

展望論文

自閉症児に対するふり遊び研究の成果と課題

井上 洋平¹⁾

A Review of Research into Pretend Play for Children with Autism

INOUE Yohei

This study suggests a framework for typical development of pretend play, and reviews researches into pretend play for children with autism to indicate points of intervention. In addition, it is suggested that three key behaviors (including orienting regulation, imitative learning, and triad relationship) are crucial for early development of pretend play, and that intervening, in terms of those behaviors, could play important roles for development of children with autism.

Key words : autism, pretend play, orienting regulation, imitative learning, triad relationship
 キーワード : 自閉症, ふり遊び, 定位的調整, 模倣学習, 三者関係

はじめに

Wing, L. et al.(1977)が自閉症児における象徴遊び (symbolic play) の獲得の困難さを報告して以降、自閉症児とふり遊び (pretend play) の関係に着目した研究が行なわれてきた (Baron-Cohen, S., 1987; Kavanaugh, R. D. and Harris, P. L., 1994; Jarrold, C., 1994; Jarrold, C. et al., 1996)。

これまで、ふり遊びというキー行動が自閉症児にみられるか否かに関する実験研究、ふり遊びに必要な心的表象 (mental representation) の操作に関する理論研究 (Perner, J. 1991; Karmiloff-Smith, A. 1992; Baron-Cohen, S., 1995) が行われ、Leslie, A. M. (1987) が自閉症児の「心の理論 (theory of mind)」欠損仮説をふり遊びと関連させた議論は自閉症児に対するふり

遊び研究の展開に大きな影響を及ぼした。

本稿では、まずふり遊びの変化を発達的な枠組から整理し、それをふり遊びの発達の変化として位置づける。次に自閉症児に対するふり遊び研究のレビューを通じて自閉症児の認知発達における障害を捉え直す。そして、ふり遊びの変化を発達の質的転換期 (発達段階) との関係から整理し、今後の自閉症児に対するふり遊び研究で重視されるべき点を検討する。

I 自閉症児におけるふり遊び研究

1 ふり遊びの発達の変化

ふり遊び (pretend play) という用語は非常に幅の広い意味をもっており、個々の研究者によってふり遊びの示す内容が異なる曖昧さがある。そこで、本稿では荒木ら (2004) による枠組を背景に置いて、ふり遊びの発達の変化を整

1) 立命館大学大学院社会学研究科博士後期課程

理する。

1-1 1歳から1歳前半

ふり遊びと理解されうる行動が初めて見られるのは1歳の誕生日を過ぎてからになる。田中昌人(1999)によると、この時期に、積木を相手に手渡しているうちに手元に積木が無くなってしまっても、続けて積木がそこにあるかのように摘みそれを相手に手渡すようになる「初期のつもり行動」(田中,1999: p.35)が現れる。同じ頃に見られる道具操作は、スコップを手にして砂をトントンと叩いたり、スコップをバケツに近づけたり、といった道具を扱うための基礎的な操作といえる手にした対象を別の対象(人・物)に関連づけようとする「定位的調整」(田中昌人ら, 1982: p.47)の段階にあたり、道具と道具あるいは道具と素材とを機能的に関連づけて遊ぶには至らない。

その後、空のコップで飲む動作をしたり、何もっていないスプーンを口に運んだりする道具操作がモデルや自分自身の過去の行動などをまねる形で現れるようになる。

1-2 1歳半すぎ

1歳半あたりになると、「つもり行動」(田中昌人ら, 1982: p.159)と呼ばれる遊びが見られ始める。例えば、食べ物でないと分かっているながら、他者から「どうぞ」と促されると食べるつもりをして応えようとする。その際、食べ物でないことは分かっているので、飲み込みはしない。しかし、次に述べる2歳児のように、食べ物と見なして「つもり行動」をしているわけではないので、相手に促されると少し口を近づけてパクッとさせるとすぐに顎を引いてしまう姿も見られる。また、空のティーポットを空のカップに注ぎそれを自分で飲んでみたり、何もっていないお皿をスプーンですくい、それを自分の口に持っていったりもする。

それから次第に、人形の口に空のコップを順に近づけてまわったり、いくつもの人形を横にしてそこに布団(あるいはタオル)をかけて順にトントンと叩いてまわるといのように、自分以外の対象にも展開し始める。

1-3 2歳後半から3歳前半

2歳半あたりから、ブロックを車に見立てて走らせたり、積木を食べ物に見立てたりといった、ある対象で別の対象を表す「代用のふり遊び」(荒木ら, 2004)が見られ始める。こうした遊びは、対象を象徴的に操作する力が子どもに芽生え始めたことを示す。ただし、他者が「代用のふり遊び」を行なってみせた場合には、まだ代用物(意味するもの)と意味される対象との間の意味の相違に戸惑いも見せる。一方で、人差し指を伸ばして口の前で左右に動かして歯磨きや歯ブラシを象徴的に示す身ぶり(gesture)は、「代用のふり遊び」に比べて理解されやすい。

3歳を前後するあたりから、「代用のふり遊び」は活発に展開する。例えば、人形でそこにはない特定の対象(人・物)を代用させて日常場面を再現する遊びが広がりを見せる。また、風呂敷などを首元で結んでもらってヒーローになりきり、ヒーローになりきった上でブロックを武器やアイテムに見立てる行動が頻繁に見られるようになる。ただし、ふり遊びの際に他者と同じ場面を共有しながら互いが特定の役割を演じ分けることはまだ難しい。

1-4 4歳前後以降

4歳前後になるとふり遊びに質的な変化が生じ、同じ場面を他者と共有しながらふり遊びが展開し始める。例えば、キッチンセットで遊んでいる子どもたちは、それぞれお父さん・お母さん・子ども・ペットといった場面に沿った役割を演じるようになる。その共有された場面に、もしも何も知らない他者が近づこうとするもの

なら、キッチンセットの中には入れてもらえない。反対に、場面に沿った役割（例えば宅急便屋さん）をもって遊びに参加する、あるいは指定された役割（「ジャア〇〇ニナッテナ」）で参加する場合にはすんなりと仲間になれる。つまり、子どもたちは場面を共有し、遊びのシナリオに沿った役割を果たそうとするようになる。役割、シナリオといった要素を併せもつ演劇が子どもたちに楽しまれるようになるのもこの頃である。

そして、5歳半を過ぎて幼児期から学童期への質的転換を遂げるための「生後第3の新しい発達の原動力」（田中昌人, 1987: p.78）の発生を迎えると、象徴遊びのシナリオを構想してから遊びに取りかかる姿が見られ始める。そして「心の理論」の獲得とともに、象徴遊び場面での他者とのやりとりが頻繁に見られるようになり、次第にルールのある遊びや遊びの中での役割交替も可能になっていく。

2 自閉症とふり遊び

Wing, L. et al. (1977) が、2歳すぎから展開し始める「代用のふり遊び」の難しさを自閉症児の特徴として指摘しているように、自閉症児とふり遊びに関する多くの実験研究が実施されている。ここでは、先述したふり遊びの発達的变化の枠組に基づいて先行研究を見直し、自閉症児の認知発達における障害を捉え直すことにする。

2-1 ふり遊びと道具操作

10ヶ月頃になると、第2者がモデルを示して積木を器に入れるように促したり、ボールを転がすよう促したりすると、模倣的に応じるようになる。つまり、道具を扱う上での基礎的な操作である手にした対象を別の対象に結びつけようとする「定位的調整」が見られ始める。

1歳すぎには、竹下 (1999) が「定位的操作

(orienting manipulation)」と呼ぶ「対象操作の一種で、すでに述べられたように、『置く』『入れる』『渡す』など、自分の保持した物を外界のある特定の部分（ある場所、ある物、自己あるいは他者）に方向づけて操作する行動 (p.80)」が見られるようになり、相手に物を手渡したり、器に物を入れたりすることができるようになる。この時期の道具操作はスコップを砂やバケツに近づけるといったものではあるが、モデルを見てまねると道具を定位的に操作できたりする。こうした行動は「模倣学習 (imitative learning)」（Tomasello, M., 1999: p.81）と呼ばれる。

「模倣学習」に基づく道具を用いた遊びは、道具を用途どおりに扱うことから、「機能的遊び (functional play)」（Baron-Cohen, S., 1987）と呼ばれる。しかし、それぞれの道具（ティーポットとコップ、スプーンとお皿）が備えている機能を関連づけて、一つの行動（飲む、食べる）として整える点にこそ着目すべきである。そこで、こうした遊びを本稿では Libby, S. et al. (1998) の言葉を借りて「関連づけ遊び (relational play)」¹ と呼ぶことにする。

Baron-Cohen, S. (1987) の研究では、言語精神年齢が平均2歳5ヶ月の自閉症児10名（平均生活年齢：8歳1ヶ月）を対象にそれぞれの一人遊び場面を観察した。その結果、自閉症児も比較対照群（ダウン症群、健常児群）と同じように「関連づけ遊び」が観察された。一方で、「代用のふり遊び」などの象徴遊びは対照群より有意に少なかった。

Libby, S. et al. (1998) の研究は、道具操作とふり遊びの関係を考える上で示唆的な結果を示した。Libby et al. は、3・4ヶ月の間隔を空けて、縦断的に計三回遊びの様子を観察した。対象とされた自閉症児の言語理解・言語表出レベルの平均は調査開始時点でそれぞれ2歳5ヶ月・2歳3ヶ月であった。また比較対象のダウン症群

や定型発達群の言語レベルは自閉症児群とほぼ同じに統制された。

Libby, S. et al.が対象とした自閉症児の遊びを道具操作の観点から見た場合、①感覚運動遊び (sensory motor play)の遊び全体に占める割合が対照群に比べて高い、②「関連づけ遊び」の割合は対照群と比べて有意な差は無い、そして、③「代用のふり遊び」はあまり見られない、という結果であった。つまり、「関連づけ遊び」が対照群と同程度見られつつも、感覚運動遊びの割合が他の群に比べて高いことが自閉症児の遊びの特徴として浮かび上がった。

Baron-Cohen, S.やLibby, S. et al.の実験結果から、言語レベルが2歳過ぎあたりの自閉症児の場合、道具を定型的に扱いかつ道具と道具を機能的に関連づけることは可能だが、象徴遊びへと発展しづらいことが示されたといえる。

加えて、Libby, S. et al.の7・8ヶ月に及ぶ観察を通じて自閉症児の遊びの内容に変化が見られなかったことから、道具操作を獲得した自閉症児の遊びが展開していくためには、次項で検討する第2者と第3者を共有するような働きかけが必要だと思われる。したがって、道具操作の面では「代用のふり遊び」へと発展する基礎的な力を獲得したとしても、ふり遊びを進展させる役割をもつ「三者関係」成立への配慮が重要となる。

2-2 ふり遊びと三者関係

通常の場合1歳半頃から、第2者に「お人形さんにマンマあげて」などと言葉をかけられると、その言葉を受けとめて人形にご飯をあげる動作をしたり、近くにあったファンシーグッズあるいは積木を人形に食べさせてあげるようになる。こうした行動は、第2者の言葉を受けとめて第2者と第3者(人・人形)を共有する「三者関係」の成立と考えられる。田中昌人ら(1982)は、この「三者関係」の成立が社会的

学習の基礎をなすと指摘している。

Charman, T. et al. (1997) は平均月齢20ヶ月ほどの自閉症児・知的障害児・健常児を対象とした実験において、言語教示(「人形にジュースを飲ませてあげて」)を加えることで、「関連づけ遊び」や「代用のふり遊び」を促そうとした。この実験に参加した自閉症児は、一人遊び場面では10人中6名が少なくとも「関連づけ遊び」を行っていた(「代用のふり遊び」は10名中1名)。しかし、言語教示を加えた結果、「関連づけ遊び」「代用のふり遊び」を行った自閉症児の人数は、5名中1名・8名中0名へとそれぞれ減少した。

この実験におけるもう一つ重要な点は、言語教示を加えると課題自体に取り組みなかった自閉症児が「関連づけ遊び」の課題で10名中5名、「代用のふり遊び」の課題で10名中2名いたことである。つまり、「三者関係」が成立している場合には、遊びを進展させる契機となるはずの言葉かけが、その機能を果たせなかったのである。ただし、対象となった自閉症児の平均生活年齢が20.7ヶ月(1歳9ヶ月)、Reynell Developmental Language Scaleによる言語理解・言語表出のレベルが4.8・6.80と低かったことが原因とも考えられる。しかし、言語理解・言語表出のレベルで有意差の無い対照群(知的障害児群:ともに6.67)では、自閉症児群のような言語教示による影響は見られなかった。

またCharman, T. et al.は、同じ自閉症児を対象に「共感反応課題」と「共同注意課題」を実施している。これら二つの課題の結果は、対象とされた自閉症児が「三者関係」の成立に困難を抱えている傾向を示すものであった。

一方、Charman, T. and Baron-Cohen, S.(1997)の研究では、言語レベルが3歳10ヶ月(平均生活年齢13歳8ヶ月)の自閉症児群を対象とした。実験状況で自発的に「代用のふり遊び」

を行った9名(22名中)を除いて、言語教示(「人形にジュースを飲ませてあげてね」)やモデル提示(人形の口に飲み物のオモチャやブロックを近づける)を加えた結果、それぞれ7名と3名が「代用のふり遊び」を行った。ここでは先のCharman, T. et al. (1997)の結果とは異なり、第3者を介した働きかけを行うことが、ふり遊びの発展を促す可能性が示された。

二つの実験結果から、ふり遊び(「関連づけ遊び」「代用のふり遊び」)の難しさを理解する上で、「三者関係」の役割が示されたといえる。実際にCharman, T. et al.の研究では、満2歳あたりの自閉症児に共通する発達の弱さとして、対人関係における二者関係を基本にした「三者関係」の成立の難しさが示された。

Baron-Cohen, S. et al. (1996)による18ヵ月時点での自閉症のスクリーニングテスト(CHAT: The Check List for Autism in Toddlers)には、「原叙述の指さし(定位の指さし)」や共同注意といった「三者関係」の成立をベースにしたチェック項目の中に「関連づけ遊び」が位置づけられている。大人の言葉かけに応じて「関連づけ遊び」が見られるかにCHATは着目しており、やはり自閉症の認知発達における障害を対人関係の枠組で捉えることが重視されている。

2-3 ふり遊びでの場面の共有

4歳をすぎると、「共有された象徴的場面(shared symbolic situation)」とも呼べるような特定のテーマに基づいて場面を共有するふり遊びが行われるようになる(Lillard, A., 2001)。そして、場面が共有され始めると、その場面に応じた個々の役割を子どもたちは担うようになる。こうした「場面の共有」と役割の遂行が円滑に進行するためには、他者の信念、願望、感情、ふりの理解が可能になる「心の理論(theory of mind)」の獲得が必要とされている(Schwebel, D. C. et al., 1999; Astington, J. W.

and Jenkins, J. M., 1995)。

大半の幼児が5歳半ばをすぎると通過する誤信念課題やスマーティー課題といった「心の理論」課題が、自閉症児には難しいとされている(Baron-Cohen, S. et al, 1985; Perner, J. et al., 1989)。しかし、自閉症児もある知的水準に達すると、「心の理論」課題を通過することが示されている。ただし、Howlin, P. et al. (1999)が指摘しているように、他者の信念が理解できたとしても、社会的なやりとりの中で行動すると問題は更に困難なものになり、自らの信念が他者のそれとは異なった場合には事態の複雑さは更に増す。場面を共有する際には、他者の信念、願望、感情、ふり、知識、といった心理状態を理解し、その理解に基づいて瞬時に行動することが求められるが、それらが難しいとされる自閉症児にとっては「場面の共有」が可能になることでもたらされる困難さは想像に難くない。

II ふり遊びにとって重要な行動

1 指標となるべき諸行動

Wing, L. et al. (1977)が、「ステレオタイプ遊び(stereotyped play)」と呼んだ自閉症児が行う一見象徴遊びにも見える特定場面をコピーしたような反復的な遊びがある。「ステレオタイプ遊び」は、他者の働きかけによる修正が行なわれにくい。Wing, L. et al.の研究では、このタイプの遊びは特定の発達段階に限定されたものではなく、どの発達段階においても観察されていた。したがって、特定の発達段階に限った行動ではなく、自閉症児が示す傾向のある行動特徴と思われる。

「ステレオタイプ遊び」のような遊びを行う自閉症児は、新しい要素を受けとめる土台となる二者関係に基づいた「三者関係」の形成過程に発達の課題があるのではないだろうか。

「定位的調整」、「模倣学習」、「三者関係」の形成は、第2者との関係を基盤にしており、これらは1歳半の発達の質的転換期を越えていくための「生後第2の新しい発達の原動力」（田中, 1987: p.34）とされ、通常10ヵ月あたりに獲得される。つまり、この「新しい発達の原動力」の獲得が不十分な場合、他者からの働きかけを受けとめることも他者へ働きかけていくことも難しいものにならざるをえない。そして自閉症児の対人的な認知発達の障害は、この「定位的調整」、「模倣学習」、「三者関係」の形成、ひいては二者関係の困難さに由来するものと思われる。

そこで、ふり遊びの発生に重要な役割を果たすと考えられる「定位的調整」、「模倣学習」、「三者関係」の形成、さらにはふり遊びの発展・展開にその役割が重視される「代用のふり遊び」、「場面の共有」、について検討を行う。

2 ふり遊びの発生に関わる重要な行動

2-1 定位的調整

「器に積木を入れる」、「相手に物を手渡す」といった行動は10ヵ月頃になると相手の積極的な働きかけ（言葉かけなど）があると可能になる。自分が手にしている対象を第3の対象（物・人）へ接近させ、器に入れたり相手に渡したりすることは、「定位的活動」（田中昌人ら, 1982: p.47）と呼ばれている。特に、相手に手渡すという行為は、自分と相手（第2者）との関係を基盤にし、時期を同じくして「模倣学習」や「三者関係」の形成が見られ始めることから、10ヵ月頃には第2者をしっかり見定めているといえる。

1歳前半になると10ヶ月とは違った道具操作が見られ始める。例えば、新版K式発達検査の下位項目である「小鈴とビン」では、小鈴をピンチ把握によってビンへ入れることができ、「積木の塔」では積木の上に積木をもう一つ積めるようになる。さらに、相手に促されると手

渡していた手元の積木がなくなっても続けて積木を相手に手渡そうとする「初期のつもり行動」が見られるようになる。そして、ティーポットを用いてカップに注ぐといった道具と道具を経験や知識によって関連づける道具使用が見られ始めるのもこの頃である。

1歳半すぎから、Piaget, J. (1945/1951) が詳細に報告しているように、それまで自分に向けて行っていた行為（食べる・寝る）が自分以外の対象にも向かい始め、人形にご飯を食べさせたり、人形を寝かしつけたりするようになる。こうした自分以外の対象にも「定位的活動」を行う「関連づけ遊び」が見られ始めることから、行為に「つもり（intention）」が伴っていることがうかがわれる。

1歳半頃の子どもが、「つもり」を理解していることを示唆する実験に、Melzoff, A.N. (1995)が実施したものがあつる。Melzoff, A.N. は、ある子どもたちには行為者がダンベルの両端をもち一方の蓋を外そうとするが失敗する場面、別の子どもたちには機械がダンベルの蓋を外そうとするが失敗する場面、をそれぞれに見せた。すると、行為者がダンベルの蓋を外そうとする場面を見た18ヶ月児は、目の前にダンベルが置かれると蓋を取り外した。こうした結果は、子どもが行為者の「つもり」を理解していたからと考えられる。

このように「定位的活動」を基盤とした道具操作が確実になつてくる1歳半前後になると、「つもり行動」は「関連づけ遊び」と相まってふり遊びを発展させていくものと思われる。

2-2 模倣学習

模倣も10ヶ月頃から見られるようになる特徴的行動である。生後間もない時期の共鳴動作（新生児模倣）とは異なり、10ヶ月頃になると、相手の動作を意識的に見てからそれをしっかりと模倣をする。模倣の例としては、「オツムテ

ンテン（両手あるいは片手で頭に触れる）」「ジョウズジョウズ（手をたたく）」「バイバイ（手を振る）」「チョチチョチ（積木を手にもって打ち合わせる）」などがあり、第2者との安定した関係を基本とする。また、ブラシを頭にくっつけようとする、鉛筆を紙にこすりつけようとする、などの第2者による道具操作を観察してまねる「模倣学習」が見られ始める。

同様に10ヶ月頃の発達の特徴とされる「三者関係」の形成は、「模倣学習」と密接に関連していると考えられる。第3者を捉え始めることで、第2者（相手）の道具操作をまねるゆとり（間接性）が生じる。反対に、「三者関係」の芽生えに難しさがある場合には第2者との関係が密着的になるため、相手を見てまねること、さらには相手の道具操作を観察し、それをまねることは非常に難しくなるであろう。

1歳前半になると、10ヶ月とは違った姿が道具操作の面で示される。例えば、空のカップを口へ運ぶ、何もっていないスプーンを口へ運ぶ、歯ブラシを口にあてる、ティーポットをカップに注ぐといった「定位的活動」の確立した「模倣学習」が見られるようになる。こうした「模倣学習」は、他者の言葉かけやモデル提示によって促される。

発達検査の場面では、手元の積木が無くなっているのにも関わらず、相手に促されると積木を続けて取ろうとする姿が見られ始める。この時、相手からの言葉かけや受けとめがなければ現前しない積木を手渡す行動は現れにくい。こうした「初期のつもり行動」は、相手の働きかけによって誘発されることから「模倣学習」の延長として理解できる。

1歳半をすぎで見られるようになる「関連づけ遊び」には、他者からの働きかけによらない自発的な行動である点がそれまでの「模倣学習」とは異なる。1歳すぎまでは、他者からの働きかけによって促された「模倣学習」は、1歳半

をすぎると過去の経験や目にした状況などが想起されて、自発的に行為を再現するようになる。Piaget, J. (1945/1951) はこうした再現的な「関連づけ遊び」を過去の経験やモデルを内面化した模倣として位置づけている。1歳半あたりから遊び場面において見られ始める延滞模倣は、「模倣学習」と「関連づけ遊び」との間にある時間的な差異を橋渡しするものとして注目される。

2-3 三者関係

「三者関係」とは第2者と第3者（人や物）を共有することであるが、9ヶ月頃には第2者に抱かれて一体となっている時に、第2者の指し示すものを同時に見るようになり（共同注視）、「三者関係」が形成されていく。続いて11ヶ月頃からは、乳児が興味のある対象を見つけると発声を伴いながら「定位の指さし」（田中昌人ら、1982: p.71）をして傍らにいる第2者の顔を見るようになる。

10ヵ月前後から形成され始める「三者関係」は、自分と相手とが確定されることと相まって現れてくる。二者関係を基盤にして子どもは第3の結節点を求めるようになるが、自分と相手との関係が確定していない場合には新たな関係を取り結ぶことは困難であり、密着的な二者関係にとどまってしまう。1歳頃に子どもと第2者との関係に生じるゆとりが、第2者を介して第3者（人・物）を共有するようになる1歳半頃の「三者関係」の成立につながっていく。

1歳半頃になると、「ワンワンどこ？」という第2者の言葉を受けとめて第3者である「ワンワン」を見つけそれを指さして第2者と共有する「三者関係」が成立に至る。

この時期の行動として田中昌人ら（1982）は「食物でないことをしっていて、『どうぞ』といわれると、箸をとってかきよせてたべるつもりをしてこたえます。…さらに自分がするだけでなく、相手にもすることを要求し、相手がする

とにっこりします。(p.159)」といった例を示し、「食べるつもり」という共有される行為が可逆されて社会的学習が成立していくことを指摘している。

さらに1歳半をすぎると、「関連づけ遊び」が自分以外の対象に向かうようになり、ティーポットからカップに注ぐ動作をした後に、その空のコップを自分の口だけでなく第2者(大人)や人形の口にも近づけたりするようになる。

したがって、「三者関係」の成立は、「つもり」が第2者との間で共有されることを促すものと思われる。

3 ふり遊びの発展に関わる重要な行動

3-1 「代用のふり遊び」における行為と対象の関係

ある対象で別の対象を代用する遊びを「代用のふり遊び」という。「代用のふり遊び」に関する研究は、象徴的に示される意味を行為や対象との関係から捉えようとしたVygotsky, L.S. (1933) から、心的表象を切り離す操作から捉えようとしたLeslie, A.M. (1987)などにまで至る。

「代用のふり遊び」に示唆的な結果を示した研究に、Flavell, J.H. et al. (1986)の行ったものがある。Flavell, J. H. et al.は、リングに見える対象を子どもに提示した後、実際にはリングではなくリング型のキャンドルであることを伝えた。そして、子どもたちの目の前にあるリング型のキャンドルが、「何に見えるか?」「本当は何であるか?」について尋ねた。すると、3歳児はどちらの質問にも「キャンドル」と答え、4歳児は答えを言い分ける結果となった。

さらに、研究が行われ(Flavell, J.H. et al., 1987)、リング型のキャンドルを食べるふりをしてながら「キャンドルのふりをしてるかな?それともリングのふりをしてるかな?(ふりの質問)」、あるいは「リングのように見えるかな?それともキャンドルのように見えるかな?(見

た目の質問)」と子どもに質問をした。結果は、ふりを尋ねる質問の成績は見た目を尋ねる質問のそれを上回った。Flavell, J. H. et al.の行った二つの研究から、ある発達段階には、他者の行う「代用のふり」を理解する上で行為がヒントになり、別の発達段階には、行為と対象物の意味的矛盾が戸惑いをもたらす、ことが示唆された。

Tomasello, M. et al. (1999)によって行為の役割はより明らかになった。Tomasello, M. et al.は「身ぶり」条件と「対象物」条件とに分けて、幼児の象徴(「代用のふり」と身ぶり)に対する理解を実験的に確かめた。まず、検査者が「代用のふり」を行って見せた後、四つの提示物を子どもの前に並べる。そして、①先に検査者が例示した「代用のふり」が象徴していた実物を示しながら、該当するものを提示物の中から選択するよう求める条件(「対象物」条件)、②「代用のふり」が象徴していた実物を示す代わりに、身ぶりを検査者が行い、それに該当するものを提示物の中から選択するよう求める条件(「身ぶり」条件)、の二つの条件で実施された。難易度の異なる三つの実験段階を通じて、対象とした三つの月齢群(18ヶ月、26ヶ月、35ヶ月)ともに、「身ぶり」条件における成績は「対象物」条件の成績を上回った。これは、行為が対象物を象徴的に理解するための支えになるとするKavanaugh, R. D. and Harris, P. L.(1994)の指摘に沿うと思われる。

3-2 代用のふり遊びの変化

2歳前後の子どもの場合には、他者の行う「代用のふり遊び」を見てまねることも、それほど簡単でないようである(Jackowitz, E. and Watson, M., 1980)。2歳半頃から、「ブブー」と言ってブロックを車のように走らせたり、「マンマ」や「ゴハン」と言って積木を食べようとし始める。同じ頃頃から、他者が行う「代用のふり遊び」を命名できるようにもなるが、意

味（meaning）ではなく見た目（appearance）に基づいて、他者と事象が共有される段階にあたる。

3歳前後になると、知覚しているもので別のものを表す「代用のふり遊び」は、活発に展開し始め、4歳あたりになると「代用のふり遊び」は、象徴的に理解された意味に基づいて他者と共有されるようになる。このように、2歳半あたりから4歳前後にかけて、「代用のふり遊び」を見目に基づいて他者と共有する段階から、意味に基づいて他者と共有する段階へと移行していく。したがって、次節に述べる「場面の共有」に発展していくものとして「代用のふり遊び」を捉えていく必要がある。

4 ふり遊びの展開に関わる重要な行動（場面の共有）

4歳をすぎると特定のテーマに基づいて場面が共有され、子どもたちがその共有された場面に応じた個々の役割を担う象徴遊びが展開されるようになる。それよりも以前は、遊び場所を同じくしても各々が別々に遊ぶ平行遊び（parallel play）が多いことを考えると、子どもたちがテーマを共有して同じ場面を遊び始めることを質的な変化として捉えることができる。

「場面の共有」と役割の遂行を円滑に進行させる発達の要因に、5歳半ばすぎにかけて獲得される「心の理論」が挙げられる。子どもたちが場面を共有しながら遊びを展開していく上では、他者の信念などを理解し適切に対処することが求められるため「心の理論」の重要性は言うに及ばない。

Piaget, J.(1945/1951) が指摘した役割の分化と適応を伴う「集合的象徴性（collective symbolism）」について再度検討する必要があるのではないかと。「場面の共有」はどのようになされていくのであろうか。先に述べた象徴の意味的理解に基づくものとは思われるが、その

ことと「場面の共有」や役割分担との関連を明らかにしていく必要がある。それを踏まえて、その後続く「心の理論」の獲得を系列的に整理していくことが必要であろう。

Ⅲ ふり遊びを通しての自閉症児への介入の可能性（プログラム構築に向けて）

遊び、特にふり遊びを通じて自閉症児に対する療育活動を進めるにあたっては、Table 1に示すふり遊びの発達の变化の枠組に基づいて適切なアセスメントを行い、ふり遊びが発生・発展・展開していくための土台を療育や保育が提供することが極めて重要になると思われる。そこで、各時期におけるプログラムのポイントを以下に4点示す。

まず第1に、ふり遊びの土台を形成する時期には、第2者との関係を基盤とする「定位的調整」「三者関係」の形成が培われた上で「模倣学習」が取り込まれるプログラムが用意されるべきであろう。「模倣学習」が第2者との関係を重視していることから、訓練的な取り組みにならないことが求められる。

第2に、ふり遊びが発生する時期には、「つもり行動」を「模倣学習」で取り込まれた道具操作と結びつけて「関連づけ遊び」として取り込まれるプログラムが用意される必要があるといえる。

第3に、「代用のふり遊び」が展開していく時期には、日常の経験や場面を再現するような遊びの中で、身ぶりや象徴の理解を促すプログラムが用意されることが求められる。

第4に、「場面の共有」が進んでいく時期には、意味に基づいて他者と象徴を共有する力を基盤に、テーマを共有した象徴遊び、遊びにおける役割交替、などに取り組むプログラムの用意が望まれる。

今回、自閉症児におけるふり遊び研究のレビ

Table 1 ふり遊びの発達の变化

ふり遊び	目安となる年齢	特徴的行動	発達の特徴
「模倣学習」 (imitative learning)	1歳～1歳前半頃	第2者を介して第3者(物)を志向する。	「三者関係」の形成
		2つの対象物を関連づけようとする。(ピンに小鈴を入れる, 積木の上に積木を積む)	「定位的調整」
		対象がなくなっても、直前の動作を繰り返し対象が存在するかのように行動する。	「初期のつもり行動」
「関連づけ遊び」 (relational play)	1歳半頃	第2者の言葉を受けとめて第2者と第3者(人・物)を共有する。	「三者関係」の成立
		道具と道具あるいは道具と素材を機能的に関連づける。	「関連づけ遊び」
		食べ物でないと分かりつつ、食べるまねをする。	「つもり行動」
代用のふり遊び 象徴遊び (symbolic play) 集合的象徴 (collective symbolism)	2歳頃	ある対象を別の対象に代用する。(ブロックを車に見立てる, 人形を特定の他者のように扱う)	「代用のふり」の芽生え
	3歳頃	ある対象を別の対象で代用する。(自分自身が誰かになりきる)	「代用のふり」の展開
	4歳頃	場面・道具(玩具)を相手と共有する。場面に即して役割を担う。	場面の共有 役割の出現
	5歳半頃	遊び場面における相手の意図や気持ちを理解する。 役割交替ができるようになる。	「心の理論」の獲得 役割交替

ユーを通じて、ふり遊びの発生には10ヵ月頃に獲得される、「定位的調整」、「模倣学習」、「三者関係」の形成、の重要性を指摘した。また、ふり遊びが発展・展開していく上で重要と思われる、「代用のふり遊び」、「場面の共有」、「心の理論」、などへの言及を行った。

しかし、ふり遊びの発生に際し、鍵となる3つの行動の相互作用に言及して、ふり遊びの発生に対する仮説的モデルの提示はこれからの課題として残された。さらには、自閉症児の社会性の「3つ組み」障害とふり遊びの関係を対人的認知発達の枠組によって整理することも課

題として残された。

今後は、現在われわれが取り組んでいる自閉症児に対する療育プログラムの成果と課題を事例的な検討や実験的データの蓄積を通じて検証していくことが求められる。

注釈

- i Libby, S. et al.(1998) は、2つ以上の対象物を道具の機能とは関係なく定位的に扱うことを「関連づけ遊び (relational play)」としており、道具の機能を関連づけるという意味では用いていない。本稿でいう「関連づけ遊び」のような道

具と道具(あるいは素材)とを機能的につなぐ道具操作は、通常1歳半頃から見られるようになる。

参考文献

- 荒木穂積., 井上洋平., 立田幸代子., 前田明日香., 森光彩. (2004). 高機能自閉症・アスペルガー障害児の発達と教育的対応—ふり遊びの分析から—。障害者問題研究, 32(2).
- Astington, J.W. and Jenkins, J.M.(1995). Theory of Mind Development and Social Understanding. *Cognition and Emotion*, 9(2/3), 151-165.
- Baron-Cohen, S.(1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., and Frith, U.(1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J., Nightingale N., Morgan ,K., Drew, A., and Charman, T.(1996). Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population. *British Journal of Psychiatry*, 168, 158-163. 〈邦訳〉村松陽子. 訳 (1998). 大規模集団の幼児において自閉症を発見するための心理学的マーカー. 高木隆郎., M, ラター., E, ショブラー. 編. 自閉症と発達障害研究の進歩-1998/Vol.2. 405-414. 日本文化科学社.
- Charman, T., Baron-Cohen, S.(1997). Brief Report: Prompted Pretend Play in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 325-332.
- Charman, T., Swettenham J., Baron-Cohen, S., Cos, A., Baird, G., and Drew, A.(1997). Infants With Autism: An Investigation of Empathy, Pretend Play, Joint Attention, and Imitation. *Developmental Psychology*, 33, 781-789.
- Schwebel, D. C., Rosen, C.S., and Singer, J.L.(1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 333-348.
- 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(1), (Serial No. 212).
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L.(1987) Young Children's Knowledge About the Apparent-Reality and Pretend-Reality Distinctions. *Developmental Psychology*, 23(6), 816-822.
- 平安女学院短期大学どんぐり教室 編.(1985). 子どもの心をよむ。「どんぐり教室の子どもたち—『話しことば獲得期』の保育のこころみ—」。三和書房.
- Jackowitz, E. and Watson, M.(1980). Development of Object Transformations in Early Pretend Play. *Developmental Psychology*, 16(6), 543-549.
- Jarrold, C., Boucher, J., and Smith, P. K.(1994). Executive Function Deficits And The Pretend Play Of Children With Autism: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(8), 1473-1482.
- Jarrold, C., Boucher, J., and Smith, P. K.(1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 275-300.
- Karmiloff-Smith, A.(1992). *Beyond the Modularity* The MIT Press. 〈邦訳〉小島康次., 小林好和. 監訳 (1997). 人間発達の認知科学. ミネルヴァ書房.
- Kavanaugh, R., and Harris, P. L.(1994). Imagining the Outcome of Pretend Transformations: Assessing the Competence of Normal Children With Autism. *Developmental Psychology*, 30(6), 847-854.
- Leslie, A. M.(1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Libby, S., Powell, S., Messer, D., and Jordan, R.(1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 487-497.
- Lillard, A.(2001). Pretend Play as Twin Earth: A Social-Cognitive Analysis. *Psychological Review*, 21, 495-531.
- Meltzoff, A. N.(1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 31(5), 838-850.
- Perner, J.(1991). *Understanding the Representational Mind*. The MIT Press.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A., and Leekam, S.(1989). Exploration of the autistic child's theory of mind;

- Knowledge, belief, and communication. *Child Development*, 60, 689-700.
- Piaget, J.(1945). *La Formation Du Symbole Chez L'enfant*. Delachaux & Niestle. Translated by Gattegno, C. and Hodgson, F. M.(1951) *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. William Heinmann Ltd.
- 竹下秀子。(1999)。心とことばの初期発達。東京大学出版会。
- 田中昌人., 田中杉恵., 有田知行。(1982)。子どもの発達と診断 2—乳児期後半。大月書店。
- 田中昌人。(1987)。人間発達の理論。青木書店。
- 田中昌人。(1999)。1歳児の発達診断入門。大月書店。
- Tomasello, M.(1999). *THE CULTURAL ORIGINS OF HUMAN COGNITION*. Harvard University Press.
- Tomasello, M., Striano, T., & Rochat, P.(1999). Do young children use objects as symbols? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 563-584.
- Vygotsky, L. S.(1933). Play and its Role in the Mental Development of the Child. In Bruner, J. S., Jolly, A., Syla, K.(Eds.). (1976). *Play*, (537-554). New York: Basic Books, Inc., Publishers. (邦訳) 神谷 栄司. 訳 (1989)。ごっこ遊びの世界：虚構場面の創造と乳幼児の発達。2-34。法政出版。
- Wing, L., and Gould, J., Yeates, S. R., and Brierley, L. M.(1977). Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children. *Journal of child psychology and psychiatry*, 18,167-178.
- Wing, L., & Gould, J.(1979). Severe impairment of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-19.
(2004. 9.17. 受理)