

Aspects of Developmental Theory in “Substitute (Mitate)” -play : An Overview of Previous Studies

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-07-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 堀, 科 メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/737

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



「みたて」の発達論的諸相

— 保育研究を俯瞰して —

堀 科

1. はじめに

「みたて」は、象徴機能の発達と共にみられる遊びのありようで、象徴遊びの作用の一つとして、これまでふり遊びやごっこ遊びと同様に、とくに発達心理学研究者の関心を多くひいていた。しかしながら、象徴遊びは一括りとして語られる事が多く、「みたて」は「ふり」、「ごっこ」との明確な概念の違いが整理されることなく、取り上げられてきている。

象徴遊びの研究は、ピアジェ (Piaget, J. 1946, 1962) に端を発する (高橋 1996)⁽¹⁾。高橋によれば、1970年代頃までは「物の見立て」の研究が盛んに行われていた (高橋 1993)。その後、研究者の関心はふり遊びへと移行し、1990年代頃をピークにこれまで多くの研究が行われてきている (Lowe, M. 1975, ガーヴェイ 1977, Fein, G. 1979, シンガーら 1990, 加用 1992, 高橋 1993, 増山 1995, 麻生 1996 他)。

これらを見ていくと、「みたて」と「ふり」、「ごっこ」の境界線は曖昧で、これらは同様に、あるいはいずれがいずれかを包含して語られていることが多い⁽²⁾。理由として考えられるのは、第一に「ふり」と「みたて」が実際の物や人とは異なる物や人を代用するという心理作用として共通点があるからであり、第二に、「ふり」と「みたて」が遊びの中でしばしば共存しているからであるということがいえよう。また第三に、「ふり」と「みたて」がいずれも、月齢や年齢が高くなることにより多くみられるようになる、複数で構成する「ごっこ」遊びの初期形態として取り上げられることが多く、「ごっこ」を上位とした下位概念として整理されているという点にあると考えられる。

しかしながら、「ふり」に身体性を伴うという特徴があることと同様、「みたて」作用には、表象する機能としての象徴機能の直接的な発達のありようが見られる。象徴という作用は単独では存在し得ず、様々な要因がからまっているものであるが、象徴遊びのそういった構造を具体的にみていくためにも「みたて」と「ふり」、「ごっこ」はそれぞれ分けて考えることが必要だと思われる。

本稿では、象徴遊び研究における「みたて」の概念的な整理をするとともに、「みたて」の発

達的な重要性および、「みたて」が遊び形態として単独に取り上げられ得る研究的意義について検討したい。

2. 「みたて」とはなにか

(1) 「みたて」「ふり」「ごっこ」

「みたて」とは、目の前にないものを目の前にある別のものに置き換える心理作用である。子どもの遊びの場面においては不可欠な要素であり、砂場、積み木、粘土など様々な遊びに頻繁に駆使される。この心理的な働きは、はじめは遊びの中で要素として用いられ、後に言語獲得やひいてはメタファーなど文学表現の豊かさにつながっていく。

「みたて」を辞書（広辞苑）でひくと次のように定義されている。

③なぞらえること

「なぞらえる」には、仮にそうだと考える、まねる、似せるなどの意味が含まれるが、いずれにしても本来とは別の指向対象がある思考形態である、ということがいえよう。

日常用語としての「みたて」であるが、保育現場や研究の場で用いられるようになって久しい。包括的に「象徴」であるとか「イメージ」、さらに「置換」や「代置」と表現されることもあるが、子どもの遊びを現象として表現するときは、子どもが積み木を電車と「みたてる」あるいは、砂の入ったカップをジュース入りカップと「みたて」で飲むふりをするというように、従来、「みたて」という語が用いられてきた。

同様に、保育現場においては「ふり」や「ごっこ」といった日常用語もあそび形態を表現する語として用いられている。「ふり」の辞書的な意味合いについては、「⑤それらしくよそおうこと」であり、また「ごっこ」は、語としては接尾語に分類され、「ある物事のまねをする遊戯にいう」というような意味合いがある。こういった日常用語を保育の現場で常用するのみならず、保育の分析的な理論構築などに用いることは珍しいことではない（堀 2007）。これらは「ふり遊び」「ごっこ遊び」「みたて遊び」などとして、保育研究のみならず、子どもの遊びの現象を扱う研究領域のテクニカルタームとして広く位置づいている。またこのことは、欧米の象徴遊び研究が pretend-play または make-believe などと表記されていることにも関係していると考えられ、邦訳として「ふりあそび」「ごっこあそび」として定着したともいえるであろう。

しかしながら、和語のもつ包括的表現様態の特徴（前掲 堀 2007）により、これらは明確な概念定義が困難であり、これらはしばしば意味が混在して表現されてきている。同様の表現に「つもり」「みたてふり」なども加わって、具体的にそれらを意味するものが不明瞭であることが、

象徴遊び研究の蓄積を困難にしているように思われる。

そのため、筆者がこれまで取り組んできた「みたて」の研究的位置を示すためにも、「みたて」の概念を明確化することが必要であると思われた。したがって「みたて」を次のように定義づけたい。

「みたて」目の前にない物を目の前にはある実物に類似したものや代用物を用いて象徴的に表す変換行為

従来の見立て定義には人のふり行為（たとえば、母親やスーパーヒーローなどの真似）も「人の見立て」として含まれているが、いわゆる「ふり」行為には「みたて」作用にプラスして身体的な動きが伴う、という複合的な要素が含まれていると考え、人の「見立て」は定義の中には含まないこととする。したがって、筆者があらわす「みたて」は従来「見立て」表記と区別してひらがな表記の「みたて」としたい。

「みたて」はこどもの発達の視点でとらえると、どのような様相をしているのであろうか。

(2) 物の存在

「みたて」が行為として可能になるのは、2つの重要な要素がある。

まずは、物の存在である。物の存在は、目の前のそこに存在するということが行為を喚起する。それがみたてに至る契機となる。一人遊びを始めたばかりの乳児は、物の属性や形態が行為や知覚に直接的に影響する。つまり、今日の前にあるものに行動が依存する。たとえば、つかめる大きさの玩具を前に子どもは、まずは振ってみる。そして床にたたきつけ、こすりつける。こすりつけたときに、玩具に付属している車輪が偶然に床をすべる。その行為と現象をきっかけに、床を滑らせ始める。いわゆる「車」のおもちゃとの出会いは、そこから始まる。そして経験を重ねていくうちに、そのおもちゃの車との関わり方に変化がみられる。初めから車をすべらせることを目的におもちゃを探すようになり、それが車輪をすべらせるだけでなく空をとべるようにアレンジするようになり、と遊びがおもちゃの車の属性に頼らない形になっていく。

ブルナー（Bruner, J. 1966）はそういった探索行動にみられる知識の表象プロセスを次のようにあらわした。

① 活動的（enactive）方式＝言語的ラベルをもっていないため、物に対する彼の経験からの感覚的フィードバックに基づいている。

ex) 手に取ったミニカーを振ったり、握ったりしているうちにタイヤが床をすべることに気がつき遊ぶ。

② 映像的（iconic）方式＝事象や経験のイメージや映像が子どもの心的活動を体制化する。

ex) おもちゃ箱のミニカーを見つけて手に取り、すぐに床を滑らせて遊ぶ。

- ③ 記号的 (symbolic) 方式=任意の言語的ラベルや習慣的な言語ラベルと彼自身の経験とを連合するよう学習している。

ex) 「ブーブー」と言いながら、おもちゃ箱などにあるミニカーを取り出し滑らせて遊ぶ。

(Bruner. J. 1966. 例は筆者による)

「みたて」作用があてはまるのは、ブルーナーの分類で言うと③ということになる。①から②に至る経験の積み重ねが記憶を形作り、物から受けるビビットな感覚とそれを操作するという行為が目的的な記号を使った概念の行為へと育っていく。

手がかりなしには思考が形作られないことから、物の存在は思考の手がかりとしての役目を担っていると考えられる。

(3) 物の永続性の獲得

岩田 (2002) は、Wagner らを引用し、次のように述べる。

乳児に上向きと下向きの矢を提示し、同時に上昇音ないし下降音を聞かせた。すると9ヶ月児でも上昇音のときは上向きの矢を、下降音のときには下向きの矢をみる。同じように、断続音を聞いたときは破線刺激をみつめ、連続音のときには直線の方を好んで見るという。このような感覚間のちがいを超えた抽象的な形式の共通性によって事象を捉えることは、もっと早期からみられる。(岩田 p. 40)

岩田の引用にもみられるように、具体的思考と思われがちな乳児であっても、すでに事象と事象の共通項を見いだす抽象的な表象能力は備わっているように思われる。そういった前提を踏まえた上で、「みたて」るために必要な能力としてあげられるのが、物の永続性の理解 (object permanence) の獲得である。

物の永続性の理解とは、物が一時的に視野から消えたとしても、存在し続けているのだと理解することである。「いないいないばあ」が乳児に好まれるのは、物の永続性の理解を獲得したからだと考えられている。その理解を獲得する前は、目の前にいる大人が顔を覆うと、その顔の存在がなくなったものだと認識されてしまうが、物の永続性を理解できるようになると、手で顔を覆っても顔は存在し続けているということがわかるようになる。そして、大人が「ばあ」と覆った手を離し、再度顔を出すまで乳児は待つことができる。つまり、一度見た現象を表象として記憶し、ある現象を手がかりにして、その現象がまだ存在し続けているということを認識し得ると

いう力であるといえよう。

過去に見たモノと目の前にあるモノの共通性がある概念を決定づけているのである。例えば、過去に見た四つ足で歩きワンワンと吠えるモノの表象があり、それと今、目の前にある四つ足のモノに共通項を見いだす。その共通性が目の前にあるモノの概念を決定づけ、「ワンワン」という記号と結びついてゆくことになる。

こうして、イメージの初期段階である物の永続性の理解を獲得することにより、言語獲得につながっていく。それは目の前のないものを思い浮かべる「みたて」とも密接に関わっているのである。

(4) 「みたて」の発達過程

次に代表的な「みたて」の発達過程を整理する。

① Lowe (1975) による「みたて」発達過程（一部を抜粋）

12ヶ月：空のコップで飲む真似をする。

15～18ヶ月：長い棒をスプーンに見立て空のコップをかき混ぜる。

21ヶ月：人形を人に見立て空のコップで飲ませる。

30ヶ月：遊びに必要な物でそこにはない物を求めたり、代用物を必要品に見立てて使う。

36ヶ月：人形のためにテーブルクロスを用意したりするなどがみられる。

② ガーヴェイ (1977) による「物の見立て」の発達過程

9ヶ月：子どもはより近くにある、より明るい物を掴み、それを口へもっていく。それからまた他のものを掴み同じように扱う。物を口の中へ入れた後で、彼はそれを振ったり、机の上に叩き付けたりする。それから調べ、ひっくり返し、ふたたび叩き付けたり口へ持っていったりする。彼はほんの2, 3の動作パターンを使うのみである。
12ヶ月：子どもはそれで何かをする前に、一つ一つの物を調べる（見たり、ひっくり返したり、指でいじくり回したりする）。彼はそれから、スプーンを1, 2回口の中へもっていき、それをカップの中へ置き、受け皿の上にカップをのせる。しかし、他の物はまだ行き当たりばったり（口へ持っていったり、叩き付けたり、振ったりというように）扱われる。
15ヶ月：よく確かめることや調べることがはっきりと他の行動に先行する。だんだん終始一貫して、物は適切な、すなわち慣習的な使用法にしたがって用いられるようになる。子どもは受け皿の上にカップをのせ、カップからすすする。そして、スプーンはあたかも子ども自身が食べているかのように、もっと慎重に使われている。彼はブラシをとり、自分の髪の毛をとかす。つぎに彼は、トラックを前後におす。彼は人形を立たせることができる。
21ヶ月：子どもは、物を他の物と「いっしょに」使おうとし始める。カップを受け皿の上に置いた後、スプーンを探し、それをみつけ、想像上の飲み物をかき回し、それから飲むふりをする。また彼は、人形にカップから飲み物を与えたり、観察者にも飲み物を差し出したりする。

24ヶ月：子どもは人形に現実そっくりに食べさせ、昼食後の昼寝のために寝かしつける。彼は、人形の髪の毛にブラシをかけ、それをトラックにのせる。トラックとトレーラーは、あたかもトラックがトレーラーを引っ張っているかのように連結される。そして、子どもはトレーラーに積むための何かを探すだろう。

③ Belsky, Jら (1981) による探索遊びの発達系列

- ① 口へもっていく (Mouthing)
素材を不規則に口へもっていく。
- ② 単純操作 (Simple manipulation)
少なくとも5秒は持続するような、視覚に導かれる操作 (不規則に打ち付けたり、振ったりを除く)
- ③ 機能的 (Functional)
特定の物に適合するような、視覚に導かれる操作 (おもちゃの電話器のダイヤルをまわす、ラバーを握りしめる)
- ④ 関連的 (Relational)
不適切なやり方、すなわち作成者の意図しないやり方で、2つまたはそれ以上の素材を打ち付けたり、一緒にしたりする (電話器の上にかごを置く、スプーンの棒にふれる)。
- ⑤ 機能的-関連的 (Functional-relational)
適切なやり方で2つのものを打ち付けたり、一緒にまとめたりする (受け皿の上にカップを載せる、ボードの穴に釘を入れる、荷車のかじ棒の上にリールをのせる)
- ⑥ 行為的表現 (Enactive naming)
適切なふりの活動。しかし、ふりの行動の明確な証拠はない。(話し声は出さずに電話の受話器を耳のそばへ近づける)
- ⑦ 自己へのふり (Pretend self)
自己へ向けてのふりの行動。ふりがはっきりしている (ミニチュアのブラシで自分の髪をなでつける、耳元に電話の受話器を近づけて声を出す)。
- ⑧ 他者へのふり (Pretend other)
自己から離れ、他者へ向けてのふりの行動 (スプーン、哺乳瓶、またはカップを使って、人形に食事をさせる)、人形の髪をブラッシングする、床の上に車を押し付け、車の騒音を発する)
- ⑨ 代用物 (Substitution)
創造的または想像的なやり方で、「無意味な」対象物を使用する (貝殻から飲む、棒を哺乳瓶にして人形に食事させる)、あるいは、以前に使用されていたのとは別のやり方で、ふりの行為において物を使用する (自己または他者へ向けて、ヘアブラシを使った後で、それを歯ブラシとして使用する)。
- ⑩ 系列的なふり (Sequence pretend)
変化なく単一のふりの行為を繰り返す (哺乳瓶から自分で飲み、人形に飲ませる)、または、異なる図式を統合する (揺りかごに人形を入れ、おやすみのキスをする)
- ⑪ 系列的なふりにおける代用物 (Sequence substitution)
代用物を使用 (人形を揺りかごにいれ、毛布として緑色のフェルトを人形にかける)。
- ⑫ 二重の代用物 (Double substitution)
単一のふりの行為において、現実とは異なる2つの素材を変換させる (棒を人形にし、貝殻をカップにして、棒にカップから飲み物を与える)。

Belsky らによれば、探索遊びの発達は①から⑫へと発達していき、年齢や月齢が高くなればなるほど、複合化していくとのことである。また、この研究の重要な点は、「みため」と「ふり」を明確に差異化しているところにある。とくに幼児期後期において顕著である象徴遊びの複合性があらわされている。

これらの研究から明らかになったことは、いずれも1歳から1歳半、また2歳頃にかけて、「みたて」や「ふり」が始まるということである。これは言語発達における初語のあらわれや語彙増加の時期と重なる。これらのことから「みたて」と言語発達の関連性がよみとれる。しかしながら、これらの研究結果においては、「みたて」と「ふり」の明確な理論的な差異がないために、表象の特徴的な形成を分析するには至っていない。

3. 「みたて」の記号論的解釈

(1) 「みたて」構造の解説

「みたて」は、その作用の構造が言語の獲得構造と類似しているため、しばしば「みたて」構造を記号論的に解釈する試みがなされている。例えば、指示対象である石は本来、「イシ」と発声するものとしてのシニフィアン（能記＝意味するもの）であり、石そのもののイメージであるシニフィエ（所記＝意味されるもの）であると解釈される。しかしながら石をおもちに「みたて」ることを例にすると、「みたて」においては、「おもち」と発声するものとしてのシニフィアンに対し、本来のおもちではない指示対象の石をシニフィエとして「おもち」とみなす、という構造になる。「みなす」という表現にもみられるように本来の用いられ方とは違うという点において、記号化の構造がそこに読み取れることから、「みたて」を記号論的な意味づけ作用として解釈しようとしている。

山崎愛世（1991）は、次のように述べる。

「おもち」とみなされている石は、この意味で、記号の特性をはっきりと明瞭にあらわしている。というのは、「おもち」とみなされている石は、ある意味では、「おもち」を排除していると言える。つまり、この遊び場面の中では、本当の「おもち」とは共存しえないのである。なぜなら、そこには、「おもち」としての石があるからである。「みたて」においては、記号性があらわになっているといえよう。他方、言語による命名の場合には、能記としての「イシ」という発音は、現実の石と共存しうる。命名においては、指示し、同時にそれを「イシ」と呼ぶのであり、この場合、能記と所記は共存している。しかし、言語獲得過程の中では、言葉そのものは指示対象の存在のもとで習得されるが、その使用は、指示対象の不在のもとでそれを想起し、あるいは要求されるときになされる。真の言語獲得は、能記による不在の所記の表現として、つまり、記号としての言語機能の獲得をもって、言語の獲得とみなされている。しかし、初期の言語活動の中では、能記と所記は、まだ分化が十分ではない。獲得されはじめた言語は、まだ、記号性があらわになっていない部分を残していると

いえるのではないか。(山崎 p. 271)

山崎の論にみられるように、言語を獲得するとき、指示対象はその場になくてもならず、それは能記（シニフィアン）と所記（シニフィエ）が共存するという現象になる。つまり、四つ足でワンワンと吠える指示対象を目の前に、「イヌ」というシニフィアンが生じ、四つ足のそれをシニフィエと認める。しかしながらそれを使用するときには、指示対象は必ずしもそこになくても使用できなければならない、つまり指示対象は表象のみに存在する。「イヌ」が言葉として成り立つためには、四つ足のそれが目の前になくてもそのシニフィエの記憶が伴い、「イヌ」として発声される。

このように、指示対象が不在であってもシニフィエの記憶により再現される言葉の特徴と、同様にシニフィエの記憶はそのままに、指示対象が社会的に認知されているそれとは別のものであっても構成しうる「みたて」構造の特徴は類似しているのである。

しかしながら、山崎も指摘するように、記号論的解釈は能記と所記の分化が十分ではないという、幼児期の「みたて」構造の曖昧さをも浮き彫りにした。この点について、もう少し整理したい。

(2) 能記と所記の分離化か接近化をめぐる論争

辻野（1978）、田丸（1985）も指摘しているように、従来「みたて」の発達については、発達に伴い、能記と所記が接近化するか距離化するかという議論がある。これらは辻野の整理が明解であるので引用する。

ピアジェは「みたて」を持つ象徴あそびは、自己中心的なゆがんだ同化の現れであり、発達するにつれて、暫次消えてゆく、すなわち能記が所記のまっすぐな模倣に近づく（能記が所記に類似する）としている。すなわち彼は、「みたて」の発達の路線を能記と所記の類似度が「分離」から「接近」への方向をたどるものとしている。一方ヴィゴツキーは、「一片の木が人形の役割をし始めたり、棒が馬になったりする」こと（ここでいう「みたて」）を、就学前期のあそびの中心機制としてとりあげ、さらに、このような事象を「幼児期の純粋な状況的束縛（の段階）」から「現実の状況から切り離された思考」へ移行する中間項として位置づけている。つまりヴィゴツキーはピアジェとは逆に、あそびにおける「みたて」を学童期に展開される記号（能記と所記との類似性がほとんどない）を操作する思考水準への移行段階として位置づけており、「みたて」の発達路線を「接近」から「分離」へという方向をたどるものとしている。（辻野 1978）

この論争における実証研究として高橋他（1972）、河崎（1976）らがあるが、いずれもヴィゴツキーと同様、能記と所記は分離する、つまり距離化するという結論を出している。しかしながら、この論争における終着点として辻野は、一つの結論を導きだしている。それは能記と所記は年齢を重ねるにつれ、「接近」もするし、一方「分離」もする、つまり双方をあわせもつというものであった。

「みたて」には、長くその類似性（similarity）または近接性（proximity）の側面から検討されることが多かった背景がある。ピアジェの研究はその類似性の観点から捉えられたものであり、その点が能記と所記の接近化という結論を導きだした。辻野は次のように述べる。

「みたて」の多い3～4歳ごろは、能記と所記との類似性に対する厳格さがこの年齢においては少なく、あまり能記と所記とが似ていなくても、部分的な形や色が似ていれば、あるもの（能記）をある別のもの（所記）をあらわすものとしてみてしまう性向に起因するものと思われる。

すなわち、ここでみられる「みたて」は能記と所記と何らかの類似性によって誘発されて生じる「みたて」もあり、年長になるにつれて弁別能力が高まり、能記と所記との形態上、機能上のちがいについて厳格になるために、この種の「みたて」は減少してゆくものと思われる（辻野 前掲 p.121 下線筆者）。

一方、ヴィゴツキーをはじめとする距離化の立場を取る解釈については、「所記と能記との、形態上・機能上のちがいを捨象する結果、能記と、それとは分離した所記とを結びつけることができ『みたて』が生じる」（辻野 前掲 p.121）としている。

これらの論争をふまえ、山崎の指摘をもあわせると次のように考えることができないだろうか。

幼児期初期の言語活動においては、指示対象の属性から受ける影響が大きく、指示対象のありように能記、所記関係が形成される。例えば、四つ足で「ワンワン」と吠える指示対象に、所記としての像と能記としての言葉「ワンワン」がむすびつく。しかしながら、この時はまだイヌの全体像ではなく、部分像であると思われる。「ワンワン」がしばらくは犬にとどまらず、猫や象など動物一般に広く用いられることにもあらわれている。つまり、能記、所記関係が曖昧なために、記号的には不安定であるがゆえ、部分の類似性で世界を意味づけてゆく行為が、この時期の子どもの「みたて」を活発にさせているものだと考えられる。

そして年齢を重ねるに従い、指示対象の属性への理解が深まり、能記、所記関係が安定してくることにより、むしろ能記、所記が自由に操作できるようになる。つまり、指示対象に寄ることなく、思考できるようになる。すなわち、このときの「みたて」は、初期の「みたて」とは構造

的に異なる。つまり、発達論的にいえば、能記、所記関係は洗練されていき、質的に変容するといえるのである。

さらに、論争のもう一つの課題として、「ふり」概念との整理がないところにある。「ふり」は動作を伴うという点で、そこに操作性が備わる。具体物の操作は、その属性が多分に影響されるため、類似性は常に関係する。例えば、言語獲得初期であっても動物のおもちゃを持ってそれをスプーンとみたと、食べるふりはしない。つまり、「ふり」においては、きっかけが何であれ、指示対象と能記の類似性は常に伴うものであるといえよう。その点でも、「ふり」を能記、所記関係の距離化と接近化として議論するためには、さらなる視点が必要であり、構造的に「みたと」とは分けて考えることが求められると考える。

4. おわりに

本稿では、保育学におけるこれまでの「みたと」研究を俯瞰することにより、「みたと」現象の独自性を整理し、これまで概念が同一に語られてきていた「みたと」「ふり」「ごっこ」を差異化する必要性を述べた。

矢野智司は、シーツが波になり、そこでたわむれる子ども期の心性を溶解体験（2006）ということばで表現した。矢野は、子ども時代のそういったいきいきとした姿を体験のダイナミクスとしてとらえようとしている。

前掲の岩田（2002）は次のようにのべる。

「喩えて」認識・表現することは人に特殊な能力である。ことばの獲得とほぼ同じく、見立てによるメタファーは出現し、5, 6歳ともなると現実の事象をより効果的に伝える手だてとしてメタファーを使い、理解し始める。それだけではない。メタファーが類推的な思考をもたらしたり、自己の身体感覚の把握や調整の機能を果たすのである（岩田 p. 46）。

岩田も指摘するように、「みたと」のありようは、メタファーつまりは思考の始まりの第一歩である。ガーヴェイも空想の傾性（fantasy predisposition）のある子どもは、思考を豊かに形成するとしている（1977）。

これまでみてきたように、「ごっこ」として包括的に「みたと」や「ふり」が語られてきたという背景により、「みたと」がどのように形成され、どのように発達していくのかは、まだ分からない点も多い。「ふり」のさらなる概念化とともに、「みたと」現象の発達過程を実証的に整理していくとともに、概念化を今後の課題としたい。

《注》

- (1) ピアジェは、乳幼児期の遊びの発達プロセスを①機能的遊び、②象徴的遊び、③ルールのある遊び、として三つのステップを呈示している。
- (2) 各用語を専門用語としてどのように位置づけられているかを保育用語辞典および発達心理学辞典を例に取り上げる。

保育用語辞典においては、「見立て」と「ごっこ遊び」という項目があり、次のように定義付けされている。

a 見立て [representative response] 子どもが外界の事物の理解をすすめていく過程で、そこにはない人や物を自分の身体の動きや実物の原型を残した物（玩具など）や代用物を用いて象徴的に表す変換行為のこと（フレーベル館 1997）。

b 見立て 見立てとは、物を本来のあるべき姿ではなく、別のものとして見るという見方である。

c ごっこ遊び [pretend play] 子どもが日常生活の中で経験したことの蓄積から、つもりになって「～のような」模倣をし、身近な者を見立て、役割実現するというような象徴的遊びをいう。

（b c はミネルヴァ書房 2000）

発達心理学辞典では、「象徴遊び [symbolic play]」のみで、次のような記述がある。

小石をあめ玉にみたてるように、あるものを他のものや自分の動作に代理させるのに、象徴（シンボル）を使用した遊びである。象徴遊びの具体的な形の一つがふり遊びである。

引用文献

- 麻生武 (1996) ファンタジーと現実. 金子書房
- Bruner, J. (1966) On cognitive growth. In Bruner, J. S., Olver, R. R., & Greenfield, P. M. (Eds), *Studies in Cognitive Growth*. John Wiley & Sons.
- Belsky, J., & Most, R. K. (1981) From exploration to play: Across-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology*, 17, 630-639
- C. Garvey (1977) *Play*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. C. ガーヴェイ (1980) 高橋たまき訳「ごっこ」の構造——子どもの遊びの世界——サイエンス社
- D. J. シンガー他無藤隆他訳 (1997) 遊びがひらく想像力——創造的人間への道筋——Singer, D. G. & Singer, J. L. (1990) *The House of Make-Believe: Play and the Developing Imagination*, Harvard University Press.
- G. ベイトソン (G. Bateson, 1972), 佐藤良明 (翻訳) (2000) 精神の生態学 新思泉社
- G. Fein (1975), A transformational analysis pretending, *Developmental Psychology II*, 291-6
- 堀 科 (2007) 保育学における「感性的言語」表現の妥当性を探る 未発表
- 岩田純一 (2002) 乳幼児の発達とメタファー 月刊言語 7月号 VOL. 31 NO. 8 pp. 40-46 大修館書店
- 加用文男 (1992) ごっこ遊びの矛盾に関する研究——心理状態主義へのアプローチ——京都教育大学紀要 14, No. 1, 1-19
- Lowe, M. (1975) Trends in the Development of Representation Play in Infants from ONE to THREE years—An Observational Study, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 16, Issue 1, pp. 33-47
- 増山真緒子 (1995) 遊びと仮象性——そのパラドクスをめぐって——日本発達心理学会比較認知発達分科会編 乳幼児の現在と未来 pp. 138-160 日本発達心理学会
- 緑間科 (2003) 「みたて」遊び論の再構築——パース記号論による解釈の提案——保育学研究第 41 巻 第 1 号 日本保育学会
- 岡本夏木 (1982) 子どもとことば 岩波新書

- 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 高橋たまき他 遊びの発達学 pp. 1-20 培風館
- 田丸尚美 (1985) 幼児期の「みため」行為の発達 — おもに虚構的認識の発達という視点から — 東京大学教育学部紀要第 24 巻 pp. 245-253
- 辻野直子 (1978) 就学前児の「みため」発達 — 特にあそびとの関連で — 教育心理学研究第 26 巻第 2 号
- 矢野智司 (2006) 意味が躍動する生とは何か — 遊ぶ子どもの人間学 世織書房
- 山崎愛世 (1991) 子どもの遊びの発達心理学的理解のために遊びの発達心理学 保育実践と発達研究をむすぶ 山崎愛世・心理科学研究会編 pp. 258-280 萌文社

(2009年12月17日提出)