

幼児期におけるふり行動の発達的研究

—ふり行動の二重性に関する一考察—

井上 洋平*

幼児期のふり行動には、「現実の行動とふり行動の関係」「ふり行動における実物とふりの関係」といった異なる水準における対比的関係（「二重性」）が想定される。ふり行動では「いま・ここ」を超えた世界が経験されるといわれるが、それがどのようなものなのかは十分に検証されていない。本稿では、この二重性のありようを先行研究のレビューを通じて検討し、幼児期なかごろまでのふり行動を「つもり行動」（1歳半ごろ）、「みたて行動」（2・3歳ごろ）、「ごっこ」（4歳ごろ）の3つの時期に整理をした。そして、研究の展望（課題）として以下の3点を提示した。第1に、現実の行動とふり行動との関係を時系列的な視点によって対比的にとらえ、「つもり行動」に対する従来型の記号論的解釈の克服をはかる。その上で、第2に、「みたて行動」にみられる現実とふりの二重性を「対（つい）」概念の展開過程と関連づけたとらえ直しをすすめる。第3に、子どもが同期的な二重性を自覚し始める「ごっこ」においては、ふり行動の集団化を子どもの主体性と関連づけてとらえる実践的研究として位置づける。今後、こうした点をふまえた研究の展開が期待される。

キーワード：ふり行動、つもり、みたて、ごっこ、二重性、対（つい）、記号論的解釈

はじめに

一人の子どもが手にした積木を口に運んでいる場面を目撃したとしよう。その子どもの意図は、

- ・積木を食べ物と思い込んで食べようとしている。
- ・大人が積木を食べようとするところを見せたため、たんにその行動をまね（mimic）している。

・積木は食べ物でないと分かっているが大人がやってみせた行動を意図的にまね（imitate）している。

・積木は食べ物でないと分かっているが食べ物として食べようとするつもり（pretend to）でいる。

・積木は食べ物でないと分かっているが食べ物にみたてて（pretending that）いる。

・積木を食べ物でないと分かっているが食べ物にみたてていることを意識している。という可能性のどのつもりでいるのだろうか。

6つの例のうちのはじめの2つを除いた4つは「ふり行動（pretending）」と呼ばれる。ふり行動に関する体系的な記述が Sully（1896）や

* 立命館大学大学院社会学研究科博士後期課程
応用人間科学研究科リサーチアドバイザー

Groos and Baldwin (1898) によってなされて100年以上もの時が経過したが、その間、ふり行動は発達心理学の中心的トピックの1つであった。

先行研究は、たとえば積木がそのものとして扱われない点に目の前にある積木と現前しない別の物との「二重性 (duality)」¹⁾を想定し、そのありさまを明らかにしようとしてきた。

かつては個人内に閉じた行動として位置づけた研究がすすめられてきたが、近年はとくに、共同注意 (joint attention) や社会的参照 (social referencing) といった生後9ヶ月ころよりみられ始める社会的認知 (social cognition) のふり行動の発生過程における役割に関心が集まっている (総説として Lillard, in press)。

こうした背景をふまえ、本稿においても乳児期後半 (とくに9・10ヵ月以降) の発達の特徴にあたる「3者関係 (田中, 1978)」に代表される対人関係の枠組をふり行動の発達をうながす土台に位置づける。そして、ふり行動がふり行動たるゆえんでもある二重性のありように焦点をあてた先行研究の整理をすすめる。その上で、ふり行動の二重性に関する発達研究の展望を提示することを目的とする。

1 「つもり行動」

子どもとの積木を使ったやりとりの場面で、積木を食べるかのようなまねをおこなう子どもの様子を目にした大人は、何か別の食べ物にみたてていると解釈をして「マンマ食べてるの?」「ぱくぱく」「おいしいね」といった言葉をかけるであろう。子どもの理解は、大人が想像しているとおりだろうか。

1-1 「つもり行動」の形成過程

生後9・10ヶ月ころから、子ども (第1者) は相手 (第2者) の物や人 (第3者) への態度 (行動・関心・表情など) を参照しながら、物や人 (第3者) に対する関わり方を理解しようとし始め (やまだ, 1987; 木下, 1995; 荒木, 2006), 自分と相手ともう一つ (もう一人) という「3者関係」の形成がなされる。これに合わせるかのように、子ども (第1者) は相手 (第2者) との重要なコミュニケーション手段として模倣 (imitation) を積極的に用いるようになり、相手との相互的なやりとりを意図的に楽しむようになる (明和, 2006)。また、物のやりとり (交換) では子どもが始発となって相手と関わる場合が急増し (Bruner, 1978), 相手を「意図をもつ主体 (intentional agents)」 (Tomasello, 1999, p.180) として位置づけて関わっていく子どもの姿は、たとえば相手に物を手渡そうとして故意に引っ込めるからかい (teasing) 場面としてもみられる (Reddy, 1991)。

「3者関係」の形成を土台に、大人が食べる音をつけて積木を食べるふり行動を笑顔でおこなってみせると、子どもは大人の行動をそのまま引き写すようにして応じるようになる。これは、積木を食べるふり行動の模倣とはいえないが、大人の行動を即時的にただまねる (mimic) のでもなく、相手と同じ行動によって他者との事象の共有をはかるコミュニケーション行動として理解される。

1歳ころになると、相手 (第2者) に積木 (第3者) を手渡しているときに、自分の手元に積木がなくなったとしても相手 (第2者) から「ちょうだい」と声をかけられると、何もない机の上をつまんで相手に手渡そうとする動作 (第3者) がみられる (田中, 1999)。これは、

『『ちょうだい—わたし』という動作的行為が対象化されて幼児と相手（第2者）との共有事象になった（田中・田中, 1982. p.159）」ものといえ、1歳半ころの「つもり行動 (pretend to)」の芽生えにあたる「模倣的つもり行動」と呼べるものである。ここでいう「つもり」とは、あらかじめ子どもに企図されたものではなく、むしろ相手からの意図的な関わりを受けとめて応じるときに模倣的な形で生じるものと考えられる。

「3者関係」という対人的なやりとりを介して共有事象（第3者）に対する意味づけが繰り返しなされるなかで、1歳半ころには擬態語やオーバーな振る舞いによって積木を食べようとするようになる。これを田中・田中（1982）に「つもり行動」と呼ぶ。またこの時期には、道具の慣用的使用がみられ始め、空のコップを口に含みながら飲むつもりをしたり、何もっていないスプーンを口に運んで食べるつもりをしたりする行動がよくみられるようになるが、本当に食べたり飲んだりしているかのように口や喉が一緒に動く特徴をもつ。

1-2 「つもり行動」に関する先行研究

乳児期後半から幼児期にかけての「3者関係」を土台にした「模倣的つもり行動」から「つもり行動」への発達的变化をふまえ、1歳半ころの「つもり行動」に関わる代表的な先行研究を取り上げ論点の整理をおこなう。

議論の端緒として、3人のわが子の行動観察を詳細におこない模倣から象徴遊び (symbolic play) への移行とその後の発展過程をとらえようとした Piaget (1945) の理論を紹介する。Piaget は1歳3ヶ月の娘 (J) が、ひらひらとした布の端を目にしたときに、それを枕



Figure 1 Piaget による説明の模式図
(Piaget, 1945より筆者作成)

であるかのようにして寝るまねをしたエピソード (Piaget, 1945, 観察64a) などから、子どもが模倣的的身ぶり (能記; signifiant) でもってあるもの (所記; signifie) を表す記号的関係を理解していると考えた (Figure 1)。また、象徴遊びは言語・描画・夢といった行動の基盤となる象徴機能 (symbolic function)²⁾ の発生とされ、2歳ころまでに確立されるとした。

Leslie (1987) は、母親がバナナを電話にみたてる場面を例に、母親が手にしているバナナを1次表象 (primary representation)、耳にバナナをあてることで示される電話を2次表象 (secondary representation) とした。そして、バナナという1次表象を現実から「切り離す (decoupling)」ことでバナナがバナナであることをいったん留保させ、それによって意味としてのバナナという1次表象が切り離された媒体としてのバナナに電話という2次表象を投射することが可能になるという独特な仮説を提示した (Figure 2)。このメカニズムでは、ふり行動と「心の理論 (theory of mind)」³⁾ との共通性が想定され、表象 (representation)⁴⁾ という情報を処理する生得的なモジュールが1歳半ころに起動するとされた。また、2次表象は1次表象に対するメタ表象 (meta-representation)⁵⁾ に

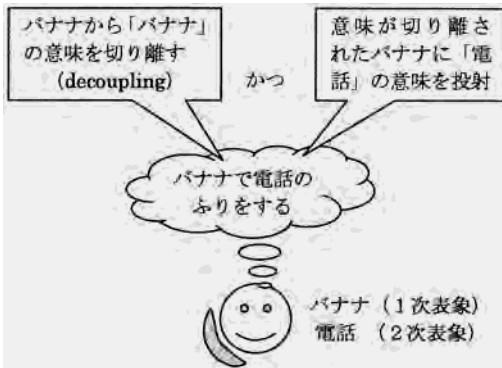


Figure 2 Leslie による説明の模式図
(Leslie, 1987より筆者作成)



Figure 3 Perner による説明の模式図
(Perner, 1991より筆者作成)

あたるとされた。

Perner (1991) は Piaget や Leslie と異なり、1歳半ころから2歳ころの子どものふり行動は、象徴的あるいはメタ的關係の段階にあたらぬとする理論を提示した。Perner は、Leslie によるバナナで電話のふりをするときの議論をふまえ、バナナが1次表象で電話が2次表象にあたるという点には賛同しつつも、その両者の關係が1歳半という早い時期からメタ的（または象徴的など）に理解される必要がないとし、代わりに「かのごとく振る舞う (acting as if)」⁶⁾ という見方を示した (Figure 3)。Perner によると、バナナを電話のように扱うふり行動は、バナナに電話を代理させる必要もメタ表象を想定する必要もなく、バナナという1次表象から電話という2次表象へと系列的（順番に）に切り替える (switch) ことで可能になるという。なお、バナナと電話の表象關係は、4歳ころのメタ表象能力の発生を待って理解されるようになるとした。

1-3 「つもり行動」の意識

Piaget (1945) と Leslie (1987) はそれぞれ、「布でもって枕をあらわす (AでもってBを表

す)」「積木をバナナにみたてる (AからAを切り離し、そこにBを投射する)」とする理論によって、それぞれ「布と枕」「バナナと電話」という同期的な二重性⁷⁾を想定して2歳ころまでのふり行動をとらえている。こうした考えに対し、1次表象から2次表象への切り替えに時系列的な時間軸⁸⁾を導入して記号論的解釈を克服しようとした Perner (1991) の理論は、二重性の新たなとらえ方を提示したものとして注目に値する。

また、Leslie と Perner においては「もの」に対する表象の存在を大前提にした二重性の説明がされている。このとき、すでに確固としたふりの世界の存在が暗黙裡に想定されており、幼児期初期のふり行動を過剰に評価している可能性も否定できない。先に紹介した田中・田中 (1982) は、1歳半ころの「つもり行動」を大人からうながされると食べ物でないことが分かってつそれを食べようとする行動としてとらえている。これは、相手の意図をとらえ、対人的行動を介して対象への意味づけをおこなうことを示唆しており、幼児期初期から物同士の關係が意識されるとすることには慎重な立場といえる。

以上のことは、ふり行動において何との関係にどのような二重性が成立しているとするかに関する立場の違いを反映している。行動レベルでの現実との関係の二重性なのか、あるいは物レベルでの二重性なのか、また時間軸上の関係はどのようにになっているのか、さらには二重性に対する意識や自覚は存在するのか、存在するとすればそれはいつごろからなのか、こうした点に関する議論の進展が求められる。

2 「みたて行動」

ふり行動の発生過程では、対人関係において共有される事象が重要な意味をもつと考えられる。それでは、ふり行動を楽しみ始めるようになった子どもは、いつごろから冒頭の5つめの例のような「積木は食べ物でないと分かっているが食べ物にみたてる」ようなふり行動をおこない、それはどのような対人関係のもとで展開するのであろうか。

2-1 「みたて行動」の形成過程

乳児期後半から出来事や物や人（第3者）に対する相手（第2者）の態度を参照する行動はみられるが、2歳ころには表情や感情を手がかりにして自発的に相手の意図を探るようになる（総説として Flavell, 2004；遠藤, 2005）。また、自分と相手と同じ場面に遭遇したときに相手の側だけに衝立があったりすると、自分からは見えて相手からは見えないことを理解するようになる（Moll and Tomasello, 2006）。こうした自他の区別がすすむ2歳台では、相手の行動をまずはよく観察して、それから相手のとおりに模倣してみる姿がみられる（Harris and Want, 2005）。そして、ふり行動では相手があ

る物を別の何かにみたてる「みたて行動（pretending that）」をおこなうと、相手からの意味づけを受けとめてそれをとらえ返す過程として同じようにしてみる特徴がみられる（「模倣的みたて行動」）。

「模倣的みたて行動」の時期には、積木をパンにみたてて食べるふりをしたり車にみたてて走らせたりする他に、空のコップが倒れたときに大人が「こぼれちゃった」など偶発的な出来事を想定した言葉かけをすると、相手の意図を理解して布でこぼれた辺りを拭くようになる（Walker-Andrews and Kahana-Kalman, 1999；木下, 1995）。また、大人や年長のきょうだい（siblings）といった遊び相手の意図は、ふり行動の広がりやうながすようになる（Dunn and Dale, 1984; Kavanaugh, 2002）。

日常的に慣れ親しんでいる動作に関しては、相手のおこなう現実の行動とふり行動の区別が可能となる（Bosco, Friedman & Leslie, 2006）。一方で、お茶休憩のときに本当にジュースを飲みながらもオーバーな振る舞いをしてみたり、自分だけが飲むのではなくそれまで一緒に遊んでいた人形にも自分の飲み物を飲ませるつもりをしたりもする。その他には、ご飯を食べるときに大人が子どもを強くたくましい印象のキャラクターにみたてる声かけをおこなうと、うながされてもう一口食べたりすることもあり、実際の行動の中にふり行動が点在するようにみえる。

そして、3歳ころには「みたて行動」が活発に展開し始め、テレビや絵本の中のお気に入りの登場人物や身近な大人をモデルとして、それらになりきって自分なりの場面や状況のなかで遊ぶようになる。場面や状況が継続して楽しめるようになる、たとえば『狼と7匹の子や

ギ（グリム童話，作者不明）』といった馴染みのある話の再現的な遊びにおいては群集のような集団が形成される。保育などで保育者が狼に扮すると，そのとき子どもは保育者が狼を演じているからこそ保育者が近づいてくる時の緊張感を楽しむようになる。

2-2 「みたて行動」に関する先行研究

先行研究のレビューを通じて，「つもり行動」から「みたて行動」への発達的变化の把握とそこの論点の整理をおこなう。

乳児期から幼児期前半にかけてのふり行動の発生プロセスを相手とのやりとりをふまえた縦断的観察によって事例的に示した麻生（1996，1997）は，能記と所記と指示対象（referent）という三者の関係を基本に記号論的な整理をおこない4つの段階を提示した。たとえば，1歳後半から2歳にかけてのふり行動は，「象徴的行為としてのふり（麻生，1996）」の段階（4つめの段階）にさしかかるとした。その段階では，ひとつの対象物が時系列的に展開する複数のふり行動において参照される1歳後半ころを経て，2歳ころに「ユーチャン・イマ・トータン（麻生，1996. p.109）」といった自分自身を父親にみだてていると思われる発語の中に現実と虚構のパラドキシカルな二重性をとらえる「象徴能力（麻生，1996. p.97）」の出現が見いだされている。

またHarris and Kavanaugh（1993）は，1歳後半（平均21ヶ月）と2歳前半（平均28ヶ月）の子どもを対象に，実験者からの言葉かけ（「テディーが玉子を食べるところを見せてくれるかな？」など）によってブロックなどを別の物に二度みだてる二重使用（dual usage）がみられるかを調べた（実験3）。その結果，1歳

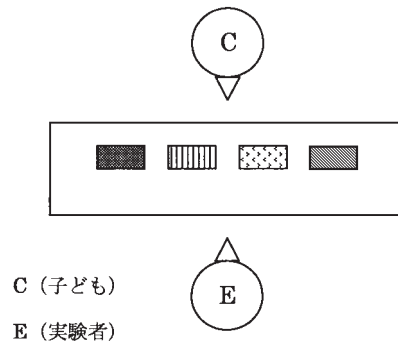


Figure 4 課題提示の状況
（Tomasello et al, 1999 より筆者作成）

後半の子ども12名中7人では一度もみられなかったが，2歳前半の子どもでは12人中9人に複数以上の二重使用が確認された。

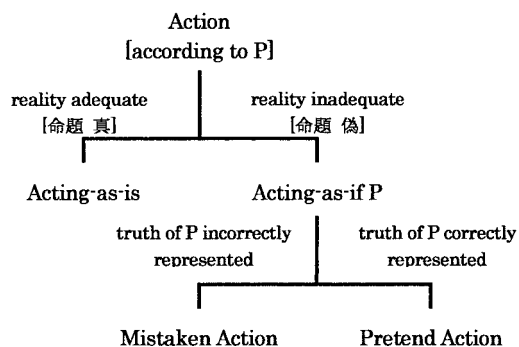
こうした二重性に対する意識に関連してTomasello, Striano & Rochat（1999）は，象徴（symbol）の理解について1歳半・2歳・3歳を対象に研究をおこない，大人（実験者）がふり行動に用いる対象物が象徴として理解されているかを明らかにしようとした（研究1段階2）。課題では，大人がある物（マグカップ）を別の物（ハット）にみだてる様子などを子どもに例示した後，子どもの前に4つの提示物（実験者がみだてる際に用いたその物を含む）が並べられる。そして，みだてによって示そうとした実物やみだてに随伴させた動作と同一の身振りを示し，みだてに用いた物を提示物の中から選択するよう子どもに求めた（Figure 4）。その結果は，1歳半では条件間での違いはなく，通過率はともに30%程（チャンスレベルは25%）であった。身振り条件での課題の通過率は，2歳すぎで50%を越え（実物の条件は30%程度），実物を提示した条件では，3歳で初めて60%を越え，これまで想定されてきた時期よりも象徴の理解は遅れるという結果が示され

た。

また、ふり行動における表象関係の意識が早期に成立することにより慎重な Perner, Baker & Hutton (1994) は, Perner (1991) の仮説を命題論理的に発展させて2・3歳ころを未分化性の時期としてとらえ直した。1歳半ころに行行為が「かのごとく振る舞う (acting as if)」と「そのものとしてふるまう (acting as is)」に分化し、さらに4歳ころに「かのごとく振る舞う」からふり行為 (pretend action) と勘違い行為 (mistaken action) が分化していくプロセスが仮定された。1歳半から4歳までの時期は, Perner (1991) では十分に説明がなされていなかったが、「ふり信念 (prelief)」というふりと信念が未分化な状態として位置づけがなされた (Figure 5)。

Perner et al による2・3歳ころは外見上類似した行動同士が未分化な状態にあるとする考えに対しては、実験による検討がなされている (Rakoczy, Tomasello & Striano, 2004; Rakoczy and Tomasello, 2006)。実験課題では1・2歳児に対して、ふり行動と試み行動 (trying) という見かけの類似した行動がそれぞれ提示される。たとえば、本当に水の入った蓋のついた容器を使ってグラスに注ぐふりをする場面 (ふり行動)、または注ごうとするが失敗してうまくいかない場面 (試み行動) を提示した後で、実験者が使っていた道具や対象物を子どもに手渡してその後の子どもの反応が観察された。その結果、1歳後半群 (平均1歳10か月) でも区別をしている子どもがみられ、2歳前半群 (平均2歳3か月) では多くの子どもがふり行動と試み行動 (信念/意図) を区別していることが示された。

2歳ころには相手の行動を現実の行動とふり行



※ P は命題をあらわす

Figure 5 Acting as if の位置づけ
(Perner et al, 1994 より引用：筆者一部修正)

動に区別することが可能になるが、DeLoache, Uttal & Rosengren (2004) や DeLoache (2004) は、この時期にみられるスケールエラー (scale error) という興味深い現象を紹介している。具体的には、子どもが実際に乗れたり座れたり滑れたりする遊具で一定時間遊んだ後に部屋からいったん離れ、再び部屋に戻ったときには遊具の一部またはすべてがミニチュア版になっている状況設定をおこなう。すると、2歳ころの子どもは部屋に戻るなりミニチュア版の椅子に本当に座ろうとしたりミニカーに乗ろうとする姿をみせる。こうした現象は2歳ころを中心とする逆U字型曲線を示し、その理由は概念的知識と行動抑制との関係から説明がなされている (DeLoache, 2005)。また、3歳ころには、実際の部屋と同じ構造と配置のミニチュアモデル (スケールモデル) を利用して、実際の部屋における物のありかを知ることが可能となる (DeLoache, 1995)。

それに対して Flavell, Flavell & Green (1987) の研究は、同期的な二重性のありようを外見と中身が異なる対象物を用いて直接的にとらえようとしたものといえる。Flavell et al は、見え (appearance) と実在 (reality) の区別につい

て、大人が子どもにリング型に見えるロウソクを示し、見えに関する質問（「何に見えるかな？」）と実在に関する質問（「本当は何かな？」）をおこなった。この場合、正しく答えることのできる3歳後半の子どもは40%程度であったが、ふりと実在の区別についての同様の質問には60%以上の子どもが正しく答えた。これらのことから、見えと実在の区別がふりと実在の区別に比べて難しいことが示された。

2-3 「みたて行動」の意識

麻生は、ふり行動の産出に着目し、1歳半から2歳ころにかけて継時的（時系列的）な矛盾から同時的な矛盾への変化を通じて「二重性の意識（麻生, 1996. p.97）」が発生するプロセスをとらえようとした。Harris and Kavanaugh (1993)の研究も麻生の考えを支持する結果とみなすことができる。しかし、「みたて行動」に記号論的な意味における「二重性の意識」を見いだすほどの明確な根拠は示されていない。むしろ諸研究の結果は、別の可能性を示唆していると考えられる。

Tomasello et al (1999)もふり行動における能記と所記の関係にあたる「二重表象 (dual representation)」(DeLoache, 1995)に関心があった。実験結果からは、相手（実験者）の意図をとらえて4つの提示物から1つの答えを選択する場合、身振りによるみたてた物の要求は実物によるみたてに用いた物の要求よりも理解されやすいことが示された。Tomasello et alは、自他関係を介在させる課題設定によってふり行動の二重性を並列的に外在化させる実験パラダイムを提示した。ただし、それは実物と提示物との対応関係の二重性が結果として示された可能性も否定されずに残っており、提示された二

重性に対する記号論的理解の問題を直接的に扱ったものにはなっていない。

それに対して、早くに表象関係が理解されることに慎重であったPerner et al (1994)は、4歳以降にみられる概念形成の状態を基準にそれ以前を論理的に整理したこともあって、「ふり信念」という概念の未分化性に議論をすすめた。この点に関わるRakoczy et al (2004)やRakoczy and Tomasello (2006)の研究は、「ふり信念」という未分化性に焦点をあてた実験を通じて、ふり行動と試み行動が2歳ころには区別されていることを示した。そのため、二重性のありようは結局のところ謎のままである。

一方で、DeLoache et al (2004)やDeLoache (2004)の研究は、現実とふり行動という一義的な区別の難しさ、ふり行動の産出に記号の関係としての二重性を見いだすことへの疑問(Perner, 1991)を提示するものといえる。そして、一つの対象物に見え（りんご）と実在（ロウソク）という異なる2つの表象が同時並列的に存在する対象物を用いたFlavell et al (1987)の研究は、その2つの側面に対する同時的な理解を確かめたもので、行動を介在させない場合に2つの表象を同時に保持するのは4歳ころに可能となることを示唆するものといえる。

2・3歳という時期のふり行動をとらえようとした場合、記号論的な解釈は「よくできる」ようにみえる行動の説明は可能であるが、そうはみえない行動の合法的な説明が困難であり、この点を克服することが求められる。

3 「ごっこ」

ここまで、早くから記号論的な意味のふり行動における二重性の理解が成立すると考えることに慎重である必要性をみてきた。それでは、冒頭の6つめの例のように子ども自らが、積木を何かの食べ物として用いていること自体を意識するようになるのはいつごろからだろうか。

3-1 「ごっこ」の形成過程

通常、「ごっこ」という言葉はお店屋さんごっこなどで表現されるように、3歳ごろの子どもにみられるふり行動も含めていう。本稿では、ふり行動に対する意識の質的な変化をとらえることを意図して「make-believe」の意味として「ごっこ」という言葉を用いる。

4歳ごろ、子どもは集団を形成して他者と関わりをもちながらふり行動を楽しみ、場面に応じた振る舞いや役割を担って集団に参加するようになる。このとき、他者と共有される場面や役割を遊びのなかで円滑にすすめるには、相手への伝達や相手の同意なしに場面や役割を唐突に変更・修正しないことが必要となる。自分は知っているが相手は知らない情報が存在すると、その違いによって自分と相手の行動が異なることを十分に予測するようになるのはこの時期である。

たとえば家族ごっこをしているときに、お父さん役の子どもに「オトウサン」とお母さん役の子どもが声をかけたとき、すでにお父さん役から子ども役に役柄を変更していると意思の疎通ができなくなる。同じ役割を保持しながら遊ぶこと（直前の役割を覚えていること）と、変更が生じた場合には相手にその内容を伝える必

要性を理解している他者理解は関連している。また、集団のなかで自分のもつスクリプト（台本）を優先すると、他者との関係からふり行動の集団化は困難になる。4歳ごろは、「ごっこ」として自らの行動を理解し、場面に応じた行動を相手に求める場合や遊びを知らない子どもや大人がやって来たときに遊びの枠組を説明するようになる。

3-2 「ごっこ」に関する先行研究

子どもが「ウソッコ」という名の虚構場面を意識し始める時期を示したものとして加用（1981, 1992）の研究がある。それは、子どもが実際にふり行動をしている場面を見つけ、そこに大人が言葉によって現実を提示する揺さぶりをかけ、その反応から子どもの二重性に対する理解をとらえようと試みたものである。

たとえば、子どもに対して、①砂で作ったプリンに大人が本来の意味を提示する（「それはプリンでなくて砂でしょ」）、②子どもが砂で作ったプリンを大人が本当に口の中に入れてしまう、などをおこなってみる。前者の場合、3歳児では大人が対象物（砂）に示した現実（態度）に戸惑う姿がみられたが、4歳児では「イイノ、ウソッコナンダカラ」と遊びの虚構性を意識した答えがみられた。ただし、5歳なごごろの子どもも自分が担っている役割に対して「でも〇〇ちゃんでしょ？」と言われると、動揺する姿が確認されている。

3-3 「ごっこ」の意識

加用（1981, 1992）の研究は、少なくとも4歳児がふり行動における虚構性の意識を言語化することが可能であることが示している。それに対して、前節で紹介した麻生（1996）は、「ユ

ーチャン・イマ・トータン」といった発語から子どもが自分は自分であると知りつつ父親のつもりでいる「二重性の意識」を2歳ころのふり行動にみており、ここでの「ウソッコ」という言語化を可能にする意識との相違をとらえる必要がある。「みたて行動」での議論をふまえるならば、おそらく麻生の示した事例は類似性にもとづいた二重性として理解できるのではないだろうか。これに関しては後ほど検討をくわえる。

4歳児がみせた「ウソッコ」という言語化は、ふり行動場面の特異性をとらえた二重性の理解が反映されたものといえる。筆者は、二重性の理解に関わる幼児期後半の次のようなエピソードを経験した。それは、保育実習生が実習期間の終盤に3・4・5歳児の子どもたち全員の前に出て手品を披露したときのことである。実習生が手品の最中にうっかり「タネ」を落としてしまうと、それに気づいた3・4歳児は一斉に「ミエター、ナンカミエター！」と訴えた。そのとき、5歳後半の男児が「ソナンイッタラアカンテ、ジッシュウセイノセンセイダッテイッシュウケンメイヤッテハルンヤデ」と周囲の友達をたしなめるように大人顔負けの声かけをおこなった。おそらくこれは、保育実習生が子どもたちみんなの前で披露するというそれまでの生活場面との異質性（つまり二重性）をとらえた上で発せられた空気を読んだ的確な指摘であったといえるだろう。

4 ふり行動の二重性に関する研究の課題

ここまで、コミュニケーションを介したふり行動の発生過程をふまえつつ、主として2歳から4歳ころを対象に、ふり行動における二重性

のありさまに焦点をあてた整理をすすめてきた。そこで、以下に大きく3つの研究課題を提示し、とくに2・3歳の時期を中心に検討をおこなう。

4-1 記号論的解釈の克服

遊びには「遊びの行為と一体化したレベル」と「遊びを遊びとみなすレベル」の二重構造が指摘（加用, 1998. p.52）されているが、幼児期初期のふり行動では後者ではなく前者のレベルとして、物だけでなく行動にも焦点をあてた検討が必要であろう。従来の記号論的アプローチは、「つもり行動」や「みたて行動」を「ごっこ」の意識と同次元でとらえようとしたために子どもの認知発達を過剰に評価していた側面があると思われる。

記号論的解釈の克服にあたっては、まず同時並列的な関係から系列的関係への転換による記号的関係の枠組を越えたふり行動の理解が求められる。これにより、「みたて行動」における二重性のとらえ直しにも道を開くことが可能となる。その際、「つもり行動」を自己完結的な行動としてではなく、対人関係を介した行動として理解することが重要になる。これまで事例的な研究（木下, 1995; 麻生, 1996）はおこなわれてきたが、子どもが大人のどのような行動を手がかりとして参照しながらふり行動に参加するのにかに関する実験研究が近年おこなわれ始めている（Lillard and Witherington, 2004; Richert and Lillard, 2004; Lillard, Nishida, Massaro, Vaish, Ma & McRoberts, in press）。こうしたプロセスの把握を通じて、ふり行動における二重性の形成過程についても明らかにされることが期待される。

4-2 「対（つい）」としての二重性の理解

幼児期のなかごろに向かう2・3歳の子どもは、ふり行動と現実の行動の区別が可能である。かといって、ふり行動における二重性を記号論的に理解している時期でもないと考えられる。

次の2つの子どもの様子は、この時期の二重性のありさまを示唆するものであろう。1つは、発達診断の場面における以下のことである。2歳ごろの発達段階にある子どもに対して、提示した図形とペアになる図形を図版の中から見つけだすよう求める課題（「形の弁別I」）や2つの丸の大小について質問をする課題（「大小比較」）といった新版K式発達検査2001（生澤・松下・中瀬，2002）の下位項目をおこなう場合、実施手続きにはないが、前者では「ピーポーピーポーはどれ？」、後者では「お父さんみたいな丸はどっち？」などとたずねる「みたて」の言葉かけによって「対（つい）」概念の認識⁹⁾が促される（中村，2004）という。

もう1つは、「みたて行動」がみられ始めるころには、子ども自身がジュースを飲んでいるときに、それが「つもり行動」として楽しんだり人形にもジュースをあげ始めたり、あるいは砂場でつくって楽しんだプリンと色の似たゴマプリンをスーパーでの買い物の際に選ぶといったふり行動の現実への浸透がみられたりする。

これらはともに、「みたて行動」における二重性が、類似性や対応性などにもとづいてペアが成立する「対（つい）」概念の認識であることを示しているように思われる。現実とふり行動が区別されつつ、なおかつ融合しあうようにみえるのは、そうした認知発達を土台としているのではないだろうか。

そのため、今後は行動の有無の把握ではなく、本稿でも紹介したように自他関係の枠組を利用し、「できかた（とらえかた）」を「見てわかること（行動）」として把握する研究方法の充実が求められる。

前述したように、現実とふりの物レベルでの二重性が自他の区別の枠組を利用して同時並列的に外在化された場合、3歳ごろには物同士の表象関係（記号的関係）が理解されるようにみえる。これをかつての能記と所記の「距離化（distancing）」の議論に還元するのではなく、ふり行動における「対」概念の発展過程¹⁰⁾に位置づけた検討が必要であろう。この「対」概念の発展過程に関連して、田中・田中（1984・1986・1988）は、積木を用いた「配列課題」を考案して自他間および自己内での「対称性（symmetry）」の展開過程を取り出そうと試みており注目される。

さらに、3歳前後のふり行動における二重性に関する検討は、「みたて行動」の発展の姿として「置き換え（substitution）」の行動をとらせるためのすじみちをつけることが期待される。たとえば、自閉症児が「こだわる」遊びや行動がふり行動における「対」概念の展開過程との関連から明らかにされることで、「こだわり」の発達のな検討やそれに応じた教育的対応をおこなう可能性が切り開かれていくのではないだろうか。

4-3 ふり行動の集団化と主体性の関係

「ごっこ」の意識がみられ始めるのと同期するふり行動の集団化には、他者理解が重要な役割をもつと考えられる。そのため、実践的な課題としてふり行動の集団化と他者理解の問題を検討する必要がある。

「心の理論」研究は、第3者的立場からみた他者理解の問題を扱ってきたが、これからは自分自身の意図や感情をくぐった「第1人称経験の役割 (Baron-Cohen, 1995. p.213)」¹⁾を研究していく必要があるだろう。ふり行動の集団化には、同一場面に対する自分とは異なった相手の態度への気づきやそれへの対処が求められる。「相手とは異なる自分の意図に気づく」という他者ではなくその子ども自身を主体としてとらえる他者理解に焦点をあてた研究の展開は必要であろう。ふり行動が他者との関係で展開していくという前提にたつならば、欠かすことのできない視点ではないだろうか。

4-4 「谷間の時期」の2・3歳児再考

ふり行動の発達において2・3歳児が「谷間の時期」に位置づけられてきた要因の一つは、物レベルの記号論的解釈を1歳半から2歳ころのふり行動に適用したことからくる1歳半と4歳との理論的な整合性の困難さによるといってよいだろう。本稿では幼児期におけるふり行動の発達の整理をすすめ、4歳児の能力の未獲得状態として2・3歳児をとらえるのではなく、1歳半ころの発達の質的転換期を越えた姿の充実ゆえにみられる「未熟さ」としてとらえることで2・3歳児としての発達の「ねうち」が明らかにされる必要性を示してきた。その2・3歳児の「ねうち」をとらえる際のキーワードとして「対」概念を提示したことをふまえ、ここでは具体的な実証研究をひとつ紹介する。

井上 (2005a, 2005b, 未刊) は, Tomasello et al (1999) の実験パラダイムに着想を得て, 幼児期 (2歳半から5歳半) の現実とふりの物レベルでの二重性のありさまについて自他関係を介在させる実験パラダイムを用いて検討をおこ

なっている。たとえば、子どもの前に本物の電話と玩具のバナナなどを提示した状態で、実験者が本物のバナナを電話にみてる場面をみせ、実験者がみだてているところの物を提示物の中から選択するように子どもに求めた。結果は3歳半あたりに一つの節目が存在することを示唆するものであった。先の例題でいえば2歳後半から3歳前半にかけては、電話ではなく玩具のバナナを選択する傾向が示され、3歳半以降では電話を選択する傾向が示されている。今後のさらなる研究の蓄積が待たれるところではあるが、本稿で提示した理論的な枠組に沿うものとして理解されるであろう。

おわりに

本稿では障害、とくに、ふり行動が苦手といわれる自閉症 (Wing, Gould, Yeates & Brierley, 1977) と関わらせた議論は十分にはなされていない。苦手といわれながらも自閉症児がふり行動を楽しむこともまた事実である (荒木・井上・立田・前田・森光, 2004)。自閉症のふり行動に関する先行研究からは、自閉症児の特徴として型にはまった「つもり行動」はよくみられるが、「みだて行動」や「ごっこ」に至る過程に困難がともなうことが示されている (Baron-Cohen, 1987)。本稿で仮説的に示した枠組にもとづいた自閉症児の発達プロセスに関する検討は別の機会に譲りたい。

注

- 1) 「二重表象 (dual representation)」 (DeLoache, 1995) や「能記と所記」 (Piaget, 1945) や「二重性の意識」 (麻生, 1996) が関連する用語として位置づく。本稿では、現実とふりの2つの世界が存在することだけを表すことを意図して二重

- 性という用語を用いる。その上で、十分な検証作業がなされてはこなかった記号論的解釈の問い直しをすすめる。
- 2) Piaget and Inhelder (1966) は、象徴機能は言語・描画・遊びなどに共通する認知的基盤としてとられており、象徴の任意性はみだて遊びを通じて学習され、それが言語や描画の発達をうながすものとされる。
 - 3) 「心の理論 (theory of mind)」とは、Premack and Woodruff (1978) によって提唱された呼び名である。他者の心的な状態（信念・意図・知識）は直接観察できるものでなく、その心的な状態についての知識が他者の行動の予想をする因果的枠組をあたえる規則性の集まりと考えられることから理論と呼ばれる。
 - 4) 表象 (representation) とは、「再び (re)」 「現出させる (present)」 という意味をもつが、たとえば麻生 (1996, 1997) は表象の発生に着目するなかで、表象が行為を介することで生じることを示している（「動作的表象としての‘ふり’」）。行為を通じて対象を認識することで表象が形成され、それが知識となって、言葉通りの意味にあたる表象はその後に成立するとされる。それに対して Leslie (1987) は、表象の存在を理論の前提としている。
 - 5) Perner (1991) によれば、メタ表象 (meta representation) という言葉を初めて用いたのは Pylyshyn (1978) という。そもそもメタ表象とは「表象関係それ自体を表象する能力」とされるが、Leslie が 2 次表象を 1 次表象にとってのメタ表象にあたることとしたことから「何がメタにあたるのか？」に関する混乱が生じた。1 次表象 (表象媒体) と 2 次表象 (指示対象) の関係をとらえる思考過程そのものがメタ表象能力 (=メタ表象) であり、そのメタ表象能力によって 2 次表象は 1 次表象に対してメタ的性質を保持するようになると整理される。
 - 6) Perner (1991) の「acting as if (かのごとく振る舞う)」という考え方にもとづくと、1 歳半からみられ始めるふり行動はふりという概念が成立している段階にはあたらない。Perner et al (1994) は、ふりが信念と未分化な時期として 1 歳半から 4 歳までをとらえており、メタ的關係が意識されて初めてふりの概念が成立すると考えているものといえる。
 - 7) 現実とふりという二つの世界が同時に意識される心的状態をさす。Piaget と Leslie は、同期的な二重性という点では共通するが、その二重性のありようについては違いがある。たとえば、Piaget は物と行為との関係に言及している。
 - 8) 現実とふりという二つの世界は同時に意識されるのではなく、現実からふりへという時系列的变化において二重性が成立すると考える場合、そこには時系列的な時間軸がたてられる。Perner (1991) や麻生 (1996) はこの点についての言及をおこなっている。
 - 9) 大小や長短などの 2 次元的な認識のことを「対 (つい)」概念の認識という。たとえば、「形の弁別 I」では、図形を図版にきっちり重ね合わせる「マッチング反応」から図形と図版とを少しずらしたり距離をとったりしてペアをつくる反応への変化がみられたりする。
 - 10) たとえば、服部 (1994) は「並列的反応」として 3 歳前半の発達段階にある子どもの姿を紹介している。具体的には、色と大きさの異なるいくつかの玉を糸で通したモデルを提示した後で子どもに同じ物をつくってもらうと、この段階の子どもの場合、同じではないのに「オナジ」言うようになる。しかし、個別具体的に「ここここは一緒かな？」と尋ねると「チガウ」と答える。つまり、「オナジ」と「チガウ」が統一的に理解されていない段階にあるとされる。「対」概念の発展過程も、こうした特徴をあわせもつものと考えられる。
 - 11) Baron-Cohen (1995) は、内省しそれを他者に帰属させる場合に第 1 人称経験が重要になるとしたが、それは内省が可能となる 4 歳ころまで第 1 人称経験が機能しないことを意味する。しかし、他者理解に利用されるのではなく、自他間での葛藤の要因になりうるものとして第 1 人称経験の役割をとらえる必要がある。

引用文献

荒木穂積 (2006) 「コミュニケーションの発達と注

- 意共有機構—三者関係の成立をめぐる—」障害者問題研究, 第33巻4号, pp.242-249。
- 荒木穂積・井上洋平・立田幸代子・前田明日香・森光彩 (2004) 「高機能自閉症・アスペルガー障害児の発達と教育的対応—ふり遊びの分析から—」障害者問題研究, 第32巻2号, pp.131-138。
- 麻生武 (1996) 『ファンタジーと現実』金子書房。
- 麻生武 (1997) 「乳幼児期の“ふり”の発達と心の理解」心理学評論, Vol.40, No.1, p.41-56。
- Baron-Cohen, S. (1987) Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.
- Baron-Cohen, S. (1995) *Mindblindness*, (邦訳『自閉症とマインドブライントネス』長野敬・長畑正道・今野義孝 訳, 青土社, 1997年)
- 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.
- Bruner, J. S. (1978) Learning How to do Things with Words. Bruner, J.S. and Garton, A. (Eds), *Human growth and development*, Oxford University Press. (邦訳『子どもの成長と発達—その理論と教育—』寺田晃 監訳, 大山正博・畑山みさ子 訳, 新曜社, 1981年)
- DeLoache, J. S. (1995) Early symbol understanding and use, *The Psychology of Learning and Motivation*, 33, p.65-114.
- DeLoache, J. S. (2004) Becoming symbol-minded. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 66-70.
- DeLoache, J. S. (2005) The Pygmalion Problem in Early Symbol Use. Namy, L. L. (Ed) *Symbol Use and Symbolic Representation*, p.47-67, Lawrence Erlbaum Associates.
- DeLoache, J. S., Uttal, D. H., & Rosengren, K. S. (2004) Scale errors offer evidence for a perception-action dissociation early in life. *Science*, 304, 1027-1029.
- Dunn, J. and Dale, N. (1984) I a Dady: 2-Year-Olds' Collaboration in Joint Pretend Play with Sibling and with Mother. (Ed) Bretherton, I. *Symbolic Play*. p.131-158, Academic Press.
- 遠藤利彦 (2005) 「総説：視線理解を通して見る心の源流—眼目を見る・視線を察す・心意を読む」遠藤利彦 (編) 『読む目・読まれる目』11-66, 東京大学出版会。
- Flavell, J. H. (2004) Development of Knowledge about vision. Levin, D. T. (Ed) *Thinking and Seeing*. 13-36. The MIT Press.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1987) Young Children's Knowledge About the Apparent-Reality and Pretend-Reality Distinctions. *Developmental Psychology*, 23 (6), p.816-822.
- Groos, K. & Baldwin, E. L. (1898) *The Play of Animals*. D APPLETON AND COMPANY.
- Harris, P, L. and Kavanaugh, R, D. (1993) Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (1), (Serial No.231).
- Harris, P. L. and Want, S. (2005) On Learning What Not to Do: The Emergence of Selective Imitation in Tool Use by Young Children. Hurley, S. and Chater, N. (Eds) *Perspective on Imitation vol2 Imitation, Human Development, and Culture*, 149-162. The MIT Press.
- 服部敬子 (1994) 「4歳ごろの子どもの発達診断に関する一考察—発達の抵抗としての『評価』の問題—」乳幼児保育研究, 第18号, p.41-59。
- 生澤雅夫・松下裕・中瀬淳 (編著) (2002) 『新版K式発達検査2001実施手引書』京都国際福祉センター。
- 井上洋平 (2005a) 「2・3歳児における象徴の理解の発達的变化」日本発達心理学会第16回大会発表論文集, p.282。
- 井上洋平 (2005b) 「4・5歳児における物の代用の理解の発達的变化」日本応用心理学会第72回大会発表論文集, p.17。
- 井上洋平 (未刊) 「幼児のみたて行動に対する理解の再検討」
- Kavanaugh, R, D. (2002) Caregiver-child social pretend play: what transpires? Mitchell, R. W. (Ed) *Pretending and Imagination in Animals and Children*. p.91-101. Cambridge University 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，第20巻，p.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，第14巻第1号，p.1-19。
- 加用文男（1998）「遊びに生きる子どもの多重世界」麻生武・綿巻徹（編）『遊びという謎』35-61，ミネルヴァ書房。
- 木下孝司（1995）「他者の心，自分の心—心の理解の始まり」麻生武・内田伸子（編）『講座生涯発達心理学2—人生の旅立ち』163-192，金子書房。
- Leslie, A. (1987) Pretense and representation: The origins of “theory of mind.” *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Lillard, A. S. (in press) Guided Participation: How Mothers Structure and Children Understand Pretend Play.
- Lillard, A. S. and Witherington, D. C. (2004) Mother’s Behavior Modifications During Pretense and Their Possible Signal Value for Toddlers. *Developmental Psychology*, 40 (1), p.95-113.
- Lillard, A. S., Nishida, T., Massaro, D., Vaish, A., Ma, L., and McRoberts, G. (in press) Signs of pretense across age and scenario.
- Moll, H. and Tomasello, M. (2006) Level 1 perspective-taking at 24 months of age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 603-613.
- 明和政子（2006）『心が芽生えるとき—コミュニケーションの誕生と進化—』NTT出版。
- 中村隆一（2004）「幼児期中期における発達連関の検討—軽度発達遅滞を中心に—」2003年度滋賀大学大学院教育学研究科修士論文。
- Perner, J. (1991) *Understanding representational mind* (邦訳『発達する〈心の理論〉』小島康次・佐藤淳・松田真幸 訳，ブレーン出版，2006年)
- Perner, J., Baker, S. and Hutton, D. (1994) Praelief: The Conceptual Origins of Belief and Pretence. Lewis, C., and Mitchell, P. (Eds) *Children’s Early Understanding of Mind*. Lawrence Erlbaum Associations Ltd., Publishers. p.261-286.
- Piaget, J. (1945) *La Formation Du Symbole Chez L’enfant*. Delachaux & Niestle. Translated by Gattegno, C. and Hodgson, F. M. (1951) *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. William Heinmann Ltd.
- Piaget, J. and Inhelder, B. (1966) *La Psychologie de l’Enfant* (邦訳『新しい児童心理学』波多野完治・須賀哲夫・周郷博 訳，白水社，1969年)
- Premack, D. and Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Science*, 1, 532-535.
- Pylyshyn, Z. W. (1978) When is attribution of beliefs justified? *The Behavioral and Brain Science*, 1, 592-593.
- 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. and Tomasello, M. (2006) Two-year-olds grasp the intentional structure of pretense acts. *Developmental Science*, 9-6, 558-565.
- Reddy, V. (1991) Playing with other’s expectations: Teasing and mucking about in the first year. Whiten, A. (Ed) *Natural theories of mind*. Oxford: Basil Blackwell. p.143-158.
- Richert and Lillard (2004) Observer’s proficiency at identifying pretense acts based on behavioral cues. *Cognitive Development*. 19, 223-240.
- Sully, J. (1896) *Studies of Childhood*. Routledge / Thoemmes Press.
- 田中昌人（1999）『1歳児の発達診断入門』大月書店。
- 田中杉恵（1978）「発達における階層間の移行の診断についての覚え書き」障害者問題研究，第14巻，pp.3-12。
- 田中昌人・田中杉恵・有田知行（1982）『子どもの発達と診断2—乳児期後半—』大月書店。
- 田中昌人・田中杉恵・有田知行（1984）『子どもの発達と診断3—幼児期Ⅰ—』大月書店。
- 田中昌人・田中杉恵・有田知行（1986）『子どもの発達と診断4—幼児期Ⅱ—』大月書店。

田中昌人・田中杉恵・有田知行（1988）『子どもの発達と診断5—幼児期Ⅲ—』大月書店。

Tomasello, M. (1999) *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press. (邦訳『心とことばの起源を探る—文化と認知—』大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓訳, 勁草書房, 2006年)

Tomasello, M., Striano, T., & Rochat, P. (1999) Do young children use objects as symbols? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 563-584.

Walker-Andrews, A. S. and Kahana-Kalman, R. (1999) The understanding of pretense across the second year of life. *British Journal of*

Developmental Psychology, 17, 523-536.

Wing, L., Gould, J., Yeates, S. R., and Brierley, L. M. (1977) Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children. *Journal of child psychology and psychiatry*, 18, 167-178.

やまだようこ（1987）『ことばの前のことば—ことばが生まれるすじみち1—』新曜社。

付記

本論文の作成にあたっては立命館大学産業社会学部の荒木穂積教授から丁寧なご指導をいただきました。また、2名の匿名査読者の方からは、本稿の趣旨に沿って的確なご指摘をいただきました。この場をお借りしてお礼申し上げます。

Developmental Science of Pretending in Young Children
— A study of ‘duality’ in pretending —

INOUE Yohei *

Abstract: Various levels of “duality” such as “real action and pretending” or “real object and pretend property in pretending” are assumed in pretending. Early childhood, especially from 18 months to 4 years old, is classified into the following three stages: “pretend to” (around 18 months); “pretending that” (from 2 to 3 years old); and “make-believe” (around 4 years old). The following points are argued. First, usual semiotic explanation of duality would be overcome. Second, duality of “pretending that” would be grasped as developing process of “pair”. Third, the practical problem of pretending related to group-oriented activity needs to be addressed.

Keywords: Pretending, Pretend to, Pretending that, Make-believe, Duality, Pair, semiotic explanation

*Ph D candidate, Graduate school of sociology, Ritsumeikan University

Research adviser, Graduate school of science for human services, Ritsumeikan University