

## 職業体験型テーマパークにおけるセールスドライバーの ロールプレイ体験に伴う参加児童の発話分析

古見 文一

### 問 題

日々のコミュニケーションにおいて、他者の心を推測するマインドリーディングの能力は重要である。なぜなら、コミュニケーション場面において、相手がどのような意図で発話を行っているか、なぜそのような行動をとるのかということを考えて反応するということをヒトはしばしば行っているからである。このような、他者の心的状態の推測についての発達研究は数多く行われてきた（メタ分析研究として Wellman, Cross, & Watson, 2001）。心の理論の獲得指標としては、定型発達児において4歳～6歳で達成される一次の誤信念課題の通過（Wimmer, & Perner, 1983; Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985）、および6歳～9歳ごろに達成される二次の誤信念課題の通過（Perner, & Wimmer, 1985）が広く用いられてきた。

さて、マインドリーディングの発達に影響を及ぼす要因であるが、Apperly (2011) は、認知資源をより多く利用できるようになることと、社会的な体験を蓄積することが重要であるということ指摘している。社会的な体験の蓄積についての研究としては、幼児期のふり遊び、ごっこ遊びに関する研究や、児童期におけるロールプレイの研究が挙げられる。

幼児期におけるふり遊び、ごっこ遊びとマインドリーディングの能力との関連についての研究は、数多く行われているものの、必ずしも一貫した関連性が提唱されているわけではない。例えば、Rosen, Schwebel, & Singer (1997) は、幼児期に見られるふり遊びにおいてふりをしている人の考えや信念を正確に捉えることのできる子どもは、それが出来ない子どもよりもマインドリーディングに関連する課題に正答しやすいということを述べており、Astington, & Jenkins (1995) は幼児期における誤信念課題のパフォーマンスは、ふり遊びやごっこ遊びに参加した回数に関連するということ指摘している。一方で、Schwebel, Rosen, & Singer (1999) は、幼児期におけるふり遊びの頻度は、見かけと実際の判断には影響するが、誤信念課題の正答率には影響しないということを主張している。

児童期におけるこれらの関係については、外山・無藤 (1990) が女兒におけるごっこ遊びに関する研究はあるが、この研究では子どもの欲求商品の調査で女兒の一位にぬいぐるみと着せ替え人形があがっていたことから、小学生もごっこ遊びをするという前提をおいている。学研の小学生白書 web 版 (2012) では、ぬいぐるみも着せ替え人形も欲求商品のランキング外になっており、子ども達の遊びも変容していると考えられる。そのため、児童期におけるごっこ遊びとマインドリーディングの関係を調べた研究は近年では少ない。

児童期以降の事例研究としては、子どもに役を与え、演じさせるというロールプレイが発達過程にある児童期や青年期においても社会的な能力にポジティブな影響を及ぼすことが示唆されてきた。例えば、金山・中台・江村・前田 (2005) は、中学生において職場体験を題材としたロールプレイがソーシャルスキルを向上させるということ述べており、台 (2003) は小学生においていじめ場面のロールプレイによって他者理解が促進されるということを指摘している。

実験研究としては、古見・子安 (2012) は役を演じるというロールプレイがマインドリーディングの能力に及ぼす影響を実験的に検討した。その結果、成人において、ロールプレイはマインドリーディングを活性化することがわかった。また、古見 (印刷中) では、児童期の子どもを対象にロールプレイがマインドリーディングの能力に及ぼす影響を実験的に検討したところ、他のマインドリーディングに関わる課題の得点が低い児童により大きなロールプレイの効果があらわれるということがわかった。これらの研究では、ロールプレイを行った後の課題成績を、ロールプレイをした群としない群とで比較するという手法をとっていたが、ロールプレイ中にどのような変化が起こったかは検討されていない。そこで、本研究ではロールプレイ中の子ども達の行動の変化を検討するために、ロールプレイを用いた職業体験型テーマパーク、“キッズニア (Kidzania)” における、3～15 歳児の行動を観察記録し、その変化を検討した。

キッズニアの海外ホームページ (<http://www.kidzania.com/> 2012 年 8 月 22 日確認) および日本のキッズニアランドサイト (<http://www.kidzania.jp/> 2012 年 8 月 22 日確認) によると、キッズニアは 1999 年メキシコで誕生した職業体験型テーマパークであり、日本では 2006 年に東京、2009 年に甲子園で開業した。施設内は、子どもに合わせて実際の約 3 分の 2 のサイズの街を模しており、複数の提携スポンサー企業がそれぞれパビリオンを展開し、アクティビティと呼ばれる様々な体験を提供している。キッズニア内では、キッズと呼ばれる通貨が使われ、パビリオンには、仕事として職業を体験し、キッズを稼ぐことのできるものと、買い物やサービスを受けることでキッズを消費するものがある。また銀行パビリオンではキッズを預金することができる。キッズを稼ぐことのできるアクティビティには、消防士、パイロット、ピザ職人などの仕事があり、キッズを消費するアクティビティは、デパートでの買い物、運転免許試験場での免許取得、レンタカーの利用といったものがある。施設内での行動は子ども達自身に委ねられており、子ども達は、自ら利用したいパビリオンを選び、体験をするというシステムをとっている。日本では、対象年齢は 3～15 歳であり、基本的に年齢

により利用が制限されるパビリオンは存在しない。子ども達は、キッズニアの中では大人として扱われ、各パビリオンでは、それぞれのアクティビティに合わせて役割が与えられる。つまり、子ども達は、キッズニアの中にいる間は大人の役を、それぞれのパビリオンでは、そこで与えられた役を演じるというロールプレイを行うことになるのである。多くのアクティビティでは提携スポンサー企業から提供されたユニフォームや道具を使用し、子ども達が役になりきれりするような工夫がされている。本研究の観察者は、開業前からキッズニア甲子園にアルバイトスタッフとして関与し（2009～2011）、コンセプト、システムを熟知している。

ごっこ遊び、ロールプレイ中の子どもの行動を観察した研究としては、片山・高田・渋谷・吉本・河那部・高木（2010）がマインドリーディング、他者のふりの共有、言語表出、他者との言語コミュニケーションについて検討している。片山らは、ふり遊びの発達の変化を、別府・野村（2005）における意図理解と言語表出のギャップと関連付け、3～4歳児を子どもどうしてなんとなくわかりあっている状態とした。その状態では、言語表出は、独語が中心であり、明確にわかりあうことのできる5歳以降とは区別している。また、渋谷・安松・小森・高田・高木（2008）による幼児同士での砂場遊びで発生したごっこ遊びの観察研究を行っている。これらの研究では遊びの中における幼児の発話に着目している。渋谷らは子どものコミュニケーションは3歳頃までは大人側の読み取りに依存しており、3歳をすぎると子ども同士でのわかりあいが発達すると述べている。3歳頃までは独り言に近い独語での自分の考えの表現が多く、大人がそばにいるときは応答を引き出すことができても子ども同士ではそのようにならない。そうした子ども同士におけるわかりあえない状態を経験することでわかってもらえるようなコミュニケーションを目指すようになるのである。従って、独語は発達に伴い、減少していくことが示されている。また、渋谷らは、遊びとは無関係な発話についても検討している。

そこで、本研究ではこれらの研究を参考に、ロールプレイ中の参加児のコミュニケーション面の変化をとらえるために、キッズニアにおけるロールプレイ中の子ども達の発話量、および発話の内容について時系列変化を検討した。キッズニアでは子ども同士ではなく、大人のスタッフがロールプレイのシナリオに沿ってアクティビティを進め、また備品等も実際に使われているものを利用しているため、一般的なごっこ遊びに必要な“見立て”や“ふりの共有”は必要ではない。そのため、参加児はキッズニアが用意した環境にうまく適応することで、ロールプレイをスムーズに行うことができるようになる。本研究が対象としたキッズニア甲子園の宅配センターパビリオンは、個室ではなく開かれた場所であるため、観覧する保護者もいるパビリオン外へのアクセスが用意に行える場所であった。そのため、アクティビティの最中に無関係な会話をパビリオン外の保護者で行う場面があった。また、友人同士で参加している参加児の中には、友人同士のみで異なる会話をを行う場面もあった。しかしながら、事前の聞き取り等から、これらのシナリオに沿わない行動はアクティビティが進むにつれて少なくなるという報告があった。また、渋谷らの研究では年齢があがるほど遊びと

は無関係な発話が増えるということが示されているが、これは幼児に限った研究であり、年齢があがるにつれて、砂場が手なぐさみになっているからである可能性が指摘されている。キッザニアの対象年齢は3～15歳と年齢の幅が広く、多くの参加児は小学生であること、また多くの子ども達が「楽しい」という感想をもつため、アクティビティは手なぐさみとは考えにくいことから、本研究においては年齢と文脈と無関係な発話の関係は渋谷らの研究における結果とは異なるものであることが考えられる。

以上から、本研究では子ども達の発話を「文脈に沿っていない会話」と「文脈に沿っている会話」に分類し、仮説(a)“体験を通じて、発話の内容が文脈に沿っていないものから、文脈に沿っているものへと変化する”，仮説(b)“年齢と共に、発話の内容が文脈に沿っていないものから、文脈に沿っているものへと変化する”という二つの仮説を検証した。なお、独語については本研究においては対人コミュニケーションに着目するため、および対象児の年齢から独語は多く観察されないことが見込まれたため、「文脈に沿っていない会話」に含めて分析を行った。

さらに、発話の質を検討することで、マインドリーディングとの関連、およびキッザニアのような特殊な場所でのロールプレイ中の子ども達の様子を検証することも本研究の目的であった。渋谷らの研究では年齢別にこの受容課程が発話内容の検討から示されており、年少児の「受容が行われない状況」と「独語が拾われる状況」、年中児の「ごっこの提案が一度では伝わらない状況」と「ごっこがメンバー間で共有される状況」、年長児の「直接関係しない会話が続く状況」と「ごっこが一連の流れを持つ状況」が示されている。しかしながら、小学生以上のロールプレイの場面の研究、および様々な年代の子ども達の相互コミュニケーションの研究は数が少なく、明らかではない点も多い。これらの検討のため、アクティビティの時系列ごとに特徴的な事例をあげ、その背景にあると思われる要因を検討した。

## 方 法

### 観察対象児

2010年11月にキッザニア甲子園“宅配センター”パビリオンのアクティビティを体験した幼児・児童150名(男児86名、女児64名、3歳～15歳、平均年齢8.17歳)を観察対象児とした。中学生の体験人数が少なかったため、分析の際にはキッザニアの慣例に従い、参加児を、未就学児(21名)、小学1～4年生(82名)、小学5年生以上(47名)に分類した。

### 手続き

本研究では、キッザニア甲子園内にある“宅配センター”パビリオンを観察対象とした。宅配センターでは、子どもたちにはセールスドライバーという役が与えられ、最大6名一組でアクティビティを行っている。アクティビティの中では、いくつかの決められた台詞はあるものの、全ての行動が決められているというものではなかった。ロールプレイには成人スタッフが少なくとも一人関与し、子どもたちへの指導や、ロ

ールプレイのストーリーを維持するための行動を行った。

観察者は、キッズニア甲子園宅配センターパビリオンに、成人スタッフのユニフォームを着用した状態で入室し、各アクティビティを観察した。観察者は基本的に子ども達と直接に関わるという事は行わなかった。観察の指標として用いたのは、子ども達の発話量のうち、意味のある発話（“あー”，“うー”，“よっ”などは意味のない発話とし、記録しなかった）であり、それらを話の流れに沿っているものと沿っていないものに分類した。例えば、子ども同士で“字読める？”，“配達先どこだったっけ？”というようなアクティビティの内容に関わる会話や、成人スタッフに対し“もう一回練習したい”，“大丈夫”などの会話を行った場合の発話を、文脈に沿っている発話とした。反対に、テレビ番組の話を始めたり、パビリオン外で観覧している保護者などに話しかけたりした場合を文脈に沿っていない発話とした。また、“配達，配達”などの独語についても、文脈に沿っていない発話に含めた。また、発話によりコミュニケーションが始まった場合は、最初の発話のみカウントした。さらに、アクティビティの流れで必ず発話しなければならない発話に関してはカウントしなかった（例えば、配達先での挨拶など）。これらの記録は全て観察者による筆記記録で行った。

### 観察対象アクティビティ

宅配センターのアクティビティの定員人数は6名であった。本研究で観察対象としたアクティビティは定員人数である6名が揃ったアクティビティのみであった。キッズニア甲子園内では、子ども達は自由にアクティビティを選び、体験することができるため、毎回の男女比や年齢などは一貫していなかった。また、友達同士や兄弟姉妹が同一グループに含まれている場合もあった。

アクティビティ開始前、子ども達は、パビリオンの外のベンチに座って開始を待った。その間にスタッフが子ども達と会話をしたり、アクティビティの内容について多少説明をしたりし、ラポール形成が行われることが多かったが、子ども達がパビリオンを訪れるタイミングに個人差があるため、これらのインタラクションの量にはばらつきがあった。アクティビティ開始数分前に、子どもたちはスタッフに促されてユニフォームを着用した。アクティビティ開始時刻になると、スタッフ1名が子ども達を連れてパビリオンの中に入室した。約30分間のアクティビティは内容により三つのセッションに分けることができた。分析の際は時系列をこのセッションで分類し、子ども達の発話量の変化を検討した。それぞれのセッションは約10分ずつであり、その流れはFigure 1の通りであった。各セッションの内容は以下に記述する。

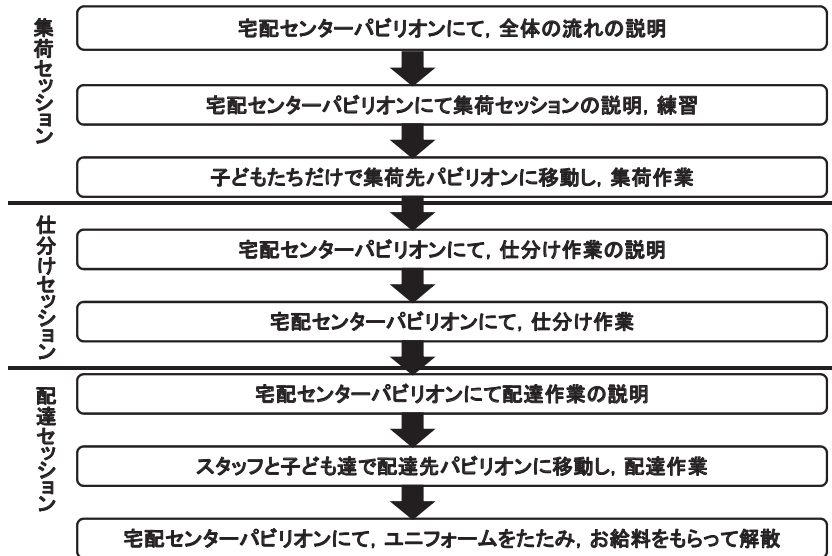


Figure 1. アクティビティの流れ

**集荷セッション** パビリオンに入室した後、子ども達はアクティビティの内容（セールスドライバーの仕事について、どのような流れで仕事をするかなど）の説明をスタッフから受けた。その後、荷物を集荷に行く先の別パビリオンの説明を受け、集荷の際の挨拶を全員で練習した。練習が終わると、子ども達だけで別パビリオンに集荷に向かった。集荷先のパビリオンでは、子ども達で決められた挨拶を行い、集荷先パビリオンのスタッフから一人一つずつ荷物を受け取り、それを宅配センターパビリオンまで持ち帰った。この時、観察者は子ども達に気づかれないように同行し、発話の記録を行った。集荷先は、それぞれのアクティビティで異なっていたため、宅配センターパビリオンからの距離や、所要時間には多少のばらつきがあった。

**仕分けセッション** 集荷から帰ってきた子ども達は、スタッフから伝票の読み方などの説明を受けた。その後、パビリオン内に積み上げられた荷物を、伝票を読みながら配達先が書かれた棚の中に分けていくという作業を行った。観察者は、パビリオン内の隅で発話の記録を行った。

**配達セッション** 仕分けが終わった子ども達は、集荷してきた荷物の伝票を読み、配達先を確認した。6人の子どもの配達先はすべて同じものであるように設定されていた。集荷の時と同様に、全員で挨拶と伝票にハンコをもらう練習をした後、パビリオン内に設置されている地図で場所を確認し、全員で配達に向かった。配達の際は、スタッフも同行した。配達先のパビリオンでは、子どもたちだけで決められた挨拶を行い、配達先パビリオンのスタッフに荷物を渡し、伝票にハンコをもらい、お礼の挨拶を行った。その後、往路と同様の手段で宅配センターパビリオンまで戻った。観察

者は、子ども達に同行し、発話の記録を行った。配達先は、それぞれのアクティビティで異なっていた。さらに配達に使用する手段には、台車を押しての配達とウォークスルーと呼ばれる車に乗っての配達の2種類があった。ウォークスルーとは、実際は運転席と配送物を乗せる場所がつながった車であり、それを少し小さなサイズにした車をアクティビティでは用いた。スタッフが運転し、後ろに子どもたちが乗り込んで実際にキッザニアの街を走ったため、キッザニアの街の交通事情によって子どもたちが車に乗っている時間は前後した。これらのため、配達セッションの所要時間にも多少のばらつきがあった。

配達から戻った子どもたちは、自分たちが用いたユニフォームを脱いでたたみ、最後にスタッフから“お給料”としてキッザニア内で用いることのできる疑似的な通貨を受け取り、パビリオンを退出した。

## 結 果 と 考 察

### 年齢グループによる発話総量の分析

150名の参加児が発した意味のある発話について、各セッションにおける全体の発話量、文脈に沿っている発話量、文脈に即していない発話量をその場で紙に記録し、観察終了後にデータを入力した。記録は、エクセル（Microsoft Office Excel 2007）を用いて一覧表にした。子ども一人に一行を割り当て、発話の種類（全体の発話量、文脈に沿っている発話量、文脈に即していない発話量）×セッション（集荷、仕分け、配達）の9カテゴリーに分けて記入した。

発話を録音することができなかったため、発話量の基準は、内容のまとまりによって判断した。例えば、A“おばあちゃんから果物が届いた”，B“私も届いた…えーと…みかん”といったやり取りの場合、AもBも一回の発話としてカウントした。3名の参加児はいずれかのセッションで発話が一度もないセッションがあったため、分析対象外とし、147名を最終分析対象とした。Figure 2 は発話総量を表したものである。

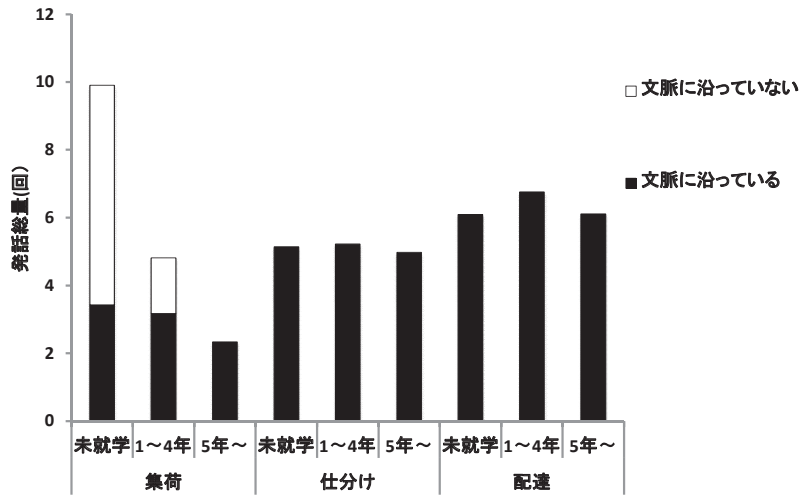


Figure 2. 各セッションにおける各年齢グループの発話総量

全体の発話総量に対する文脈に沿っていない発話総量の比を、角変換を行い、年齢 (未就学児, 1年生~4年生, 5年生以上)×セッション (集荷, 仕分け, 配達)の二要因分散分析を行ったところ、年齢の主効果 ( $F(2, 144) = 52.65, p < .01$ ), セッションの主効果 ( $F(2, 288) = 142.40, p < .01$ ), および交互作用 ( $F(4, 288) = 52.65, p < .01$ ) が有意であった。単純主効果の検定の結果、未就学児と1~4年生については、セッションの効果があり、多重比較を行ったところ、どちらも集荷セッションのみ全体の発話総量に対する文脈に沿っていない発話総量の比が有意に高かった ( $p < .05$ )。また、集荷のセッションにおいて年齢の効果があり、多重比較を行ったところ、全ての年齢グループの間に差が見られ、全体の発話総量に対する文脈に沿っていない発話総量の比は、未就学児が最も高く、5年生以上が最も低かった ( $p < .05$ )。

### 発話総量についての考察

まず、仮説 (a) “体験を通じて発話の内容が文脈に沿っていないものから、文脈に沿っているものへと変化する” について検討する。これは、未就学児と1~4年生についてはセッションの効果があり、集荷セッションのみ他のセッションよりも全体の発話総量に対する文脈に沿っていない発話総量の比が有意に高かったことから、仮説を一部支持する結果を得られたと考えられる。5年生以上に関してはセッション間の差は見られなかったが、これは5年生以上では集荷セッションの段階ですでに文脈に沿わない発話がないからであると考えられる。未就学児、および1~4年生において集荷セッションのみ他のセッションよりも文脈に沿っていない発話総量の比が高かった点については、集荷セッションの前半はアクティビティ内容の説明を聞くという受動的な内容がほとんどであり、集荷セッションの最後に“集荷”という能動的な行動を行っ



たからということが考えられる，古見・子安 (2012) および古見 (印刷中) においても，受動的に説明を聞くだけでなく能動的にロールプレイという行動を行うことが重要であるということが指摘されている。本観察における対象児にとっても話を聞くだけで漠然としていた自分の“セールスドライバー”としての意識が，実際に行動を行うことで明確となり，アクティビティの流れにのりやすくなったと考えられる。

仮説 (b) “年齢があがると発話の内容が文脈に沿っていないものから，文脈に沿っているものへと変化する”についても，集荷のセッションにおいては，年齢の効果があり，各グループ間でそれぞれ全体の発話総量に対する文脈に沿っていない発話総量の比に差があり，年齢があがるほど比が小さくなっていることから，仮説を一部支持する結果を得られたと考えられる。渋谷他 (2008) においては，幼児においては年齢があがるほど無関係な発話が増えていたが，3～15 歳という広い年齢の範囲ではその限りではないということが本研究の結果から示唆された。従って，ロールプレイの中における無関係な発話はある年齢までは増加するが，その後減少すると言う発達の変化がみられる可能性がある。そしてその減少が始まる年齢は小学 1～4 年生のどこかであるということが考えられる。他に考えられる可能性としては，子どものロールプレイへの入り込みが影響を与えたということである。渋谷らは年長児においては遊びが手なぐさみになっていると指摘している。キッズニアは大人が子どもとともにロールプレイを行い，リアルで子ども達をひきつけるロールプレイを行っていることから，子ども達は年齢があがってもロールプレイに入り込みやすかったかもしれない。これらについては，以下にあげる子ども達の特徴的な発話からも読み取ることができる。

### アクティビティ中の子ども達の言動についての特徴的な例と考察

子ども達の全ての言動を記録することはできなかったが，三つのセッション，および年齢による特徴的な言動について，セッションごとに考察する。

**集荷セッション** どの年代の子ども達からも緊張の様子を読み取ることができた。未就学児では，パビリオン外で見学をしている付き添いの保護者から離れられない子どもや，しきりに保護者の方を見ているという子どもがいた。また，完全に固まってしまい，無表情で立っているという子どもも何人か見られた。小学 1～4 年生では，保護者に対して呼びかけを行ったり，友人同士で参加している子どもは，友人同士で話を始めたりという行動がみられた。小学 5 年生以上に関しては，男女で多少行動の違いが見られた。女子では一人で参加しているか誰かと一緒に参加しているかによって言動が大きく異なっていた。一人で参加している女子は，基本的に受け身であり，スタッフの話を聞いて理解している様子ではあっても，全体への呼びかけに答えたり，質問をしたりということを行う子どもはほとんどいなかった。反対に，誰かと一緒に参加している女子は，比較的能動的に行動することが多かった。これは，参加児の年齢層が小学 1～4 年生に集中しており，年下の子ども達とアクティビティを行うことに恥ずかしさを感じていたということが考えられる。しかしながら，一人で参加した 15 歳女子では，そのような反応は見られず，むしろ積極的にアクティビティに関わろう

とする行動が見られた。一方で、男子では小学 5,6 年生では、特にこのような差は感じられなかったが、中学生では誰かと一緒か、一人かによる同様の差がみられた。男子については、観察対象となった参加児の最高年齢が 12 歳であるため、15 歳でどのような反応が見られるかは不明であり、女兒も 15 歳で参加したのは 1 名であるため、中学生以降の全体の傾向をとらえることは難しい。しかしながら、小学 5,6 年生頃で性別による行動の傾向の違いがある可能性は観察できた。

アクティビティ内での発話については、その大半が対スタッフか、もともと知っている子ども同士によるものであった。未就学児において見られた独語は“はいたちゅ？はいたちゅ”（3 歳男児）や“宅急便、宅急便”（4 歳男児）といったものが見られた。代表的な発話としては、“あのなー、外国行ったことあるねん”（5 歳男児）といった文脈に沿っていないものや、“むこうが忙しそうならどうするん？”（4 年生女児）といった文脈に沿っているものが見られた。

**仕分けセッション** 集荷セッションに比べると全体的に緊張が薄れていた印象があった。仕分けの内容は伝票を読んで、伝票に記載された配達先の名前が書いてある棚に荷物を分けて入れるという内容であったため、字が読めなかったり、字を覚えただけであったりという未就学児にとっては多少難しい内容であった。従って、未就学児では他者に助けを求めるような言動がみられ、小学 1~4 年生、および小学 5 年生以上では未就学児をサポートするような行動がみられた。未就学児による助けを求める行動に関しては、誰に助けを求めるかということ子ども達自身で判断しているような様子がうかがわれた。例えば、グループの中で最年長、あるいは体格が大きいという子どもに助けを求めるということではなく、それまでの行動がしっかりしている子どもに助けを求めているという印象があった。また、助けを求める方法も、“字、読めない”（4 歳男児）のように言語で行う参加児と、荷物を持って助けを求める相手の方をじっとみつめる（4 歳男児）といった行動が見られた。

片山ら（2010）は年少児について、大人が子どもの心を“わかってあげるコミュニケーション”から、“わかりあうコミュニケーション”に移行する時期であると指摘しているが、このような行動は“わかってあげるコミュニケーション”を期待してのものであると考えられる。小学 1~4 年生では、自分が分担した仕分けを終えてから、年下の子どもを助ける行動や、スタッフなどの他の誰かに促されて年下の子どもを助ける行動が多く見られた。一方で小学 5 年生以上に関しては、自分が分担した仕分けを行いつつ、年下の子どもを助けるような行動が見られた。また、サポートの方法としては、未就学児が困っている場合、代わりに全てしてあげるというサポート方法と、ある程度のサポートは行うものの、最後は困っている子ども自身に任せるといったサポート方法の二種類が見られた。

**配達セッション** 配達セッションにおいても、小学 1~4 年生、および小学 5 年生以上が未就学児をサポートする様子が見受けられた。また、他者視点の理解、他者の心の理解といったマインドリーディングに関する言動が最も見られたのはこのセッションであった。例えば、配達先での挨拶の練習の際、伝票を相手に見せるという練習が

あった。この時、伝票の文字が相手に見えるように向ける、つまり自分から見ると反対側を向けるということを行う場面があった。このように他者視点を理解して正しい行動をするということは未就学児には難しい様子であった。また、“今はお客さんおらんからよくわからん”（2年生男児）というように、その場にはいない他者の視点を想像することが難しいという反応もあった。しかしながら、彼らの中には、周りの子ども達の反応をまねて正しい行動をとることができた子どももいた。この場面での年上の子ども達のサポートとしては、“相手から見たらどうかよく考えてみ”（2年生女児）のように、言語で理解を促そうとするものと、“だから反対に持つんやって”（4年生男児）のように直接的に伝えるもの、また“まだ難しいよね。こうやってするんよ”（5年生女児）と言いながら、手を取って教えるというようなサポートが見られた。この反応は、“まだ難しいよね”と未就学児の知識を理解しているという面で、他のサポート方法を行った子ども達よりも他者の心の理解の発達が進んでいると考えられる。

また、台車に荷物を収納する際に、女児は台車の中で荷物を積み上げる傾向があったが、そのような時に“中で崩れてしまう”（2年生男児）や“平べったくした方が安定する”（4年生男児）というように、男児が注意を促して、収納しなおすという反応が散見された。これは、空間認知能力の性差（竹内，1995）によるものと考えられる。最後のユニフォームをたたむ場面でも、未就学児が困難を示し、小学1～4年生あるいは小学5年生以上がサポートをするという場面が見られた。そこでも、他者に応じてサポート方法を変えるという反応が見られた。例えば、5歳の女児と1年生の男児が困難を示している時、4年生女児が5歳の女児に対しては、“お姉ちゃんと一緒にやろう”と一緒に言い、1年生男児に対しては“そこの線に合わせてたたむねん”と口頭だけでサポートをするという方法をとっていた。この反応も、他者の状態に応じて行動を変えるというマインドリーディングの能力があらわれていると考えられる。

### 本研究の限界と今後の課題

本研究では、観察場所の都合により、映像の録画や音声の録音を行うことができなかったため、データのコーディングを行うことができなかった。また、各参加児の年齢、性別、キッズニア体験回数、宅配センターのアクティビティ体験回数、その日のキッズニア滞在時間のうち、どの時間に体験をしたかなどを統制することができず、各アクティビティも集荷先や配達先、配達方法が異なっていた。そのため、キッズニアでのアクティビティ体験が新奇であるかなどは参加児によって異なっていたと考えられる。また、ロールプレイを行っていない対照群を用意することもできなかった。そのため、本研究による参加児の変化が単に新奇な状況に慣れることにより起こったものであるか、ロールプレイの効果であるかの検討はできなかった。しかしながら、ロールプレイ中に発話の量や質が変化していく可能性が示唆されたことは本観察研究の意義であり、さらなる研究への足がかりと考えることができる。また、本研究の参加児の大半は小学1年生以上であり、従来のごっこ遊びに関する研究ではカバーされてこなかった年代の子ども達である。このような年代の子どもたちにも、ロー

ルプレイ中の言動についていくらか明らかになった点があるということは本研究の意義としてあげられる。今後の課題としては、本研究で見られた発話の質の変化がその後も継続するものであるかどうかを検討することがあげられる。また、発話内容に関しては、いくつかの点で子ども同士の自由なロールプレイにおける子ども達の発話と大人と異年齢の子ども同士が関わり、整えられた環境で行うという特殊な状況ともいえるキッザニアでのロールプレイの違いが明らかとなった。このような新しい形のロールプレイが子どもの発話の量および質に与える影響を詳しく検討していくことも意義があると考えられる。

## 謝 辞

調査にご協力いただきましたキッザニア甲子園の皆さまと参加された子ども達に心より御礼申し上げます。また、本論文の作成にあたりご指導いただきました京都大学大学院教育学研究科の子安増生先生に深く感謝申し上げます。

## 引用文献

- Apperly, A. I. (2011). *Mindreaders: The cognitive basis of "theory of mind"*. London: Psychology Press.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, *9*, 151-165.
- Baron-Cohen, S. (2002). *自閉症とマインド・ブラインドネス* (長野敬・長畑正道・今野義孝訳). 東京: 青土社. (Baron-Cohen, S. (1995) *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.)
- Baron-Cohen, S., Leslie, M. A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, *21*, 37-46.
- 別府哲・野村香代 (2005). 高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」をもつのか: 「誤った信念」課題とその言語的理由づけにおける健常児との比較, *発達心理学研究*, *16*, 257-264.
- 古見文一 (印刷中). ロールプレイ体験がマインドリーディングの活性化に及ぼす効果の発達的研究, *発達心理学研究*
- 古見文一・子安増生 (2012). ロールプレイ体験がマインドリーディングの活性化に及ぼす効果, *心理学研究*, *83*, 18-26.
- 学研 (2012). 小学生白書 web 版 2011 年 12 月調査, 学研,  
<<http://www.gakken.co.jp/kyouikusuken/whitepaper/201112/chapter5/03.html>>,  
<<http://www.gakken.co.jp/kyouikusuken/whitepaper/201112/chapter5/04.html>> (2012 年 8 月 22 日)
- 金山元春・中台佐喜子・江村理奈・前田健一 (2005). 中学校における職場体験学習と

- 連動したソーシャルスキル教育. 広島大学心理学研究, **5**, 131-148.
- 片山伸子・高田薫・渋谷郁子・吉本朋子・川那部隆司・高木和子 (2010). 幼児のふり遊びの共有における協約性と言語発達の検討. 立命館人間科学研究, **21**, 163-172.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that ...": Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, **39**, 437-471.
- Rosen, C. S., Schwebel, D. C., & Singer, J. L. (1997). Preschoolers' attributions of mental states in pretence. *Child Development*, **68**, 1133-1142.
- Schwebel, D. C. & Rosen, C. S., & Singer, J. L. (1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind: the role of jointly constructed pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, **17**, 333-348.
- 渋谷郁子・安松あず紗・小森伸子・高田薫・高木和子 (2008). 大人のいない場面で子どもはどう遊ぶか—室内での砂場遊びの分析から—, 立命館人間科学研究, **16**, 45-56.
- 竹内謙彰 (1995). 空間能力の性差は減少してきたか—空間能力の性差に関するメタ分析的研究の文献展望—, 愛知教育大学研究報告, **44**, 183-192.
- 外山紀子・無藤隆 (1990). 小学生女兒のごっこ遊びにおけるスクリプトとメタ発話の発達的变化. 発達心理学研究, **1**, 10-19.
- 台利夫 (2003). *ロールプレイング*. 東京: 日本文化科学社
- Wellman, M. H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development*, **72**, 655-684.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding deception. *Cognition*, **13**, 103-128.

(日本学術振興会特別研究員 教育認知心理学講座 博士後期課程1回生)  
(受稿 2012年9月3日、改稿 2012年10月31日、受理 2012年12月27日)

## **Children's Utterances during Role-play Activities at a Theme Park that Provides Occupational Experiences**

FURUMI Fumikazu

This study was an observational study conducted at “Kidzania,” an entertainment center in which children can have role-play experiences as if they are adults in different occupations. One hundred and fifty children aged 3 to 15 years were observed. They took part in activities at the pavilion for the courier service occupation. The activities consisted of three sessions: collection, sorting, and delivery. The observer recorded the children's utterances, and categorized them as those that were suitable for the context or those that were not (including monologues). The results indicated that preschoolers made utterances that were not suitable for the context in the collection session, whereas school aged children did not make such utterances. The children made more utterances that were suitable for the context during the delivery session compared to the collection and sorting sessions. These results indicate that the quality of the children's utterances changed through the three sessions suggesting that, in progressing through the sessions, the children had to gradually understand each other. Moreover, the quality of their utterances changed according to their ages and the sessions. Older children were more likely to say things that suggested they were “reading” the minds of the others.