

2・3歳児は理解した「他者のみたて行動」を 自分でも行うか？

—ふりのシナリオが共有されていない場面の検討—

井上 洋平*

みたて行動を対象にした過去の研究は、ふりの文脈が成立し、ふりのシナリオが自他間で共有されていることを前提条件とした上で、シンボル理解を検討したものが大半であった。本研究では、これまで未検討であった、ふりの文脈が成立しつつも自他間でふりのシナリオが共有されていない場面に注目した。具体的には、理解した「他者のみたて行動」であれば自らも促されると遂行するのかどうかを中心に検討した。2歳5か月から3歳5か月までの幼児18名（平均年齢3歳0か月）を対象に、実験者がみたて行動を行ってみせる「みたて提示場面」、実験者が行ったみたて行動を子どもにも遂行するよう求める「みたて要求場面」の2場面を設定・実施した。実験の結果、示される反応やシンボル理解について、場面間での関連はほとんど認められなかった。ただし、実験者のみたて行動に対するシンボル理解を確かめる質問には回答するものの、自ら遂行することは拒むという現象が一定の割合で示された。このことは、理解した「他者のみたて行動」であれば自らも行うとは必ずしもいえないことを示唆するものと考えられる。以上の点について、3歳頃の子どもがふりの文脈を客体として捉えるには至っていないとする発達の側面、ふりのシナリオの共有／非共有といった子どもの置かれる状況の側面から考察を行った。

キーワード：みたて行動、ふりの文脈、ふりのシナリオ、理解と遂行、自他関係、幼児

1. 問題

1歳半ばから2歳頃の子どもは、習得した道具の慣習的使用法に忠実であろうとする。しかし、2歳を過ぎる頃から、例えば赤色マジックのキャップを青色マジックの本体とセットにしたり、緑色のキャップを青色のマジックの本体

とセットにしてみたりと変化を加えてみるようになる。類似した現象は物の名称や人の名前でも生じてくる。父親のことを「オトーチャン」と1歳半ば頃に呼ぶようになった上で、2歳頃になると「オトウサン、ヨーヘイ、ヨーヘイ」といったように父親の名前と並列させて呼んでみたりする。1つの方法にこだわらなくなっていく時期に、積木（対象物A）を食べ物や車や家（対象物B）として用いるみたて行動（pretending that A is B）も見られるようになる。

* 立命館大学大学院社会学研究科博士後期課程

これまで、自らの3人の子どもを詳細に観察した Piaget (1945/1962) の研究を土台に、能記と所記における機能と形態の類似性に焦点を当てた研究 (Jackowitz & Watson, 1980; McCune-Nicolich, 1981; Ungerer, Zelazo, Kearsley & O'Leary, 1981), 他者のみたて行動の理解と遂行に関する研究 (Harris & Kavanaugh, 1993; Walker-Andrew & Kahana-Kalman, 1999), みたて行動におけるシンボル理解に関する観察研究 (麻生, 1996) や理論的研究 (麻生, 1996; Harris, 1994; Karmiloff-Smith, 1992/1997; Lesile, 1987; Perner, 1991/2006) といった側面から検討が進められてきた。

ところが、みたて行動に関する従来の研究において見落とされてきた側面がある。例えば、保育園の2歳児クラスでは、ある子がアンパンマンに変身したつもりで遊んでいる時に、たまたま隣にいた子に向けていきなり「いくぞ、ショクパンマン」と呼びかけ、言われた子が「え?」と戸惑うといったことがよく見かけられる。たいてい、急に言われた側の子どもには相手のみたて行動に応じる前提条件は成立していない。服を着替えたりご飯を食べたりといった日常的な活動が成立する文脈 (context) とは異なり、ままごとをはじめとするふり遊び (pretend play) が展開していくには、ふりの文脈 (pretend context)¹⁾ の成立が必要となる。しかし、多くの先行研究では、ふりの文脈の成立をアプリアリに想定した上で、シンボル理解の側面のみを検討してきたきらいがある。

こうした点を踏まえ井上 (投稿中) の研究では、ふりの文脈が未成立の状況で他者のみたて行動に直面する場合に注目する中で、ふりの文脈とシンボル理解という2つの側面を検討の対

象とした。2歳6か月から4歳11か月までの幼児を対象にした実験では、ふりの文脈が未成立の子どもの前で他者が脈絡なくみたて行動を行ってみた場合の反応が検討された。その結果、脈絡のない他者のみたて行動に対して、3歳頃では「チガウ」「イヤ」「～ヤデ (実際の意味を言う)」といった否定的な反応や黙ったまま他者の行動を見ているといった反応が多く示され、明確な理解が言語レベルで可能になるのは4歳頃であることが示された。3歳頃は否定的な反応が示されやすいものの、手を伸ばして実験者からみたて行動に用いている対象物を取り上げようとする反応は数例確認されただけであった。そのため、言語レベルでは否定的な反応を示すものの、認知レベルでは理解している可能性が十分に考えられる。こうした3歳頃と4歳頃の違いは、自らが行っている遊びを「うそっこ」と呼んだり (加用, 1981, 1992), 途中から遊びに加わってきた他者に状況を説明したりする (加用・新名・河田・村尾・牧, 1996) ことに示されるように、ふりの文脈の成立を察知することにとどまらず、客体として捉えるまでに至っているかどうかによる可能性が指摘された。

ただし、ふりの文脈の成立／未成立に加えて考慮しておくべきもう1つの要因がある (Figure 1)。それは、ふり遊びの筋書きやパターンに該当するふりのシナリオ (pretend scenario) である。前述した脈絡のない他者のみたて行動に直面する際、受けとめる側が置かれる状況には次の2つが想定される。1つは、ふりの文脈が未成立で他者との間でふりのシナリオが共有されていない場合である (象限C)。もう1つは、ふりの文脈は成立しつつもふりのシナリオを保持していない、あるいは他者とは

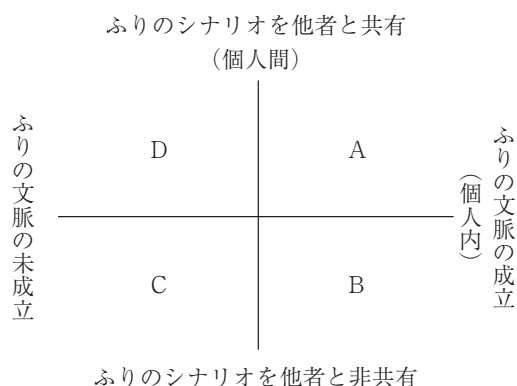


Figure 1 子どもが置かれる4つの状況

異なるふりのシナリオを保持している場合である（象限B）。前者を検討したのが井上（投稿中）の研究であり，ふりの文脈が成立し他者とふりのシナリオが共有されていた場合（象限A）を検討したのが大半の先行研究であったといえる。そのため，ふりの文脈が成立しつつも，ふりのシナリオを保持していない，または他者と異なるふりのシナリオを保持しているといった，ふりのシナリオが自他間で共有されていない場合（象限B）が注目されることもなかった²⁾。

例えば，ふりの文脈が成立し自他間でふりのシナリオが共有される場合（象限A）を扱ったHarris & Kavanaugh (1993) では，ふりのシナリオに沿った行動を子どもが示すかどうかが目された。このような場合，ふりのシナリオに沿った行動が確認されれば，それは理解（comprehension）しているからこそ遂行（performance）されるという枠組が前提となる（Harris & Kavanaugh, 1993; Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999など）。それに対して，先に紹介した2歳児クラスにおけるアンパンマンのエピソードにおいて，急に「いくぞ，ショクパンマン」と言われた子どもは，ふりの文脈

が未成立（象限C），またはふりの文脈が成立していたとしてもふりのシナリオを保持していなかったり，他者と異なるふりのシナリオを保持していたりする（象限B）ものと予想される。このような場面では，他者の行動を理解し，他者の求めに応じて自らも遂行することが期待されているものの，理解と遂行の関係が常に一致するかどうかは不明である。ふりの文脈が成立し，他者とふりのシナリオが共有されている場合（象限A）では前提として想定可能であった枠組そのものの検討が必要といえる。

以上のことから本研究の目的は，ふりの文脈が成立しつつも自他間でふりのシナリオが共有されていない場合（象限B）に注目する中で，他者のみたて行動を理解することとそれを自らが遂行することの関連を検討することと整理される。

こうした点に取り組むにあたり，本研究では次のような実験場面を設定する。まず，子どもが自発的にままごとで遊び始めるのを待ってその子どもの遊びとは関係のないみたて行動を実験者が提示することで，ふりの文脈が成立しつつも自他間でふりのシナリオが共有されていない場面を設定する。これによって，理解の側面を検討する。次に，ふりのシナリオを設定することなく，実験者が提示したみたて行動を遂行することを子どもに要求する場面を設定する。これによって，遂行の側面を検討する。その上で，2つの場面での反応の関連を取り上げ，理解と遂行の関連を検討する。その際，他者のみたて行動におけるシンボル理解と自らが遂行するみたて行動におけるシンボル理解も踏まえて，理解と遂行の関連について検討する。

2. 方法

1) 参加児

K市内にある保育園の2歳児クラス在籍児21名（男児12名、女児9名）を対象とした。ただし、外国語を母国語とする男児1名、質問への応答が得られなかった男児と女児1名ずつを除く18名（男児10名、女児8名）を分析の対象とした。参加児の年齢は2歳5か月から3歳5か月までの範囲で、平均年齢は3歳0か月（35.9か月、SD = 3.23）であった。なお、4歳頃になるとふりの文脈を客体として捉えるようになり、ふりのシナリオの有無が反応にほとんど影響しなくなると考えられるため、本研究では保育園の2歳児クラス在籍児を対象に研究を実施した。

2) 手続き

実験にあたっては、保育園を通じて保護者宛に研究への協力を書面で依頼し、保護者からの同意・承諾を得た上で実施する形を取った。その結果、すべての保護者から研究への協力が得られた。実験開始前には、1週間ほど保育に参加して参加児との間でラポールが形成されるよう心がけた。そして、園長および担任保育士と相談の上、実験の実施へと移った。実験では延長保育用として主に利用されていた部屋を使用したため、実験開始時点でその部屋に馴染みのない参加児が数名いた。そこで、担任保育士の協力を得て、使用する部屋に馴染みのない参加児については事前に小集団で遊ぶ機会を設定した。

実験は部屋の一角に畳を2枚ほど敷き、周囲をベンチや大型積木で囲うようにして場所を設

定し、参加児が自分から入ってみたいくなるように空間設定を工夫した。実験を行う場所への出入りは子どもの意思が尊重された。本研究では、参加児が椅子に座って実験者の質問に答える形式は採らず、実施場所に実験者と参加児が共に入っている場合に実施するようにした。使用した部屋には、野菜・果物・魚といった木製のファンシーグッズや調理器具および絵本が多数常置されていたが、遊びたくなる状況を作り出すことを目的にそのままの状態を利用した。また、実験とあわせて新版K式発達検査2001の中から、「トラック模倣」「家の模倣」「大小比較」など一部の項目を実施し、年齢相応の発達であることを確認した。実験の様子は保育園の許可を得て1台のDVカメラを用いて記録した。結果の分析にはSPSS 12.0 J for windowsを使用した。

3) 課題内容

「みたて提示場面」「みたて要求場面」という2つの場面を設定して、各場面での反応およびシンボル理解について検討するようにした。なお、参加児が室内にある玩具を使って、空のコップを飲むふりをする、玩具の食べ物を使って料理を行うといった行為を自発的に始めたことが確認された時点をもって、ふりの文脈が成立したものと判断して以下の実験手続きを行った（Table 1）。

「みたて提示場面」では、参加児が玩具を使ってままごとをして遊んでいる最中に、「ねえ、見て、見て」と注意を実験者に向けるよう促した上で、ふりのシナリオを設定しないままみたて行動を行い、それに対する参加児の反応に注目した。みたて行動の提示は、子どもが実験用に設置した空間内でままごとをしているタイミ

Table 1 課題の実施順序

場面	課題内容
(1)みたて提示場面	①反応の検討 ままごとをしている参加児に「ねえ、見て、見て」と呼びかけ、注意を実験者に向けた上でみたて行動を行い、それに対する参加児の反応に注目する。
	②シンボル理解の検討 実験者がみたて行動をしている際、「これは○○（みたて行動に用いた対象物）かな？△△（みたて行動によって示す意味）かな？」と質問する。
(2)みたて要求場面	①反応の検討 実験者が使った対象物と同じものを提示し、「□□ちゃん／くんもやってみて」とみたて行動を行うよう促した際の参加児の反応に注目する。
	②シンボル理解の検討 参加児がみたて行動をしている際に、「それは○○かな？△△かな？」と質問する。

注. 3 種類のみたて行動を提示する順序は、被験者間要因とした。

ングで行うという点で統一を図った。みたて行動の提示に対して、内容を叙述する参加児に対してはその内容を実験者が追認し、叙述が示されなかった場合には実験者が「ほら、先生は○○してるよ」とみたて行動の内容を確認した。その後、実験者がみたて行動を行いながら、「これは○○かな？△△かな？」とシンボル理解を確かめる質問を行った。

次に、実験者がみたて行動に用いたものと同じ対象物を提示して「□□ちゃん／くんもやってみて」と求める「みたて要求場面」を設定し、そこでの参加児の反応に注目した。その後、参加児がみたて行動をしている際に、実験者が「それは○○かな？△△かな？」とシンボル理解に関する質問を行った。二者択一で質問した場合、本研究の対象となる3歳頃の子どもは後者を答える傾向があることから、みたて行動で示している意味（○○）を先に、用いている対象物の名称（△△）を後に置く形とした。本研究では、ボウルを帽子に（「帽子」）、ティッシュ箱を靴に（「靴」）、バナナを電話（「電話」）とし

て用いる3つの項目を参加児に提示したが、提示の順序はランダムとした。実験の所用時間は1人につき20分から30分であった。

なお、「みたて要求場面」において要求に応じることのなかった参加児には、一連の手順に従って実験を実施した後、一定のシナリオを設定して再度みたて行動を遂行するよう要求した。各項目で設定したシナリオは以下の通りである。「帽子」の場合は「散歩に出かけるので帽子を被る」、「靴」の場合は「外に出かけるので靴を履いて行く」、「電話」の場合は「ご飯の時間になったので電話をかけて知らせる」というものであった。

3. 結果

「みたて提示場面」での反応とシンボル理解および両者の関連、「みたて要求場面」での反応およびシンボル理解、そして場面間での反応やシンボル理解の関連といった3つの点から結果の分析を行った。

Table 2 「みたて観察場面」「みたて遂行場面」での反応カテゴリー

みたて提示場面	みたて要求場面
1. 言語反応 (1)みたての叙述に関するもの ・みたての叙述（「それ〇〇！」） ・みたての確認（「それ〇〇？」） (2)みたての否定に関するもの ・みたての否定（「〇〇ちがう」） ・否定（「ちがーう」） ・実際の叙述（「△△や」） ・実際の機能に基づいた質問（「それ△△？」） (3)行為への質問に関するもの ・質問（「なにしてるの？」） 2. 行為反応 (1)リーチング (2)模倣 3. 表情反応 (1)笑顔 (2)きや困惑 4. その他 (1)注視	1. 行為反応 (1)みたての遂行に関するもの ・みたての遂行（提示された対象物を使ってみたて行動を行う） (2)みたての拒否に関するもの ・みたての拒否（対象物を受け取らない、その場から離れる） ・慣習的使用法の提示（実際の使い方を行う） 2. 言語反応 (1)みたての遂行に関するもの ・対象物の要求（「〇〇する／〇〇したい」） (2)みたての拒否に関するもの ・みたての拒否（「できない」「いや」） ・実際の機能に基づいた質問（「それ△△？」） 3. 表情反応 (1)笑顔 (2)驚きや困惑 4. その他 (1)無視

結果の分析を行うにあたって、2つの場面で示される反応のカテゴリーについて整理を行う（Table 2）。「みたて提示場面」での反応は、「言語反応」、「行為反応」、「表情反応」、「その他」の4つに分類された。言語反応は、実験者のみたて行動を叙述するような場合、みたて行動を否定するような場合、みたて行動かどうかも含めて質問するような場合の3つに分類した。複数の反応が確認された場合には、「言語反応→行為反応→表情反応→その他」という優先順位に基づいてカテゴリーの統一を図った。ただし、笑顔になりながら実験者のみたて行動を否定する言語反応と表情反応の志向性が一致しないような場合などは、両者ともに記録しつつ前述の優先順位に基づいて整理した。また、

示される反応がある反応から別の反応へと変化したものについては、それらを記録しつつも最終的に示された反応を分析の対象とした。

「みたて要求場面」での反応は、「行為反応」、「言語反応」、「表情反応」、「その他」の4つに分類された。基本的に、いずれの反応も同意を示すものと拒否を示すものに分かれるようにした。複数の反応が確認された場合には、「行為反応≡言語反応→表情反応→その他」という優先順位に基づいてカテゴリーの統一を図り、その他の点は「みたて提示場面」と同様の基準とした。以上2つの基準に基づいて、参加児の反応を筆者が評定した。

Table 3 「みたて提示場面」での反応の内訳 (N=18)

	みたての叙述	みたての否定	模倣	笑顔	注視
帽子	13 (72.2)	0	1 (5.6)	3 (16.7)	1 (5.6)
靴	10 (56.6)	3 (16.7)	0	2 (11.1)	3 (16.7)
電話	4 (22.2)	10 (55.6)	0	3 (16.7)	1 (5.6)

注. 数字は人数, () の数字は%を示す。

Table 4 「みたて提示場面」におけるシンボル理解 (N=18)

	みたて	実際
帽子	9 (50.0)	9 (50.0)
靴	8 (44.4)	10 (55.6)
電話	9 (52.9)	8 (47.1)

注. 数字は人数, () 内の数字は有効%を示す。

電話では1名の参加児から回答が得られなかった。

1) 「みたて提示場面」の分析

ここでは、「みたて提示場面」での反応とシンボル理解, および両者の関連について検討する。

(1) 反応の検討

実験者のみたて行動に対する反応は Table 3 の通りであった。そこで、「みたての叙述」とそれ以外の反応（「その他」）とに整理した上で、「みたての叙述」について項目間の差をコクランの Q 検定によって検討したところ、有意差が認められた ($Q(2)=9.69, p<.01$)。多重比較 (Ryan 法) の結果、「帽子」と「電話」の間に有意差が認められた (5%水準)。また、「その他」の反応としては、「みたての否定」が最も多く示され「電話」では半数以上を占めた。「笑顔」「注視」なども少数ではあるがすべての項目で確認された。

なお、参加児がふりの文脈にない場合において、本研究と同様の項目で検討した井上（投稿中）における2歳6か月から3歳5か月までの参加児37名では、「みたての叙述」を示した割合が「靴」で18.9%（7名）, 「電話」で16.2%

（6名）であった。そこで、ふりの文脈にある場合で実施した本研究の結果との差をフィッシャーの直接確率法によって検討したところ、「靴」で有意差が認められた ($p=.011<.05$)。

(2) シンボル理解の検討

シンボル理解を確かめる質問への回答は Table 4 の通りであった。回答の偶然性を検討することを目的に、1 サンプルの t 検定を実施した。その結果、3 項目の回答はいずれもチャンスレベル付近であった（「帽子」 $t(17)=0, n.s.$; 「靴」 $t(17)=-0.461, n.s.$; 「電話」 $t(16)=0.236, n.s.$ ）。また、項目間の差をコクランの Q 検定によって検討したところ、有意差は認められなかった ($Q(2)=0.18, n.s.$)。

(3) 反応とシンボル理解の関連の検討

反応とシンボル理解の関連について、反応を「みたての叙述」とそれ以外の反応（「その他」）に二分した上でフィッシャーの直接確率法を用いて検討した (Table 5)。分析の結果、3 項目ともに有意な関連は認められなかった（「帽子」 $p=1.00, n.s.$; 「靴」 $p=.664, n.s.$; 「電話」 $p=1.00, n.s.$ ）。

Table 5 「みたて提示場面」における反応とシンボル理解の関連

		シンボル理解					
		帽子 (N = 18)		靴 (N = 18)		電話 (N = 17)	
		みたて	実際	みたて	実際	みたて	実際
反応	みたての叙述	7	6	5	5	2	2
	その他	2	3	3	5	7	6

注. 数字は人数を示す。

「電話」では「その他」に該当する1名の参加児からシンボル理解についての回答が得られなかった。

Table 6 「みたて要求場面」での反応の内訳 (N = 18)

	みたての 遂行	みたての 拒否	無視
帽子	16 (88.9)	2 (11.1)	0
靴	12 (66.7)	4 (22.2)	2 (11.1)
電話	9 (50.0)	8 (44.4)	1 (5.6)

注. 数字は人数, () 内の数字は%を示す。

Table 7 「みたて要求場面」におけるシンボル理解

	みたて	実際
帽子 (N = 13)	4 (30.8)	9 (69.2)
靴 (N = 12)	7 (58.3)	5 (41.7)
電話 (N = 8)	3 (37.5)	5 (62.5)

注. 数字は人数, () 内の数字は有効%を示す。

「帽子」では16名中3名から回答が得られなかった。

「電話」では9名中1名から回答が得られなかった。

2) 「みたて要求場面」の分析

「みたて要求場面」での反応とシンボル理解について検討した後, ふりのシナリオを設定した場合の反応とシンボル理解について検討する。

(1) 反応の検討

実験者からみたて行動を遂行するよう要求された際の反応は Table 6 の通りであった。「みたての遂行」とそれ以外の反応とに整理した上で, 「みたての遂行」について項目間の差をコクランの Q 検定を用いて検討したところ, 有意差が認められた ($Q(2) = 8.22, p < .05$)。しかし, 多重比較 (Ryan 法) の結果, 項目間の差は認められなかった。

他方, 「みたての拒否」が「電話」では44.4%の参加児で確認されるなど, 3項目全体で25.9%を占めた。実験者の要求に応じないという点で共通することから「無視」を「みたての拒否」に含めた上で, 観察された全17例につい

てタイプ分けを行った。その結果, 「イヤ」「デキナイ」といった言葉や首を横に振るといった形で拒否を明確に示した反応が10例, バナナの皮をむいてみたり半分に折ってみたりしてみたて行動に用いている対象物の実際の意味を説明した反応が4例, 実験者の要求に明示的な反応を示さないものが3例となった。

(2) シンボル理解の検討

シンボル理解を確認する質問への回答は Table 7 の通りであった。回答の偶然性を検討することを目的に, 1 サンプルの t 検定を実施した。その結果, 3項目の回答はいずれもチャンスベル付近であった (「帽子」 $t(12) = -0.192, n.s.$; 「靴」 $t(11) = 0.083, n.s.$; 「電話」 $t(7) = -0.125, n.s.$)。また, 項目間の差をコクランの Q 検定によって検討したところ, 有意差は認められなかった ($Q(2) = 3.00, n.s.$)。

(3) ふりのシナリオを設定した場合の検討

ふりのシナリオを設定した上で再度みたて行

Table 8 「みたて提示場面」と「みたて要求場面」における反応の関連

		みたて要求場面					
		帽子 (N = 18)		靴 (N = 18)		電話 (N = 18)	
		遂行	拒否	遂行	拒否	遂行	拒否
みたて提示場面	みたての叙述	11	2	8	2	3	1
	その他	5	0	4	4	6	8

注. 数字は人数を示す。

Table 9 「みたて提示場面」でのシンボル理解と「みたて要求場面」での反応の関連

		みたて要求場面（反応）					
		帽子 (N = 18)		靴 (N = 18)		電話 (N = 17)	
		遂行	拒否	遂行	拒否	遂行	拒否
みたて提示場面 (シンボル理解)	みたて	7	2	4	4	4	5
	実際	9	0	8	2	5	3

注. 数字は人数を示す。

動を遂行するよう要求したところ、「みたての拒否」を示していた参加児の内、「帽子」では2名中1名、「靴」では6名中3名、「電話」では9名中6名において「みたての遂行」が確認された。そこで、シンボル理解を確かめる質問を行ったところ、「帽子」では1名中1名、「靴」では3名中3名、「電話」では6名中2名がみたての意味を回答した。

なお、「電話」において、実験者の質問を受けるとバナナを一度耳元から離して目で確認した後で「バナナ」と回答する反応が3歳3か月の男児において1例だけ観察された。この事例を除く本研究のすべてのシンボル理解を確かめる質問において、参加児はみたて行動を遂行したままの状態に回答した。

3) 「みたて提示場面」と「みたて要求場面」の関連の分析

ここでは、両場面における反応の関連、「みたて提示場面」でのシンボル理解と「みたて要

求場面」での反応の関連、両場面でのシンボル理解の関連という3点について検討する。

(1) 両場面における反応の関連

両場面での反応の関連について、フィッシャーの直接確率法を用いて検討した (Table 8)。その結果、いずれの項目でも関連は認められなかった (「帽子」 $p=1.00$, $n.s.$; 「靴」 $p=.321$, $n.s.$; 「電話」 $p=.576$, $n.s.$)。

(2) 「みたて提示場面」でのシンボル理解と「みたて要求場面」での反応の関連

「みたて提示場面」でのシンボル理解と「みたて要求場面」での反応の関連について、フィッシャーの直接確率法を用いて検討した (Table 9)。その際、「無視」は実験者からの要求に応じないという点で共通することから「みたての拒否」に含めた。分析の結果、3項目ともに有意な関連は認められなかった (「帽子」 $p=.471$, $n.s.$; 「靴」 $p=.321$, $n.s.$; 「電話」 $p=.637$, $n.s.$)。なお、個別の反応パターンとしては、「みたて提示場面」でみたての意味を回答した

Table10 「みたて提示場面」と「みたて要求場面」におけるシンボル理解の関連

		みたて要求場面					
		帽子 (N = 13)		靴 (N = 12)		電話 (N = 8)	
		みたて	実際	みたて	実際	みたて	実際
みたて提示場面	みたて	2	2	4	0	2	2
	実際	2	7	3	5	1	3

注. 数字は人数を示す。

参加児のべ26名中の11名（42.3%）が「みたて要求場面」では「みたての拒否」を示し、「みたて提示場面」で実際の意味を回答した参加児のべ27名中の22名（81.5%）が「みたての遂行」を示していた。

(3)両場面におけるシンボル理解の関連

「みたて提示場面」と「みたて要求場面」におけるシンボル理解の関連について、フィッシャーの直接確率法を用いて検討した（Table10）。その結果、「帽子」と「電話」では有意な差は認められず、「靴」において有意傾向が認められた（「帽子」 $p = .530$, $n.s.$ ；「靴」 $p = .081 < .10$ ；「電話」 $p = 1.00$, $n.s.$ ）。

4. 考察

本研究の目的は、ふりの文脈が成立しつつも他者とふりのシナリオが共有されていない場合において、他者のみたて行動を理解することとそれを自らが遂行することの関連を検討することであった。得られた結果をもとに以下では、子どもの置かれる状況の側面と認知発達の側面から考察を行う。

1) 理解と遂行の関係の一致／不一致

理解と遂行の関係について、反応と反応、シンボル理解と反応、シンボル理解とシンボル理

解という3つの側面から考察していく。

まず、両場面の反応の間には関連が認められなかった。このことは、他者のみたて行動を自ら意味づけることが、遂行を求められた際の反応と関連するわけではないことを示している。ふりの文脈が成立しつつも他者との間でふりのシナリオが共有されていない場合、理解が示されるのであれば要求に応じて遂行するという一致した関係を前提に置くことが難しいことが分かる。ただし、年齢横断的な検討を進める中で、場面間の反応に関連が認められる時期があるのかどうかなどを確かめていく必要がある。

「みたて提示場面」でのシンボル理解と「みたて要求場面」での反応の間も、関連は認められなかった。シンボル理解を確かめる質問の回答がチャンスレベル付近であったため、みたてと実際の意味のどちらを回答したかに重点を置いて議論することは難しい。しかしながら、それにもまして重要なのは、他者のみたて行動におけるシンボル理解を問う質問には回答するものの、そのみたて行動を遂行するよう要求されると拒否をする場合が一定の割合で示された点である。ふりの文脈が成立しつつも他者とふりのシナリオが共有されていない場合、他者のみたて行動を一定理解すれども遂行しないという現象が3歳頃においては珍しくないことを示すものといえる。ただし、示された一定の理解と

いうものが、認知レベルでいえることなのか、言語レベルでいえることなのかさらに検討していく必要がある。

そして、両場面でのシンボル理解の関連については、「靴」でのシンボル理解を除いて有意な関連は認められなかった。理由としては、以下の2つが考えられる。1つは、みたて行動を行う主体が誰であるのかが影響している可能性である。他者の行動を「見る」場合と自らが「する」場合では、質問への回答が異なる可能性は十分にありうる。1例（3歳3か月児）のみであるが、自らが遂行している際に質問されると使用している対象物を今一度見直す行動が確認された。これが井上（投稿中）の指摘する4歳頃から可能になるふりの文脈を客体として捉えることの兆しであれば、4歳頃からは場面間での関連が示されるようになるのではないだろうか。もう1つは、課題そのものによる影響である。本研究では言語レベルでの回答を求めたところ、回答がチャンスレベル付近にとどまった。質問に対してでたらめに回答した結果であるのか、それとも回答そのものが変動しやすい時期であるのかについては後ほど検討する。

これらのことから、ふりの文脈が成立しつつも他者とふりのシナリオが共有されていない場合、理解と遂行の関係が常に一致するとは限らないことが示されたといえる。そこで、以下ではそれぞれの場面に注目してより詳しい考察を進めていく。

2) ふりのシナリオが設定されていない状況で 他者のみたて行動に対する理解

まず、他者のみたて行動に直面した場面での反応とシンボル理解および両者の関連について考察を行う。

みたて行動が提示された際の反応については、「みたての叙述」の割合について項目間で差が認められた。先行研究（井上、投稿中）との比較から、「靴」ではふりの文脈が成立しているかどうかによって「みたての叙述」の割合が異なることが示された一方で、「電話」に関しては類似した結果であった。

これらのことから、ふりの文脈が成立している場合、ふりのシナリオが設定されていなくとも「みたての叙述」が示されやすくなるものの、みたて行動に用いる対象物の素材から影響を受ける側面もあることが分かる。見方を変えると、ふりの文脈が成立していれば、ふりのシナリオが自他間で異なっていたとしてもお互いに理解することは可能ということになる。保育場面における遊びの雰囲気づくりと関わって重要な点であろう。

シンボル理解については、いずれの項目でも回答がチャンスレベル付近であった。これは、参加児が質問の回答に困りでたらめに応じたためであろうか。例えば、選択肢として4つの対象物を提示して回答を求めた研究（井上、投稿中；Tomasello, Rochat, & Striano, 1999）では、3歳頃までにシンボル理解が一定成立していることが示されている。それに対して本研究は、「○○かな？△△かな？」とみたてと実際の意味について二者択一で質問する形式であったため、実験者がみたてと実際の意味のどちらを質問しているのか判断しづらかった可能性もある。しかし、実験者の質問の意味を確認する行動や聞かれている内容が分からず回答に困ったと思われる様子は示されなかった。質問の意味を捉えあぐねたために回答がチャンスレベル付近にとどまった可能性は低いといえる。一方で、「ほんとは」や「うそっこ」といった発言に

示されるような、ふりの文脈を客体として捉えた上で、みたと実際のどちらの意味が問われているのかを判断するには至っていないため、聞かれた時点で優位な（salient）意味を回答している可能性がある。みたての意味を回答する割合がチャンスレベルを超えるのは、おそらく「ほんとは」や「うそっこ」といった発言が観察されるようになる4歳頃（加用，1981，1992）以降になるものと考えられる。なお、実験者がみたて行動を行いながら質問していることから、実際の意味を回答してみたて行動を否定しようとしている可能性は少ないであろう。

そして、「みたて提示場面」における反応とシンボル理解の間に関連は認められなかった。先行研究（井上，投稿中）では関連が認められていたことから、ふりの文脈の成立／未成立が影響している可能性がある。ただし、本研究ではシンボル理解の回答がチャンスレベル付近であったこともあり、複数の方法を用いてシンボル理解を捉えるなどより厳密な検討が必要である。

3) ふりのシナリオが設定されていない状況での他者からの遂行要求に対する反応

次に、他者からみたて行動を遂行するよう要求された場面での反応、および要求に応じて遂行した場合のシンボル理解について考察する。

みたて行動の遂行を要求された際の反応については、項目間に差は認められず、いずれの場合も実験者からの要求に応じて「みたての遂行」を示す場合が半数以上を占めた。直前まで目にしていた実験者の行動を形式的に模倣した可能性も考えられるが、「みたて提示場面」においてみたて行動の意味を確認していることからその可能性は低いといえる。

一方で、「みたての拒否」や「無視」を示す場合も一定の割合で確認された。その内訳は、要求に応じないものに始まり、言葉や動作による明確な拒否、そして対象物の慣習的使用法の提示といったようにタイプの異なるものであった。ただし、ふりのシナリオを設定することで、「みたての拒否」を示した参加児も「みたての遂行」を示すことが確認された。これは、他者からの要求に応じる場合、ふりの文脈の成立／未成立に加えてふりのシナリオの設定が重要な要因となっていることを示すものといえる。ただし、ふりのシナリオを設定していなかったにもかかわらず、多くの参加児が「みたて要求場面」で「みたての遂行」を示していた。「みたて提示場面」でみたて行動の意味を確認したこと、シンボル理解を確かめる質問をしたことで理解が進んだ可能性に加え、理解と遂行を同時に求めなかった課題の構成などが要因として考えられる。さらなる検討が必要であるものの、本研究の結果からは、ふりの文脈が成立していると可能な場合、ふりの文脈が成立しふりのシナリオが他者と共有されていれば可能な場合とそれでも困難な場合という3つが明らかになった。その時点での気分（mode）の問題が大きいのか、発達段階の影響が大きいのか、また障害がある場合にはどうなのかといった点については、今後検討していく必要がある。

なお、「みたての遂行」を示した参加児のシンボル理解については、いずれの項目でも回答がチャンスレベル付近であった。「みたて提示場面」と同様、実験者がみたと実際の意味のどちらを質問しているのか判断しづかった可能性がある。しかし、実験者の質問の意味を確認する行動や聞かれている内容が分からず回答に困ったと思われる様子は示されなかったこと

から、質問の意味を捉えあぐねた結果とは考えにくい。その一方で、ふりの文脈を客体として捉えて回答する段階ではないため、聞かれた時点で優位な意味を回答している可能性が考えられる。この点と関わって、質問を受けて自らのみたて行動を今一度見直す行動が1例確認されたことは、ふりの文脈を客体として捉えるようになる兆しを示すものとして注目される。

4) 今後の展開

今後の展開としては、2つの方向が考えられる。1つは、本研究では十分に統制されていなかった条件などを整理して検討を深めていく方向である。

もう1つは、実験によって示された点が日常場面ではどのような形で示されるのか確認していく方向である。2歳半ばから3歳にかけての時期は、それまで見られなかった他者への反応が示されるようになる。例えば、筆者は以下のようなエピソードを観察した。2歳8か月の男児にその男児の親がしてはいけないことを諭すように伝えているのに「はいはい」と答えたり、同じ時期の別の場面では、親に諭されると第3者に向かって「うるさいなあこの人」と軽くいなすように伝えたりしていた。他者の行動に対する理解とそれへの応答が変化してくる時期にあることを示唆するエピソードであるが、こうした行動がみたて行動に関わる日常場面ではどのような形で見られるのであろうか。遊びを扱う研究においては非常に興味深い点といえよう。

注

- 1) 発達心理学においては、現実とは異なる「まるで～かのような」(acting as if) 世界や心的

態度を示す行為をふりの行為と呼ぶ(木下, 1999)。「まるで～かのような」世界や心的態度というものを定義するにあたり、本研究では文脈主義(contextualism)の考え方を援用して整理を行う。山田(2009)は、「知識主張文(『S(subject)はP(proposition)を知っている』)の真偽が文脈によって変化しうる」ことを文脈主義の基本テーゼとして示している。みたて行動について考えてみると、「私はそのバナナが電話であることを知っている」という知識主張文は、現実の文脈(real context)では偽であるものの、ふりの文脈(pretend context)では真となりうる。したがって、「私はその空のコップに水が入っていることを知っている」といったような、通常文脈では偽とされるものが真になりうる文脈のことをふりの文脈と呼ぶ。なお、ふりの文脈が成立するための基盤となる認知発達の議論については井上(2007)などがある。

ただし、みたて行動を扱う研究では、文脈という用語はシナリオ(scenario)と区別されることなく用いられてきた経緯もある。例えば、Wyman, Rakoczy, & Tomasello (2009a, 2009b)では、文脈とシナリオがほぼ同じ意味で用いられている。それに対して本研究では、上記の意味で文脈という用語を用いるため、大まかな筋書きに該当するふりのシナリオ(pretend scenario)とは意味が異なる。なお、シナリオと類似した用語にスクリプト(script)があるものの、シナリオと異なり1つ1つの細かな手順までも含むのが一般的である。

- 2) ふりの文脈が未成立であるものの、他者とふりのシナリオが共有されている場合(象限D)も考えられる。例えば、途中から遊びに加わる友だちに対してそれまで使っていた標準語ではなく、日頃使い慣れている方言によって状況や役割の説明をする4歳頃の姿(加用ら, 1996)が該当する。ふりの文脈の成立を一時的に留保したものといえよう。

付記

本研究に協力してくださった保育園の園長先生は

じめ保育士・職員の皆様，そして2歳児クラスの子どもたちと保護者の方々に心よりお礼申し上げます。

文献

- 麻生武. (1996). ファンタジーと現実. 東京: 金子書房.
- Harris, P. L. (1994). Understanding pretense. In C. Lewis, & P. Mitchell (Eds.) *Children's early understanding of mind* (pp.235-259). Sussex: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Harris, P. L., & Kavanaugh, R. D. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(1).
- 井上洋平. (2007). 幼児期におけるふり行動の発達の研究: ふり行動の二重性に関する一考察, 立命館産業社会論集, 43 (1), 77-95.
- 井上洋平. (投稿中). 他者のみため行動に対する幼児の理解の発達: ふりの文脈とふりのシナリオに基づく状況の分析.
- Jackowitz, E. R., & Watson, M. W. (1980). The development of object transformations in early pretend play. *Developmental Psychology*, 16 (6), 543-549.
- Karmiloff-Smith, A. (1997). 人間発達の認知科学: 精神のモジュール性を超えて. (小島康次・小林好和, 監訳). 京都: ミネルヴァ書房. (Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.)
- 加用文男. (1981). 子どもの遊びにおける「現実」と「虚構」の認識的分化, 東京大学教育学部紀要, 20, 343-351.
- 加用文男. (1992). ごっこ遊びの矛盾に関する研究, 心理科学, 14 (1), 1-19.
- 加用文男・新名加苗・河田有世・村尾静香・牧ルミ子. (1996). ごっこにおける言語行為の発達の分析: 方言と標準語の使い分けに着眼して, 心理科学, 18 (2), 38-59.
- 木下孝司. (1999). ふり. (中島義明・子安増生・重榎算男・箱田裕司・安藤清志・坂野雄二・立花政夫, 編). 心理学辞典. (p.757). 東京: 有斐閣.
- 子安増生・木下孝司. (1997). 心の理論研究の展望. 心理学研究, 68, 51-67.
- Leslie, A. (1987). Pretense and representation: The origins of 'theory of mind.' *Psychological Review*, 94, 412-426.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- Perner, J. (2006). 発達する〈心の理論〉: 4歳: 人の心を理解するターニングポイント. (小島康次・佐藤淳・松田真幸, 訳). 東京: プレーン出版. (Perner, J. (1991). *Understanding representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.)
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. (Translated by Gattegno, C. and Hodgson, F. M.). London: Routledge & Kegan Paul. (Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestle.)
- Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2006). Two-year-olds grasp the intentional structure of pretense acts. *Developmental Science*, 9 (6), 558-565.
- Tomasello, M., Striano, T., & Rochat, P. (1999). Do young children use objects as symbols? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 563-584.
- Ungerer, J., Zelazo, P. R., Kearsley, R. B., & O'Leary, K. (1981). Developmental changes in the representation of objects in symbolic play from 18 to 34 months of age. *Child Development*, 52, 186-195.
- Vygotsky, L. S. (1989). 子どもの心理発達における遊びとその役割. (神谷栄司, 訳). ごっこ遊びの世界: 虚構場面の創造と乳幼児の発達. (pp. 2-34). 京都: 法政出版. (Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 12

- (6), 62-76.)
- Walker-Andrews, A. S., & Kahana-Kalman, R. (1999). The understanding of pretense across the second year of life. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 523-536.
- Wyman, E., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2009a). Normativity and context in young children's pretend play. *Cognitive Development*, 24, 146-155.
- Wyman, E., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2009b). Young children understand multiple pretend identities in their object play. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 385-404.
- 山田圭一. (2009). ウィトゲンシュタイン的文脈主義：壊れにくい知識モデルの構築を目指して, 科学哲学, 42 (1), 51-63.

Do young children perform an understood another's pretense ? Focused on where pretend scenario was not shared

INOUE Yohei *

Abstract: Almost all previous studies into symbolic play (pretending that A is B) focused on only symbol comprehension, because pretend context and pretend scenario have been considered as premises. The present study investigated whether young children perform an understood another's pretense in the case where a pretend scenario was not shared with another but pretend context was set for a precondition. Eighteen young children (ages 29-41 months, mean 36 months) participated in an experiment. Two situations, "presented situation" and "requested situation," were arranged for the purpose. In the "presented situation," reactions to another's pretense and symbol comprehension were examined. On the other hand, in "requested situation", reactions to when children were asked to perform the pretense which an experimenter showed before in "presented situation" and symbol comprehension were examined. The results were analyzed in terms of the relation between two situations and the following points were suggested. There was little relation between the two situations. However, some children, who answered the question concerning symbol comprehension in "presented situation," refused to perform symbolic play in "requested situation". These findings were discussed in light of a developmental change, in which children can consciously distinguish a "pretend situation" from a "real situation" by around 4 years of age.

Keywords: Pretending that A is B (Symbolic play), Pretend context, Pretend scenario, Comprehension and performance, Self-other relationship, Young children

* Ph.D. Candidate, Graduate School of Sociology, Ritsumeikan University