを決められているようなルールのある遊び（チームを組んでするゲーム等）へと発達を遂げるとした。Piaget が、遊びを発達初期の感覚運動遊びから象徴遊び、そして児童期のルールのある遊びと遊びの発達段階を設定した功績は大きいとされている（高橋・中沢・森上, 1996a）。しかし、またこのことが Piaget の遊び理論は構造主義的であり、遊びの相互作用の側面がぬけているという批判にもなっている。このような彼の遊び理論は彼の集団的独話の理論の説明として用いられているのだが、個人的、自閉的なものから次第に社会的になっていくという説明の仕方では示されているようにその間で一体何が起きているのかといったことを明らかにできないからである。その説明は断続的であり、自閉性は発達の段階で起きた過去の遺物としか捉えられていないのである（高木, 2001）。

このように Piaget のふり遊びに関する研究は対物的であり、また発達の初期に焦点が当てられている。それに対し Vygotsky を代表とするロシアの心理学者である El'konin はふり遊びを幼児期中期から後期に見られる遊びを中心にして扱っており、またその理論もモノとの関係を通してではなく、他者との相互作用を通して展開されている。さらに、ふりの発生に関しても大人の関与を強調している。見立てを「意味」の「モノ」からの分離の始まりと表現しているのである（Vygotsky, 1986）。このような概念は Vygotsky の有名な「高次精神機能の発生の一

般法則」に表されていることである。また El'konin はごっこ遊びにも隠れたルールがあるということを指摘している (Vygotsky, 1986)。この場合のルールのある遊びというのは Piaget のいうゲームのようなルールのある遊びのような、ルールが遊びにともなう、または遊びを特徴づけるようなものではなく、遊ぶ人のやり方に、一定のルール、あるいは何らかの制限や束縛がみられるような遊びのことである (Garvey, 1984)。確かにごっこ遊びの中にはゲームのような「〇〇をするべき」「××をしたら遊びの場から離れなくてはならない」といった表立ったルールがあるわけではないが、その中でも暗黙の了解のような遊びの参加者に一定の制限や束縛を与えるルールは存在するのである。Garvey (1984) は子どもがどのような対人的知識や、社会場面についての知識をもっているかを研究するために、子どものごっこ遊びを利用することが適当であると述べている。彼女は Vygotsky の研究においても子どもの自発的なごっこ遊びは、子どもの目に際立った世界の特徴を選び、きわだたせているということが示唆されていると述べている (Garvey, 1977)。

この点に関して Vygotsky (1986) は、遊び場面と現実場面が子どもにおいて一致するという「サリーの事例」をとりあげて述べている。この事例では二人の姉妹が（ひとりには5歳で、もうひとりには7歳である）「姉妹ごっこをしよう」と約束をする。サリーは二人の姉妹が姉妹として遊ぶ、つまり、現実場面を演ずるという実験をしたのである。その結果明らかになったのは、実際の生活では姉妹であることを意識しないで二人がふるまっているにもかかわらず、姉妹ごっこのなかでは彼女達の目に最も姉妹らしく映るように振るまおうとするということであった。

……姉妹のおこなう「姉妹ごっこ」では、彼女らの各々がたえず、間断なく、姉妹らしい態度を発揮する。二人の姉妹が姉妹ごっこをはじめたという事実は、その各々が行動のルールを手にした、ということである（自分は、あらゆる点で、他のひとりに対する姉または妹という遊び場面のなかにいなければならない）。このルールに接近する行為だけが、その場面にかなう遊びの行為なのである。遊びのなかでは、この女兒たちが姉妹であることを強調するような場面が採用される。彼女らは同じような服を着て、腕を組んで歩いている。いいかえれば、大人に対して、他人に対して、姉妹であるという位置を強調するような事柄が採用されたのである (Vygotsky, 1986, pp.11-12)。

Vygotsky はこのサリーの事例を子どもの目に際立った世界の特徴を選び、際立たせられた一般的な形式であることを述べるためだけでなく、遊びにはルールがあるということを述べるためにも引用している。彼は、遊びの中に虚構場面がある場合には、そこには必ずルールがあると述べている。

わたしは遊びのなかに虚構場面がある場合には、そこには必ずルールがある、と思う。そのルールは、あらかじめ定型化されておらず、遊んでいる間に変化するようなルールであり虚構場面の中で、ルールなしに一つまり、現実場面でするように一振るまうことができる、などと考えることは、まったくできない。子どもが母親の役を演ずるのであれば、そこには、母親としての行動のルールがある (Vygotsky, 1986, p.12)。

上記で Vygotsky が述べているルールはごっこ遊びの隠れたルールである。子どものごっこ遊びの隠れたルールとは、Garvey (1977) がいうような子どもが持っている現実に対する認識

がそこに反映されたものといえる。Piaget は遊びを機能的遊びから象徴的遊びへの段階として構造主義的に捉えており、子どもがそのような発達段階の過程を通ことは多くの組織的な研究によって確かめられている。しかしそこにはあくまで個人の対物的レベルから社会的なものへと発達するという視点が貫かれており、現実において子どもが発達する姿に必ず存在するであろう他者との相互作用が外されてしまっている。Sawyer (1997) はこれらのアプローチは遊びにおける相互作用のプロセスを検討していないと批判している。彼は相互作用における即興性 (improvisation) について注目することで子どもがある発達段階から次の発達段階へ移行するそのときにどのような相互作用がおこっているのか、遊びの相互作用と発達についてより深い洞察をもたらすものではないかと述べている。確かに対物的には子どもは単純に同化と調節を繰り返すだけかもしれない。しかし、「ごっこ遊び」において他の子どもと協同的に遊ぶ際には、必ず他の子どもとの相互作用によって何らかの影響を受けているはずである。この点に関して無藤 (1997) は人間同士の関係の基本は身体の間への呼応や共鳴の関係としてとらえられるはずであり、体の動きとして心の動きは表われるはずだと述べている。つまり一人が笑うという表情を示せばそれを見たもう一人が笑うようことが人間関係の基本だということである。浜田 (1995) も笑いについて笑いの身体的表現や笑おうとする身体的傾向をなくしては「おかしい」という感じを保つことも相手に「おかしい」という感じを伝えることもできないのではないだろうかと述べ、無藤 (1997) と同じ身体表現性について指摘している。このように人間と人間の関係の基本を身体間の呼応や共鳴と考えた時、ごっこ遊びについての Piaget の理論を他の子どもとの相互作用という点で拡張することが必要であることがわかる。Sawyer (1997) は遊びの相互作用における瞬間瞬間の相互作用のプロセス、つまり遊びの即興的 (improvisational) なプロセスの研究のために Piaget のモデルは2つの点で拡張されなければならないと述べる。まず第一に物と子どもの関係ではなく子どもと他の子どもとの関係について焦点をあてるという拡張であり、第2に物に対してではなく、対話者に対する同化と調節について焦点をあてるという拡張が必要であるということである。

遊びにおける相互作用に関して Vygotsky は前述したようにふり遊びにおける大人との相互作用の影響等を述べてはいるが、Vygotsky も Piaget がルールのあるゲームについて焦点を当てて研究している点では同じで、遊びの中のルールに注目している。またごっこ遊びに関してはルールが支配するという点に焦点を当てている。Sawyer (1997) は Piaget と Vygotsky の両者ともルールのある遊びに焦点を置くあまりに、3歳から5歳の間の遊びにおける瞬間、瞬間の相互作用プロセスにおける即興的な側面を無視してしまっていると批判する。つまり、遊びにおける相互作用について研究したとしてもその前提として遊びをルールが支配するものであるとした場合に、遊びにおける相互行為を予定調和的にとらえる危険性があるというのである。

(2) 会話研究

大人の会話と同様に、子どもの会話にもフレームがあり文脈がある。会話研究は遊びにおける子どもの相互行為に対する社会文化的文脈による影響や、交渉により変化するという性質に理論的示唆を与えるものである。会話に関しては言語学や会話分析や社会言語学といったさまざまな分野や観点から研究されてきている。

言語学は広く言語に関わる諸問題を対象とする学問でありその境界には明確なものはないの

だが、言語の文法を構成している音韻論 (phonology)、統語論 (syntax)、意味論 (semantics) がその研究領域の中心を構成している。通常、文法と呼ばれるものはこの3つのことを意味している。そしてこうしたいわば“文法的”な言語学の知識だけでは予測できない方法で発話者がどのように言語を使用しているのかという問題を扱っているのが語用論 (pragmatics: 以下プラグマティックス) とよばれる分野である。広義のプラグマティックスは解釈者の世界のモデル (価値観の体系や話者の所信、態度、意図に関するモデルを包含する) を解釈者の意味を解釈する解釈者に再査定させる意図を持ってとる行動を研究する分野である (Green, 1989)。つまりプラグマティックスとは言語の知識だけでは予測することができない話し手たちの言語使用法を扱い、聞き手がどのようにして、話し手が意図した意味に到達するかを扱う研究分野である (Aitchison, 1995)。このプラグマティックスの理論は子どもの会話研究において、特に発達のプラグマティックス (Developmental pragmatics) という分野に影響を与えてきた。またこの研究は発達心理学にも影響を与えてきた。しかし、発達心理学における子どもの遊び研究に影響を与えてきたとは言い難い。子どもの遊びを研究する心理学者の中で遊びの会話のプラグマティックスに注目する研究者はほとんどいない。それゆえ、これらの研究は子どもの遊びを導く構造や文脈とは何であるか、またどのようにして子どもは即興的相互行為を協同的に統制するのであろうか、という遊びの即興的分析についての重要な問いに対する答えを未だ提示していない (Sawyer, 1997)。次節ではプラグマティック研究の中から発話行為理論と会話分析という2つの代表的な研究の簡単な紹介を行い、そのそれぞれが子どものごっこ遊びの即興的相互行為理論を分析するには不十分であることを述べる。

① 発話行為理論

発話行為理論は言語哲学者 Austin (1962) が提唱したものである。この概念は後に弟子の Serle (1969) によってその内容が発展させられていくことになる。ここでは Austin の発話行為理論についてその概観をまとめ、子どもの会話分析のための参考にしていきたい。言語哲学では 1940 年代まで “I am a Japanese. (私は日本人である)” というような真か偽かを判断する陳述表現を扱っていた。Austin はそれに対し、“I hereby pronounce you man and wife. (私はあなたがたが夫婦であることを宣言します)” というような真か偽かの真理値を持たない遂行文をあげた。遂行文は真理値はもたないがそれが成立するためには適切性条件がいる。また遂行文には “I hereby pronounce you man and wife. (私はあなたがたが夫婦であることを宣言します)” というような行為の内容がはっきりとした明示的なものだけでなく、はっきりとしない暗示的なものがある。またさらに複雑な例で言うと、遂行文には遂行動詞を含む明示的部分と真理値をもつ陳述部分から構成されているものがある。このようにある状態や考えについての陳述文が何かの行為を表す動詞と共に使われることもある。例えば、このことを陳述文である You are special. に「述べる」という遂行動詞を用いると I state that you are special. となる。ここで重要なのはこの陳述文と遂行文を合わせた I state that you are special. は陳述文である You are special. と同じ意味であり、陳述文 You are special. の明示的遂行文と同じであると考えることができるということである。つまり真か偽かという内容である普通の文の陳述文も何らかの行為を表す遂行文になるということなのである。このことから何かを言うことは何かの行為を遂行することであるという発話行為理論が生まれたのである。Austin (1962) は発話行為として発語行為 (locutionary act)、発語内行為 (illocutionary act)、発語媒介行為

(perlocutionary act) という3つの種類をあげている。ここでは Tell Him! という発話を例にとって考えてみよう。

- 1) 発語行為：Tell という語を「伝える」という意味で、そして him という語である彼を言及して Tell Him! と発話する
- 2) 発語内行為：(彼に伝えることを)「助言した」「命令した」等々。
- 3) 発話媒介行為：(発話の結果、聞き手が彼に伝えることを)「実行させた」等々。

2番目の発語内行為は発話行為理論の中で最も重要なものがある。Austin によれば発語内行為においてその意図の伝達は発話の場面によって決定され、慣習的な発語内力 (illocutionary force) によって生じるものである。この定義は発話がなされる文脈について発話状況に限定させてしまっている (Sawyer, 1997)。

以上が簡単ではあるが、発話行為理論の概略である。この研究の意義としては言語は社会行為の形式であることを示したことや、プラグマティクス理論を発達心理学にとっても有益なものにしたことや、言語形式を社会的文脈を結びつけた最初の言語学研究であるということがあげられる。このように意義深い研究ではあるが、この理論を子どもの相互行為における即興性を分析するための遊びの会話に当てはめるといくつかの問題点が生じてしまう (Sawyer, 1997)。その理由としては次のような4点が考えられる。第一の理由は発話行為理論は発話者の意図をその理論の基本としていることに関連している。

これについてオースティンはもし、話し手がある発話を誤って解釈したとすれば、話し手は(たまたま)異なった発語内行為をしたのではなく、まったく何も行為をしていないとみなされるべきだと主張している。すなわち、「発語内行為の遂行は了解、つまり意図されたものの了解を含んでいるのである」ということである (Coulthard, 1977, p.41)。

それというのも子どもの遊びにおける協同的即興活動における意図というものは大人の特定の発話における意図とは異なるからである。協同的活動としての遊びにおける発話は特定の誰かに向けられたものではないために、(大人の)発話行為理論のようにその行為が行われた文脈を抜きにして、ある特定の発話の指示的意味や影響をみることは難しい。第2の理由は発話行為理論は発話がされた特定の文脈に焦点を当てており、相互行為的文脈について焦点を当てていないということである。相互行為的文脈も視野に入れなければ協同的遊びについて分析することはできない。第3の理由は発話行為理論は語彙化に焦点を当てていることに関連している。つまり発話行為理論では明示的遂行文が規範的 (normative: 基準) になっているが、子どものごっこ遊びの会話では暗示的な会話も多いのである。このことは Bateson や Goffman が主張していたことでもあった。第4の理由は発話行為理論の遂行文の機能は型にはまった明示的形式というものにおいて果たされるということに関連している。以上が発話行為理論が会話の即興性理論へと拡張していくことができない理由である。(Sawyer, 1997)

② 会話分析

会話分析 (Conversation Analysis) は自然に起きている会話の相互行為に焦点をあて、会話

の組織・構造・構成を分析するものである。会話分析の研究は Sacks, Schegloff, Jefferson という3人の社会学者によって発展を遂げた。彼らが会話資料を研究に利用した理由は、言語に対する関心というよりは社会学者として社会的相互作用の詳細を「自然主義的観察研究」の手法を用いて達成するためであった。しかしその後研究が進むにつれ、彼らは自分たちの研究を会話の構造と構成の分析であると位置づけるようになる。会話分析のひとつの方向性は、実際の会話をテープレコーダーやビデオに記録して、それをトランスクリプトに書き起こしたものを詳細に記述して会話を再現してみせることにある。会話研究によって会話が、種々雑多な発話を統一のとれた全体へまとめ上げる、さまざまな規則や構造を持っているということが明らかになった。例えば会話分析によって明らかになった会話に対する基本的な原則のひとつが会話の「順番取りシステム (turn-taking system)」である。人間は話すときには交替で話すものである。参加者のうちの一人が、話すことができない場合であっても、もう一人の参加者は話さない者が自分の順番を守って話しているかのように振る舞うのである。Sacks らによる会話の順番取り規則には、割り込み、オーバーラップ、沈黙 (ポーズ) 等がある。

会話分析では会話の「順番取りシステム」の他にも相互行為に一貫性や統制をもたらしている会話構造についても研究されている。このような会話構造はルーティンとよばれ、子どものごっこ遊びにおける相互行為分析に対しても有益な示唆を与えるものである (Sawyer, 1997)。会話構造のひとつとして隣接ペアがあげられる。この隣接ペアは次のような4つの特徴を備えた連鎖から構成されている。第1にそれはふたつの発話から成り、第2にその構成成分としての2つの発話は隣接した位置に置かれ、第3に各々の発話をそれぞれ別々の話し手が生成し、第4に各対偶成分に相対的な順序が存在し、第5にある対偶成分はもうひとつの成分を特定化する関係になる、という特徴である。「質問—返答」、「挨拶—挨拶」、「提案—受諾／拒否」などが発話対偶の事例である (Schegloff & Sacks, 1972, 邦訳 p.186)。その他、会話分析においては開始 (openings)、修正 (repairs)、終結 (closing) といったやや複雑な会話構造にも焦点を当てた研究が行われている。例えば会話構造における修正の研究からは会話は、必ずしも円滑に進められるわけではなく、また人は物事をもっとも適切に説明できるわけではないということがわかる。そのため人は会話において自分で間違えることもあれば、受け手の方が間違えることもある。そしてこれらの間違いは「修正」されなければならない、という会話の規則が明らかにされている。

会話分析によって明らかにされた会話構造により相互行為におけるルーティンの一部が明らかとなった。しかし会話分析の会話構造のルーティンからは静的な談話文法としてのルーティンはわかっても、それが相互行為のさまざまな場面でどのように協同的に交渉され創り上げられるかということを明らかにすることは出来ていない。

以上、会話分析が示すルーティンとしての会話構造は遊び理論における相互行為の参照枠としてのフレームとは異なるものであることがわかるだろう。また会話分析は、相互行為の統制はルーティン構造によるものだと言った点でも子どもの遊びの即興性に当てはめることは難しい (Sawyer, 1997)。なぜならばまだ社会に十分馴染んでいない子どもの相互行為にとってルーティンが大人の会話ほどに確立されていると言い難いからである。また子どもの遊びというのは前述したように創造的で即興的なものであり (Sawyer, 1997)、もしルーティンが存在したとしてもそれは遊びという協同的相互行為において次々と変化していくということが予想されるのである (無藤, 1997)。

以上の議論は、会話研究のような会話を成り立たせる相互的な構造や規則といった考えはそのまま子どもの遊びの即興性にあてはまらず、むしろそれらに束縛されない自由な即興的相互行為として子どもの遊びを分析していく必要性を示唆している。

3. 相互行為における即興性概念の背景にあるもの

(1) シンボリック相互作用論

先に子どもたちはどのようにしてごっこ遊びにおいて、相互行為展開に必要な意味を互いに共有しているのかという問いを出した。そしてその答えの分析枠組みとして相互行為における即興性を分析することの意義 (Sawyer, 1997) を簡単に述べた。この枠組みの背景のひとつとして挙げられるのがシンボリック相互作用の考えである。シンボリック相互作用論の方法論的位置として人間の行為の性質を Blumer (1969) は次のように述べている。

自分自身に対して指示を行えるという人間の能力は、人間の行為に明確な特徴を与える。これが意味するのは、人間は、自分の組織体制から環境に反応するのではなく、自分が解釈しなくてはならない世界に直面しているのだということである。個人は、他者の行為の意味を推定し、こういう解釈にたづねて自分の行為の計画を立てることによって、自分がその中で行為しなくてはならない状況に対処していかななくてはならない。……人間の行為についてのこのような見方は、複数の個人が関係する連携的な行為 joint action または集合的行為 collective action にも同じように妥当するものである。連携した、集合的な行為は、集団や制度や組織や社会階層などのふるまいがそうであるように、社会学的な関心領域のひとつとなっている。こういう社会行動の実例は、いずれも、個人が自分の行為をお互いに適合させあうことから成り立っている。このような行動を、その個人的な構成要素に関してではなく、その連携した集合的な性質に関して認識し分析することは、適切であるし、また可能なことである。このような連携した行動は、その集合体が行為すべき状況に対処していく場合にも、解釈の過程を通して形成されていくという性質を保持しつづける (Blumer, 1969, 邦訳 pp.19-21)。

上記引用文にあるシンボリック相互作用論における「連携的な行為」とは、ある行為はその形成に関わるさまざまな行為の構成部分から成り立っていることを述べたものである。またそれらの部分的な行為とは別に、参加者の行為の分節化または連結のうちにその行為が存在するという行為の性質についても述べている (Blumer, 1969)。この「連携的な行為」という視点を子どものごっこ遊びに当てはめて考えてみると、主として言葉を中心とするシンボルを媒介としたごっこ遊びの相互行為も単に個々の子どもの別個の行為から成り立っているのではないということがみえてくる。ごっこ遊びの相互行為を分節化すると、仲間の行なった行為に解釈を加えて新たに自分の行為を続けるという行為の連結という性質が浮かび上がってくるのである。シンボリック相互作用論における行為についての以上の様な性質をふまえ、本研究では分析の対象を遊びに参加している個々の子どもではなくて、2名ないしそれ以上の子ども集団とすることにした。

(2) G. H. Mead の創発性概念

相互行為の即興性と Mead (1932) の創発性 (emergent) という概念には共通するところが

ある (Sawyer, 1997)。ここで Mead の過去論について紹介する。『現在の哲学』 (Mead, 1932) において彼は次のように述べている。

この講義の主題は、現実 (reality) は現在の中にあるという命題に見いだされる (Mead, 1932, 邦訳 p.9)

この Mead の主張から彼の自然科学の分野における生物進化論や相対性理論のような機械論的決定論に対する批判と、ドイツ観念論のような目的論的決定論に対する批判が浮かび上がってくる。現実とは現在の中にあるという命題を通して Mead は現実とは過去の中ではなく、過去は客観的な事実ではなく、現在の観点から構築されるということを主張しているのである (近藤, 1997)。

過去とは創発的なものが現れる現在にたいして設置されなければならない、そして創発的なものの観点から見られるべき過去は、異なった過去になるからである。それが現れたとき、創発的なものは常に、過去から続くもののなかに見いだされるが、それが現れる以前は、定義上過去から続くものではない (Mead, 1932, 邦訳 p.10)

Mead の過去論には過去の「取り消し不可能」な性質と「取り消し可能」な性質が含まれている。過去が「取り消し不可能」であるということは、われわれが既にある出来事を経験したという事実そのものは消えないということである。では「取り消し可能」な性質とは何を指すのだろうか。それは過去の構築は変化する現在によって書き換えられるという Mead の過去論の特徴に表されている (近藤, 1997)。Mead の時間論によると、過去も未来も現在という時間の関連の中で再構成されているのである。Mead は現在の状況に制約を与える過去が存在するということを認めているが、この過去も常に変化する現在において異なる観点から捉えられることになる。そのような意味で過去は「取り消し可能」な性質をもつのである。そしてこの現在ということを我々は観念を通して意識し、また現在を経験する行為を通して確かめることができるのである。こうして過去によって制約を与えられた現在が変化し、過去に対する見直しを引き起こすことが、Mead のいう現在の創発性なのである。創発性とは水素と酸素から、それぞれとは異なる水が生じるように異なった新たな水準の自体が生ずることを意味している (片桐, 2003)。またここで注意しなくてはならないのは、現在において新たなものを生み出す創発性の条件となる過去が決して完全には次に生じるものが「何であるか」を決定はしないということである (Mead, 1932)。ここから Mead の時間論における次のような性質が見えてくる。すなわちわれわれが行為を通してその存在が真であることを確認できる現在の中に生じる現実というものは、経験された過去により条件づけられているということである。つまり、現在においては過去の諸条件により新たな事が創発し、それを通じて過去も書き換えられていく。そしてまた現在において創発するものは過去に条件づけられてはいるが、その過去が創発するものを決定づけるわけではない、つまり現在は予測可能なものではないということである。ここに Sawyer (1997) は即興性概念と Mead の創発性の共通点を見出している。従来の遊びの相互行為研究の多くは、相互行為の予測不可能な即興的、偶然的性質について研究するよりも、スクリプト、フレーム、言語規則といった構造を研究していた。しかし子どもの遊びにおける予測不可

能な即興性ということを考えたときにこれらの構造も常に変化するということを彼は主張している。そしてこの常に変化するという即興性の性質こそが Mead の現在における創発性とも共鳴するのである。

(3) メタコミュニケーション

ごっこ遊びは英語で “pretend play” (ふり遊び) や “socio dramatic play” (社会劇遊び) という。ごっこ遊びには何かのふりをして遊ぶという特徴があり、そこには当然のことながら演じるという性質も含まれるので dramatic という単語も使われているのであろう。ちなみに Goffman (1959) では現実に起きている相互行為を劇場のパフォーマンスという視角から分析を行なっている。心理学においても子どものごっこ遊びに対し、演じるように語る (performance) という隠喩が用いた研究がされている。そうした研究においてはごっこ遊びの中の子どもは、仲間との共同脚本家、共同監督、共演者(役者)、という多重な役割を混乱することなく同時に遂行しなくてはならないと述べられている (Bretherton, 1989)。これらの役割を通してごっこ遊び展開の筋について交渉し、それに成熟するにつれ、子どもたちは経験を積んだごっこ遊びの脚本家となっていくのだという。Sawyer (1997) はごっこ遊びの会話の中のこのような監督や役者という声の対話的組み合わせが、ごっこ遊びにおける遊び仲間間の意味の共有をもたらしており、ごっこ遊びの即興性を実現していると述べている。なぜならばそれらを通して子ども達はごっこ遊びにおいて役者として演じると同時に、その展開の筋を交渉することができるからである。心理学研究では遊びにおける役者の声と監督の声の組み合わせを記述するためにメタコミュニケーションという概念が用いられてきた (Giffin, 1984; Bretherton, 1989; Garvey & Kramer, 1989)。

Bateson (1954) は遊び研究にコミュニケーションという発想を取り入れ、遊びの中のコミュニケーションは自分たちがしていることが現実なのではなくて虚構であるというメッセージの相互了解、すなわちメタ・コミュニケーションの成立が前提となっていると述べる。つまりメタコミュニケーションを通して子どもは遊びの相互行為において進行中の出来事を遊び仲間に伝え、またその相互行為に統制をかけているのである。また子どもたちはメタコミュニケーションを通して一見したところ区別がつかない遊びと非遊びのメッセージを区別しているという。前述したように多くの心理学者がこの概念をごっこ遊びに適用している。近年のごっこ遊びのメタコミュニケーションに焦点を当てた心理学的研究の推進役となったのが Garvey らの研究である (Garvey & Kramer, 1989)。Garvey & Kramer (1989) は就学前の子どもたちがごっこ遊びを監督するために使用する言語の発達的变化を検討するために、ごっこ遊び中で用いられる言語体系と表現が非遊び活動におけるそれと異なっているのか否かということを比較研究した。その結果、ごっこ遊び場面のコミュニケーションには、非遊び場面のコミュニケーションとは異なる言語表現がみられることが明らかになった。また明示的なごっこ遊び提案(「～ごっこしよう」)の使用は年齢が上がるとともに増加するということが明らかになった。Garvey & Kramer (1989) はこの明示的なごっこ遊び提案をごっこ遊びフレームへの明示的な言及であるとし、このような言及に対してのみメタコミュニケーションという概念を適用している。ここでいう遊びフレームとは、遊びの参加者が遊びの中の行為や出来事をその文脈に配置するために共有している枠組のことを指している。Garvey らの研究 (Garvey & Berndt, 1977; Garvey & Kramer, 1989) に従って、多くの心理学者はメタコミュニケーションを分析

する際に明示的なものに限定してきた。心理学者の間で明示的なメタコミュニケーションについての明確な定義は存在しないが、それは主にごっこ遊びにおける監督の声やナレータの声のような遊びフレーム外の声を指している (Sawyer, 1997)。遊びフレーム外の声とは、簡潔に述べるとごっこ遊びの役柄 (例; お母さん役) を演じていない発話のことである。しかし、いったん遊びフレームが設定されたならば「これは遊びである」という明示的な説明がなくても、仲間の発話が遊びフレーム内であると理解することは可能である (Giffin, 1984)。この Giffin (1984) の研究は Bateson がごっこ遊びフレーム参入の徴として、ごっこ遊びの開始時にのみメタコミュニケーションが起きると主張していることを支持するものである。前述したように心理学においては、これまで明示的なメタコミュニケーションに限定されたメタコミュニケーション議論がされてきた。しかし、いったん遊びのフレームが設定されたならばそのフレーム内で暗示的にごっこ遊びの筋の展開について交渉することも可能ではないだろうか。もしそうであるとしたらそのようなコミュニケーションについても理論化がなされるべきである。

メタコミュニケーションは子どもたちがいかに予め台本などの決定付けられた構造なしにごっこ遊びの筋を統制し、維持しているかという遊びのコミュニケーションを理解する上で重要な示唆を含むものである。次の節ではそのようなコミュニケーションを理論化する視点として Silverstein のメタプラグマティックスについて論じる。

(4) メタプラグマティックス

子どものたちがごっこ遊びを協同的に成立させていく過程を検討するためには、そこで起きているメタコミュニケーションをより詳しく分析することが必要である。ごっこ遊びを維持するために行われているコミュニケーションについて、Garvey & Kramer (1989) はごっこ遊びの中の言語的相互行為の発話連鎖を研究することが必要であると述べている。彼らはそれを研究することで、ごっこ遊びの「脚本」が協同的に構築されていく過程やある子どもの言語的・非言語的ふるまいが他の遊び仲間にもどのように影響しているのかというコミュニケーション過程が明らかになるだろう、という。

前述したように Bateson のメタコミュニケーションはコミュニケーションに統制をかけるようなコミュニケーションのことである。また心理学研究では遊びフレーム外の明示的なメタコミュニケーションに限ってメタコミュニケーションを研究しているものが大多数である。しかしその中には、暗示的なメタコミュニケーションの重要性を示唆しているものもある (Garvey & Kramer, 1989; Giffin, 1984)。メタコミュニケーションの暗示的側面を研究した Giffin (1984) によれば、いったん遊びのフレームが確立されたならば、子どもたちは遊びのフレームについては暗示的な発話からもその発話が言及することが「ふりの世界」であることを認識できるという。こうした結果から、子どもたちが発話の意味を単語とその対象との関係から意味論的に解釈しているのではなくて、それが使用されている文脈との関係から解釈している姿が浮かび上がってくる。このように言葉が実際のコミュニケーション場面でどのような意味を伝えているのか、記号の意味とそれが使用される文脈との関係のことを言語のプラグマティックスな側面という (Silverstein, 1985)。指標的表現 (indexicals) とは「私」「ここ」「その時」の様に言語表現の発話の文脈を考慮にいれないと指示対象が決定できないような単語や句のことである (Green, 1989)。例えば指示することのプラグマティックスな側面について考えると、それは指示対象の前提についての特定の指標的關係に基づいているということになる。そうし

た前提としては指示する対象や指示コードの前提、意味コードの前提があり、それらは言語のプラグマティックな特徴の機能的次元のひとつとされる。このように相互行為文脈における言語使用は特定の言語的記号と言語使用場面の間の指標的前提と指標的帰結関係が常に変化するダイナミックなものである (Silverstein, 1985)。

また記号と文脈のみならず、相互行為にもプラグマティックな特徴がみられる。例えば、相互行為のプラグマティックな特徴としては発話者同士の関係や進行中の相互行為タイプ等があげられる。このことから子どもの遊びにおいて相互行為に対する統制の機能を果たすコミュニケーションの大部分は、厳密に言えばメタコミュニケーションとはいえなくなる。なぜならメタレベルなコミュニケーションは、遊び仲間のごっこ遊び中の役柄を分担することや、ごっこ遊び中の役柄間関係などの相互行為のプラグマティックな性質を示している (Sawyer, 1997) からである。つまり、これまで心理学者が Bateson のメタコミュニケーションとして言及してきたものは、子どもの遊びの会話のメタプラグマティックな側面についての言及だったのである。というのも子どもの会話においてこれまでメタコミュニケーションとして言及されてきたものは、コミュニケーションに対するコミュニケーションというよりは、ごっこの役柄間関係というような遊びのフレームについての言及だからである。そしてまたフレームは各々の子どもの役割や子ども同士の関係や遊びのタイプといった子どもの遊びにおける相互行為のプラグマティックな側面のことを意味しているのである。

メタプラグマティックスとは言語のプラグマティックスを記述するためのメタ言語のことである (Silverstein, 1985)。指示した対象の特徴についての説明は、その言語が使用されている特定の社会的状況発話イベントにおいて特定の仕方でも説明することができる。そのようにして説明することができる指示対象の特徴がメタプラグマティックスであり、メタプラグマティックスの要素なのである。前述した子どもの遊びの会話について述べれば、遊びの相互行為におけるプラグマティックな性質を交渉するために子どもが行なう仲間の発話に対する言及は明示的なコミュニケーションに対する言及ではなく、それはむしろ遊びのフレームについてのプラグマティックな言及だといえる。

それでは遊びの相互行為におけるメタプラグマティックな情報を子どもたちはどのように暗示的に伝達しているのだろうか。このことについて Sawyer (1997) は子どもがごっこ遊びにおいて監督の声や役者の声を混合させて対話的にコミュニケーションしていると述べている。そしてこのようなメタプラグマティックスの対話性と、Pierce の指標 (index) という概念を合せて考察している。Pierce によれば記号には類像、指標、象徴という3つの表意様式がある。そしてこのうちの指標とは実際に存在する単一的な対象を類似関係においてではなく、直接物理的に指し示す表意様式のことである。風見鳥、音符、論理記号など指標にはさまざまな種類があるが、その中で大きく分けると第一に火に対する煙のような直接的な因果関係、つまり近接性に基づくものと、指示代名詞のように間接的な慣習性に基づくものとがある (脇坂・川島・高橋, 1992)。言語を使用するということは、多くの場合にそれが使用されている社会文脈の指標となるために、指標性は言語のプラグマティックス研究においても最も重要な記号となっている。

Sawyer (1997) は、大人の日常の言語使用の大部分が暗示的なメタプラグマティックス過程であると述べている。このことと子どもの遊びの会話におけるメタプラグマティックスを合わせて考えると、社会言語的スキルがごっこ遊びを通していかに発達するのかということについ

てより示唆に富んだ洞察を得ることができるだろう (Sawyer, 1997)。

4. Sawyer (1997) によるごっこ遊びの即興性モデル

Sawyer (1997) は子どもが同年齢で遊び仲間内で同等の地位をもち、かつ同程度の相互行為能力をもっているとした場合における理想的な遊びの相互行為を仮定している。この場合には遊びに参加する各々の子どもは遊びの創発性に同等に寄与することとなる。もちろん、現実の子ども同士の関係性はそのような理想的なものではなく、遊びをリードする子どももいればただ単に仲間がリードするままについていくという子どももいる。

子どものごっこ遊びにおける即興的活動は、子どもの遊びの相互行為の即時性と自発性を示している。図1は Sawyer (1997) による子どものごっこ遊びにおける即興性のモデルである。この図は子どもの遊びの即興性を創発性の視点から描いたものであり、時の経過とともに変化していくという創発性の性質 (図中で time と The emergent が並行していることに注目) が示されている。またこの図からは各々の子どもの発話が以下のような相互行為の力 (interactional forces) を条件としていることがわかる。

- i) 指標的帰結関係 (indexical entailment) を通して相互行為の新たな展開に貢献している発話者
- ii) ごっこ遊びという“劇 (drama)”に参加しているその他の子ども
- iii) 現在の遊びのエピソードの前に子どもたちが共有し実行している遊びドラマに関連した制約要因や期待
- iv) その相互行為に先立つ指標的前提から派生し、発話を操作する単独で創られた力と協同的に創られた力

Sawyer (1997) はこれらの相互行為的力を参考にして創発性 (Mead, 1997) と呼んでいる。子どものごっこ遊びの相互行為には現在の相互行為以前の文脈が子どもたちに制約要因や指標

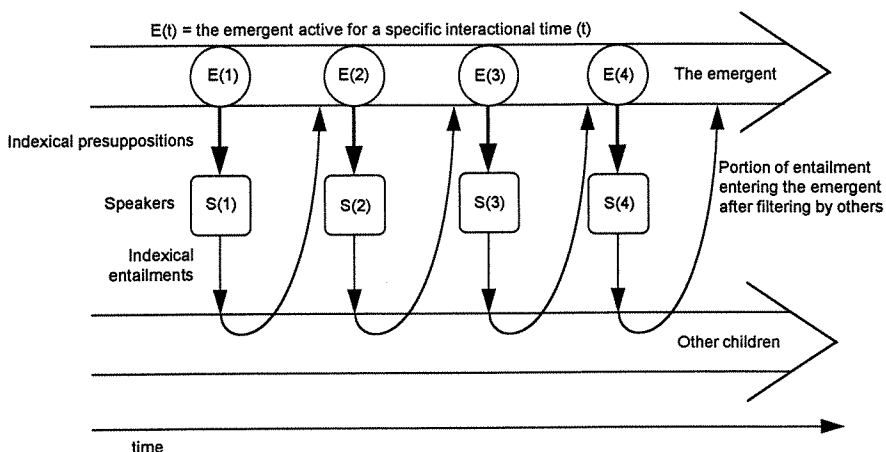


図1 子どものごっこ遊びにおける即興性のモデル図 (Sawyer, 1997 より)

的前提として共有された上で、発話者によって新たな発話（提案）がされて新たな要因が加わるという指標的帰結関係がみられる。これが創発性となってさらに展開していくという創発の過程がごっこ遊びの相互行為である。図1はその様なごっこ遊び過程をモデルとして示したものであるが、我々の日常の相互行為にもこのような創発性がみられる。例えば「おしゃべり」は相手の発話内容を契機として次の発話が創発されている過程でもある。こうした即興的相互行為過程は子どものごっこ遊びでは多くみられるのである。つまり子どものごっこ遊びの会話においてある子どもの発話（提案）が遊びに新規性をもたらすような内容を含んでいる場合は、他の子どもがそれに続く行為をすることにより、遊びの相互行為に創発性をもたらされるのである。そうして生み出された創発性は、次の発話者の提案の契機となり、その語の相互行為展開を制約する。そうして新たな創発が生み出されていくのである。

ごっこ遊びの即興的な相互行為過程における発話者の役割はどのようなものだろうか。Sawyer (1997) はごっこ遊びの即興的創造性は発話をしているある特定の子どもから始まると述べている。これは上記『(i) 指標的帰結関係 (indexical entailment) を通して相互行為の新たな展開に貢献している発話者』が意味するところである。また発話者は遊びフレーム内、遊びフレーム外、役者、監督、というように様々な発話形式をとっている。発話の内容はそれまでの文脈の指標的前提と一貫したものであるか、遊びフレームに変化を提案して、遊びに新規性を導入するものとなる。発話者はこのようにして遊びフレーム修正を通して、文脈のプラグマティックな側面を統制する役割を果たしているといえよう。提案はその時々活発な遊びフレームに関連する内容を含みかつ、この進行中の相互行為的文脈を離れては意味を持たないということから指標的なものだといえる。ゆえに発話者は主に提案を通してごっこ遊びの相互行為展開の方向性を示す役割を果たしているといえよう。

発話者以外の他の子どもは理想的な相互行為が起きている場合には、遊びのエピソードにおける協同的即興に関して平等な立場をとるだろう。なぜならごっこ遊びという協同的相互行為においては、一人の子どもによってその方向性が決定づけられるということはないからである。

子どもの遊びにおける各発話は子どもにとって遊びフレーム変化を提案するためのチャンスであり、その過程で発話者は提案において様々なメタプラグマティック戦略を使用している。子どもたちが遊びに変化を提案する際に、各々の提案には以前の遊びの出来事との一貫性を維持してはならないという制約がある。つまり創発的な遊び談話は相互行為を制約する指標的前提となり、その次の発話はそれに先立つ相互行為による指標的前提との一貫性を保っていないといけないのだ。相互行為は全ての子どもが相互主体的に共有されたフレームに参加し続けることができるという形で維持されなくてはならないのである。

5. 即興性の分析 — 意味の共有のためのメタプラグマティック戦略 —

本節では Sawyer (1997) が遊びの即興的やりとりのメタプラグマティック戦略を分析するために用いている分析方法について論じる。Sawyer はごっこ遊びにおける会話について「2つのターンによる即興的やりとり」(two-turn improvisational exchanges) という2つのターン連鎖に焦点を当てた分析をしている。これは2(2)で論じた会話分析における隣接ペア(adjacency pair)等を参考にしたものである。さらに彼はこの会話分析アプローチにコーディング分類や数量的処理を加えた分析を行なっている。

「2つのターンによる即興的やりとり」の詳細については後に論じることにするが、ここでは簡潔にその機能を「協同的にごっこ遊びのフレームを創造するためのメタプラグマティック戦略」と定義しておこう。最初のターンの提案 (proposal) は遊びフレームに対して変化 (物の新たな見立て、ごっこ遊び中の新たな出来事、新しい役割分担等) を導入する機能を、次のターンの応答 (response) は先の提案の内容を発展させたり、提案に対して代案を打ち出すという機能をそれぞれ担っている。また Sawyer (1997) は提案は指標的に帰結させるもの (indexically entailing) であると述べている。これは提案がされた後のごっこ遊びの相互行為展開の方向性を示すことを意味している。本論文3の(3)でも論じたように従来の研究においては、明示的で遊びのフレーム外の発話のみが遊びのフレームの変化を交渉させる機能を持つとされており、その研究対象の主なものはメタコミュニケーションに限定されていた。しかし Sawyer (1997) による「即興的やりとり (improvisational exchanges)」の分析は、協同的に遊びフレームを生成させその意味を共有していく過程に焦点を当てた分析である。それゆえに分析対象も明示的な発話やごっこの遊びにおける役柄を演じていない遊びのフレーム外の発話にのみ限定するものではない。むしろ従来の研究では見落とされがちであった暗示的で遊びのフレーム内の発話、つまり「ごっこの役柄」を演じている中での子どもたちの発話のメタプラグマティック戦略 (どのように遊びフレームの変化交渉を行うのか) についての検討も行っている。また彼は「即興的やりとり」のメタプラグマティック戦略についての記述とともに、ジェンダーや社会的文脈との関連についても検討している。以下では「即興的やりとり」のターン構造を分析するためのツールを提示する。

(1) 「即興的やりとり」のメタプラグマティクスー

遊びにおける相互行為の即興性を分析するために Sawyer が「2つのターンによる即興的やりとり」(two-turn improvisational exchanges) を提示していることは5節の冒頭で述べた通りである。Sawyer はペアの子どもたちによる「2つのターンによる即興的やりとり」に焦点を当てることで、遊びの即興性にける協同性を明らかにしていくことを意図している。「2つのターンによる即興的やりとり」の基本的な構造は、ある子どもが遊びフレームに対して変化を提案 (propose) し、もう一人の子どもがそれに対して応答 (response) するというものである。これは会話分析を元に作られたカテゴリーである。つまり提案は隣接ペアの第一対偶を成している。提案は暗示的に応答としての第2対偶を要求し、かつその応答内容は提案と関連していなければならない (Shegloff, 1974)。

「2つのターンによる即興的やりとり」においては、提案を通して子どもがごっこ遊びに新たな指標的帰結関係 (indexical entailment) を導入することで、ごっこ遊びに新たな創発が生じる。それに対する応答で、その元の提案はそのまま受け入れられるかまたは、代案を提案されたり、拒否されたりする。応答には提案に対する承認と拒否という基本的なものに加え、提案された内容を発展させた上での承認である「拡張」と提案された内容について代替案を出して拒否する修正の4つがある (Sawyer, 1997)。その内容についてまとめたものを表1に示す。

このように「2つのターンによる即興的やりとり (または即興的やりとり)」は、遊びの相互行為展開における即興性についての遊びフレーム変化を巡るメタプラグマティックな交渉といえる。

子どもたちは「2つのターンによる即興的やりとり」を通して、遊び変化についての「意味

の共有」を行い、相互にごっこ遊び展開を統制している。それと同時に、「2つのターンによる即興的やりとり」には相互主体性が必要とされるために、子どもたちはこれを通して相互主体性についての検証や学習を行っている (Sawyer, 1997)。特に応答において拡張や修正をするためには、相互主体性の発達が必要とされる。Sawyer (1997) は「2つのターンによる即興的やりとり」の分析においてある提案が応答を受けなかった場合には、それは相互主体的な理解を相手に提示していないという理由で分析対象から外している。また遊び場面以外の談話についても対象外としている。こうした方法は、遊び仲間との相互行為の成立・展開過程における「意味の創発・共有」過程としての即興性を分析するという「2つのターンによる即興的やりとり」分析の基本方針を示しているといえるだろう。

表1 「応答 (response)」 (Sawyer, 1997) のタイプ

応答のタイプ		
承認	acceptance	提案は修正なしに受け入れられる
拡張	extension	提案は受け入れられ同じターンの中で拡張、仕上げられる。元々の提案を元に作られたもうひとつの提案と結びついた同意。
修正	modification	提案は拒否されるが、訂正や代わりの提案をされたりする
拒否	rejection	提案は否定され、訂正や代わりの提案はない

* 拡張と修正には相互主体性の成長が必要

(2) フレームレベルについて

Sawyer (1997) は「2つのターンによる即興的やりとり」における「提案」がどの程度遊びのフレームの中で行われているのかということを示すフレームレベルの概念と分類カテゴリーを提示している。このような分類をした意図は、ごっこ遊びの相互行為展開に新たな創発を導入する機能を持つ「提案」が生成される声の種類と、どのような声の提案が仲間内に提案として応答を受けるのかということを明らかにするためである。これまでの遊びの研究はフレーム内の発話を(1)子どもがごっこ遊び(ごっこドラマ)の役柄として話していることを示すため、(2)子どもの発話が遊びの変容を予告していることを示すためという二つの目的で分析していた。しかし実際に子どもの遊びを観察してみると、ごっこ遊びの役柄を離れて発話している場合でも遊びの対象や出来事に言及している場合もある。このようなケースを扱うために Sawyer (1997) はフレームを4つのコードに分類したのである。本研究では Sawyer (1997) を参考にしつつ、ごっこ遊びの発話のフレーム分析を試みた。Sawyer (1997) によるフレームレベルの分類を元に、筆者が実際に発話を分類した結果を合わせてフレームレベルの分類基準をまとめたものを表2から表5に示す。フレームレベル1と2は遊びの役柄を演じた上での発話であり、フレームレベル3と4は遊びの役柄を演じていない上での発話となっている。

表2 フレームレベル4 (Sawyer, 1997) の定義と例

フレームレベル4：「ごっこ役柄を演じて話さない、遊びフレーム外のことについて言及する完全に遊びフレーム外」の発話。

この発話はごっこ遊びの役柄としては話されず、また遊びのフレーム変化について一切言及しないものである。これには現在遊んでいる内容についてのアナウンス等が含まれる。

例) “ケーキを作っているところです。”

また Sawyer (1997) では述べられていないが、本研究で実際に発話コード分類を行った結果からごっこ遊びの途中で相手に実名で呼びかける場合も含まれる(例:「ななみー!」)。ここで遊びのフレーム変化について言及しないということは、ごっこ遊びに新しい提案(遊んでいる物についての新しい見立て、遊び仲間の役割変化、新しい筋を導入する)をしていないということの意味している (Sawyer, 1997)。

またごっこ役柄を演じていないということについては、発話者である子どもが自分自身の名前を使って自分を示す場合と、監督の声に示されるように発話者がいったん遊びフレームから外れて、遊びの内容について仲間に指示を出したり、仲間の振る舞いや発話に注意を与えたり、相手と共有したいルールを伝える場合とした。それ以外にごっこの役を演じているかどうか不明な発話はレベル1とする。なぜならば、それ以外の不明な場合では子どもの発話内容や文脈や口調から推測する他なく、発話を分類する際に分析者の主観によって偏りが生じる可能性が高いと思われるからである。

表3 フレームレベル3 (Sawyer, 1997) の定義と例

フレームレベル3：「ごっこ役柄を演じて話さない、遊びフレームのことについて言及するフレーム混合」の発話。

発話主体はその子ども自身(ごっこ遊び上の役柄を演じていない)であるが、その内容がごっこ遊びの遊びの内容を変容させる言及を伴っているためフレーム混合と分類されるのがレベル3である。

監督の声 (Directional voice)

Sawyer (1997) はこのフレームレベル3の発話に、監督の声 (Directional voice) も含まれるとしている。この監督の声とはごっこ遊びのパフォーマンスメタファーの視点から示唆される発話のことである。またこの監督の声の機能はごっこ遊びの相互行為展開を円滑に進めるというものである。遊び仲間の誰かがごっこ遊びフレーム外の行動をとっている時に注意したり、仲間が共有すべきごっこ遊び上のルールがあるときには、ごっこ役柄からいったん離れる等して遊びフレーム外の立場から遊びフレームについて言及し、その上でごっこ遊びを進行させるということをするのが監督の声である。またごっこ遊びのフレーム内の役柄として個人に言及する場合もフレームレベル3となる。これには遊びフレーム内でごっこ遊びの役を演じている仲間を呼んだり、その仲間に何らかの指示を与えるといった発話が含まれるだろうと考えられる。Sawyer (1997) はごっこ役柄を演じているか否かが明確ではない場合にはその発話をレベル1として分類している。

表4 フレームレベル2 (Sawyer, 1997) の定義と例

フレームレベル2：「ごっこ遊びの役柄を演じて話す、ごっこ遊びのフレーム外のことや、遊び以外のものや出来事や人に対する言及を伴うフレーム混合」の発話

ごっこ遊びの役柄を演じて話しているが、その発話内容はごっこ遊びのフレーム外のことや、遊び以外の物や出来事や人に対する言及を伴うものである。ごっこの役柄を演じて話しているが、他の子どもの実名を言う場合もフレームレベル2となる。

例) “この子はるっちゃんの赤ちゃん?” (るっちゃんは実名だが彼女に赤ちゃんがいるかと訊ねてごっこ遊びフレームについての言及をしている。)

ごっこ遊びの役柄を演じて話すか否かということに関してはフレームレベル3において用いた基準と同様である。発話者である子どもがその子ども本人の名前を使って自分を示す場合と、監督の声に示されるように発話者がいったん遊びフレームから外れて、遊びの内容について仲間に指示を出したり、仲間の振る舞いや発話に注意を与えたり、相手と共有したいルールを伝える場合をごっこ遊びの役柄として発話していない場合と定義した。それ以外をごっこ遊びの役柄として発話していると定義した。

表5 フレームレベル1 (Sawyer, 1997) の定義と例

フレームレベル1：「ごっこ遊びの役柄を演じて話す、遊びフレームのことについて言及する完全にフレーム内」の発話

これはごっこ遊びの役柄を演じた上で、ごっこ遊びのフレーム変容やごっこ遊びフレームのことについて言及している発話である。

例) “ちょっとおにいちゃん、おかーいものに行って来てね!” (お母さん役の子どもがお兄さん役の子どもに向けた発話。)

また行為を表す音効果もレベル1に含まれる。

例) “エイヤー!” (重いものを持ち上げるふりをしてつづ、 “エイヤー” とかけ声をかけている)

注. 本論文において遊びのフレーム変化に言及するということは、ごっこ遊びに新しい提案(遊んでいる物についての新しい見立て、遊び仲間の役割変化、新しいルールや出来事を導入する)をしているということの意味している (Sawyer, 1997)。

以下ではこの表2から表5をもとに即興的やりとりの実際の分析例を提示していく。分析対象となるのは事例1-1である。またここでは分析の手順を示すというのが目的であるから、Sawyer (1997) が分析対象に加えなかった応答を受けていない提案についても分析対象としている。

事例1-1

AとRyとYの3人は、それぞれ飛行機を操縦しているという設定でごっこ遊びをしている。3人はテレビのヒーロー番組のキャラクターをそれぞれ演じている。3人の間にはそれぞれの飛行機を合体させるという共通のルールが設定されている。この場面ではRyの「合体するか!」という言葉に対して、Yはおもちゃを無線機のようなものに見立てて答えようとし、Aに対してはどのおもちゃを使ってRyの呼びかけに答えるのかと訊ねている。Aが「俺はコレ(で答える)」というと、Yは「変なの(変なおもちゃを無線機に見立てて答えるんだね)」と答える。

Ry おーい 合体するか！
 A はい、おっけーだ！
 Y 俺は、これで答える
 Ry ピーピー
 Y A（本名）は？
 A 俺はコレ（で答える）
 Y 変なの
 Y ピージャキン

この事例を実際にコード分類するとどのようになるのかということを、提案、応答、フレームレベル、明示性レベルのそれぞれの結果をまとめたものを表6に示す。

表6 事例1-1の即興的やりとりの分析結果

発話番号	発話者	発話・文脈	提案／応答	フレームレベル	明示性レベル
		Ryの「合体するかという」言葉に対して、Yはおもちゃを無線機のような物に見立てて答えようとする。そしてAにどのおもちゃを使って答えるのかときく。			
1	Ry	おーい、合体するか！	提案	1	3
2	A	はい、おっけーだ！	承認	1	2
3	Y	俺は、これで答える	提案	3	2
4	Ry	ピーピー	提案	1	1
5	Y	A（本名）は？	提案（質問）	2	2
6	A	俺はコレ（で答える）	拡張	3	2
7	Y	へんなの	応答	4	1
8	Y	ピージャキン	提案	1	1

発話番号1と2は1「おーい、合体するか！」2「はい、おっけーだ！」というやりとりである。この会話はごっこ遊びにおいて「（飛行機を）合体する」という変容に言及するものである。またこの発話はごっこ遊びにおいてそれぞれが演じている役柄としてのものであると考えられるため、フレームレベル1と分類される。

次に発話番号3は「俺は、これで答える」と述べて、発話番号1の呼びかけに対しておもちゃを使って答えるということを相手に伝えている。これは物（おもちゃ）に対して無線機という新しい役割を与える発話であるために、ごっこ遊びに変容を与える発話となりフレームレベル4は却下されることがわかる。次に発話主体はごっこの役柄を演じているか否かであるが、この発話は遊びフレームの外からおもちゃの役割を与えているのではないかということが「俺」という言葉からも推測される。そのため、発話番号3は「ごっこの役柄を演じて話さない、遊びフレームのことについて言及するフレーム混合」の発話であるフレームレベル3であると考えられる。

次の発話番号4はRyの「ピーピー」という発話である。このような行為を表す音効果はごっこ遊びに何らかの新しい要因を付け加えるものであると考えられるため、フレームレベル4と

2は却下される。本研究ではこのような行為を表す音効果については完全に遊びフレーム内の発話であるとみなすために、フレームレベルは1と分類される。

次の発話番号5は「Aは(何で答える)?」として、YがAに対して何を使って答えるのか、と訊ねているものである。この発話は相手にAと本名で呼んでいるためにフレームレベルは「ごっこ遊びの役柄を演じて話す、ごっこ遊びのフレーム外のことや、遊び以外のものや出来事や人に対する言及を伴うフレーム混合」の発話であるレベル2となる。

次の発話番号6は前のYの質問に対してAが「俺はコレ(で答える)」と応答しているものである。これは発話主体が「俺」であり、また訊かれた際の呼び名もAの本名であるためにごっこの役柄を演じて話していないことがわかる。そのためにフレームレベル1と2は却下される。そこで次にこの発話が言及する内容をみると、あるおもちゃに対して無線機のような役割を与えているものであることがわかるので、ごっこ遊びに新しい要因を与えるものである。そのためフレームレベルは「ごっこの役柄を演じて話さない、遊びフレームのことに言及するフレーム混合」の発話であるレベル3となる。

次の発話番号7は発話番号6でAが示した「これ(おもちゃ)」に対するYの「変なの」というコメントである。これはごっこ遊びに変容をもたらさない言及であると考えられるため、フレームレベル3と1は却下されることになる。ごっこ遊びの役柄を演じているか否かについてが、その内容をふまえると演じていないということが推測される。そのためにごっこの役柄を演じて話さない、遊びフレーム外のことに言及する完全に遊びフレーム外」の発話であるフレームレベル4である。

最後に発話番号8の「ピージャキン」であるが、これについては発話番号4と同様である。「ごっこ遊びの役柄を演じて話す、遊びフレームのことに言及する完全にフレーム内」の発話であると考えられるためにフレームレベルは1となる。

以上、事例1-1のコード分類についてみてきた。これだけでは事例やや不十分であるために、フレームレベル3の監督の声についてとフレームレベル2の発話についての事例を事例1-2と事例1-3に示す。

事例1-2

フレームレベル3(監督の声)

K, T, H, の3人が砂場で3列になって、それぞれが飛行機を操縦しているという設定で遊んでいる。3人の中で「3機の飛行機を合体させる」というルールが共有されているのだが、3人とも合意がないとそれに失敗してしまう。以下では飛行機合体の準備をしないで飛行機合体というごっこ遊び展開の邪魔をしているHに対して、Tが注意する。

- | | | | |
|------|------------|------|----------------------|
| (1)T | H(Hの名前を呼ぶ) | (2)T | 1号準備オッケーって言わないとだめだよー |
| (3)H | 準備オッケーだ | | |
| (4)T | 了解だ! | | |
| (5)K | 了解だ! | | |
-

上記の事例1-2(2)の発話が監督の声である。このT(2)の発話は「飛行機を合体させる」というルールにふさわしくない行動(この事例では準備オッケーと言わないということ)をとっ

ているHに対し、Tはごっこ遊びのフレームから離れて相手を実名であるHと呼んで注意し、ごっこ遊びを進行させようとしていることがわかる。このような発話が監督の声（directional voice）であり、フレームレベルは3と分類した。

事例 1-3

フレームレベル 2（ごっこ遊びの役柄として話しているが、相手の子どもの実名を言う場合）

AとRyとYは「タイムレンジャーごっこ」をしている。Aは「タイムレンジャーごっこ」の途中で保育者と話している。そこでYはAをタイムレンジャーごっこに戻そうとして、「怪獣をやっつけろ」と遊び変化を提案するのだが、その時にAのごっこ遊びの役柄名（タイムグレー）ではなくAという実名で呼びかける。

Y Aー、Aー、怪獣やっつけろ！

Y どー！

A タイムグレー、出動！

Ry 準備完了！

この事例でYはごっこ遊びの役柄として遊び変化について言及しているのだが、遊び相手であるAの実名を言っている。そのためにフレーム混合とみなされ、フレームレベル2となる。

年少児、年長児の各々の提案におけるフレームレベルについて分類した結果を表7に示す。年少児についてはフレームレベル4が1（25%）、フレームレベル3が8（20%）、フレームレベル2が2（5%）、フレームレベル1が29（73%）であった。年長児についてはフレームレベル4が1（19%）、フレームレベル3が23（43%）、フレームレベル2が5（9%）、フレームレベル1が25（49%）であった。これらの結果から年少児、年長児共にごっこの役柄を演じた上での声、遊んでいる本人としての声、監督の声（フレームレベル3）という様々な声を組み合わせさせて提案をおこなっていることがわかった。3歳児と5歳児においてごっこ遊びに新たな要因をもたらす機能をもつ提案は、年少児においてはごっこ遊びの役柄を演じていない上での発話（遊んでいる本人としての発話）の方がごっこ遊びの役柄を演じた上での発話よりも多かった。

表7 提案における各フレームレベルの割合

フレーム	4	3	2	1
年少児	1 (25)	8 (20)	2 (5)	29 (73)
年長児	1 (19)	23 (43)	5 (9)	25 (46)

（ ）内は%

(3) 明示性レベルについて

提案におけるフレームレベル分析に加えて、Sawyer (1997) は提案がなされた後にその提案がその後の相互行為展開へ与える制約の強さとして明示性（explicitness）（Sawyer, 1997）を分類した。Garvey & Kramer (1989) はごっこ遊びに使用される言語に特有の特徴と発達を研究し、ごっこ遊びのコミュニケーションにおいて3歳から5歳の間に明示的な提案の割合が多くなるということを発見した。この論文の影響でごっこ遊びのメタコミュニケーションに関す

る心理学研究は明示的なものに焦点を当てたものが多くなった。Sawyer (1997) はこの明示的メタコミュニケーションの再定義を行っている。大半のケースでは、これは元の明示的メタコミュニケーションの概念と類似しているが、帰結関係(entailment)の力がその発話の明示的意味内容(denotational content)から定義される代わりに、遊び相手に提示される帰結関係の強さと、それがどれくらいの自由度または制約を応答者に残すかによって定義されている(Sawyer, 1997)。また子どもは自分が何を提案しているのかは言わないため、子どもが提案として発話したものの文字通りの意味(denotation)からはそれが暗示的に何を意味しているのかを分析(Operationalize)するのは難しい。この困難は2つの発話ターンの即興的な交換の一部として応答される提案にのみ焦点を当てることで改善されている。またこうした明確さの再定義は従来の研究が明示的なメタコミュニケーションを単に“遊ぶ(play)”という動詞の存在があることと定義している事(Giffin, 1984)に対する再考としての意義がある。なぜならば子どもたちがごっこ遊びをしていること(“Play”)を“～ごっこしよう”という形で明確に述べない場合であっても、提案がその後の相互行為展開に与える制約は強いこともあるからだ(Sawyer, 1997)。

以下、Sawyer (1997) を参考にして、筆者が実際に行ったコード分類の視点を加えて明示性レベルの分類をまとめたものを表8から表11に示す。

表8 明示性のレベル4 (Sawyer, 1997) の定義と例

明示性のレベル4：ごっこ遊びをしているということを明示的に言及している発話である。応答者を想定している。

子どもはごっこ遊びをしているということを明示的に述べている。これはレベル1、2と3とは違う点である。“○○ごっこしよう”、“何々ってことね”、“私が何々だったってこと”、等という発話がレベル4には含まれる。またレベル4は、“お母さんになりたい”または“私は○の役をしよう”(レベル1“私がお母さん”とは対照的)という役割分担の要求や言述である。

表9 明示性のレベル3 (Sawyer, 1997) の定義と例

明示性のレベル3：ごっこ遊びをしているということには明示的に言及しないで、遊び変化について言及する発話。以前のごっこ遊びの相互行為展開内容からみて、その内容が連続的でなく、未来の出来事について言及している発話。「台詞」。

レベル1と2のようにこれらは遊びについて暗示的であり、レベル4のように“～ごっこしよう”とは言わない。提案がされて初めて、その内容はごっこ遊びの筋に付与される。遊びを始めるきっかけとなる発話も含まれる。遊びに新しい要因をもたらす発話であるが、その新しい要因の内容はそれ以前の発話の内容を受けたものではない。その意味でレベル3の発話の内容はそれ以前の相互行為展開とは連続していないものである。出来事やルールの新たな設定はレベル3である(例“もう一発で死ぬって決めよう”)。

① 促しや命令はレベル3である。

明確な促しや命令はレベル3である。レベル3は“あなたは王子様ね”というような他の子どもへの明確な役割分担、他の子どもへ向けたおもちゃや物の役割分担や見立てが含まれる(例；松かさに“がぞ”(架空の名称)という名前をつけたときの発話。相手に向かって“見てこ

れ（松かさ）、がぞ”）。

② 遊び仲間の遊び道具の所有に関する発話はレベル3である。

例) “あなたのベッドはここに置く事にしましょう”。

その他) 提案が明示的に応答者を想定した内容であったり、応答者を名指しして指定している場合、その発話はレベル1とは分類できず、レベル2か3である。もし発話の内容がその発話以前のごっこ遊びの相互行為展開と連続的なものであるならばレベル2であり、以前のごっこ遊びの相互行為展開と連続的でないか、未来の出来事の状態についての非連続的な内容である場合はレベル3である。

表 10 明示性のレベル2 (Sawyer, 1997) の定義と例

明示性のレベル2：ごっこ遊びをしているということには明示的に言及しないで、遊び変化について言及する発話。以前のごっこ遊びの相互行為展開内容からみて、その内容が連続的である連続的発話。

レベル1のように、これらは遊びについては暗示的であるが、レベル1とは違いレベル2の提案には応答者が想定されている。応答者が想定されていることはレベル3も同様であるが、その内容はレベル3とは異なっており、ごっこ遊びの相互行為展開の内容からみて連続的なものである。レベル2の発話は未来の出来事を想定したもの（レベル3）ではなく、現在起きていることについての言及である。現在起きていることについての警告やアナウンスはレベル2となる。未来に起こる出来事について言及しているのであれば、代わりにレベル3にコードする。

① 暗示的な演技的ノミネーション (implicit performative nomination) はレベル2である。
例) “やあ、お姫様”のように発話が向けられる相手にお姫様の役を割り当てる発話。明示的に“〇〇役をしてね”と言わずに役割を分担する発話。

② 疑問調の提案はレベル2にである。

例) “今日のごはんはカレーでいい?”

表 11 明示性のレベル1 (Sawyer, 1997) の定義と例

明示性のレベル1：ごっこ遊びをしているということには明示的に言及しないで、遊び変化について言及する発話。応答者を直接は想定していない提案。

新しい提案をする度合いが低いゆえに最も暗示的な提案である。レベル1の提案においては子どもは遊びについて明確に述べない、また応答者に対して直接に提案を投げかけない。

① 応答者を想定せずに発話者自身やものの変容について言及するものはレベル1である。これはつまり自分自身やものについての提案を遊び相手の応答を想定せずに暗示的にする提案のことである。

② 動作を表すような音効果はレベル1である。このような発話は応答者にその内容を見捨てる自由や、応答するにしてもその内容の解釈について最大の自由度を与える。

例) 鉄砲を撃つふりをしながら、「ヒュー、ドカーン」と言う

③ またしばしば単に提案をフレーム内でごっこの役柄を演じて発話するのみで、相手の提案

を拡張しないような応答はレベル1である。

以下に実際の発話分析の例を提示していく。分析対象となるのは以下の事例1-4である。またここでは分析の手順を示すというのが目的であるから、Sawyer (1997) が分析対象に加えなかった応答を受けていない提案についても分析対象としている。

事例1-4

年長男児の怪獣ごっこ

TとRとYの3人で怪獣ごっこをすることになる。初めはRとYの2人で遊んでいたところにTが加わる。

T Tも入れて

R いいよ

Y 何になる? 怪獣?

T 怪獣!

Y いいよ!

Yほんとに(立つ) んじゃなくてここまで

Y ビーン

(ここでTは遊びから抜けるがRとYの2人で怪獣ごっこが続く)

Y 言ったら 言ったら(怪獣が)来るよ

Y Rのところまだまだだから

R 爆弾ドーン!

Y 人間が速く歩くから

Y 人間も速く歩く

(Yは人間役である自分が速く歩くという設定を提案して、RがYに追いつけないようにする。二人はブランコの周りを駆け回っている。その間、ドンとかチェキッ等と二人で言いながら、怪獣役のRをYが銃で撃つふりをしている。)

この事例を実際にコード分類するとどのようなことになるのかということを、提案、応答、フレームレベル、明示性レベルのそれぞれの結果をまとめたものを表12に示す。

発話番号1と2はもともと遊びに加わっていなかったTがRとYの遊び仲間に入ろうとする仲間入り場面である。この場面の発話分類についても、フレームレベルと明示性という視点から分類することができるが、仲間入り場面に関してはやや異なる分類形式があるので(Sawyer, 1997), ここでは分析対象外とする。では発話番号3から12について明示性レベルという視点から説明する。まず発話番号3を明示性レベル2とした理由であるが、これはごっこ遊びをしているという事実について明確に触れていないと考え、フレームレベル4は却下される。Yが「何になる? 怪獣?」と質問調でRに対して役割分担を提案していることから、フレームレベル2となる。「何になる?」という発話はごっこ遊びをしているということに明示的に言及しているために明示性レベル4と迷うところであるが、質問調であるという点から「Rは怪獣になってね」というレベル4の発話と比較すると明示性が弱まると考え、レベル2とした。

次に発話番号4については「怪獣!」という発話には「怪獣(になりたい)!」という言外の

表 12 事例 1-4 の即興的やりとりの分析結果

怪獣ごっこ（花壇にて）					
発話番号	発話者	発話・文脈	提案／応答	フレームレベル	明示性レベル
		Tも加わって、T, R, Ry の 3 人で怪獣ごっこをすることになる。			
1	T	Tも入れて	仲間入り		
2	R	いいよ	仲間入り		
3	Y	何になる？ 怪獣？	提案	3	2
4	T	怪獣！	承認	3	4
5	Y	いいよ！	承認	1	4
6	Y	ほんとに（立つ）んじゃないくてここまで（怪獣の姿勢についての提案）	提案	3	3
7	Y	ビーン	提案	1	1
		Tは遊びから抜けるがRとYの2人で怪獣ごっこが続く			
8	Y	言ったら 言ったら来るよ	提案	3	3
9	Y	Rのところまだまだだから	提案	3	3
10	R	爆弾ドーン！	提案	1	1
11	Y	人間が速く歩くから	提案	3	3
12	Y	人間も速く歩く	提案	3	3
		ブランコの前を駆け巡る			
		ドンとかチェキッ等といいながら遊ぶ。Rが怪獣でYがそれを撃つ			

意味が含まれているということを想定し、ごっこ遊びにおいて「ぼくは怪獣だよー、ガオー」等と発言して役割分担を要求するレベル1とは異なり、レベル4の役割分担要求であると考えた。

次の発話番号6は「ほんとに（立つ）んじゃないくて、ここまで」とYがRに対し、姿勢を提案している発話である。この発話はごっこ遊びをしていることについて明示的には言及していないためにレベル4は却下される。またこの発話は明確な促しであると考えられるために明示性レベルは3となる。

発話番号7は「ビーン」という行為を表す音効果であると考えられるために明示性レベルは1となる。

次の発話番号8と9は「言ったら、言ったら来るよ。Rのところまだまだだから」という発話である。ごっこ遊びをしているという事実には明示的に言及していないためにフレームレベル4は却下される。次に「Rのところまだまだだから」という発話が正確に意味するところは筆者にも不確かではあるが、この発話全体は未来の出来事について言及するものと考えられる。そこで未来の出来事について言及しており、それ以前の相互行為展開においてはされていない設定がされたと考えられるので明示性レベル3となる。

次の発話番号10は発話番号8、9のYの提案に対し、Rが応答していると考えられる。これはごっこ遊びをしているという事実には明示的に触れていない発話であるので、レベル4は却下される。この発話は明示性レベル1の「単に提案を演じるのみで、その提案を拡張しないような応答」や「行為を表す音効果」に当てはまると考えられる。Yの提案にRが「行為を表す

音効果”で応答しているのである。

次に発話番号 11, 12 の Y の発話「人間が速く歩くから」であるが、これもごっこ遊びをしているという事実には明示的に触れていない発話であるのでレベル 4 は却下される。また「人間が速く歩く」という発話は前の相互行為展開からみて連続していない設定であり、これから未来に人間役である Y が速く歩くという提案をするものである。そのためにこの発話は明示性レベル 3 と分類される。

なお、明示性のレベルについて 2 名の分析者による一致率を調べた結果は、83.9% (全発話 181 の内の 152) であった。その際分析結果の不一致については協議の上調整を行ない、最終的に決定した。

年少児, 年長児の各々の提案における明示性レベルについて分類した結果を表 13 に示す。年少児については明示性レベル 4 が 0 (0%), 明示性レベル 3 が 17 (43%), 明示性レベル 2 が 13 (33%), 明示性レベル 1 が 10 (25%) であった。年長児については明示性レベル 4 が 3 (6%), 明示性レベル 3 が 20 (37%), 明示性レベル 2 が 16 (30%), 明示性レベル 1 が 15 (28%) であった。

表 13 提案における各明示性レベルの割合

明示性	4	3	2	1
年少児	0 (0)	17 (43)	13 (33)	10 (25)
年長児	3 (6)	20 (37)	16 (30)	15 (28)

() 内は%

(4) Sawyer (1997) による遊びの即興的やりとりの分析結果

Sawyer (1997) は、上述した「2つのターンによる即興的やりとり」や、そこでのフレーム、明示性というメタプラグマティックス戦略について、以下に示す 3 点の分析をしている。

第一の分析視点は「暗示的なメタプラグマティックスとその発達の相違」(Implicit Metapragmatics and Development) である。この結果から明らかになったことの概略を年長児, 年少児の順に述べる。まず年長児のごっこ遊びの会話の中ではフレームレベル 4 や明示性レベル 4 といった明示的なメタプラグマティックスを用いた発話の占める割合が高く、暗示的なメタプラグマティックスを用いた発話の割合は低かった。その一方、年少児については暗示的なメタプラグマティックス戦略を用いる割合の方がより高かった。

第二の分析の視点は「相互行為の文脈とメタプラグマティックス戦略」(Interactional Context and Metapragmatic Strategy) である。この分析に際しては、次のようなふたつの仮説を立てた。そのひとつめは「2つのターンによる即興的やりとり」内のメタプラグマティックス戦略は類似しているという仮説である。これはつまり「2つのターンによる即興的やりとり」の提案と応答のうち、提案が明示的なメタプラグマティックス戦略を用いているならば応答も明示的なメタプラグマティックス戦略を用いており、その逆もまた然りという意味である。分析の結果はこの仮説はフレームレベル、明示性レベルの両方について正しいことを示した。ふたつめは「2つのターンによる即興的やりとり」内の各々のメタプラグマティックス戦略が異なる場合のうち、暗示的なメタプラグマティックス戦略を用いた提案を拒否するためには明示的なメタプラグマティックス戦略を用いた応答することが有効であり、明示的なメタプラグマ

ティックス戦略を用いた提案を承認するためには暗示的なメタプラグマティックス戦略を用いた応答をすることが有効であるという仮説である。分析の結果はこの仮説が正しいことを示した。また第二の分析の視点から得られた結果からは、応答で用いられるメタプラグマティックス戦略は応答者が提案を承認または拒否したいという意図によって変化しているということが明らかとなった。

第三の分析の視点は「社会的文脈と即興的やりとりの関連」(Social Context and the Improvisational Exchange)である。この分析に際しては年齢や性別や集団の大きさや友人関係という社会的文脈と即興的やりとりの関連について検討されている。その結果、メタプラグマティックス戦略については友人関係が強くなると暗示的なメタプラグマティックス戦略が用いられるということが明らかになった。また従来の研究が女兒の発話内容の方がより暗示的なものであるということを示しているのに対し、Sawyer (1997) は男児の発話内容の方がより暗示的であるということを示した。また「2つのターンによる即興的やりとり」において、女兒の方が男児よりもより暗示的なメタプラグマティックス戦略を用いているということが明らかとなった。

Sawyer (1997) の研究により、遊びにおける即興的やりとりは仲間の用いたメタプラグマティックス戦略や友人関係の強さといった社会的文脈に影響を受けていることが明らかになった。このことは個々の子どもの発言や行為には限定されないような社会的・協同的な活動としての即興的相互行為を描くものである。また今後、こうした過程をより詳細に検討していくために発話の分類データのみならず、会話のダイナミックな構造について時系列な分析を加えていく必要があると考えられる。

6. 今後の遊びの即興性分析の方向性と課題

Sawyer (1997) の研究からは、ごっこ遊びについていくつかの新たな視点が得られた。そこからは、ごっこ遊びの相互行為は予測不可能で協同的な即興的活動であるということが示された。この研究は相互行為を社会文脈的のみならず、会話分析の結果による数量的な結果を用いて相互行為における即興性を描いており、今後この研究の成果はこうした研究手法とともに、相互行為研究に重要な影響を与えるものと考えられる。このように Sawyer (1997) の研究の結果として得られた成果を今後更に発展させていくためには、どのような研究の方向性や改善点が考えられるだろうか。本節では以上のような視点に基づき、今後の遊びの即興性分析の方向性とその改善点についていくつかの点をまとめていきたい。

第一の改善点としては、「2つのターンによる即興的やりとり」という会話分析カテゴリーの見直しがあげられる。Sawyer (1997) では遊びの相互行為過程で生じる「意味の創発・共有」という視座から、意味を創発する提案とそれに対する応答としての「2つのターンによる即興的やりとり」が提示されている。この分析視座と分類ツールは「2つのターンによる即興的やりとり」の具体的な会話構造を明らかにしているという点で、高く評価できる。しかし、実際にこの分類コードに基づいて分析するに当たり幾ばくかの困難を覚えた。この理由として、実際の遊びの会話において遊びに新しい要因を提案する際には、先に5(1)で示したような定義に基づく提案の他にも遊び仲間呼びかけたり、質問したり、命令するなどしている発話が見られることにある。このような提案における発話機能の多義性を考えたときに、提案の機能に含

まれるものの範囲をより詳細に検討し分類することが必要であると考えられる。そのようにすることで提案の持つ機能について理解が深まり、協同的な即興的相互行為における提案の意義をさらに深く検討することができるだろうと考える。またコード分析の際に生ずる混乱も軽減されるだろう。特に年少児のごっこ遊びの会話は提案、応答と明確に分類することが困難な場合がある。遊びの相互行為における即興性分析には即興的やりとりの分析が重要であるため、それに伴う解釈の混乱を和らげることは必要である。こうした提案の機能についての事例を事例1-5において、その分析結果についてまたまたものを表14に示す。なお、以下に示す事例1-5は質問の機能を持つ提案についてである。

事例1-5

YとT（二人とも年少女児）は「美容院ごっこ」をしている。この事例ではYが美容師、Tがお客さんという設定である。「うでにスプレー」という現実の美容院では見られない設定であるが、子どもたちの美容院ごっこではそのような設定のもとでごっこ遊びが展開していた。以下のやりとりが始まる前には、Yは「ハートだよ」「ほしだよ」と言いながらTのうでにスプレーをかけるふりをしていた。

Y うでにスプレーかけるよね。(小声で) なに色(のスプレー)がいい? ハートがいい?

T うーん(迷っている) きいろ。

Y だめ! おなじいろ。みずいろでいい?

表14の発話番号1においてYは「うでにスプレーかけるよね(省略)ハートがいい?」とごっこ遊びにおいて「スプレーをかける色は何にするか」と質問をしている。この発話は「スプレーを腕にかける」ということや「スプレーには色がある」という新しい要素をごっこ遊びの文脈に導入するものであるとみなすことができる。発話番号2ではその提案に対して「きいろ」とTは応答している。このように質問とみられる発話の中にも、ごっこ遊びの新しい文脈を導入する提案の機能をもつものがある。このような発話を分析する際に生じる困難は、表12で示したように提案の機能に多義性を与えることで解決できるのではないかと考える。

第2の改善点として、「2つの発話ターンによる即興的やりとり」の後に展開する即興的やりとりである「後続する即興的やりとり(subsequent improvisational exchange)」(以下s. i. e.と略記; Sawyer, 1997)について検討することがあげられる。このs. i. e. というやりとりは、「2つの発話ターンによる即興的やりとり」の中の応答としての修正や拡張に更に応答があった場合の即興的やりとりを意味している。s. i. e. の過程を分析することで、ある一人の発話者の提案が遊び仲間全体で共有されていく過程を明らかにすることができると考えられる。本研究では、s. i. e. の範囲を拡張し、「2つの発話ターンによる即興的やりとり」のうち承認や拒否

表14 事例1-5の分析結果

発話番号	発話者	発話・文脈	提案／応答	提案の機能
1	Y	うでにスプレーかけるよね。(小声で) なに色(のスプレー)がいい? ハートがいい?	提案	質問
2	T	うーん……きいろ。	拡張	
3	Y	だめ! おなじいろ。	拒否	

に対して応答があった場合もこれに含める。こうすることでより詳細に「意味の創発・共有過程」を検討できるのではないかと考える。またこの s. i. e. が生じる回数や内容等や機能について詳しく検討することで、提案や応答というふたつの発話ターンに限定されない遊びの即興的過程をみることができないかと言えよう。また遊びにおけるコミュニケーション能力の発達の相違をみるためには、ごっこ遊びの s. i. e. の各年齢毎の回数について比較検討することも必要であると考え。更にはごっこ遊びの即興的相互行為における意味の共有過程についてより時系列的に分析し、それが遊びの相互行為展開に与える影響について検討することも必要だろう。この「連続する即興的やりとり」の事例を事例 1-6 において、その分析結果についてまたまたものを表 15 と表 16 に示す。表 15 は事例 1-6 の分析結果であり、表 16 は事例 1-5 の分析結果である。

事例 1-6

A と Ry と Y の 3 人（3 人とも年長男児）は砂場に縦一列になって座り、それぞれが飛行機を操縦しているふりをしている。この遊びはテレビのヒーローを真似たごっこ遊びで、3 人の間では各々の飛行機が最終的には合体するという目的が共有されている。途中、幾度が合体を試みるもののそれは仲間の「まだ合体していない」という発話により失敗していた。以下の事例はそのような試みの失敗の後に、「飛行機が合体する」という A の提案が残りの Ry と Y によって承認され、「飛行機が合体する」というエピソードが展開していく様子である。数回の失敗の後、ついに 3 人の中で飛行機が合体したという提案が共有され、3 人は交互に飛行機が合体したことを告げている。

A 合体しました！
 Ry 合体しまし
 A 合体しました！ 合体しました！ 合体しました！
 Y 合体しました！
 Ry 合体しました！
 A 合体しました！
 Y 合体しました
 Ry 合体しましたー

表 15 事例 1-6 のやりとりの分析結果

発話番号	発話者	発話・文脈	提案／応答	S. I. E.
		3 人の中で各々の飛行機が合体したという認識が持たれる。3 人は交互に合体したことを告げる。		
1	A	合体しました！	提案	
2	Ry	合体しまし	承認	S. I. E.
3	A	合体しました！ 合体しました！ 合体しまし	承認	S. I. E.
4	Y	合体しました！	承認	S. I. E.
5	Ry	合体しました！	承認	S. I. E.
6	A	合体しました	承認	S. I. E.
7	Y	合体しました	承認	S. I. E.
8	Ry	合体しましたー	承認	S. I. E.

表 16 事例 1-5 の S. I. E. についての分析結果

発話番号	発話者	発話・文脈	提案／応答	S. I. E.
1	Y	うでにスプレーかけるよね。(小声で)なに いろがいい? ハートがいい?	提案	
2	T	うーん。。きいろ。	拡張	S. I. E.
3	Y	だめ! おなじいろ。	拒否	S. I. E.
4	Y	みずいろでいい?	修正	S. I. E.

発話番号1でAが「(飛行機が)合体しました!」という提案をすると、発話番号2でRyが「合体しまし(た)」とそれに応答(承認)をしている。それに続く発話番号3から8までのAとRyとYの発話は全て、発話番号1に対する応答(承認)である。この事例からはs. i. e.を通して、子どもたちがごっこ遊びの相互行為展開における「意味の創発・共有」をより確かなものにしようとしていることがわかる。

表16は事例1-5をs. i. e.の視点から分析したものである。なお発話番号4は事例1-5では省略されている。発話番号1のYの「スプレーはハートがいい?」という提案に対して、発話番号2のTは「きいろ」と応答(拡張)している。それに対し、Yは発話番号3で「だめ」と拒否し、続く発話番号4で「みずいろでいい?」と発話番号2のTの「きいろ」に対し、「みずいろ」と応答(修正)している。

以上が事例1-5にみられるs. i. e.の過程である。以上2つの事例は、s. i. e.の定義を拡張することにより「意味の創発・共有」過程を拡張して分析することの可能性を示唆するものといえよう。

最後に今後の分析の方向性について示す。これはごっこ遊びの相互行為展開の発達の相違を検討するために、遊びの即興性のメタプラグマティックス戦略(Sawyer, 1997)を応用するための視点でもある。

ごっこ遊びの相互行為展開の発達の相違については、年少では「行き当たりばったり」にみえたごっこ遊びの展開過程が、年長になるにつれて有機的に関連づけられて脈絡をもつ、すなわち「行為の系列化」(高橋, 1991)をもつということが明らかになっている。この「行為の系列化」がみられる遊びとみられない遊びについてのイメージを図式化したものを図3と図4に示す。このような遊びの相互行為展開過程における発達の相違の要因については、第一に年少児は相互主体性の発達が未熟であり、彼らの「2つのターンによる即興的やりとり」は常に相互主体性を維持しつつ展開しているのではないということが言えよう。すなわち年少児においては、相互主体性の発達が未熟であるために遊び仲間のそれぞれが提案した様々なストーリーが「行き当たりばったり」に展開していくのである。第二にSawyer(1997)のメタプラグマティックス戦略の分析結果を参考に次のような仮説を立てて説明することができる。それは年少児の遊びにおける提案は暗示的なものが多いが、それに対する応答も暗示的なものが多いのではないかということだ。この仮説については年長になるにつれて明示的な提案の割合が高くなるということや(Garvey & Kramer, 1989)、年長になるにつれて明示的なフレームや明示性が使われる割合が高くなる(Sawyer, 1997)ということからも正しいということが言えそうである。こうした年長児による明示的な提案はごっこ遊びの文脈に、新たな創発を導入するための

相互行為的力も強いといえよう。このことは先に5の(2)表3と事例1-2でも紹介したフレームレベル3に出てくる「監督の声」の発話数を年少児と比較することでもより証拠づけられるかもしれない。監督の声はごっこの役柄として遊びフレーム内で発話せずに、遊びの相互行為において何が起きているのか、またはどのように相互行為展開すればよいのかということを相手に伝える機能をもつ発話である。この明示的なプラグマティックス交渉ともいえる監督の声を通して、年長児は年少児よりもより合理的に即興的やりとりにおける意味の共有化を図っているのではないだろうか。このことは相手と交渉して意味を創発・共有するためのメタプラグマティック戦略が年長児において発達していることを示唆している。

事例1-2(再掲)

フレームレベル3 (監督の声)

K, T, H, の3人が砂場で3列になって、それぞれが飛行機を操縦しているという設定で遊んでいる。3人の間で「3機の飛行機を合体させる」というルールが共有されているのだが、3人との合意がないとそれに失敗してしまう。以下では飛行機合体の準備をしないで飛行機合体というごっこ遊び展開の邪魔をしているHに対して、Tが注意する

(1)T	H (Hの名前を呼ぶ)	フレームレベル4
(2)T	1号準備オッケーって言わないとだめだよー	フレームレベル3
(3)H	準備オッケーだ	フレームレベル1
(4)T	了解だ!	フレームレベル1
(5)K	了解だ!	フレームレベル1

このような年長児と年少児の相互行為展開の発達の相違を、そこでみられるメタプラグマティック戦略の違いとして分析するために両者の会話の構造を図式的に表すという方法が考えられる。前述5(4)で年少児は年長児よりもごっこの役柄を演じた上での発話が多いということや、完全にフレーム内の発話であるフレームレベル1の割合が73% (表7)と最も多いことがわかった。また年長児においてはフレームレベル1とフレームレベル3の割合が同等であり、年少児と比較してその割合が43%と年少児の20%の約2倍となっている。このような対話の構造を図式的に表すと以下の図2のようになることが予測される。

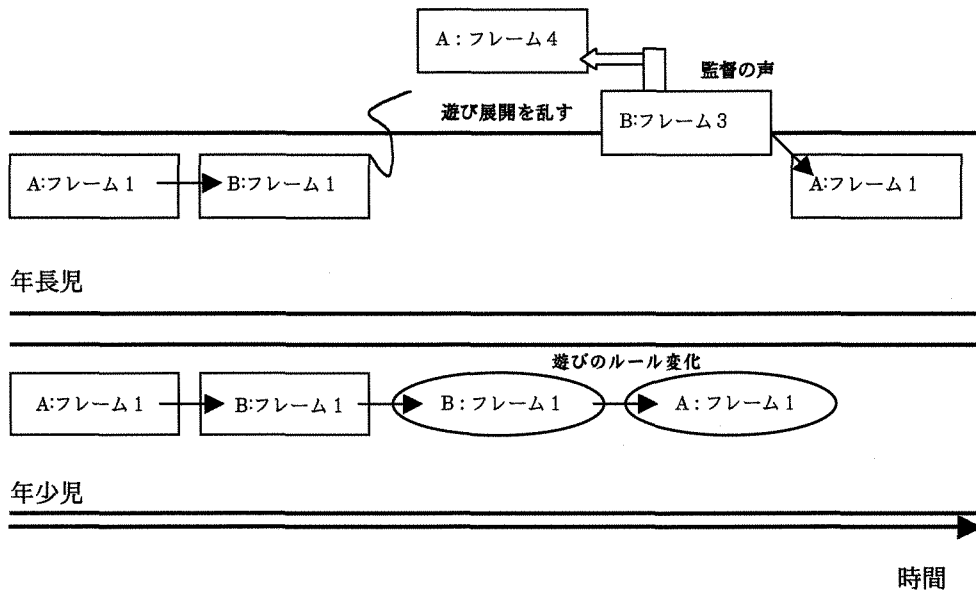


図2 年少児と年長児の遊びの会話にみられる典型的な構造

注. 太線内は遊びのフレーム内を太線外は遊びのフレーム外を示す。A, B, Cは発話者の名前を示す。□, ○は異なる遊びのルールを示す。フレーム1はフレームレベル1の発話であることを示す。

図2に示すのは、年少児と年長児の遊びの会話の典型的な構造である。年長児においては事例1-2の(2)のTに見られる様に遊びの相互行為展開を混乱させるような発話に対して、フレームレベル3の監督の声が相互行為展開の方向を相手に示すことで、その後の遊びの相互行為展開がまとまるということが多々ある。一方、年少児においては、フレームレベル1で遊びの提案がされ続けていく。その提案はごっこ役柄を演じつつなされ、かつ参加者はそれぞれ異なるルールの遊びを提案していく。そのため、遊びのルールに年長児のようなストーリー展開は見られず、異なるルールの遊びが提案に応じて「いきあたりばったり」に展開していく。図2では、そこで生じている対話のメタプラグマティック戦略をフレームレベルという視点から描いてみた。今後、こうした分析の方向性として、遊びの各エピソードからこのように各年齢に典型的にみられる対話の構造を取り出してその数を各年齢集団ごとに比較し、その発達の相違について検討するということがあげられる。

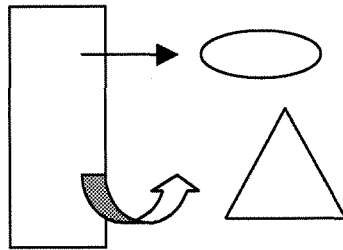


図3 「行為の系列化」(高橋, 1991)がある遊び

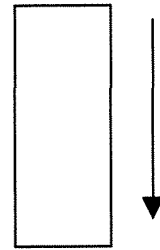


図4 「行為の系列化」(高橋, 1991)がない遊び

注. 図3と図4におけるそれぞれの図形は遊びフレームを表す。図3ではいくつかの遊びフレームが関連して相互行為が展開していることを、図4ではひとつの遊びフレームに沿って相互行為が展開していることを示している。

また年長児の遊びの相互行為展開が年少児よりも行為が系列化されたものであることについて、年長児の場合は暗示的な提案に対し明示的に応答したり、それをさらに拡張させる s. i. e. という過程がみられるという第三の仮説を立てることもできるだろう。この仮説は年長児がそうしたメタプラグマティック戦略を用いて、「意味の創発・共有」を相互主体的に首尾良く行っていることを示唆するものである。

今後以上の仮説を検証するためには、年少児、年長児それぞれについて暗示的な提案がなされた後の発話の明示性レベルを検討する必要がある。また「2つのターンによる即興的やりとり」の明示性、フレームレベル、s. i. e. の内容や回数という視点から遊びの展開が比較的長く続いた遊びと、続かなかった遊びについてその意味の共有、拡張過程の相違ということを検討する必要がある。

以上のような視点から検討を加えることは、ごっこ遊びという協同的即興的活動におけるメタプラグマティックスについて、第2の改善点で述べたのと同様に時系列的な分析をすることにつながるだろう。今後はこれらの点に焦点を当て検討を加えていくこともまた課題となっている。以下に、そのような分析方法の一例を示す。

今回分析対象の事例として紹介するのは年少児による「結婚式に行くごっこ」である。そこでは「ままごと」と「結婚式に行くごっこ」という2つのテーマがこの順番に相互に関連しつつ展開していた。ちなみに「結婚式に行くごっこ」とは家族で結婚式に行くという設定でのごっこ遊びであり、H, Y, S, K, R, Tが参加している。「ままごと」遊びはそこから抜けたKが創ったテーマである。

事例 1-6

「結婚式に行くごっこ」から「ままごと」への展開

午後の自由遊びの時間が始まり保育者が子ども達に何をしたいかとときと「ままごと」という返事が返ってくる。KとUが「ままごと」コーナーに行き「ままごと」の道具を分け合う。そのうちに子どもたちはぬいぐるみをおんぶひもで背負ったり、「ままごと」用のワンピースに着替えたりしている。H, U, K, Y, S, R, T, の7人が「ままごと」コーナーにいるが、Hの(1)「早くしないと遅れちゃうわ、結婚式」という発言が合図となって、KとU以外は押入れへと移動する。この押入れは結婚式へ向かう車に見立てられている。(2)でTは「ここで着替える」と答えて家（「ままごと」コーナー）から車（押入れ）に移動する。

- (1)H 早くしないと遅れちゃうわ、結婚式
- (2)T はい、私ここ（押入れ）で着替える
- (3)H あっ、ここ（押入れ）は開けちゃダメ！ ここは運転手なところなのね。
- (4)H 大事なとこだからね。あっ、子どもは触んないの。わかった？
- (5)T 私子どもじゃないわ。私も触るわ。
- (6)T 私もー
- (7)H （私もという発言に対して）真似しないで。ここは運転するところ。横になりなさい。
ここでUが押入れに入って来る。
- (8)U 僕も絶対、ぎゃんぎゃ
- (9)H （Uに向って）横入りしないで下さい
- (10)K ○○くん（自分の名前）は？
- (11)U ブーン ブーン（車の音の真似）

(12) Y これ（おもちゃ）、陽子のもんで使っていいよ

(13) H （陽子に対して）はい、ありがとう

「結婚式に行くごっこ」のフレーム内で結婚式に行くふりをして遊んでいる子どもたちに、先ほど押入れに移動せずに「ままごと」コーナーにいるKが「みんなー、な、美味しいもの食べるよー」と声をかけ、子ども達は「ままごと」コーナーへと移動する。

(14) T ブーン、ブーン、ガタン、ゴトン、ガタン、ゴトン

(15) H 着いたよー

(16) T 結婚式の（??）行きますわ

(17) H 手袋はいた方がいいわよ

(18) T わかった

(19) K みんなー、な、美味しいもの食べるよー（「ままごと」コーナーから）

(20) H 外ではいた方がいいよ

(21) H ごはん食べるわだって、行かなくちゃ

(22) T あっ、行かなきゃ

TはKくんのいる「ままごと」コーナーへ移動する

(23) T ただいまー

(24) H ただいまー

保育者に「ままごと遊びをしたい」と言い、ままごとコーナーで着替えたりする等、おそらく「ままごと」遊びの準備をしていた子どもたちに向かってHが(1)「早くしないと遅れちゃうわ、結婚式」と言う。これはそれまでの文脈を無視したような発言であるにも関わらず、KとU以外の他の子どもたちはすぐにそれに応じて「ままごと」遊びから「結婚式に行くごっこ」にテーマを変更する。そしてままごとコーナーから押入れへと遊びの場を変更する。そして発話(14)から(18)までの会話からは子どもたちの間で「結婚式場についた」というフレームが共有されていることがわかる。しかしその後Kの(19)「美味しいもの食べるよー」という提案にH(21)が「ごはん食べるわだって、行かなくちゃ」と応答すると、子どもたち全員が「結婚式に向かう車」に見立てられている押入れから「ままごと」コーナーへごはんを食べに行った。つまり、「結婚式ごっこ」からままごとへと遊びのテーマがここで変化している。

年少児の特徴と考えられる「行き当たりばったり」な遊び展開について、会話とフレームレベルの流れが示されているのが(14)から(24)までの会話であると言えよう。またこの間の発話であるH(20), (21)「外ではいた方がいいよ。ごはん食べるわだって行かなくちゃ」のように、直前まで「結婚式ごっこ」をしていた会話の流れが変容して急に「ままごと遊び」に言及しているという会話の流れは年少児のごっこ遊びにおいて特徴的なものである。このような会話の構造が年少児のごっこ遊びに見られる「行き当たりばったり」な相互行為展開の要因である。仮に大人がこのような会話をする「突拍子もない発話」と受け止められ、円滑なコミュニケーションを阻害するものとされる。しかし子どものごっこ遊びの会話においてはHが「あっ、行かなきゃ」とすぐに応答していることから示されるように、コミュニケーションにおける自然な流れとして受け止められていることは興味深い。このような幼児の発話の特徴の要因については、共同意志決定場面における幼児の意見が変わりやすさとして示された研究がある（礪波・三好・麻生、2002）。このような年少児のごっこ遊びにおける会話について「2つのターンによ

る即興的やりとり」とフレームレベルという2つの視点から、トランスクリプトに沿って会話の構造のダイナミクスを時系列に沿って分析したものを図式化したのが図5である。フレームレベル1の発話を中心として「意味の創発・共有」を行っている過程がわかると思う。

このようにごっこ遊びの会話のダイナミクスを時系列に沿って検討することで、子どもの遊びにおける「意味の創発・共有過程」としての即興性をより文脈に依存した形で行うことが可能である。

以上のいくつかの視点から子どもたちがどのような遊び道具や前提となるトランスクリプト等の文脈をどの程度互いに共有し、その文脈を利用して遊びに創発性を生み出しているのかということを検討することが本研究の最終課題である。

文献

- Aitchison, J. 1995 *Linguistics: An Introduction* Hodder and Stoughton Limited. (田中春美・田中幸子・若月剛訳 1998 「入門 言語学」 金星堂.)
- Bateson, G. 1972 *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Book. (佐藤良明訳 2000 『精神の生態学』新思索社.)
- Bateson, G. 1979 *Mind and nature: A necessary unity*. New York: John Brockman Association. (佐藤良明(訳) 1982 『精神と自然』 思索社.)
- Blumer, H. 1969 *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice-Hall inc. (後藤将之訳 1991 『シンボリック相互作用論 パースペクティブと方法』 勁草書房.)
- Coulthard, M. 1997 *An Introduction to Discourse Analysis* Longman Group Limited. (吉村昭市・貫井孝典・鎌田修訳 1999 『談話分析を学ぶ人のために』 世界思想社.)
- E. A. Schegloff, and H. Sacks 1974 Opening Up Closings. In R. Turner (ed.), *Ethnomethodology* Penguin pp.223-264. (北澤裕・西坂仰訳 1989 「会話はどのように終了されるのか」 『日常性の解剖学』 マルジュ社.)
- Garvey, C. 1977 *Play, Open Books*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (高橋たまき訳 1980 『「ごっこ」の構造』 Cambridge, Mass: Harvard University Press. サイエンス社.)
- Garvey, C. 1984 *CHILDREN'S TALK*. 柏木恵子・日笠摩子共訳 1987 子どもの会話〜「おしゃべり」に見るこころの世界〜 サイエンス社.
- 現代社会理論研究会(編) 1995 『エスノメソロジーの現在——CSCW 研究の現状と課題(小特集II)』現代社会理論研究5号 人間の科学社.
- Giffin, H. L. N. 1984 The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp.73-100). Orlando, FL: Academic Press.
- Goffman, E. 1959 *The presentation of self in everyday life* Doubleday & Company inc. (石黒毅訳 1974 「行為と演技——日常生活における自己呈示——」 『ゴッフマンの社会学1』 誠信書房.)
- Green, G. M., 1989 *Pragmatics and natural language understanding*, Lawrence Erlbaum Associates. (深田淳訳 1990 『プラグマティックスとは何か』 産業図書.)
- 浜田寿美男 1995 『意味から言葉へ——物語の生まれる前に』 ミネルヴァ書房.
- J. L. Austin 1962 *How to do Things With Words*. (坂本百大訳 1978 『言語と行為』 大修館書店.)
- 近藤敏夫 1997 「ミードの時間論」 『G. H. ミードの世界——ミード研究の最前線——』 船津衛(編) 恒星社厚生閣.
- Mead, G. H. 1932 *The Philosophy of the Present*, Open Court Publishing Company. (川村望訳 2001 「現在の哲学」 『デューイ＝ミード著作集 現在の哲学・過去の本性 第14巻』 pp.9-105 人間の科学社)
- 無藤 隆 1997 『協同するからだことば——幼児の相互交渉の質的分析』 金子書房
- 佐藤公治 1999 『対話の中の学びと成長』 金子書房.

- Sawyer, R. Keith. 1997 *Pretend play as improvisation: conversation in preschool Classroom*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Searle, J. R., 1969 *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
(坂本百大・土屋俊訳 1986『言語行為 言語哲学への試論』勁草書房.)
- Silverstein, M. 1985 The functional stratification of language and ontogenesis. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp.205-235). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 高木光太郎 2001 『Vygotskyの方法：崩れと振動の心理学』金子書房.
- 高原脩・林宅男・林礼子 2002 『プラグマティックスの展開』勁草書房. 高橋たまき・中村和子・森上史朗 共編 1996a 『遊びの発達学 基礎編』培風館.
- 高橋たまき・中村和子・森上史朗 共編 1996b 『遊びの発達学 展開編』培風館.
- 高橋たまき 1991 遊びと発達, 無藤隆編 『子どもの遊びと生活 新・児童心理学講座 11』金子書房.
- 高橋たまき 1984 『乳幼児の遊び——その発達プロセス——』新曜社.
- 礪波朋子・三好史・麻生武 2002 『幼児同士の共同意志決定場面における対話の構造』発達心理学研究 13, 158-167.
- ヴィゴツキー・レオンチェフ・エリニコン他 1986 (神谷栄司訳 1989『ごっこ遊びの世界——虚構場面の創造と乳幼児の発達』法政出版.)
- 好井裕明・山田富秋・西坂仰 1999 『会話分析への招待』世界思想社.

謝辞

本論文は、フィールドワークの場を提供して下さったH保育園と子どもたちのご協力なしにはありえませんでした。ここに感謝申し上げます。また、佐藤公治教授(北海道大学大学院教育学研究科)から多大なるご教示と資料の提供を頂きました。ここに記して感謝申し上げます。