

2, 3歳児におけるみたて行動の展開 —保育園児を対象にした観察研究—

井上 洋平*

日常場面においてみたて行動がどのように展開するのか検討することを目的に、保育園の2歳児クラス21名(平均年齢3歳0か月)を対象に参与観察研究を行った。本研究では、個人内プロセス(「ふりの文脈の成立/未成立」と個人間プロセス(「ふりのシナリオの共有/非共有」)との関連から、子どもが置かれる状況を4つ(「共有型」、「非共有型」、「未成立型」、「留保型」)に整理し、事例の分析と考察にあたった。その結果、以下の4点が示された。(1)ふりのシナリオが自他間で共有される「共有型」では、やりとりが円滑に進み、遊びが展開しやすい。(2)ふりのシナリオが自他間で異なる「非共有型」では、互いの意図を主張しあう場面が生じやすい。(3)ふりの文脈が成立していない「未成立型」では、他者からの働きかけが急であることよりも、働きかけの内容が反応に影響を及ぼす。(4)いったん状況を留保して他者とふりのシナリオを共有する「留保型」は3歳頃ではまだ確認されない。

キーワード：みたて行動、ふりの文脈、ふりのシナリオ、2・3歳児、保育園、観察研究

1. 問題

生後3年目にあたる2歳頃から、子どもは積木をパンやクッキーに見立てて食べるふりをしたりするようになる。こうしたある対象物Aを別の対象物Bとして扱う行動は、みたて行動(pretending that A is B)と呼ばれる。みたて行動には古くから注目が集まっていたこともあり、今では研究が尽くされたと思われているきらいもある。しかし、そのような見方を検証する上でも、みたて行動の発達に関する従来の研究によって「何がどこまで」明らかにされてきたのか、またその発達が「どのような視点」

から捉えられてきたといえるのか最初に論じておくことが必要であろう。

まず、「何がどこまで」明らかにされてきたのかという先行研究の到達点を検討する。この分野のパイオニアであり自らの子どもを対象に詳細な観察研究を進めたPiaget(1945/1962)の研究では、能記と所記の関係からなるシンボル使用の側面、みたて行動に対する子どもの「『あたかも～であるかのような』意識(conscience du 《comme si》)」の側面が検討された。ただし、この「ふりの意識」と呼べるものが何に由来するのかは必ずしも明示されていない。

シンボル使用に関しては、その後、大きく2つの方向へと研究が展開した。1つは、シンボル関係における機能と形態の類似性の問題とし

*奈良教育大学教育学部特任講師

ての展開であり (Jackowitz & Watson, 1980; McCune-Nicolich, 1981; Ungerer, Zelazo, Kearsley & O'Leary, 1981), 一定の共通した知見が蓄積・整理されている (高橋, 1993)。もう1つは, シンボル理解に関する理論的・実証的研究の展開である (麻生, 1996; Leslie, 1987; Perner, 1991/2006, Tomasello, Rochat, & Striano, 1999)。そこで論点となってきたのは, みたて行動における対象物Aと対象物Bの関係に対する子どもの理解についてである。Perner (1991/2006) の言葉を借りれば, 「あたかも何かが他の何かであるかのように振る舞うことは, あるものを表象するために別なものを使用することとは違う (p.70)」ことに対する理解が議論された。前者は対象物Aと対象物Bの「対応関係の理解」の水準, 後者は「シンボル関係の理解」の水準に該当する。そして, シンボル理解をおそらく初めて実験研究として扱った Tomasello et al. (1999) の研究結果から, およそ3歳頃までに「対応関係の理解」が成立して行くことが確かめられている。

ふりの意識に関しては, 問題としての扱いづらさもあってか, 実証的な検討はあまり行われていない。Perner (1991/2006) は, 対象物Aと対象物Bの意味の不一致に1歳半頃の子どもが気づいているとする。また, 麻生 (1996) は自らの観察事例をもとに, 2歳頃から対象物Aでありながら対象物Bでもあるということを理解するため「パラドックスの意識」が生じてくるとした。これらは, 対象物Aと対象物Bの「対応関係の理解」に由来するふりの意識である。それに対して, 加用 (1981, 1992) では, 4歳頃のこどもが自らのみたて行動を「うそっこ」などと表現するようになることが明らかになった。こちらは, 対象物同士の関係ではなく, み

たて行動を行っている場面の虚構性を自覚することに由来するふりの意識が取り出されたものといえる。

次に, これまで述べてきた研究が「どのような視点」から行われてきたかという研究の基本目的について検討する。「何をどこまで」明らかにされてきたかを概観したことから分かるように, これまでの研究は当該年齢における能力の到達点の解明を基本目的にしてきたといえる。能力の到達点の解明を基本目的とする立場とは, 検討対象とする能力に関して, 子どものベストなパフォーマンスが示されるよう, 諸条件の統制が行われたものを指す。子どもの発達を研究する上で, ある時期・ある年齢における到達点を明確にしていく研究そのものは重要であるが, その検討のために捨象されてきた側面があることにも注目したい。

例えば, 保育園の2歳児クラスでは, ある子どもが布のマントをまといアンパンマンになったつもりで遊んでいる時に, たまたま隣にいた子どもに前触れもなく「いくぞ, ショクパンマン」と呼びかけるような類の場面が日常的に観察される。しかし, 他者の働きかけに対応する十分な状況にはない子どもに注目することは, 到達点の解明を基本目的とする研究ではまずありえない。実際, みたて行動を含むふり遊び (pretend play) を扱う実験研究では, たいていプレテストという形で子どもがふり遊びをしたくなるような場面が予め設定され, 実験者からの働きかけに応じやすい状況が準備される (例えば, Harris & Kavanaugh, 1993)。子どもが経験する日常場面での多様な状況に比して, 多くの先行研究では子どもの置かれる状況を一定の条件下に保ち, 限られた範囲の中で検討を進めてきたのだといえる。

以上の点から、先行研究の課題として、互いに関連しあう次の2点を指摘できよう。1つは、みたて行動におけるシンボル理解やふりの意識といったみたて行動の一部分に特化した検討が進められてきた結果、日常的に子どもが経験していると考えられる多様な状況が捨象されてきた点である。特定の機能を検討しようとした結果、状況がある条件のもとに統制されることは当然であるにせよ、子どもが経験する多様な状況を考慮に入れなくてもよいということにはならない。2つに、シンボル理解やふりの意識といった部分に特化して能力の到達点を解明しようとする研究の基本目的のために、みたて行動を介して子どもが経験する内容が十分明らかになってこなかったという点である。それは、シンボル理解やふりの意識を検討する(目的)のために、みたて行動を取り上げる(手段)という目的と手段の関係に端的に示されている。こうした2つの課題に取り組もうとする場合、従来の研究では扱われてこなかった子どもの置かれる多様な状況について整理すること、研究の目的と手段の関係を転換することが必要になるだろう。

特に、子どもの置かれる多様な状況を整理していくにあたっては、次の2つの点を踏まえて整理する必要があると考えられる。

1つは、個人内プロセス (intraindividual process) として、子ども自らの状態を捉える視点である。前述したように、従来の研究は子どもがみたて行動を行う状況に馴染んでいることを前提条件としてきた。そうした状況に馴染んでいる子どもの状態に関しては、これまでも「ふりのモード (Bateman & Fonagy, 2004)」やふりの「心理状態 (加用, 1992, 1993)」といった概念によって整理が試みられてきた。

子どもが「ふりのモード」やふりの「心理状態」にあるかどうかの判別は、幼児の行動観察に慣れている者であればたいい可能であるものの、必ずしも誰もが了解可能な命題として定義づけられてはいない。そこで本研究では、「主体 S (subject) は命題 P (proposition) を知っている」という知識主張文の真偽が文脈 (context) によって変化しうることが基本テーゼ (山田, 2009) とされる、Lewis (1996) に代表される「文脈主義 (contextualism)」の考え方を援用して定義する。この基本テーゼを踏まえて、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、日常生活の文脈では偽となる知識主張文が真となりうる文脈のことを「ふりの文脈 (pretend context)」として定義することができる。よって、個人内プロセスとしては、ふりの文脈が成立している状態と未成立の状態とがあるといえる。

もう1つは、個人間プロセス (interindividual process) として、他者との関係から子どもの状態を捉える視点である。この点に関しては、先に示したアンパンマンのエピソードの他に、子どもの予想に反する事態を生じさせる場面を設定した研究が参考になる。

例えば、木下 (1997) では、ふり遊びの最中に大人が空のコップを倒して水をこぼしてしまう不規則場面での子どもの反応が検討され、同様のことがふりの理解を扱う研究 (Walker-Andrew & Kahana-Kalman, 1999) でも検討されてきた。こうした場面は、自他ともふりの文脈は成立しているものの、ふり遊びの筋書きにあたる「ふりのシナリオ (pretend scenario)」が他者と共有されていない状況として整理される。木下 (1997) の研究では、子どもと他者の

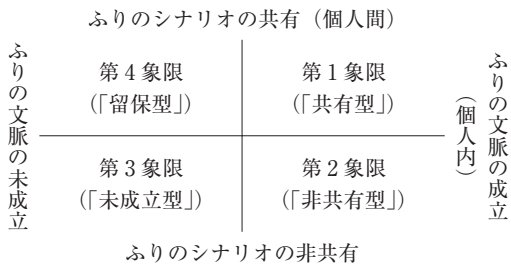


Figure 1 子どもが置かれる状況の整理

注. 座標軸の横軸はふりの文脈の成立/未成立を表し、縦軸は自他間でのふりのシナリオの共有/非共有を表している。

いずれにも「ふりの文脈」は成立しているものの、「ふりのシナリオ」が自他間で共有されていないといえる。よって、個人間プロセスとしては、ふりのシナリオが他者との間で共有されている状態と共有されていない(非共有)状態とがあるといえる。

個人内プロセス(ふりの文脈の成立/未成立)と個人間プロセス(ふりのシナリオの共有/非共有)を関連づけてみると、子どもの置かれる状況として次の4つがあると想定される(Figure 1)。座標軸の横軸はふりの文脈の成立/未成立を表し、縦軸はふりのシナリオの共有/非共有を表している。

第1象限は、ふりの文脈が成立し、他者との間でふりのシナリオが共有されている場合である。自他間でのやりとりも、スムーズに展開していくことが予想される。これを「ふりのシナリオ共有型」(以下、「共有型」と呼ぶ。みたて行動を直接扱ったものではないが、ふり行動を途中まで提示してその後の子どもの反応から理解の有無を検討するパラダイム(Rakoczy, Tomasello & Striano, 2004; Rakoczy & Tomasello, 2006; Bosco, Friedman, & Leslie, 2007)や与えた言語指示に対する子どもの反応

から理解の有無を検討するパラダイム(Harris & Kavanaugh, 1993)を用いた研究が該当する。

第2象限は、ふりの文脈は成立しつつも、他者との間でふりのシナリオが共有されていない場合である。先の木下(1997)やWalker-Andrew & Kahana-Kalman(1999)の研究が該当する例であろう。これを「ふりのシナリオ非共有型」(以下、「非共有型」と呼ぶ。みたて行動で示そうとした意味にあたる実物を提示して、みたて行動に用いた対象物を選択するよう求めたTomasello et al.(1999)の研究も、ふりのシナリオが設定されていなかったことから「非共有型」に含まれるだろう。ふりのシナリオを設定しないまま、他者のみたて行動の理解と遂行要求に対する反応の関連を検討した研究(井上, 2010)もここに該当する。なお、みたて行動を行っている子どもに、現実の意味を投げかけたり、みたての意味を真に受けたりする関わりを行った加用の研究(1981, 1992)は、子どもが「非共有型」や次に述べる第3象限の状況に置かれるよう意図的に働きかけたものといえる。

第3象限は、ふりの文脈が未成立で、他者との間でふりのシナリオも共有されていない場合である。アンパンマンになったつもりの子どもが、たまたま隣にいた子に「いくぞ、ショクパンマン」と前置きなしに呼びかけるような前述の例が該当するであろう。これを「ふりの文脈未成立型」(以下、「未成立型」と呼ぶ。従来、こうした状況が検討されることはほとんど無かった。直接みたて行動を扱ったものとしては、前置きなく提示したみたて行動に対する子どもの反応をシンボル理解との関連から検討した井上(準備中)の研究が、おそらく最初ではないだろうか。

第4象限は、ふりの文脈は成立していないものの、他者との間でふりのシナリオが共有されているような場合である。この状況を直接扱った研究はないものの、遊んでいる最中に、標準語で話すのをやめて方言に切り替えて場面の設定や役割などを相談する場合(加用・新名・河田・村尾・牧, 1996)が該当するであろう。成立状態にあるふりの文脈を一時的に留保し、ふりの文脈を客体として捉えるような場合を指すことから、これを「ふりの文脈留保型」(以下、「留保型」と呼ぶ。「留保型」に関しては、意図的に自らを「留保型」の状況に置くという点で他の型とは異なる特徴を備えており、加用ら(1996)の研究を踏まえると4歳頃から成立してくると考えられる。

子どもが置かれる状況を4つに整理してみると、みたて行動に限らずふり行動を扱った先行研究の多くが「共有型」や「非共有型」に位置づくことに改めて気がつく(Table 1)。「共有型」や「非共有型」といった自他間でのコミュニケーション関係が成立しやすい場を前提条件としたからこそ、個別の心理機能に特化した形の検討が可能であった。実際、シンボル理解やふりの意識に関しては、実験研究を通じて知見が一定積み重ねられてきた。一方で、個別の心理機能に関する知見を踏まえて子どもの反応や行動を検討するという目的と手段の関係の転換がなされることで、「未成立型」や「非共有型」を取り上げる意義も新たに見いだされるが、そうした研究は始まったばかりである。はたして、個人内プロセスと個人間プロセスを関連づけることで導きだされた上述の4つの状況について、子どもはどのような形で経験しているのだろうか。また、それぞれの状況で経験している内容は、いかなるものなのだろうか。

Table 1 4つの状況を扱った研究の概要

| 子どもが置かれる状況 | 主な研究 |
|------------|--------------------------------------|
| 「共有型」 | Bosco et al. (2007) |
| | Harris & Kavanaugh (1993) |
| | Rakoczy et al. (2004) |
| | Rakoczy & Tomasello (2006) など多数 |
| 「非共有型」 | 井上 (2010) |
| | 木下 (1997) |
| | Tomasello et al. (1999) |
| | Walker-Andrew & Kahana-Kalman (1999) |
| | 加用 (1981, 1992) が一部該当 |
| 「未成立型」 | 井上 (準備中) |
| | 加用 (1981, 1992) が一部該当 |
| 「留保型」 | 加用ら (1996) が一部該当 |

こうした疑問に答えるべく実施する本研究の目的は、次の2点に整理することができる。第1の目的は、上述した4つの状況における子どものみたて行動に関する特徴を日常場面で検討することである。第2の目的は、観察研究を通じて得られた事実について、シンボル理解やふりの意識に関わる実証的研究の知見を踏まえて考察することである。こうすることで、特定の心理機能の検討ではなく、みたて行動を介して子どもが経験している内容の検討が可能になる。また、観察研究を行うことで、実験研究では十分に扱うことが困難であった子ども同士の関わりを取り上げることが可能になるだけでなく、これまで取り上げられることのなかった研究課題が見いだされることも期待される。

2. 方法

1) 参加児

K市内にある保育園の2歳児クラス(担任4

Table 2 観察されたみたて行動に関する事例の内訳 (N=109)

| | 「共有型」 | 「非共有型」 | 「未成立型」 | 「留保型」 | 「その他」 |
|-----|-------|--------|--------|-------|-------|
| 事例数 | 29 | 31 (1) | 26 | 0 | 23 |

注. 観察した場面での中心人物が置かれた状況の整理。

() 内の数字は、その型に該当するかどうかの明確な判断が難しい事例の数を示す。

「その他」は他者との関わりがなく1人で遊んでいた場合を指す。

名) に在籍する子ども21名を観察の対象とした。本研究では、置かれる状況の違いが子どもの反応に影響を及ぼしやすいと考えられる3歳頃の子どもの多くが在籍する2歳児クラスに注目した。外国語を母国語とする男児1名を含む21名全員を観察の対象とした。観察開始時点の年齢の範囲は2歳5か月から3歳4か月(平均3歳0か月)であった。

2) 手続き

研究の実施にあたっては、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。観察期間は200X年8月中旬から10月中旬にかけての2か月間であり、観察回数は24回であった。観察は、午前8時半頃から午後5時半頃まで(午睡の時間を除く)の時間帯において実施した。観察には、観察者も日中の保育に加わって参加児と関わり、本研究が対象とする場面に注目して事例の収集を進める形での参与観察法を採用した。そのため、収集された事例には、観察者が参加児に直接関わることなく得られたものと観察者が関わることで得られたものの両方が含まれる。記録方法としては、まず観察した場面ではメモにキーワードのみ記述した上で、午前中の事例であれば午睡の時間帯、午後の事例であれば観察終了後にパソ

コンを用いて記録した。その際、必要に応じて保育士に事実の確認を求めた。

3. 結果

観察期間中に得られた200の事例の内、みたて行動に関わる109の事例について、まず子どもの置かれた状況に即して整理を進める。その上で、それぞれの状況における特徴的な事例を示しながら検討を行う。

1) 事例の内訳

各事例において中心となる参加児の置かれた状況について、問題部分で示した4つの状況の基準に従い筆者が評定した(Table 2)。他者との関わりがない状況で、みたて行動を行っていた事例は「その他」に含まれる。なお、取り上げた事例における参加児および保育士の名前はすべて仮名である。

2) 観察事例の分析

前述した4つの状況それぞれで示される典型的または特徴的な反応に関して、観察事例を交えながら検討していく。なお、観察事例がどのような場面であったかを示す「ト書き」や観察事例に関わる事実については括弧内に表記した。

(1)「共有型」の事例

ふりの文脈が成立し、他者との間でふりのシナリオが共有されている場合が「共有型」である。他者とふりのシナリオが共有されているならば、子ども同士あるいは子どもと大人のやりとりもスムーズに展開していくことが予想される。

〔観察1〕(朝の絵本の時間にパン屋さんのお話を
読んでもらっていた場面)

パンが出てくると絵本を読んでいる進藤先生に向かって、みんながいっせいに「タバタイ、チヨウダイ」と言い始める。進藤先生が絵本からつまんだパンをみんなの手元に十分行き渡るように放り投げると、それぞれが笑顔でキャッチするなり自分の口に頬張る。

〔観察2〕(延長保育用の部屋で、子ども5人と勝
本先生と観察者の計5名で遊んでいた場面)

タカト君(2歳10か月)は、部屋の入口から階段の方を見ると階段側が暗くなっているの、「オバケガイタ、キャーッ!」と言いながら逃げていくことを何度か繰り返す。その様子を見て、ハルカちゃん(2歳7か月)・ソウスケ君(2歳7か月)・ケイスケ君(2歳10か月)・シズキちゃん(2歳9か月)も同じように「オバケー!」と言っては逃げる遊びを始める。そして、誰が言うかは決まっていないが、誰かが「オバケー」と言えば、みんなそろって「キャーッ!」と言って逃げるようになる。また、シズキちゃんは「オバケー」と自分で言って逃げ出す際に他の子の様子を窺い、他の子が驚いたなら「キャーッ」と言って他の子がさらに驚くような声をあげる。

いつもクラスのみんなで経験しているパターンや分かりやすいパターンが、ふりのシナリオとして成立しているからこそみられる場面であろう。他方、経験自体は個別なものであっても、たいてい家庭で経験しているようなもの場合はどうであろうか。

〔観察3〕(公園の砂場で遊んでいた場面)

タカト君(2歳11か月)がケーキらしきものを作っていたので、観察者が「ケーキつくろうよ」と声をかける。観察者がケーキの土台部分を砂で作るとそこに「イチゴ」と言ってタカト君が小石を持ってくる。さらに、「フーツェスルヤツモツケル」と言って木の枝を見つけに行く。そのタイミングで、ケイスケ君(2歳11か月)とリュウマ君(2歳11か月)もやって来て一緒に木の枝を探して砂のケーキに差し込んでいく。そうした様子に興味を示したのか、ヤケト君(3歳4か月)・シズキちゃん(2歳10か月)・ソウスケ君(2歳8か月)・ヒナタちゃん(3歳2か月)がやってくる。観察者がロウソクになる木の枝を見つけてきてくれるように頼むと何人かの子は探しに行く。他の子は、観察者が見つけてきたものを分けてケーキに差し込んでもらう。だいたいケーキに20本くらいロウソクが立ちケーキらしくなってきたところで、「そろそろハッピーバースデーしようか?」と言うと子どもたちも同意する。「誰のお誕生日にしようか?」とたずねると各自が「〇〇ちゃんノハッピーバースデー」と自分の名前を言うので「みんなのハッピーバースデーにしようか」と提案する。そして、子どもたちの「セーノッ」というかけ声に合わせて歌い始め、「Happy birthday, dear ~♪」のところでその場にいた7人全員の名前を言って歌い終わると、みんな

でロウソクの火を「フーッ」と消す。(消し終わると2・3人の子どもがその場から離れて行き、残った子どもたちとケーキを食べる。さらに、ヤケト君は手でコップを作り飲み物まで味わった。)

誰もが経験しているような出来事であれば、ふりのシナリオも共有されやすいといえる。一方で、歌ってロウソクの火を吹き消すという遊びのクライマックス部分以外では、ふりのシナリオが一人ひとり異なってくる可能性が大きいようである。

〔観察4〕(夕方の園庭での自由遊び場面)

2歳児クラスの子どもたちは「セミごっこ」をしている。マサナ君(2歳10か月)やマヤちゃん(3歳4か月)やタカト君(2歳10か月)をはじめ、どの子も両手をお尻の横にあて手の平が外に向くポーズをしながら「ミンミンミン」と言い走り回っていた。そのセミたちを里井先生や進藤先生が捕まえてプラスチック製の大きなカゴに入れていく。他方で、3歳児クラス(4歳頃)の子どもたちも加わっていたが、その子たちは両手をお尻の横あたりにあてるのではなく、逃げる態勢をつくりながら「ミンミンミン」と言い、捕まえ役の保育者に自分の存在を知らせようとしていた。

この観察事例は、3歳頃と4歳頃の違いを端的に示すものとして注目される。3歳頃の子どもが、「セミ」という役柄を忠実にやりながら捕まえられることを楽しんでいるようにみえるのに対して、4歳頃の子どもは追いかけっこという遊びを楽しむための手段としてセミの鳴き声を利用していることが分かる。

(2)「非共有型」の事例

次に取り上げるのは、自他ともにふりの文脈が成立しつつも、互いの保持するふりのシナリオが異なっている場合に当たる「非共有型」である。互いに思っていることが違う場合、どのような反応が示されるのだろうか。

〔観察5〕(朝の自由遊び場面)

ヒナタちゃん(3歳2か月)は頭にスカーフ状の布をまいてもらい、お姫様のような姿になっている。カラーブロックに座り、右手にホットケーキのファンシーが半分になったもの、左手にはお皿をもち、その2つをこすり合わせている。観察者が見ているとヒナタちゃんが近くにやって来たので、「ご飯つくってるの?」と尋ねると「チガウ」と言う。「お皿洗ってるの?」と聞き直すと「ウン」と言いながらうなづく。

同様のやりとりは、子ども同士の場合にも観察される。

〔観察6〕(朝の自由遊び場面)

シズキちゃん(2歳10か月)が牛乳パックでつくってある椅子の上に人形をのせ、その上に布をかけて布団のようにしている。シズキちゃんはその場をすこし離れたときに、アンリちゃん(3歳3か月)がしゃもじを5つほど手にもってやってくる。そして、そのしゃもじを観察者に手渡し、次にリョウセイ君(3歳6か月)に手渡して、その次には人形の胸の上にも置き、「ニンギョウサンハチョットチイサイノ」と言う。そこにシズキちゃんが戻ってきて人形の上にしゃもじが置いてあるのを目にすると、しゃもじを人形から取って「ゴハンツクロウ」と言い、ファンシーグッズがたくさん入っている容

器（お弁当をたくさん入れるバケツのようなもの）をしゃもじでかき混ぜ始める。シズキちゃんが人形のしゃもじで遊んでいるところを見つけたアンリちゃんは、シズキちゃんからしゃもじを取り上げると「コレハオニギョウサンノ」と言う。そこで観察者が「アンリちゃん、シズキちゃんにもしゃもじあげたら？」と声をかけると、アンリちゃんはすんなりとしゃもじをもう1つシズキちゃんに手渡してあげる。しゃもじを受け取ったシズキちゃんは、再び容器をかき混ぜ始める。

〔観察7〕（『こなたのおつかい（田中友佳子 作・絵）』を題材に遊んだ直後の場面）

タカト君（2歳11か月）は、こなたの遊びの際に隠れるための囲いにしていた大型色積木を自分なりの配置にし始めていた。そこにユカリちゃん（3歳4か月）がやって来る。ユカリちゃんはこなたの時と配置が変わっていたためか、「ココオウチ！」とタカト君に向けて主張する。それに対してタカト君は、「ココ、コウジチュウ！」と言り返す。（ただし、ユカリちゃんはそれ以上言り返すことなくその場所で遊び始める。）

自分なりのふりのシナリオに沿ってそれぞれ行動しているため、他者との間で行き違いが生じやすくなるのはもっともであろう。ただし、まだ相手に分かるように説明するという段階ではないようである。

〔観察8〕（リズム遊びの「ちょうちょ」の場面）

子どもたちは腕を広げてチョウチョになったり、両手でお花を作ってチョウチョがやってくるのを待ったりしている。この時、トウセイ君

（3歳1か月）はホールの中心に出てくることはなく新島先生がピアノを弾いている隣にいる。ただし、トウセイ君は両手を自分のお腹の前あたりにした状態で、何となくお花をつくっているように見える。そこで、アツミちゃん（3歳2か月）・リュウマ君（2歳11か月）と一緒にいた観察者が、トウセイ君のところへ行って両手の蜜を吸う。その様子を見ていたアツミちゃんとリュウマ君もトウセイ君のお花の蜜を吸う。（トウセイ君はそれが嬉しかったようで、新島先生に「よかったなあ」と言ってもらう。さらに他の子もトウセイ君のところへやって来るようになった。）

「恥ずかしさ／照れ」「自信のなさ」「参加したい」といった情動面が影響した場合、他者と同じふりのシナリオを保持していたとしても共有されることが難しい場合もある。このように「非共有型」は、何らかのふりのシナリオを保持しているものの、他者と共有されていない状態にある場合が大半と考えられる。

それでは、ふりの文脈は成立しているものの、ふりのシナリオを保持していないということもあるのだろうか。

〔観察9〕（体育遊び場面）

タカト君（2歳9か月）とシズキちゃん（2歳9か月）の仲良し二人組が巧技台の下のスペースに入って遊んでいた。二人はタクシーに乗ったつものようで、観察者が顔をのぞかせて見ると「オカネチョウダイ」と手を差し出してくる。こうした様子を見ていたマサナ君（2歳10か月）やアン君（3歳1か月）は、巧技台の下に誰もいなくなった隙に入り込む。ただし、二人とも中に入って何かをするでもなく、二人並

んだままの状態で座っていた。（その後、他の子どもが巧技台の隙間から顔や手を見せたりするようになり、それを見て笑い合っていた。）

他者の様子を見て自分でもやってみたいと思ひ巧技台の下に入ってはみたものの、ふりのシナリオを持ち合わせておらず雰囲気を楽しむだけだったのかもしれない。ただし、ふりの文脈が成立していたと判断可能な行動も観察されていないため、「非共有型」の観察事例と見なすことは難しいかもしれない。

また、「非共有型」では、子どもとは異なる大人独自の立場から関わることで、以下のような興味深い反応が示された観察事例がある。

〔観察10〕（朝の自由遊び場面）

アツミちゃん（3歳1か月）は、半透明のコップ2つを重ねたものを「アイス」と言って食べていた。自分だけでなく観察者にも「ドウズ」とそのアイスを食べるように言う。このときに観察者が「これはコップ？ それともアイス？」と質問をすると、「コップトチガウ」とアツミちゃんは答える。そこで観察者が、「じゃあアイスかなこれ？」とさらに質問をすると、アツミちゃんは突如ハッとした表情になり、「チョットカシテ」と言いコップを観察者から取り上げると少し離れた場所でアイスを作り直す。そして、作り直したアイスを観察者に手渡す。

この観察事例は、ふりの意識とシンボル理解とが一体化しているものではなく、区別して存在していることを示唆するものとして注目される。そして、観察10から1か月が経過した際には、次のような観察事例が得られた。

〔観察11〕（散歩先の公園での遊び場面）

アツミちゃん（3歳2か月）は、砂場で見つけたチョコレートのお菓子の袋の中に砂を手ですくって入れている。観察者が「何つくってるの？」と聞くと「チョコレート」と答える。そこで、「アツミちゃん、それはお砂なの？ チョコレートなの？」と聞いてみると、「エッ？ …オスナ」と答える。観察者が続けて、「え？ チョコレートじゃないの？ それお砂？ チョコレート？」と尋ねると、「スナノチョコレート」と返事をする。

観察者の言葉かけによって、砂なのかチョコレートなのか動揺している様子がかがわれるが、最後には「スナノチョコレート」と「連結発言（河崎・山本，1999）」での返答が確認された。「連結発言」が示されたことから、「シンボル関係の理解」ではなく「対応関係の理解」の水準にシンボル理解があるものと考えられる。

こうした2つの観察事例（観察10，11）は、子どもが「非共有型」に置かれるような関わりを意図的に行っている点で、子ども同士の関わりとは大きく異なっている。

(3)「未成立型」の事例

ふりの文脈が未成立で、他者との間でふりのシナリオも共有されていない場合が「未成立型」である。自らは「未成立型」であっても、ふりの文脈が成立してふりのシナリオを保持している他者と遭遇することは、集団の中で過ごしていれば十分に起こりうることである。いったい子どもたちは、どのような反応を示すのだろうか。

〔観察12〕(プール後の着替え場面)

着替え終わったリョウセイ君(3歳4か月)・アツミちゃん(3歳1か月)・ソウスケ君(2歳6か月)・トウセイ君(3歳0か月)が紙芝居を読んでもらう時の特等席に4人で並んで座っている。観察者がそれを見つけて、「はい写真撮ります」と声をかけると4人はそれぞれ写真を撮るような雰囲気になる。「つぎは笑ってくださーい」と言えば4人の表情がゆるむ。トウセイ君がカメラを要求するように手を差し出したので観察者はカメラを手渡したふりをして交代する。

子どもたちがやってみたいと思う内容であれば、他者の急な提案に沿って行動することはさほど難しくないといえよう。

〔観察13〕(散歩に行っていた公園から帰るための集合場面)

保育園に帰るための集合をかける際、新島先生が「汽車になって帰ろう」と言って両手を両脇あたりでグルグルと回しながら集合場所へと進んで行く。タカト君(2歳10か月)とシズキちゃん(2歳10か月)が集まろうとはしないで遊具の辺りにいたので、観察者が「シュッシュュッシュュ」と二人の近くで言う。すると、タカト君は手をグルグルと回しながら「シュッシュュッシュュ」と言いながら集合場所に向かい始め、さらに途中で「トーマス」とも言う。

〔観察14〕(おやつ前の手洗い場面)

手洗い場に向かう子どもたちの内の何人かが、両手を両脇腹あたりでグルグルとまわして機関車のふりをしている。それを見てか、タイスケ君(3歳3か月)も同じように手をグルグルさ

せながら手洗いに向かう途中で、観察者と視線が合うと笑顔を見せる。手を洗ったタイスケ君は、手をグルグルする様子もなく部屋に戻ろうとしていたのだが、部屋の扉のところで観察者がタイスケ君の背後から「シュッシュュッシュュ」と声をかけてみた。すると、タイスケ君は手を両脇腹にセットしグルグルと回して走り始める。4・5歩進んだところでタイスケ君は立ち止まり、観察者の方を振り返って笑顔を見せる。

〔観察15〕(夕方の自由遊び場面)

登り棒のところにアサネちゃん(2歳5か月)がいる。観察者がアサネちゃんに変な顔をしてみせると、2・3日ほど前から楽しんでいたおサルさんのまねを思い出したようで、「オサルサンニナーレ」と人差し指を魔法のタクトのように動かしながら言う。それに応じて観察者はおサルさんの顔真似をする。そのようなやりとりをしていた時に、トウセイ君(3歳0か月)がたまたま傍を通りかかったので、観察者が「アサネちゃんになあれ」とトウセイ君に向かって言ってみたところ、「アサネチャントチガウ」と答える。しかし、3・4秒ほどの沈黙があった後、笑顔を見せながら「アサネチャン」と観察者に向かって言う。すると、今度はそれを聞いたアサネちゃんが「チガウ!」と言う。(ただし、それ以上何かすることもなくトウセイ君はその場から離れていった。)

上記3つの観察事例から、やってみたいと思っただけでなく、ついしてしまう場合もあるようである。さらに、一人の子どもが他者の働きかけに応じることが、もう一人の子どもを「共有型」から「非共有型」または「未成

立型」の状況へと移行させる力として作用することもある。

次の観察18は、観察17に登場した2人の子どもの13日後のことである。

〔観察16〕（1週間ぶりに観察に訪れた朝の自由遊び場面）

乳児用ホールにハルカちゃん（2歳8か月）が巧技台の上にいる。観察者とはこの日初めて出会う場面であったので、「あなたは誰ですか？」とハルカちゃんに聞いてみる。ほんの一瞬だけ間があった後、「オオカミサンデス」とほんの少し笑顔を見せて答えると観察者の右腕側のTシャツにかじりつく。（それはちょうど1週間前まで観察者との間で楽しんでたオオカミごっこと同じ方法であった。）

日頃から馴染みのあるパターンに基づくものであれば、一定の期間を置いた後でも即座に反応することができる。それでは、子どもがやってみたいと思えない場合はどうであろうか。

〔観察17〕（運動会練習の出番前の自由遊び場面）

タカト君（2歳11か月）たちはオオカミごっこをしていたようで、自分の近くにいた友達を見つけては勝手に相手をオオカミに見立て、「キヤーッ」と言いながら逃げたりしていた。タカト君がたまたまヒナタちゃん（3歳2か月）の近くを通りかかり、ヒナタちゃんに向かって「キヤー、オオカミダァー！」と言い逃げて行く。すると、ヒナタちゃんは「ヒナタちゃん、オオカミじゃない」と言いながらタカト君を追いかけ回る。（その様子に気づいた新島先生に「大丈夫、ヒナタちゃんはオオカミじゃないよ」と言ってもらうものの、タカト君から言ってもらえないためかすぐには気持ちが収まらないようだった。）

〔観察18〕（散歩先の公園での遊び場面）

タカト君（2歳11か月）は観察者が帽子で顔を隠すところを見て、「アーオバケヤァ」と言って喜ぶ。タカト君が近づいてくると帽子で顔を隠してオバケに変身をするというやりとりをししばらく楽しむ。（その後、タカト君は20段ほどある階段を上った先の草むらで5分ほど他の子どもたちと一緒に遊んでいた。）タカト君は遊び終えて階段を下りてくる途中、まだ下にいる観察者とたまたま視線が合う。するとタカト君は、「モウオバケジャナイノ？ モウオバケジャナイノ？」とおそろおそろ階段を下りながら尋ねる。「うん」と観察者が答えると安心した様子もつかの間、隣にいたヒナタちゃん（3歳3か月）が観察者を見て「キヤー、オバケー」と言うと、タカト君は慌てた様子で「チャウデー、モウオバケトチガウ、ヤサシクナッタンヤ！」とヒナタちゃんに言う。

こうした状況を第三者の立場から見れば、「もう今はやってないから」「もう終わったよ」と言えば済む話のように思われる。ただし、自分とは関係のない状況として理解するには、少なくともふりの文脈が未成立である状態を維持することが必要となろう。しかし、ふりの文脈が成立した状態で、相手からの働きかけを拒否したり否定したりしなければならぬのが3歳頃の特徴のようである。

〔観察19〕（昼寝後の自由遊び場面）

1人の子どもの料理を作っている間、観察者は出来上がるのを待っていた。観察者が玩

具のバナナをアツミちゃん (3歳2か月) から受け取り, そのバナナを使って「ピポバポピッ」と言いながらボタンを押してそれを耳にあててみる。すると, その様子を見ていたアツミちゃん・シズキちゃん (2歳10か月)・ナナちゃん (2歳10か月)・アサネちゃん (2歳6か月) が一斉に「チガウ!」と言う。

自己を自らが望まない他者として見なされる場合 (観察17, 18) と自己が操作する対象である物が別の物として見なされる場合では, 示される反応も異なってくるといえよう。

〔観察20〕 (散歩に行こうと門の前で先生を待っている場面)

進藤先生がまだ来ていないので「進藤センサー」と子どもたちが呼んでいる。その時, ユカリちゃん (3歳3か月) が「ユカリチャンノシンドウセンサー」と言うと, タイキ君 (3歳2か月) が「ミンナノシンドウセンサー」とユカリちゃんに言う。それを耳にして再度, 「ユカリチャンノシンドウセンサー」と言い譲らない。今度は隣にいてやりとりを聞いていたマサナ君 (2歳11か月) がやはり, 「ミンナノシンドウセンサー」と言う。それでもユカリちゃんは, 「イヤ, ユカリチャンノシンドウセンサー」と言い張る。そこまでヒートアップしてくると, その様子を見ていた里井先生が「みんなの進藤先生やな」と仲裁に入る。

〔観察21〕 観察20の2日後 (保育園バスで散歩に出かける際の車中において)

バスに乗っていると, トウセイ君 (3歳1か月) が保育園バスのことを「トウセイノバス!」と言い始める。すると隣に座っていたユ

カリちゃん (3歳4か月) が「ミンナノバス!」と言い返す。

〔観察22〕 観察21の4日後 (朝の紙芝居の場面)

『いたずらにんじゃをつかまえろ (しばはら・ち 作・画)』という紙芝居を読んでもらった後, 一番前で見ていたトウセイ君 (3歳1か月) が「トウセイチャンノニンジャ」と言う。すると, 隣で見ていたアサネちゃん (2歳6か月) が「ミンナノニンジャ」とトウセイ君に対して言う。

自己主張が強く示される3歳頃の特徴を端的に示す上記の3つの観察事例からも, 自己と物とでは子どもにとっての意味が変わってくるものと推察される。

(4)「留保型」に関わる事例

ふりの文脈が成立している状況を一時的に留保し, 他者にふりのシナリオを説明するような場合が「留保型」である。ただし, 本研究の観察からは, 「留保型」に該当する観察事例は認められなかった。そこで, 以下において, 3歳頃の子どもにとって何がどのように難しいために確認されなかったのか, また一時的に留保するような行動の兆しが他の3つの型の中に認められるのかどうかについて検討を進める。

〔観察23〕 (観察者と子どもたちが朝出会う場面: 「共有型」から「未成立型」へ)

観察者が9時少し前に2歳児クラスの部屋に入ろうとした際, シズキちゃん (2歳10か月)・ハルカちゃん (2歳9か月)・アツミちゃん (3歳2か月) が大きな青い布を床に敷いてピクニックのような場面を設定していた。ところが, 観

察者がやってきたことに気づくと、「センセイ、センセイ」と言って歓迎してくれる。（しかし、観察者に何をしていたのか説明することもなく、再び遊び始めた際にはそれ以前の遊びの設定に戻ることもなかった。）

観察者が訪れるまで、3人の子どもは「共有型」に該当していたものの、観察者を見るなり「未成立型」の状態になったと考えられる。成立しているふりの文脈をいったん留保して他者にふりのシナリオを説明するといったことは、3歳頃の子どもにはまだ難しいようである。

〔観察24〕（夕方の自由遊び場面：「共有型」から「非共有型」へ）

下駄箱の近くにある通用門の前にタカト君（2歳11か月）が大きなスコップを3本運んでいく。3本のスコップを横に並べるように置くので、観察者が「それは何？」と聞いてみると「オイモ」と答え、そのスコップのオイモを食べるふりをする。「ボンズカケテ」と求めてくるので、観察者は隣にあったジョウロを使ってスコップにボン酢をかけるふりをする。スコップのオイモを食べた終えたタカト君は、観察者の方に振り返ると、「オオカミダゾォ」と両手を頭の位置にあげて近づいてくる。「えっ、今おいもさん食べてたんじゃなかったの？」と観察者は思わず言ってしまう。

他者とふりのシナリオを共有してオイモを食べる場面（「共有型」に該当）から一転して、急にオオカミのつもりになるため他者とふりのシナリオを共有することが困難な状態となった。2歳を過ぎる頃から、例えば大人が本や新聞を見ながら「あっ！」と驚いてみせると、大人の

側に回り込んで何を見て驚いたのかを確かめるようになる。自他の視点の違いに対する理解は、2歳頃から行動レベルで確認されるものの（Flavell, 2004）、自分が始めようとしていることを予め他者に伝えるといったところまでは至っていないのであろう。

〔観察25〕（夕方の自由遊び場面：「非共有型」から「共有型」へ）

水たまりにケイタ君（3歳3か月）が透明のキャップのような容器に水道から水を汲んでやってくる。そして、「ショウドク」と称して容器の水を泥水の中に入れると、観察者に「ハイ、イイヨ」と言う（プールの際に行う消毒のつもり）。それに応じて観察者が水たまりに手を入れて応じると、ケイタ君はもう一度水を汲みに行く。「テイレテミ、イタイタイヤデ」と戻ってくるなり言うので観察者は水たまりに手を入れて「いたたたっ」と言う。するとケイタ君は容器に入った水（消毒）を注ぐ。

〔観察26〕（朝の自由遊び場面：「非共有型」から「共有型」へ）

シズキちゃん（2歳10か月）は、牛乳パック製の椅子を2つ重ねた上に乗っているものの、不安定なため「オットット」と落ちそうになり笑顔をみせる。ケイタ君（3歳4か月）が興味を示し、0歳児クラスの部屋から同じタイプの椅子を持ってきて組み合わせる。それからケイタ君も、重ねた椅子の上に乗って「オットット」とする。その際、自分のまわりの床を指差して「ココウミヤデ」と観察者に向けて言う。

これら2つの場面では、観察者も一緒に遊んでおり、ケイタ君にふりの文脈は成立している

といえる。一方、他者との間でふりのシナリオが共有されていないため、観察者に状況を説明していると考えられる。「留保型」が想定するのは、「未成立型」にある他者に出会った際にふりの文脈の成立状態をいったん留保するような場合であるため、3歳半ばであってもまだ「留保型」は認められないといえる。ただし、他者に状況を説明することは「留保型」の前兆にあたる行動なのかもしれない。

こうしたことから、3歳頃はまだ他者にふりのシナリオを説明することが難しいため、進行中の遊びに加わろうとして「イレテ」と要求するも断られてしまうことが多いと思われる。その一方で、進行中の遊びに関わる行動を取れば、「イレテ」と要求するだけよりも受け入れられやすくなるとも考えられる。

〔観察27〕(朝の自由遊び場面:「非共有型」から「共有型」へ)

タカト君(2歳11か月)とソウスケ君(2歳8か月)は、柵がついている巧技台の中に牛乳パック製の椅子を持ち込んで電車ごっこをしている。二人とも「ガタンゴトン、ガタンゴトン」と言い電車さながらの雰囲気を楽しんでいる。観察者が「どこに行くんですか?」と聞くと「OM」とタカト君が答え、続けて「OM～、OM～」[Kエキィ～Kエキィ～]と言う。そこにアツミちゃん(3歳2か月)がやって来て、「イレテ」と言うものの「アカン」とタカト君に言われてしまう。アツミちゃんは強引に「イレテ」と言うこともなく怒ったりもしない。その代わりにアツミちゃんは、腕を水平にして巧技台の柵の辺りに近づけて「カンカンカンカン」と言う。すると、タカト君もソウスケ君もアツミちゃんの伸ばした手の先に惹かれるように自

分たちの手を近づけて「カンカンカンカン」と応じる。これを見ていた観察者がタカト君に「アツミちゃんも乗ってもいい」と尋ねると「イイヨ」という返事があり、アツミちゃんは晴れて電車に乗り込む。すると、タカト君はおもむろに外に出て行って0歳児クラスの部屋にあった牛乳パック製の椅子を新たに取りに行き、「ハイ、アツミちゃん」と言って渡してあげる。

「非共有型」の状態に関わると拒まれたのに対して、「共有型」の状態になるように関わりと相手から受け入れてもらえた場面である。

〔観察28〕(朝の自由遊び場面:「非共有型」のまま)

木製の巧技台の中にいたタカト君(2歳11か月)が観察者に向かって「オオカミシテ」と言うので、「おりの中にいるのはタカト君だからタカト君がオオカミしてよ」と返してみる。が、タカト君がオオカミになる様子はなかったので観察者が「ガオーッ」とオオカミのまねをする。すると、タカト君は巧技台の外に出て「ワニダゾォ」と言い、体をクネクネさせながら這って近づいてくる。観察者の近くまでタカト君が来ると、今度は観察者が「くじらだぞお」と言っておいかけて返すというやりとりをする。やりとりを繰り返しているところに、ケイタ君(3歳4か月)とアツミちゃん(3歳2か月)がやって来て二人のやりとりを見ている。そこで観察者が二人に「小さいサメさん行っておいで」と促してみると、二人はタカト君に抱きついて体をくっつけると、ほんの少し口を頭にあてるようにして食べるふりをする。すると、タカト君は「カマレタァ」と泣き出してし

まう。(身体的に痛みがある、あるいは痕が残るような噛み方では決してなかった。)

〔観察29〕(お昼ご飯の前に服を着替えた場面：「非共有型」のまま)

リョウセイ君(3歳5か月)が「グアオォ〜」と両手を床についてまさに恐竜のように振る舞って周囲にいる子どもたちに襲いかかろうとする。リョウセイ君はと自分のことを「ティラノザウルス」言い、タイキ君(3歳3か月)とマヤちゃん(3歳5か月)を追いかけてまわる。それを傍から見ていたユカリちゃん(3歳3か月)も触発され、リョウセイ君と同じようなポーズで「アサノサウルス(ティラノザウルスの意味)、ガァー」と言う。(けれども、タイキ君もマヤちゃんもユカリちゃんのティラノザウルスに怖がって逃げたりはしない。)

上記の2つの観察事例から、単に加わりたいと思っている場面に沿った行動を取れば「非共有型」から「共有型」の状態になるとは限らないといえる。もともと遊んでいた子どもたちが、面白いと感じたり興味を持ったりする受け入れ可能なものであることが必要なのであろう。

4. 考察

本研究の目的は、第1に多様な状況が想定される日常場面でのみたて行動の展開を観察すること、第2に観察を通じて得られた事実をシンボル理解やふりの意識に関わる実証的研究の知見を踏まえて考察を行うことの2点であった。以下、結果で示した観察事例を踏まえながら、「共有型」、「非共有型」、「未成立型」、「留保型」

の順に考察する。

第1に、「共有型」では、自他の間で共通するふりのシナリオがあることから、集団での遊びが展開しやすいことが示された。観察1, 2, 3から、日頃から一緒に経験していること、または家庭でたいてい経験していることといった、共有可能なふりのシナリオが背景にあることがポイントになるといえる。この点は、保育内容を考えていく上で重要な点であろう。また、「ほんとは」「うそっこ」という発言(加用, 1981, 1992)にあるように、4歳頃からふりの文脈をいったん留保して客体として捉えるようになると考えられる。このことが、観察4で確認された3歳頃と4歳頃の子どもの遊び方の違いにも示されたものと考えられる。3歳頃と4歳頃の発達の違いについては、さらなる検討が必要といえる。

第2に、「非共有型」では、自他の間で保持しているふりのシナリオが異なるため、観察5, 6, 7のように、互いのふりのシナリオに基づいて主張し合う様子が確認された。「共有型」の状況の場合は、理解した他者の行動に沿う形で自らも行動することが大半であるのに対して、「非共有型」では理解するものの他者の意図に沿う形で必ずしも行動せず、他者の意図に沿うことに抵抗を示すこともあることが明確になった。この点は、理解と遂行の関係を実験的に扱った研究(井上, 2010)の結果と一致するものである。また、観察8からは、他者と同じふりのシナリオを保持しているにもかかわらず、恥ずかしさや照れといった情動的な側面が影響して、共有されない状態に置かれることもあることが示された。

そして、子どもが置かれる状況を理解しながら大人が関わることで得られた観察10, 11か

ら、シンボル理解とふりの意識に関わる重要な示唆が得られた。観察10は、ふりの意識とシンボル理解とを区別して検討することが3歳頃の場合でも可能であることを示唆するものといえる。観察11は、「スナノチョコレート」という「連結発言 (河崎・山本, 1999)」が示されたことから、3歳頃の子どものシンボル理解が「シンボル関係の理解」ではなく「対応関係の理解」の水準にあることを示すものといえる。

第3に、「未成立型」では、他者の働きかけが急であることよりも、その内容によって反応が大きく異なっていた。観察12のように、自分も参加したくなる内容や馴染みのある内容であれば即座に対応することも可能であるのに対して、観察15, 17のように自己を望まない他者として見なされた場合には拒否や否定といった反応が示された。その際、ふりの文脈が未成立状態であったこと、理解と遂行が同時に求められたことが、否定的な反応を促進する要因になったと考えられる。前置きなくみたて行動を提示して子どもの反応に注目した先行研究 (井上, 準備中) では、観察19のような物を対象とした場合の検討に限られているため、観察20, 21, 22で示されたような自己の特徴を踏まえて検討を行っていく必要がある。

一方で、観察13, 14のように、前置きなく他者から働きかけられた場合、ついその働きかけに応じてしまうことも確認された。この点は、自分が望んでいないにもかかわらず、他者の働きかけによって半ば強制的にふりの文脈の成立状態が引き起こされた観察17, 18にも共通する特徴といえる。特に観察18は、独力では想像の世界を自律的に抜け出すことの困難さが示されたものとして注目される。想像の場面を開始することの容易さとそれを終結することの困難さ

という形で、両者の「発達的な非等価性」¹⁾ が示されているのかもしれない。これらの観察事例は、4歳頃以降、成立したふりの文脈をいったん留保できるようになると見られなくなると予想される。3歳頃の子どもの場合、シンボル理解が「対応関係の理解」の水準にあること、ふりの文脈を客体として捉えるには至っていないことで、上述したような発達的には非等価に見える特徴的な反応が示されるのだといえよう。また、「未成立型」にあると判断する基準の設定は、方法論的な課題としてさらなる検討が必要である。

第4に、3歳頃の子どもを対象にした観察では、観察23, 24のように遊んでいた状況を途中から参加してきた他者に説明することは確認されなかったため、本研究では「留保型」に該当する観察事例は確認されなかった。ただし、観察25, 26のように、もともと一緒に遊んでいた他者に状況を説明する観察事例は、3歳半ばの子どもにおいて確認された。

そこで、同じ年頃の相手に状況の説明を期待することの難しい3歳頃の場合、遊びに加わろうとする子どもがどのような関わりを行っているのかに注目して検討を行った。その結果、観察27のように、加わりたい遊びの展開に沿った行動を取ることで対応しようとする姿が明らかになった。ただし、観察29で確認されたように、他者と同じ行動を取れば遊びに参加できるというものでなく、他者が受け入れ可能な形であることが必要なようである。なお、本研究では「留保型」にあたる事例は得られなかったこともあり、今後、3歳児クラスを対象に観察を進めていくことが課題として残されている。

以上のように、4つの状況に分けて検討することで明らかになった点があるのと同時に、4

つの状況の整理については推論の域を出ないものもある。こうした課題については、今後改めて取り組んでいくこととしたい。また、より詳しい検討は別の機会に譲るものの、子どもは1つの状況に留まっているものではなく、ある状況から別の状況へと刻一刻と移り変わっている姿が観察事例の中でも示されている。この点は、遊びそのものの面白さを重視する「心理状態主義(河崎・山本, 1999; 加用, 1992)」における「心理状態の相互移行」の問題と関わる重要な点といえる。

注

- 1) 「発達の非等価性」については、2009年4月に開催された、2009年心理科学研究会春の研究集会(千葉)での乳幼児分科会での筆者の報告をきっかけにした川田学氏(北海道大学)との意見交換に学ぶところが大きかった。

付記

研究にご協力いただいた保育園の園長先生をはじめ、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。

本研究の一部は、第19回日本発達心理学会にて発表しました。

文献

- 麻生武。(1996). *ファンタジーと現実*. 東京: 金子書房.
- Bateman, A. & Fonagy, P. (2004). *Psychotherapy for borderline personality disorder: Mentalization-based treatment*. New York: Oxford university press.
- Bosco, F, Friedman, O, Leslie, A. (2006). Recognition of pretend and real actions in play by 1 and 2- years- olds: Early success and why they fail. *Cognitive Development*, 21, 3-10.
- Flavell, J. H. (2004). Development of Knowledge

about vision. Levin, D. T. (Ed.), *Thinking and Seeing: Visual metacognition in adults and children*. (pp.13-36). Cambridge: MIT Press.

- 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。(2010). 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での検討, 立命館産業社会論集, 45(4), 89-104.

井上洋平。(準備中). 他者のみたて行動に対する幼児の理解の発達の变化: 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: MIT Press.)

河崎道夫・山本真由美。(1999). ごっこ遊びにおける「連結発言」の意味: 「心理状態主義」の展開に向けて, 心理科学, 21(1), 44-59.

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: 心理状態主義へのアプローチ, 心理科学, 14(1), 1-19.

加用文男。(1993). 遊び研究の方法論としての「心理状態主義」. 発達, 55, 1-15. 京都: ミネルヴァ書房.

加用文男。(1998). 「心の理論」研究におけるごっここの問題: Acting as if論から揺れ動き論へ, 心理科学, 20(2), 1-24.

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目して, 心

- 理科学, 18 (2), 38-59.
- 木下孝司. (1997). 1 歳児における“ふり”理解について: イレギュラーな出来事に子どもはどのように対応しているのか, 日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 16.
- 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.
- Lewis, D. (1996). “Elusive Knowledge”. *Australasian Journal of Philosophy*, 74, 549-567.
- 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: 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. & Striano, T. (2004). Young children know that trying in not pretending: A test of the “Behaving-as-if” construal of children’s early concept of pretense. *Developmental Psychology*, 40(3), 388-399.
- Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2006). Two-year-olds grasp the intentional structure of pretense acts.
- 高橋たまき. (1993). 子どものふり遊びの世界: 現実世界と想像世界の発達. 東京: プレーン出版.
- 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.
- 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.
- 山田圭一. (2009). ウイ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.

Observational study of symbolic play in young children; Focused on a two-year-old class of a nursery school

INOUE Yohei *

Abstract: The present observational study investigated how young children develop symbolic play (pretending that A is B) in daily life. A two-year-old class (twenty-one children; ranging from 29 to 40 months) of a nursery school was the subject of this study. During observation 109 episodes were collected, and those episodes were analyzed in terms of two viewpoints. One was an intra-individual process, based on whether the pretend context was formed or not. The other was an inter-individual process, based on whether the pretend scenario was shared with others or not. Episodes were classified into four types ('shared', 'non-shared', 'unformed', and 'decoupled' type). The results indicated the following four points. (1) In the case of a 'shared' type, interpersonal interaction was usually smooth. (2) Children in the case of 'non-shared' type tended to insist on their own intentions, because the pretend scenario was not shared. (3) Children corresponding to the 'unformed' type were influenced with not timing of interaction but its contents. (4) Episodes of 'decoupled' type were not confirmed by around 3 years of age.

Keywords: Pretending that A is B (Symbolic play), Pretend context, Pretend scenario, 2- to 3-year-old children, a nursery school, Observational study

* Nara University of Education, Lecturer