



幼児期におけるふりの理解と人形に対する認識との 関連

大塚, 穂波

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 11(2):13-19

(Issue Date)

2018-03-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81010285>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81010285>



幼児期におけるふりの理解と人形に対する認識との関連

The relationship between understanding of pretense and recognition of the stuffed animals in early childhood

大塚 穂波*

Honami OTSUKA*

要約：幼児期において、子どもがふりをどのように理解しているのかについては、これまでさまざまな議論がなされてきた。子どものふりの理解を検討した先行研究では、しばしば人形が用いられてきたが、子どもが人形に対してどのような認識を持っているのかについて直接的には明らかにされてこなかった。そこで、本研究では、ふり遊びに用いられる人形に対する幼児の認識を行動レベルと言語レベルの両面から明らかにすることを試みた。3～5歳児46名に対して、人形の心的表象に対する理解を検討するふり遊び課題と、人形に対する認識についての言語質問を行った。その結果、ふり遊び課題における反応と言語質問の回答には、明らかな関連を見出すことはできなかった。しかしながら、言語質問の回答についての理由付けから、ふり遊びの中に用いられる人形に対して、子どもがどのような存在として認識しているのかについては、複数のパターンあることが示唆された。以上より、幼児期のふりの理解を明らかにするために、人形に対する子どもの認識という観点から検討することの有用性を示すことができた。今後は、課題を改善するとともに、本研究で明らかになった子どもの反応パターンが、幼児期におけるふりの理解プロセスにどのように位置付くのかについて実証していくことが必要である。

キーワード：ふり遊び、心的表象、人形

第1節 問題と目的

1-1 幼児期におけるふりの理解

ふり遊びは、幼児期の子どもの認知や情動、社会的な発達への影響が注目されている現象である (Lillard et al., 2013; Walker & Gopnik, 2013; Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013)。Lillard (2001) によれば、ふりが成立するためには、ふりをする主体、現実、心的表象、心的表象の現実への意図的な投影、ふりの意識といった要素が必要である。たとえば「箱がボートである」というふりをする場合、ふりをする主体は、現実にはそれが箱だと気付いた上で、箱に対して「ボート」という心的表象を意図的に投影している必要がある。

一方で、ふりをする際には「ボートを漕ぐ」などの行為がともなうことが多い。Lillard (2001) は、行為や衣装といった外面的な表現もふりの特徴であることを認めてはいるものの、定義的特徴からは行為を除いているその理由として、次のような例を挙げている。

ある人は、「ボート（実際は箱）を岸に停めて眠っている」というふりをしているのかもしれない。眠るふりをする間、箱からは20フィートほど離れており、ボートに関する行為はしない。しかし、他の誰かが箱をどこかに持っていかうとすると、慌てて「それは私のボート！」と主張するだろう。この例から、たとえボートに向けられた行為が示されていないとしても、心的表象を投影していれば、その人は箱がボートであるふりをし続けている

のである。よって、ふりにとって最も重要なのは、ふりをする主体が持つ心的表象だと Lillard は考えている。

子どもがふりを外的に表わされる行為によって理解しているのか、それとも、ふりの根幹には内的な表象があることを理解しているのかについて、Lillard (1993, 1998) は人形を用いた実験を行っている。トロルの国から来た Moe という人形を子どもに紹介し、Moe はウサギを見たことがなく、ウサギについて何も知らないにもかかわらず、ウサギのように飛び跳ねていると説明して、Moe が飛び跳ねているのを見せる。その結果、4～5歳児の多くが「Moe はウサギのふりをしている」と回答した。このことから、子どもは初め、行為に基づいてふりを理解しており、ふりの定義的特徴である心的表象について理解できるのは5歳以降であることが示された。この Moe 課題は、多くの追試実験が行われ、結果に多少の違いはあるものの、おおそ4歳前後の時期に課題を通過することが確認されている (German & Leslie, 2001; Joseph, 1998; Sobel, 2009など)。

このように、先行研究の多くは、ある人物のふるまいを客観的に目撃したり説明された場合に、その人物のふるまいが「ふり」であるかどうかを子どもに判断させている。このような手続きは、認知機能の発達を解明するために有効な方法であるといえる。しかしながら、実際のふり遊び場面を想定すると、幼児期には、遊び場面の設定や自分のイメージについて話し合ったり、相手のふるまいにその場で応じたりする子どもの姿がみられる。加用・新名・河田・村尾・牧 (1996) による子どもどうしのごっこ遊びの

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程

(2017年9月30日 受付)
(2017年10月31日 受理)

観察では、遊び最中のセリフの発言だけでなく、「入れてーいいよ」といった外から遊びに参加するときのやりとりや、「ここ、病院やねんな」「赤ちゃん、昨日ひどいお熱出して寝てはねんな」のように、遊びを進行させるための枠組みを構成したり、交渉する発言が4歳児クラスで増加することが示されている。このように、子どもは他者との言葉や行為によるやりとりを通して、「ふり（ごっこ）」とは何かを理解していくと考えられる。よって、子ども自身も遊び場面に参加している状態で、他者のふるまいにどのように応じるのかを検討することが、ふりの理解の発達を探る上で重要であると考えられる。

1-2 ふり遊びに用いられる人形に対する幼児の理解

Moe課題では、あるふるまいをしている人形の心的な状態について子どもに尋ねている。このような手法は、幼児期を対象としたふり理解研究で多く用いられてきた（大塚, 2017）。しかしながら、先行研究には大きく2つの課題がある。

1つ目は、子どもが人形に対してどのような認識を持っているのかを確認していないことである。日常的には、2歳以降、人形を単なる行為主体としてだけでなく、知覚や感情などのさまざまな心的状態を持つ主体として扱うようになることが知られている（Wolf, Rygh, & Altshuler, 1984）。4～5歳頃になると、人形が非生物であることについて理解し始めるが（布施・郷式・平沼, 2006）、それ以降も人形を「心」を持った主体であるかのように扱う様子は報告されている（麻生, 2000など）。また、4歳頃には、「スポンジ製の岩」や「ゴムでできた鉛筆」などの本当と見た目や（Flavell, Flavell, & Green, 1983; Flavell, Green, & Flavell, 1986）、「砂で作ったハンバーグ」のような現実と虚構（加用, 1981, 1992）を区別するようになる。これらのことから、4～5歳児は人形が実際には勝手に動いたり話したりすることはないことを理解した上で、ふり遊びの中では、人形をそれ自体が心的状態を持つ主体として扱うことが可能になると考えられる。このような理解を検討するためには、ふり遊びの中で人形をどのように扱うかに加えて、実際には人形をどのように認識しているのかという2つの側面から捉える必要があるだろう。

ふり遊びではないものの、空想に関する子どもの認識を2つの側面から検討した研究として、富田（2004）の空箱課題がある。4～5歳児に対して、空っぽの箱の中にネズミがいることを想像させてから、箱と子どもを部屋に残し、子どもが箱の中身を調べたりする探索行動を示すかどうかを観察した。その後で、箱の中身は空っぽだと思っていたか、もしかしたら本当にネズミがいるかもしれないと思ったかを尋ねた。その結果、空想と現実の区別についての認識の違いによって、探索行動の有無や「空っぽだと思った」と回答するかどうかについて、複数のパターンが見られることが明らかとなった。

このように、子どもが示す反応がどのような認識に基づくものであるのかをより詳細に明らかにするためには、行動レベルでの反応と言語レベルでの反応との関連を検討することが有用である。人形に対する子どもの認識を明らかにする上でも、この視点は重要である。例えば、人形の心的表象を理解した反応を示す子どもが、人形は本当に現実の他者と同じような「心」を持っていると

信じているのか、実際には非生物であるが、誰かから操作され、心的表象を帰属されることによって、そのような主体として扱うことができることを理解しているのかによって、反応の意味は異なるだろう。

先行研究におけるもう1つの課題は、人形を操作する大人をどのような存在として理解しているのかについての検討が不十分なことである。人形を操作する大人の存在は、多くの先行研究でふり理解課題を実施するための前提条件とされ、その影響は直接的にはほとんど扱われてこなかった。しかし、子どもの反応をより丁寧に解釈するためには、人形の操作者である大人の影響を検討する必要があるように思われる。

Moe課題において、Moeはウサギについての知識を持たないが、そのことを説明しながら実際にMoeを動かしているのは、ウサギについての知識を持った大人である。よって、「Moeはウサギのふりをしている」という子どもの回答は、Moeのふるまいのみに着目したことを表しているのか、人形の操作者である大人の知識状態に依拠したのか、あるいは「大人がMoeをウサギらしく操作している」ことを指して答えたのかが不明である。また、4歳以前の子どもが人形の心的状態を正しく推測できることを示す研究もあり（Hickling, Wellman, & Gottfried, 1997など）、Moe課題での子どもの反応を、単にふりの定義を理解していないとするには更なる議論が必要であろう。このことから、ふり遊びの中で人形に帰属された知識状態と、人形を操作する大人の知識状態を、子どもが区別しているかどうかを検討する必要があると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では、ふり遊びに用いられる人形に対する子どもの認識について、行動レベルと言語レベルの両面から詳細な検討を行うことを目的とする。行動レベルでは、子どもが人形と大人とをそれぞれ異なる知識状態を持つ主体として扱うかどうかを検討する。この目的のため、この人形と大人の知識状態にずれが生じている状況を設定する。他者の知識状態に対する子どもの理解を検討する課題としては、Tomasello & Haberl（2003）が参考になる。実験の主な手続きは以下の通りである。

2名の実験者と子どもが、子どもにとって珍しい対象物（ガーデニング用品、キッチン用具、ペット用のおもちゃ）を一つずつ使って遊ぶ。遊び終わった対象物は、足元のトレイに片づけられ、別の対象物が一つ呈示される。2種類の対象物で遊んだ後、実験条件では、実験者1が用事があると言って退室し、その間に、3つ目の対象物が呈示される。統制条件では、実験者1は退室する代わりに部屋にあるカメラを調整すると言い、2～3メートル離れた所から3つ目の対象物が呈示されるのを見ている。いずれの条件でも、実験者2が3つ目の対象物をトレイにしまい、3種類の対象物が入ったトレイを子どもの近くのテーブルに置いたところで、実験者1が席に戻る。そして、実験者1はトレイを見て「わあ！あれを見て！それを私にちょうだい！」と言う。この実験の結果、1歳児であっても、他者にとって新奇な対象物は、事前に見ていないものであることを理解していることが示された。

本研究では、このパラダイムを利用し、ふり遊び場面において大人にとって新奇な対象物と、人形にとって新奇な対象物が異なる状況を設定する。加えて、人形に対する認識について言語での

質問を行うことで、行動レベルでの反応が子どものどのような認識に基づいているのかについて詳細な検討を行う。言語面での回答の違いによって、行動面での反応が異なると考えられる。

第2節 方法

2-1 参加児

H県内の保育園の3歳児クラス22名（男児9名、女児13名、平均50.6ヵ月、範囲45～53ヵ月）、4歳児クラス24名（男児9名、女児15名、平均62.0ヵ月、範囲54～67ヵ月）。それぞれ半数を実験者条件群、残りの半数を人形条件群に振り分けた。その他に3歳児クラス児・4歳児クラス児各1名に実験を行ったが、全課題を実施することができなかったため分析から除外した。

2-2 材料

実験に使用したのは、サルのぬいぐるみ人形1体、子どもにとって新奇性の高いおもちゃ6個、おもちゃを入れるための紙袋2枚、おもちゃを片付けるトレイ、トレイを覆う布であった。おもちゃには少なくとも1か所、押す、引っ張る、回す、扉を開ける、スイッチを入れるなどの操作が可能な部分があった。予備調査によって、それぞれのおもちゃの間で子どもにとって親和性や操作の難易度に違いがないことが確認された。

2-3 手続き

ふり遊び課題

Tomasello & Haberl (2003) の手続きを参考に、実験者と人形の知識状態が異なる3つの状況を設定した (Figure 1)。はじめに、実験者1がサルのぬいぐるみ人形を子どもに紹介してから、実験者2が紙袋からおもちゃの一つ取り出した。実験者1、人形、子どもは、呈示されたおもちゃを共有して遊んだ。子どもが自発的にももちゃの操作を発見した場合はそれに従い、それ以外は実験者1がおもちゃを操作してみせてから、子どもにも促した。遊び終わった後は、実験者2がおもちゃをトレイにしまって布をかけ、子どもや実験者1からは見えないようにした。なお、実験者が人形を操作する際は、人形を動かし、声色を変えて発話した。

状況 A (実験者1・人形既知) 実験者1が人形を操作しながら、子どもとおもちゃ a を共有して遊んだ。

状況 B (人形未知) 実験者1が人形を操作し、「お腹がすいたからおうちに帰ってごはん（おやつ）を食べよう」と言って人形を子どもから見えないように隠した。それからおもちゃ b が呈示され、子どもと実験者1のみが遊んだ。実験者2がおもちゃをトレイに片付けた後、人形が再び登場した。

状況 C (実験者1未知) 実験者1は用事があると告げて退室した。実験者2は、実験者1がいなくなったことを子どもと確認してから、おもちゃ c を呈示し、子どもに遊んでもらった。実験者2は、子どもと人形とのインタラクションを促す声かけ（「おさるさんにも貸してあげて」など）を行った。状況 B と同様に、実験者2がおもちゃをトレイにしまってから、実験者1が戻ってきた。

状況 A は常に最初であったが、状況 B と状況 C の順序は子どもによってカウンターバランスされた。

課題場面 全員が席に着くと、実験者2は3種類のおもちゃが入ったトレイをテーブルに置き、トレイを覆っていた布を取った。それと同時に、実験者条件群では、実験者1が「わあ！○○ちゃんみて！それなあに？どうやって動かすの？」と驚きのともなった声で発言した。人形条件群では、実験者1は人形を操作しながら、実験者条件と同じ発話を行い、人形が驚いていることを表した。なお、実験者の視線が特定のおもちゃを選択することを誘導しないように、トレイ全体を見ながら発話し、その後は子どもに視線を向けた。

以上の手続きを、おもちゃを変えて2試行実施した。ただし、状況 C では人形を操作する人物がおらず、人形が動かないために「人形はおもちゃ c を知っている」と認識しにくいことや、人形とその操作者である実験者1の知識状態を混同してしまうことなどが考えられた。そのため、2試行のうち1試行では、状況 A～Cにおいて、実験者2が人形を操作することとした。状況 B で人形がその場にいないときには、実験者2は遊びに加わらず、おもちゃの出し入れのみを行った。課題場面では、実験者1が人形を操作した。操作者の違いによる試行の順序はカウンターバランスによって実施した。また、各状況で呈示されるおもちゃはランダムであった。

人形に対する認識に関する質問

課題2試行が終了した後、実験で用いられた人形が本当に話し

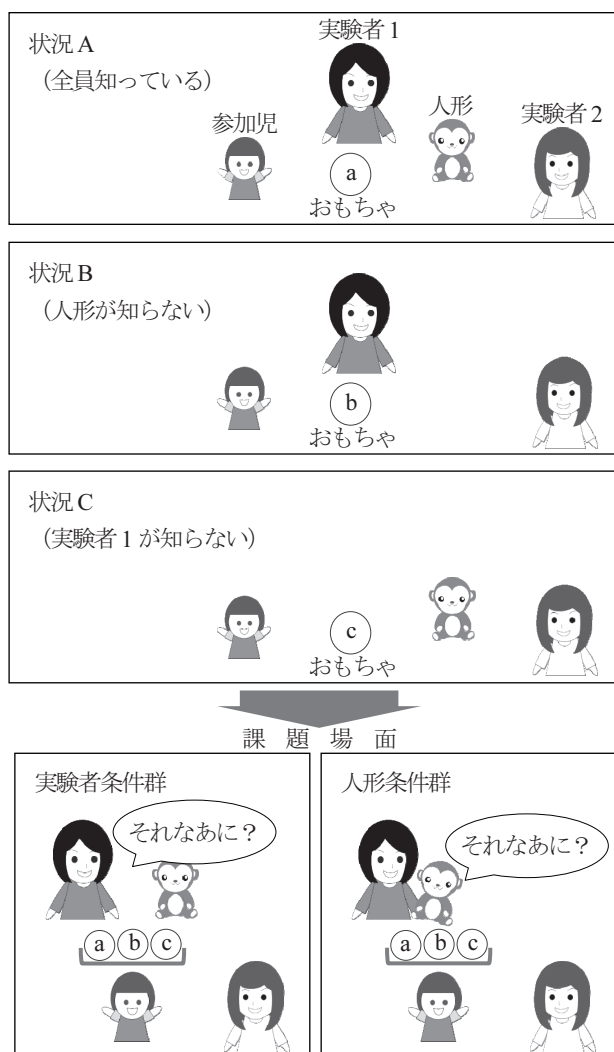


Figure 1 実験手続き

たり、何か見たりするか（質問1）、生きているか（質問2）をそれぞれの理由とともに質問した。

2-4 倫理的配慮

実験の実施に先立ち、参加児の通う保育園の職員に実験目的や内容と個人情報の保護について説明し、了承を得た。実験時には、参加児にも実験内容を説明し、参加することが嫌であれば、たとえ途中であってもただちに実験を中止・終了することができることを伝えた。個人情報は適切に扱い、分析は匿名で行った。

第3節 結果

3-1 ふり遊び課題における反応

初めに、ふり遊び課題における子どもの行動面での反応についての結果を述べる。課題場面では、実験者または人形が「それなあに？」と驚いてみせることで、子どもにおもちゃを1つ選択してもらった。複数のおもちゃを順に手に取った場合は、最初に子どもの手に触れたおもちゃをその子どもの選択とした。各条件群において、a～cのそれぞれのおもちゃを選択した子どもの人数を算出したところ、人形の操作者や年齢によって、おもちゃの選択に明らかな違いはみられなかった（Table 1）。

Table 1 おもちゃを選択した子どもの人数								
	実験者条件群				人形条件群			
	a	b	c	n	a	b	c	n
実験者1操作								
3歳児クラス	1	2	8	11	2	3	6	11
4歳児クラス	1	2	9	12	0	5	7	12
実験者2操作								
3歳児クラス	1	4	6	11	3	4	4	11
4歳児クラス	0	2	10	12	3	5	4	12

次に、年齢をひとまとめにした上で、条件群ごとの反応パターンを分析した。課題場面では、各条件群の発話者にとって新奇なおもちゃを選択することが求められた。すなわち、実験者条件群では、状況Cで呈示されたおもちゃcを、人形条件群では状況Bで呈示されたおもちゃbを選択することが、発話者の要求に正しく応じた反応である。このことから、状況Aで呈示されたおもちゃaを選択することは、「いずれかの要求者にとって新奇なおもちゃを選択する」という課題内容に沿わない反応であるといえ

る。よって、2試行ともおもちゃaを選択した3歳児クラスの2名（各条件群1名ずつ）は、課題内容の理解が明らかに困難であったと考え、分析からは除外した。

それ以外の子どもの反応について、2試行のうち少なくとも1試行でおもちゃbを選択すれば「人形優位」、おもちゃcを選択すれば「実験者優位」の反応パターンに分類した。ただし、bとcを1試行ずつで選択した子どもは、どちらかに優位な反応とはいえないため、「両者」反応とした。Table 2は、各条件群における3つの反応パターンを示した子どもの人数を示している。 χ^2 検定の結果、実験者条件群で人数に有意な偏りがみられ（ $\chi^2(2) = 9.91, p < .01$ ）、人形優位な反応よりも、実験者優位な反応を示す子どもが優位に多いことが示された（ $p < .05$ ）。

以上より、実験者条件群では、多くの子どもが実験者の知らないおもちゃを選択することができたといえる。それに対して、人形条件群では、3つの反応パターンの出現率に差はなく、人形優位な反応が多いとは言えなかった。次節では、特に人形条件群における反応パターンについてより詳細に検討するため、言語質問に対する子どもの回答とふり遊び課題での反応との関連について検討する。

Table 2 反応パターンごとの人数				
	実験者優位	人形優位	両者	n
実験者条件群	13	1	8	22
人形条件群	10	7	5	22

3-2 行動レベルと言語レベルの反応の関連

まず、言語質問に対する子どもの回答についての結果を述べる。「人形が本当に話したり何か見たりするか」（質問1）に対して肯定を示した子どもの人数は、3歳児クラス22名中19名（86.4%）、4歳児クラス24名中19名（79.2%）であった。「人形が生きているか」（質問2）に対して肯定を示した子どもの人数は、3歳児クラス22名中15名（68.2%）、4歳児クラス24名中18名（75.0%）であった。よって、多くの子どもが実験に用いられた人形に対して知覚や生命を帰属させることを認める回答をした。

各質問に対する回答の理由付けには、Ⅰ：人形であること、Ⅱ：外見的特徴（サルだから、目・口がある、大きいなど）、Ⅲ：動作・活動（動いた、しゃべっていた、一緒に遊んだなど）、Ⅳ：操作者（お姉ちゃんが動かしてたなど）、Ⅴ：主観（かわいいか

Table 3 質問に対する理由づけごとの人数							
	人形	外見的特徴	動作・活動	操作者	主観	その他	n
質問1(話す・見る)							
3歳児クラス	0	2	2	0	4	14(3)	22
4歳児クラス	2(2)	4	7	1	1	9(3)	24
質問2(生きている)							
3歳児クラス	3(2)	3	3(1)	1	6(1)	6(3)	22
4歳児クラス	4(2)	5	4(1)	2	3	6(2)	24

注. ()内は否定または「分からない」と回答した人数を表す。

ら、そう思うからなど)、Ⅵ：その他（明らかに無関連な発言、無回答）の6つのカテゴリーがみられた。Table 3は、カテゴリーごとの人数を示している。全体の傾向として、3歳児クラスよりも4歳児クラスでは、主観的な主張を行う子どもが減少したが、有意な差ではなかった。また、「人形（ぬいぐるみだから）」という理由付けをした子どもは、多くが否定の理由付けとして挙げていた。

次に、ふり遊び課題での反応（行動レベル）と、質問に対する回答（言語レベル）との関連について調べるため、質問に対する回答の仕方から、2問とも肯定した子どもを「肯定型」、2問とも否定または「分からない」と回答した子どもを「否定型」、回答が分かれた子どもを「混合型」に分類した。そして、ふり遊び課題での反応パターンごとに、それぞれの類型の人数を算出した（Figure 2）。これまでの結果より、行動レベル、言語レベルとも年齢による明確な差はみられなかったため、年齢をひとまとめにした。

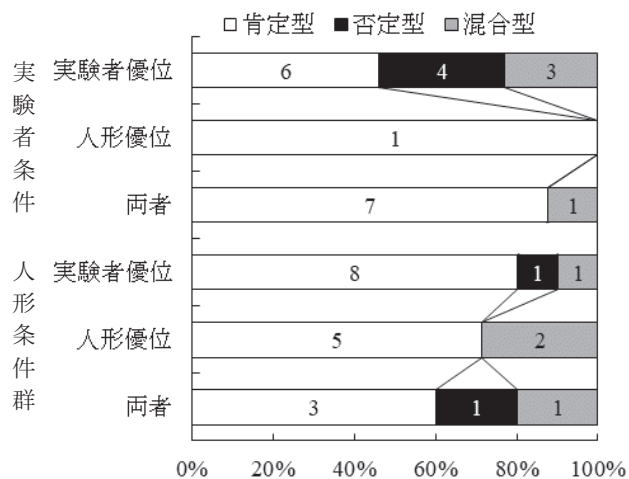


Figure 2 言語回答型別の行為反応パターンの出現率
(数値は人数を表す)

実験者条件群では、行動レベルでは全体のうち実験者優位の反応を示す子どもが多かったが、言語レベルの3類型との間に直接的な関連はみられなかった。また、人形条件群においても、行動レベルで示した反応パターンの違いによって、言語レベルでの回答に大きな差はみられなかった。これは、言語質問において、そもそも肯定を示す子どもが多かったことが影響していると考えられる。

しかしながら、人形条件群の子どもが言語質問において行った理由付けには、いくつかの反応傾向がみられた。実験者優位—肯定型の8名のうち、5名は人形の外的特徴に言及する理由付けを行っていた。また、実験者優位—否定型に分類された1名（4歳児クラス）は、「人形だから」及び操作者に関する理由付けを行っていた。特に、操作者を意識した「お姉ちゃんがしゃべってるもん」という発言に加え、「うそのやもん。自分で動かへん」といった発言がみられた。

人形優位の反応を示した子どものうち、否定型に該当する子どもはいなかった。よって、人形優位の反応を示す子どもは、人形の知覚や生命について否定する傾向も弱いと考えられる。言語レベルとの関連では、人形優位—肯定型に該当する5名は、子ども

によって、人形であること、外見的特徴、動作・活動など様々な理由付けを行っており、2つの質問で外見的特徴と動作・活動の両方に言及する子どもも1名いた。また、行動レベルでの反応パターンにかかわらず、言語レベルで混合型に分類された子どもは、全員が動作・活動に関する理由付けを行っており、人形の動きに着目していることが示された。実験者・人形の両者が知らないおもちゃを1試行ずつ選択した両者—肯定型および両者—否定型の子どもの理由付けは、ほとんどが「かわいいから」「そう思う」といった主観的な主張や無回答であった。

第4節 考察

ふり遊び課題の実験者条件群では、大人が知らないおもちゃが選択されることが多かった。Tomasello & Haberl (2003) では、1歳児でも大人にとって新奇な対象物を理解していることが示されており、このことから、本研究で対象とした年齢の子どもであれば、大人が知らないおもちゃを選択することは容易であったと考えられる。また、人形条件群でも、大人と人形の両者が知っているおもちゃを選択する子どもは少なく、どちらかの人物が知らないおもちゃが選択されることが多かった。このことから、両条件群とも、子どもは「それなあに？」という質問によって、要求者にとって新奇な対象物を求められていることを理解していたと考えられる。このことを踏まえた上で、以下では、人形条件群の子どもが示した反応の意味について考察する。

人形条件群では、実験者である大人が人形を操作し、人形が「それなあに？」と驚いてみせることで、人形にとって新奇なおもちゃを選択することを求めた。このような教示に対して、人形が知らないおもちゃを選択し、かつ、言語質問においても人形が知覚や生命を持つことを肯定した子どもは、人形をそのような主体として扱うことを受け入れやすい子どもであると考えられる。言語質問の理由付けの中で、人形の外的特徴に言及した2名がいずれも「サルだから」という発言を行ったことから、人形に対して動物としてリアリティを持って接していると考えられる。その一方で、「お話してたから」「さっきもしたから」といった人形の動作や活動に言及した子どもは、単に人形がそれらしく見えるからということだけではなく、ふり遊び課題中に人形が実際に動いたり子どもとやりとりを行ったことを、人形に知覚や生命を帰属するための根拠としていた。このことから、人形に帰属された心的表象を理解しているような反応を示す子どもの中にも、人形のどのような側面に着目してそのような反応をするのかについて、異なる認識状態の子どもが混在している可能性が考えられるだろう。

ふり遊び課題の中で人形が動いているのを目撃したり、人形と一緒におもちゃで遊ぶという経験が、子どもの言語レベルでの回答パターンに影響を与えたことは、混合型の子どもが人形の動作や活動に着目した理由付けを行ったことからもうかがえる。混合型の子どもから得られた「さっき一緒に遊ぼうって言うと思ったから」というような発言は、「ふり遊び課題の中では、知覚を持った主体として人形を扱う」という場面の「枠組み」を理解していたとも考えられる。

それに対して、実験者にとって新奇なおもちゃを選択する傾向

にあった子どもは、ほとんどが肯定型に分類された。行動レベルでは人形の心的表象に基づく反応は示さないにもかかわらず、言語レベルでは人形の知覚や生命に肯定的な回答をすることは、矛盾しているように思われる。しかしながら、言語質問の理由付けでは、半数以上の子どもが人形の見た目について言及していた。このことから、「目や口がある」といった人形の外的な特徴に着目する傾向のある子どもは、ふり遊び課題の中でも人形の内的な特徴である「あるおもちゃを知らない」という情報までは理解しなかった可能性がある。すなわち、「大人が人形のいずれかにとって新奇なおもちゃを要求されている」ことは理解しながらも、「人形にとって新奇なおもちゃ」がどれであるのかまでは理解できなかった結果、大人が知らないおもちゃを選択したのではないかと考えられる。また、4歳児クラスの1名のみではあったが、大人が知らないおもちゃを選択し、人形の知覚や生命について言語的にも否定した子どもは、操作者の存在に言及したり、「うそもの」という言葉を使うことで、人形が非生物であることを明確に主張した。このように、現実と虚構の認識が分化し始める（加用, 1981, 1992）時期には、人形が非生物であるということを明確に理解することで、ふり遊び場面でふるまい方が変わってきくことも考えられるだろう。

以上をまとめると、本研究では、ふり遊びに用いられる人形に対する子どもの認識について、行動レベルと言語レベルとの明らかな関連はみられなかったものの、言語質問の理由付けの分析により、ふり遊びの中に用いられる人形に対して、子どもがどのような存在として認識しているのかについては、複数のパターンがあることが示唆された。それらは、人形にリアリティを感じることで、ふり遊びの中でも人形の心的表象を理解した反応を示すタイプ、ある場面における「枠組み」として、心的表象を持った主体として人形を扱うことを共有しているタイプ、人形の外的特徴にのみ着目しているために、人形の心的表象までは理解することが難しいタイプ、人形という存在の非現実性を強く意識するために、ふり遊びの中で人形とのやりとりには応じにくいタイプとすることができるだろう。このうち、人形の外的特徴に着目するタイプと、人形を扱う「枠組み」を共有するタイプは、Lillard (1993) が示すように、ふりの理解水準が行為から心的表象へと変化することとも対応すると考えられる。もちろん、本研究で示唆された反応パターンは、人数が少ないこともあり、あくまで仮説の域を超えない。そのため、実際にこれらの認識をもつ子どもがどの程度いるのかについては、慎重に議論すべきである。しかしながら、本研究の結果は、人形に対する子どもの認識という観点から、ふりの理解プロセスを明らかにすることの有用性を示すことができたとともに、今後の検討課題として重要な視点を提供するものであるといえる。

今後の課題として、人形に対する幼児の認識に関する行動レベルと言語レベルの関連についてより詳細な検討を加えることが必要である。そのためには、ふり遊び課題・言語質問とも、以下のような課題の修正点が必要である。ふり遊び課題について、本研究では課題の途中で大人や人形が退室し、遊びに参加しないという状況が設定された。このことと、実験者と人形という複数の人物が登場したことによって、一連の手続きのどこからどこまでが

ひとまとまりの場面であるかが分かりにくくなった結果、要求者が求めているおもちゃを特定することが困難にした可能性が考えられる。この点を改善するためには、例として、ある対象物を見た際に、大人はそれを好きだと言うが人形は好きではないと言うといった状況が挙げられる。同じ物に対する好みを示す場合には、途中で離席することなく、大人と人形の好みの違いを示すことができるだろう。また、本研究では、課題の手続き上の混乱を少なくするため、実験者条件と人形条件とを被験者間で比較した。よって、人形の心的表象と大人の心的表象とを区別していたかどうかについては、課題が残った。ふり遊び課題をより理解しやすいものにし、大人と人形それぞれの心的表象を区別しているかどうかについて、被験者内で比較する必要があるだろう。

言語課題の改善点としては、質問の仕方の工夫が挙げられる。布施ら（2006）が行った調査では、年中児で人形が「生きている」と回答した子どもは46.2%であった。それと比べると、本研究において言語質問に肯定を示した子どもの割合は高いといえるだろう。これは、ふり遊び課題を実施した後に質問を行ったことが影響しているのではないかと考えられる。理由付けにおいて、「さっき～したから」といった発話が見られたことは、子どもがふり遊び場面における「枠組み」を理解していることを示す一方で、現実的な理解として、人形が実際には非生物であり、勝手には動いたり話したりしないことを理解しているかどうかまでは明らかにできなかった。日常生活の中では、子どもが人形に知覚や感情などを帰属させたり、あたかも「生きている」かのように扱う様子は、幼児期を通して頻繁に見られることから、子どもは可能な人形の扱い方の一つに言及したのかもしれない。このような可能性を検討するためには、ふり遊び課題の前後で回答を比較したり、質問文の「本当に」という言葉を強調して伝えろといった教示の工夫が求められる。

以上のような手続きの改善により、人形に対する子どもの認識についてより詳細な検討が可能になるだろう。特に、言語質問の理由付けでは無回答も多く、人形に対してどのような認識を持っているのかを幼児が言語化することは難しいことも考えられる。このことから、子どもが特定の行動・言語反応を示さなかったのは、理解できていないためであるのか、理解はしているが、あえて反応を示さなかったのかについては、更なるデータの蓄積が必要である。

最後に、本研究で明らかになった子どもの反応パターンが、幼児期におけるふりの理解プロセスにどのように位置付くのかを明らかにすることが必要である。本研究で対象とした子どもの月齢は4～5歳頃であり、ふりの心的表象を理解できるのは5歳以降であるとしたLillard (1993, 1998) の結果を概ね支持している。しかし、行為に基づくふりの理解から心的表象としてふりを理解するプロセスについては、さらに実証していく必要があるだろう。本研究は、幼児期のふりの理解を明らかにする上で、ふり遊びにおける人形の扱い方やその認識という観点が、新たな知見を提供する可能性を示した。今後、人形という存在がふり遊びにおいてどのような役割を果たしているのかを明らかにすることで、幼児期のふりの理解の発達の变化を、より丁寧に描き出すことができると考えられる。

文献

- 麻生 武. (2000). 人形に心が生まれるまで：子どもたちの他者理解を育むもの. 亀山佳明, 麻生武, 矢野智司 (編), *野性の教育をめざして：子どもの社会化から超社会化へ*. 東京：新曜社. pp. 192-225.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive psychology*, 15, 95-120.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the society for research in child development*, 51, Serial No. 212.
- 布施光代・郷式 徹・平沼博将. (2006). 幼児における生物と生命に対する認識の発達. *心理科学*, 26(1), 56-66.
- German, T. P., & Leslie, A. M. (2001). Children's inferences from 'knowing' to 'pretending' and 'believing'. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 59-83.
- Hickling, A. K., Wellman, H. M., & Gottfried, G. M. (1997). Preschoolers' understanding of others' mental attitudes towards pretend happenings. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 339-354.
- Joseph, R. M. (1998). Intention and knowledge in preschoolers' conception of pretend. *Child Development*, 69, 966-980.
- 加用文男. (1981). 子供のあそびにおける「現実」と「虚構」の認識的分化：理論と予備調査. *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. *心理科学*, 18(2), 38-59.
- Lillard, A. S. (1993). Young children's conceptualization of pretense: Action or mental representational state? *Child Development*, 64, 372-386.
- Lillard, A. S. (1998). Wanting to be it: Children's understanding of intentions underlying pretense. *Child Development*, 69, 981-993.
- Lillard, A. S. (2001). Pretend play as twin earth: A social-cognitive analysis. *Developmental Review*, 21, 495-531.
- 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, 1-34.
- 大塚穂波. (2017). 乳幼児を対象とした実験研究における人形の役割. *心理科学*, 38(2), 64-76.
- Sobel, D. M. (2009). Enabling conditions and children's understanding of pretense. *Cognition*, 113, 177-188.
- Tomasello, M. & Haberl, K. (2003). Understanding attention: 12- and 18- month-olds know what is new for other persons. *Developmental Psychology*, 5, 906-912.
- 富田昌平. (2004). 幼児における想像の現実性判断と空想/現実の区別認識との関連. *発達心理学研究*, 15, 230-240.
- Walker, C. M., & Gopnik, A. (2013). Pretense and possibility-A theoretical proposal about the effects of pretend play: Comment on Lillard et al. (2013). *Psychological Bulletin*, 139, 40-44.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Embracing complexity: Rethinking the relationship between play and learning: Comment on Lillard et al. (2013). *Psychological Bulletin*, 139, 35-39.
- Wolf, D. P., Rygh, J., & Altshuler, J. (1984). Agency and experience: Actions and states in play narratives. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 195-217). Orlando, FL: Academic Press.