

## ふり遊びの恩恵について

### On the Benefits of Pretend Play

菅 野 幸 宏

Yukihiro KANNO

#### 論 文 要 旨

幼児期の代表的な遊びといえるふり遊びの認知的、社会的、人格的発達への恩恵について論じた。一般に幼児期の遊びは発達に対して好ましい影響をもつと信じられているが、その根拠は必ずしも確実ではないと思われた。そこで、ふり遊びの発達への影響を論じた理論的、実証的文献の論評を行なった。ふり遊びが好ましい影響をもつと見られる発達領域は認知的、社会的、人格的領域のすべてに見られたが、実証的証拠は認知的、社会的領域に多く、人格的領域では少なかった。ふり遊びの影響の仕方の点では、獲得した順応的能力に磨きをかける整理統合的效果、発達に望ましい影響をもつ活動を生じやすくする仲介的效果、順応の領域に先んじて能力を伸ばす先導的效果が区別された。しかし、最後の効果を認めるかどうかは予断を許さないようである。

#### はじめに

幼稚園教育において遊びは幼児の発達にインパクトをもつ活動として肯定的にとらえられている。例えば、『平成元年告示幼稚園教育要領』<sup>15)</sup>において「幼児の自発的活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」(第1章総則1幼稚園教育の基本(2))とある通りである。しかしながら、幼児の遊びがその心身の発達に顕著な肯定的影響を与えるということは心理学的にどれほどの根拠をもっているのだろうか？幼児の遊びのどのような要素が発達のどのような側面にどのような形の肯定的影響を与えるのか、ということを明確にしなければならないであろう。本論ではこの問題についてこれまでの心理学的研究成果からどこまで答えることができるかを探っていこうと思う。これは発達心理学的問題としても幼稚園教育の問題としても重要な問いである。

#### 遊びの規定

前述の幼稚園教育要領においては自発的活動としての遊びが強調されていたが、遊びは単に自発的な活動であると規定するだけで十分であろうか？また、遊びにさまざまな種類があるなら、どの種類の遊びを考察に含めるかを明らかにしなければならない。これも遊びをどう規定するかという問題に帰着する。

遊びに関しては古今さまざまな立場から多数の規定が見られるが、統一的な規定は難しく、

\* 弘前大学教育学部幼児教育講座

Department of Preschool Education, Faculty of Education, Hirosaki University

未だ一致を見るに至っていないというのが現状である。とはいえ、規定の仕方には一定の傾向がある。ルービンら (Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983)<sup>18)</sup>によると、遊びの規定には3つのアプローチがある。すなわち、それは遊びを、a)いくつかの特徴的な性質ないし傾向をもつ行動、b)さまざまな種類の観察可能な行動、c)特定文化の大人が遊びが生じると信じる一定文脈のもとでの行動として規定しようとするものである。a)については遊びを特徴づけるのに特に有効な性質として6点が挙げられており、それぞれの性質は遊びとそうでない行動を区別するのに役立つ。b)は、例えば、言葉での遊びとか動きでの遊びというように規定するものである。a)とb)の組み合わせは有用であるが、c)は遊びを遊戯室での行動とするような規定の仕方であるから、定義的価値はあまりない。

### 遊びの特徴的性質

ここでは上のa)で述べた6つの特徴的性質について簡単に説明する。1)内発的に動機づけられている：これは遊びが面白いと感じる(興味・関心をもつ)から行なわれる行動であることを示す。従って、義務的にあるいは報酬目当てに行なわれる行動は除外される。この規定によると、通常労働や学習は除外されるが、面白いから行なわれる楽しめる仕事や勉強であれば除外されない。

2) 目標でなく手段に注意が向いている：これは遊びが特定目標に規制される行動ではないことを示すが、無目標というのではなく、目標が自分の望みのままに任されるということである。この意味で遊びには自由がある。例えば、部屋の掃除を言いつけられ、掃除機を操作しているうちにその操作自体が面白くなるという場合の行動がこれにあたる。掃除という目標からその手段である掃除機の操作に目標が移行したのであり、この状態を遊んでいるというわけである。この性質によれば、労働や学習は楽しめるものであっても特定目標をもつので除外される。また何ら目標のない、いわば、とりとめのない行動も除外される。なお、特定目標に規制されない状態では行動が非効率的になるが、そこでの行動はより自由になり、特定目標以外の目標に役立つ行動を発見する可能性が高まる。

3) 有機体優位である：これは遊びが環境への対応に迫られる行動ではなく、環境を自己のために利用する自己主体的行動であることを示す。遊びはすでに環境刺激に熟知し、それで何ができるかということに焦点をおいて行なわれる。一方、環境刺激に熟知せず、それが何かということに焦点がおかれる場合は探索行動が生じる。実際の行動としては先ず探索があり、環境に熟知するに従って遊びが出現してくるというように連続している。

4) 道具的行動と一定の関係をもつ：これは遊びが道具的行動のように事実通りに解釈される行動ではなく、シミュレーティブな行動であり、「あたかも～かのように」という意識(表象)をもつことを示す。この場合、掃除機は掃除の手段としてでなく、例えば、新型ロケットであるかのように扱われる。この性質は遊びをふり遊びととらえるものであり、単に滑り台でいろんな滑り方をするといった行動は除外される。

5) 外的に与えられたルールから自由である：この性質は遊びとゲームを区別する。ふり遊びにもテーマや役割からもたらされるルール(医者役ならそれらしく振舞うこと)はあるが、暗黙的である。ふり遊びでの行動には柔軟性があり、ルールのあるゲームのような明示されたルールによって行動が強く規制されるものではない。この区別は遊びとゲームの発達のリンク(それがあるとすれば)を分りにくくするかも知れない。

6) 能動的参加を要する：これは遊びが物、人、行為に能動的に関与する活動的な行動であり、白昼夢やごろごろしたりぶらぶらするような静的、受動的な行動ではないことを示す。しかし、白昼夢は観念による個人的な遊びとして幼児期の遊びの後継者とも見られる (Singer & Singer, 1990)<sup>20)</sup> から、この区別はふり遊びの発達の行く末を分りにくくするかも知れない。

ここで、再び前述の幼稚園教育要領に示された遊びの規定についてふれると、それは上述の性質のうち1)と2)を中心にして遊びを規定するものといえる。それは子どもの生活における生命維持的活動と労働や意図的学習を除くあらゆる自発的活動を網羅することになる。従って、遊び行動の範囲は極めて広くとられている。しかし、本論でこのような広い範囲の遊びを一挙に考察することは論の焦点をぼかすことになるので不都合である。

### ふり遊びへの注目

遊びの範囲は上記性質のどれに中心をおくかによって異なってくるが、本論では上記4)の性質を最も重視し、ふりの要素を本質とする遊びに焦点をおきたい。ふり遊びは幼児期に黄金期をむかえるという意味で最も典型的な幼児の遊びであり、ここ数十年遊びの文献を支配してきた研究領域でもある。なお、幼児の年齢範囲としてはふり遊びの発達時期からして1～6歳を考えるのが適当であろう。

幼児期に見られるふり遊び以外の遊びとしては、感覚運動的遊び、構成的遊び、ルールのあるゲームがある。感覚運動的遊びは機能的遊びや実践的遊びとも言われ、走り回るとか繰返したただ粘土を練るといった、すでに獲得ずみの行為をただ自分に示す楽しみのために反復する活動である。この種の活動は乳児期に最も盛んに見られるが、ふり遊びが活発化するとともにその純粋な形態は減少する。

構成的遊びはブロックで基地をつくるといった遊びであり、幼稚園では最も共通に見られる活動といえる。この活動は製作物を結果として残すので、特定目標に規制されるといった特徴が多少とも見られるが、一般にはこの種の活動も遊びと見られることが多いのではないかと思われる。ここでは、ブロックなどを使ってもふり活動の中で使われていて、製作という意識が希薄な場合はふり遊び、製作という意識が強い場合は非ふり遊びというように概念的な区別をしておきたい。

ルールのあるゲームは、ピアジェ (1946)<sup>16)</sup>によると、1) 少なくとも二人が競争し、2) 参加者が伝承あるいは合意されたコードによって規制される活動であり、ルールの認識、受容、遵守に関わるため、6、7歳では稀で、7～11歳でよく見られるとされる。一般にはこの種のゲームも遊びと見なされているであろう。特に「花いちもんめ」、「椅子とりゲーム」、「鬼ごっこ」といったものはルールが簡単で、あまり競争の要素がなく、幼児期にもよく行なわれている。しかし、このような遊びについては心理学的文献が圧倒的に少なく成果をまとめるほど研究の蓄積がないようである。

### 恩恵が期待される発達の側面

ふり遊びの恩恵が期待される発達の側面はさまざまあるが、人格形成という視点をとりたいと思う。デーモン (Damon, 1983)<sup>4)</sup>によると、人格形成には社会性の発達、個性と自己意識の発達及び認知的発達が関連する。人格形成というときの人格には他者と異なる個人という意味と分割できないまとまった全体としての個人という意味が含まれる。そこで、人格形成とは他

者のネットワークに個人が組み込まれていき、社会の成員としての地位を占めていく過程（社会化）としても、また自己を十分理解し、自己の資質や関心に見合った社会生活を求める過程（個性化）としてもとらえられる。二つの過程は相補的關係を保ちつつ同時に進行していく。さらに、例えば高い水準の道德判断が可能になるには認知的な発達が必要になるというように、人格形成にとって認知的発達の地位は決して軽いものではない。遊びが認知的発達の側面に影響を与えるなら、それは人格形成にも影響するはずである。こうして、本論はふり遊びの認知的、社会的、人格的発達への恩恵を調べる。

### ふり遊びの恩恵：概観

ここではアメリカ心理学界の研究成果に焦点をおき、1980年代初頭までの成果をまとめたルービンら（1983）<sup>18)</sup>の論文に従って概観したい。なお、ふり遊びのほかごっこ遊び、象徴的遊び、劇的遊び、空想遊び、ファンタジー遊びなどの用語が使われるが、いずれもほぼ同じ遊びを指示している。

理論的推測：ルービンら（1983）<sup>18)</sup>は20世紀のさまざまな理論家のふり遊びに関する見解を紹介しているが、これらはふり遊びの恩恵について手がかりを与えるものである。以下の表にまとめておく。ふり遊びの恩恵があると推測される発達領域は思考、言語、社会性、自己概念、情緒など精神発達のほとんどの領域に渡っていることが分る。

表1 ふり遊びの恩恵に関する理論的推測（ルービンら、1983より）<sup>18)</sup>

Freud, S.	ふり遊びは現実の制約と規制から逃れて受容しがたい衝動を吐き出す安全な文脈を提供し（願望実現）、トラウマ事象を衝動的に反復して、かつて受動的犠牲者であった場面の能動的支配者になることを可能にする（統御 mastery）。願望実現、統御いずれの機能も情緒の安定と成熟に役立つ。
Piaget, J.	象徴的遊びは重要な生活経験の表象に意味を与え、その理解を確立し、経験を組織化するものである（順応的行動の整理統合（consolidation）機能）。
Vygotsky, L. S.	ふりは対象や行為から意味を分離する。象徴的表象の発達に役立つ。
Mead, G. H.	ごっこ遊びは表象的に自己を出て、他者の観点から自己を見る機会（役割取得）を与え、これにより他者と異なるが関連している自己という内省を得る。自己概念の発達に対して恩恵がある。
Singer, J. L.	ごっこ遊びは象徴的表象と固く結びついており、膨大な時間を費やす活動であるから、抽象的思考、想像、新しい語句の学習、集中力、注意のスパン、反省的モードの思考、さらに自己信頼と自己統制を高め得る。
Smilansky, S.	社会的ふり遊びにおいては役割演技と役割取得経験により自己中心性の低減、共感と協同の発達が期待される。
Bruner, J. S.	ふりが最適覚醒状態であるなら、快適、寛ぎ、安全を感じさせ、発散的探索を促進するであろう。
Garvey, C.	社会的ふり遊びにおいては相互作用規則の練習と洗練が行なわれよう。

実証的研究：ルービンら（1983）<sup>18)</sup>は経験的証拠による裏づけがある研究－相関研究と訓練研究－をも概観している。これも表2のようににまとめておく。これによると、ふり遊びは特に

知的、社会的発達領域と有意な相関をもつことが明らかである。訓練研究でも同様であり、ふり遊びは知的、社会的発達に対して肯定的な影響をもつことを示している。しかし、その効果は研究によって異なり、必ずしも安定していないことも指摘されている。これには訓練手続きや期間の違い、出力測度の違いなどが関係し、また、出力測度の信頼性や妥当性が疑わしいものもあるという。

ルービンら(1983)<sup>18)</sup>はふり活動とそれが貢献すると見られる発達領域をつなぐリンクとして「脱中心化」の概念を考えた。例えば、劇的遊びではふりの役割や活動と現実の役割や活動を区別し、多様な役割を同時に考慮する必要があるように、ふりは多くの面を同時に考慮する能力を使うが、これは一つの側面しか考慮できない中心化傾向を破るものである。そして、例えば、相手の立場を考えない一方的な発話ではコミュニケーションにならないから、密接なコミュニケーションには観点取得が必要であり、それには二つの観点を同時に考慮することが必要であるというように、やはり脱中心化が基本的に必要とされるのである。

以下では、恩恵の期待される発達領域ごとにルービンら(1983)<sup>18)</sup>の論評を参考にしながらその他の研究にもふれ、ふり遊びの発達への恩恵を考察する。

表2 ふり遊びの恩恵に関する実証的研究(ルービンら, 1983より)<sup>18)</sup>

	発達領域	報告者例
相関研究:	分類, 空間観点取得	Rubin & Maioni (1975)
	社会的コンピタンス, 人気, 役割取得	Connolly (1980)
	発散的思考	Johnson (1976)
	連続量の保存	Emmerich et al. (1979)
	思考の流暢さ	Dansky (1980a)
	発散的思考	Hutt & Bhavnani (1976)
訓練研究:	言語発達/受容的語彙	Saltz et al. (1977)
	創造性	Dansky (1980b)
	系列的記憶	〃
	量的不変性	Golomb & Cornelius (1977)
	集団の協同	Rosen (1974)
	親族関係の概念	Fink (1976)
	空間的観点取得	Burns & Brainerd (1979) ; Rosen (1974)
	感情的 〃	Burns & Brainerd (1979) ; Saltz & Johnson (1974)
	認知的 〃	Burns & Brainerd (1979) ; Rosen (1974)

## ●認知的発達への恩恵

### 問題解決

問題解決には二つのタイプがある。単一解を求める収束的問題解決と多元解を求める発散的問題解決である。前者は棒をつなぎ合わせて手の届かないものをとるといった場合であり、後者は新聞紙の読物としての使い方以外の使い方を可能な限りリストアップするといった場合である。

ふり遊びは発散的問題解決に影響しそうである。ダンスキー(1980 a)<sup>5)</sup>によると、発散的問題解決の前に自由遊びが行なわれた群はそうでない群よりも問題解決の成績が良好であったが、

それはふり遊びのレベルが高いときに限られた。すなわち、創造的問題解決の成功に影響したのは自由遊び経験というのではなくごっこ遊び経験であった。この効果についてヒューズ (Hughes, 1991)<sup>11)</sup> は空想遊びと発散的問題解決が共通の知的前提をもつために生じたのだと解釈している。すなわち、ふり遊びや空想遊びでは対象や場面の変換(例えば、積木をパンに)があるが、これはそのオリジナルな同一性(積木)と変換後の同一性(パン)を同時に表象していることが必要であり、積木を積木以外のものともみなすような知的柔軟性をもたらすことになる。そしてこれが創造的過程の鍵となる要素でもある、というわけである。

### 量の保存

ふり遊びが量の保存に関して肯定的影響を与えるという研究もある。ゴロムとコーネリウス (Golomb & Cornelius, 1977)<sup>8)</sup>によると、象徴遊び経験は量の保存を向上させるようである。それは中流の平均4歳3ヶ月児に3日間象徴遊び経験を与えた結果を見たものである。非保存者15人のうち4人が保存者になり、13人に何らかの変化が生じたが、パズルなどをした別の15人では1人に変化が出ただけであった。しかし、さらに条件統制を厳しくしたガスリーとハドソン (Guthrie & Hudson, 1979)<sup>9)</sup>の追試では否定的結果が出ている。従って、この効果についてはなお未解決である。

### 言語理解

ザルツァ (Saltz, Dixon, & Johnson, 1977)<sup>19)</sup>によれば、物語を聞いた後にそのシーンで遊び、役割を演じた群はただ物語の議論をするか無関係な活動をした群よりも物語の詳細をよく記憶していた。そこで、演じる遊びの言語理解と記憶への効果が期待される。しかし、演じることと物語の理解との結びつきは単純ではない (Hughes, 1991)<sup>11)</sup>。

### ●社会的認知的発達への恩恵

#### 役割取得

役割取得あるいは観点取得は他人の役割あるいは観点を引き受けることであり、自分の見方考え方を離れて他人の見方考え方を推測し採用してやることと言える。遊びはこのような役割取得技能の獲得に有益な効果をもたらすようである。まず、イアノッチ (Ianotti, 1978)<sup>12)</sup>は幼稚園児と小学3年生に物語を読み聞かせ、物語のさまざまなキャラクターのパートを演じるよう求め、またキャラクターの感情や動機について質問をして他者役割についた自分を想像するよう励ました。この訓練を受けた群は受けない群に比べて他者観点への感受性に進歩が見られた。このように他者の役割につく訓練は有効であったから、役割遊びにおいても同様の効果があると期待される。ただし、この訓練は役割遊びそのものではなく、明らかに大人の統制が入った活動である。従って、それは遊びではなくふり技能の学習ではないかという批判もあり得よう。

一方、バーンズとブレイナー (Burns & Brainerd, 1979)<sup>2)</sup>は就学前児について「大人の指示」をなるべく減らして仲間と遊ぶ経験に焦点をおいた。集団的構成遊び(与えられた材料から何かを作るために共同して働くよう集団としての仕事のプランを議論し実行した)群と社会劇的遊び(与えられた遊びのテーマにつき、どう演じるか、誰がどの役割を演じるかを議論し実行した)群は感情的な観点取得(他者の感情の推測)において改善があったが、統制群で

はそうではなかった。この結果は、大人の「柔らかな」指示による社会的遊びの経験は感情的役割取得を促進しうることを示す。すると、観点取得を豊かにする仕方では子どもを刺激する大人が必要だということかも知れない。ここではふり経験というよりも集団活動経験の役割取得技能への改善効果が目立つが、ふり活動自体の効果も期待されるところである。

### ●社会的発達への恩恵

#### 向社会的行動

役割取得は比較的年長では愛他的あるいは援助行動と関連する (Froming, Allen, & Jensen, 1985)<sup>7)</sup>。従って親密な仲間関係の確立しやすさとも関係する (McGuire & Weisz, 1982)<sup>14)</sup>。役割取得は共感性の認知的パートであり、共感性は向社会的行動の動機的側面である。このように役割取得は知的、社会的発達において重要な役割を占める社会的認知的能力であるといえる。

#### 社会的相互作用

遊びは単独でも集団でも行なわれる。一般的に社会的ふり遊びは子どもが遊びエピソードを基礎づけるルールに焦点を合わせることを促進し、一定のルールがあらゆる社会的相互作用を基礎づけることに気づかせるという点で社会的発達への恩恵が期待される。例えば、病院ごっこをするときは医者と患者の相互作用が演じられるが、このとき遊びの参加者は医者らしくあるいは患者らしく相互作用しなければならない。つまり、そこには医者の役割とそこから導かれる行為の仕方について一定の暗黙のルールがあり、医者役を採る者はこのルールに従って演じなければならない。そうでないと病院ごっこにならないのである。従って、社会的相互作用にはルールがあるということに気づくのでなければ有能な遊び手とは言えない。この社会的相互作用ルールには役割に伴うルールのようにテーマに応じて変化するものもあるが、社会的相互作用に普遍的に見られる基礎的ルールもある。番交替ルールはそのようなものである。

この点での証拠はヴィゴツキー (1966)<sup>21)</sup>が紹介した5歳と7歳の姉妹による「姉妹ごっこ」の観察からもたらされよう。その姉妹は「自分たちごっこ」をすることになったのであるが、観察されたのはいつもの自分たちの行動ではなく、姉妹はかくあるべきであることを示す行動であった。これは虚構場面にはルールが潜んでおり、役割を演じることは社会的相互作用ルールに従って行動することであることを示している。

#### 集団における協同

ヒューズ (1991)<sup>11)</sup>は子どもを集団にまとめるといった社会的統合の効果は大人が適当な活動を示唆することで可能であるが、遊びそのものにもその働きがあると言う。遊びという魅力的な活動は子どもを引きつけ、従って子ども同士の社会的相互作用の機会をもたらし、集団にまとめるという意味である。その種の遊びとしてはブロック、粘土、音楽、創造的動きなどを伴う遊びや社会劇的遊びが挙げられているが、ここでは社会劇的遊びのみに注目する。

ローゼン (Rosen, 1974)<sup>17)</sup>の研究は社会劇的遊びが社会的統合の効果をもつことを示唆している。劇的遊びの技能に欠けると見なされた幼稚園児に役割演技をシミュレートするよう設計された玩具を与え、彼女自身子どもと一緒に遊んだが、その際適当なときはいつでも誘導質問や示唆を与えた (ポツンとトラックをいじっている子がいたら、トラックの運転手になって遊

びに参加するよう勧めた)。その結果、この訓練をうけた子どもらはプランニング、協同、不一致や攻撃の行動を避ける能力を要する「集団生産性」課題で改善が見られ、しかも他者の観点を想定したり、他者の望みや好みを予測する能力でも改善がみられた。協同的に社会劇遊びを行なう経験は協同的態度として遊び以外の活動にも一般化されるようである。

### 仲間集団の受容

ヘイゼンとブラック (Hazen & Black, 1989)<sup>10)</sup>によると、3歳までにはすでに仲間から好かれる子どもとそうではない子どもがおり、好かれる就学前児は沢山の協同的遊びにつき、社会的会話において成功的であり、他児には関連ある適切なコメントを言い、建設的な示唆を提供する。一方、好かれない子どもはしばしば会話において不適切な表明（他児の直前の表明と無関係な表明など）をし、他児がしていることについて否定的なコメントを出し、建設的な代替案を提供しない。従って、子どもの遊びでの相互作用の質は仲間集団による全体的な受容性と関連している。そこで、遊びは仲間集団の受容性を高めるために積極的な役割を果している可能性がある。

すでに述べたように、社会劇的遊びは協同性を高めたり、社会的相互作用ルールに気づかせる効果があり、役割取得や向社会的行動に対しても肯定的な効果があると見られている。以上を考えると社会劇的遊びが少なくとも間接的には仲間集団の受容につながるような社会的技能を育てていると見られる。

### 愛着の促進

遊びは生後1年目の子どもとその両親が安定した愛着を形成するための文脈として子どもの社会的、情緒的、人格的発達に好ましい影響をもつと考えられる。安定した愛着の形成にとっては養育者と乳児の社会的相互作用が不可欠であるが、それはしばしば親子の遊びとして展開され、安定した愛着をもつ子の両親はその特徴として遊戯性と敏感さを備えるとされる (Blehar, Lieberman, & Ainsworth, 1977)<sup>11)</sup>。これは親が遊び好きであり、かつ遊び活動を適宜に調整するに足るだけ子どもの要求に敏感であると親子の間に安定した絆が形成されることを意味している。そして安定した絆の形成は、子どもに親から離れていてもあまり不安を感じないですむようにし、子どもが親から離れて自律的に探索的行動を行なう機会を増やす。この点で自己意識や認知面への間接的インパクトが認められる。遊び好きな親は子どもと一緒にいることを楽しめる。このことから養育において好ましい雰囲気をもたらされることも小さい効果ではないであろう。

### ●人格的発達への恩恵

#### 自己統制

シンガーら (Singer & Singer, 1990)<sup>20)</sup>によると、想像的ゲームは例えば精緻なファンタジーを展開するというように新奇な刺激の場を生み出しうるから、待ち時間を充実した時間にし、待つことを容易にする効果をもつであろうという。6～9歳児に宇宙飛行士になったつもりで想像上のカプセルの中で出来るだけ長く座って待つという実験では、活動の進行中にごっこ遊びが多く見られ、しかも想像上の友達がいると報告した想像傾向の高い子どもはカプセル状況において長い待ちに耐え、粘る傾向があった。想像遊び行動はやや大きい集中力と機嫌の良さ



に結びつく。同様に、遊戯的な想像を行なうとき、満足が遅延する時間が長くなることも報告されている。シンガーら(1990)<sup>20)</sup>はまた、より想像的な遊び手は肯定的事象は自己の行為に帰属させ、否定的事象は外的原因によるとみなす傾向が大きい、この「統制の錯覚」はファンタジー遊びで提供されるミニチュア化された世界への操作と力の練習機会によるのではないかと考えている。

### ●脱中心化概念及び人格的発達について

これまでの考察から、ふり遊びの発達への効果を考える上で「脱中心化」の概念が重視されていること、また人格的発達の側面に関する研究が不足していることが認められる。そこで、以下では脱中心化概念と人格的発達にとっての意義に重点をおいて考察を進めることにする。

### 役割遊びと人格的発達

ヴィゴツキーから始まる活動理論はピアジェ理論などとはかなり異なった理論的立場をとっているが、心理発達の領域では無視できない成果を上げているから、これまで考察してきた成果の補足として非常に有用である。そこで、幼児の遊びについて最も精力的に研究してきたエリコニン((El'konin, 1978)<sup>6)</sup>に沿って、この立場からの遊びの恩恵をまとめてみたい。この立場では遊びは虚構場面のある遊び(ふり遊び)であるが、役割と主題が特に重視されるため、役割遊びと呼ぶ。

役割遊びについて簡単に説明しておく。ヴィゴツキー(1966)<sup>21)</sup>によると、役割遊びは、大人のように生活したいというすぐには実現できない子どもの願望とこれを即座に実現しようとする子どもの要求が併存し、そこで生じた矛盾を解消するメカニズムとして生じるという。エリコニンはフラトキナとスラヴィナの研究を挙げ、根本的には子どもによる大人の世界の発見こそがその原因であるとする。つまり、大人の手を借りて行なっていた行為を習得した結果、これを自主的に行なうとき、子どもは自分が大人のように行為していることに気がつき、子どもの情動の焦点が事物から人に移るということである。子どもは大人を見本として見るようになり、大人のように行為したいと願う。このとき、大人の導きにより「あたかも大人であるかのような」行為を行ない、情動的に大人になるといった役割遊びが出現するというわけである。このように遊びは何よりも役割遊びであり、子どもの人格的発達を反映し、さらにそれを促進する鍵となる活動として登場する。

役割遊びはその発達が他の多くの心理発達に最も大きな影響を与える主導的活動とされる。エリコニン(1978)<sup>6)</sup>はその影響を6点にまとめているが、そのうち認識の自己中心性の克服についてはこれまでと重複するから、また集団形成ほかについては説明が省略されているので除外しておく。

1) 役割理解を通じて自己理解を促し、動機を自覚させ、意図的行動を出現させる：役割遊びの中で大人の位置に自分をおくとき子どもはある人の活動は他の人にとって意味があり、その意味を考えて活動を起こすのが大人であるということを全く情緒的にであるが理解することになる。役割遊びの発達において見られる遊び行為の一般化と短縮(ふりの行為はそれと分る程度に簡単に行なわれるようになる)は子どもが人間関係を抽出し、そこから得られた意味を情緒的に体験していることを示すものである。

子どもが大人の役割をとるということは、自分がとった役割から自分を見て、自分がまだ大

人でないことを子どもに発見させる働きをももつと見られる。そこから、大人になって実際に大人の機能を遂行しようという新しい動機が発生する。動機の新しい心理学的形態が発生することは役割遊びの本質的に重要な点である。子どもの無自覚で情動的に色づけられた直接的願望が役割遊びを導き、その中から自覚的で一般的な意図が発生するのである。

2) 知的行為を「心的行為」へと移行させる、即ち想像の形成のための前提を形成させる：活動理論においては、知的行為は、物質的対象あるいは代理物への行為、それと同じ行為の外言の平面での形成、心的行為という段階をたどる。役割遊びにおいて行為は実践的な意味を失い、事物ではなく事物の意味への行為と化しているが、その際にその物質的代理物に頼っている。つまり、遊びの行為は意味への行為として知的行為の性格をもちつつも、まだ外言の平面で行なわれ、かつ外的行為への依存も残している（行為がただある意味を表すだけの一般化され短縮されたものになり、また実際の言葉で置き換えられる）から、これは心的な知的行為の形成を促す。遊び行為の機能的発達には知的行為の最近接発達領域をつくりだす。

3) 随意行動の発達：役割遊びは、初め暗黙的なルールをもつ展開された遊び場面をもつ遊びから明示されたルールと暗黙的な役割をもつ遊びへと発達する。いずれにせよ、役割遊びは隠されたルールを含んでいる。遊びの中で子どもの行動は随意的になるが、随意的行動は見本があり、それに合わせて実現され、見本と比べることで自らを制御する行動である。遊びの状況で遂行する運動の性格は直接の課題状況のものとは本質的に異なる。それは新しい運動を意識的に再現し、完全化を目指す最初に到達した活動形態であり、学童の意識的な身体訓練の真のプロローグである。不動の姿勢を保つ長さは、特に4～6歳で、直接課題状況におけるよりも優れる。こうして自己統制力が増大する。ただし、幼児の制御機能は弱く、遊び場面や参加者による支えを必要とする。

4) 遊びの内容は大人の間に存在する行為の規範であり、演じることは規範に従うことゆえ、道徳発達の源泉となる。

### ふり遊びの脱中心化効果

近年ふり遊びは「心の理論」の研究領域から注目を浴びるようになった。それはどちらの領域でも同じような技能を扱っているように見えながら、ふり遊びではそれが早咲きに出現するように見えるからである。つまり、ふり遊びはそうした技能の獲得にとって特別好都合な領域かもしれない、そうであれば、ふり遊びは単に発達を反映したり、順応的行動の整理統合といった役割だけでなく、新しく順応的行動を獲得させる役割をもつことになる。これは従ってふり遊びの領域からも大いに関心が持たれる問題である。

リラード (Lillard, 1993)<sup>13)</sup> はふり遊びに生存のためでなく楽しむという精神によって実際の場面に仮定的場面を投影することという作業的定義を与え、ふりには、ふりをする人、現実、現実と異なる心的表象、ふりが投影される対象、ふりをしている意識、それに（身体的）活動という6つの要素があるとする。そして、ふりには少なくとも、a) 1つの物体を2つのものとして同時に考える能力、b) ある物体を別のものを表すものと考えられる能力、c) 心的表象を表象する能力、が必要であり、これらは子どもの心の理論の領域でも必要とされ、しかもその獲得の時期はふり遊びにおいてより早いように見える、という。ここで問題はこれはふり遊びが子どもの心の理解を促進する活動、つまり子どもの心の理解にとって「最近接の発達領域」であることを意味するのかということである。そうでないなら、それは実際以上に進んでいるよう

に見えるだけの「愚か者の黄金」ということになる。

リラードはまずふり遊びが認知的技能（仮説的推理など）や社会的認知的技能（役割取得など）に関する促進的環境であることを指摘する研究を展望し、結果は幾分有望としつつも、方法論的に問題がいくつかあるので知見の有意性は不確かであるとする。つぎに、リラードは上述の3つの技能について以下のように考察する：

a) について；物の置き換え（積木をパンにする）は2歳で出現し、3歳までには全く異なる対象と置き換えることもできるのに対して、一つの物（りんごに見えるろうそく）がみかけ（りんご）と現実（ろうそく）という二つの同一性をもつと見なすことは大半の3歳児にはできない。このギャップの説明は3通り考えられるという。第一に、「ふり」においては現実世界との関係を特に考慮しなくともよいが、「みかけと現実」課題ではそうはいかず、ろうそくとしての本質的特徴を備える物がろうそくとなる。第二、「ふり」では一見二つの同一性を同時に考慮しているように見えるが、実はふりの同一性を表象しているとき現実の同一性は自動化して背景化しており、必要なときだけ意識に上るにすぎない。したがって、実際は一つの同一性を表象しているだけなのである。第三、ふりでは実際に物の同一性が表象されているのではなく、使用法でとらえられている。すなわち、バナナを電話のように扱うとき、電話を表象して行為しているのではなく、電話を使うときの行為をしているに過ぎない。どの説明が事実であるかによりふりが「最近接の領域」であるのか「愚か者の黄金」であるのかが決まるが、そうするにはさらに研究が必要であるという。

b) について；ふりの領域の中であれ外であれ、年少児が外的表象を理解するという確たる証拠はない。模型の自動車は実際の自動車の外的表象ととらえられているかもしれないが、そうではなく、模型の自動車は「小さい自動車」として、あたかも実際の車のように使われているだけなのかもしれない。

c) について；社会劇的遊びは3歳頃に生じるが、それは番交替パターンで進行するスクリプト化された儀式的行動のように見える。メタ表象、すなわち、相手の考えを考えた上で行動ししているのであれば注意深い相互協応が期待されるが、これは5歳頃にならないと現れない。人形遊びでは、初出で3歳4ヶ月に人形に認知的経験を付与するが、これは虚偽信念や観点取得テストの通過時期より6～8ヶ月早い。遊びは進んだ領域であろうか？

子どもは心的表象を含むふりそのものを理解するであろうか？この問いに対して行なわれた実験では、「兎の跳び方を知らないトロールが兎のように跳んでいる。トロールは兎のように跳んでいるか？トロールは兎のふりをしているか？」といった質問をした。全員が「兎のように跳んでいる」ことを肯定したが「兎のふりをしている」ことを少なくとも試行の3/4で肯定したのは4歳児（60%以上）であった。年少児はふり場面ですら、他者の心的表象を心的に表象したりしないのかも知れず、彼らはふりを単にある仕方で行うことと考えているのかも知れない。ふりの領域外では4歳頃までの子どもはいかにして人々が場面を誤って表象しうるかを理解しない（Aという人が右の箱にあめを置いておいた所、誰かがそのあめをこっそり左の箱に移動させてしまう。するとAはあめの置いてある場所に関して誤った信念をもつことになるが、この置き換えを目撃した年少児は、Aはあめが左の箱にあると思っている、といった回答をする）。「あたかも～のように行為する」ことがふり遊びを実際以上に洗練して見せているのではないか。

以上のようにリラードはふり遊びが子どもの心の理解の「最近接の発達領域」であるとする

のはまだ早過ぎるとし、今後の検討仮説を提示した。その後なお研究が続出しており、この問題の解決については予断を許さない。例えば、カスター (Custer, W. L., 1996)<sup>3)</sup>においては年少児がふりを心的表象を含むものと概念化していることを示唆する結果が出ている。

## 結 論

ふり遊びは認知的、社会的、人格的発達領域に対して多くの肯定的な影響が仮定されているが、実証的なデータはある程度有望な結果を出しているといえよう。バランスとしては人格的発達領域の証拠が不足であるといえる。

ふり遊びと心理発達との関係としてはつぎの4種類が考えられる。1) は本論のテーマではないが、これは明らかに存在すると見てよいであろう。例えば、ふり遊びは象徴機能の発達を反映する遊びである。2) 及び3) についてもこれまでの考察から概ね確認されるところであるが、やはり研究方法などの問題があって正確にはやや疑問を残すというべきである。問題は4) である。近年大いに関心が持たれているが、その結果の行方はなおしばらく予断を許さない状況である。

- 1) 心理発達を反映するものとしてのふり遊び
- 2) 他の望ましい活動をもたらす機会を提供する仲介者としてのふり遊び
- 3) 順応的能力に磨きをかける整理統合者としてのふり遊び
- 4) 心理発達を促進する「最近接の発達領域」すなわち先導者としてのふり遊び

## 引用文献

- 1) Blehar, M. C., Lieberman, A. F., & Ainsworth, M. D. S. Early face-to-face interaction and its relation to later mother-infant attachment. *Child Development*, 48, 182-194, 1977.
- 2) Burns, S. M. & Brainerd, C. J. Effects of constructive and dramatic play on perspective-taking in very young children. *Developmental Psychology*, 15, 512-521, 1979.
- 3) Custer, W. L. A comparison of young children's understanding of contradictory representations in pretense, memory, and belief. *Child Development*, 67, 678-688, 1996.
- 4) Damon, W. Social and personality development. W. W. Norton & Company., 1983. (山本多喜司編訳 社会性と人格の発達心理学, 北大路書房, 1990.)
- 5) Dansky, J. L. Make believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 51, 576-579, 1980.
- 6) エリコニン, デ, ベ (1978: 天野幸子・伊集院俊隆訳 遊びの心理学, 新読書社, 1989)
- 7) Froming, W. J., Allen, L., & Jensen, R. Altruism, role-taking, and self-awareness: The acquisition of norms governing altruistic behavior. *Child Development*, 56, 1223-1228, 1985.
- 8) Golomb, C. & Cornelius, C. B. Symbolic play and its cognitive significance. *Developmental Psychology*, 13, 246-252, 1977.
- 9) Guthrie, K. & Hudson, L. M. Training conservation through symbolic play: A second look. *Child Development*, 50, 1269-1271, 1979.
- 10) Hazen, N. L., & Black, B. Preschool peer communication skills: The role of social status and interaction context. *Child Development*, 60, 867-876, 1989.
- 11) Hughes, F. P. Children, play, and development. Allyn and Bacon, 1991.
- 12) Ianotti, R. Effect of role-taking experiences on role-taking, empathy, altruism, and aggression. *Developmental Psychology*, 14, 119-124, 1978.
- 13) Lillard, A. S. Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371, 1993.

- 14) McGuire, K. D. & Weisz, J. R. Social cognition and behavior correlations of preadolescent chumship. *Child Development*, 53, 1478-1484, 1982.
- 15) 文部省 幼稚園教育指導書増補版, フレーベル館, 1989.
- 16) Piaget, J. *La Formation du Symbole chez l'Enfant*. Delachaux & Niestle, 1946. (大伴茂訳 遊びの心理学, 黎明書房, 1967.)
- 17) Rosen, C. E. The effects of sociodramatic play on problem-solving behavior among culturally-disadvantaged preschool children. *Child Development*, 45, 920-927, 1974.
- 18) Rubin, K. H., Fein, G. C., & Vandenberg, B. Play, In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed.). Wiley, 1983.
- 19) Saltz, E., Dixon, D. & Johnson, J. Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impuls control. *Child Development*, 48, 367-380, 1977.
- 20) Singer, D. G. & Singer, J. L. *The house of make-believe*. Harvard University Press, 1990.
- 21) ヴィゴツキー, エリ, エス (1966: 神谷栄司訳 ごっこ遊びの世界, 法政出版, 1989)

(1997. 7. 31受理)