

# 子供のあそびにおける「現実」と「虚構」 の認識的分化

—理論と予備調査—

教育心理学研究室 加 用 文 男

Cognitive differentiation of “fiction” from “reality” in the child play  
—theory & preliminary study—

Fumio KAYO

In this paper we deal with some problems concerning the creation of fiction in children's play.

I Theories of J. Piaget and Д. В. Эльконин concerning children's play activity and its development are examined. It was pointed out that Neither of them had studied the consciousness of fiction distinguished from symbolics.

II Data of preliminary study about development of the consciousness of fiction were presented. Some interesting hypotheses they suggested were the following. Child about 3 years old can give play name to plaything, but cannot understand it is a fictitious name. Child about 4 years old can understand the fictitious character of play name concerning plaything, on the other hand cannot concerning role.

## I 現代心理学におけるあそびの理論

A. J. Piaget の同化説

B. Д. В. Эльконин の表現説

C. あそびにおける虚構の問題

## II あそびにおける「現実」と「虚構」の認識的分化についての予備調査

A. 目的

B. 方法

C. 結果と考察

## I 現代心理学におけるあそびの理論

### A. J. Piaget の同化説

Piaget<sup>1)</sup>によれば“知能活動が同化と調節の均衡だとすれば、模倣は調節それ自体のための継続であり、あそびはこれとは反対に基本的に同化である”という。彼によれば、同化が優位な活動は既に感覚運動期からみられ、例えば、何かを見るために頭を後ろに垂れることを獲得した子供は後にはその行動を変化させることなく反復することを楽しむという。また第四段階の子供は、障害物を取り除いて物を手に入れることを学習した後に、今度は障害物を取り除くだけの行動を楽しんで繰り返すことがあるという。これらの行動は、以前の自分の行動であったという意味において自己模倣であるともいえるが、しかし、以前の行動を注意深く再現しようとしているというよりも、獲得している行動を単純に反復することを楽しんでいるようにみえることからして、そこには同化の優位があるというのである。第六段階になると、「セッケン」といいつつ水はないのに両手をこすりあわせるなどのあそびを示すようになる。“象徴的シエマ”の成立である。ここでも行動の源泉は以前の自己の行動であるが、しかし明らかに異なっている点がある。Piaget<sup>1)</sup>によれば、能記(現在の対象とコトバそして動作)と所記

(以前の行動)との間に分化が生じているのである。即ち、現在の自己模倣的行動は以前の行動(実物のセッケンと水で実際に手を洗った行動)に同化されている、というのである。2つの問題が重要である。ひとつは彼がここに“ふりをする意識”(Conscience de 'faire semblant')の成立をみていることである。能記と所記との分化がありしかもそこに同化の優位があれば、ふりをする意識もあると考えるのだ。もうひとつは、このような分化が何故生じてくるのか、という問題である。彼は2つの仮説に訴える。“機能の連続性”<sup>1)2)</sup>と“(全体としての)記号機能”<sup>1)4)5)6)</sup>概念である。

Piaget<sup>1)4)5)6)</sup>によれば、記号機能とは能記と所記との分化によって特徴づけられるものであり、能記たる記号そのものとそれに意味を付与するものである所記とは区別して考えられなければならない。記号そのもの、としてはどのようなものが考えられているかという、まず延期模倣つまりモデルがないところでおこなわれる模倣、その次に象徴あそびにおける象徴、あそびと心像との中間である描画、次いで心像、そして最後に恣意的記号としての言語などがそれである。彼によると、これらはいずれも調節の産物としての模倣的シエマである、という。さて、これらの記号に意味を付与し、いわば記号を記号たらしめているものは何であるか。それは感覚運動期に源をもち徐々に進歩をとげてきたシエムの同化的側面ないしその働らきである、という。一方の極には、能記となる調節的模倣的シエマがあり、他方の極には、これに意味を付与するシエムの同化的側面がある。これら2つの極の統一物として全体としての記号機能が形成されているのであり、個々の記号行動はその現われにすぎない、という。多少のズレを伴うとはいえ、5種類の記号がいずれも生後2年目に出現するのもそのためである。では記号機能は何故出現してくるのか。

彼の理論においては、認識するとは行為することであり、行為するとはそのように行為できるものとして対象を認識することに他ならない。彼の理論の中核をなしているシエムは、既に感覚運動期から一定の感覚映像(能記)と運動パターン(所記)の統一体として理解される。吸啜についていえば、乳房の視覚映像が吸う運動を適用できるものとして意味づけられている、と考えるのである。Piaget<sup>2)</sup>は、“対象を同化するということは、それをシエムの系の中に挿入する。つまりそれにひとつの意味を与えるということである”と述べている。従って、シエムが元の対象(その映像)を離れて再生的ないし般化的な同化をおこなうとき、そこには既に能記と所記との原初的な分化があるわけである。記号機能との機

能的連続があるわけだ。しかし、発達の初期においては、シエム内部での能記と所記との関係は流動的である。“同じ感覚映像が、ひとつのシエムのなかで能記にもなれば所記にもなる。……ガラガラを見てゆすぶるというシエムが形成されたとしよう……別のおりに突然ガラガラの音を聞いたとすると、この音が能記となり、ガラガラの視覚映像やゆすぶる行為の渾然一体となった所記が喚起される”<sup>3)</sup>のである。しかし、同化の進歩と共に、シエムは可動化し類化していくという。例えば、つかむ行為が様々な対象に適用されていくにともない、その行為は個々の対象から次第に分離していき、独立化し、可動的安定性を獲得すると共に、後期の概念に四敵するような類的性格を獲得していく、と考えるのである。シエムの意味的同化的側面が次第に独立化していくわけである。こうして、調節から分化した同化としての内化した同化が準備されていく。それと共に、同化から分化した調節の産物としての延滞模倣も準備されてくる。この延滞模倣シエマを内化し可動的となったシエムの意味的側面が同化するとき、そこに記号機能の成立がみられるのである。

象徴的シエマが全体としての記号機能の現われであるように、生後2年目以降においてみられる象徴あそびとその発達も記号機能自体の発達法則に従うものである。それは同化と調節の均衡化への歩みである。

Piaget<sup>4)</sup>によれば、象徴あそびもあそびである限りにおいて、そこには同化の優勢があり、模倣的シエマ(象徴)が以前のシエムに同化され意味を付与されるその仕方歪みがつきものであるという。つまり、能記と所記との結びつきが主観的である、というのである。図式的に言えば、何も似ていない事物や動作がそれとして意味づけられるのである。彼はこのことをさして、“同化の自己中心性”とか“象徴の主観性”と呼んでいる。

第一段階(2才~4才)ではこの歪みが顕著であるという。この段階では、以前の自己の行動を他のものにさせる“象徴的シエマの新対象への投射”や他人の行動を自分でやったり何かにやらせるような“模倣的シエマの投射”などがみられる。例えば、スプーンを空のコップの中につっこみ、次にそれで人形に食事させようとしたり、又、新聞をもってブツブツとしゃべるなどのあそびである。“2つ以上の対象を同一視”するあそびもみられる。貝殻をみて「コップ」といったり、父親に向かって「ママ、キスして」といってキスするとか、「私、シャケット」と友達の名前をいってあそぶ等である。しかし次第にあそびは、“個々の模倣あるいは一つの対象から他への単なる同化ではなくて、全シーンの構成をめざ

す”ものとならていく。しかし、構成の仕方はまだ“自己中心的”で“自我への実在の同化”傾向が優勢である。例えば、新しい椅子にすわるのが恐ろしいときに、人形をそれにすわらせて、「大したことはない。大丈夫だよ」などと人に言われたことを繰り返すなど、再現することによって不愉快な状態を清算しようとしたりするのである。

第二段階の始まりである4才頃から、象徴は実在や社会への調節傾向を強めていくようになり、一方では“象徴の客観化”が他方では象徴の社会化が進行していく、という。つまり、あそびが実在の正確な再現としての構成あそびに近づいていくと共に、他方では集団化したあそびを示すようになるというのである。こうして、同化と調節が一段と補償的となり均衡化した状態となる7才位になると、明白な形での象徴あそびは消滅していき構成活動やルールのある集団あそびとなっていく、と主張するのである。

以上があそびの発達の变化に関する Piaget<sup>1)</sup> の分析の素描であるが、最後に2つの問題を指摘しておきたい。

第一は、同化概念のあいまいさと混乱である。彼によれば、あそびは基本的に同化であり、象徴あそびに到ってもこの傾向は変わらず、調節の産物たる模倣的シエマを以前のシエマに同化するところにその特徴があるとす。同化するとは意味づけることであるとの視点からすれば、彼のあそびの理論は、基本的には対象や動作の意味づけ説としてとらえることができる。しかし、ここでいう意味づけは象徴あそびに限っていえば想定されたものにすぎない。感覚運動的同化においては、対象への動作がそれ自体意味づけとしてとらえられるのであるから基本的に問題はないのであるが、象徴あそびに関していうと、同化は内化しており、出現しているのは言語も動作も全て模倣的シエマにすぎないのである。従って、彼が分析しているのは彼の枠組からいえば能記のシリーズにすぎないのである。このことが、彼のいう同化の内実をあいまいなものにしているように思われる。さらに、象徴あそびにおける同化について語る際に、“現実の自我への同化 (d'assimiler le réel au moi)” という奇妙な概念が突然現われてきていることも見逃せない事実である。シエマへの同化という視点だけでは説明しきれなくなったということであろうか。

第二は、第一の点と密接に関係しているが、記号一般と言語を同一視している点である。確かに Piaget<sup>1)</sup> は、言語とそれ以外の記号は能記と所記との類縁性という点で相違があると指摘している。即ち、後者では例えば棒

が包丁になるような“動機づけられた”類縁性があるが、言語における音と意味との間には恣意性があるだけなのである。しかし、このような区別は形式的なものにすぎない。機能的には、全ての記号は模倣的シエマであり、シエマに同化されることによって記号たりうる、として同質的なものとみなされているのである。従って、彼のあそびの理論においては、象徴の創造における言語の役割の問題が全く軽視されることとなっている。必然的に、象徴形成のメカニズムそのものは不変である、という立場をとらざるを得なくなっていると思われる。

#### V. Д. В. Эльконин の表現説

Эльконин<sup>7)</sup>によれば、“歴史的発展の過程で遭遇するあそびの諸形式の中で、個体の発達にあらわれる最初の形式は役割あそびである”という。何故なら、練習あそびは、歴史的発展の過程で、一方では個体発生により後期のものとなっていったし、他方では対象に応じた行為の習得ではなく個々の身体的知的特質の獲得に向けた様々の機能訓練へと性格を変えていったからである。又、“いわゆる機能あそび (Bühler) はあそびではない。なぜならそれは行動の形式ではなく、有機体の遂行の形式であるから”である。そして又、幼児の对象的活動もあそびとはいえない、という。

では、役割あそびとは何であるか。Эльконин<sup>8)</sup>によれば“幼稚園期の子供の役割あそび、あるいは、いわゆる創造的なあそびとは、展開された形式では次のような子供の活動である。すなわち、子供たちはこの活動のなかで、大人の人たちの役割 (機能) を引受け、特別に作られた条件のなかで、一般的なかたちで、大人たちの活動や彼等の関係を再現するのである。この条件にとって特徴的なことは、大人たちの実際の対象の代理をする、多様なあそびの対象 (事物) の利用ということである”。

Эльконин<sup>9)</sup>によれば、他の人間の活動を正確に再現しようとし始めるや否や象徴的同化の退歩が始まるとする Piaget<sup>1)</sup> の見解は正しくない、という。何故なら、初期 (3才以前) の行動は未だ象徴的再現になっていないと考えられるからである。

彼によれば、1~3才期にみられる对象的活動 (一定の対象に対する社会的に形成された一定の操作方法にもとづく活動) は、生後1年目において形成される感覚運動的シエマとは異なり、新対象への単純な転移によって獲得されるものではない。それは大人と子供との共同活動の中で獲得されるものなのである。そして、それは道具的对象だけでなく玩具の対象についてもあてはまる、という。何故なら、子供はまだ実物と玩具を区別してい

ないからである。子供はこの両者に対して大人の指導の下で行為を獲得していく訳であるが、はじめは、事物と行為が一体化していて分離していない、という。従って、子供は動物を眠らせたり食べさせたりするのであるが、その行為は大人がやってみせた事物に対してしかできないのである。しかしその後、徐々に子供は獲得した行為を様々の対象に対して試みるようになり、次第にその範囲が広がっていく。こうして、対象と行為との分離化が進行していくのであるが、事物はまだ他の事物の代理物にはなっていない。個々の行為ではなく、食べさせ眠らせ散歩させるといった全体的場面が再現されているだけなのである。しかし、次の段階になると、一方では、水がなくても人形を洗えるようになるし、他方ではブロックや木など半機能物を行為の補助物として用いることができるようになる。しかし、この段階ではまだこれらの事物にあそび上の名前をつけることができない。時々命名することができたとしても、それはたいてい他人がそれを「スプーン」と呼んでいるのを聞いたことがある場合のことである。生後3年目になると、事物へのあそび上の命名が自主的な形でおこなわれるようになる。こうなると、代理物は必ずしも原物と似ていなくてもよくなるし、それと共に行為は原事物からますます分離していき、一般化したものとなっていく。こうして、行為は「模倣的」あるいは「象徴的」行為となっていくのである。それと共に、子供は行為の背後にある人間に目を向けるようになっていく。即ち、人形をねかせるのは「母親」の行為である、という形である。大人の役割行為の表現となっていく訳である。しかし、子供はまだ自分が引き受けている役割の名前をいうことができない。可能な場合があったとしても、それは大人がそのように呼んでみせたことがある場合のことである。以上が、役割あそびプロパーが出現するための前提条件となっているのである。

Эльконин<sup>8)</sup>によれば、役割あそびは、“展開された行為のシステムを伴う、またその行為の背後に隠されている役割と規則をもったあそびから、圧縮された行為のシステムを伴う、また明瞭な表現をとった役割とその背後に隠されている規則をもったあそびへ、そして最後に、公然たる規則とその規則の背後に隠されている役割をもったあそびへと進む”という。最初の段階では、子供は事物や対象に対する役割行為の再現に集中する。個々の役割行為を詳細に再現しようとするのである。このため、あそびは多く平行あそびとなりやすい。次の段階になると、子供の関心は、大人どうしの関係の再現の方に移る。即ち、母親と父親そして子供の間関係が重要

な意味をもつのであるから、個々の対事物役割行為例えば、手を洗うといった行為は、省略され、単に「洗ったよ」の一言で済ましてしまったりするのである。必然的に、あそびは集団的なものとなり、始める前に誰が何になるかなどの取り決めをおこなったりするのである。客になった人は店の前に立ち「〇〇グダサイ」といって許されれば物を受け取ることができる、といったように、役割はその背後に規則を隠しているのであるが、これが公然とした形をとるのがルールあそびであるとされる。Эльконин<sup>9)</sup>の実験では、運転手が切符を切り車掌が運転する、あるいは、ネズミがネコを追いかける、など役割と規則を逆にしたあそびを提案したのであるが、これを受け入れて規則にのっとってあそべたのは年長児グループだけであった。

以上があそびとその発達に対する彼の理論の素描であるが、いくつかの問題点を指摘しておきたい。

第一は、あそびの対象的内容の問題である。彼によれば、子供のあそびの対象的内容は大人達の生活と労働である、という。しかしながら、この見解は、あそび文化といわれるものを無視した視点だと思われる。即ち、子供は自ら見聴きした大人の世界を素材としてあそびを創り出すだけでなく、大人やあそび仲間たちからあそびそのものを受け継ぐのである。これらの文化としてのあそびは、歴史的に考察すれば、彼がいうようにある時代における大人の労働や生活の様式にその起源をもつものであるかもしれない。しかし、ひとたび成立し文化となったあそびは、その起源を離れて、まさにあそびそのものとなってしまっているのである。この場合、あそびの対象的内容はもはや大人の生活と労働ではなく、あそびそのものがあそび子供にとって対象となっているのである。これは「鬼ごっこ」「ネコとネズミ」「陣取り」などいわゆるルールのあるあそびにおいて特に顕著である。

第二は、再現ないし表現とは何か、という問題である。彼が明らかにしているように、客観的に何かを表現している行為をやっているということと、何を表現しているかを知っていてやっているということとは区別されなければならない。しかし、同時に、表現は表現であってそれは現実そのものではなく虚構上のものであることを知っているか否かも区別されなければならないだろう。“虚構には虚構の位置を与えなければならない”(Wallon<sup>10)</sup>)のである。彼はこの点の分析を欠落させていると思われる。それは何故であろうか。この問題は象徴形成における言語の役割の問題に関係している。Эльконин<sup>9)</sup>は Piaget<sup>1)</sup>の理論を批判して、彼は象徴形成における言語の役割を無視している、と述べている。

Эльконин<sup>9)</sup>が、象徴一般と言語を同一視せず、言語による象徴の形成という視点をもって来たことは、あそびにおける事物や役割の命名を重視して分析したことから明らかである。彼は、対象や動作を意味づけそれを象徴たらしめる手段としてのコトバに着目したことによって、意味づけという機制を単なる想定以上のものにするのができた、と思われる。このことによって、3才以前と以後の子供のあそびを区別することができたのであった。しかしながら、彼は意味づけの意味づけ、正確に言えば意味づけられた意味の意味づけを問題にすることができなかつたように思われる。他方、純然たる虚構の意識は、正に棒切れを「スプーン」と意味づけるとき、その意味づけられた意味自体に対して、「でもホントはスプーンではないんだ」と意味づけられる時に生まれるものなのである。

### C. あそびにおける虚構の問題

「あそべない子供」の問題が指摘され始めて久しいが、これの反対物として最近とみに叫ばれ始めているのが「あそばされる子供」の問題である。このことと関わって、最近一部の保育実践家が“ルールのあるあそびを子供に指導することはあそびの教え込みにつながるものだ”と主張し始めている。この意見が出てくる背後には、あそびを子供達自身のものにしなければならないとする保育者の良心的な願いが在るのであろう。しかしながら他方、この意見そのものにはあそびにおけるルールの問題についての見逃すことのできない誤解が含まれていると思われる。即ち、ルールというものが本来もっている2つの性格が正しくとらえられていないように思われるのである。ルールは、一担成立すると、個人の行動を規定し何かを強制するものである。しかし他方、ルールは、それ自体一時的約束事であり、従って修正可能なものである。これは単なる理念上の問題ではない。現実の子供のあそびそのものがこの2つの性格を示しているのである。それを見抜いていたのは Wallon<sup>11)</sup>であった。彼によれば、“規則の尊重とインチキとは、二つの極限で、あそびの喜びはこの二つのあいだをふらついている”のである。彼は、“規則は、その対立物をつくり出す。これがインチキといわれているものだ。インチキを語らずして、あそびについて語ることはほとんどできないだろう”とまで述べている。ここには、2つの重要な示唆が含まれている。ひとつは、子供達はルールに従うだけでなく、そこから離反し、結果的にルール変更のキッカケを作るのが常であるということである。事実、ルール違反を契機としてルールが修正され、あそびが発

展していったという実践報告は少なくない<sup>13)14)</sup>。もうひとつは、策略としてのインチキの存在を指摘することによって、純然たるインチキと単純なルールからの逸脱を区別する必要性を暗示していることである。ある場合には、子供は特定のルールに従って行動しているながら、自分が現に従っているルールそのものについて考えることがない。この場合には、ルール順守の対立物となっているのは単純な逸脱にすぎない。我知らず逸脱してしまうのである。この場合のルールを潜在的ルールと呼ぶことにしよう。他方別の場合には、子供は単に特定のルールに従っているだけでなく、従っているルールそのものを対象化し、それ自体について考えることができる。この場合、順守の対立物となっているのは策略としてのインチキである。これは、対象化されたルールと呼ぶことができるだろう。もちろん、現実にはこれら2つのルールの区別は相対的なものにすぎない。しかし、区別することそのものもつ実践的意味は明白であろう。

Выготский<sup>12)</sup>によれば、虚構はルールを含んでおり、ルールは虚構を含んでいるものである。ともに、「この木を家にしよう」とか「鬼につかまったら鬼になる」など一時的約束事なのであり、一担成立するや否やそれらは子供の行動を規制してしまうものでもある。「木が家」であれば、「お父さんが帰宅する所は木のところでなければならず、プールなんかに行ってはいけない」のである。

ルールが2種類に区別されたように、虚構にも2つの種類があるように思われる。一方の極には虚構の意識のない虚構がある。2才前後の子供は、例えば砂の入ったコップを「ジュース」といって飲むふりをする。その際、彼等は決して砂を飲み込んだりしないし、又現実のジュースを現実飲む時には示さないような独特の微笑を示すものである<sup>1)</sup>。しかし、彼等は自分が与えた「ジュース」という意味自体について考え、それがまさに虚構上のものであると意味づけることができるだろうか。仮説的になるが、それは期待できないと思われる。この虚構を、潜在的ルールに対比させて、潜在的虚構性と呼ぶことができると思えば、後期のもは虚構意識と呼ぶことができるであろう。この場合には、事物に対して与えられた仮の意味をそれ自体対象化し、その対象化された意味(例えば、「ジュース」)を「虚構のもの」として意味づけることができると考えられる。2種類のルールの区別が相対的なものであったように、これら2つの虚構の区別も相対的なものである。従って、概念的に区別された2つの虚構の間には、現実には様々の中間段階が存在するのであろう。これを明らかにしていくことが今後

の課題である。しかしながら、少なくとも当面はこの概念的な区別に立脚して研究を進めていく他はないと思われる。

## II あそびにおける「現実」と「虚構」の認知的分化についての予備調査

### A. 目 的

本調査は、次の点に関する大まかな仮説を得るために取り組まれたものである。それはあそび場面における幼児の虚構の意識がどのように成立し又発達していくものであるか、という点である。

Piaget<sup>1)</sup>は、生後2年目における象徴的シネマにおいてすでにそこにはふりをする意識がある、と述べている。彼は能記と所記との分化があれば、そこにはふりをする意識もある、と考えるわけである。Эльконин<sup>2)</sup>は、客観的に何かを象徴する行為がみられたからといって、その行為を象徴的行為であるとみるのは早計である、と考へた。彼によれば、象徴的行為の成立にとって重要なものは、利用物や行為をして引き受けている役割について言語による意味づけができる、ということである。そして、これが十分に可能になるのは生後3年目から4年目にかけてである、と指摘している。しかし、何を表現しているかを知っていたとしても、表現の虚構性に気づいているかどうかは又別問題である。

潜在的虚構性からは区別されるどころの虚構の意識は、単なる意味づけからではなく、意味づけられた意味に対する意味づけとして生じてくる、と思われる。現実に対して「棒」という意味づけと「包丁」という意味づけが生じており、それらの意味が相互に対立しあっていることが認識されるとき、一方の意味を「現実のもの」に、他方の意味を「虚構のもの」に帰着させる、といったようにである。

### B. 方 法

1. 方法の基本的特徴; 臨床的方法
2. 対象児; 都内公私立保育園3才~4才児
3. 施行時間帯; 朝夕の自由保育時間
4. 手続き; 自主的にごっこあそびをしていると思われる子供に、次のような質問をおこない、その応答を記録した。事物操作シリーズでは、子供が現在操作しているものについて「これ何?」あるいは「何作ってるの?」と質問し、操作事物に関するあそび上の命名を得る。それが得られたならば(例えば「ハンバーグ」等)、「でもこれ砂だよ」とか「何も入ってないじゃない」等の形で

現実的意味を対置し、これに対する応答を得る。役割シリーズでは、同様に、引き受けているあそびの上の役割名を得た後に、その子の本名を対置し、応答を得る。

### C. 結果と考察

予備調査の結果から、3つの段階が存在することが示唆された。

第一段階; この段階にあると思われる子供達の応答の特徴は、第一に、操作している事物に対するあそび上の命名が十分に可能であるが、しかし第二に、現実的意味を対置されるとその矛盾を克服できなくなること、である。

ob. 1 ジャングルジムの下で2人の子供が古いフライパンの中に砂と枯葉を入れてかき混ぜていた。一方の子供(3才1ヶ月、以下3-1のように略記する)に、「何作ってるの?」→3, 4秒考え込んでから「ハンバーグ」と答えた。「でもこれハッパだよ」→ちらと実験者の顔を見てから下を向き、じっと考えるようにしていたが、黙ったまま又かき混ぜ始めた。

ob. 2 もう一方の子供(3-0)に、「何作っているの?」→3, 4秒してから「おもちゃ」と答えた。「でもこれハッパだよ」→下を向いたまま「おもちゃ」と繰り返した。

ob. 3 園庭の一角に戸板で囲んだコーナーがあり、その中で2人の子供が小容器に砂を詰め込んだり小シャベルでかき混ぜたりしていた。2人に向かって「何作っているの?」→3, 4秒おいて一方の子(3-2)が「ケーキ」といい、他方(3-1)も同意顔をする。「そう、ケーキなの。でもこれ砂だよ」→先に答えた子が「ケーキ」と小声で繰り返し、他方の子も「ケーキなの」という。「でもこれ砂じゃない。食べられないよ」とさらに聞くと→2人で「食べられるもん」という。

ob. 4 そこに第三の子供(3-2)が板の上に砂を盛ってやってきて、実験者に「お弁当」といってさし出した。砂を指さして「でもこれ砂だよ」と対立的対応→黙ったまま実験者の顔を見ている。そこで再び「砂じゃない。食べられないよ」→即座に「食べられるもん」と答える。仕方なく実験者は、「そうか。じゃあ食べるね」といって受け取り、食べるマネをし、「ありがとう」といって返すと、満足そうに立ち去って行く。

ob. 5 園庭の一角で、ひとり(3-3)小容器を数個ならべてそれぞれに砂を入れ、入れたものを材木の上

にひとつひとつ置いている。「誰になってるの?」→3, 4秒おいて「お母さん」と答える。「でもケンジ君でしょ」と本名を対置→「うん」と即座に答える。「何作ってるの?」→即座に「おやさい作ってるの」と答えた。「でもこれ砂じゃない」→即座に「うん」と答える。

ob. 6 ナベに砂を入れてかき混ぜている子(2-11)がいた。「何作ってるの?」→即座に「ごはん」と答える。「でもこれ砂だよ」→実験者の顔を見てからうつむき、下を向いたままで「ごはんだもん」と繰り返す。別の容器に入っている砂を指さして「これ何?」→即座に「ケーキ」と答える。「でもこれ砂でしょ」→即座に「ケーキだもん」という。「誰になってるの?」→しばらく黙っていた。再度尋ねると→むこうを向いたままで砂をいじりながら「お父さんとお母さんと食べるの」という。さらにもう一度「誰になってるの?」→「ケーキになってるの」

現実的意味を対置する対立的対応への彼等の態度は、黙り込んでしまう、あそび上の命名に固執して反復する、あるいは ob. 5 のように大人の現実的意味づけに単純に従う、の3つのタイプに分類することができる。仮に2種類の意味づけが対立しあっていることが漠然と感じ取られていたとしても、その対立自体を克服する道を分化することができないのである。事物や操作の表現的意味を言語化することができたとしても、その意味の虚構的性格を意識しているということには必ずしもならない、と考えられる。

第二段階; 対立的対応に対するこの段階の子供の特徴は、第一に、事物操作シリーズでは矛盾を克服できるが、しかし第二に、役割シリーズではそれができないこと、である。

ob. 7 園庭の一角に3人が囲みをつくって座っていた。古いフライパンの中に砂と水を入れて泥水にしてかき混ぜている。実験者が近づいてのぞき込むと、一人が「ビチャビチャゴハン」と笑いながら言い、もうひとりも「ドロドロゴハン」と笑っている。もうひとりも笑いかけてきて同意顔である。3人に向かって「何作ってるの?」→3, 4秒して、ひとり(4-3)が「ケーキ」と答えた。「でもこれ砂だよ」→「いいの」と3人が一斉に答えた。「でも砂じゃない。食べられないよ」とさらに対立化→「ウソッコで食べるの」とひとり(4-1)が答え、他の2人も同意の表情で実験者をみる。

ob. 8 砂場の角でフライパンの中に砂と枯葉を入れて混ぜている子(4-3)がいた。中身を指さして「こ

れ何?」→即座に「ケーキ」と答える。再度「何作ってるの?」と質問→3, 4秒おいて「イチゴケーキ」と答え直す。「でもこれ砂だよ」と対立化→即座に「だけどいいんだよ」と答えてから枯葉をつまみ、「ハッパがイチゴなの」と主張してくる。

ob. 9 砂場の近くの木の下でひとりの子供(4-2)があそんでおり、プラスチック製の薄皿に砂を低く盛りつけておいてある。「これ何?」→即座に「お砂糖」という。「でもこれ砂じゃない」→即座に「ちがうの。ウソッコだからいいの」といい返してくる。

ob. 10 2人の子供がホールの角でママごとらしきことをしている。そのうちの1人が空のコップをスプーンでかき混ぜている。「何作ってるの?」→それには答えず、一方の子(4-2)が「お客さんが?」ときき返してきた。そこで再度、「うん。何作ってるの?」→即座にその子が「ごはんだよ」と答える。「何にも入ってないじゃんか」と現実的対立的対応をする→「いいんだよ。入ってなくても」と同じ子が答え、もうひとりの子(4-4)が「ウソッコなんだよ」といいそえる。

このように、少くとも(本調査では)4才を過ぎれば対立的対応が引き起こす矛盾を見事に克服することができるようである。その克服の仕方の重要な特徴は、意味づけられた意味の一方を「ウソッコ」即ち虚構の次元に位置づける、ことである。今や2種類の意味づけが可能であるだけでなく、一方を虚構に、そして他方を現実に帰着させることができるのである。個々の意味づけを帰着させうる上位の次元「現実」と「虚構」という対をなす次元の分化があるのである。これ以降子供達は、「ウソッコ」あるいは「ホント」というコトバを事あるごとに使用するようになるようだ。

ob. 11 室内で(3才児クラス)みんなが保母と一緒にごっこあそびをしている。部屋の各コーナーがお店、お家、病院、駅と電車になっている。実験者もこれに参加して、病院コーナーに行き、もらった包帯をスネに当てたまま大げさにビッコひいて歩いた。それをみた保母の1人が全員に聞こえるような声で「痛いんだって」という。みんなが一斉に注目する。ある子(4-2)が「ウソッコなんでしょ」と大声で実験者に語りかけてくる。

ob. 12 お店屋さんごっこコーナーに2人の子供が座っており、机の上に様々の売物を並べてある。実験者が訪れて、「100」と書いてある紙切れ(紙幣)を差し出しながら、「ペロペロアメ下さい」といった。正面に座っていた子(3-10)がその紙幣を受け取り、

「ハイ」といって粘土玉のひとつを渡してくる。「ありがとう」といってそれを受け取り、その子の目前で粘土玉を口の中に入れ直接かんでみせた。その子はそれをじっと見ていたが、笑顔になり、「ホントにかんだらいけないんだよ。粘土なんだから」という。

ob. 13 実験者も含めて3才児クラスみんなで昼食を取った後、子供達の一部は砂場を中心にして園庭で遊んでいる。実験者が砂場の近くのベランダに立って外を見ていると、ある子(4-4)がプラスチック製のコップ2つに砂を入れて持って来て、「これ食べて」という。実験者が「さっき御飯食べたからもうお腹一杯で食べられないよ」と腹をさすりながらいうと、「でも食べて。ウソッコなんだから食べて」という。

ob. 14 プラスチック製の定食用容器やコップ、グラス状の細長い容器などに砂を入れて4人の子供があそんでいる。実験者が近くに座り込んで見ていると、1人の子(6-2)が板の上に砂を入れた定食用容器やグラスを載せて持って来て差し出し、グラスを指さして「これビールだよ。男の子が飲むんだよ」という。実験者が「ビール? 麦茶でしょ」というと、「ちがうの。ビールだよ」といい返した。そうか。ビールか。じゃあ」といって取り上げ、「ゴクゴク」と発声しながら飲むマネをすると、「ホントに飲んじゃだめだよ。砂だからネ」と笑いながら言う。

これら「現実」と「虚構」の分化は、単に「ウソッコ」あるいは「ホント」というコトバの獲得の問題なのであるか。それとも、現実一般と虚構一般という概念が形成されることによっているのだろうか。そのどちらも正確ではないように思われる。少なくとも満4才前後になれば、「ウソッコ」「ホント」というコトバが明確な意味をもって使用されるようになり、又事物操作シリーズでは対立的対応に対して「ウソッコ」というコトバでもってその矛盾を克服することが可能になるようである。しかし他方、この4才という時期にある子供が、何故か役割シリーズでは提出された矛盾を克服できなくなってしまうようなのである。

ob. 15 室内でいくつかのコーナーに分かれてごっこあそびをしている。病院コーナーで首から玩具の聴診器をぶら下げて座っている子(4-2)がいた。「あなたは何やさんですか」→ちらと実験者の顔を見てから下を向き、「お医者さん」と答える。「でもあなたはよっちゃんでしょ」と本名を対置すると→下を

向いたままで黙って何もいわない。

ob. 16 鉄棒の下でプラスチック製のママごととセットを使ってあそんでいる子(4-3)がいた。「誰になっているの?」→即座に「お母さん。お料理作ってるの」と答える。「でもあなた幸子ちゃんでしょ」→しばらく実験者の顔をまじまじと見つめていたが、下を向き「お母さんだもん」という。

ob. 17 お店屋さんコーナーで机の上に粘土をまるめたものを多数おいてある。2人の子供がすわっており、一方の子(4-1; ob. 12と同一児)に向かって「何やさんですか?」→即座に「パン屋さん」と答える。「でも章次君でしょ」と対立的対応→じっと実験者の顔を見ていたが3、4秒してから、「お母さんは若松みや子、お父さんは若松〇〇」と父母の実名をあげはじめる。

これらの応答は、3才前後の子供に事物操作シリーズで対立的対応をした時のものにきわめて近似している。予備調査という調査の性格上、多くの事例を集めた統計処理がなされておらず、従って明確な結論を下すことはできないが、今後の本格的調査のための仮説提起としてはきわめて興味深いものであると思われる。今後の課題としては、第一に、本調査から示唆された2つの段階の存在を多くの事例収集によって確認すること、第二に、第三段階として考えられる、役割シリーズでの矛盾の克服が何時可能になるのかを明らかにすることなどが重要な検討課題としてあげられるだろう。あわせて、操作事物や役割に対するあそび上の命名が十分に可能になるのはいつ頃のことなのかも検討する必要がある。さらに、反応時間の測定も必要であろう。役割シリーズでの矛盾の克服についていえば、それが遅くとも5~6才頃には可能になるであろうことは、久保田<sup>15)</sup>の報告から示唆される。彼は、年長児が「ママごとの中でのママごと」をしているのを観察したことを報告している。即ち、ママごとの中で子供役になった子供達が再びママごとをしていた、というのである。ここにはあそび上での役割の二重化があり、役割の虚構性の自覚なくしては不可能なものだと思われる。

## 文 献

- 1) Piaget, Jean, *La formation du symbole chez l'enfant, Imitation, jeu et rêve Image et representation*, Delachaux and Niestlé. Neuchatel et Paris, 1945
- 2) Piaget, Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé 1936 谷村 覚・浜田 寿美男訳『知能の誕生』ミネルヴァ書房 1978



- 3) 谷村 覚「記号としてのシエマ」同上訳書 付録2 1978 p 516-533
- 4) Piaget, J., Inhelder, B., *La psychologie de l'enfant*, Collection Que sais-je? N° 369 1966 波多野完治他訳『新しい児童心理学』白水社 1969
- 5) Piaget, J., Inhelder, B., *Image, Traité de psychologie expérimentale*, Facscule 7: L'intelligence, Presses Universitaires de France, Paris 1963 滝沢武久訳「心像」『現代心理学 VII』1972 p 99-158
- 6) Piaget, Jean, Response to Brian Sutton-Smith. *Psychological Review*, 1966, 73, p 111-112
- 7) Эльконин, Д. В., Основные вопросы теории детской игры. В сб.: Психология и педагогика игры дошкольника, 1966, (Под ред. А. В. Запорожеца и А. П. Усовой 天野幸子訳「子どもの遊びの理論の基本的諸問題」『ソビエト心理学研究』Vol. 17, 18, 1974 p 18-45
- 8) Эльконин, Д. В., Детская Психология (Развитие ребенка от рождения до семи лет), учпедгиз, 1960 駒林邦男訳・『ソビエト児童心理学』明治図書 1964
- 9) El'Konin, D. Symbolics and its function in the play of children. *Soviet Education*, 1966, 8, p 35-41
- 10) Wallon, Henri, *de l'acte a la pensee*. Flammarion 1945
- 11) Wallon, Henri, Le jeu de l'enfant. *Pediatric sociale*, 1952, p 912-929 滝沢武久訳「子供のあそび」『科学としての心理学』誠信書房 1960 p 154-187
- 12) Выготский, Л. С., Игра и её роль в психическом развитии ребенка 1933 柴田義松他訳「子どもの精神発達における遊びとその役割」『児童心理学講義』明治図書 1976 p 23-48
- 13) 福島嘉代子「しっぽぬきあそび」『幼児のあそびと集団づくり』宍戸他編 明治図書 1975 p 130-143
- 14) 木村和子「四歳児のあそびと保育一鬼ごっこを通して考える」『現代と保育 5』さ・さ・ら書房 1979 p 112-123
- 15) 久保田浩『あそびの誕生』誠文堂書店 1971  
(指導教官 井上健治助教授)