

単独のふりシグナルは幼児のふりの理解を促すか^{1),2)}

—ふり場面と現実場面との比較から—

伴 碧*・内山伊知郎**

Does a Single Pretense Signal Allow Young Children to Distinguish between Pretend and Actual Eating Scenarios?

Midori BAN* and Ichiro UCHIYAMA**

Pretend play is essential for young children's development. When young children are presented with pretense signals by adults, they are able to understand the pretense underlying the situation and can distinguish pretense from reality. Previous studies have discussed multiple pretense signals such as smiles and utterances but have not examined whether a single pretense signal promotes children's understanding of pretense. Therefore, the present study investigated whether a single pretend signal is effective in helping children understand pretend play by manipulating three types of pretense signals: smiling, utterance, and smiling plus utterance. Thirty children (ages 2.5 to 3 years) were exposed to two experimental situations: pretending to eat and actually eating food. The results showed that the pretend signals of smiling and smiling plus utterance were ineffective in promoting pretense because they can be used in an actual eating scenario. On the other hand, we demonstrated that even a single pretend signal of utterance effectively promoted young children's understanding of pretenses.

key words: pretend play, pretense signal, young children, utterance, smile

問題と目的

ふり遊び (pretend play) とは、物 A を物 B の代用品として用いる、または人物 A が人物 B の役割を引き受ける行為をする、あるいは状況 A があたかも状況 B であるかのごとくみなされて、それらの状況

のもとで特定の行為が演示されることをいう (高橋, 1996)。例えば、子どもは積み木を電話の代わりとして用いたり、自分自身がアニメのキャラクターになったかのような行為をしたりする。

ふり遊びを行うには、共同注意や社会的参照といった社会的認知能力が必要となる (Lillard &

¹⁾ 本研究は JSPS 科研費 JP16K17322, JP20K03366 の助成を受けたものである。

²⁾ 本研究の実施にあたり、福島萌氏、新崎有香氏、寺田成美氏、矢島茉莉亜氏 (2018 年度同志社大学心理学部卒業生) に多大なご支援をいただきました。記して感謝申し上げます。

* 大阪大学大学院基礎工学研究科

Department of Systems Innovation, Graduate School of Engineering Science, Osaka University, 1-3 Machikaneyama, Toyonaka, 560-8531, Japan.

** 同志社大学心理学部

Department of Psychology, Doshisha University, 1-3 Tatara-Miyakodani, Kyotanabe, 610-0394, Japan.

Witherington, 2004)。なかでも、他者とある対象に対する注意を共有する共同注意は、三項関係の行動の代表例であり (Tomasello, 1995)、子どもは、1歳を過ぎると、他者と情報を共有するために、指さしを用いてコミュニケーションを積極的に求めるようになる (福山・明和, 2011)。また、三項関係と密接に関連していると考えられる模倣学習も、この頃に見られるようになる (井上, 2005)。そして、三項関係の形成を土台にしながら、子どもは目の前にある世界だけではなく、“いま・ここ”に存在しない世界についても、表象することが可能となる (麻生, 2011)。また、対象をイメージすることの初期段階として、物の永続性の理解を獲得することで、子どもは“物を見立てる”ことが出来るようになったり (堀, 2009)、他者との関係性のなかで、物の提示や動作、表情によって他者の注意を自己に向けたりするなかで、子どもは遊びにおけるプレイフルさや自己意識を発達させていく (小山, 2012)。このような様々な認知能力の発達を経て、子どもは1歳半からふり遊びを行うようになる (e.g. Haight & Miller, 1993)。

ふり遊びは、子どもの発達にとって重要である。なぜならふり遊びは、認知的・社会的スキルを促したり (Bergen, 2002; Piaget, 1962)、他者の意図を推測する能力である心の理論や (Astington & Jenkins, 1995; Harris & Kavanaugh, 1993; Youngblade & Dunn, 1995)、言語能力 (Lillard et al., 2013; McCune-Nicolich, 1981)、創造性 (Holmes et al., 2015; Russ & Wallace, 2013) を促すことが明らかとなっているからである。他方で、ふり遊びと心の理論の認知構造が類似していることや (Leslie, 1987)、心の理論がふり遊びの発達を促進する可能性も指摘されている (Jenkins & Astington, 2000; Lillard, 1993; Moriguchi et al., 2016)。このように、ふり遊びと認知的能力の発達は、相互規定的な関係であるといえる。そのため、ふり遊びは、子どもの教育カリキュラムにも組み込まれている (DiCarlo & Reid, 2004; 厚生労働省, 2017)。

そして、ふり遊びを行ううえで、子どもは、他者が“ふり”をしていることを理解する必要がある (Leslie, 1987; Piaget, 1962)。では、子どもはいつから、どのようにして他者の行為がふりであることを理解出来るようになるのか。これまでの研究から、他者の行為がふりであることを子どもが理解するう

で、“ふりシグナル”と呼ばれる大人の働きかけが重要であることが示唆されている (e.g. 伴・内山, 2015; Lillard & Witherington, 2004; Nakamichi, 2015)。ふりシグナルとは、ふり遊び場面において大人が、頻繁に笑顔を表出したり、子どもを長い時間見つめたり、発話を多くしたり、食べ物を食べたり飲んだりする動作を長く示したりすることを指す (e.g. Lillard & Witherington, 2004)。このように大人は、遊びの動作を長く、誇張して行うことで、今の状況が現実ではなくふりであることを子どもに伝える。つまり、ふり遊びにおけるふりシグナルは、子どもがふりと現実とを区別するためのメタ・コミュニケーションとして機能しているのである (Bateson, 1956)。

ふりシグナルについて、Ma & Lillard (2006; 2017) は、ふりシグナルを提示することで、子どもが他者の行為がふりであることを理解し、実際にふりと現実との区別が出来るか、実験的検討を行った。実験では、実験者の女性 (以下、女性) が2人並んで座っている動画が子どもに提示された。2人の女性のうち、1人はふりシグナル (e.g. 笑顔, 発話) を表出して、中身の見えないボウルから食べ物を食べるふりを行い、もう1人の女性は、ふりシグナルを發さずに、中身の見えない別のボウルから実際に食べ物 (e.g. チーズ) を食べた。その後、子どもの目の前に、動画で使用されたものと同様の中身の見えない2つのボウルが置かれ、子どもはおもちゃが入った/本物が入ったボウルを選択するよう指示された。その結果、2歳半から3歳までの間に、子どもはおもちゃが入った/本物が入ったボウルを正しく選択することが出来るようになることが明らかとなった (Ma & Lillard, 2006; 2017)。このように、母親など身近な大人とおもちゃを用いて行うふり遊びとは異なり、ボウルの中身が見えない、つまり、“本物がそこにはない”という情報が欠如した状況下で、ふりと現実との区別が出来るようになるのは、2歳半以降であることが明らかとなった。

しかし、先行研究では、ふりシグナルとして、笑顔や発話といった複数の要素を提示しており、単独のふりシグナルであっても、子どものふりの理解を促し、ふりと現実の区別を可能にするかについての検討は未だなされていない。そこで本研究では、個々のふりシグナルの影響について検討を行った。

ふりシグナルについて、Ma & Lillard (2006) と Ma & Lillard (2017) の研究では、笑顔、発話、そして食べ物を大げさに食べたり飲んだりする動作を用いていた。また、Nakamichi (2015) は、母子のふり遊びの観察から、母親が頻繁に微笑し、効果音を使った場合に、子どものふりの理解が優れていたことを明らかにしている。これらの先行研究より、本研究ではふりシグナルの中でも“笑顔”と“発話”が重要な要素であると仮定し、この2種類のシグナルについて操作を行った。2種類のふりシグナルをそれぞれ単独で子どもに提示した場合と、併せて提示した場合で、どのふりシグナルが子どものふりの理解を促すうえで有効か検討を行う。なお、2歳半ごろまでに他者の行為がふりであることを理解することが出来るといった知見や (e.g. 伴・内山, 2015; Harris & Kavanaugh, 1993), 3歳までにふりと現実の行動の根底にある意図を区別出来ることを示唆する知見がある (e.g. Joseph, 1998; Rakoczy, Tomasello & Striano, 2005)。そこで、本研究では、2歳半と3歳といった2つの年齢群を設定することで、他者のふりを理解出来るようになる子どもの年齢について、先行研究の再検証を行った。

方 法

参加者

京都市内にある幼稚園の園児57名を対象に行われた。実験室に向かう途中、または実験室入室後に泣き出してしまったり、実験を行うことが出来なかった参加者およびプレテストを2回以上間違えた参加者27名は、分析から除外された。なお、その内訳は、2歳半児：実験室に入室出来なかった児4名(男児2名、女児2名)、入室したが、嫌がったり泣き出したため、課題を実施出来なかった児15名(男児4名、女児11名)、プレテストを2回以上間違えた児2名(男児1名、女児1名)の計21名、3歳児：入室したが、嫌がったり泣き出したため、課題を実施出来なかった児4名(男児1名、女児3名)、プレテストを2回以上間違えた児2名(男児2名)の計6名であった。最終的に2歳半児10名(男児4名、女児6名、 $M=2.63$ 歳、 $SD=1.46$ ヵ月)、3歳児20名(男児10名、女児10名、 $M=3.15$ 歳、 $SD=1.53$ ヵ月)を対象とした。

装置

実験は幼稚園の一室で行われた。なお、実験に使用した部屋は、参加者が過去に入室したことがある部屋であった。実験室には机(縦70cm×横99cm×高さ40cm)2台が配置され、2台の机を並べた中間に31.5インチのモニターを設置した。また、モニターの前に丸椅子を配置し、参加者は丸椅子に着席した。実験では、モニターにプレテスト、本テストの刺激となる動画を提示した。プレテストでは、赤色と黄色の箱(縦21.7cm×横23cm×高さ12cm)、ぬいぐるみ(縦16cm×横11cm)を準備した。本テストでは、2つの白いボールと、ボールの中身が見えないようにするための布を準備した。ボール(直径20cm、高さ6.5cm)の中には、一口大のチーズとおはじき(直径1.5cm)をそれぞれ4つずつ入れた。チーズ、おはじきともに、参加者が移動させた際に音が鳴ったりしないようにセロハンテープで上から貼り付け、固定した。

刺激動画

実験では刺激として動画を用いた。本テストを行う前に、参加者が動画内に登場するボールと、参加者の目の前に置かれたボールとを対応させることが出来るかを確認するために、プレテストを行った。刺激動画はMa & Lillard (2006; 2017)を参考にし、事前にビデオで撮影した。

プレテスト 画面の左右に、2人の女性それぞれが配置され、左の女性の前には黄色の箱が、右の女性の前には赤色の箱が底を上にした状態で置かれ、黄色の箱の下にはぬいぐるみが配置された。左の女性が黄色の箱を持ち上げ、箱の下にぬいぐるみがあることを示した。次に、箱を左側に置き、ぬいぐるみを持ち上げて“かわいい”と笑顔で言い、嬉しそうな表情を示した (Figure 1 (a))。その後、ぬいぐるみと箱をもとの位置に戻した。次に、右の女性が箱を持ち上げ、箱の下に何も無いことを示した。次に、箱を右側に置き、残念そうな表情をしてうつむいた (Figure 1 (b))。その後、箱をもとの位置に戻した。なお、動画中の箱の色と実験者の女性の配置に偏りが無いようにするために、箱の色と女性の配置をランダム化した動画を4種類準備した。

本テスト プレテストと同様、画面の左右に2人の女性が配置され、それぞれの女性の前には白いボールが1つずつ置かれていた。左側のボールには一



Figure 1(a) プレテストにおける動画の例
左の女性が嬉しそうな表情を示している様子

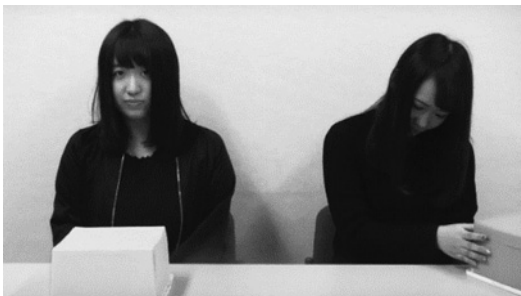


Figure 1(b) プレテストにおける動画の例
右の女性が残念そうな表情を示している様子

口大のチーズが配置され、右側のボウルは空であった。また、ボウルの上には布がかかっており、ボウルの中が見えないようになっていた。動画は、女性が2人も雑誌を読んでいる場面から始まった。その後、しばらくすると左側の女性が布の手前を少し開けて手を入れ、チーズを実際に食べた(現実場面)。食べる際、チーズが見えないようにした。女性は、布に手が触れてから3秒後にカメラ目線になり、30秒後にカメラから目線をそらし、再び雑誌を読み始めた。次に、右側の女性が空のボウルに手を入れ、チーズを食べるふりをした(ふり場面)。その後、女性は布に手が触れてから3秒後にカメラ目線になり、30秒後にカメラから目線をそらし、再び雑誌を読み始めた。それぞれの条件で、食べ物が入ったボウルの位置と、ふり場面と現実場面の提示順、登場する女性を変えた動画を4種類ずつ作成し、ランダムに提示した。

実験用映像のコーディング 作成した動画について、左右の女性の実験者間の行動や撮影状況に統制

がとれているかを確認するために、大学生2名が実験者と独立して、コーディングを行った。コーディングの指標としては、咀嚼数、布に手が触れてからカメラを見るまでの時間(秒)、カメラを見つめる時間(秒)を用いた。その結果、映像に登場した2名の実験者の評定について、差は見られなかった。また、実験者の咀嚼時の行動(口の大きさは一緒であったか、ボウルの中身が見えていなかったか、咀嚼音が聞こえていなかったか、食べているものが見えていなかったか)についても評定を行った。その結果、2名のコーダーは動画のすべての項目に“はい”と回答した($\kappa=1.00$)。さらに、動画中の実験者の表情について、コーダーは左右それぞれの実験者の表情が“笑顔”か“真顔”のどちらであるかを回答した。その結果、表情の評価の一致率は $\kappa=1.00$ であった。これらのコーディングの結果により、ふりシグナル以外の行動や状況について統制が取れていたことが確認された。

独立変数の操作

本テストでは、食べるふりを行う際のふりシグナルについて、笑顔のみを提示する条件(以下、笑顔条件)、発話のみを提示する条件(以下、発話条件)、笑顔と発話を提示する条件(以下、笑顔+発話条件)の3つの条件を設定した。本テストでは、参加者ごとに異なる条件が提示された。また、対象者の年齢群(2歳半、3歳)も独立変数とした。

笑顔条件 動画の女性は、チーズを口に入れるふりをしてから雑誌を読み始めるまでの間、口を閉じたまま笑顔を提示した状態で咀嚼した。Figure 2(a)に笑顔条件の動画例を示した。

発話条件 動画の女性は、チーズを口に入れるふりをした後、真顔で“もぐもぐ、あーおいしい”と発し、その後口を閉じたまま咀嚼した。なお、発話について、声の高さやスピードが実験者間で異なるのを防ぐため、すべての動画で同じ女性の音声を用いた。Figure 2(b)に発話条件の動画例を示した。

笑顔+発話条件 動画の女性は、チーズを口に入れるふりをした後、笑顔を提示した状態で“もぐもぐ、あーおいしい”と発し、口を閉じて咀嚼した。なお、発話について、声の高さやスピードが実験者間で異なるのを防ぐため、すべての動画で発話条件と同じ女性の音声を用いた。Figure 2(c)に笑顔+発話条件の動画の例を示した。

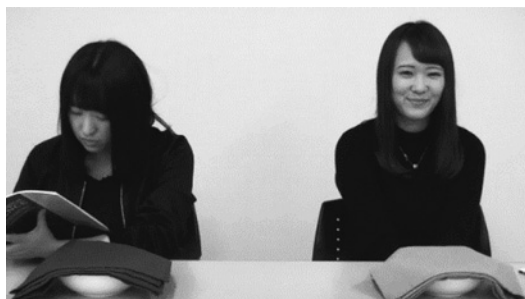


Figure 2(a) 笑顔条件における動画の例



Figure 2(c) 笑顔+発話条件における動画の例



Figure 2(b) 発話条件における動画の例

手続き

実験は、幼稚園の一室で1人ずつ行われた。参加者には“テレビでおもちゃ探しのゲームをしよう”と教示し、実験者と参加者は一緒に実験室に入室した。入室後、参加者は丸椅子に着席した。その後、プレテスト、本テストを行った。実験時間は参加者1人当たり20分程度であった。

プレテスト 参加者が丸椅子に着席したことを確認した後、実験者は“お姉ちゃんと当てっこゲームをしよう”と教示した。次に実験者は、モニター上にプレテストの動画の最初の場面を一時停止して表示した。実験者は、モニターに表示された2つの箱を指差しながら、“この箱とこの箱のどちらかに、ぬいぐるみが入っているよ。テレビを見た後に、○○ちゃん(くん)にどっちの箱にぬいぐるみが入っていたか聞くから、当ててね”と教示した。1度目の教示で理解出来なかった参加者には、再度教示を行った。動画終了後、実験者は2つの箱を参加者の前に配置し、モニターに表示された2つの箱と、参加者の目の前にある2つの箱を指差しながら、“ここにテレビと同じ箱があるよ。どちらの箱にぬいぐるみが入っているか

分かったかな。○○ちゃん(くん)の目の前の箱のどちらにぬいぐるみが入っていると思うか、指差してお姉ちゃんに教えてね”と教示した。参加者がどちらかの箱を指差しをしたら、“じゃあ、その箱を持ち上げてみてね”と教示し、箱の中を確認させた。この時、正しい箱を選ぶことが出来た参加者には、本テストを続けて行った。正しい箱を選べなかった参加者には、“もう一度、テレビ見てみようか”と教示し、再度プレテストを実施した。プレテストに正答出来た参加者のみ、本テストを実施した。

本テスト 実験者は、2つのボウルを参加者に提示し、“○○ちゃん(くん)、チーズ好きかな? 今から、チーズを本当に食べているお姉ちゃんと、おはじきをウソっこで食べているふりをしているお姉ちゃんがテレビに出てくるよ。テレビを見た後に、○○ちゃん(くん)に、おはじき入っているお皿はどっちだって聞くから、当ててね”と教示した。教示が理解出来ない参加者には、再度教示を行った。なお、参加者はそれぞれの条件に無作為に割り振られた。動画終了後、実験者は、布が被せられた2つのボウルを参加者の前に配置し、2つのボウルを指差しながら、“どちらのお皿におはじき入っているか分かったかな。どちらのお皿におはじきが入っていると思うか、指差してお姉ちゃんに教えてね”と教示した。参加者がどちらかの箱を指差した後、“じゃあ、その布を取ってみてね”と教示し、ボウルの中を確認させた。なお、参加者がどちらの箱を指さしたかについて、実験者2名がその場で記録した。二者間の評価の一致率は $\kappa=1.00$ であった。

指標

Ma & Lillard (2006; 2017) を参考に、参加者がふりであること理解し、ふりと現実の区別が出来てい

Table 1 年齢、条件別の本テストに正答した人数 (%)

年齢群	条件			正答者合計
	笑顔	発話	笑顔+発話	
2歳半児 (n=10)	2 (50.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	5 (50.0%)
3歳児 (n=20)	3 (50.0%)	6 (85.7%)	2 (28.5%)	11 (55.0%)

注) 表中の実数は、本テストに正答した人数を示す

注) 表中カッコ内の割合は、本テストの正答率を示す

るかを測る指標として、おはじきが入っているボールを指さした場合を正答、チーズが入っているボールを指さした場合を不正答とした。本テストの回答(正答・不正答)を従属変数として用いた。

倫理的配慮

本研究は著者の所属する研究機関の“人を対象とする研究”倫理基準に基づく審査委員会の承認を得て実施された。

結果

性別による影響を検討するために、性別×本テストの回答(正答・不正答)について、 χ^2 検定を行った。その結果、有意な関連はみられなかったため($\chi^2(1) = .12, ns$)、男女を分けずに分析を行った。

本テストの正答率(%)をTable 1に示す。年齢(2歳半, 3歳)および条件(笑顔条件, 発話条件, 笑顔+発話条件)と、本テストの回答(正答・不正答)との関連を検討するために、それぞれ χ^2 検定を行った。まず、年齢と本テストの回答(正答・不正答)について χ^2 検定を行った。その結果、有意な関連は認められなかった($\chi^2(1) = .07, ns$)。つまり、本テストの回答に、年齢による影響は見られないことが示された。

次に、条件と本テストの回答(正答・不正答)について χ^2 検定を行った。その結果、有意な関連がみられた($\chi^2(2) = 5.09, p = .08, Cramer's V = .41$)。そこで、3つの条件の回答について、残差分析を行った。その結果、発話条件において、正答した人数が有意に多く($z = 2.10, p < .05$)、笑顔+発話条件において、正答した人数が有意に少ない傾向がみられた($z = 1.80, p < .10$)。また、各条件における正答した人数が、不正答であった人数よりも多いことを確認するために1変量の χ^2 検定を行った。その結果、発話条件においてのみ有意な傾向が示された($\chi^2(1) = 3.60, p = .06$)。つまり、発話条件において、有意に正答した

人数が多いことが示された。

考察

本研究の目的は、他者のふりを理解するようになると言われる2歳半児と3歳児を対象に、ふりシグナルをそれぞれ単独で子どもに提示した場合と併せて提示した場合で、どのふりシグナルが子どものふりの理解を促し、ふりと現実との区別を可能とするかを明らかにすることであった。

本研究で操作した、笑顔条件、発話条件、笑顔+発話条件の3条件について、条件と本テストの回答との関連について検討した結果、発話条件において、正答した人数が有意に多く、また、正答した子どもの人数が正答出来なかった子どもの人数よりも有意に多いことが示された。つまり、ふりシグナルの中でも“発話”という単独のふりシグナルが、子どものふりの理解を促すうえで有効である可能性が示された。

ではなぜ、“発話”というふりシグナルが、子どものふりの理解を促し、ふりと現実との区別に有効であったのか。子どものふり遊びに対して、母親は早期から食べるふりをしながら“とっても美味しい、美味しい、美味しい”と言うなど、発話をういた積極的な介入を行う(Lillard et al., 2013)。また、これまでの研究から、大人は、ふりシグナルを用いて子どもの注意を引き付けることで、遊びのサポートを行うことが示唆されている(Lillard et al., 2007)。実際、大人は、普段よりやや高めめのピッチ、ゆっくりとした速度、大きく付く抑揚を用いて子どもに話しかける(児玉, 2015)。このような独特の語りかけ方はマザリーズ(motherese)、あるいはInfant-Directed speechと呼ばれ、子どもの注意を引き付けるだけでなく、子どもの言語の理解を促す効果があることが示されている(e.g. Zangl & Mills, 2007)。つまり、実験者の女性による発話というふりシグナルは、子どもの注意を引き付ける役割として、さらには子どもの言語

の理解を促す役割として機能していた可能性が示唆される。

加えて、母親は、ふり遊び場面で頻繁に効果音を用いることが明らかとなっていたり(伴・内山, 2013; Toda, Fogel, & Kawai, 1990), 母親が食べるふりをするときに使用する“もぐもぐ”や、飲むふりをするときに使用する“ごくごく”といった効果音は、子どものふりの理解の指標と関連があることが示唆されている(Nakamichi, 2015)。遊びにおける言葉は、イメージや意図、情報を伝達する機能を持つが、そのなかでも特に、効果音は、動作や状況を説明する機能と、目の前にはない物をシンボライズする機能を有する(高橋, 1993)。また、大人が動作に対して適切な効果音を付加することで、子どもの行為や理解が促されることも示唆されている(遠矢, 1992)。本研究の発話条件では、実験者の女性が、ふり行動に対して的確な効果音(“もぐもぐ”)を付加していた。これにより、食べるふりしているという状況を子どもに伝えることが出来、子どものふりの理解を促進していた可能性が考えられる。このように、発話条件は、マザリーズ、そして効果音という2つの機能が備わった条件であったため、“現実ではなくふりである”といった文脈や虚構性を伝えるメタ・メッセージとして有用であったことが示唆される。そのため、発話を単独で提示した場合でも、ふりシグナルとして機能した可能性が示唆される。

また、笑顔条件について、正答した子どもの人数と、正答出来なかった子どもの人数に差はみられなかった。この結果は、笑顔というふりシグナルが子どものふりの理解と関連するという先行研究(e.g. Lillard & Witherington, 2004; Nakamichi, 2015)とは異なるものとなった。さらに、笑顔+発話条件に正答した子どもの人数は、有意に少ないことが示された。つまり、笑顔+発話条件において、子どもは食べるふりをしていた実験者よりも、実際に食べ物を食べた実験者に対して、“ふりをしている”と認識したことが明らかとなった。このように、笑顔というふりシグナルを含んだ条件で正答者が少なかった理由として、本研究で扱ったふり場面が“食事場面”であったことが挙げられる。例えば、高橋(2005)は、幼児期の子どもの食事場면을観察した結果、仲間とおどけやふざけを交えつつ、会話を共有しながら食事をすることで笑いが発生し、またそれが食事の楽しさに

繋がることを明らかにしている。このように、子どもの食事環境として、笑顔で話しながら食べることが一般的であることが考えられる(今津屋・日浦, 2013)。そのため、食事場面でふりを想定した本研究において、笑顔で食べるふりを行ったふり場面よりも、真顔かつ無言で食べ物を食べた現実場面のほうが不自然に感じられ、子どもは現実場面を“ふりをしている”場面であると判断した可能性がある。今後、ふりシグナルの効果を検討する場合には、食事場面以外の状況を設定する必要があると考える。

加えて、ふりシグナルを提示する順序もふりと現実との理解を促すうえで、重要なものであると考える。例えば、中道(2016)は、きょうだいのふりを観察するなかで、年上のきょうだい“ふり行動→注視→笑顔”という順序でふりを提示した後、年下のきょうだいがふり遊びに参加する傾向があったことを報告している。その理由として、年上のきょうだいのふり行動の意図を理解するために、笑顔という感情表現を判断材料として参照していたことを示唆している(中道, 2016)。本研究で、ふり行動と同時に笑顔というふりシグナルを示していたことで、笑顔がふりシグナルとして機能せず、現実の食事場面に近い状況を作り出していた可能性が考えられる。また、子どもにとって、笑顔というシグナルは、受容を表すものである(高橋, 1993)。本研究では、中身が見えないボウルを用いて食べるふりを行っていたため、実験者が笑顔を示すことで、食べる行為そのものを受容している(=おいしい)と子どもに受け止められた可能性が考えられる。これらの理由から、笑顔というふりシグナルは、虚構性を伝えるためのメタ・メッセージとして機能していなかった可能性がある。今後は、提示順を加味した条件を設定することが望まれる。

また、子どもの年齢について、2歳半児と3歳児で本テストの正答率に有意な差は見られなかった。つまり、本研究のように、統制された状況下において、2歳半児と3歳児とのふりの理解の程度に差がないことが示された。ふりシグナルの影響が見られた発話条件において、正答者が不正答者よりも多かったことと併せて考えると、子どもは2歳半ごろまでに他者の行為がふりであることを理解することが出来るといった先行研究(e.g. 伴・内山, 2015; Harris & Kavanaugh, 1993)を支持する結果となった。

本研究の限界と今後の課題

最後に、本研究の限界について述べる。本研究では、実験に参加した2歳半児の半数以上が、最後まで実験に参加することが出来なかった。そのため、2歳半児の結果について、慎重に解釈する必要がある。2歳半児のサンプル数が当初よりも少なくなった理由として、大きく2つの点が挙げられる。一点目の理由として、多くの2歳半児が、実験室に入らなかったり、入ったとしても不安を示し、課題に取り組むことが出来なかったことが挙げられる。本研究では、子どもにとって馴染みのない女性の実験者が、会話や手をつなぐなどラポールを取りながら、子どもが過去に入室した経験がある園の一室へ子どもと一緒に移動し、その部屋で実験を実施するものであった。しかし、幼い子どもにとって、ラポールが十分に形成されていない実験者とともに、普段使用しない部屋に移動し、課題に参加することは、非常に不安な状況だったことが窺える。実際、幼稚園における2歳児の特徴として、人見知り、場所見知り、保護者や保育者から離れない、慎重で新しいことにすぐに飛びつかないことや(榎田, 2017)、言いたいことを上手く言葉で言えない、出来なかったらどうしようと躊躇してしまう行動が見られるという(原田, 2018)。このような理由から、2歳半児の拒否率が高かったことが推測される。他方で、3歳になると、ストレスフルな状況下でも、大人や周囲の物に自ら働きかけを行い、自発的に快適な状況を作ろうとするという(Bridges & Grolnick, 1995)。それゆえ、3歳児の拒否率は低かったことが推測される。今後、2歳児を対象とした実験を行ううえで改善策として、園で実験を実施する場合には、実験者が長期的に子どもと接するなどラポールを十分に形成したうえで実験を実施する、あるいは先行研究であるMa & Lillard(2017)のように、親に同席してもらい実験を行うなど、実験室実験といった新規場面であっても、子どもが不安を感じないように環境を工夫することが望まれる。

また、二点目の理由として、本研究で設定されたプレテストに正答出来なかったことが挙げられる。本研究で用いたプレテストに正答するためには、“動画に映った対象”を“現実存在する対象”として対応付けて理解する認知能力が必要であった。しかし、2歳半児の数名は、“動画に映った対象”を“現実存在する対象”と対応させることが出来ず、本テストを

実施することが出来なかった。今後は、別の認知課題を加えることによって、子どもの動画の理解について確認することが必要だと考える。また、動画を用いない方法として、例えばHarris & Kavanaugh(1993)のように、ぬいぐるみを使用して子どもの目の前でふり課題を行うなど、刺激の提示方法を工夫することで、どのようなふりシグナルがふりの理解を促し、ふりと現実との区別を可能にするかを捉えることが出来ると考える。

加えて、本研究では、言語発達について統制を行っていなかったが、言語発達はふり遊びと関わる重要な要因であり(e.g. 小山, 2012)、かつ子どもが教示を正確に理解しているかを測るための指標となる。今後は、発達検査を行うことで、子どもの言語能力について把握、統制したうえで、ふり課題を実施することが望まれる。また、2歳という年齢は、表象機能が身に付くなかで、目には見えない他者の気持ちを思いやる力が出現する時期である(野原・倉田・小牧, 2001)。他方で、この時期の子どもは、自己と他者との違いの認識が十分ではなく、同時期の自我の拡大に伴い、葛藤が高まることがある(加藤, 2010; 厚生労働省, 2017)。そのため、保育者が、子どもが伝えたいことの丁寧な意味づけを行ったり、自分の気持ちを相手に伝えることや相手の気持ちに気づくことの大切さを伝えたりするなどの関わりを取ることが望まれる(加藤, 2010; 厚生労働省, 2017)。今後、ふりの理解を測る課題において、子どもが述べたいことを実験者が丁寧にくみ取る手続きの開発を行うことで、本テストを実施出来なかった2歳半児についても、どのようなふりシグナルがふりの理解を促し、ふりと現実との区別を可能にするかを捉えることが出来ると考える。

引用文献

- 麻生 武 (2011). ファンタジーと現実 (オンデマンド版) 金子書房.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 151-165.
- 伴 碧・内山伊知郎 (2013). 18ヶ月児のふり遊びにおける母親のふりシグナル—ふり遊び条件と現実条件との比較— 同志社心理, 59, 23-29.
- 伴 碧・内山伊知郎 (2015). 大人によるふりシグナルの提示は子どものふり行動を促すか? 心理学

- 研究, **86**, 333-339.
- Bateson, G. (1956). The message "This is play". In B., Schaffner (Ed.), *Group processes: Transactions of the second conference*. New York: Josiah Macy Jr. Foundation, pp. 145-242.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, **4**(1), 11-23.
- Bridges, L. J., & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. In N., Eisenberg (Ed.), *Review of personality and social psychology*, **15**. Social development. Sage Publications, Inc, pp. 185-211.
- DiCarlo, C. F., & Reid, D. H. (2004). Increasing pretend toy play of toddlers with disabilities in an inclusive setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **37**(2), 197-207.
- 榎田二三子 (2017). 2歳児保育における幼稚園教諭の保育観に関する一考察 武蔵野教育學論集, **1**, 1-9.
- 福山寛志・明和政子 (2011). 1歳児における叙述の指さしと他者との共有経験理解との関連 発達心理学研究, **22**(2), 140-148.
- Haight, W. L., & Miller, P. J. (1993). *Pretending at Home*. Albany, NY: SUNY Press.
- 原田明美 (2018). 2歳児にみられる「人間関係」の考察—特に5領域「人間関係」で出された1歳以上3歳未満児の「自主性」「きまりの大切さ」を中心にして— 名古屋短期大学研究紀要, **56**, 81-95.
- 野原由利子・倉田左恵子・小牧和美 (2001). 幼児の自我形成における遊びと生活活動の意義と内容について 愛知江南短期大学紀要, **30**, 83-96.
- Harris, P. L., & Kavanaugh, R. D. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **58**.
- 堀 科 (2009). 「みたて」の発達論的諸相：保育研究を俯瞰して 川口短大紀要, **23**, 169-180.
- Holmes, R. M., Romeo, L., Ciraola, S., & Grushko, M. (2015). The relationship between creativity, social play, and children's language abilities. *Early Child Development and Care*, **185**(7), 1180-1197.
- 今津屋直子・日浦直美 (2013). 幼児期の食育と共食時の人間関係 (1)：兵庫県下の保育所における援助実態と課題 教育学論究, 39-46.
- 井上洋平 (2005). 自閉症児に対するふり遊び研究の成果と課題 立命館人間科学研究, **8**, 29-40.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, **46**(2), 203-220.
- Joseph, R. M. (1998). Intention and knowledge in pre-schoolers' conception of pretend. *Child Development*, **69**, 966-980.
- 加藤繁美 (2010). 子どもと歩けばおもしろい ひとつなる書房.
- 児玉珠美 (2015). 0歳児におけるマザリーズの効果に関する一考察 名古屋女子大学紀要, 家政・自然編, 人文・社会編, **61**, 261-270.
- 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針平成29年告示 フレーベル館.
- 小山 正 (2012). 初期象徴遊びの発達の意義 特殊教育学研究, **50**(4), 363-372.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, **94** (4), 412-426.
- Lillard, A. S. (1993). Young children's conceptualization of pretense: Action or mental representational state? *Child Development*, **64**, 372-386.
- Lillard, A. S., & Witherington, D. C. (2004). Mother's behavior modifications during pretense and their possible signal value for toddlers. *Developmental Psychology*, **40**, 95-113.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, **139**(1), 1-34.
- Ma, L., & Lillard, A. S. (2006). Where is the real cheese? Young children's ability to discriminate between real and pretend acts. *Child Development*, **77**, 1762-1777.
- Ma, L., & Lillard, A. S. (2017). The evolutionary significance of play: Two-year-olds' interpretation of behavioral cues. *Learning & Behavior*, **45**, 441-448.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, **52**(3), 785-797.
- Moriguchi, Y., Kanakogi, Y., Todo, N., Okumura, Y., Shinohara, I., & Itakura, S. (2016). Goal attribution toward non-human objects during infancy predicts imaginary companion status during preschool years. *Frontiers in Psychology*, **7**, 221.
- Nakamichi, N. (2015). Maternal behavior modifications during pretense and their long-term effects on toddlers' understanding of pretense. *Journal of Cognition and Development*, **16**, 541-558.
- 中道直子 (2016). 導かれた参加：年上のきょうだいと1-2歳児の社会的ふり遊び 発達心理学研究, **27**(1), 23-31.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*.

- New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Rakoczy, H., Tomasello, M., & Striano, T. (2005). On tools and toys: How children learn to act on and pretend with "virgin objects". *Developmental Science*, **8**, 57-73.
- Russ, S. W., & Wallace, C. E. (2013). Pretend play and creative processes. *American Journal of Play*, **6**(1), 136-148.
- 高橋美保 (2005). 笑いにみる子どもにとっての「楽しい食事」 白鷗大学発達科学部論集, **1**(1), 61-74.
- 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 プレーン出版.
- 高橋たまき (1996). 遊びの再考 高橋たまき・中沢和子・森上史郎 (編) 遊びの発達学 基礎編 培風館 pp. 1-20.
- Toda, S., Fogel, A., & Kawai, M. (1990). Maternal speech to three-month-old infants in the United States and Japan. *Journal of Child Language*, **17**, 279-294.
- Tomasello, M. (1995). Joint Attention as Social Cognition. In C., Moore, & P. J., Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc, pp. 103-130.
- 遠矢浩一 (1992). 幼児の運動記憶における擬態語的音韻の言語化効果 教育心理学研究, **40**, 28-36.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, **66**(5), 1472-1492.
- Zangl, R., & Mills, D. L. (2007). Increased brain activity to infant-directed speech in 6-and 13-month-old infants. *Infancy*, **11**(1), 31-62.

(受稿: 2020.10.28; 受理: 2021.4.23)
