

虚構的行為を伴うあそびに関する理論的諸問題

教育心理学研究室 加 用 文 男

Theoretical Problems Concerning Play Involving Imaginative Act

Fumio KAYO

The aim of this paper is to clarify the problems of some typical views and methods of psychological study concerning play involving imaginative act and present the subject for further study. To obtain the basic view-point for evaluating the previous views and method, some contemporary arguments on preschool pedagogy in Japan are reviewed at first. And through that work, the necessity of the theory and method which allow analysis of the creative character of the group play was presented.

Mainly examined are ① views of behavioristic psychologists centering around Schlosberg ② views of perceptual undifferentiation theory represented by Koffka and Werner ③ views of psychoanalysts ④ The theory of Piaget ⑤ The theory of Leontief and Elikonin and some other experimental studies.

The previous views so far comprehend play involving imaginative act as the expression or reappearance of certain matters and activities, and so the analysing method so far has been that of signifier-signifié method. Therefore, it was proved in this paper; first, the process of appearance of imaginative act was so far limitedly grasped either as purely individual or as the process directed to the supposed adult world. Second, previous theories are driven to face the paradox unsolvable in the frame of signifier-signifié. Third, those acts whose signifiés are difficult to find, but, are significant concerning the creativity of group play, such as planning of the group play, deviation from the plan and rule, protests and instruction to other children's acts, and creative group acts, couldn't have been rightly placed as the object of analysis.

Finally, two subjects for further studies are presented. One is the theoretical study toward the creation of the activity theory which can comprehend the creativity in group play. The other is the study of the behavior at play stated above as unexamined.

- I 保育学での若干の議論から
- II 従来のおそびに関する理論と方法の特徴
- III あそびを表現活動としてとらえ能記—所記的方法で分析することの問題点と今後の課題

I 保育学での若干の議論から

保育現場および保育学において就学前期のあそびの指導の重要性が強調されはじめてきている。そこでの議論の基調になっているのは、「子供たちのあそびが貧困化し

てきている」という現状認識と教育理念としての「つめ込み主義」教育およびその対極としての「自由放任主義」教育への批判的姿勢のようである。現場での議論を直接的に検討することは筆者の力量を越えているので、それをある程度反映していると思われる何人かの保育学者(石川, 1973¹⁾; 田代, 1975²⁾; 矢戸, 1975a³⁾, 1975b⁴⁾, 1978⁵⁾; 守屋, 1975⁶⁾ の見解をもとにして今後の課題を分析してみたいと考える。

第一の強調点は、あそびが子供自身の自由で主体的な活動であるからといって放任されたままでは子供の真の

創造性は引きだせないという視点である。第二の強調点はあそびを学習の手段として用いることへの批判である。文字学習あそび、数学習あそび等である。しかし、この批判の真のホコ先は、そのようなやり方で学習させることそのものに対してではなく、その背景となっているあそび観に対して向けられているようである。第三は、あそびを子供に押しつけることへの批判である。これはあそびの教育的指導一般の否定を意味しているのではなく、大人の教えた通りに子供が動くことを期待するという教育態度への批判である。まとめるならば、このような主張の背景にある考え方は、あそびにおいてより豊かな子供の創造性を引き出すためにこそ大人の指導が必要であるという点であろう。

もうひとつの重要な強調点は、子供の集団づくりとの関連に在る。“自治的集団”の形成という教育目標との関連であそびの指導が重視されているのである。自治集団とは、“上意下達的”な管理集団や“みんな仲よしに”といった実族的集団に対して用いられている概念で、“集団内部の矛盾を回避してしまふことではなく、大胆にそのことを追求することによって集団の質を高め、子供集団自身の手によって自らの要求を実現しうるような集団そのものの力をもった集団”(宍戸, 1975)のことである。このような集団づくりの目標に向けての教育的働きかけは、虚構的な行為を伴うあそびにおいてだけでなく、畑づくりや動物飼育などの労働活動、園でのクラス運営活動を通じても行なわれるべきだとされる。そして各領域で形成された集団関係は相互に影響し合うことが経験的に主張されてきている。しかし、どのように影響し合うのか、また、一方から他方への影響の仕方が相互にどのように異なるのか、などについては十分な検討がなされていないようである。だが、重要なのはそのような視点の背景にある考え方である。それは、集団あそびこそが重要であり、その真の発達は子供集団が大人から徐々に自律した集団を形役する方向へと進むという点である。即ち、子供達みずからがあそびを計画し、内容や役割そしてルールを決定し又変更していける、そのような方向へと発達していく、と考えているのである。

従って我々に課されている課題は次のものである。第一に、子供集団が大人から徐々に自律していく過程として集団あそびの発達を分析すること、第二に、各段階の集団あそびにおいて子供たちが創造的な行為を行なうそのメカニズムを分析すること、であろう。

II 従来のおそびに関する理論と方法の特徴

従来の理論と研究といっても、これまでのものを全て扱うことはできないし、また必要でもない。従ってどのような理論と研究を扱うのかをあらかじめ明確にしなければならぬ。

まず対象としているあそびは、代理的な事物を用いたり、虚構上の役割を伴う行為という意味での虚構的行為を伴うあそびである。従って、乳児期に特徴的でありその後においてもみられない訳ではない感覚一運動的、あるいは探索あそびに関する研究などは省かれる。次に、虚構的行為を伴うあそびを研究の対象として含んでいる研究であっても次のようなタイプの研究は主要な検討の対象とはされない。まず S. Hall, K. Groos, Buytendijk などによるあそびの古典的理論である。もうひとつは, Parten, M. B. (1933)⁷⁾ や Hurlock, E. B. (1934)⁸⁾ などのようなあそびの人数や持続時間、好んで用いられる事物の種類などあそびの外面的特徴を分析の主要な対象としているものである。さらに, Sylva, K. ら (1974)⁹⁾ や Golomb, C. ら (1977)¹⁰⁾ の研究のような、あそびをひとつの実験的変数として扱って他の行動(ケーラー型の問題解決や数量保存等)に対する効果をみた研究も除かれる。本研究で主に検討しようとしているのは、子供が何故どのように虚構的行為を伴うあそびをするのか、そしてあそび方そのものが発達のどのように変化していくのかという点にふれている理論と研究である。以下では「あそび」とは虚構的行為を伴うあそびをさす。

1. あそびに関する行動主義者の見解

あそびにおいては、何かに対して別のものに対するかのような反応なり行為なりがみられるとすれば、この事実は行動主義心理学者に対して重大な問題を提起することとなる。Schlosberg, H. (1948)¹¹⁾ は“般化”の概念によってこの事実を説明しようとする。まず彼によれば、あそび、という一般的概念は科学的には無用のものである。何故なら、そこには獲得された反応の他の刺激に対する般化があるだけであり、その意味ではあそびという概念は様々な刺激—反応結合のゴタ混ぜにすぎないからである。彼は、あそびという概念で呼ばれている様々の行動を個別に分析すればその多くが“般化”によって説明できるものであることを強調する。しかも Mednick S. A. ら (1957)¹²⁾ の研究をまつまでもなく、子供はより幼い程、弁別能力が低く般化傾向が強いとたやすく推定

されうる。

媒介過程や二次動因の概念を導入する新行動主義ではこのような行動はどのように解釈されるであろうか。Miller, S. (1968)¹³ が彼等の立場に立てばどのように理解されうるかを述べている。“このような理論においては、明白な報酬なくしてとりくまれるあそびのような行動は二次的な報酬を信号化する学習化された手がかりによって強化される、あるいは自己刺激によって媒介されるとして説明される……”。以上二つの見解に共通しているのは、「既に獲得された反応が源刺激とは異なる他の刺激に対して向けられる行動」として虚構的行為を理解している点である。

しかし、第一に、子供が箱積木を押しながら「ブーブー」と発声し、他の子供が作ったトンネルの下を通そうとするとき、このような反応のもとになる行動をいったいどこで子供がやったことがあるというのだろうか。第二に、このような子供の行動は常に二重規定的である。箱積木の長底に沿って動かされるという意味では積木にそっているし、「ブーブー」という音を出してトンネルをくぐったりもするという意味では現実の自動車の運動にもそっている。単に他の刺激に対して行なったことのある反応を別の刺激に適用しているというとらえ方では理解し難いものである。第三に、「般化」によると説明するとすれば、年長になるほど原物とは似ていないものを使ってあそぶこともできるようになる (Выготский, 1929¹⁴); 高橋たまき他, 1972¹⁵) という事実はどう説明され得るのだろうか。年長になるほど弁別能力が低くなり、般化傾向が増すとは考えにくいであろう。他に Berlyne (1960¹⁶) や C. Hutt (1966)¹⁷) などの研究もあるが、彼等の研究では探索行動ないし探索的あそびが中心となっているのでここでは除くことにする。

2. あそびに関する Koffka, Werner 等の見解

Koffka (1924)¹⁸) はゲシュタルト心理学の概念を子供の発達の領域にも適用し、幼児の虚構的なあそびについてもふれている。彼によれば、第一に、知覚と行為とは単一の形態・パターンを形成しており、コップを見ることとそれを手にとって口に近づけることは同一のパターンに属していることである。第二に、子供の知覚世界は未分化である。従って棒切れを赤ん坊であるかのように抱いて揺っても何ら問題はおこらない。未分化な知覚構造のもとでは棒切れも赤ん坊も同様に知覚され、一方の知覚とひとつのパターンを形成している行為が他方の知覚のもとでもおこる。彼によれば想像的な虚構的行為の出現はこのような過程ということになる。

Werner (1948)¹⁹) も子供の知覚の未分化性を強調する。彼によれば、子供は事物を静的ではなく力動的に知覚する傾向があるという。この物の力動化が生じるのは、対象が主体の運動的一情動的態度を通してみられるからであり、こうした態度を通して知覚された物は「生きている」ように見える、という。このような知覚を客観的知覚である幾何学的・技術的知覚と区別して彼は相貌的知覚と呼んでいる。そして積木を汽車にみたててあそぶような行動をこの相貌的知覚によるものと説明するのである。また、彼によれば、子供は6才に至ってもまだなおあそびの現実と日常の現実を区別し得ない。そして発達は相貌的知覚の減少、あそびと日常の現実の区別の方向へ進むという。

発達と共に子供が虚構を虚構として自覚してあそぶようになるという Werner の指摘には興味深いものがあるが、子供が何故虚構的な行為をするのかという問いに対してはやはり子供の知覚の未分化性仮説から説明せざるを得なかったようである。この意味で筆者は基本的には Werner も Koffka と同様にあそびの知覚的未分化説と名づけざるを得ない。さてこの説によれば、通常は他の物に対しておこなわれている行為が知覚的未分化故に別の事物に対してもおこなわれる。あそびにおける虚構的行為はこのような行動のひとつとして理解せざるを得ないことになるのだ。このような理論のもつ問題点に関しては行動主義に対して述べた点と基本的には同様である。ここでは Bühler, K. (1958)²⁰) の次の指摘を引用しておこう。“ごっこ遊びにおける擬制は決して虚偽の解釈ではない。すなわち病理学的意味における幻覚ではない。……もし自分があやしている人形がほんとに泣き出したら(子供は)たまげてしまうだろう。……実際に知覚されたもののまわりにありありとした観念像の世界がちらつくとしたら、どういうことになるのか心理学的にはほとんど考えもつくまい。”

3. あそびに関する精神分析学の見解

Freud, S. (1908,²²) 1921²¹) によれば、あそびや夢、白昼夢においては、厳しい現実からのチェックが強くは作用せず、従ってそれらは願望によって決定される。子供は、現実世界の事物を用いて快な経験を反復し、願望を表現する。しかし他方、不安を呼ぶ感情や欲望は抑圧され無意識的なものとなる傾向があるので、願望表現は複雑な形をとる。例えば、悪いことをするのは自分自身ではなく想像上の人物であったり人形であったりする、など投射によるもの。また、弟を直接傷つけたりせず、嫉妬心を表現するために赤ちゃん人形を地面にたたきつ

けるといった置換によるものもある。さらに、エディプスコンプレックスによって出現する父親への同一視は父親の行動のあそび的表現を生み出す、等である。まとめれば、彼においては、あそびは抑圧を受け従って自覚されていない子供の欲望が表現されたもの、ということになる。

Klein, M. (1955)²³⁾ も、あそび場面における子供の行動は彼自身は自覚していない欲望や恐怖、コンフリクトを象徴していると考えられる。そして彼女は、精神分析学が通常大人の患者に対して施行する自由連想法と同様の意味を子供のあそびの中にみる。セラピストの課題は子供のあそび行動を観察したり共にあそんだりして(受身的に)、そこに表現されている象徴的意味を分析し、それを子供に教え自覚させることである。自らは自覚していなかったあそびの象徴的意味を子供が自覚する、このことを通じて不安が消えていくと考えるのである。

総じて精神分析的視点のもとでは、子供のあそびの発達の問題は、その中に表現されている子供の欲望、コンフリクトの内容の変化の問題としてとらえられる。

Peller, L. (1955)²⁴⁾ の研究がこの立場の代表例であろう。彼女によれば、リビドの発達段階がその時のあそびに反映されるという。

4. あそびとその発達に関する Piaget の理論

Piaget, J. (1945)²⁵⁾ によれば、あそびは同化と調節の最初の分離をもって始まる。そこでは、両者が不安定ながら一応の均衡化を示している知能的行動に加えて、実在に対する調節が相対的優位となった模倣と同化が優位となったあそびがみられる。しかし、後に7才以後に始まる操作的思考の段階においては両者が相互に補償的になるが、それほどには均衡化し得てはいない。彼によれば知能発達の感覚一運動的段階に対応するあそびは実践的あそびである。ここでは、生体に内在的な傾向として考えられる機能的再生的同化によって、獲得された行為シュマは反復され様々な対象に対して適用される。そしてその適用に際しては“機能的快楽”あるいは“原因となることへの快楽”が伴っているという。このような実践的あそびは第六段階において“象徴的シュマ”を作り出す。これは眠るとか食るとかといった自己の獲得した行為シュマを当初の対象(現実の杭や食物)から離れて不適切な対象に適用することから成るものである。そこには能記と所記の分化の萌芽が認められる。そして、1才半頃を契機として能記と所記の明確な分化を特質とする象徴あそびが出現し発達していくという。ここでは、犬の人形に食べる行動をさせるような、象徴的シ

マの他の対象への投射や、貝殻を見て「コップ」といいそれで飲むふりをするような象徴的同化、父親が新聞を読んでいるのを見て自分もそれをするといった模倣的シュマの投射などがみられる。

しかし Piaget によれば、象徴あそびの発達の初期においては、同化に対する調節の補償がきわめて弱いため、象徴(能記)は一般に所記との類似性が低く、主観的・個人的であり、いわば何を何にでもするという傾向が強いという。そしてその後の発達は、より現実に対して調節された象徴を用いる、即ち象徴が所記に接近客観化していく方向に進むと述べている。このことによって一方では象徴はより構成的となり実在の正確な模倣としての側面を強くもつようになり、他方では客観化した象徴に基づく集団的象徴あそびとなっていく。最終的には7才頃になって象徴あそびは芽微し、集団的なルールのあるあそび、そして対象の正確な再現としての絵画、工作的な知的構成作業となっていくという。Piaget によれば、象徴あそびは、子供が表象的思考の段階に入ったが未だ思考が社会化されておらず、主観的自己中心的思考にとどまっている、そうした思考構造の現われなのである。しかしこのことは、何も彼があそびを単に未分化な幼児心性の表出とのみみていることを意味しはしない。Soutton-Smith (1966)²⁷⁾ と Piaget (1966)²⁶⁾ の論争からも明らかなように、彼は、あそびの発達の意義を単に獲得したシュマの反復強化という点だけでなく、表象的思考に子供を導きそれを発達させていく重要な認識の様式としてとらえているのである。

その他 Piaget (1945) の理論と研究に対して述べるならば、第一に、主観的象徴にすぎなかったものが客観し能記が徐々に所記に接近していくとする発達図式を支持する事実が多い。Kotetishvili (1966)²⁸⁾ や述野(1978)²⁹⁾ などによる事物象徴の発達に関する実験的研究もその事実を提供している。第二に、十分に自己の理論の中に組み込んでいるとは言えないにしろ、彼の観察した記録の中には興味深い事例が多く含まれている。例えば、7~8才児が集団あそびをする際にはあらかじめテーマや各々の役割が決められているといった事例の報告がある。

しかし、こうした優れた指摘にもかかわらず、彼の理論と研究には幾つかの弱点があることも事実である。第一点はルールあそびの問題である。彼によれば、ルールのあるあそびが可能となるのは基本的には7才前後であるという。しかし集団的に保育教育されている現代の日本の子供たちにおいては、十分な指導方針と適切な導入があるならば3才後半でも可能であり、一般に4~5才

になれば十分可能となることは保育学者や現場の実践者の間では常識となっている。第二点は象徴の発達に関する定式化に関係している。しかし、この点は後述することになるので、ここでは触れまい。

5. あそびとその発達に関する Зльконин, Леонтиев の理論

Зльконин (1960,³⁰ 1971³¹) によれば、1~2才児でも玩具に対する行為が見られる。しかし未だ子供たちは、現実の道具に対する行為と玩具に対する行為を区別してはいない。そのような行為は、玩具に対する大人の行為の模倣にすぎなかったり、大人の接導の下に獲得した現実の道具に対する行為の転移にすぎないものである。一見虚構的に見える玩具の意味づけ（空カンをコップと呼ぶ等）も実はそれ以前に大人が行った意味づけに従ったものであるという。しかし子供たちはこのような過程を通じて、第一に、道具の社会的に規定された操作方法を学び、第二に、行為を事物から切り離し一般化し、第三に、自分の行為と大人の行為を区別して比較し得るようになっていく。それとともに、子供に二つの志向性が生まれてくる。ひとつは「僕が自分で」というコトバに示されるような自主性であり、もうひとつは大人の社会的生活に参加したいという志向性である。この二つの志向性のもとに生まれてくるのが役割あそびである。役割あそびとは、代理的な事物・玩具を用いて一般化された大人の活動や彼等の社会的関係を再現する活動である、と Зльконин (1960)³⁰ は規定している。

Леонтиев (1965)³² によれば幼児のあそびは次のような発達の矛盾のあらわれであるという。その矛盾の外的形態は、「僕が自分で」という子供の主張とそれに対する大人の「いけません」という禁止に現われている。この内的形態は、生活圏の拡大とともに大人のように行為したいという欲求の発達と、しかし現実には大人の行為の対象物を操作する能力はまだないという矛盾である。次に彼はあそびにおける想像的状况の出現メカニズムの説明を行う。彼によれば、一般に活動には目的遂行的側面としての行為と、行為の現実の对象的条件に作用を与える側面としての操作があるという。あそびに関して言えば、「馬に垂ろう」とするのが行為であり、棒切れを足にはさんで動かすのが操作である。その際、操作即ち子供の運動は棒切れや椅子に対応していてそれらの特性に規定されているのであって、馬やオートバイの特性に規定されているのではないという。従って当然行為と操作の間には不一致があり、その結果として想像的状况が生まれるのだとする。

あそびあるいは役割あそびに関して二人の主張の共通点は、次の点であろう。それは、子供のなかに大人のように行為したいという欲求が出現してくることを第一のモメントと考えている点である。このことと、役割あそびを大人の活動の再現としてとらえる視点とが分かちがたく結びついている。その結果あそびの発達も必然的に次のように分析されることとなった。Зльконин (1960, 1971) によれば、(Леонтиев の分析も基本的にはこの Зльконин の分析に従っている。) あそびにおいて再現されている内容は大人の社会的活動であり、それは発達の対事物活動の再現から対人的活動の再現の方向へと進むという。即ち、年少児のあそびは、「お母さんが料理を作る」といった内容であり従っていわゆる並行あそびである。これに対し、年中から年長にかけては、「作った料理を赤ちゃんやお父さんに食べさせる」とか「お店やさんが果物をお客さんに売る」といったものになり集団的組織的あそびとなる。ルールのあるあそびもこのような視点から位置づけられる。ルールとは抽象化された人間関係であると考えられるからである。子供のあそびにおけるルールの基礎を大人の社会関係の中にもみる訳である。彼によれば、集団あそびは役割が公然と現われてルールがその背景にあるあそびから役割が背景に退いてルールが前面に出たあそびへと発達していく。あそびは発達とともにますます深く大人の社会の論理を反映したものとなっていく。

Зльконин (1960) のあそびの発達に関する分析はあそびにまつわるケンカの発生の変化、あそびの集団的計画化の事実の指摘、役割を与えるとルールの遂行が容易となる事実、あそびにおける行為の論理が空想的な自由の世界のそれではないことを示す事実、事物の象徴的利用にまつわる問題、集団あそび場面における子供たちの間の二つの関係の問題、あそびの発達の意義、特に人格発達上の意義の指摘など多岐にわたっており、現代におけるあそびの発達理論の最高の成果を示していると思われる。しかしながら、それらの分析支柱となっている考え方は、あそびを基本的に大人の社会的活動の再現としてとらえる視点である。ここに Зльконин (1969) の優位性と限界があるように筆者には思われる。

この点に関する疑問は後に述べるのでここでは次の点にふれておこう。ひとつは、あそびの出現を大人のように行為したいという欲求の出現によって説明する視点に対してである。子供が現在の自己の能力を越えた欲求をもつことは確かに事実であろう。しかし、片足とびができないのにそれをやりたいと思うことはあるにしても、現在の能力をはるかに越えて大人のように行為したいと

いう欲求をほんとうにもつのであろうか。もしそうだとすれば、何故子供は積木を手を持って「ブーン」といいながら走ったり、「次はアメリカです」などといいながらブランコに垂ったりするのであろうか。何故本物の飛行機を現実に運転したいとダダをこねたりしないのだろうか。子供はあそびにおいて自分の欲求をごまかしているのだろうか。4~5才児になれば、自分のあそびにおける行為が虚構的なもの「うそっこ」であることを明確に自覚していると思われるが、そう自覚していながら何故あそぶのであろうか。Леонтиев のいう行為と操作の不一致に関していえば、事実は彼の分析と一致していないと思われる。何故なら前にも述べたように操作は純粋に対象的諸条件のみによって規定されてはいないからである。

さてこれまで、主要には5つの理論に対してその主張の概略が述べられてきた。

結論的にまとめるならば、5つの理論全てに共通している点はあそびを何らかの事象や行為の再現あるいは表現としてとらえている点である。行動主義や知覚的未分化理論では獲得した反応が原対象を離れて別の対象に向けられたものである。精神分析学派においては、子供の欲望や内的コンフリクトの表現であり、Piaget においては獲得シエマあるいはその組みあわせの同化優位的反復であった。Зльконин や Леонтиев においてもあそびは大人の社会的活動の再現であった。

第二の共通点は第一の点と密接に結びついているが、研究と分析の方法の問題である。結論的にいうと能記一所記的方法として特徴づけられる。即ち、あそびの特徴や発達の分析を何を何で表現しているかという視点で分析しているのである。精神分析学においては、あそびに現われている欲望やコンフリクトが問題であった。Piaget は象徴あそびの特質を能記と所記の分化のなかに求め発達もこの図式の中で分析した。Werner & Kaplad も象徴の自律化という視点で発達を分析している。Зльконин もあそびの発達を対象的内容の変化の中に求めている。その結果、第一に象徴は発達と共に所記に類似していくのか逆なのか、という論争を生み出してきた。第二に Зльконин の分析が典型的であるようにあそびにおいて表現されている内容がどのように発達的に変化していくのかがある程度分析されてきた。第三に、この視点に基づく今後の課題も残されている。ひとつは、1~2才児における表現内容の変化の問題である。又、個人あそびと集団あそびが表現内容という点でどのように異なるのかも今後分析していく必要があるだろう。

III あそびを表現活動としてとらえ能記一所記的方法で分析することの問題点と今後の課題

前節において、虚構的行為を伴うあそびに対する従来の見解と方法の共通点が指摘された。本節ではそれらの問題点についての考察を行いたいと考える。

ひとつの手がかりは、従来の方法にもとづいておこなわれた研究の結果が示している問題である。それは、象徴の発達の方向性に関する議論である。Piaget (1945) によれば、一般にあそびにおける象徴は発達と共に実在に接近・類似化する方向に進むという。他方 Werner & Kaplan (1963)³³⁾ は象徴が徐々に自律化していく点にあそびの発達の方向をみている。Выготский (1933) も発達と共に子供は事物によってではなく意味に従って行為することができるになると述べ、事物の原物への類似が必ずしも必要でなくなると主張している。

これら2つの対立した見解はそれぞれ実験的に支持が与えられている。まず、前述した Котетишвили (1966) は、図形選択法によって年長になると共に所記に類似した図形が選択されるようになることを境告している。辻野 (1978) も、ひとつは代理的事物として提示したものを子供が受け入れるか否かというやり方で、もうひとつは Котетишвили と同様の方法で、年長になるにつれて、原物との類似性の低いものの受け入れは拒否し、類似性の高いものを選択する傾向が強まることを見い出している。これらの境告は Piaget (1945) の見解に支持を与えていると思われる。また、日常のあそび場面でもこのような傾向が認められる。例えば次のような久保田 (1973) の報告が興味深い。彼は年長児の「動物ごっこ」を観察していて、アリになった子供が小さな積木(エサ)を持って歩くのはおかしく、子供の体と同じくらい大きな箱積木でなければならないと子供たちが主張したと述べている。

他方、逆に、高橋他 (1973) は、提示した事物を受け入れるか否かというやり方で、発達と共に所記との類似性が低い事物でもそれを用いて遊べるとする子供が多くなることを境告している。辻野 (1978) も、遊戯的行為を伴わせるならば、3才から4才そして5才に至る過程で所記との類似性が低い事物でもそれを用いて行為することが可能な場合が多くなることを見い出している。

Непомнящая (1974)³⁴⁾ は明確な機能を有する事物を他の事物に置き換えて行為することを要求する課題を用いて研究を行なっている。例えば人形を「スプーン」に、スプーンを「赤ちゃん」にして「赤ちゃんに食事をさせ

る」場面を演じさせるのである。最初に命名訓練を行なったのも行為させると、3才児では快く引き受けて要求どおりにやろうとするのであるがすぐ操作が通常のやり方にもどってしまう。4才児でも同様であった。この課題が可能であったのは6才児だけであり、5才児では、人形(スプーン)でスプーン(赤ちゃん)に食べさせようとするのがその際人形の手を用いてこれを行なうなど、「機能的行為」によって遂行したという。

Неверович (1948)³⁵⁾, Overton & Jackson (1973)³⁶⁾, 河崎 (1975)³⁷⁾ による道具操作モデルの象徴的再現課題を用いた研究も興味深い。彼等の研究では例えば、「包丁でネギを切る」という行為をネギの代理物である紙テープのみを与えられて遂行することが求められる。その結果、紙テープを破るパターン、から、手で包丁の形を作ってやるパターン、そして包丁の運動自体は想像で補い包丁を持った時の手の操作方法のみを表現するパターンへと発達的に遂行様式が変化していくことが見出されている。また、久保田(1973)は、動物ごっこをしている子供たちに2本足で立ってやることを提案した場合に、4才児ではあそびそのものが崩壊してしまうが、5才児ではこの提案を受け入れて動物ごっこを遂行することができたことを報告している。このような事実はむしろ Werner & Kaplan (1963) や Выготский (1933) の見解に支持を与えているものと思われる。

さて、このようなパラドックスはいかに説明されるべきであろうか。一方の主張が誤っていて他方が正しい、とは筆者には思われない。いわば両方共正しいといわなければならない。問題はまさに問題の設定そのものの中に在ると思われる。即ち、あそびにおける虚構的行為を表現行為としてとらえた上で、能記の所記に対する類似性がどのように変化していくかという視点で分析したことによっていると思われる。皮肉にも能記一所記の方法はこの枠組では解釈し難い現象を見出すに至ったと思われる。

第二の手がかりは、主要には本研究の最初の部分で述べたあそび研究に提起されている課題の問題と関係している。反復をさせて簡単にいえば、集団あそびの創造的性格を分析する課題である。今後のあそびの研究や理論は、この課題に答え得る、ないし、子供のあそびが本能的には集団的なものであり、集団的であるからこそ創造的であるものとしてとらえ得る活動理論の創出に向けられたものでなければならないと考える。この視点から従来の見解と方法の持つ問題を検討してみよう。

最初の問題は理論的側面である。あそびにおける虚構的行為を既に獲得した反応や行為(あるいはその組み合

わせ)の再現ないし、欲求やコンフリクトの表現とみる視点では、子供の前に現前している現実(事物世界あるいはあそび仲間とその行動)は何か二次的な意味しかもたないものとしてとらえられる。即ち、このような理論のもつ最大の弱点は、あそび場面に現前している現実を再現や表現のための手段としてしかとらえられない点に在る。このことのひとつの結果は、あそびにおける虚構的行為の出現のプロセスを純粋な個人的過程としてしかとらえられないことである。行動主義者や知覚的未分化説では現実には以前に獲得した反応や行為を再現するための便宜的・代理的对象にすぎない。

精神分析学においては、純粋に個人的な欲望やコンフリクトを象徴的に表現するための能記にすぎない。Piaget (1945) においても象徴構成のための能記にすぎない。彼等においては、子供は現前している現実を手段として現実とは何か別のところへと志向していく、としてとらえられる。別のところは、所記であるところの反応の原対象であったり、個体的内部の非現実的なリビドー過程であったりするものである。従って Piaget が象徴の形成・創出過程を基本的には主観的・個人的過程であると主張したのは偶然ではない。現代の精神分析的視点に基づくあそびの研究者である Klinger (1969)³⁹⁾ や Singer (1973)⁴⁰⁾ がルールのある集団あそびは全く社会化されたものであるので、従ってそこには想像的要素は含まれてはいないとみたり、あるいは子供が創造的・想像的行動をとるのは個人事態においてこそであると主張するのも彼らの見方からすれば当然の帰結である。彼等においては、集団あそびは集団的強制だけがある非創造的活動であるか、又は、単に個々創造的で想像的な個人の集合としてしか把握されない。

他方もうひとつの結果は Зльконин や Леонтиев にみられる。彼等においても、現前している現実は大人の社会的活動(所記)を再現するための手段にすぎない。しかし彼等の場合には所記が個体の内部ではなく外部(大人の世界)に求められているので再現活動は純粋な個人的過程としては現われない。このためまず、2才前後にみられる“象徴的行動”は純粋な個人的過程として出現するのではなくその背後に大人の働きかけ(事物や行為の意味づけ等)があることを指摘することができた。また、大人の社会的活動を再現している活動として集団あそびを分析したことによっていくつかの興味深い指摘をおこない得ている。

ここでは集団あそびにおける子供達の相互関係の二重性に関する Зльконин (1960) の分析を中心に検討を加えてみよう。彼は集団あそび場面においては、単に役割

行為と役割行為とのやりとりがあるだけでなく、引き受けている役割とは無関係な行動である他の子供の行為に対する抗議や指示がみられることを指摘している。このことから、役割行為は役割そのものによってだけでなく、子供達の現実的な相互関係によっても調整されていると主張するのである。即ち、引き受けた役割と役割の関係という意味での虚構上の遊戯的關係だけでなく、現実的な相互関係があそびの中には在るというのである。従って彼が集団あそびを想像的個人の集合体としてとらえている訳ではないことは明瞭である。しかし彼においては、あそびにおける子供達の相互作用は大人の活動の再現にのみ機能するかのようにとらえられているのである。即ち、大人の世界から取り出してきた役割行為を遂行するためにのみ機能していると理解されてしまうのだ。このことによって、集団あそびは大人の社会のミニチュアと化してしまうのである。しかしながら、後で指摘される事実が示すように子供達はあそびにおいて大人によって提示された世界を再現しているだけではない。

次の問題は方法的側面（事実の解釈に関わるものが理論であり、分析される対象の問題が方法であるとすれば）に関するものである。特にここで指摘したい点は、集団あそびの創造性を問題にする上で抜かし難い現象が分析の対象となり得ていないということである。それらの多くは能記一所記という枠組では対応する所記が見い出せない、あるいは見出し難いものである。だからこそ、能記一所記的方法では分析し得ない現象なのである。主要なものを以下に述べることにするが、それらの多くはあそびを再現、表現活動としてとらえる視点の不十分性を示すと同時に、未来の新しい理論に示唆を与える事実を示していると思われる。

第一は、あそびの集団的計画化の問題である。年長児になればあそびの始まりにあたってテーマや各々の役割を集団的に決定するという事実は、Piaget (1945) や Зльконин (1960) も指摘している。しかし、彼等においては、象徴の客観化・社会化、表現内容が対人関係的なものとなることを主張するための補足的な事実として扱われていない。その他の研究者でこの点に言及している者は少ない。今後は計画の仕方、決定される内容、計画されたことのその後の行動に対する規定性などの点について発達的に検討することが必要であろう。保育園での筆者の観察によれば、初歩的なものは3才後半でもみられる。しかし彼等の場合には、「あ、電車だ」「カレーライス」など誰かが独語的に発したコトバによって大まかな遊びの対象的領域が規定され、それに他の子供がそった行動をするといったものである。しかし、4才にもな

ればこの言語による方向づけが明瞭に認められるようになる。「船を作ろう」とか「お店やさんごっこするものこの指とまれ」等である。そのようにして対象的領域が決定されると、それにそって各々の子供が「私、お母さんになる」などと主張し始め役割が決定される。しかしたいていはここまでである。5才になると、対象的領域の限定と役割の決定にとどまらず、行動の規則や目標にまで計画が及ぶようになる。最初はどんな場面をやるかとか何は積木（お金）何個で買えるか、あるいは陣地をどこにするか等である。

第二は、計画から逸脱した行動あるいはルール違反である。これに関しては Боршевский (1965)⁴¹⁾、Зльконин (1960) などの分析があるが、彼等の分析では、この行動は単に否定的・消極的意味しか与えられておらず、発達、あるいはそのあそびに慣れるに従って減少していくものとしてしか分析されていない。しかし、観察によれば、発達段階的にいってより水準の低い容易なあそびを導入すると意図的にルール違反をおかしたり、あるいは、次のルール改変の契機となるような「優れたルール違反」がみられることがある。福島 (1975)⁴²⁾ が、ルール違反を契機に単なる「シッポ取り」あそびが「陣取り」となっていく実践を報告している。このような意味でルール違反や計画からの逸脱はその出現メカニズムにまでさかのぼって分析されるべき価値があると思われる。

第三は、他の子供の行為に対する抗議あるいは指示行為がある。この2つの行動は Зльконин (1960) によって役割からの脱出行動として特徴づけられてきた。彼はあそびの中に、役割関係としての遊戯的關係以外に、子供たちの現実的な相互関係があることの証拠としてこれらの行動をあげている。しかしこれらは子供たちのあそびにおいては、何らかの人間関係の存在の証拠以上の意味をもっていると思われる。まず、抗議の出現のしかた、それにまつわるトラブルに対する他の参加者の態度、指示の出現の仕方、その内容などが発達的に大きく変化するとと思われる。次に、抗議やトラブルを通じて全く新しいルールが導入されたり、指示を通じてこれまでのルールや役割に矛盾はしないがそれらには含まれていない行動が出現したりするのである。この意味で、あそびの次の発展にとって重要な契機となるものだと思われる。

第四は、先の指示と関係している。それは、当初のあそびの計画とは矛盾しないばかりかそこで定められた目標の実現に非常に有効であるが、当初の計画そのものやルールには含まれてはいないような行動である。例えば、ルールあそびでは、単独では追いつけられない場合に複数の鬼が協力して「ハサミうちしよう」とする行

動がみられることがある。ごっこあそびでは、「電車ごっこ」全体を指揮する子供（久保田，1973）や「お店やさんごっこ」で各お店が必要としている事物・玩具を一手に引き受けて捜しに行く子供がいたりする。このような行動はこれまでほとんど分析されてこなかったと言える。

最後に、道具操作などのモデルを代理的事物を用いて再現することを要求する実験的研究に関してである。このような課題を幼児に提起すると、遂行を拒否したり、遂行の仕方について何度も質問することが多い。従来の能記一所記的枠組のもとでは、こうした行動は単に不可の反応として片づけられるか、または、それでもなお強く遂行を要求していれば無理矢理やらざるを得なくなる。どう表現したかが問題とされるからだ。しかし、筆者の研究（加用，1978）⁴³⁾ではこのような遂行困難の訴えは圧倒的に年長児に多いようである。従って、この反応は単に象徴能力の低さを表わしているのではなく、まさに代理物として提示されたものと、表現が求められているモデルとの不一致性の自覚が明瞭であることを示していると考えられるのである。この点にも能記一所記という研究図式のもつ限界が示されている。

さてこれまで、集団あそびの創造性の分析という課題に応えられるかどうか、という視点で従来の理論と方法に大まかな検討を加えてきた。その結果、従来の理論と方法では解決し難い問題に直面するに至っており、かつ、従来のあそび活動についてのとらえ方では先の課題には十分には応えられないこと、これと関って、重要な行動が分析されないうまま残されていること等が明らかとなった。今後の研究の方向としては次の点が重要であろう。ひとつは、分析されずに残されていると指摘した行動を中心とした具体的研究である。もうひとつは、あそびに関する新しい活動理論の創出に向けた理論的研究である。そのためには先の具体的研究の成果を待たざるを得ないが、そのような活動理論は子供達が新しいあそびやルールそして虚構的行為を導入するプロセスに光をあてるようなものでなければならないと考える。

文 献

- 1) 石川正和「遊びの教育思想」『幼児の遊びと集団作り』 宍戸健夫・田代高英編、明治図書、1975、p. 9-28.
- 2) 田代高英「遊びと生活」同上、p. 29-49.
- 3) 宍戸健夫「遊びの発展」同上、p. 65-86.
- 4) 宍戸健夫『幼児の集団と教育』さ・さ・ら新書、さ・さ・ら書房、1975.
- 5) 宍戸健夫「集団づくりとはなにか」『幼年期の集団づくり』全国幼年教育研究協議会・集団づくり部会編、さ・さ・

- ら書房、1978、p. 15-34.
- 6) 守屋光雄『遊びの保育』新読書社、1975.
- 7) Parten, M. B., Social Play Among Preschool Children, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1933, 28, p. 136-147.
- 8) Hurlock, E. B., Experimental Investigations of Childhood play, *Psychological Bulletin*, 1934, 31, p. 47-66.
- 9) Sylva, K., Bruner, J. S., and Genova, P., The Role of Play in the Problem-Solving of Children 3-5 Years Old, *Play*, edited by Bruner et al, Penguin, 1976, p. 244-257.
- 10) Golomb, C. et al., Symbolic Play and Its Cognitive Significance, *Developmental Psychology*, 1977, Vol. 13, p. 242-252.
- 11) Schlosberg, H., The Concept of Play, *Psychological Review*, 1947, 54, p. 229-231.
- 12) Mednick, S. A. et al., Stimulus generalization as a function of Age, *J. Exp. Psychol.*, 1959, p. 180-183.
- 13) Milar, S., The Psychology of Play, Pelican Original, 1968.
- 14) Выготский, Л. С. 「子供の精神発達における遊びとその役割」『児童心理学講義』柴田他訳 明治図書 1933/1976.
- 15) 高橋たまき他「遊びの発達心理学に関する基礎的研究」日本女子大児童研究所紀要第一号 1972, p. 25-42.
- 16) Berlyne, D. E., Conflict, Arousal and Curiosity, McGraw Hill, 1960.
- 17) Hutt, C., Exploration and Play in Children, *Play*, edited by Sutton-Smith et al., 1971, John Wiley.
- 18) Koffka, 発達心理学入門, 1024 (平野直人他訳 前田房, 1943).
- 19) Werner, 発達心理学入門, 1948 (園原太郎監訳 ミネルヴァ書房, 1976).
- 20) Buhler, K., 幼児の精神発達, 1958(原田茂 訳 協同出版 1066).
- 21) Freud, S., 集団心理学と自我の分析, 1921 (『自我論』井村恒郎訳 日本教文社, 1920).
- 22) Freud, S., 空想することと詩人 1908 (『芸術論』高橋義孝訳 1953, 日本教文社).
- 23) Klein, M., The Psychoanalytic Playtechnique, *Am. J. Orthopsychiatry*, 25, p. 223-237, 1955.
- 24) Peller, L., Libidinal Development as Reflected in Play, *Psychoanalysis*, 3, p. 3-12, 1855.
- 25) Piaget, J., Play, Dreams and Imitation in childhood 1945 (Translated by Gattegno, Norton, 1962).
- 26) Piaget, J., Response to Brian Sutton-Smith, *Psycho. Review*, 1966, 73, 1, p. 111-112.
- 27) Sutton-Smith, B., Piaget on Play: A Critique, *Psycho. Review*, 1965, 73, 1, p. 104-110.
- 28) Котетишвили, К природе репрезентации В процессе символической игры у дошкольников: Психология и Педагогика Игры Дошкольника, Запорожец, Москва, 1966, p. 57-67.
- 29) 辻野直子「就学前児のみたての発達」教育心理学研究 1978, 26, 2, 114-123.
- 30) Зльконин, Д. В., Советский детский психология 1960 (駒林邦男訳 明治図書 1964).
- 31) Зльконин Д. В., Symbolics and its Function in the Play of Children, *Child's Play*, edited by Sutton-

- Smith, 1971 John Wiley.
- 32) Леонтиев, А. Н., 子供の精神発達 1965 (松野 豊 他訳 明治図書 1967).
 - 33) Werner & Kaplan, シンボルの形成 1963 (柿崎祐一 監訳 ミネルヴァ 1974).
 - 34) Непомнящая, Н. И., Опыт системного исследования психики ребёнка, Москва Педагогика, 1975.
 - 35) Неверович, Я. З., 随意運動の発達 Запорожец 1948 (西牟田久雄訳 世界書院 1965).
 - 36) Overton & Jackson, The representation of imagined objects in action sequences, *Child Dev.* 1973, 44, p. 309-314.
 - 37) 河崎道夫「幼児の象徴機能の発達」教育心理学第18回大会発表 1976.
 - 38) 久保田浩『遊びの誕生』誠文堂新光社 1973.
 - 39) Klinger, E., Development of imaginative Behavior, *Psycho. Bulletin* 1969, 72, 4, p. 277-298.
 - 40) Singer, J., The child's world of make-Believe, Academic press, 1973.
 - 41) Боришевский, Особенности отношения ребенка к правилам поведения в игровой ситуации, *Боп. псих.*, 1965, p. 44-54.
 - 42) 福島嘉代子「しっぽぬきあそび」『幼児の遊びと集団づくり』実戸他編 明治図書 1975, p. 130-143.
 - 43) 加用文男「道具操作モデルの象徴的再現」未発表, 1978.