

二次的な心の表象の獲得と遊びの発達

— 心の理論課題との関連性の検討 —

文京女子大学大学院 人間学研究科 加藤佐知子

The Relationship between the Development of Children's Solitary Play and the Representation of Mental State An Approach based on the Theory of Mind

Graduated School of Bunkyo Women's University KATO, Sachiko

3才から6才の子どもたち18名を対象に、二次的な心の表象の獲得と遊びの世界の発達について検討した。第一に、心の理論課題を行い、二次的な心の表象ができる群とできない群とに群分けを行った。第二に、母親による1週間の子どもの遊び観察を行った。そして、遊び記述の内容から4つの遊びカテゴリと4つの遊びのやりとりカテゴリに分類し、各カテゴリと群間の差を検討した。その結果、遊びカテゴリにおいては一人遊びにおける「創造・想像」と「テレビ・ビデオ」において有意差がみられた：二次的な心の表象ができる子どもたちの方が創造的もしくは想像的遊びをより長い時間楽しむ傾向があり、逆にまだできない子どもたちはテレビやビデオなどの視聴により時間を費やす傾向があった。また、遊びのやりとりカテゴリにおいて「提案」と「援助」に有意差がみられ、二次的な表象ができる子どもたちの方により相手を考慮したやりとりがみられることが明らかになった。

【キー・ワード】年少児、二次的な心の表象、遊びの種類、遊びのやりとり

This study explored relations between representation of mental state and children's development of playing at home in 18 young children(3years old-6 years old). At first, 18 children was divided into 2 groups by whether can understand or not three representative tasks. Second, trained children's mother observed their child's play for 7 days. And the data by mother was categorized in 4 categories in terms of children's play at home. The result showed children who understood representation of mental state was significantly more to engage in "creative and imaginative play" as compared that children didn't understood it. And then children who didn't understood representation of mental state were significantly more in engaging in watching TV or Video than children understood it. In other analysis, the data by mother was categorized in 4 categories about children's behavior. As a result, children who understood it were significantly to do "supporting" and "helping" behavior than children that not understood.

【 Key Words 】 Young children, Representation of mental state, Creative and imaginative play, Supporting and helping behavior

問 題

幼児期に子どもたちは他者の信念や欲求のような心の状態を理解できるようになっていく。Astington(1993)は『信念や欲求のような心の状態は、外界におけるわれわれの行為を媒介する表象である。それによってわれわれは、現実との心理的關係をもつことができる。』と述べている。自己の信念や欲求を理解するためには表象をもつ必要がある。そして、他者の信念や欲求を理解するためには表象の表象、二次的な表象をもつ必要がある。

この二次的な表象理解について行われた研究が「心の理論」研究と呼ばれている。これらの研究の出発点となったのが Premack & Woodruff(1978)のチンパンジーは状況的な課題を理解できるが、登場人物の心を理解できるのかということを検討した論文であった。そして、幼児における認知的理解にそれを応用したのが、Wimmer & Perner(1983)の「誤った信念課題」であった。この課題はマクシという男の子と母親が買い物から戻り二人で片づけをした後、マクシが出かけている間に母親がチョコレートを置き換えたため、帰ってきたマクシは今どこにチョコレートがあるのかを知らず、前に置いてあった場所にチョコレートがあると思っているというマクシの表象(二次的な心の表象)ができるかを検討した。そして、3才児はマクシの視点からではなく、自己(被験児自身)の視点から考えていた。4才児はマクシがそのことをまだ知らないというマクシの誤った信念を理解できた。また、4才から7才にかけて正答率が上がり、徐々に獲得していく傾向にあることも明らかに

なった。その後、誤信念の理解以前に物語のような筋書きの理解が子どもにとって困難であるのかもしれないことから、Perner, Leekam, & Wimmer(1987)の筋書きのない「スマーティーズ課題」において検討された。その結果からも誤った信念課題同様、4才ころから他者の誤った信念を理解できるようになることがわかった。つまり、筋書きがあってもなくても3才児にとっては他者の誤った信念を理解することが難しいことがわかった。

この2つの課題は二次的な心の表象を理解できるかということの問題にしてきた。Zaitchik(1990)の写真課題は二次的な物の表象の理解ができるかを検討した課題であった。その課題の結果でも、3才から5才にかけて二次的な物の表象が理解できるようになると示した。そして、幼児は二次的な心の表象だけが困難なのではなく、二次的な表象全般が困難であると考えた。このことについて日本において一連の心の理論課題研究を行った子安(1997)が検討している。その一連の課題結果から、二次的な物の表象の方が二次的な心の表象よりも早い時期に獲得されることがわかり、Zaitchikのいう「幼児は二次的な心の表象だけが困難なのではなく、二次的な表象全般が困難である」という結果とは異なった。このことから、幼児にとって二次的な表象全般が困難なわけではなく、二次的な心の表象が困難であることを示した。

では二次的な物の表象を理解できるようになるがまだ二次的な心の表象が理解できていない段階と、二次的な心の表象が理解できた段階があるとするならば、そこにど

のような違いがあるのだろうか。すなわち、二次的な物の表象ができるようになることと二次的な心の表象ができるようになることは幼児の持つ世界にどのような違いをもたらすのだろうか。

目 的

本研究では、二次的な心の表象の獲得と子どもの遊び世界の発達について検討することを目的とした。具体的には、分析1では「二次的な心の表象」の獲得と遊びの頻度や時間の長さとの関連性について検討した。分析2では「二次的な心の表象」の獲得と「他者とのやりとり」との関連性について検討した。

方 法

研究の全体の手続き

- 1) 心の理論課題を行い、その結果から2つの群に分けた。すなわち、二次的な心の表象を理解できる群(H群)とできない群(L群)の2つに群分けを行った。
- 2) 分析1では、母親観察による遊び内容の調査を行った結果から遊びを3つのカテゴリ(「運動・音楽」、「創造・想像」、「テレビ・ゲーム」)に分け、その遊びの頻度と2つの群(H群とL群)間においてどのような違いがあるかを検討した。
- 3) 分析2では、母親観察による遊び内容の調査結果から、遊び行動を4つのカテゴリ(「提案」、「援助」、「受容」、「学習」)に分類し、その遊び行動の傾向と2つの群間においてどのような違いがあるのかを検討した。

被験児：東京都、神奈川県、静岡県に在住の

3才から6才の幼児18名(男児7名・女児11名、月齢幅45~78ヶ月、平均月齢60.3ヶ月)：3才児(男児1名、月齢45.0ヶ月)、4才児(男児3名、女児3名、平均月齢52.5ヶ月)、5才児(男児2名、女児5名、平均月齢63.3ヶ月)、6才児(男児1名、女児3名、平均月齢75.0ヶ月)

1) 心の理論課題の得点化と群分け

使用した心の理論課題

子安(1997)の「写真課題」と「自己信念課題」、柿沼・紺野(1998)の「誤信念課題(1)げたばこ」の3課題をもとに行った。課題の内容は説明を増やすなど多少変更を行ったため、子安(1997)と柿沼ら(1998)の課題内容と多少異なっている。

事前に準備したもの

写真課題：ポラロイドカメラ1台、人形2体(アンパンマン・バイキンマン)、青い箱1箱(人形を置く台)、写真選択法のためのハガキサイズのカード3枚(3つの人形アンパンマン、バイキンマン、ショクパンマンがそれぞれ写っているカード)

自己信念課題：ポッキーの空き箱1箱、ボールペン2本、写真選択法のためのハガキサイズのカード3枚(ボールペン、はさみ、ポッキーがそれぞれ写っているカード)

誤った信念課題：人形遊び用の学校1個(壁が白で、屋根が緑)、幼稚園児の格好をした人形2体(女の子と男の子の人形、各一体、靴付き)、下駄箱とバケツ各1個(ミニチュア用のもの)

今回用いた心の理論課題

写真課題

「ポラロイドカメラをもったワンちゃんは何が写真を撮りたくなくて、青い台の上のアンパンマンの写真撮り（実際にポラロイドカメラで撮ってみせるが、できあがった写真は裏にしておいて被検児に見せないようにした）、その写真を友達に見せようと出かけていった。しばらくするとお友達のクマさんがやってきて、台の上のアンパンマンをみつけ、アンパンマンを持っていく代わりにこの台の上にバイキンマンをのせた。」という話を聞かせ、その後3つの質問を行った。表象問題：「さっきワンちゃんが友達に持っていった写真には、何が写っているかな？」、現実問題：「本当は今、台の上には何がのっているかな？」、記憶問題：「ワンちゃんが写真を撮ったとき、台の上には何がのっていたかな？」 3問題とも3枚のカード（アンパンマン、バイキンマン、シヨクパンマン）から1枚を選択させた。

自己信念変化課題

被検児に見られないように、「ポッキー」の外箱に2本のボールペンを入れ、次のように4つの質問を行った。現実問題：「この箱の中には何が入っているかな？」被検児が回答後、「じゃあ、箱の中をしてみようね。」といいながら、ポッキーの外箱の中から2本のペンが出てくるところを見せた。自己信念問題：「何が入ってた？」と言って、中身を答えさせて、中にペンの入っていることを確認させた。再びペンを箱に閉まい、ポッキーの外箱のみを示しながら、テスト内容を知らない別室にいる母親をあげて、表象問題：「さあ、（被検児の名）ちゃんのママはこの箱の中に何が入っていると思うかな？」と質問をした。3問題ともポッキー、2本のペン、はさみの3枚のカードを被検児の前に呈示し、その中から1

枚のカードを選択させた。

誤信念課題

2体の人形を用いて物語を演示した。「りかちゃんが幼稚園にやって来ました。幼稚園に来たらまず、何をするかな？ そうだね、靴を脱いで下駄箱に入れるよね。りかちゃんもきちんと靴を脱いで下駄箱にしまいました。そして、幼稚園の中に入っていきました（戸をくぐらせ、被検児からは見えないようにした）。しばらくして、そこへ仲良しのだいちゃんがやってきました。だいちゃんはりかちゃんとともに仲良しなんだけど、今日はちょっといたずらしたくなって、りかちゃんのお靴を下駄箱から出して下駄箱の上にあるバケツに隠してしまいました。本当はいけないことだけどね。そして、だいちゃんはどこかにいっちゃいました。」このお話の後、次の3つの質問を順次実施した。表象問題：「りかちゃんが幼稚園の中から出てきたよ。さて、りかちゃんはどこにりかちゃんの靴が入っていると思うかな？」現実問題：「だいちゃんはどこにりかちゃんの靴を隠したかな？」記憶問題：「りかちゃんは教室に入る前にどこに靴を閉まったかな？」（写真選択法は用いなかった）

心の理論課題の基本構造

心の理論課題は、第1場面に登場人物Aがどこかに**もの**を置いて出て行く、第2場面に登場人物BがAの置いた**もの**を別の場所に移して出て行く、第3場面に登場人物Aが戻ってくるという構造になっている。そして、この質問の後に以下の3つの質問をする。

- ・ 現実問題：第3場面で**もの**がどこにあるのかを聞く。被検児が目の前の状況を理解できているのかを検討。

- ・ 記憶問題：第1場面で**ものがどこにあったの**かを聞く。今日の前場面とは異なっている過去の場面を思い出して回答できるかを検討。
- ・ 表象問題：第3場面で登場人物Aは**ものがどこにある**と思うかを聞く。登場人物Aが第2場面で起こったことを“知らない”ということを検討できるかを検討。

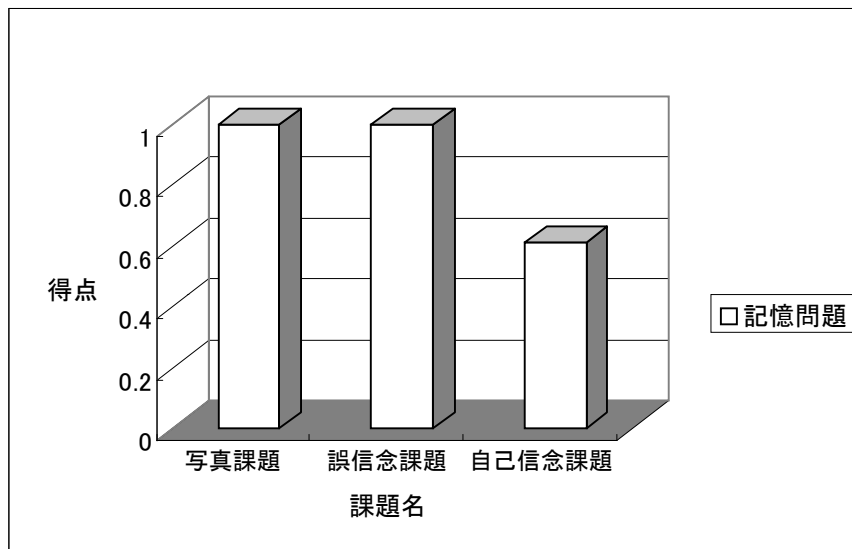
手続き：被検児を1人ずつ入室させ、検査者とL字に向かって座り、面接形式で「誤信念課題」、「写真課題」、「自己信念課題」の順番で、3つの課題を続けて行った。

得点化：3課題にはそれぞれ「現実問題」、「記憶問題」、「表象問題」の3つの問題があり、各問題の正答に1点を与えた。自己信念課題だけは上記の3問題と「自己信念問題」があったので、計4問題があった。

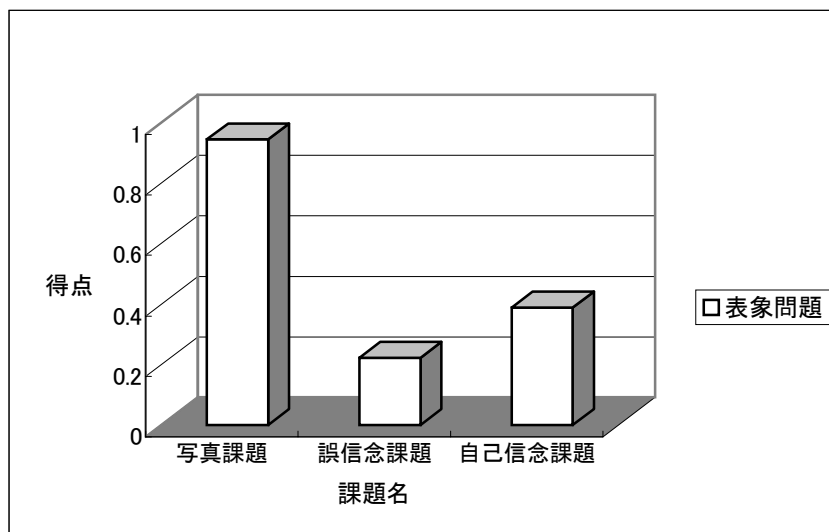
心の理論課題の結果

現実問題と自己信念問題はすべての被検児が正答できた。記憶問題は「誤信念課題」と「写真課題」においてすべての被検児が正答できたが、「自己信念課題」の記憶問題では18人中11人が正答できた(図1-1参照)。自己信念課題の記憶問題の正答率がやや低かったが、他の課題にはすべての被検児が正答したことから、記憶問題はおおよそ正答できたといえと判断した。

また、表象問題では「写真課題」において18人中17人正答できたが、「誤信念課題」が18人中4人、そして「自己信念課題」が18人中7人正答であった(図1-2参照)。なお、写真課題の表象問題だけが正答率が高かった理由はこの課題で要求されている表象能力が『写真に写っているものの表象』という二次的な物の表象ができるかどうかであり、他の2課題の表象問題は『登場人物が何を表象しているのか』という二次的な心の表象の理解を求めたからであると思われる。



<図 1-1 記憶問題の平均得点>



<図 1-2 表象問題の平均得点>

すなわち、二次的な心の表象よりも二次的な物の表象の方が理解しやすいという子安(1997)の実験結果と一致した。したがって、写真課題の表象問題における二次的な物の表象もほとんどの被験児が正答できたとして、誤信念課題と自己信念課題の表象問題における二次的な心の表象ができたか、できなかったかという結果のみを考慮し、群分けを行った。

“L群”を二次的な心の表象がまだできない群として、“H群”を二次的な心の表象ができる群とした。表1に各群の人数、月齢幅、平均月齢と心の理論課題における各問

題の平均得点を示した(1点が満点であった)。なお、L群における表象問題の平均得点0.30点は二次的な物の表象ができた得点であり、すべてのL群の子どもたちは二次的な心の表象の問題はできなかった。また、H群における平均得点0.74点は誤信念課題と自己信念課題の表象問題にどちらも正答した子どもたちだけではなく、どちらか一方の表象問題に正答した子どもたちも含まれていた。すなわち、どちらか一方でも表象問題に正答した場合を心の表象ができたとした。

表1 心の理論課題の結果における群分け

群	人数		月齢幅	平均月齢	平均得点		
					現実問題	記憶問題	表象問題
L	9名	男児6名 女児3名	45~74	57.8	1.00	0.74	0.30
H	9名	男児1名 女児8名	50~78	64.8	1.00	1.00	0.74

L=low level, H=high level

2) 表象能力と母親による遊び観察との関連性の検討

母親による子どもの遊び観察

方法

手続き：事前に観察方法の訓練を受けた母親によって、7日間、家庭での子どもの遊び観察の記録が行われた。

観察方法：7日間は連続した日ではなく、1日子どもをみていられる日だけを観察日としてもらった。観察期間は約2ヶ月間のう

ちの7日間であった。観察の方法は被験児が「どんな遊びをしたのか」、「遊んだ時間」、「誰と遊んだのか」、「遊んでいたときの様子」の4つの観察項目を留意するように指導した。被験児と観察者の遊びに関しては直接に接しているため記入しやすいが、被験児が友達や兄弟などと遊んでいるときは遊び内容がわかりづらいので、少し離れたところから観察を行った。なお、観察記録のための用紙を事前に各母親に配布した。

表2 遊びカテゴリとその遊びの内例

遊びカテゴリ	遊び内容の例
「運動・音楽」	幼稚園で教えてもらったお遊戯をうれしそうに歌って踊ってくれた
	三輪車に乗ったり、追いかっこをしたりして遊んでいた。時々一人の女の子とモメていたが、楽しそうにリーダーシップを取っていた
	2人がサッカーなどをしている近くでチョロチョロとしている。時々ボールにさわっていた。元気に楽しそうだった
	凧揚げ、公園に着いて、幼稚園で作った凧を揚げてみる。風がなかったが走り回って「ねえ、揚がったでしょう」などと言って、得意げだった
	女の子2人で跳ぶ練習をした。でも、すぐに飽きてなわとびをふりまわしたりしていた
「創造・想像」	折り紙でチューリップを作って家の中にベタベタ得意げに貼っていた
	ブロックで基地を作っていた。一人で人形を動かし、一人で会話をさせていた
	ちぎり絵、集中して指先を動かしていた。色々な動物をつくり、厚紙に貼った。出来上がりをみんなにみせて説明していた
	カラー粘土でマクドナルドごっこ、母に注文を取りにきて、丁寧にハンバーガーやポテトを作った。レタスやスプーンの形にもかなりこだわっていた
	ぬいぐるみを相手に幼稚園ごっこをしていた。自分が先生になったつもりでうれしそうに遊んでいた
「テレビ・ゲーム」	テレビゲームを兄がやっているのを楽しそうにみている
	ピコ、すごろくゲーム、自分が負けそうになると母の駒と交換し何がなんでも勝った
	テレビゲームで順番を守れるようになって真剣にやっていた
	レースゲーム、自分の方がうまくできると自慢気にしていた
	簡単なゲームだったので順番にやっていたがすぐに終わってしまうのもっとやりたそうだった
	パパヌキをしたが負けると悔しがって、勝つまでやった
恐竜の出てくる番組を(子どもむけドキュメンタリー)くいいるように見ていた	

分析 1

分析 1 では、上記の「1 週間の母親による子どもの遊び観察」の記録から遊びの頻度と遊び時間をピックアップし、遊びの傾向を検討した。そして、遊びの内容から次の3つの遊びカテゴリを作った（具体例は表 2 参照）。なお、遊び相手との関係を見るために「親との遊び」、「仲間遊び」、そして「1人遊び」の3つに下位分類した。

3つの遊びカテゴリ

「運動・音楽」: 追いかっこ, かくれんぼ, ボール遊び, ダンス, 三輪車, 自転車, なわとび, 竹馬, ホッピング, ピアノ, 歌, 虫取り, 体操, 公園遊びなど

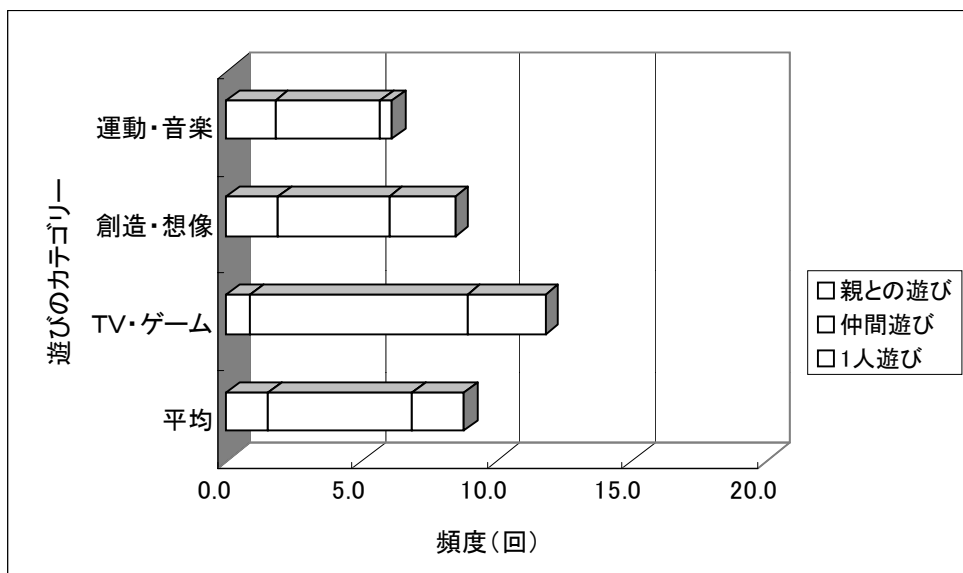
「創造・想像」: ブロック, 折り紙, 工作, 粘土, ぬりえ, お絵かき, お人形ごっ

こ, 戦いごっこ, お店屋さんごっこなど

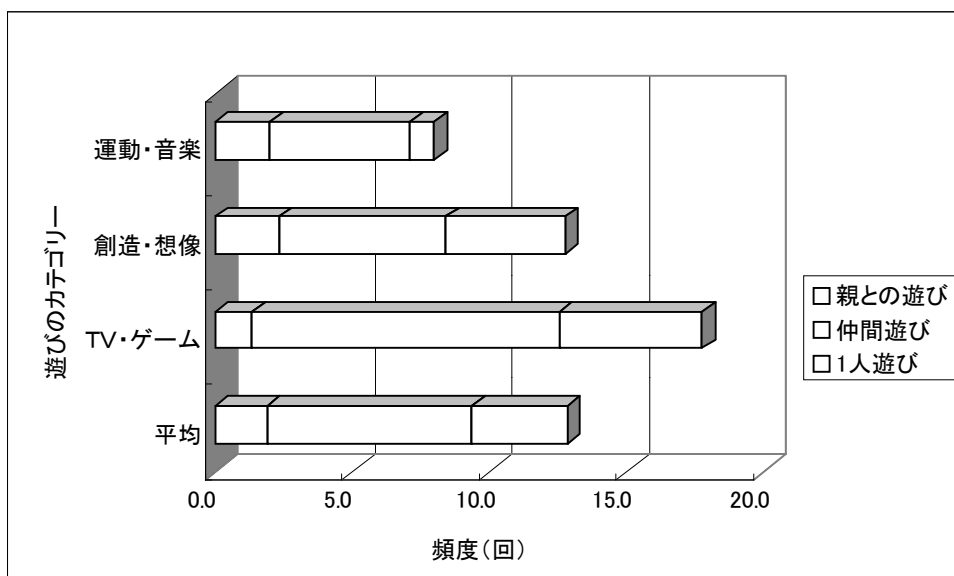
「テレビ・ゲーム」: テレビやビデオの視聴, テレビゲーム, パソコンゲーム, ビンゴ, トランプ, 魚釣りゲーム, カードゲームなど

分析 1 の結果

L 群における 3 つの遊びカテゴリ（「運動・音楽」、「創造・想像」、「テレビ・ゲーム」）と遊び形式（親との遊び, 仲間遊び, 一人遊び）ごとの遊び頻度を図 2-1 に示し、図 2-2 に H 群の遊び頻度をそれぞれ示した。H 群は L 群よりも全体的に遊び頻度に多い傾向がみられたが、そこに有意な差はみられなかった。



<図 2-1 子どもたちの遊び頻度(L 群)>



<図 2-2 子どもたちの遊び頻度(H群)>

表 3 遊びカテゴリと遊びエージェントの関係

(直接確率検定による 2 群間の遊び時間の差)

遊びカテゴリ		親遊び		仲間遊び		一人遊び	
		Short (人)	Long (人)	Short (人)	Long (人)	Short (人)	Long (人)
運動・音楽	L群	2	7	1	8	6	3
	H群	2	7	1	8	5	4
	p値	P=0.71(n.s.)		p=0.76(n.s.)		p=0.50(n.s.)	
創造・想像	L群	7	2	5	4	5	4
	H群	5	4	7	2	1	8
	p値	P=0.31(n.s.)		p=0.31(n.s.)		P=0.07(+)	
テレビ・ゲーム	L群	7	2	1	8	2	7
	H群	5	4	1	8	7	2
	p値	P=0.31(n.s.)		p=0.76(n.s.)		p=0.03(*)	

1 Short (Short-Time): 遊び時間が短い(「運動・音楽」0~10分,「創造・想像」60分未満,「テレビ・ゲーム」30分未満),Long (Long-Time): 遊び時間が長い(「運動・音楽」10分以上,「創造・想像」60分以上,「テレビ・ゲーム」30分以上)

2 “*”: 5%水準で有意である, “+”: 有意傾向あり

さらに,1回あたりの平均遊び時間の長さについて,それぞれの遊びカテゴリ「運動・音楽」,「創造・想像」,「テレビ・ゲーム」とそれぞれの遊び形式「親との遊び」,「仲間遊び」,「一人遊び」との直接確立検

定を行った(表3参照)。その結果,「一人遊び」の「テレビ・ゲーム」において,H群よりもL群の方が有意に遊び時間が長かった($p < .05$)。すなわち,L群の方がビデオやテレビの視聴,テレビゲームなどに費やす

時間が長いことを明らかにした。また、「一人遊び」の「創造・想像」において、H群の方がL群よりもやや遊び時間が多いことが示された(.05<p<.10)。すなわち、H群の方がL群よりも一人遊びでのごっこ遊びや工作、お絵かきなどに費やす時間が長いことが明らかになった。このことは、L群は一人遊びにおいてテレビやビデオを視聴する時間が長く、H群は同じ一人遊びでも、工作や人形遊びなど想像遊びを長い時間費やす傾向があることを明らかにした。

分析 2

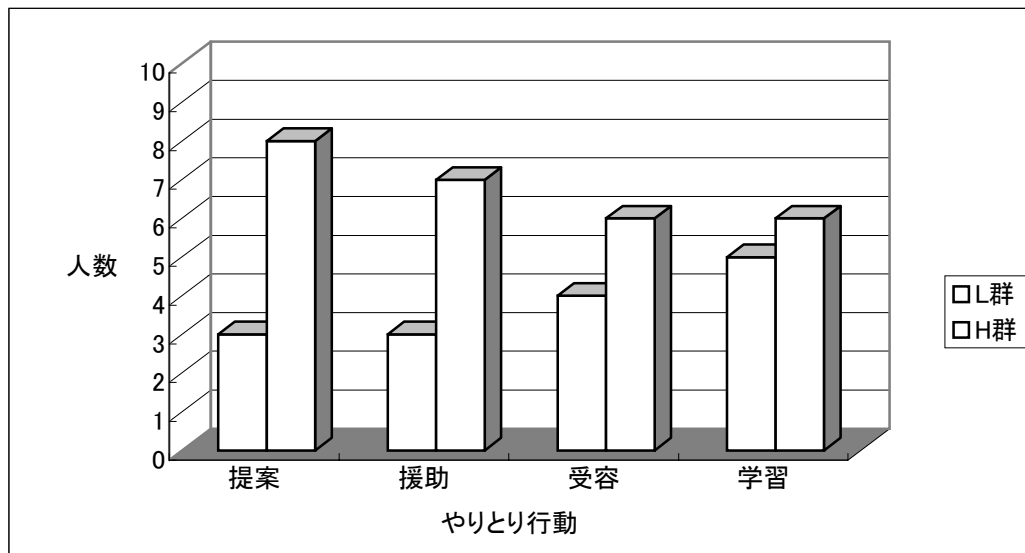
分析1で用いた同じ“母親による子どもの観察記録”から、他者とのやりとりを分類し、もっとも2群で差のみられた以下の4つのカテゴリをピックアップした(具体例は表4参照)。

4つのやりとりカテゴリ

- 「提案」: 設定を話し合うなど, 説明, 相談, 提案する
- 「援助」: 教えたり, 助けたりする
- 「受容」: 周りに合わせ, 相手を尊重する
- 「学習」: 積極的に教えてもらう

表4 行動カテゴリの例

カテゴリ名	行動例
「提案」	お友達に「こうしよう、あーしよう」といいながら、仲良く遊んでいる (段ボールのロボット作り) 頭はどうしようかと2人で色々考えて、紙袋をガムテープで協力して付けた
	友達と役を決めて「どっちがお母さんになる? 子どもになる?」と聞いていたが「私がお母さんになっていい?」といい、「後で替わりばんこしようね」と言った (あんばんまんの人形で) お互いに「こうしよう」「これをパンにしよう」など話しながら楽しそうに遊んでいた
「援助」	弟にもちゃんと「何になってこんな風にするのよ」と教えていた
	1才年下の子にお姉ちゃんぶってやさしく説明していた (付録の作り方) 「こういうふうにするんだよ」とお手本を見せたりしていた
	妹が滑り台の上のところまで止まっていると後ろから抱きかかえ、一緒に滑り降りた (工作) お互いに教えあいながら作っていた
「受容」	(飛行機を作って) 友達が「すごいかわいいな」といったら、「じゃ、ちょっとだけ貸してあげる」といった
	(プレステ) 自分ができないところを友達にやってもらい「すごいなー」と感動していた
	(ぬりえ) 「はみださないように塗ってね」といいながら、私の塗り方をみて「お母さん上手だね」ってほめてくれた (写し絵) 昨日ママが写し絵を全部描いたのをみて「うわ~全部描いたの? すごいー」と驚いていた
「学習」	(ビニールで服を作り) 「お母さん、どうしたら肩の紐が落ちない?」と聞いてきた
	(パソコンゲーム) 操作するのが難しいらしく、姉に教えてもらいながらやっていた
	(牛乳パックや割り箸で) ロボット作り。できない所は「お母さん、手伝って」と持ってきた
	(なわとび) なかなか上手にできないので、他の子どもたちが教えてくれたりしているのを聞いていた
	(あやとり) 教えて欲しいといってきた。指に紐をかけるのも難しいので「ママやってみせて」と何度かみては真似をしていた



＜図3 2群におけるやりとり傾向の比較＞

分析方法

1 週間の遊び観察の中で、4つのカテゴリ「提案」、「援助」、「受容」、「学習」のそれぞれのカテゴリにおいて、各被験児にそのやりとりが多かったのか、ほとんどみられなかったのかによって、やりとり行動のある被験児（あり）とない被験児（なし）にわけた。

分析2の結果

L群とH群のそれぞれの遊びにおけるやりとりを図3に示した。全体的にH群の方がL群よりも4つのやりとり（「提案」、「援助」、「受容」、「学習」）の出現人数が多か

った。

また、それぞれの遊びのやりとりにおいて2群間に差があるか直接確率検定を行った（表5参照）。その結果、遊びの中で『～した方がいいよ』などの「提案」というやりとりがL群よりもH群で有意に多くみられた($p < .05$)。また、『こうやればいいんだよ』などの教えてあげるという「援助」するやりとりもL群よりもH群でやや多くみられる傾向があった($.05 < p < .10$)。しかし、相手に合わせるなどの「受容」と教えてもらうなどの「学習」はL群とH群に有意な差はみられなかった。

表5 2群における遊びのやりとりの人数比較（直接確率法）

行動内容	提案		援助		受容		学習	
	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり
L群	3	6	3	6	4	5	5	4
H群	8	1	7	2	6	3	6	3
p値	P=0.03(*)		P=0.08(+)		p=0.32(n.s.)		p=1.00(n.s.)	

- 1 なし : やりとり（提案・援助・受容・学習）がほとんどみられない
- 2 あり : やりとり（提案・援助・受容・学習）が多くみられる
- “*” : 5%水準で有意である / “+” : 有意傾向あり

考 察

分析1の結果から、二次的な心の表象ができる子どもたちの方が「一人遊び」において工作や粘土のような創造的遊びまたはごっこ遊びのような想像的な遊びに、より時間を長く費やすことが明らかになった。一方で、二次的な心の表象がまだできない子どもたちの方がテレビやビデオ、テレビゲームにより長く時間を費やすことも明らかになった。まず、「一人遊び」においてのみこれらの差がみられたのだろうか。「親との遊び」と「仲間遊び」において群間に差がみられなかったのは、他者との遊びにおいては自発的なものだけではなく、相手の遊びたいもの、相手の意向に合わせた場合も考えられる。したがって、「創造・想像」遊びにおいて自発的な遊びだけをピックアップできた「一人遊び」に群間差を見出すことができ、他の2群間でははっきりした差がみられなかったのではないだろうか。次に、「テレビ・ビデオ」の遊びカテゴリについてだが、テレビとビデオは一方的に情報を発信し、見ている子どもたちは受け取るのみで受動的とここでは考えた。そしてテレビゲームなどのゲーム一般については一見能動的に思えるが、ゲーム自体のもつルールの難しさがあり、例えばテレビゲームに時間を費やす傾向のある子どもたちは年上の兄弟がおり、テレビゲームを「いっしょにみる」や「少しやらせもう」という形が多かった。年長児になって簡単なテレビゲームやゲームであったら、ゲームとしてのルールを守ってやるのがやっとできるようになっていた。その点でテレビゲーム

などのゲーム一般もこの研究対象児にとってはまだ受動的なものとしてテレビやビデオの視聴と同じカテゴリにした。その点から考えると、二次的な心の表象ができるようになった子どもたちはテレビ、ビデオ、そしてテレビゲームなどの受動的なものにはあまり時間を長く費やさない傾向があり、能動的な創造的または想像的遊びを楽しむ傾向があるといえるのではないだろうか。すなわち、二次的な心の表象ができるということは単に物事の関連性を理解できるだけではなく、そこに心の理解があることによって、遊びの中の登場人物の感情の動きや行動の変化を自分でも楽しめるようになり、結果として遊びに費やす時間が増えたのではないだろうか。

また、分析2の結果からは、二次的な心の表象ができることによって遊びの中での「提案」、「援助」が多くみられることが示唆された。まず、「提案」とは設定を話し合ったり、状況を説明したり、意見が分かれたときに相談や提案をすることであり、二次的な表象ができることによって相手がよく理解していないことを考えて、説明することが多くみられたのではないだろうか。また、その説明も自分のいいたいことを言うだけではなく、「～した方がいいじゃないかな」という聞き方をして、断定的ではない。その点からも相手の意見に配慮したことがわかる。そして、教えたり、助けたりする「援助」も二次的な心の表象ができる子どもたちに多くみられた。確かに、「援助」は二次的な心の表象ができなくてもみられたが、相手の気持ちを察することができるようになることでこの「援助」の行動が増加した

のではないだろうか。

以上のことから、二次的な心の表象ができるようになることは遊びの創造性や想像性を豊かにし、1つの遊びを長く楽しむことができるようになることが示唆された。また、二次的な心の表象をできるようになることは他者への配慮もできるようになるということであり、自分の意見を押し付けるだけではなく、相手に配慮しようと努力するようになることも示唆された。そのような点からも、二次的な心の表象ができるということは子どもたちの遊びの世界を大きく変えたと考えられる。

参考文献

麻生 武. (1991). 乳幼児期の“ふり”の発達と心の理解. *日本心理学評論*, **40**, 41-56.

Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 松村暢隆(訳). (1995). *子どもはどのように心を発見するか*. 新曜社.

Bartsch, K., and Wellman, H. (1989). Young children's attribution of action to beliefs and desires. *Child Development*, **60**, 946-964.

Bennett, M. et al. (1993). *The child as psychologist - An introduction to the development of social cognition*. Prentice Hall. 二宮克美ら(訳). (1995). *子どもは心理学者 心の理論の発達心理学*. 福村出版.

Damon, W. (1983). *Social and personality development - Infancy through adolescence*. W. W. Norton & Company, Inc. 山本多喜司(訳). (1990). *社会性と人格の発達心理学*. 北

大路書房.

Gopnik, A., and Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance - Reality distinction. *Child development*, **59**, 26-37.

Gopnik, A., and Slaughter, V. (1991). Young children's understanding of changes in their mental states. *Child Development*, **62**, 98-110.

Gopnik, A., and Graf, P. (1988). Knowing how you know: Young children's ability to identify and remember the sources of their beliefs. *Child Development*, **59**, 1366-1371.

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.

柿沼美紀. (1998). 2歳児の行動観察から見た他者の所有する情報理解. *発達研究*, **40**, 3-7.

柿沼美紀・紺野道子. (1998). 心の理論課題の臨床への応用(1). *白百合女子大学発達臨床センター紀要*, **2**, 13-20.

加藤佐知子. (2000). 遊び相手による遊び態度の変容: 心の理論課題との関連性の検討. *日本教育心理学会第42回総会論文集*, 242.

紺野道子・柿沼美紀・黛雅子・森永良子・寺山千代子. (1998). 心の理論課題の臨床への応用(2). *白百合女子大学発達臨床センター紀要*, **2**, 22-28.

郷式 徹. (1999). 幼児における自分の心と他者の心の理解: 「心の理論」課題を用いて. *教育心理学研究*, **47**, 354-363.

- 子安増生・木下孝司. (1997). 心の理論 研究の展望. *日本心理学研究*, **68**, 51-67.
- 子安増生. (1997). 幼児の「心の理論」の発達: 心の表象と写真の表象の比較. *日本心理学評論*, **40**, 97-109.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*, **94**, 412-426.
- 丸野俊一・子安増生(編). (1998). 子どもが「ところ」に気づくとき. ミネルバ書房.
- Mitchell, P. & Lacohee, H. (1991). Children's early understanding of false belief. *Cognition*, **39**, 107-127.
- Perner, J., Leekam, S., & Wimmer, H. (1987). Three-years-olds' difficulty with false belief task: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, **5**, 125-137.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *The Behavioral and Brain Sciences*, **4**, 515-526
- Siegal, M. (1991). *Knowing children: Experiments in conversation and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates Ltd. 鈴木敦子ら(訳)(1993). 子どもは誤解されている: 「発達」の神話に隠された能力. 新曜社.
- 園田菜摘. (1999). 3才児の欲求, 感情, 信念理解: 個人差の特徴と母子相互作用との関連. *発達心理学研究*, **10**, 177-188.
- 鈴木敦子. (1998). 幼児の「心の理論」の発達: どのようにして他者を理解してゆくのか. *東京大学大学院教育学研究科紀要*, **38**, 317-325.
- 高橋たまき・中沢和子・森上史朗(編). (1996). *遊びの発達学(展開編)*. 培風館.
- Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, **30**, 239-277.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding deception. *Cognition*, **13**, 103-128.
- Zaitchik, D. (1991). Is only seeing really believing?: Source of true belief in the false belief task. *Cognition Development*, **6**, 91-103.

<付記>

本研究は卒業論文を加筆・修正して日本教育心理学会第42回総会で発表した「遊び相手による遊び態度の変容: 心の理論課題との関連性の検討」をまとめたものである。

<謝辞>

本論文作成にあたり, ご指導いただきました文京女子大学東洋教授, ならびに日本獣医畜産大学柿沼美紀助教授に心から感謝いたします。