

# 1歳児は「ふり」の意味を同輩に どのように理解させようとするか

## How One-year-old Toddlers Try to Make Their Peers Understand Their Meaning in Joint Pretend Play?

星 三和子

Miwako HOSHI-WATANABE

### 要 旨

乳幼児の発達において、他者の行動から、その人がもっている意図や目に見えない表象を推測し理解できるようになることは認知発達にとっても社会関係の発達にとっても重要である。そのごく初期の経験は、二人の乳児の共同象徴遊びにおける「ふり」行為の相互理解にみられる。本研究は、1歳前半から半ばの乳児が自分の表象の意味を相手に理解させようとすることはあるのか、あるならばどのような行動によるかを検討することを目的とした。自分が象徴行為をすることから始めて、相手をふりのパートナーとして虚構の世界に誘い込み、共同のふり遊びを成立させ、展開するプロセスがどのようになされるか、そのためにどんな方策が使われるかを調べた。保育園の0～1歳児クラスでの自然観察とそのビデオ撮影記録から、共同ふり遊びの6つのエピソードを選び、その微細分析を行った。エピソードで分析された被

観察者は15～20ヶ月の子どものペア6組で、その行動、関係、状況の分析と解釈がなされた。共同ふり遊びが成立するまでに、一方の子どもから他方に「ふり」についての提案、ふりについての情報提示、ふりの意味を理解させようとする説明、相手が理解しないときの明確化や強調、修正の要求、意味の共有を成立させる同意、ふりの変化や展開に伴う互いの調整のための自分の行為の修正、相手のふり行為の調整要求、相補関係の調整がなされた。これらのプロセスは、笑い、大げさな身振り、発声、声の調子、行為の繰り返し、模倣、行為の修正、等の前言語期の非言語的行動によってなされた。これらから、同輩の間のふり行為の相違やずれが共同のふり遊びの発達に寄与するものと推測され、乳児同士の日常的な接触のなかでの相互作用が子どもの発達を促進する可能性が示唆された。

十文字学園女子大学人間生活学部人間発達心理学科

Department of Human Developmental Psychology

ランニングタイトル：1歳児は「ふり」の意味を同輩にどのように理解させようとするか

Strategies taken by toddlers to make their peers understand pretense

キーワード：象徴遊び、乳児、ピア、意味の理解、相互関係

## 英文要旨

Children in the second year of life begin symbolic play with peers soon after the emergence of representation and symbolic function. Although sharing of pretense is not always successful, they are eager to play together. In these early pretend plays, what kinds of information do toddlers give their partner to make him/her understand that the play deals with representations instead of physical world? What strategies do they use to share their meaning of pretense with their partner? Observation and video recording were conducted at two first-year classes of a daycare center. Six episodes of dyadic pretend plays by 15-20 months olds were selected and transcribed. For each episode, children's behavior and their interaction were analyzed. The results showed that the one who began a pretense made various efforts to persuade the other to share; invite him/her into play, demonstrate his/her pretense, emphasize or clarify his/her way of pretending, persuade the partner to modify his/her pretense, regulate his/her own action to coordinate to the partner, and give agreement when the partner shares the meaning. They showed these efforts through non-verbal behavior such as gestures, laughing, vocal tone, exaggerated actions, pointing, repeat of behavior, and imitation. It was suggested that interaction with peers could contribute to the development of symbolic function as well as social understanding even for one-year-olds.

## I. 問 題

子ども間の初期の共同象徴遊びにおいて、子ども

もが自分の「ふり」の意味を相手にどう理解させようとするかのプロセスを明らかにするのが本研究の目的である。

子ども同士の象徴遊びは1歳後半に登場し、3歳頃にはさまざまなごっこ遊びへと発展していく。それは子どもの象徴機能、想像力、「心の理論」の発達に寄与するとともに、子ども間の協力や調整などの社会的関係の発達に役立つ。本研究では目に見えない虚構のなかでの相手の意味の相互理解の発生について検討するが、そのためにまず、その土台となる物理的な共同遊びの成立と個々の子どもの象徴能力の発生について、論点を整理したい。

### 1. 乳児間のインタラクションの発達と意図の読み取り

子どもは生後6ヶ月頃から音声、笑い、身振り、身体の動き、姿勢、身体的接触などによって、他の子どもとやりとりし始め (Vandell & Willson, 1982)、生後2年目のはじめには、物を見せる、やりもらい等の行為による物を介した活動の共有や、他児の模倣による活動の共有ができ始める (Eckermann, Whatley & Kurtz, 1975)。

子どもが他者の意図を読み取ることについて、「心の理論」研究では4歳が成否を分ける年齢といわれている。しかし、日常生活の観察では同輩の意図を読み取ることが乳児の頃から見られる。大竹 & 星 (2004, 2005) は、保育園の0歳児クラスの乳児のインタラクションにおいて、相手の身体の動きにある程度呼応した動作を行う例、相手の微細な動作から意図を読み取る例を観察した。Stambak et al. (1983) は、乳幼児間のインタラクションの豊かさについて述べているが、そのなかでMaisonnet & Stambak (1983) は、13ヶ月の子どもがダンボール箱の上に別の箱を載せようとする時に、15ヶ月の子どもがその意図を読み取って、崩れないように箱を置くのを手伝うという例を報告している。

Verba(1994)は、乳幼児の共同の活動について、目的への方向性、意味の共有、状況の行為、の3つの側面を挙げている。目的への方向性は、協調(coordination)と相手の意図の変化ということで、相手の行為や考えの再現・模倣、補完、修正、組み合わせ、拡張を含む。意味の共有は相手のしていることに興味をもつ、相手と関係をもつ、相互に理解するというプロセスを経る。またそれは、相手の注意を引く、質問する、意図を明確にする、情報を与える・受け取る、同意・非同意を表明する等の行為を伴う。状況の行為とは、相手に対して優位な立場をとる、相手を助ける、相手を導く等、状況のなかで相手との関係を作ることである。Verbaは3歳以下の子どもたちが物の探索遊びのなかで、共通の探索を進展させていく過程を観察した。13-17ヶ月の子ども間遊びには、相手の行為の模倣と相互模倣、相手への同意、相手の行為の補完が観察された。18-24ヶ月の子ども間には、これらの他に相手の行為を進展拡張する行為が見られた。

以上のような諸研究は、幼い子どもも運動的な遊びにおいて相手の意図を読んで協力し得ることを示している。ただし、運動遊びや探索遊びでは、子どもの意図は物の操作行動という形で、あるいは物の位置や状態の形で視覚的にはっきりと表明されやすい。この意味で、遊び手の子どもの意図の伝達とその結果としての協力は比較的容易なのであろう。

## 2. 象徴能力の発達

感覚運動的な段階を脱し、表象が発生する1歳台は人生の最初の大きな転換の時である。感覚運動期の乳児には見えないものや触れないものは存在しないのと同じである。表象の発生はそこから見えないものに世界を広げる。想像上のできごとを思い浮かべてそれに添って行動することができるようになる。子どもが想像上で行うことの最初は「ふり」「見立て」行為である。「ふり」はある

行為が虚構のなかで行われること、「見立て」は物、事象、状況などが別の物や状況によって代理されることである。

最初のふり行為は一人遊びの場合は1歳数ヶ月で可能になる。例えば食べる、眠る等の子ども自身の行為を遊びという虚構のなかで表現する。18ヶ月頃には、子どもは食べさせるふり、寝かせるふり、といった他者を受け手とするふりを人形や他者に対して行うようになる(Nicolich,1977,1981; 星他,1988)。しかし、受け手が人形や大人であれば相手との相互理解は必要ない。大人は自分に合わせてくれるからである。相手が同輩であるときに初めて、ふりの意味の共有のために、互いに相手の表象のなかの能記と所記の関係を理解し調整していかなければならない。このことは難しそうではあるが、実際にはかなり早い時期から可能である。Howes & Unger(1989)は、16-20ヶ月児間で、料理をして相手に食べさせるふり、銃で戦うふり遊びの共有、Musatti(1983)は、18-27ヶ月児で「食べさせるふり-食べるふり」のやりとりを観察した。Howes & Matheson(1992)は、同月齢同士の子どもの観察から、16-18ヶ月で共同のふり遊びが出現し、19-23ヶ月で増加した、と述べている。この結果からいえば、共同のふり遊びは、状況が許せば、一人遊びにおけるふり遊びからそう遅れずに出現するといえる。ただ、多くの子どもが共同のふり遊びをできるようになるのは、30-36ヶ月を待たねばならない。

## 3. ふりの意味の共有のためのストラテジー

ある子どもが象徴遊びを他の子どもと行おうとするとき、その子はまず、現実の世界から虚構の世界に入ることを相手に知らせ、それに対する理解と合意を得なければならない。このために二つのサインを送る。一つは、「本当ではないことを表す"つもり"のサイン」である。「これはうそっこだよ」のようにことばで、あるいは大げさな身振り等行為で示される。第二は「遊びであること

を表すサイン」である。それが「遊び」であって、ふざけや遊びの気分 (playfulness) が共有されているということである。それはことば、ふざけ笑い、視線、おどけた動作などで示される。

このように、一人の子どもが目の前に物理的には示されていない事象を頭のなかに思い描いて行為で表現するとき、他の子どもはそれをどのようにして理解しようとするのか、また他の子どもにどのように理解させようとするのだろうか。この点を検討するために、共同の象徴遊びが十分豊かにできる年齢についての情報が役に立つであろう。

3-4歳になると、子どもたちは「ごっこ」という象徴遊びを自由自在に展開することができる。Verba(1990)はこのような3歳児の共同の象徴遊びにおいて意味の共有が行われるプロセスを以下のように示した。①共通の枠組作り：子どもたちはまず、行動のプラン、役割、場所等、意味の共通の枠組を作る。②計画の提案：それぞれの子どもが自分の計画を出す。③計画案の調整：一人の計画は別の子どもの計画とつき合わされる。④調整のための戦略：子どもは自分の考えを相手に受け入れさせるために、あるいは互いの表象を調整するために、種々の戦略を使う。たとえば、情報を与える、説明する、明確にする、正確化する、正当化する、議論する、強める等。子どもはまた、自分の考えを相手に受け入れさせるために、命名する、自分の行動を繰り返す、注意を引く、提案を修正する等の策をとる。このように、意味を共有するために3歳児は多くの方策を駆使することが示された。

またHowes(1992)も、幼児同士のふり遊びにおけるインタラクションの戦略について、相手を観察する、模倣する、相手に働きかける、相手に沿って参加する、命令する、見せる、探す、妥協する、評価する、コメントを言う等の行為を挙げている。

互いの考えをつき合わせることによって、子どもは否応なしに、自分の考えを相手の考えと比較

し、互いの違いを知り、調整することになるが、この過程は3歳児の場合には行為とともに言語によってなされる。たとえば、ある子が積木を皿に入れて「チョコレート」と手でつまもうとすると、相手は「これはいちごケーキだよ」と言ってフォークで切ろうとする。二人は互いに調整して「じゃ、いちごチョコレートケーキにしよう」と手でつかんで食べるふりをする。

#### 4. 1歳児の共同のふり遊びでの戦略

ところで、このような戦略は、ごく初期の共同ふり遊びの段階である1歳児も使うのだろうか。

Verba(1990)によれば、3歳児同士のふり遊びにおいて、日常的で互によく知っているテーマであるほど、相互理解のために精緻化したコミュニケーションの方法をとることが少なく、動作的な単純なコミュニケーションで共有は可能なのだという。ここから推測できることは、ふり遊びのレパートリーが少ない1歳児同士では、単純な動作的なコミュニケーションで意味の共有が可能になるのではないかと、ということである。

Musatti(1983)は、18-27ヶ月の子ども同士のふり遊びにおける意味の共有について、いかにして相手から知識を獲得していくか、という視点での分析を行った。互いに違う考えを出し、その上で協力していくエピソードにおいて、いくつかの興味深い点が見出された。例えば、自分の表象を相手に伝えるために、ある子どもたちは自分の行為を大げさに表して強調する、笑いを伴う、視線を使う、模倣する等の行為を行った。ただし、Musattiはこれらの行為をコミュニケーションの手段としては見ているものの、相手を説得したり理解させようとするような意図という視点では見ていないために、これらの行為を相互作用の流れのなかで捉えていない。しかし相互関係のなかでは、相手の意味を理解する側と理解させる側に区別して分析すること、そしてその立場の交替ができる



かどうかということについても分析することが意味の共有が成立するために必要と思われる。

## II. 本研究の目的

本研究の主な視点を「理解させる側」に置く。すなわち、「ふり」の自分の表象を相手に理解させようとするのが見られるか、もし見られるならば、Verbaの提示した3歳児の用いるストラテジーのなかでどのようなストラテジーが使われるのか、を分析する。このような分析を通して、ごく初期の共同ふり遊びの成立のプロセスを明らかにすることを目指す。

意図的か否かは別として、ふりを始めた子どもが相手にその意味を理解させるためには次のことが必要であろう。①相手が自分とインタラクションをする状況を作るために、相手に働きかけ関心を引く。②相手を自分のパートナーとするために、相手にふり行為で働きかける。③自分の行為が虚構のふり行為であることを理解させる。④テーマを確認して、共通のテーマの枠に入る。⑤相手が適切なふり行為をするために、ふり行為の意味についての情報を与える。相手がわからなければ明確化、説明、説得等をする。⑥ふりの展開や変化に応じて行動を変え、調整をする。自分の行動を修正し、相手にも修正や訂正を求める。

このような行動は、ふり遊びの初期である1歳児にはあるのか、もしあるとすればどんな形でどのような行動を通して行われるのかを検討する。

当然ながら、共同のふり遊びの最も初期においては、ある子どもがふり行為で他児に働きかけたとしても、ふりの共有に至ることは頻繁ではないので、量的な分析はあまり意味がない。むしろ少数の「成功事例」あるいは「失敗例」の詳細な分析が役に立つと思われる。したがって、いくつかの事例の微細な分析を通して、意味の共有のプロセスを検討したい。

## III. 方法

### 1. 被観察者

被観察者は茨城県内のある保育園2クラスの子どもたちである。第一のクラスの観察期間は15ヶ月間で、観察開始時は0歳児クラスであったが観察終了時には1歳児クラスになっていた。第二のクラスは0歳児クラスで、8ヶ月間の観察であった。クラスの人数は12～15人（時期によって入退園による増減あり）である。分析に用いた被観察児は月齢15ヶ月～20ヶ月の延べ12人である。

### 2. 観察方法

観察は週1回、午前9時から12時頃まで行われた。保育室、園庭、園外などでの自然観察で、できるだけ大人の介入がなく、子どもたち同士だけで関わる機会を捉えた。そのため遊び場面のみならず、大人がある子どもの世話をしている間他の子どもたちが自由にされている時間も撮影対象の場面とした。エピソードの単位については、二人の子どもが近づいて互いに関わりをもつ可能性が出た時点から、二人が離れて相互作用の可能性がなくなった時点までを一つのエピソードとした。このようにして、二人の子どもの相互作用のエピソードを採取した。

### 3. 分析方法

撮影されたフィルムから、ある子どもがふり行為をし、それに対して別の子ども一人が何らかの反応をするという、二人遊びのエピソードを抜き出し、そのなかから分析対象として6つのエピソードを選んだ。記録と分析方法はStambak et al.(1983), Stambak & Sinclair(1990)で用いられた微細分析法に拠った。具体的には、まず個々の子どもの行為の詳細な起こし記録を作成した。その上で、行動には必ず何らかの意味と背景があるという前提から、一つ一つの行為の意味、二人の関係、関係の展開の意味を知るために、周りの

状況についての映像を繰り返し検討したり、映像を遡ってその行為が起きた文脈や背景について調べ、その意味を把握することを試みた。このようにして、単なる観察記録ではなく、個々の行為の意味の解釈および二人の関係の解釈を含む記録を作成した。記録の妥当性のチェックのために、この作業はもとの観察を知らないもう一人（観察には慣れている）にも独立で行ってもらい、その結果のずれについては話しあって同意したことを最終記録とした。

なお、このような少数の事例を解釈した方法による結果を一般化してよいか、という議論があり得よう。特に量的データを扱う発達研究では、ある数以上の生起をもって発生・発達とし、初期の少数の例は「発達はまだ無し」と無視することが多い。しかし質的研究においては、たとえ一事例

でも、それが子どもの能動的で自発的な行動から起きたものであれば十分検討に値し、「少なくとも『発達がある』可能性がある」という見方をとりたい。なぜなら一回限りの経験が子どもを発達させることは日常の中で十分見られるからである。そのような一回の経験に何が含まれているかを丁寧に見て行くことも、一つの有効なアプローチと考える。

#### IV. 結 果

二人の子どもの一方が自分のふり行為の意味や意図をどのように相手に伝え、理解させようとするか、その結果、相手がどう理解するようになるかについて、次の6つのエピソードについての分析結果を示す。表は行動の流れを示し、その解釈は記述によった。

##### 1. エピソード1.

被観察児：W（女児、15ヶ月3日）、T（男児、15ヶ月2日）。

表1. 15ヶ月児の飲むふり；意図の共有への努力が見られる事例。

W（女児、15ヶ月）	T（男児、15ヶ月）
(1) Wがカップをとって牛乳を飲む。「アー」と発生し、大人に笑う。「ナイナイ」と言って手を振る。（大人は「はい、おしまい」）	
(2) カップから飲むふりをして口で音を出す。	
	(3) Wの傍にやってくる。
(4) 飲むふりをしながらTを見る①。	
	(5) Wの肩に手をかけカップをのぞく。口で音を出す。
(6) 口で音を出しながらTを見る②。カップで顔を覆い口で音を出し、「アー」と言ってTを見て笑う。カップをTから遠ざけて「ワー！」と発声しTに笑いかける③。	
	(7) Wを「見て「エ」と発声しながら笑う。
(8) 顔を上向けて、カップを大げさに飲むふりをする④。Tの方にカップを差し出し⑤、「ワー」と発声。	
	(9) カップを取ろうとして手を出す。
(10) カップをさっと引いて⑥Tの目を見てふざけ笑いし⑦身体を揺する。	
	(11) 戸惑って何もしない。

(12) もう一度Tにカップを差し出す⑦。	
	(13) 視線を逸らして取り合わない。
(14) Tに「ワー」と声をかけ、Tの方を向いてカップから飲むふりをして口で音を出す⑧。	
	(15) Wに手を出して笑う。
(16) 大人に「バイバイ」と言いカップを渡す。(大人はカップを受け取り、盆の上に置く)。Wは再び「アー」とカップを要求し、取る。	
	(17) 一步前に出る。
(18) Tの方を向いて口元にカップを差し出す。「アー」と声をかける⑨。	
	(19) カップが口に当たると、口を突き出して、飲むふりをし、カップを取る。
(20) カップを取り戻そうとすることができず「ダダダ」と言い取ろうとする	
	(21) カップを渡さず、カップを口にしたまま移動。
(22) Tを目で追う。大人に「マンマ」と言う⑩。	
	(23) カップからこぼして手で床を拭くふりをする。
(24) 注意が逸れ、立ち去る。	

註：①～⑩は下記に述べるWの用いたストラテジーである。

おやつが終わった時の場面である。Wは飲み終えたカップを保育者に渡し、もう牛乳はないことを「ナイナイ」と表明したにも関わらず、それから口で音を立てながらカップから飲むふりをし、保育者の顔を見てふざけ笑いをした(1-2)。これは現実には飲むものはないと知りながら飲む動作をした「ふり行為」と見られる。TはWの行為を模倣した(5)が、これがふり行為かどうかは定かではない。ただ、WがこのTの行為をふり(あるいはふざけ)行為と解釈したと考えられる。なぜならWはもう一度口で音を出してTの模倣をして返し、笑いかけた(6)からである。笑いかけられてTも笑った(7)。この相互模倣と笑い合いによって、ふざけ(playfulness)の関係を二人が共有し、このやりとりがふり遊びになる土台を構成したと考えられる。

次にWはTを見ながら、仰向けの姿勢で大げさにカップを顔にかぶせるようにして飲むふりを行った(8)。これによってWは自分の行為が遊びであり、「ふり」であることをTに強調して示した。また、

顔からカップを離れたときの笑いかけも、「イナイナイバー」の要素も含めて、この行為が遊びであることを示している。WはカップをTに差し出した(8)。しかし受け取ろうとして手を出したT(9)に、彼女はカップを引っ込めて渡さない(10)。これは自分の意図はTにカップをただ渡すことではない、という意味表明であろう。TはWの意図がわからないようであり、興味を逸らしてしまう(11-13)。WにとってはTとの関係が切れてしまいそうな状況になった。そこで今度は「ワー」という声を出してTの注意を引いて、彼に向かって飲むふりをし、口で音を出した(14)。WはTが行うべきふり行為をやって見せたのである。Tはまた手を出してカップを受け取ろうとし、Wの意図がわからない(15)。WはTとの関係を諦めようとしてカップを手放し、すぐ気持ちが変わったのだろう(16)。カップをTの口元にもっていった(18)。2回も理解しなかったTに対し、Wは3回目はもっと正確に自分の意図を示したのであった。カップが口に触ったTは、飲むふりをするのだということを理解し

たようである(19)。Wは意図を伝えるのに成功した。ただ、彼女はうっかりカップから手を放してしまった。Wはふり行為の意図を理解させるのには成功したが、自分が主導して共同のふり遊びをするまでには至らなかった。

以上、Wが自分の「飲ませる一飲む」ふり遊びをTと共有しようという意図をもち、それをTに理解させるためにとったストラテジー（表1に①～⑩の箇所を表示）を、順を追ってまとめると、次のようになる。①飲むふり行動を繰り返してTを見る。②Tの模倣に対し模倣で返す。その際にふざけ笑いをする。③ふりであることを飲む動作と音を出すという大げさな行動で示す。④再びふざけ笑いで遊びであることを確認する。⑤相手に

ふり行為を要求するためにカップを出す。⑥相手がふり行為をしないと拒否する。⑦再びTに要求するが、ふり行為を見せてからカップを差し出す。⑧Tがなおふりを理解しないと、より正確に意図が伝わる行為に修正する。⑨相手が理解できると、相手を模倣することで合意を伝える。⑩相手が役割に添った行動をしないと、自分の行為を調整する。

ここには、3歳児についてVerba(1990)が述べたストラテジーの大半を見ることができる。すなわち、笑いかけ、大げさな行為、繰り返し、模倣、視線、声等によって、気分の共有、注意を引く、強調する、提案、修正、正確化、同意、拒否、等がある。しかもこれらを前言語期の動作と音声で行ったのである。

## 2. エピソード2

被観察児：R（男児、20ヶ月19日）、S（女児、15ヶ月24日）

表2：年長児が年少児にスプーンで食べさせるふり：象徴機能のズレが年少児にとって「発達の最近接領域」となった事例。

R(男児, 20ヶ月)	S(女児, 15ヶ月)
(1) Sの脇に来る。Sのもっていたスプーンを取ってSの口に持っていき口に触る。	
	(2) 口を開ける。
(3) スプーンを口のなかに入れて引き抜く。	
	(4) 口を開けて音を出す。
(5) 別のスプーンをとって、Sに食べさせるふりで口に差し出す。	
	(6) 口を開ける。
(7) Sの口のなかに入れたスプーンを入れてから引き抜く。	
	(8) 2回口をパクパクと開閉する。Rを見る。
(9) Sにかがみこんで、「オイシイ？」と言う。	
	(10) Rをじっと見る。
(11) スプーンをSに差し出す。	
	(12) 口を開けてRの方に突き出す。
(13) スプーンをSの口に入れ、引き抜き、「オイシイ？」と言う。	
	(14) 視線をそらす。
(15) またスプーンをSに差し出す。	
	(16) 大きく口を開けRの方に突き出し、スプーンを口にくわえる。
(17) スプーンを引き抜き、「オイシイ？」と言う。	

S にスプーンを差し出す。	
	(18) 口を突き出してスプーンを口に入れる。
(19) スプーンを引き抜いて「オイシイ？」と言う。	
	(20) 口のなかで噛むふりをする。
(21) スプーンをS に差し出す。	
	(22) 口を突き出してスプーンをくわえる。
(23) 引き抜いて「オイシイ？」と言う。	
	(24) 口のなかで噛むふりをする。
(25) スプーンを差し出す。	
	(26) スプーンを口に入れてから口を開ける。
(27) スプーンを引き抜く。	
	(28) 立って去る。

Rは終始この場面を主導し、Sに食べさせるふりをした。最初自動的に口を開けるだけだったSが、自分から口を突き出して食べるふりをするようになった変化をRがどのように引き出したかについて、分析する。ただしRは自分の行為の意味を意図的に理解させようとしたとは何えず、結果的にRの行動がSにふりとしての受け手の行動を引き起こしたと言う方が適切と思われる。

Rはほとんど同じ行為を7回繰り返した。それは、スプーンをSに差し出して口のなかに入れ、それを抜いて「おいしい？」と言って笑うというものだった。変化はSの方に起こった。一回目にRがスプーンを差し出して口にスプーンが触った時(1)は、Sは口を開け、スプーンが入ると舌でわずかに音を出した。この音が何を意味しているか不明だが、少なくとも明確なふりには見えない(4)。3回目にRがスプーンを差し出すと、Sは口をスプーンの方に突き出し、Rはスプーンを入れた。4回目は自分から口を突き出しスプーンが口に入るように構えた(12)。そして5回目、6回目にはやはり自分で口を突き出してスプーンを口に入れた後、モグモグと口を動かして食べるふりをした(20,24)のである。7回の繰り返しのなかで、Sは最初の受身の立場から能動的なRのパートナーになり、ふりの受け手としての行為に発展した。Rのステレオタイプな行動の何が、Sをふり行為へと導い

たかの要因を探ってみたい。

2つの要因が考えられる。第一の要因はRの行為の繰り返しである。繰り返しによってRの行為の意味が強調された可能性がある。また、何度もの繰り返しによって次の行為が予想でき、Rの意図を理解したり確認しやすい状況になった。Sは次第にRの期待することを理解するようになったと言えるのではないか。第二の要因は、象徴に關しての二人の子どもの間のずれである。Rが2回目にスプーンをSに差し出したとき、15ヶ月のSは実際のスプーンがあったので口を開けたと思われる。ところが、Rはこの行為を「食べるふり」と解釈し、Sに「おいしい？」と言った。すなわち、現実的なSの行為をRは虚構の行為と解釈したのである。このことがSの行為を「ふり」へと進める一因になったのではないだろうか。このようなやりとりは親と乳児の間でしばしば見られるが、同様のことが数ヶ月の月齢の違いしかないが、象徴機能のごく始まりの時期のSと、すでに初期の象徴機能を獲得しているRの間でも起こったと言えるのではないか。ただ、親子の場合と異なるのは、相手が理解できるかできないかには頓着せずに自分のできるレベルの行為を行い、二人のズレが結果的には一方の発達に促進的な働きをした可能性があるということである。

## 3. エピソード3

被観察児：W（女児、17ヶ月19日）、T（男児、17ヶ月20日）

表3. 寝て動かないふり；模倣からふりの共有へと調整する事例。

W (女児, 17ヶ月)	T (男児, 17ヶ月)
(1) Wが布団のところに行って寝て目をつぶり「ネンネ」と言う。眠るふりをして動かない。	
	(2) Wの後を追って布団に行き、頭を合わせる位置で寝る。目をつぶり眠るふりをして、頭を布団に打ちつける。身体を動かしたり止まったりする。
(3) 頭を上げてTを見る。Tを指して、大人に「ネンネ」と言う。(大人は「そう、ねんねね」)	
	(4) 頭を上げて大人に「ネンネ」と言い、頭を布団にうちつけて4回振ってから眠るふりをする。次に大人を見て手を振り「バイバイ」と言ってからWを見る。(大人は「はい、おやすみ」。)
(5) Tを見て笑う。	
	(6) 何度も寝返りをうち、大人を見て「ネンネ」とWを見る。
(7) Tを指さして「ネンネ！」と強く言い、ぱったり床に倒れて動かない。	
	(8) 起き上がって座り、Wを「エー」と呼ぶ。
(9) 上半身を起こしてTを見る。	
	(10) ぱたりと倒れて目をつぶり動かない。Wを見て「ネンネ」
(11) 布団に横になって動かない。	
	(12) 半身を起してからぱたり倒れて眠るふり。「アー」と発声
(13) 半身を起こしてTを見る。	
	(14) 起き上がって歩いて去る。

エピソード1と同じ二人が17ヶ月のときの観察である。おやつが終わった午前10時頃、子どもたちは遊び始めていた。Wは別の赤ちゃんが寝ていた布団のところに行き、ぱたりと寝た姿勢をして動かず、目をつぶり眠るふりをした(1)。Tが後からやってきてWのそばで眠るふりをした(2)。つまり、Wが始めた「眠るふり」をTはすぐ理解し、二人は同じふりを共有した。但し、Wは寝て動かないが、Tは身体を動かしていた。Wは半身起き上がりTを指さして、大人に向かって「ねんね」と言った(3)。この意味は不明であるが、本当に寝ているということではないだろう。「ねんねをし

ていない」あるいは「寝るふりしている」と言いたかったのだろうか。Tも大人に「ねんね」と言ったのであるが、寝てごろごろと転がった(4,6)。Wはこれが気にいらなかったと思われる。Tに向かって「ねんね！」と強く言い、大げさにぱたり倒れて動かなかった(7)。Wの「眠るふり」のイメージは、目をつぶって寝て動かないことであるのに、Tはごろごろと動いた。Wはこれが不満だったのであろう。そこで、Tにおおげさに「見本」を示し、訂正を迫ったのである。ここでは、デモンストレーションをして相手のふりを変えさせようと説得する意図がみられる。Tは笑い、Wの動

作の模倣をしてボタンと倒れ「ねんね」と言った(10)が、これはWの意図を理解し受け入れたことの表明と思われる。このようにして、Wは自分のやり方を相手にやらせるのに成功し、相手の行為を模倣する(11)ことで、合意を示した。これがまた、Tに同じ行為を繰り返させた(12)。このような相互模倣によって、二人はふりの細部の共有に至った。

以上の一連の過程でWが自分のイメージを相

手に理解させるためにとった行動をまとめると、次のようである。Tと寝るふりの意味の共有をしたあとで、そのふりの表現の仕方を訂正させるために、ことば、強い語調、大げさな動作での見本の提示と説得を行った。Tが自分の提案を受け入れたことを理解すると、相手への模倣によって同意、承諾の意思を伝えた。

#### 4. エピソード4.

被観察児；W（女児、17ヶ月19日）、T（男児、17ヶ月20日）

表4. 寝るふりの変化；寝かせる人—寝る人の役割行動において共有を試みた事例。

W (女児, 17ヶ月)	T (男児, 17ヶ月)
(1) Wが再び布団に来て寝る。	
	(2) Wの後を追ってきて脇に寝る。
(3) 毛布をかぶって、何度も寝返りをうつ。	
	(4) 眠るふりをする。半身を起こしてWを見て「ネンネ」と言う。
(5) 寝返りを打ちながらTを見る。	
	(6) 寝かしつけるようにWの頭をなでて「ネンネ」と言う。
(7) 寝返りを打ち続ける。	
	(8) Wを指さして「エー」と言う。
(9) Tを見て「ダダダ」と言う。	
	(10) Wに「バイバイ」と言う。
(11) 寝返りを打ち続けてTを見る。	
	(12) 起き上がって去る。

エピソード3の直後である。TはWに同意して、ぱったり倒れて動かず目を閉じることで「ねんね」のふりをしていた。ところがWが布団の上でゴロゴロ転がりだした(3)。これを見たTは、今度はWに「ねんね」と言って訂正を迫った(6)が、Wはゴロゴロし続けた(5)。今度はTは寝かしつけの動作でWの背中をたたいて「ねんね」と言った。TがWにふりのイメージを説得する側になったのである。単にことばでは説得できなかったTの取った行動は、「寝かしつける人」の役割をとることで、パートナーのWに「寝かしつけられる人」の役割を与えようとしたのである。これは遊びの枠内で相手の行動を変えさせようとする巧みな方法と言

えよう。ただし、この行為がこの状況で最も適切な行為であったかどうかは、やや疑問である。彼は寝るふりの行動の内容を変えさせなかったのであるが、寝かしつけられる人の役割をWに与えただけで、その役割がどんな行為をすべきかは示さなかったからである。Wは相変わずごろごろ動き、Tは成功しなかった。しかし、1歳児の行動としてここで注目すべきは、Tが相手の行為を変えさせようとする時に、ふり遊びの枠内でそれを試みたことである。



## 5. エピソード5.

被観察児：S（女児、20ヶ月24日）、N（女児、20ヶ月0日）。

表5. 拾って渡すふり；物の受け渡しのふりを共有しようとしたが失敗した事例。

S(女児, 20ヶ月)	N(女児, 20ヶ月)
(1) 教室の床から何かを拾うふりをし、テラスにいるNのところに走っていく。「ハイ。ハイ」と言ってNに渡すふりをする。	
	(2) Sの手から取るふりをする。
(3) 「バシャバシャ」と言いながら、両手をはたき合わせ、何ももっていないふりをする。	
(4) 去るがすぐ戻ってくる。	
	(5) 床から何かを取るふりをし、Sに手を見せて「チョウダイ」と言う。
(6) 手すりから何かを取るふりをし、Nに両手を差し出して「ハイ」と笑う。	
	(7) Sが差し出した手から受け取るふりをする。歩いて去る。
(8) 手を開いて両手をこすり合わせ手をぬぐう仕草をする。手すりから取るふりをし、「ドウゾ」と手を出す。Nが行ってしまったので笑いながら「ア、N」とNを呼ぶ。	
	(9) 戻ってくる。笑いながらSの手から受け取るふりをする。
(10) Nの手を触って笑い「ドウゾ」と言い、手を振る。これを繰り返す。	
	(11) 手すりから何かを取るふりをし、Sに両手を差し出す。
(12) Nに手を差し出してNの手を触り「ドウゾ」と言って笑う。	
	(13) Sに笑う。床から何かを取るふりをしてその手をSに差し出し「タトー」と言う。
(14) 去る。	

二人の関係はSが「物を渡すふり」、Nが「受け取るふり」の役割であった。最初Sは両手ですくうように床から拾い、そのままNのところに持って行って手の上にのせ、手を開いてから、両手をはたいて、手のなかには何も無くなったということ表現した。NはSの手から取る仕草をし、Sのふりの意味をすぐ理解したことを示した。二人はこのやりとりを笑いながら繰り返し、それぞれ「渡し手」「受け手」の役割を果たしていた。このやりとりの繰り返しのなかで、Sは自分の行為をより精緻化していき、Nに「渡すふり」についての

より詳細な情報を与えた。次の表はそのあとのエピソードである。

Sは「与え手」の役割を取り続けた。一方Nは受け取るふりをした(2)ののだが、次にはSの役割を模倣して、柵の上で何かを取るふりをしてSに差し出し、自分の役割を「与え手」のそれに変えようとした(5)。しかしそのとき『ちょうだい』と言った。つまり、「与え手」の役割をしようとしながら「受け手」の言葉を言ってしまった。Sは「与え手」の役割をとり続けて(6,8)、相手との役割交代はしなかった。Nの方が元の受け手の役割に

戻った (7,9)。この後、Nは再びSの模倣をして「与え手」の行為をし (11,13)、結局二人とも相手に与えるが受け取る人はいないという状況になった。その結果、遊びは続かなくなり終わった。

相手のふり行動の意味を理解したとしても、共同のふり遊びが続くためには、「与え手」と「受け手」の相補関係の調整が必要である。その相補

関係が崩れたときには、自分が行動を変えるか相手に変えるように働きかけることが必要である。ごっこ遊びができる年齢の子どもたちは、しばしば相手の役割の変化に応じて自分の役割を変えることで、役割交代をする。しかし、このエピソードでは、役割交代がうまくできず、そのための情報を与えることも適切ではなかった。

## 6. エピソード 6.

被観察児：T (男児、19ヶ月14日)、N (女児、20ヶ月0日)。

表6：つまんで食べさせるふり;食べさせる人—食べる人の役割交替に成功した事例。

T(男児、19ヶ月)	N(女児、20ヶ月)
(1) Tは缶のふたを見つけ、そこから何かをつまんで食べるふりをする。大人のところに行って手のなかに入れるふりをする。次にNのところに行き、テラスの手すりにふたを置いて、そこからとってNに差し出すふりをする。	
	(2) 別の方向を見ていてTを見ていない。
(3) ふたからつまんでその閉じた手をNの顔の前にもっていく。	
	(4) 別の方向を見ていてTを見ず、Tを手で払いのける。
(5) ふたからつまむふりをして、Nの口のところにもっていく。	
	(6) 振り返ってTを見る。口を開ける。
(7) Nの口につまんだ指を入れる。	
	(8) 口で音をさせる。去るがすぐ戻る。
(9) 去るがすぐ戻る。	
	(10) 手を閉じてTに差し出す。
(11) Nの手から何かをつまむふりをする。	
	(12) 手を開いてTの手に注ぐふりをし「チャー」と言う。
(13) Nの開いた手から何かをつまむふりをし、それをNに与えるふりをする。	
	(14) Tに手を出して「チャー」と注ぐふりをする。
(15) Nの手からつまむふりをする。	
	(16) 手を広げて「チャー」と言いながらTに与えるふりをする。
(17) Nの手からとるふりをする。	
	(18) 去る。

エピソード5のすぐ後である。Nはエピソード5の子どもと同一である。

Tが缶のふたから何かをつまむふりをしてNに食べさせるふりをする遊びである。Tはふたからつまむふりをして、Nに差し出した(1)が、Nはこれを見ていなかった(2)。そこで、TはNがふりに応じるように、行動をより直接的に変化させた。最初はNの顔の前に差し出した(3)。これは確かにNの注意を引いたが、Nは拒否の反応をした(4)。そこでTはふりに直接応えるようにNの口元に差し出した(5)ところ、Nは関心を示し、口を開けた(6)。Tは指を中に入れ(9)、Nは口で音をたてて食べるふりをした。このようにして二人は、食べさせるふり—食べるふりの役割をもったやりとりを達した。ここでは、Tが自分の動作を修正し、意味をより明確にして相手に示していった一連の過程を見ることができる。すなわち、まず相手が自分に反応せざるを得ないように、次に相手と相互関係的になるように、さらにふり行為を相手が理解し相補的な役割を行為で示すまで、自分の行為を変えていった。しかもこの間、Tはことばによってではなく、すべて行為でこれを示したのである。

次に、NがTに手を差し出して渡すふりをして(10)、役割が逆転した。以前はつまんで食べさせるという与え手の行動をしていたTは、同様につまむ行動をしたものの、受け手としての役割をすぐ理解した(11)。Nは与える役割を続けたが(12)。途中でTは少し混乱し、Nの手に渡す仕草をした(13)ものの、すぐ受け手に戻った(15)。すなわち、Tは自分の役割を相手に合わせて変更し、混乱しても修正することができたのである。

## V. 考 察

1歳児が他児との遊びにおいて、自分のふり行為の意味を相手が理解できないときに、どのように理解させようとするかという点から、6つのエピソードの分析を進めてきた。

まず驚かされるのは、1歳の幼い子どもたちの

能動性である。彼らは他児とのつながりを持ち、自分の表象を相手に伝えて共有しようとして、積極的にさまざまな行為を行った。

観察で見られた1歳台の子どものふり・見立て遊びのテーマは限られていた。食べるふり、寝るふり、食べる—食べさせるふり、物を渡す—もらうふり、寝かしつける—寝るふりである。他の研究(Musatti,1983; Howes & Ungler,1989)で見られた1歳の象徴遊びのテーマと同様であり、この年齢の子どもの象徴機能の未熟さを示しているのであろう。しかし、このようにふり・見立てのレパートリーが限られていることは、子ども同士が同じテーマを共有するのをむしろ容易にし、ふり・見立て遊びの発達に寄与しているのではないだろうか。

エピソードで見られた、1歳児が相手を理解させるためにとる方法を、3歳児がとるストラテジー(Verba,1990; Howes,1992)に照らしてみると、ことばが未熟な1歳児もさまざまな身体的表現を使って、自分の意図を理解させようとし、また相手の行動から意図を読みとろうとする諸行動を見ることができた。

### 1. ふりの意味の理解と共有にいたるプロセス

まず、目的の項で挙げた6つの点について検証する。

- (1) 相手とのインタラクション状況を作るため、相手の関心を引いたか

これについては相手をふりの受け手として働きかける、また相手にふざけ笑いをする、相手の顔を見る等により、インタラクションを持った。

- (2) 相手が自分のふり行為のパートナーになるように、ふり行為を提案したか

エピソード2以外は、相手に向けたふり行為は、受け手としてふり行為をすることを相手に期待していた。エピソード2では、一方が他方の模倣をすることでパートナーになった。

- (3) 自分の行為がふり行為であることを相手に理

解させようとしたか

ことばによる説明で情報を与えることができない1歳児も、繰り返し、ふざけ笑い、大げさな身振り、行為の修正等により、現実でなく虚構であることを理解させようとした。

(4) テーマを確認して、共通のテーマの枠に入っていたか

相手とのふりの確認は、相手に対する模倣、笑いかけによってなされていた。

(5) ふり行為の意味を相手が理解しない時に明確化、説明を行ったか

大げさな身振りによる情報提示、繰り返しによるふり行為の強調、繰り返しのなかで行為を変化させることによる情報の明確化、デモンストレーションによる説明が見られた。

(6) 互いの調整のため、自分の行動を修正する、相手に修正を求める等が見られたか

相手の説得や訂正要求は強い語調、指差し、行為の繰り返し等によってなされた。相手のふりに対して自分の行為を変えることが、相補関係の調整やふりの表現方法の調整に関して行われた。また模倣行為が相手への同意として働き、相互模倣は互いの合意を示した。

このような相手との調整は、大人相手ではあまり見られない。大人の側で自分に合わせてくれるからである。しかし、同年齢あるいは年下の同輩に対しては、1歳児でもこのような調整をすることができることが示された。一方、「質問」は見られなかった。

以上のように、1歳児が少ない行動のパターンのなかで、意図を理解させるために必要なことを多様に示し得ることが示された。

## 2. ふりの理解と共有のためにとられた行動

相手に虚構であることを理解させる、ふりの意味を理解させる、行動の修正を求める等は、3歳児であればことばでやりとりが行われることが多いのであろうが、ことばの未熟な1歳児もさまざ

まな前言語期の動作的行動を通じて行うことを見てきた。これを子どもたちは意図的に行ったのだろうか。整理してみる。

### (1) 意図的な行動

虚構であることを示す、相手を理解させる等のために、ふりをやって見せる、大げさな身振りをする、指差し、笑いかける、役割を演じる、相手に対して強い語調で呼びかける等は、情報の送り手として、ふり行為であることや、その内容をはっきり伝える意図をもって行われた行動であると考えられる。

### (2) 意図的とは必ずしもいえない行動

模倣、及び行為の繰り返しは、意図的な場面もあるが、結果的に相手との相互理解を促進する効果をもったといえよう。行為の繰り返しの効果をまとめると次のようになる。行為の送り手としては、①相手の注意を惹きつける、②自分の行為を強調する、③情報を与える、④意味を明確化する。一方行為の受け手の側はその行為を何度も見ることができるので、①意味が分かりやすくなる、②それに対する適切な反応を考える時間を与えられる、③繰り返しのなかで受け手はその間の変化に敏感になる、等の効果があると考えられる。

また相手の行為の模倣は、①相手と場・情動・テーマを共有する、②相手を理解したことを伝える、③提案に同意する、協同の意志を伝える、等の効果をもった。

### (3) 二人の関係性

二人の関係性、すなわち相手とのふりのずれ、役割の相補性およびターンテイクングが、相手のふりの意味の理解と共有に貢献したと考えられる。これらのうち、相手とのふりの相違や理解のズレの役割については、親子間の遊びからの示唆を得ることができる。親の象徴的な働きかけなどの援助は子どもの象徴遊びを促す (Beizer & Howews, 1992; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1994; Hoshi & Maekawa, 1995) が、なかでも、子どもよりやや高度の行為で応答するような大人

と子どもの「ズレ」が、「発達の最近接領域」を作り、子どもの行動を引き上げることが知られている。象徴機能がまだ出現していない子どもを象徴の理解へと促進できるかどうかは不明だが(Fein & Fryer, 1995)、象徴遊びがなんらかの形ですでにできる子どもをより豊かな象徴遊びへと導く効果をもっていることが知られている(O'Connell & Bretherton, 1984)。二人の子ども間でも同様に、両者のずれが一方の象徴遊びを促進する効果をもち得るのではないだろうか。Dunn & Dale (1984) は、同じ子どもについて母子間と兄弟間の象徴遊びを比較し、年上の兄弟が年下の子どもの発達を促進すると述べているが、これは二人の行動の相違が「発達の最近接領域」を作るからであると思われる。また Veneziano (1997) は、相互模倣が子どもたちに、互いの活動を比較してその相違を認識させる働きをしていると述べている。本研究のエピソード2で、5ヶ月年長のRが年下のSの行為をふりと解釈し働きかけた時、この「最近接領域」が生じたのではないだろうか。また、同月齢の子ども同士の場合では、エピソード3、4の寝るふりの例のように、それぞれが自分のふりの仕方を表現することで互いの違いを認識することが見られた。また、エピソード6のように、自分の行動を相手に合わせて変えることも見られた。ただ、二人の考えを組み合わせる第三の案を出すということは、どのエピソードにも見られなかった。

また、母子間のやりとりの相補性が子どもの象徴遊びを促進する社会的な引き金になるという研究がある(Fiese, 1990)が、エピソード5、6のような、相補関係とターンテイクの互いの調整はふり遊びを続け発展するための一要件といえよう。

### 3. 結語

1-2歳の共同象徴遊びについての研究は、その多くが親子間の遊びを扱っており、子ども間につ

いての研究は極めて少ない。確かに、この年齢の子どもたちの共同遊びで象徴遊びが起こる頻度は少ない。しかしそれは、彼らが共同象徴遊びをすることができないということではない。一人遊びで人形に食べさせる遊びが早く出現するように、機会があれば「食べさせる-食べる」「渡す-受け取る」等の共同ふり遊びは早期に出現することを本研究は示した。一見ごく単純に見える「渡す-受け取る」の遊びも、微細に分析すれば、子どもたちは物理的な形に表れない相手の意図を読み取り、相手の行動を変えさせるためのたくさんのサインを送っていることが示された。このようなことが起こるのは、被観察児たちが保育園児であることが大きく関係しているのであろう。互いによく知っている子どもたちの遊びは、知らない子どもたち同士の遊びよりもより高度でありうる(Musatti & Panni, 1981)という。同年齢や年齢差の少ない異年齢の子どもたちと一緒に育ち、相互の関わりの多い子どもたちであるからこそであろう。乳児期の他者との遊びについての発達心理学的研究は、とかく家庭内と母子間に限られがちで、他の子どもとの相互関係の発達への貢献は過小評価されている。しかし今日、乳児保育が一般的になり、乳児期を保育園で過ごす子どもは増加している。乳児の発達における同輩の役割の見直しが求められよう。また、乳児保育においても、たとえ0歳児であっても、大人-子ども関係だけでなく子ども同士の関係が重要であることがもっと認識され、実践のなかに生かされることを期待したい。

## VI. 文 献

- Beizer, & Howes. 1992. Mothers and toddlers: Partners in early symbolic play. in Howes, C. 1992. *The collaborative construction of pretend*. New York, State University of New York Press.
- Dunn, J & Dale, N. 1984. I a daddy : 2-year-

- olds' collaboration in joint pretend with sibling and with mother. In Bretherton, I. (ed.) *Symbolic play*, Orlando, Academic Press.
- Eckerman, C. O., Whatley, J. L. & Kurtz, S. 1975. Growth of social play with peers during the second year of life. *Developmental psychology*, 11, 1, 142-49.
- Fein, G. & Fryer, M. G. 1995. Maternal contributions to early symbolic play competence. *Developmental Review*, 15, 356-381.
- Fiese, B. Playful relationships: a contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. 1990. *Child Development*, 61, 1648-1656.
- 星三和子、栗山容子、蓮見元子、日笠摩子. 1988. 物を扱う遊びにおける象徴機能の発達水準。教育心理学研究. 36. 345-351.
- Hoshi, M. & Maekawa, K. 1995. Caregivers' contribution to the socialization of their children. 東京家政学院筑波短期大学紀要. 5, 1-11.
- Howes, C. 1992. *The collaborative construction of pretend*. New York, State University of New York Press.
- Howes, C. & Matheson, C. C. 1992. Sequences in the development of competent play with peers : social and social pretend play. *Developmental psychology*, 28, 961-974.
- Howes, C. Unger, O. 1989. Play with peers in child care settings. In Bloch, M. N. & Pellegrini, (eds.) *The ecological context of childrens' play*. Norwood, N. J. Ablex Publishing.
- Maisonnet, R. et Stambak M. 1983. Jeux moteurs chez des enfants de 12 à 18 mois. in : Stambak, M., Barrière, M., Bonica, L., Maisonnet, R., Musatti, T., Rayna, S. et Verba, M. *Le bébés entre eux*, Paris, PUF.
- Maisonnet, R., Stambak M. et Barrière, M. 1983. Echanges dans une situation de jeux moteurs. in : Stambak, M., Barrière, M., Bonica, L., Maisonnet, R., Musatti, T., Rayna, S. et Verba, M. *Les bébés entre eux*, Paris, PUF.
- Musatti, T. 1983. Echanges dans une situation de jeux de "faire semblant", in Stambak, M., Barrière, M., Bonica, L., Maisonnet, R., Musatti, T., Rayna, S. et Verba, M. *Les bébés entre eux*, Paris, PUF.
- Musatti, T. & Panni, S. 1981. Social behavior and interaction among day-care center toddlers, *Early Child Development and Care*, 7. 5-25.
- Nicolich, L. 1977. Beyond sensorimotor intelligence : Assesment of symbolic, maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23, 89-101.
- Nicolich, L. 1981. Toward symbolic functioning : Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- O'Connell, B. & Bretherton, I. 1984. Toddler's play alone and with mother. In Bretherton, I. (ed.) *Symbolic Play*, 337-366. Academic Press.
- 大竹信子、星三和子. 2004. 言語発達の基盤としての他者に対する注意と子ども同士のコミュニケーション。日本発達心理学会15回大会発表。東京。
- 大竹信子、星三和子. 2005. 言語発達の基盤としての子ども同士のコミュニケーションー他者の視線と身体からの意図の読み取り。日本発達心理学会16回大会発表。神戸。
- Stambak, M., Barriere, M., Bonica, L.,

- Maisonnet, Musatti, T., Rayna, S., et Verba, M. 1983. *Les bébés entre eux*, Paris, PUF.
- Stambak, M. et Sinclair, H. (eds.) 1990. *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*. Paris, PUF.
- Tamis-LeMonda, C. & Bornstein, M. Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. 1994. *Developmental Psychology*, 30, 2, 283-292.
- Vandell, D. L. & Wilson, K. S. 1982. Social interaction in the first year : infants' social skills with peers versus mother. In Rubin & Ross (eds.) *Peer relationships and social skills in childhood*. Springer Verlag.
- Veneziano, E. 1997. Discussion, in a symposium on "Variety of imitation, cognitive processes and the acquisition of new knowledge in early childhood", 8th European conference on developmental psychology, Rennes, France.
- Verba, M. 1990. Construction et partage de significations dans les jeux de fiction entre enfants. in Stambak, M. et Sinclair, H. (eds.). *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, Paris, PUF.
- Verba, M. 1994. The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human Development*, 37, 125-139.