

研究ノート (Study Notes)

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

片山伸子¹⁾・高田薫²⁾・渋谷郁子³⁾・吉本朋子⁴⁾・川那部隆司³⁾・高木和子¹⁾

(立命館大学文学部¹⁾ 立命館大学衣笠総合研究機構²⁾ 立命館大学大学院文学研究科³⁾
京都医療科学大学医療科学部⁴⁾)

The Investigation of the Roles of Conventionality and Language Development in Young Children's Shared Pretend Play

KATAYAMA Nobuko¹⁾, TAKATA Kaoru²⁾, SHIBUYA Ikuko³⁾, YOSHIMOTO Tomoko⁴⁾
KAWANABE Takashi³⁾, and TAKAGI Kazuko¹⁾

(College of Letters, Ritsumeikan University¹⁾ / Kinugasa Research Organization,
Ritsumeikan University²⁾ / Graduate School of Letters, Ritsumeikan University³⁾
/ Faculty of Medical Science, Kyoto College of Medical Science⁴⁾)

The purpose of this article is to investigate the roles of conventionality and language development during young children's shared pretend play. Rakoczy (2008) argued that peer pretend play is one instance of normative games (where X counts as Y in a certain context C) and that three-year-olds can understand their normative structure, thus being able to understand and share each other's intentions. We compared his findings with our observational data. The 4-year-olds we observed sometimes indeed shared others' pretend play. However, their utterances were merely collective monologue and they could not elaborate their intentions and pretend play by use of language equivalent to that of older children. We concluded that children's intention reading abilities develop earlier than the abilities to fully discern and establish conventions, and we discussed the role of language in shared pretend play.

Key Words : pretend play, young children, conventionality

キーワード : ふり遊び, 幼児, 協約性

1. 子どもプロジェクトにおける幼児どうしの ふり遊びとことばの位置づけ

「子どもプロジェクト」では、社会生活における学びを参加者どうしの相互作用によって成立するもの(高木, 2004)と考え、子どもと大人, 大人どうし, 子どもと子どもなど, 様々な

人どうしの関わり合いの中での発達を検討してきた。その「子どもプロジェクト」内の研究の一環として、2001年度からゆりかご保育園と協力して、立命館大学創思館において幼児の観察を行ってきた。同年齢4名が任意に選ばれ、トレーニングルーム内に設置された砂場で遊ぶ様子を別室から観察している。

我々の砂場観察は以下の特徴を持つ。第一に砂場遊びに参加するのは、全く初対面の子どもではなく保育園で共にすごす仲間、顔見知りである。第二に砂場にはスコップなどの一般的な砂場遊びの道具しかなく、大人は遊び方を指定しないので、子ども達だけでテーマを決め状況を設定する必要がある。第三に、大人は別室でマジックミラーから観察を行っており、特別な場合（子どもに危険があったり、子どもから呼ばれるなど）は大人は部屋に入る。しかしできるだけ短い時間子どもと関わり、すぐに退席する。そのため砂場では子ども達だけで会話や遊びが展開される。

我々の研究グループでは、上記のような特徴を持つ環境で展開される年少児から年長児までの遊びを検討してきた（柴田, 2005; 高木・高田・渋谷・安松, 2007; 高田・渋谷・安松・高木, 2007; 小森・渋谷・安松・高田・高木, 2008; 渋谷・安松・小森・高田・高木, 2008; 高木・渋谷・安松・小森・高田, 2008; 渋谷・吉本・小森・高木, 2009)。これらの研究では、「協約的関わり」・「共有」をキーワードとして、子ども達の会話を主に分析し、遊びの共有や遊びの形成過程を検討してきた。

我々が使う「協約」は岡本(1982)を参考にして考えられた。

「ことば以前の段階においては、ある特定の動作を相手に特定の反応を引き起こす道具的手段として使用すること、そしてそれを自分と相手との約束、相互了解の上に立って十分に使いこなせる過程が重要となる。

ここで前者を『意図的道具性』後者を『協約性』ということばで一応よんでおこう。感覚運動的コミュニケーションの発達の中でのことば使用の基礎になる意図的道具性と協約性が育っていくことに、特に注目しておきたいのである（岡本, 1982）。」

つまり、他者Aが動作や音声を他者Bに道具

として使用する場合、他者Aはそれを道具として使用できること、さらに、他者Aと他者Bの中で使用される道具の意味において共通の了解が必要だと考えるのである。「道具性」、「協約性」が言語を育てる基盤となると岡本は主張する。

協約性を持つことばはまず、養育者との「わかってあげるコミュニケーション」から育つと我々は考える（渋谷他, 2008）。例えば、子どもが発する一語文は様々な意図や意味を持つが、保護者が解釈し適切な応答を返すことで会話が成立する（食事の時間であれば子どもの「マンマ」を母親が「おなかがいいた」と解釈し、「ごはんにしようか」と答える）。こうして子どもの発話が意味を持ち、子どものことばの理解や発話が発達していく。「わかってあげるコミュニケーション」では大人と子どもが共に生活をし文脈を分かちあう中で協約性が成立している。子どもの発話は親しい人から読み取られて意味を持つことになる。文脈共有、大人の意味解釈という特徴を持つ「わかってあげるコミュニケーション」を基本としながら、対等な立場どうしの「わかりあうコミュニケーション」へと子どものことばは発達していく。

「わかりあうコミュニケーション」は、「わかってあげるコミュニケーション」でことばを育てた協約性を基盤としながらも、異なった次元のことばが必要となる。発話の文脈や他者の意図といった「わかってあげるコミュニケーション」では発話の前に共有され、相手が読み取っていた部分をことばで明らかにする必要がでてくる。「わかってあげるコミュニケーション」は相手（大人）が意味を補足し、状況を共有して理解しているため、子どもが発することばは不完全でも意味が通じ会話が成り立つ。一方で、対等な立場どうしの「わかりあうコミュニケーション」では、相手が自分のことをどれくらい理解しているのか、相手は何を知っていて何を知らないのかを認知し、それに合わせた発話が

求められる。子どもどうしが道具性と協約性をもったことばを使いながら、いままでのコミュニケーションでは協約の基盤となっていた文脈の共有や他者の意図をことばで構成し、協約性を作り出すことになるのである。

我々の一連の研究から、以下の点が明らかにされている。まず、年齢間の遊びの違いを分析した渋谷ら（2008）は、年少児クラスでは独語が多く、ふり遊びのイメージが共有されることは難しく、年中児、年長児になってことばのやりとりがうまく成立していくこと、そしてふりの表明は年長児では少なくなることを明らかにした。年少児の事例を分析した高木ら（2008）では、独語が他の子どもに受け止められてふりのイメージが共有され、遊びが展開していく過程が示された。また年少児の大人を呼ぶ行動を分析した高田ら（2007）からは、大人が子どもの意図やアイデアを明確化し、子どもどうしの協約性を成立させる媒介として働く可能性が指摘された。

年少児の会話においては、独語がよく出現し、それは年長の子ども達とは異なる特徴だと考えられた。また、独語は個人のひとり言として周囲の子どもに受け流されるのではなく、独語をうける同年の子どもがいること、独語をうけて遊びが発展する様子が明らかになった。また、年少児は大人を呼びこむことで遊びを発展させており、同年齢でうまく遊ぶには大人が存在を必要としていることもわかる。

我々のデータによる年少児の会話の分析からは、年少児は大人とのやりとりを中心にした「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」へ移行していく時期であると考えられる。年少児のことばのやりとりを分析することが協約性を基盤とした「わかりあうコミュニケーション」の成立を検討する上で重要であると考えられた。

2. 問題の所在と本論文の目的

上記のように、我々のプロジェクトでは、年少児の独語をとりあげて、仲間どうしで「わかりあうコミュニケーション」への移行の分析を行ってきた。一方で、ことばをとり上げてふりの共有過程は検討してきたが、子どものふりの共有そのものに関しては深く検討してこなかった。我々のデータからは年少児は独語を受け取ることで他者のふりイメージを共有しているようにみえるが、そもそも年少児は他者のふりの意図を理解しふりを他者と共有することは可能なのだろうか。可能であるとすればそれはどのような発話や行動によって示されるのだろうか。

本論文の目的は、子どもどうしのふり遊びの共有において同年齢のなかまどうしで成立していく「わかりあうコミュニケーション」の成立を検討するにあたって、ふりの共有理解をとりあげて検討する。さらに、ふりの共有を表出する際の言語の特徴を明らかにすることである。

まず、3節「ふり遊びの理解とふり遊び『共有』理解の研究」では、幼児のふりの共有理解を検討したRakoczyらの一連の研究を取り上げる。どのような枠組みと方法で幼児のふりの共有が検討され、結果として年少児がふりの共有を理解できるのかを明らかにする。次に4節「ふり遊び研究・ふりの意図共有研究と年少児の独語発話の検討」では、実験結果と我々の年少児どうしの観察データを比較しながら、ふりの共有が発話のやりとりの中でどう表出されているのかを示す。そしてふりの共有を理解することと言語の関係を検討する。さらに5節「今後の検討課題」では、本論文から導かれた結果から、子どものコミュニケーション発達や、協約、共有、言語発達を考える上で必要となる視点や、検討課題を述べる。

3. ふり遊びの理解とふり遊び 「共有」理解の研究

ふり遊びは古くから発達研究の対象となってきた。29年前に刊行されたFein (1981) のレビューにおいては、ふり遊びは興味をひく研究対象であること、過去に3回、ふり遊び研究のブームがあったと述べられている。Fein (1981) では、1人で行う見立て遊びから、役割が分化する典型的なごっこ遊びへとという変化、変化する年齢、役割を決める発話が見られると言った研究が紹介されている。言語とふり遊びの関係もあつかわれているが、ふりの共有や協約、共有と言語という視点は表れていない。

ふり遊び研究において、Fein (1981) からの29年の間に起こった最も大きな変化は、ふり遊びと心の理論、他者の心の理解との関連が取り上げられるようになったことであろう。Leslie (1987) は、他者のふりを理解することは、ふりをしている他者の心の状態を推測することであると考へた。そして、心的状態の理解は心の理論の基礎になると考へた。こうして、ごっこやふり遊びは他者の心的表象や信念理解との関連から論じられることが多くなった。

他者と共有するふりについて取り上げた一連の研究にRakoczyらのものがある。Rakoczy (2007) は、2歳ごろから子どもはふり遊びや簡単なルールをもった遊びができるが、それはcollective intentionalityへの最初の参加だと考へている。collective intentionalityは、2人、またはそれ以上の主体が同じことをすれば成立するのではなく、何かを共有している意識が必要である。例えば、ゲームに参加しているという意識を持つとき、ただプレイヤーの横にいただけではなく、ゲームのルールを共有し、お互いにプレイヤーだと意識できることが必要になってくる。

collective intentionalityへの参加の1つの形

としてふりをとらえる時、彼は、ふりを規範がある構造を持つと考へた。それは「XはCというある文脈ではYとみなされる (X counts as Y in a certain context C)」という構造である。例えば「お店やさん遊び (文脈C) の中では葉っぱ (X) はお金 (Y) であるとみなされる」という構造が作れる。そして、他者とのふり遊びにおいて構造を理解し文脈にあわせてかわるふりの意味を理解できることが重要だと考へた。

また、「XはCではYとみなされる」という規範的な構造は、ふりだけに適応されるものではない。こうした構造を多くの他者で共有している意識 (collective intentionality) を持つことで社会のリアリティが支えられている。例えば通貨 (特定の絵柄が印刷された紙は日本では紙幣として通用する) であるとか言語 (ある特定の音にある意味を与えて発話する) などである。

Tomasello & Rakoczy (2003) は、collective intentionalityに至る発達過程として2つの段階を設定しているが、2歳代ごろからは他者のふりや行動を参照して自分の行動を合わせていく。つまり、他者と意図をシェアするという働きが出現してくる。他者に意図があるという理解だけでなく、他者の意図と自分の意図を合わせ適切な行動がとれるようになると考へている。そして4、5歳になればcollective intentionalityに参加していくと考へた。

Rakoczyらの実験パラダイムは基本として以下の構造をとる。2名の実験者 (E1とE2。E2はパペットを持つ) が実験者として登場する。少し3人で遊んだ後、実験者2 (E2) は退場する。実験者1 (E1) と参加児は実験によってやり方や使用するものは異なるが、ふり遊びやゲームを始める。つまり、E1と参加児でふりの文脈 (Context C) が作られる。その後にE2が部屋に帰ってきて、実験ごとに異なる発

話や行動をした後に実験条件でも統制条件でも同じ行動を行う。ふりを行った時のE2の行動に対する子どもの言語反応・行動が従属変数として取り上げられた。言語反応は、実験によって異なるが、明示的な抗議(「○○しないとだめ」など、ふりやゲームのルールに言及)、暗示的抗議(「ちがうよ」など)、ニュートラルな行動などであった。

Wyman, Rakoczy & Tomasello(2009)では、ふりの文脈の理解が検討された。E1と子どもは実物を別のものに見立てるゲームを行い、その後E2が登場する。その際、E1はE2に、今、見たてゲームをしていると告げる。E2は、実験条件ではゲームに参加を表明し、統制条件ではゲームはしないと断り、ふりではなく実物をそのとおりにつかう行動をする。結果は3歳児ではE2の行動に抗議する発話の実験条件で多く出現した。実験Ⅱでは1つのものが文脈によって、異なってみたてられるふり遊びが設定された(E2はこの実験では同席する)。実験条件のE2の行動は、ふり遊びの文脈に合わないふり行動になっている。結果は3歳児では実験条件のE2のふり遊びに対して抗議する言動が多く出現していた。E2のふりが文脈に合っているかどうかを3歳児であれば区別し、それに合わせた発言がみられた。

Rakoczy (2008a)では、「見たてゲーム」のような文脈の明示がなくても幼児はふり文脈の違いが理解できるかが検討されている。例えばE1と子どもはブロックを食べ物に見たてるゲームを行う。その後E2が登場しゲームに参加していかたずね、食べることを宣言する。実験条件では子どもが食べ物に見立っていないブロックを食べ、統制条件では見立てられたブロックを食べる。結果は実験条件で3歳児では行動を批判する発話や態度が多く、中立的な行動は統制条件の3歳児で多かった。

Rakoczy, Warneken & Tomasello (2008)

では、特定の行動に新奇語を付与し構造の理解を検討した。E1が2つの行動を行うが、実験条件では一方の行動に新奇語を付与し、E2は新奇語を言ってから新奇語を付与していない方の行動をする。統制条件では、新奇語の付与はなく、E2は実験条件と同じ行動を行う。3歳児では実験条件でE2の行動に抗議することが可能であった。実験2では、新奇語を付与したゲームが行われる。実験条件では、E2は新奇語を言ってから新奇語ゲームで示されていない行動を行う。すると3歳児はE2の行動を批判することが可能であった。2歳児でも課題を簡単にすれば、3歳児と同様の傾向がみられた。

Rakoczy (2007, 2008b)では、上記の研究などを引用しながら、他者のふりを理解することは、ふりの構造と文脈に応じたふりの理解が必要であるとした。そして3歳児は構造や文脈の理解は可能だと主張する。

4. ふり遊び研究・ふりの意図共有研究と年少児の独語発話の検討

本論文の目的は、ふり遊びの共有について扱った研究を検討し、我々のプロジェクトがキーワードとしてきた子どもどうしでの「わかりあうコミュニケーション」における協約性や言語の特徴を検討することであった。

RakoczyやTomaselloの一連の研究からは、3歳児は同じふりでもそれが文脈によって適切かそうでないかを区別し、その区別を言語で表出できることがわかる。

彼らの研究は、他者の心的状態を知ること、自分と異なる他者の心を表象することが重要であるとされたふり理解に、文脈の「共有」という視点を取り入れた点、ふり構造の理解という枠組みを使い、3歳児でも構造を理解し他者のふりが適切かどうかには敏感であることを示した点が重要である。

我々の観察データでは、年少児クラスの子ど

もは観察の時点では4歳または3歳後半が多い。つまりRakoczyらの実験からはふりの文脈や他者のふり理解、他者とふりを共有することは十分できる年齢であると考えられる。では、この年齢の子どもは、子どもどうしだけの状況で、ふりの共有を言語でどう表出しているのだろうか。

渋谷ら(2008)でも示されたように、年少児クラスの発話の特徴は独語が多用されることである。それより年長になると、ふりの共有が明らかな発話があり、役割分担のあるふり遊びが出現する。

年少児クラスの特徴として、見立ては行われるがそれを受ける子どもがおらず共有されないという場面が多く見られる。しかし発話を見ると、長くは続かないが独語にあるまとまりがみられる事例がでてくる。

年少児クラスの発話において、独語がまとまりをもって展開される例をあげる。ここでは、かきごおりやさんというふりが、3人の間で共有される例である(A, B, Cはそれぞれ子どもを指す)。

例1

A:「いらっしゃいませー(ざるに砂を入れる)」
 C:「いらっしゃいませーいらっしゃいませー、かきごおりができます」
 B:「かきごおりができましたー」
 C:「はいかきごおりができましたーみんなかきごおりでー」

「かきごおり作り」という一定のテーマを子どもどうしが口々に言いあうことで共有されている。年長児のように食べる人、作る人という役割はないが、これもふりの文脈共有だといえるだろう。同じことばを別の子どもがいいあう(「ごはん」「ごはん」「ごはん」など)もこのようなりとりの1つである。

発話内容は広がるが、まとまりをもつ発話もある。次の事例は例1のようにかきごおりやさんという明確なテーマはないが、より広い「たべもの」というテーマが共有されている。

この遊びの前には、Bが「まーぜて、まーぜて」という発話を行い、Cが「たっぷりたっぷりミックス」と発話し、砂で作るものを食べ物に見立てるといふふり遊びが行われていた(高木他, 2007)。(例1と例2は別の子どもである。A, B, C, Dはそれぞれ子どもをさす)

例2

B:「まーぜて、まーぜて、チョコ」
 B:「チョコ、チョコもつくりまーす」
 (Dを見ながら)
 C:「まーぜてまーぜてミックス」
 A:「おー、でーきあーがーりー」
 B:「オムライス？」(Aを見ながら)
 A:「オムライスじゃなーい」
 B:「カレー？」
 A:「カレーでーす」
 B:「あんなー、今オムライス作ってるんやで」
 A:「カレーでーす」
 C:「オムライスつくってんねんで」
 B:「おれも」
 D:「R(Dの名前)、ケーキや」
 A:「おれは砂糖」
 B:「おれは粉」

この場合、BはAに「オムライス?」「カレー?」と作るものを聞き、Aは「カレー」と答えている。続いてBはその会話を発展させることなく「オムライス作ってる」と宣言する。次にBの「オムライス」発言がCに飛び火し、さらにそれまでの食べ物に見立てに参加していないように思われたDが「ケーキや」と食べ物に見立てに参加してくる。さらに、「ケーキ」発言はオムライス、カレーを作っていたAとBに

「砂糖」「粉」といったケーキにまつわる新しい見立てを誘発している。

別の年少児が行った家族ごっこ遊びでも、役割(「お父さん」「お兄ちゃん」)を言い合い、次は「ごはん」「お風呂」といった家庭の中で行われる行為のふりが単発的に行われ、「家族」「家庭の出来事」を大きなテーマとする遊びが展開される事例がみられる。これもある種のまとまりが見られる例であろう。

我々のデータからみる年少児クラス(多くは4歳児)は、それより年長のクラスとは発話が大きく異なっている。会話の特徴は独語や相手を特定しない発話であり、独語で他者のふりの意図を受けている。他者のふりを共有できているように見えるが、発話でそれを明確に相手に示すことはできない。また相手のふりを理解しても、他者と共有して一連の意味あるふり遊びとして展開することも難しい。相手の見立てにテーマとしてあう独語を産出すること、同じことばを違う子どもどうしがいいあうというやりとりでふりの共有が表出されている。

Rakoczyらの実験結果では、3歳児でさえ、明確に他者のふりの文脈を理解しているように思われる。我々のデータは4歳児が中心であり、より年長である。彼らはふりの共有をなぜ独語のかけあいではか表出できないのであろうか。

理由として考えられるのはまず場面の違いである。Rakoczyらの実験研究では、実験場面ではふりの文脈が明確に設定されている。一方、我々の観察は自由な遊び場面なので、ふりの文脈や意図を共有する・しないという設定自体がない。ふりの設定、再設定は誰でも何回でも可能である。また他者の設定したふりにどう参加するのかも自由である。状況のあいまいさが独語の増加を生むと考えられる。

次に考えられるのは、Rakoczyらは実験者(大人)―子どものやりとりであったが、我々のデータは子ども―子ども間の関係であるという点

である。高田ら(2007)の大人を呼ぶ行為でも明らかのように、年少児は大人にふりを見せて共有を計ろうとしている。この時期の子どもは大人との「わかってあげるコミュニケーション」からまだ抜けきっていない。もし2人の子どもが「お父さん」「お母さん」と独語を言いあった場面に保育者などの大人がいれば「そうだね、おうちでお父さんは何をするかな、お母さんとごはんたべるかな。」と2人の独語をうけてふりの共有に適切な状況と文脈を差し出してくれる。我々のデータは子どもだけの状況であり、子どもだけでは文脈を作る発話の表出は難しいため、ふりのテーマにそった独語をいいあうことになっていると考えられる。

Rakoczyらの実験で得られた発話でも、実験者にむけた発話であり独語ではないが、発言だけをとり出すと不十分なものもみられる。E2の行動を批判する際、「ちがうよ」「こうだよ」といった暗示的な発話が見られる。ゲーム構造の理解として考えるなら、「ちがうよ」は答えとして十分だが、違反している相手に何が違反しているかを明確に伝えることばとしては不十分であろう。ここからも、3歳児の言語表出は年長児のように完成された表出ではないことが推測される。

Rakoczyらのふりの共有における実験研究の結果と、我々の観察データをつきあわせると、3歳から4歳の幼児は、他者の意図、ふり文脈の理解はできるが明確に言語で表現できないという、意図理解と言語表出のギャップが存在していると考えられる。このようなギャップは別府・野村(2005)の報告でも示されている。別府・野村(2005)では、「誤った信念」課題を高機能自閉症児と健常児に行い、答えさせた後に「どうしてそう答えたか?」という質問を行い、その答えを分類している。誤信念課題自体は正解するが、理由付けができない(「そう思ったから」、「別の子が入れたから」という答え

をする)参加児が健常児で見られており、年中児でも正答者の6名中2名が、年長児でも13名中7名が、「わかるけど理由は答えられない」状態であった。川田(2009)は、別府・野村(2005)を引用しながら、「…明確な理解の前に行動レベルないし適応レベルとしては『うまくいっている』状態というものがあるのではないか。適切な表現かどうかかわからないが、子どもの行動にはまず、『なんとなく』状況に参加して、大人の手助けもありながら、そこそこうまくいってしまう結果の蓄積があり、後から相手の意図や自分の意図に関する気づき (awareness) が生まれるという発達プロセスが認められるのではないだろうか」と述べる。

川田(2009)の「そこそこうまくいってしまう結果の蓄積」として、3歳児クラスの独語によるふり遊びの共有が考えられるかもしれない。高木ら(2007)の「まぜまぜミックス」の事例にみられるように「(ホットケーキの原料という具体物の見立てが共有されているかは不明だが、何か食べ物の原料)をまぜている」という子どもの見立ては「まぜて」に他の子どもから「まぜて」がかえってくることで子どもどうして共有が伝えられているのかもしれない。ことばのかけあいの中から、相手が自分と同じ食べ物をまぜる意図を持つという理解が生まれるとも考えられる。独語をかわしあいなんとなくうまくやっていく中で仲間どうして意図を調整しあう発話が生まれ、「わかりあうコミュニケーション」が発達していくのではなかろうか。

このような独語発話が生まれるのは、保育園で生活を共にし、見知った仲間だという状況も関係しているのであろう。一緒に活動した経験のある子どもどうして大人に支えられながらもある種の「わかりあうコミュニケーション」を経験している。わかりあった経験をもつ仲間が何かを言っているから、受け手は不完全な発

話でも受け入れようとするし、発話する方も不完全でも発話できるのではないか。

Tomaselloらの議論ではもちろん、言語の習得は重要なテーマである。子どもが大人の意図や発話からどのように言語のシンボル性、意味を習得するかが論じられている。一方で、同年齢どうしの中でのことばのやりとりやその特徴、特に本論文で取り上げたような子どもの独語をどう言語発達、コミュニケーション発達の中に位置づけるかは明確でない。

ふりの理解とふりの文脈の共有は3歳児になれば十分にできていると考えられる。一方で、共有の言語表出は5歳児や6歳児のように明確なものではない。協約性は「わかってあげるコミュニケーション」の時のように子ども間で暗黙のうちに了解され(または無視され)、言語として表出はされない。独語がふりのテーマにそって発話され、相手とのふりの共有を「なんとなく」示していると考えられる。

表1に心の理論課題の通過と絡めて、ふりの理解とふりの共有、共有の言語表出の関連を示した。ふり自体は2歳代から出現するが、他者の意図を理解し、文脈に合わせてかわるふりを共有することは3歳代で可能である。しかしながら、言語で子どもどうしてふりを共有し調整する、「わかりあうコミュニケーション」は3、4歳以降であると考えられる。「わかりあう」に至る前段階として、独語による「なんとなくわかりあう(わかってしまう)コミュニケーション」とでもいえる段階があるのではないか。「わかりあうコミュニケーション」に至るには、「わかってあげるコミュニケーション」で前提とされていた協約性を発話で表現し、交渉するような、より精緻な言語発達が必要であり、間をつなぐコミュニケーションが設定できるかもしれない。

子どものふりの理解やその共有の理解を検討する際には、単に理解する・しない、表現でき

表1 ふりの共有の理解と言語でのふり共有・心の理論課題の発達

年齢	課題			
	心の理論課題	他者のふりの共有 (理解)	他者とのふりの共有 (言語表出)	他者との言語コミュニケーション
2歳	不通過	他者との共有は完全には理解できない	他者の理解状態を意識した発話は少ない	大人が「わかってあげる」ことが中心
3歳	不通過	他者との共有を理解	他者の意図の共有を示す、自分の行動を表出するための独語	子どもどうして「なんとなくわかりあっている」
4歳	通過 (理由を答えられない場合も)	他者との共有を理解	他者の意図の共有を示す、自分の行動を表出するための独語	子どもどうして「なんとなくわかりあっている」
5歳	通過 (理由を答えられない場合も)	他者との共有を理解	言語で子ども同士でふりの状態を理解し合い、遊び内容を交渉	同年齢で明確に「わかりあう」ことも可能

る・できないでは不十分だと考えられる。他者のふりの共有も言語表出も大人の補足がないと成立しないレベル、理解はするが言語表出はできないレベル、相手の言語レベルや理解を図りながら発話できるレベルなど、いくつかのレベル設定が必要であろう。

ないドアを見ながら「透明な客」がくると客をみたてる)は、見立てる実物がないため、より高度な表象や言語理解を必要とする。こうした見立て、ふりの質的な違いも考慮にいった分析が必要となるだろう。

謝辞

5. 今後の検討課題

調査に参加いただいたゆりかご保育園の先生方と園児の皆さん、観察に関わった院生と学生の皆さんに感謝いたします。

今回はふりの共有に関わる研究を取り上げ、その研究結果とあわせて「わかりあうコミュニケーション」の成立途上とされる3、4歳児のやりとりを検討した。今後は、例えば心の理論課題と言語課題の成績の関連 (Harris, de Rosnay & Pons, 2005) など様々な研究から、「わかってあげるコミュニケーション」と「わかりあうコミュニケーション」の内実、特に協約性とは何かを明確にする必要がある。

引用文献

ふりの理解と言語発達、心の理論の関係を扱った研究として、Rakoczy, Tomasello & Striano (2006) がある。本研究に即していえば、ふりの共有と言語の関係を話者の違い (子どもどうしなのか、大人と子どもなのか) などを考えて検討していく必要があるだろう。

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付けにおける健常児との比較. 発達心理学研究, 16, 257-264.

Fein, G. G. (1981) Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.

Harris, P. L., de Rosnay, M., & Pons, F. (2005) Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 69-73.

川田学 (2009) 乳児期における自他関係発達の諸問題—TomaselloとMeltzoffの理論に関する批判的検討を通じて—. 心理科学, 30, 72-85.

小森伸子・渋谷郁子・安松あず紗・高田薫・高木和子 (2008) 幼児の集団遊びにみる協約的関わり (1) 3-6歳児の遊び場面における発話の分析. 日本発

最後に渋谷ら (2008) の年長児の例にもあるように、実物を何かに見立てる (手の上の砂山をプリンにみたてる) のではなくことばだけでふりを成立させる (お店屋さんごっこで誰もい

- 達心理学会第19回大会発表論文集, p352.
- Leslie, A. M. (1987) Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- 岡本夏木 (1982) 「子どもとことば」. 岩波書店.
- Rakoczy, H. (2007) Play, games, and the development of collective intentionality. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 115, 53-67.
- Rakoczy, H. (2008a) Taking fiction seriously: Young children understand the normative structure of joint pretence games. *Developmental psychology*, 44, 1195-1201.
- Rakoczy, H. (2008b) Pretence as individual and collective intentionality. *Mind & Language*, 23, 499-517.
- Rakoczy, H., Tomasello, M., & Striano, T. (2006) The role of experience and discourse in children's developing understanding of pretend play actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 305-335.
- Rakoczy, H., Warneken, F., & Tomasello, M. (2008) The sources of normativity: Young children's awareness of the normative structure of games. *Developmental Psychology*, 44, 875-881.
- 柴田直峰 (2005) 幼児の遊びの共有過程の探索的検討—プレイルームにおける遊び観察の可能性. 立命館人間科学研究, 8, 81-89.
- 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.
- 渋谷郁子・吉本朋子・小森伸子・高木和子 (2009) 幼児の集団遊びにみる協約的かかわり (3) - 4, 5 歳児における遊びの形成及び維持のプロセサー. 日本発達心理学会第20回大会発表論文集, p408.
- 高木和子 (2004) 子育て支援をめぐる「支え合いの輪」の機能—子どもプロジェクトにおいて核となる概念の位置づけ—. 立命館大学人間科学研究, 7, 3-12.
- 高木和子・高田薫・渋谷郁子・安松あず紗 (2007) 3 歳児の集団遊びにみる協約的かかわり (1) 仲間遊びの発生と展開. 日本発達心理学会第18回大会発表論文集, p368.
- 高木和子・渋谷郁子・安松あず紗・小森伸子・高田薫 (2008) 幼児の集団遊びにみる協約的かかわり (2) 3 歳児の独語の受容過程. 日本発達心理学会第19回大会発表論文集, p353.
- 高田薫・渋谷郁子・安松あず紗・高木和子 (2007) 3 歳児の集団遊びにみる協約的関わり (2). 大人を呼び込むことの効果. 日本発達心理学会第18回大会発表論文集, p369.
- Tomasello, T., & Rakoczy, H. (2003) What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind & Language*, 18, 121-147.
- Wyman, E., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2009) Normativity and context in young children's pretend play. *Cognitive Development*, 24, 146-155.

(2010. 2. 26 受稿) (2010. 5. 31 受理)