

琉球大学学術リポジトリ

幼児の象徴機能の発達的研究

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-09-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 嘉数, 朝子, Kakazu, Tomoko メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/20.500.12000/1869 |

幼児の象徴機能の発達的研究

嘉 数 朝 子*

Children's Symbolic Function

Tomoko KAKAZU

(Received August 20, 1983)

問題と目的

象徴遊びは幼児の認知発達を研究する手段として注目を集めてきた。Piaget (1962)とVygotsky (1967)は、象徴遊びの発生と表象機能とを関連つけた。そこで本研究ではこのような認知的発達理論の立場にもとづき、幼児の事物の象徴的使用の発達差を検討することを目的とする。

感覚・運動的知能の段階から表象的知能へと移行する際の行動上の顕著なあらわれのひとつとして、象徴遊び(ごっこ遊び)の発生が挙げられる。象徴遊びができるためには、頭の中に何かを思いうかべること(心像)ができなければならない。心像の発生とともに、子どもは目の前の事物をそれとは異なった他のものにみだてて扱う遊びを展開するようになる。たとえば、この時期にみられるママゴト遊びで、子どもは棒切れを「さじ」に、小石を「あめ玉」にみだてたりする。このように、あるもの(e.g., さじ)を、それとは異なった他のもの(e.g., 棒切れ)であらわすことを、ここでは「みだて」とよぶ。前者の「あらわされているもの」は所記と、後者の「あらわしているもの」は能記とよばれる。

Vygotsky (1967)は象徴遊びを思考と意味とを、具体的な事物から解放する課程の中間項として位置づけている。表象機能の発達過程の初期においては、事物の知覚はその意味よりも優勢である。みだて状況においては、能記(e.g., 棒切れ)は、実際の事物(e.g., さじ)から分離した意味における中心物として働く。最初は、事物と物の意味との完全な分離は不可

能なので、子どもは代用物(e.g., 棒切れ)を必要とする。子どもがその棒をさじとして使えるようになった時、意味は優勢になりはじめる。しかし、まだ事物から完全に自由になったわけではない。子どもは、まださじの意味を保存するために適切な物理的手がかりの存在に依存している。Vygotskyは、子どもは象徴遊びの中で、置き換えを練習すると主張した。つまり最初は表象される事物と類似した物を使用し、後には、どんな物でも、最後的には事物なしでもふりをするによって置き換えが可能になってくる。Vygotskyは、この練習は真の象徴の出現にとって本質的なものであると主張した。真の象徴が発達したとき、意味は物から独立し、子どもは任意の能記を操作することができるようになる。この能記と所記の間の距離の発達の過程は、Bruner (1964)やPiaget (1962)、Werner and Kaplan (1963)によっても研究されている。

象徴機能の発達に関する実証的研究は、従来能記一所記枠組のもとで行なわれてきた。高橋ら(1972)は、4~8歳の幼児・児童を対象として、所定の遊具について、それがあつものにみだてて使えるかどうかを問い、能記と所記との関係を発達的に検討した。その結果は、一般的に年少児は所記に類似した遊具しかみだてられないが、加齢とともに、所記にあまり似ていない遊具でもみだてて使える率が増加するというものであつた。Elder & Pederson (1978)は、2½, 3, 3½歳児を対象に、表象される対象と類似あるいは非類似の代用物を与える群と、与えない群の3群を設定し、ふりをする行為(e.g., くしで髪をとく)をするように求めた。その結果、2½, 3歳児は類似の代用物の存在

* 琉球大学 教育学部 心理学教室

に依存するが、3½歳児は、3群とも同じようにふりをすることができた。これらの研究は、Vygotsky の発達路線に一致する結果であるといえよう。

さらに、これらの実証的研究も、実験的に統制された事態での「みたて」であって、遊び場面（ある一定のテーマに応じて、「みたて」行為が生じる場面）とはいえないだろう。辻野（1978）は、能記と所記の類似度が「みたて」に及ばず効果について、遊びのテーマや行為がある場合とない場合を比較して、3～6歳児に対象に検討した。その結果、遊びテーマがない場合は、年少児の場合は、部分的な物理的属性（色や形）を手がかりとしたみたて（形態誘発型みたて）が年少児に多く生じた。一方、遊びテーマが与えられた場面では、遊びの中で所記と能記の形態上、機能上の違いを捨象する結果、能記を、それとは分離した所記とを結びつけるみたて（行為主導型みたて）が年長児に多く出現するという結果を得た。Vygotsky（1967）の遊びの中で物と意味とが分化され、象徴的遊びを抽象的思考への移行段階へに位置づけるとい主張は、この「行為主導型みたて」に相等すると示唆された。

ところで、従来の能記一所記枠組での事物の象徴的操作の研究では、使用されている事物の選択基準が不統一なために研究間の比較を困難にしている面がある。Overton & Jackson（1973）は、代用物がない場合の象徴的行為の発達を検討したが、対象が自己に向けられた行為（e.g., クジで髪をとく）の方が、外的対象に向けられた行為（e.g., トンカチでクギを打つ）よりも早く発達することを見出している。代用物を用いた象徴的行為の場合でも同様の発達の变化がみられるのであろうか。もしみられるとすれば、事物を選択する際に従来の能記と所記の類似度に加えて、対象物の性質も考慮に入れる必要があるのではないだろうか。

本研究では、象徴される事物の性質（所記）とその代用物（能記）の性質に焦点をあてて、①能記と所記の類似度と、②対象が自己であるか外的なものであるか、③さらにあそびテーマを与えあそび行為を伴う場合と、そうでない場

合との3要因を操作して象徴機能の発達の变化を検討することを目的とする。

方 法

1. 実験計画 3年齢（3, 4, 5歳）×2類似度（類似, 非類似）×2対象の性質（対自己, 対外）×2場面（あそびの中, あそびの外）の4要因の要因計画が用いられた。第1と第2の要因は被験者内要因で、第3と第4の要因は被験者内要因であった。
2. 被験者 N市内私立保育園の3歳児：男女各5名計10名（平均年齢3歳4ヶ月）、4歳児：男児11名、女児9名計20名（平均年齢4歳2ヶ月）、5歳児：男児9名、女児9名の計18名（平均年齢5歳3ヶ月）の総計48名であった。
3. 実験材料 日常よく使用される道具4種について、所記と能記との類似が異なる2条件と、さらに対象の性質によって異なる2条件を設定した（表1参照）。

表1. 実験で用いられた代用物

| 所記 | | ホウチョウ | コップ | ホウキ | くし |
|-------|-----|-------|-------|-----|-----|
| 能記 | 類似 | へら | コースター | 棒 | 木片 |
| | 非類似 | ミニカー | ペン | さら | ボール |
| 対象の性質 | | 対外 | 対自己 | 対外 | 対自己 |

以下に類似度条件の定義を記述する。

類似条件…能記が所記と形態的にも機能的にも類似しており、それ自身は、はっきりした第一義的機能を持っていない。

非類似条件…能記と所記との類似度は形態的にも機能的にも低く、能記自身が所記とは異なったはっきりした第一義的機能を持っている。

4. 手続き 実験は個別で行なわれた。実験は、前テストと置換テストの2セッションから構成された。前テストでは、4種の実物の道具を被験者に見せて道具名の知識を確認し、次に道具を与え操作能力をみた。さらに象徴的行為についての理解を確認するために、“ふりをする”

ことが求められた。具体的には、犬と猫のふりをさせた。その後、直ちに置換テストに入り、各被験者は、類似、非類似の2条件のいずれかに割り当てられた。

『あそびの外』場面では、代用物を与え「これを〇〇 (e.g., くし) のかわりにして〇〇 (e.g., 髪) を〇〇 (e.g., とく) ふりをしてちょうだい」と教示した。『あそびの中』場面では、おうちごっこというテーマのもとにままごとセットとともに代用物を与え、同様の教示を行なった。あそびの中と外の場面のあいだには、約一週間の間隔をおき、あそびの外場面を先に行なう群とあそびの中場面を先に行なう群とに2分した。

以下に、『あそびの中』場面の具体的な内容を記述した。

赤ちゃん人形やおもちゃの冷蔵庫、ガスコンロ、なべ、おわんなどの遊具とともに、代用物を与え、おうちごっこというテーマのあるあそび場面を設定、被験者はおかあさん、あるいはおとうさんになり、おうちごっこが進行していく、あそぶ中で、以下の①～④を子どもに要求し、自然に「みため」が行えるようにする。

(さあ、ごはんの時間にしましょう。)

- ①「おかあさんは、これをホウチョウのかわりにして、赤ちゃんにバナナ(粘土)を切って、食べさせてあげてね。」
- ②「おかあさんは、これをコップのかわりにしてジュースをのんでね。」
(赤ちゃんが、ごはんでおうちをよごしたのでおそうじしましょう。)
- ③「おかあさんは、これをホウキのかわりにして、おそうじをしてね。」
(おそうじもおわったし、こんどはおかあさんに出かけましょう。)
- ④「おかあさんは、これをくしのかわりにしてかみの毛をといてね。」

5. 得点化 被験者の反応は次の4つのカテゴリーに分類され、得点化された。①代用物を使用することによって、対象の実際の変化を求めた場合—3点、②対象の実際の変化を求めず代用物の操作のみを行なう場合—2点、③中間的な不明瞭な反応—1点、④行為再現の拒否—0

点、ただし、対自己の場合のカテゴリーは①③④のみであった。4種の代用物が設定されたので得点の最大値は12点であった。

結 果

(1)類似度と場面の要因について

図1に場面別に類似群と非類似群の平均得点

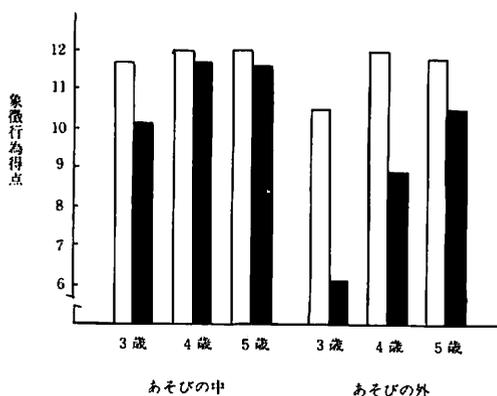


図3. 場面・類似度別の平均得点

を示して。はじめに、類似度のレベルの効果を検討するために、場面の中と外の得点をこみにして、3年齢×2類似度の分散分析を行なった。その結果、年齢と類似度の主効果、及び交互作用が有意となった(順に $F(2/38) = 14.204$, $F(1/38) = 36.051$, いずれも $p < .01$, $F(2/38) = 3.413$, $p < .05$)。さらに分散分析の誤差項を用いて個々の平均値間の差についてt検定した主な結果は次のとおりであった。年齢の主効果は、年齢とともに成績が有意に上昇していることを示している(3歳と4歳— $t(25) = 8.005$, 4歳と5歳— $t(31) = 2.834$)。類似度の主効果は、類似条件の方が非類似条件よりも有意に成績がよいことを示している。年齢と類似度の交互作用については次の通りであった。類似度条件ごとにみると類似条件では各年齢間に有意な差はないが、非類似条件では3歳児は4、5歳児と比較して有意に成績が低かった(いずれも5%水準)。また年齢ごとに2条件の成績を比較すると3、4歳においては、類似条件の方が良い成績であるが(順に $t(8) = 4.509$, t

(16) = 2.848)、5歳児では差がなかった。

次に場面の効果を検討するために類似度条件をこみにして3年齢×2場面の分散分析を行なった。その結果、年齢と場面の主効果が得られた(順に $F(1/4) = 8.517$, $F(1/4) = 41.54$, いずれも $p < .01$)。年齢の主効果は年齢とともに有意に成績が上昇していることを示していた(3歳と4歳 - $t(53) = 9.437$, 4歳と5歳 - $t(65) = 3.137$)。場面の主効果はあそびの中場面の方があそびの外場面よりも有意に成績がよいことを示していた。有意な交互作用は得られなかった。

さて、次に類似度条件と場面条件の関係をみるために場面別に3年齢×2類似度の分散分析を行なった。あそびの中条件では、年齢と類似度の主効果及び交互作用が有意となった(順に $F(2/36) = 11.732$, $F(1/36) = 20.215$, $F(2/36) = 12.649$, いずれも $p < .01$)。下位検査の結果、年齢の主効果は、3歳児が他の2群よりも有意($p < .001$)に成績が低いことを示していた。4歳と5歳には有意差はなかった。類似度の主効果は、類似条件の方が非類似条件よりも成績がよいことを示していた。交互作用については、3歳児のみに、類似度条件による有意差が得られ($t(8) = 7.735$, $p < .001$)、4、5歳児では差がなかったことを示す。

次にあそびの外条件では、年齢と類似度の主効果及び交互作用が有意となった(順に $F(2/36) = 20.528$, $F(1/36) = 48.929$, いずれも $p < .01$, $F(2/36) = 5.705$, $p < .05$)。下位検査の結果、年齢の主効果は年齢とともに成績が有意に上昇していることを示す(3歳と4歳 - $t(23) = 8.835$, $p < .001$, 4歳と5歳 - $t(29) = 3.440$, $p < .01$)。類似度の主効果は、類似条件の方が非類似条件よりも有意に得点が高いことを示している。交互作用については、類似条件においては、3歳児のみが他の2群に比較して有意($p < .05$)に成績が低いのに比べて、非類似条件では、加齢とともに成績が上昇していることを示す(3歳と4歳 - $t(11) = 3.977$, $p < .01$, 4歳と5歳 - $t(14) = 2.832$, $p < .02$)。

まとめると、象徴的行為は類似条件の方が非類似条件よりも容易であり、その差は年少児ほ

ど大である。また、あそびを伴った場合は更に容易になる。特に非類似条件においては場面の効果は大である。

(2)対象の性質の要因について

図2に、年齢別に対自己条件と対外条件の平

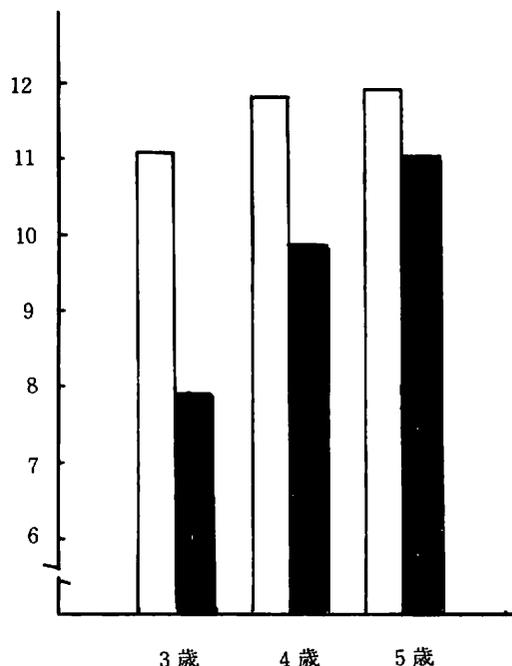


図2. 対象の性質別の平均得点

均得点を示した。3年齢×2対象の性質の分散分析の結果、年齢と対象の性質の主効果及び交互作用が有意となった(順に $F(2/41) = 7.170$, $F(1/41) = 36.861$, $p < .01$, いずれも $p < .01$, $F(2/41) = 4.345$, $p < .05$)。下位検査の結果、年齢の主効果は年齢とともに有意に成績がよくなることを示していた(3歳と4歳 - $t(25) = 3.334$, $p < .01$, 4歳と5歳 - $t(31) = 2.043$, $p < .05$)。対象の性質の主効果は、対象が対外よりも対自己の代用物を伴った行為の方が容易であることを示している。交互作用は、対自己の代用物では各年齢間に有意差がないが、対外的代用物においては5%水準で各年齢間に有意差がえられたことによる。すなわち、対象が対自己の代用物を伴った象徴的行為は早くから発達するので3歳児でも可能であり、年長児との差はないが、対象が対外的代用物を伴った

行為は困難であるため発達差が認められた。

考 察

本研究では、幼児の代用物を用いた象徴的行為の発達的变化を検討した。第一に、能記と所記の類似度条件の効果については、どの年齢においても、類似条件の方が非類似条件よりも「みたて」が容易であった。これはVygotsky (1967)の能記と所記の距離は、「接近」から「分離」へと発達するという理論と一致するものである。

第二に、対象の性質の効果については、対自己条件の方が対外条件よりもみたてやすく、発達的にも早くから「みたて」が可能になることが分った。これは代用物がない場合の象徴的行為の発達を検討した Overton (1973)の結果と一致している。Piaget (1962)の発達段階の中の感覚運動期においてみられる循環運動も、自己の身体に関するもの(第一次循環反応、e.g., 指しゃぶり)から外的なもの(第二次循環反応:e.g., ガラガラのみもをひっぱる)へと発達することが分っている。つまり幼児の行動は、自己に向けて行為をすることから外的世界に向けての行為をすることへと発達するといえるであろう。

第三に、あそび行為を伴う場合の効果については、低年齢ほどあそび場面においては、「みたて」が促進されることがわかった。これはVygotsky (1967)の「あそびは、子どもの発達の最近接領域を作り出す。子どもは、あそびの中ではいつも自分の普通の年齢よりも上になり、自分の日常のふるまいよりも高いところにいる」という主張と一致するものであるといえよう。

要 約

本研究では、幼児の象徴機能の発達を次の3点から検討することを目的とした。(1)能記と所記の類似度の効果、(2)対象の性質の効果、(3)あそびテーマおよび行為を伴う場合の効果。要因計画は、3年齢(3, 4, 5歳)×2対象の性質(対自己, 対外)×2場面状況(あそびの外、

あそびの中)であった。第1と第2の要因は被験者間要因で、第3と第4の要因は被験者内要因であった。被験者は保育園児48名(3歳児10名, 4歳児20名, 5歳児18名)であった。課題は、予備テストの後、各場面状況下で一課題ずつ代用物を提示し、それを使って所定の行為を被験者に要求するものであった。その結果、①各年齢において類似度条件の方が非類似条件よりも「みたて」得点が高かった、②対象の性質については、対自己の方が対外を対象とする行為よりも「みたて」やすく、発達的にも早くから可能になること、③どの年齢においても、「あそびの中」状況の方が「あそびの外」状況よりも「みたて」得点が高いこと、また、あそびの効果は低年齢ほど大であることがわかった。

謝 辞

本研究の実施にあたり、島袋直美さんの多大な協力を得た。ここに記して感謝します。

引用文献

- Bruner, J.S. 1964 The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, 1-5.
- Elder, J.L. & Pederson, D.R. 1978 Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 49, 500-504.
- Overton, F.W. & Jackson, J.P. 1973 The representation of imagined objects in action sequences: A developmental study. *Child Development*, 44, 309-314.
- Piaget, J. 1962 *Play, dreams and imitation*. New York: Norton
- 高橋たまき他 1972 遊びの発達心理学に関する基礎的研究 日本女子大学児童研究所紀要, 1, 25-42.
- 辻野直子 1978 就学前児の「みたて」の発達—特にあそびとの関連で—教育心理学研究, 26, 49-58.
- Vygotsky, L.S. 1967 Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, 6-18.
- Werner, H., & Kaplan, B. 1963 *Symbol formation*. New York: Wiley.