

# 幼児の遊びにおける虚構の世界

古庄 高

幼稚園期の子どもの遊びには、しばしば虚構的な遊びが登場する。虚構的な遊びというのは、例えば、ほとんどの子どもが行なうままごと遊び、テレビの影響を受けた怪獣ごっこ、車や飛行機などの乗り物ごっこ、人形やおもちゃなどを使って子どもが架空のストーリーを創作するといった、数多くの遊びを総称した呼び方である。<sup>1</sup>これらの遊びに共通しているのは、幼児が現実の生活のなから遊びの素材を得ながら、それを簡略化したり、自由に新たな結合を打ち立てたりして修正を加え、改めて遊戯的 (Judic) なかたちで世界を再構成する幼児の活動である。その再構成のしかたは極めて直観的、主観的で、およそ現実の客観的世界からは程遠い。再構成された世界は隙間だらけで、その上、歪められた部分も少なくないだろう。このことから、おとなは幼児の世界を未熟で未完成なものとして性格づけ、一日でも早く成人の客観的世界に到達するように、幼児を導いてやらねばならないと考える。しかしわれわれは、幼児が自らの世界を秩序づけ構造化する行為そのものに、もっと注目する必要があるのではないだろうか。遊びという遊戯的な状況で、虚構的なかたちをとるにしても、自ら自発的積極的に世界を構造化する作業は、<sup>2</sup>実は根本的なところで、幼児が身のまわりの事物や他人と交流するに際してとる姿勢や態度、あるいは存在のしかたに、深く関わっていると思

われるからである。<sup>3</sup>

虚構の遊びの意義や重要性についての肯定的な論究は少なくないが、それを教育 (保育) の有効な活動として取りあげ、その系統的な指導や方法について論じた理論は少ない。劇遊びを連想する人がいるかもしれないが、幼稚園の劇遊びの現状は、学校劇をそのままにおろしたものが多く、幼児に一方的に押しつけられて演じられている。われわれは劇のように形式的に整えられる以前の、もっと素朴な虚構の遊びを考察してみよう。すると虚構の遊びは、幼児独特の知覚や思考、更には表現活動と、切っても切り離せない関係にあるのがわかるだろう。つまり、幼児が自己を拡大し知識や技能や性格を形成する活動、それ故まさに保育が問題とすべき活動と、深く関わっているのである。われわれはまず知覚について考察することによって、知覚の過程そのものが、幼児の想像的活動を触発し、延いては虚構的世界すなわち幼児の世界の構成に与かっていることを理解するであろう。

## 一

知覚が決して単なる客観的世界の反射ではないという事実は、ゲンタルト心理学以降、自明のこととして認められている。とりわけメルロ＝ポンティは人間の行動にみられる物理的秩序、生命的秩序、人間の秩序という、いわば層構造を明らかにしている。<sup>4</sup>彼の分析を手がかりにして、本論の対象である幼稚園期の子どもの知覚を考察するならば、われわれはそこに、何よりも重要な、幼児と知覚対象との感情的つながりを発見するのである。

知覚の行為を、単に眼の網膜に視覚像が結ばれて、それが神経を通じて脳に至るといふ物理的過程に還元できるわけではない。幼児が対象を知覚する行為にも、様々な身体的、感情的、知的諸関係が、様々な割合で含まれている。保育から離れないために、知覚の対象としてはカエル、ドングリ、木の葉など、身近な自然を挙げよう。言い換えれば、これらの対象には、保育者の教育的配慮が働いているのだが、その点には詳述しないでおこう。

幼児がカエルやドングリを見たり触れたりしながら一緒に遊ぶとき、まずもって驚かされるのは幼児と対象との感覚運動的、身体的交流の豊かさである。子どもがああ小さなドングリを相手に、積木の坂を転がしたり、指ではじいて回したり、はじいて坂を登らせたり、友だちのドングリと相撲させたりして一時間も遊んでいるのを見ると、われわれは圧倒されるに違いない。幼児はドングリを見ているだけでも、そのドングリに触ると手に感じるであろう触覚を予測できるだろう。同じように見ただけで、このドングリを手に持ったときに感じるであろう重さを推し量ることもできよう。従って視覚や触覚や筋肉感覚は互いに孤立しているのではなく、子どもの統一された知覚野を構成しているのである。<sup>5)</sup> 諸感覚の統合には、更に子どもがカエルを素早くつかんだりドングリをはじいたりする、子どもの動作も含まれている。カエルを見ながら、もし手をつかもうとすれば、失敗するかもしれないが、多分つかめるであろうと、予測できるはずである。今は見ているだけで、手を出してつかむという動作は抑制されているけれども、カエルは幼児にとって素描的には捕捉されている。<sup>6)</sup> 子どもがこのような新しい動作、新しい身体的機

能を獲得して、そのことによって対象との間に新しい、それまでとは異なった関係を（それ故新しい意味を）打ち立てるといふのは、乳児の機能的遊びにおいて最も顕著である。乳児はおもちゃや身の回りの事物を振ったり叩いたり、ベットに擦り付けたり投げたりして、新しく獲得した身体的機能を遊びのなかでいろいろな対象に試みる。身体的機能がある程度安定し、いわば飽和状態になるまで、子どもはその機能的遊びに熱中する。<sup>7)</sup> 幼稚園期の子どもも、われわれが予想する以上に、対象との知覚的、身体機能的関係を楽しんでいるものである。特に幼児が未知の事物に出会ったり、あるいはドングリをはじいて回すとか竹馬に乗るといった新しい技術を身につけようとするときにはそうである。粘土遊びや絵の具のぬたくりにもそうした要素があるだろう。ただし、乳児期の機能的遊びと違って、感覚的おもしろさや身体機能を使う楽しさだけでは、幼稚園期の子どもの心的活動を全面的に満たすことはできない。それだけでは間もなく興味を失うだろうが、しかし幼児と対象との間には知覚や身体機能を介して結びつく関係がかなりの比重を占めるということを、ここで指摘しておこう。

幼児の対象知覚で第二に挙げるのは、幼児と対象との個人的、感情的（もしくは情緒的）関係である。詳しくは後で幼児の思考について論ずる際に述べるが、この関係は例えばドングリに対して、これはあの道端で拾ったとか、このドングリはよく回るとか、スイカのような模様をしているなどといった、心理的、感情的なものである。一人一人独自の感じ方があり、また以前からドングリに興味をもって親しく接していた子どもと、今日初めてドングリを拾った子どもとでは、当然その受けとめ

方も違うであろう。幼児にとって対象をよく知りよく理解していく過程には、△感情的共生▽とでも名付くべき、幼児と対象との感情的共感関係の深まりが伴っている。否、伴っていないなければならないのではないだろうか。情動状態における程、主体と客体との融合、自己と他者と世界との未分化、混淆は強くはないけれども、幼児が興味をもって対象と関わる時には、その関わりの中に幼児の自己そのものが顕現するという意味で、それは単なる認識の関係ではなく、存在関係なのである。

極端に言えば、限りなく愛着を覚えていく自分のドングリが友だちのドングリよりも時間的に長く回ったときなど、幼児は自分のドングリの中に自己自身を見出してさえているのだ。幼児が真に生きた経験として事物を知り世界を拡張していくのは、多かれ少なかれ、そうした存在関係を対象と結んでいるのではないだろうか。すなわち、単に対象の形象や外的特性を知る、学ぶというのではなく、対象の中に自己自身を感じ、また、自分の心情を対象に投影したりして、感情的一体感によって結ばれているのである。

幼児は対象に知的、客観的にも関わっている。それが第三の aspek トである。他の木の葉にはあるのに、イチョウの葉にはすじがないとか、ドングリは色が茶色になると落ちてくるといった、いわゆる科学的、客観的な把え方である。早教育を唱える風潮があるなかで、科学的な態度を幼児にも身につけさせようとする教育論も存在する。その多くは小学校の理科の内容をやや容易にしたものようである。イモ掘りで掘ったサツマイモを同数に二分するにはどうすればよいか、水に浮くものと浮かないもの、工夫すれば浮くもの等を実験的に分類させる、磁石にひっ

つくものとひっつかないものの分類……その他多くの試みがなされている。しかし教育内容が高度で正しければよいというわけではない。また科学的、客観的態度は理科的領域のみによって育成されるわけではない。むしろ幼児が自ら興味をもってある対象に関わり、それが適切な指導で深められていくときに、知識が生み出されるであろう。その知識は孤立したものではなく、経験を組織化することによって得られる知識系の編成に与かり、その中に位置づけられる。それ故教育内容は教育の方法、すなわち目標とする知識や態度を、幼児のどのような活動を介して、かつ、どのような手順を踏んで身につけさせるかという問題と切り離されてはならない。デューイが指摘するように、完成した知識体系をそっくりそのまま、あるいは内容的に薄めたかたちで与えようとすると、子どもはその知識にいかなる意味があるのか理解しないまま、それ故知識への動機づけを欠いたまま、ただ受身的に受け入れることになるのだ。大切なのは、幼児が自ら体系化する活動である。あくまでも幼児の生活に根づいた知識でなければならない。幼児といえども何かに本当に親しみを感じる、心からそれを好きになると、驚くほど些細なことにも気づくし、それ以上に、生命現象の神秘に心からの感動を覚えたりするものがある。

客観性や科学性は、幼児の活動の結果として獲得すべき性質のもので、決して第一義的なものではないと考えられる。

以上、幼児の虚構性を考察するにあたって、知覚行為そのものうちに虚構性に通じる要因の在ることを確認した。すなわち虚構性は知覚に

よって得た客観的世界に、幼児が想像やフィクションの手を加えることで構成する架空の世界なのではない。われわれがここまでに行なってきた、知覚行為の分析は、幼児の知覚と彼の虚構的世界の構成とが別々の独立した過程ではなく、幼児が彼の世界に存在するしかたそのものの現われに他ならないということを示す。教育が子どもの世界を拡大し、心の豊かさを増大することを目標にしているのなら、この幼児特有の存在のあり方に相応しい教育的活動が為されねばならない。教材にしても方法にしても、子どもの存在との関わりにおいて把える必要があるであらう。

知覚活動に含まれる三つの水準を指摘してきたわけであるが、次には知覚と運動との相互浸透および、主体と客体、自分と他人との未分化について述べてみよう。<sup>10</sup>

カエルが跳ねたらいつでも手でつかまえようと準備をして、カエルをじっと見つめる幼児にあっては、カエルを凝視する行為とつかもうと構えている準現前の運動とは、お互いに溶け合って、ひとつの過程を構成している。すなわち身体の諸器官——ここでは知覚器官（視覚や聴覚など）と運動器官——は相互に関連し合っており、見るといふ行為もそれが単独に成立しているわけではなくて、姿勢を整えたり平衡をとったりする活動や、今述べたような運動と関わっているのである。見る行為と運動との融合は、後述の身ぶり表現の活動において、見る行為と自分の身体の運動とが特に幼児にあっては容易に結合することの根拠になっている。

運動を予め準備して、その時が来ればいつでも運動が遂行されるように準現前化させる行為は、今述べた見る行為との結合を超えて、見られる対象との結合、つまり他の事物や人物との八魔術的V結合をも示しているのだ。ツバメの様子をしばらくの間じっと見ていた子どもが、突然両手を羽にしてバタバタさせたり、ドングリを回していた子どもが、今度は自分がドングリになったつもりで、クルクルと自分の体を回転したりするのは、ごく普通に観察される行為である。従って対象は、ある時は、抑制されてはいるものの準備はできている、例えばつかまえるという行動に、既に潜在的には組み込まれている。またある時は、対象の行動が象徴的に主体の身体に転移する場合もある。要するに幼児の身体と、他の事物や他人とは、直接的に、事物が身体的活動の一部分になってしまったたり、逆に事物の形や運動様式が身体の形や運動を占領したりするのである。われわれが目にしたのは後者の場合である。対象を見ることで、対象の形なり運動なりが、直接に幼児の身体の姿勢活動や運動に訴えかけてくるのではないかと思う。幼児がツバメになって飛んだり、父親の新聞を読む真似をしたりするのは、対象と幼児の身体と幼児自身とをひとつの系として結びつけることを可能にする、われわれ人間の身体の特異性に基づくであらう。<sup>11</sup>

ある対象を知覚するという場合、それは客観的な事象を単なる物理的過程として主体が受けとめるのではなく、主体の身体機能、感情的個人的関係、知的関係などが様々に絡まっており、対象と主体とは身体を介して一気に直接的に融合することもあるのだ。幼児はそれを思考の手段として遊びの中で利用する。メルローポンティはそれを八相貌的思考V

(pensee physionomique) と呼んでゐる。<sup>12</sup>

## 二

母親の様子を真似て買物ごっこをしたり、カエルになってピョンピョン跳んだりするのは、先に指摘したように対象と幼児の身体とがその形象性、図式性において直接的に溶け合うからであるが、その為には他方で、現前しない対象や状況を内面的に現前化させる表象機能、および対象や事象をそのひとつの局面によって代表させる象徴機能を幼児が獲得する必要がある。なぜなら身体による母親やカエルの模倣は、モデルの寸分たがわぬ再現を目差しているのではなく、身体的模倣を通じて対象の本質そのものに迫る、あるいは対象の存在自体に関わるのを目的としているからである。

子どものままごと遊びを見ていると、お人形や精巧な家具のミニチュアを用いるばかりでなく、むしろ自分の想像力を働かすことのできる素朴な事物を用いている場合が多い。例えば木の葉を布団の代りに、木切れを食卓の代りにして遊んでいる。木の葉を布団の代りに使うのは、子どもが木の葉を見て布団を想像しているから、つまり木の葉を布団のシンボルと見做しているからであろう。事物同士のシンボル関係ばかりでなく、想像で補いつつ人形を風呂に入れたりベットに寝かしつけたりもする。つまり一連の行動様式もシンボル化して、それが遊びの中で再現されているわけである。これらの虚構的想像的遊びはすべて、子どもが木の葉や木切れや人形などをシンボルとして用い、それらを助けにしながら、想像によって現実の生活を再構成し、日常の生活を子どもなりのし

かたで、つまりままごと遊びといふかたちで作り直しているのである。従って単なる模倣、再現ではなく、子どもなりの創造行為がなされている。遊びの素材は木の葉や木切れ、また自己の日常生活における行動(入浴や就寝の行為)や見聞きした体験である。それらを素材にして、今度は現実の状況から離れて、虚構の世界の中で架空の出来事を思い描くわけである。

現実から得た要素を組み合わせて虚構の世界を創造する活動が、何故いかなる子どもにも共通した活動なのであるか。恐らくそれは、自ら思い描いて創り出した世界や出来事の方が、おとな達が繰広げる生の現実よりも理解し易いからであろう。遊びにおいてばかりでなく、実際の生活においても、幼児は社会的経験のうちから、その複雑さ底の深さを取り去り、自分に理解できる要素や部分だけを組み合わせ、自分達だけの世界を構成するのかもしれない。こうして生活の場面や出来事を遊びの中で再現、再構成、追体験する活動こそ、子どもの世界認識の拡大であり体系化である。同時にそれは幼児の人間としての豊かな成長を促進するに違いない。

さて先に例示した木の葉を布団に木切れを食卓に見立てる能記―所記関係についてみてみよう。<sup>14</sup>木の葉を布団のシンボルに用いるという場合には、両者の間に例えば形、色、材質などの物理的に類似した部分があるからであろう。二つの異なった事物の中から、例えば形状という点だけを抽出して比較、対照することで、両者は相互に結びつけられ同一視されたりするわけである。この例では物質的なレベルで比較、対照が行なわれているが、幼児の遊びでは更に、新聞を読んだり会社に出かけた

りする、その統一的な役割としての父親像を心の中に形成しながら、その父親のシンボルとして父親のいろいろな行動が利用される。すなわち能記―所記関係が、木の葉―布団といったその場限りのものではなく、いろいろな動作の模倣がすべて、ある統一的な人物へと幅轆する程の広がりをもつのである。<sup>15</sup> E・H・エリクソンの指摘するように、幼児は両親のようになりたいと願い、同一化しようと志す。<sup>16</sup> 父親や母親の動作の模倣は、父親らしい行動、母親らしい動機のシンボルの意味をも担うようになる。一貫した統一的な行動および動機のレベルでシンボルが理解され、行動の模倣も行なわれているのだと言えよう。

行動と動機のレベルで幼児の模倣行為がその所記である父親や母親やテレビのヒーローを目差すなかから、その上更に、父親や母親らしさそのものの、勇氣や優しさ、悲しみや慈愛といった人格、心情、反省のレベルでのシンボル関係が生まれてくるだろう。幼児は深い人間的な心情、氣持を汲み取り、心に感じながら、かつ感じている自分を表出するためにも、ある人物を真似るのである。この人間的共感に基づく模倣は、もし子どもの自然発生的な興味や遊びに任せていたのでは、ごく稀に、しかも瞬間的にしか見ることができないであろうが、教育の場にあつては少しでも多くそうした経験の機会を幼児が持てるように教育的な試みがなされている。われわれおとなは、偉大な文学に描かれた真の人間の魂や絵画に表現された風景などに接した感動を心の中で暖め、心の中で持ち堪えることもできようが、幼児はあくまでも具体的な行動や表現をひとつひとつ身体で演じたり同一化することで積み重ねていかなばならない。しかしある行動や心情などについてゆっくりと話しあったり、氣持

がわかって身体で表現したりする活動を重ねていくと、真の人間的な心も、幼児なりのしかたで（すなわち具体的な行動などを介して）十分に理解できるのである。童話「みにくいアヒルの子」で二ヶ月近くも遊んできたクラスの子がみにくいアヒルになってトポトポ歩いてのを見れば、それは決してアヒルの恰好を真似ているのではない、アヒルの子役をやっているのではない。みにくいアヒルの子が悲しみや苦しみを乗り越えて幸福をつかんでいく童話の真髓を表現しているのだ。多くの芸術がそうであるように、シンボル関係は崇高な思想や感受性においても成立するのである。

従って幼児が母親や怪物の真似をするごっこ遊びも、それを発展させ導いていくならば総合芸術と言われる演劇にまで近づきうるものなのである。<sup>17</sup>

虚構の世界を構成するにあたって利用するシンボルは、布団の代りに木の葉を代用する、学校の先生の動作を真似るなどの物質的レベルから、自分が持っている深い人間的な感情を表出するために身体で表現する思考や反省のレベルまで、実に幅広い機能を果すことができる。シンボルの機能はしかし、幼児が一方的に受け取るのではなく、幼児が例えば木の葉と布団との間に意味的対応関係を確立する必要がある。そのことを次に述べよう。

棒切れにまたがってお馬ごっこをする時、子どもにとって棒切れは単なる棒切れではなくて、八馬を意味するものVでもある。つまり棒とは

全く異なる、馬の架空の存在を意味している。それでは、子どもは棒切れを見る時も馬を思い出したり、馬を想像したりするのだろうか。

恐らくそうではないだろう。ある時はそのままの棒切れでしかなく、ある時はおもちゃの自動車の通る道路であり、ある時はボートのオルの代りとなる。従って棒切れは常に馬のシンボルであるわけではない。また逆に、お馬ごっこをする時には必ず棒切れが必要かというところ、そうではない。椅子や積木が馬の代り（シンボル）になることだってあるだろう。また棒切れや椅子といった馬の代りとなるものが無くても、お馬ごっこはできる。例えば手で手綱を持つ恰好をしてギャロップするだけでも、十分子どもは馬に乗っているつもりなのだ。この場合は馬の代りになる具体的なシンボルは無いわけだが、子どもが自分の心の中で描く馬や乗馬のイメージが、馬のシンボルの役割を果している。

△棒切れ∥馬のシンボル∨という図式は従って、何ら必然性をもつわけではなく、子どもに強制されたわけではない。むしろ、棒切れを馬に見立てる子ども自身の側からの積極的な精神的活動を不可欠の条件としている。棒切れを馬や道路やオルなどに見立てるこの活動こそ、まさに遊びを遊びたらしめるのではないだろうか。言い換えれば、棒切れという現実の存在に、馬や道路といった自分の虚構的イメージを重ねることによって、つまり棒切れを棒切れとして扱うだけでなく、馬や道路を象徴するものと見做すことによって、幼児は現前の現実から離れて距離をとる<sup>18</sup>。そして現実から遊離した△隙間∨に、遊びや虚構の世界を構築するのである。

しかし幼児は遊びに先立って、虚構の世界を完成させているわけでは

ない。すなわち、遊びを開始する前から子どもの内面にお馬ごっこという遊びの内容がすべて準備され、心に描かれており、遊びにおいてはそれが単に具体化、実現するだけと考えるわけにはいかないだろう。丁度われわれが発言する（言語化）に先立って、発言の内容をそっくり所持できないのと同じである。子どもは実際に遊びを展開することで、益々鮮明なイメージを得るだろう。馬に乗る恰好をする身体の模倣的活動によって、あるいは棒切れやしっぽの代りにつけたタオルなどのシンボルによって、遊戯的状况が具体化し、より複雑な遊びが可能となる。お馬ごっこをしながら、ここを牧場にしよう、ここに川が流れている、あそこには崖があるから危険だ……という具合に、遊戯的活動を展開しながら、遊びそのものがふくらむのである。もし遊びを始める前からお馬ごっこについて十分に想像力を働かせることができると、逆に遊びを遂行つもりで遊ぶという単純さでは、もはや遊びとしての魅力をもたないであろう。学齢期になると虚構の遊びが次第に姿を消していくのは、この理由からであろう。学齢期の子どもたちは一方でルールのある遊びを楽しむようになり、他方では現実の世界との次第に正確さを増していく対応関係を確立していくのがみられる<sup>19</sup>。

従って棒切れを使ってお馬ごっこを楽しむのは、棒を馬のシンボルに用いようとするだけの、お馬ごっこに対する子ども側の関心が子ども側の側で予め存在する必要がある、一方、実際に遊びをしながら、遊んでいく過程そのものに新しいイメージや展開を触発するだけの余地が残されていることが必要であろう。その余地がなくなってしまうと、その想像

された内容は遊びとして成立するだけの可能性を失っているか、あるいはせいぜいマンネリ化した遊びとして惰性的に繰返されるにすぎない。それ故、子どもが夢中になれるような虚構の遊び、換言すれば教育的価値のより高い遊びが展開できるためには、遊びを開始するに際して予め遊びを素描するだけの力、お馬ごっこをしようと思いつくだけの内容が子どもに身につけさせていかねばならない。しかも、家庭での遊びであるのなら、母親に読んでもらった絵本から、あるいはテレビの漫画からヒントを得て兄弟とか二、三人の子どもと、ある一時の時間お馬ごっこを一緒にするというのでよいのだが、集団教育の場においてはクラスの子ども全員を相手にしなければならないので、全員の子が集まれるような内容、個々の子どもがそれぞれに関心を抱き深めていける奥行きのある内容でなければならない。一気に目の覚めるようなごっこ遊びを展開するのは不可能なので、虚構の世界を構成する思考の力を徐々に身につけるよう、指導する必要がある。いや、この指導の過程が即教育の過程でもあるだろう。関心をもってものをよく見ることができ、ものをよく考える、遊びの世界を創り出すことができる——これらの力は同じく幼児の在り方の表われであり、別々の現象なのではないと思われる。<sup>20</sup>

シンボル関係が動作や事物相互の間に成立する物質的レベルから、動機や行動をも含んだレベル、外形よりもむしろ本質的な類似に基づく思考と反省のレベルへと進んでいく過程は、幼児の精神発達の過程とも並行しているし、教材として取りあげられたカエルの遊びやドングリの遊びなどの単元が進行する過程とも並行している。例えばドングリごっこの遊びのスタートは、ドングリを回したり転がしたりして育まれた親し

みから、ふと自分がドングリになって回ってみる物質的レベルでの交流なのであり、そこから保育が進むに応じて、もっと深い感情や共感をもってドングリになって遊ぶドングリごっこへと発展するのである。<sup>21</sup> 精神発達の並行については、ピアジェがよく示していると思う。<sup>22</sup> ピアジェによればシンボル関係はまず、象徴的シエマとして現われる。自分の日常生活での行動が習慣化、儀式化し、それが次には遊戯的狀況で食べるふりをする、寝るふりをする遊びとして再現される。また自分でふりをする時もある、人形にやらせることもある。初めのうちは生活の身近な場面や行動をただ虚構の場面で再現するだけであるが、やがて単なる再現に留まらず、現実からいくつかの要素を集めてきて架空の人物や事物を創造するようになってくる。例えば「イヌの目玉は茶碗くらいある」「目玉が水車ぐらいもあるイヌがすわっている」と言われれば、その大きな犬のイメージを持つこともできよう。また個々の事象ばかりでなく、森の動物たちの冬籠りの準備などについても、ひとつの大きな世界として思い描けるようになる。やがてこの想像的な状況は、現実を益々正確に反映するようになり、自分勝手な解釈や歪曲は少なくなっていく。現実の動物たちの知識を進んで集めたりもするだろう。正しい科学的な知識をふまえるようになるわけだ。しかし、自分の現実の家族を投影して、例えばリスの家族について思いを寄せる幼児の思考、幼児の世界は、あまりにも顧みられることがない。幼児が一日でも早く虚構の遊びを卒業するのを待っている有様である。われわれは幼児期には幼児特有のしかたで見たたり考えたり、虚構の状況で遊んだりする経験を、彼らの可能性を十分に発揮できるまで積ませるべきだと主張したい。



結局幼児においては客観的な世界と自分に独自な主観的世界との区別  
は、まだそれほど鮮明ではなく、現実と彼の虚構の世界の境界は曖昧な  
まま渾然としていると言えよう。現実の事象は主観的色調に染められて  
受けとられ、逆に彼の主観的虚構的世界といっても、それはあくまで現  
実の事象を分解したり結合したりすることで構成されている。それ故保  
育にとって、幼児が外界と豊かに深く交流すること、幼児が自分の内  
的世界を大きくすることは、密接に関連した行為であり、幼児が自ら  
見、自ら思うという点では、両者には共通した原理が働いている。従って  
外界との接触を軽んじて、幼児の内的世界だけを拡大しようとする（体  
育だけ、音楽だけ、製作だけ等に力を入れる保育も決して少なくない）  
のも、また、外界との接触を直ちに客観的、科学的接触に限定しようと  
するのも、共に間違っていると云わねばならない。幼児が自ら心を動か  
し、関心をもって現実と関わり、そこに自分独自の世界を構築するよう  
に導く必要があるだろう。そのためには毎日の地道な保育の積み重ねが  
要求される。

### 三

保育の中心を、換言すれば幼児の生活の核をなす活動を、自分の経験  
をそれに結びつけて組織化したり評価したりするような世界の形成にあ  
るとするならば、保育はクラスにひとつの世界を作っては、子どもの興  
味の飽和とともにまた別の世界の形成へと向う活動である。そうして子  
どもたちの興味を集める中心となる世界をじっくりと時間をかけて作る  
ことで、子どものものを見る眼、ものを思う心が鍛えられるだろう。<sup>24</sup>興

味の中心（単元のテーマ）をいくつか経験するうちに、子どもたちはク  
ラス全員で共有された大きな世界を構築する。例えば晩秋の保育の単元  
に「リス」を取り上げたクラスでは、リスを見たりリスの童話を聞いた  
りして、全員がリスの生活、リスの世界に興味をもち、各自が思い描く  
ことでリスの想像的虚構的世界を全員で作りに上げていくことだろう。

保育の年間カリキュラムにおいては、いくつかの単元を立てつつ、そ  
れに応じてカエルや秋の自然といった世界を構成する。それも、一学期  
よりは二学期の方が、より大きな厚みのある世界を構成することになる  
のだが、本論ではそれを展開する余裕もないし、また、それを目的にも  
していないので、論述しないでおこう。本論ではいかなる過程を経て、  
すなわち、どのような活動をどのような順序で系統化することで、クラ  
ス全員が参加するごっこ遊び、各自が支え合って創る世界に至るか考察  
してみよう。

幼児が外界の事象に出会うのは、前述したようにまず見たり触れたり  
する行為、すなわち感覚や身体的接触を介してである。同時に、例えば  
落ち葉を単に落ち葉として拾ったり投げたりするばかりでなく、茶色で  
ごわごわした葉は「おじいさんの葉っぱ」、小さい葉は「赤ちゃんの葉っ  
ぱ」、穴のあいているのは「虫が食べた」などと、いろいろに思ってもい  
るのだ。これらの象徴的な対応関係は「おじいさん」「赤ちゃん」など  
のイメージに含まれる本質的なものを直観的に把握して、幼児が打ち立  
てているのであろう。ある時は単に形状的な類似に基づいて、ある時は  
芸術的とも言える事象の本質的類似に基づいて、外界を見、解釈する。<sup>25</sup>  
それは自己が今築き上げている自分の内的世界、構造化された世界を投

影しながら、今現前する事象を同化する行為である。認識は必ずその人固有の世界との関連で遂行される。幼児の同化のしかた、象徴的対応関係の確立は、おとなの立場からすれば極めて断片的、直観的で、秩序や体系といったものがない。数匹の蜂が飛んでいるのを「かくれんぼして」と言ったり、花が風で揺れるのを「おじぎしている」と把握するのは、幼児の日常生活の投影であろう。<sup>26</sup>しかし幼児は大まじめでそう思っているものであり、投影の行為は彼らにとって真剣な行為である。われわれおとなであっても、われわれの感情に訴える限りに於いて、独自の観点を有するわれわれの関心の射程内に進入する限りに於いて、事物や出来事を認識するという点では、幼児と同様であろう。

幼児は例えばカエルを見たり、カエルと遊んだりしながら、おとなにとつてはもはや興味をおこさせることもないようなところに目を止めている。幼児は、カエルが葉の上に乗ったとか、大きなカエルの後ろから小さなカエルが泳いでいた、魚を追いかけていたなどといった事柄に、意外なほどの重い意義や事実性を認めている。保育者が子どものカエルへの興味を支え発展させるにあたって、最も重要なこの部分を見落してしまいがちになる。つい「子どもはカエルと遊んでいる」と、まったく漠然と子どもの遊びを見てしまいがちになってしまう。カエルとどう遊んでいるか、カエルのどこを見ているのか、それらの点を見落すのである。そして、カエルといえれば泳いだり水に潜ったり、跳んだりする位ではないかと、高を括ってしまう。そうやってカエルの行動を教え上げてしまうと、子どもがカエルとの直接的な触れ合いから得る経験（例えば「跳ぶ」にしても、小さいカエルの跳び、大きいカエルの跳び、葉の上

から水の中への跳び、つかまらないように必死で逃げるときの跳び、嬉しい跳び……と、子どもがその時に思っていることに応じて様々な気持ちの交流があるのだ）を捨象し、括弧に入れてしまうことになる。これではカエルについての虚構の世界——カエルの家は水の底にあるのだろうか、カエルにも家族がいるのだろうか、泳ぐ稽古や鳴く稽古をするかも知れない……といったカエルの世界——を構成しようもないだろう。子どもにはカエルの世界と自分の世界が未分化で、カエルに自己の生活を重ね、カエルの経験を自己の生活に照らし合わせて了解し、両者が混じり合う必要がある。子どもには客観性に至る以前の、対象との情動的、感情的癒合性がまだ強く残っており、それ故カエルについて真正面から思うということは、それを自らの問題として引き受けるということ、ある程度自らをカエルと同一視することである。子どもの世界はまだ身近なもので構成され、小さな世界にすぎないが、その世界に含まれる存在との関わりは非常に密着しているといえるだろう。<sup>27</sup>

さて保育は、子どもが「おじいさんの葉っぱだ」と思って木の葉を見たり、二つひつついている葉を拾って「仲良しだ」と思ったりする経験をその場限りのものにしないうで、子どもの中に残していく作業、そして木の葉に対する経験を断片的、偶然的なままにしておかないで、いろいろな経験（例えば木の葉を見る、拾う、並べて遊ぶ、首飾りにする、経験を話し合ってみる、身ぶり表現で表現する、絵に画く、木の葉の歌を歌ったり話を聞いたりする等々）を積み重ね、しかもそれを組織化する作業が是非とも必要である。この作業が保育者のリードで、保育者の計画性に裏付けされて、その上一人一人が参加するという集団のかたち

で進められると、全員がそれを共有しあえるような木々の葉の世界Vが創られていくだろう。こうした生活の中心となる世界を子どもがもっている、例えば木の葉がクモの巣に引っ掛かっているのを目にすると、木の葉との関連でクモの巣まで子どもにはよく見える、よく思えるのである。つまり世界が拡大する。「木の葉がよく注意をしていなかったから、引っ掛かったのだ」「クモの巣が意地悪をしている」など、想像の世界も広がるだろう。

直接的経験で得たもの、そのときふと感じたり思ったりしたことなどを心に残し、定着させる作業について考察してみよう。それは直接的に外界と関わっている時の非措定的意識、非反省的意識を反省する行為に他ならない。直接経験の後によく行なわれる「話し合い」を例にとってみよう。子どもは、今ではもう過去の経験となった、先程見た木の葉について、思い起こしてみる。その思考の対象(木の葉)は一般的な木の葉、概念的な木の葉ではない。自分の経験したあの木の葉、手に持って振ってみたらカサカサと音のしたあの木の葉について、考えているのだ。もちろんその特定の木の葉を思い起こすとき、それまでの木の葉との経験、他の子どもとの経験、童話に描かれた木の葉などが背景となっていて、多くの直接的間接的影響を及ぼしているだろう。だがなによりも、先程見た木の葉について考え、その小さな感動を保育者や他の子どもたちと語る行為は、過去の経験を想起し語ること、経験の具体的なコンテキストの中からひとつの意味を抽出することである。ある特定の具体的な時間的・空間的状况における非反省的意識の流れを改めて反省し、そこに新しい意味を発見する。とにかく幼児にとっては、直接経験の後でそ

れを振り返り、改めて思い起こしてみようという行為は、それだけでも骨の折れる行為ではないだろうか。ややもすればその時その時の幼児の欲求や外的な刺激にのみ左右されて、現在の状況に押し流されてしまう。思いつくままに勝手に喋るのではなく、自分の本当の経験を「木の葉を振ったら音がした」と語るのは、重みのある発言である。この「重み」は、発言の背後にある体験の真实性、体験を受けとめている子どもの気持や態度などに基づいているのであろう。口数の多い子も少ない子もいるが、ともかくクラス集団の場で自らの体験を語る、また他人の体験を聞く。発言の内容自体は取るに足りない些細なことであり、直接経験に含まれていた豊かさ、木の葉から受けた充実した内容の大部分は発言の背景になってしまっている。しかし、直接的具体的な経験から、一方でそのコンテキストの大部分を捨象し、他方でそこにある事実や意味を見出すという二つの方向性は表裏の関係にあるだろう。

自分の経験を語る、他人の経験を聞くという行為は、クラスでひとつの世界を構成するにあたって、いくつかの重要な意義を有している。何よりもまず、語ることによって自分の経験が他の子どもと共有され、一般化される。私だけの経験であったものが、他の子どもも木の葉の経験の中に位置づけられることになるわけだ。また、「振ったら音がした」というひとつの事実が、その後の木の葉の経験(木の葉を走って追いかけたり、散るのを見たりした経験)とも、より強く結びついていき、自分の経験も他人の経験も一緒になって、多くの経験が積み上げられていくだろう。ところが、外界との交流の中に見出された意味の確認が毎日の保育で行なわれ、各自の経験の交流の場がもたれていると、そこに独

自の構造化した世界が生まれ、主体と外界との間の意味能関係が反転する。外界の事象に対して、今度は子どもの側から意味を送り返すのである。主体の構造化した意味を外界に挿入するのだとも言えよう。主体の構造化した意味は、具体的な時間的・空間的状况から抽出した意味や事象を、更に相互に比較・対照・結合し、それらを新しい位相のもとに構造化して虚構の世界を創造することから生じる。例えば、木の葉を木の葉として受けとるばかりでなく、今自分たちが遊んでいるリスの世界と関わらせて、「リスが布団にできるような暖かそうな木の葉」などという思いをもって受けとるのである。子どもが木の葉へ寄せる興味をもっている、偶然クモの巣に掛かった木の葉を目にした時、クモの巣までよく見える、よく思えると前述したが、虚構の世界を内にもっている、現実の世界に何の直接的関係が無いときでも、虚構の世界との関わりから、子どもの関心をひく対象、意味を与えられる対象が出てくるであろう。もはや現実的世界の意味連関も、主体が内面で組織化して現実を送り返す活動と無関係であるわけにはいかない。現実の世界は内的世界の投影によって拡大し、かつ新たな形態(Gestalt)のもとに再構造化する。かくて主体の関わる現実的世界(環境)の広さや興行きは、主体の築く内的世界の広さと興行きに相応することになるだろう。子どもが外界から豊かにものを吸収できるのは、子どもが彼の内面でよく思えるからである。彼の関心のあり方は、彼自身のあり方でもあるのだ。<sup>28</sup>

幼児が今述べてきた過程を一人だけの力で辿るのは、実践的、経験的にみて、不可能である。保育者が子どもたちの興味を遊びの主題に集め、絶えず支えてやらねばならない。保育者が子どもたちの集まれる教材、遊びの

内容、期間、方向づけを、子どもの状態を見ながら決定する。保育者の設定したこの枠組みの中で、あくまで子どもの自発性に裏づけられた活動がなされなければならない。直接経験によって教材に選ばれた外界の事象に触れ、そこで得た経験を、他の子や保育者に語り表現することでも自ら再確認し心に残す。それはまた、他の子の経験と交流することでもあり、他の子の気持や心情や発見を理解する場でもあるわけだ。一連の過程が、保育者のリードするクラスの活動として為されるとき、初めて全員が共有し合えるような大きな虚構の世界、遊びの世界、想像の世界、構成された世界が出現する。この世界は、子どもたちが現実の世界との触れ合いで見出した発見や心情によって豊かに構成され、子どもの経験が深まり、積み重ねられるに依りて拡大される世界である。一方この構成された虚構の世界の存在によって、子どもが外界に対して示す関心も広がり、外界から受ける印象も深いものとなる。また積木遊びや砂遊びをする時でも、教材として例えば「リス」が取り上げられていて、連続性のある一連の活動が行なわれている場合には、構成されたリスの世界が反映して、積木遊びではリスごっこが、砂遊びはリスの住んでい

る森が現われたりする。つまり、新しい遊びの創造の源泉として、リスの世界があるわけである。結局、幼児は認識活動や遊びの創造にあたって自ら積極的に働きかけるのであが、その活動の源泉は幼児自身の内的世界にある。そして虚構の世界というのは、幼児独特の簡略化・飛躍・歪曲などの性格に起因して名付けられた、彼の内的世界を特徴づける別名に過ぎないのである。

#### 四

われわれは幼児の知覚活動、幼児の象徴的に思考する傾向、非反省的經驗を確認して心に残す作業、及び他人の經驗との交流などの諸活動が総合されて、やがて内的世界として構成される幼児の虚構の世界について考察を進めてきた。ここに至るとわれわれは、幼児の存在において八身体√がいかに重要な位置を占めているかに気づくのだ。おとなにとっての身体と、幼児にとっての身体とは、どこか根本的に異なっている。おとなにとっての身体性はいつも、乗り越えられるべきもの、普遍性・一般性によって置き換えられるべきものであるかもしれない。われわれの身体的存在は具体的な状況に置かれている。換言すれば特定の時間的・空間的な地点、位置に住み込んでいるが、精神活動はある意味では、そこからの脱出(脱中心化)を企てる運動であるとも言えよう。行動の起点、世界を知覚する中心という身体的空間から、自己の身体をも他の存在と等価な存在として共通の地平に位置づける理念的空間への移行を企てる。同じように、自分の辿ってきた歴史の過去を現在の時点で潜勢的可能性として再構成し、未来へ投企する八生きられた時間√から、無記名的に流れ去る客観的時間への移行を企てるであろう。しかしわれわれの存在が事実性として、身体を受胎した存在であることには変わりがなく、平生の生活で特に反省していかないような場合には、身体的な時間や空間が根こそぎにされることはない。<sup>29</sup>ましてや幼児は今、両親のようにたいて願う自我理想への憧れを、虚構的に模倣することによって心的に実現し、憧れの気持を鎮めるような、魔術的・呪術的世界に住んでいるのである。<sup>30</sup>その世界においては身体性こそが自己の存在と他の存在(両親、

他の人物、鳥やドングリなど)との間の橋渡し、いやむしろ融合現象による直接的結合を可能にする、唯一の存在論的な役割を担っているのである。知的に対象を構成し、対象の意味を認識する以前に、暗黙のうちに対象との身体による関係において、対象は形態化され、その意味が了解されている。なぜなら人間の身体は、知覚器官としてあるいは行動として外界へ向かうときには既に、つまり身体として機能すること自体に、姿勢活動や平衡活動に基づく図式性・布置性を有しているからである。<sup>31</sup>

幼児の存在において身体性は、幼児の認識活動、思考活動、表現活動、すなわちあらゆる心的活動にとって不可欠であるばかりでなく、きわだつてユニークな機能を果しているのではないだろうか。まず外界と直接に接する知覚活動において、刺激を感受するにしても、また対象に働きかけるにしても、身体を介してであり、しかもその直接的な身体接触が幼児には非常に重要であることは、既に何度か述べた。また、幼児の知覚は自らの身体的運動と強く結合している。すなわち知覚行為と運動とは互いに独立した過程ではなく、例えば、さえずる小鳥を永い間凝視していた幼児が、小鳥が飛び去った後、はっとして鳥の鳴き声とか鳥の動きとかを自分の身体で再現する例のように、われわれの知覚はその動作を初めて目にする場合でも八運動的行為の再編成√をひきおこす。<sup>32</sup>従って知覚と運動性との対応関係は、更に知覚行為が向けられている知覚対象(例えば見られているもの)を直接に身体の図式化行為の中に翻訳する形で、対象と主体との融合を可能にする。身体的模倣、運動的図式化によって翻訳されるのは、単に他人の動作、対象の姿・形ばかりではない。その外面的形象を担っている内的本質すなわち対象の本質までも一気に

了解しようとするのである。メルローポンティの言う「相貌的思考」は主体と外的対象とが未分化である状況、自分の見ている他人や事物の中にも自分を感じている状況を意味するばかりでなく、幼児にあっては象徴とそれが指示しているもの（能記と所記）との区別がはっきりしないまま、対象や他人の行為を象徴的に把握しようとする傾向をも理解させてくれるだろう。幼児は世界を見るにあたって、その対象（他人や動物、更には事物や絵画、図案といったものに至るまで）の中に、自己の身体と類似した部分を敏感に見てとるのだ。<sup>34</sup>それは幼児が対象や行為を認識する際に、自己の身体でそれらを再現する行為、身体的に模倣する行為を手がかりに、象徴的な把握を行なっていることを示している。たとえ現実には模倣的行為が為されなくても、運動を編成し準備する——筋肉緊張の再配分——が潜勢的に遂行されていると考えられるからである。そしてこの象徴関係が単なる外形、物質的レベルに留まらず、他人の感情や人格、あるいは芸術作品に示された真理といったものまで包含する可能性のあることは既に述べたところである。

以上のように幼児の知覚行為においては、主体が対象を自らと同一視するという意味で主体と対象との融合がみられる。それは主体が自らの身体の図式性を梃子にして、対象に直接的につながつているからである。対象知覚に含まれる形態化が主体の身体の形態化をひきおこすのであれば、今度は逆に、自己の身体の運動を編成し形態化することで、対象のゲントルトに接近することも可能になるだろう。つまり対象や他人の行為の外貌あるいは形象を象徴的に再現しながら、対象や行為の意味、感情、存在へと積極的に近づき、そこに新しい意味連関を発見したり、自

分の感情や存在を対象や行為に重ねていこうとするわけである。自らを対象に投影する運動といってもよい。構成された虚構の世界の観点から現実を把握し組織する場合があるのと同じように、対象の身体的模倣でありながら、いつの間にか主客の逆転が生じて、対象に同一化することによって対象に想像的・象徴的な働きかけを行ない、主体の側から対象を解釈し直そうという行為である。なぜなら模倣的行為といっても、それは主体による対象や行為の一方的な受け入れ、受容を意味するのではなく、主体の側から発せられる対象への指向、つまり対象へ向けられた能動的作用をも前提にして成り立っているからである。<sup>35</sup>それ故与えられた対象や行為の身体的再現は、同時に、世界に向かって開かれている主体の在り方を「表現」しているのである。つまり与えられた対象や行為を思っている自己、それに関心を示している自己として、自らを表現する行為でもあるわけである。<sup>36</sup>かくして身体による対象の再現は、対象の存在や意味を直接に受けとる作業であると同時に、対象に対して主体の構成する存在や意味を送り返す作業でもある。かつ、受けとりまた送り返すものとしての自己が、言語の場合とは異なり、第三者に対して直接（無媒介的に）開示されてもいる。飛び去った小鳥の鳴き声や動きを再現するとき、小鳥が直接にその外貌を通じて受けとられ、また、再現の行為によって小鳥が指向される。そして小鳥を思い小鳥を指向する自己の表現としての機能も、再現の行為は果しているのだ。こうした三重の関係が可能なのは、自己の身体の図式化、形態化の能力に基づくのであって、対象のゲントルトが身体図式に訴えたり、逆に、身体の運動的再現が対象の再編成をもたらすのも、われわれには身体が既にひとつ

の構造として与えられているからである。

われわれはいよいよ「身ぶり表現」について語るところにきた。身ぶり表現は日常の保育実践のなから広岡キミエの天才的直観によって開発された保育の中心を占める活動である。われわれがこれまで分析した幼児特有の世界、幼児と世界との交流、幼児独自の思考や表現などがすべて、身ぶり表現を導出するのである。<sup>37</sup> 身ぶり表現の本質は、ある他人や対象に自分がなる、それになることでそれを自らのこととして感じ、切実にそれを思う行為である。そしてそれは、受けとった自分の思いを定着させること、ある時は自分の高揚した気分を表出し鎮静することでもある。かつそれらの過程は、それを見ている他人に直接伝わっていくだろう。

まず子どもが身近な自然を見、小動物と遊ぶときに感じた、高められた運動性への欲求を表出する手段としての、身ぶり表現の意義がある。先程、睡蓮の葉に乗っていたカエルになる、あるいは悠々と泳いでいたカエルになる。保育者の言葉やピアノに支えられて葉の上に乗っている気分になり、また、のんびり泳いでいる気持になる。更に、葉の上から水中へ飛び込んだり、トンネルのようなレンガをくぐったり（虚構的に）して遊ぶのである。その内容は子どもの経験、子どもの思いから離れていないことが大切である。保育者のでまかせな、いかげんな遊びにしてしまってはならない。子どもの心にとまり、それについて子どもが思った分だけ表現させる。子どもの模倣的運動によって、彼の指向性が模倣される対象の存在とつながっているか、すなわち彼の心の中に対象が思われているか、それ故模倣が単なる物まねに留まらず、彼の対象に寄

せる気持の表現となっているかが、一番の問題である。そしてこの表現の過程は、子どもの対象に対する感動を鎮め、定着すると同時に、逆にまたその対象への関心を確かなものとして残していくのである。次の日に再びカエルを見つけ、今度はカエルが水面から顔だけ出しているのに気づくかもしれない。すなわちカエルについて、またカエルの周りにある現象について、次第にいろいろな事がわかってくるのである。それは同時に、カエルに対して次第に強くなる子どもの愛着と並行しているであろう。忘れてならないのは、この身ぶり表現が個人的活動ではなく、保育者も含めたクラス全体の活動だということである。それは先に述べたように、模倣的再現の行為が、そのまま直ちに表現の行為でもあることに基づいている。カエルについての一人の子どもの気持、感情、「目だけ水から出してじっとしていた」「プカンと浮かんでいた」といった驚き・感動を、その子の身体による表現を見ることが直接的に感じとることが出来る。言語による気持の伝達に比べれば、身ぶり表現による伝達の方がいかに直接的で、しかもその子の言葉には表わせない感動をも含めて、カエルへの非分析的・直観的な思いがすべて表現されているかわかるだろう。見ている子どもは、表現する子どもへの気持をまるごと受けとることが出来る。カエルについての経験を定着し、カエルへの興味を高めるのは、個人の内的過程と同じく、クラス全体の過程でもあるのだ。そこに身ぶり表現のもう一方の限りなく重要な意味があると言える。一人一人のカエルへの関心、クラス全体のカエルへの興味が、このように定着して積み重ねられると、次第にカエルの生活全体へと目を向ける範囲が広がってくる。その上断片的な知識が寄集められるという

のではなく、あくまでも子どもの自発的な活動・興味に沿って進めるのであるから、新たに加わる発見、知識、共感などは総合され、組織づけられて、体系的な世界——といっても非常に淡い体系的性、しかも幼児の主観的色彩が強く残っているが——に構成されていくだろう。そうやって、少しずつでも自ら知識を体系化する経験こそ、知識を真に身につける過程に他ならず、教育の基本であるはずだ。クラス全員が参与しつつ体系化が可能であるのは、ひとえに身ぶり表現という実践的方法に拠っている。

これももし言語や絵画などによる表現・伝達しか無ければ、幼児にとって知識をカエルの生活へと広げて体系化することは不可能だと思われる。なぜなら、幼児にとって言語はまだ十分思考の手段にはなっておらず、内言への移行過程にあるからである。また絵画や製作は、幼児の技術的な未熟さに加えて、その表現の過程、表現行為における表現する者の態度などは互いにあまり関心を抱かないという欠点がある。身ぶり表現であれば、カエルになって跳んだり泳いだりする断片的な遊びから、徐々にカエルの生活へと子どもの思考範囲を広げることができる。口で（言葉で）なら「子どものカエルは泳ぎの稽古をする」と、自分の思いを言ってしまうば、それで終りなのだが、身ぶり表現では、泳ぎの練習をするカエルになって、足の屈伸運動をして足を強くしたり、泳ぎのへたな様子を表現することで、それが楽しい遊びになってくる。弱々しい泳ぎ、草につかまって練習するなど、「泳ぎの練習をするカエル」ということについて、幼児は身ぶり表現をしながら自分であれこれと思考し、かつ、自分の思うところを身体で表現できる。思考はそのまま表現とし

て他の幼児に受けとられ、表現する子が泳ぎの練習をどう思い浮かべているか、その表現を見ている他の子は直接に理解できるだろう。幼児の思考はこのように、単に「泳ぎの練習をする」という総括的な把握のレベルに留まらず、その漠然とした枠組みに内包される具体的な事柄——足を強くする、草につかまって練習する、草から離れて泳いでみる、流れの少し速い所で泳ぐなど——を思い描くところこそ、十分に発揮できるのだ。これらの思考内容は多分に自分の生活経験から連想される主観的性格の強いものであるが、しかし幼児たち相互には納得のいく虚構性なのである。そしてこれらのごく細やかな事柄について身ぶり表現で遊びながら思考を進めていくと、人間につかまらないように草のかけに隠れたり、草原に散歩に行ったり、親子の愛情が遊びの中で確かめられたりして、われわれには及びも付かない豊かなカエルの世界が、大きく築かれるのである。<sup>38</sup> 身ぶり表現はカエルについてあれこれ思いを巡らせる手段であるから、思考の訓練の機会を提供することにもなるだろう。ましてやそこに、カエルの登場する童話を語り聞かせてやると、現実のカエルの遊び、カエルの生活についての想像的構成に、童話に描かれた小さいながらも本物の人生、人間の心の真実、その深い意味を内包した知識などが加わって、幼児の虚構的世界に、しっかりした枠組み、抛り所を与えることになる。従って、そこに改めて、深い教育的な意図をもち込むことも可能になるだろう。価値ある童話は、生きる喜び、人間の豊かな心の豊かさ、ものごとを瑞々しく感受し躍動する精神などを生々と描いているからである。カエルの直接経験と自分の想像活動と童話に描かれた世界とが重なり、虚構といっても現実根をおろした虚構性で



あり、またその世界の組織化、構成は、子どもたちにとっては真正な活動なのである。経験の組織化、思考、表現といった活動がすべて身ぶり表現を通じて、虚構的世界の構成に関連するわけである。

自ら参加し構成した虚構の世界であるから、朝登園してきた子どもたちに大型の積木で自由に遊ぶように言うと、自然と△カエルごっこ▽が始まる。いくつかの遊びのグループに分れて積木でカエルの家を作り、自分はカエルになって跳んだり、他の子と一緒に散歩に出かけたりする遊びが広がるのである。この遊びは何よりもまず、共有された虚構の世界を頼りに、自分たちで創造する遊びである。子どもの様子を見ていると、手馴れた遊び、気楽な遊びをするときは違って、新しい創造的遊びに対する非常に慎重な態度、ゆっくりとした進展、遊びのアイデアの試行錯誤的な試みなどが目に付く。積木で作るカエルの家の構成ひとつにしても、また家に入入りする場所、出入りする際のきまり、他の子のカエルと出会って一緒にジャンプする、一緒に列をなして跳び回るなど、おとなから見れば直ぐにでも出来そうな遊びの内容を、いちいち生み出していつている。自前の遊びを生み出す際のスローペースぶりは、あの口達者な現代っ子たちが本当の自分の気持を語ろうとしたり、心から大事に思っている人や対象について語ろうとするときには、むしろ話の停滞現象が見られるのと同じように、自分が親しみを感じ心を寄せているカエル(現実のカエルや童話のカエルが渾然となったかたちで)の遊びであること、それ故、同じ遊びを共同で創り出そうとしている他のメンバーたちと分かち合えるカエルの世界の共通分母を、実際の遊びの中で手探りし確かめつつ進まねばならないことからくるのであろう。ここでは遊

びの仲間関係は、彼らの間で共有される世界に各々の幼児が自分なりのしかたで関わることによって結ばれる部分の方が、互いの直接的な人間的好悪によって結ばれる関係よりも重要な意味を有するところに特徴がある。<sup>39</sup>カエルについて豊かな思いを持っている子が、ごっこ遊びをよりおもしろくする新しい局面を開いていくだろう。従って自分の内面にカエルの世界を構築する創造的活動が、彼の自由遊びにおける仲間関係の形成にも反映されるというわけで、教育的にも非常に望ましいクラス活動だと言える。各自が自分なりのカエルの世界、自分なりのアイデアを持ち寄るかたちで共同の遊び、共同の創造的活動に参与する行為は、その活動自体のなかに価値がある。各自が自分の持てる力を十分に発揮できる場として共同の遊び(ごっこ遊び)の在ることは、まさに自由遊びでありながら互いに高まる方向に刺激し合う育ち合いが可能であることを示している。自ら思いたち自発して、自らの力を他のメンバーと協力して新しい遊びの創造に使用する行為は、自分からより価値の高い活動に自らを投ずる行為である。こうしたごっこ遊びは、カエルと遊んだり身ぶり表現したりする保育活動の成果として生じるのであるから、保育の経過とともに少しずつ発展し、ピークが来て、やがて衰退していくのが見られる。すなわち保育の単元と密接な関連があるわけだ。ピークの状態にあるときには、グループに分かれてはいてもクラス全員が参加したごっこ遊び、虚構の世界が燃え上がる。保育活動を通じて各自の内面が丁寧に掘り起こされ、それが今度自分たちだけの力で遊びを創る力となつて、ごっこ遊びに展開される虚構の世界を可能にしているのである。

知覚によって外界から感じ取り受け取るとき、また自らの思考活動によって意味を発見するときと並んで、自ら遊びを創造するときにも、幼児が彼の内面に構成する虚構の世界こそ、それらの活動の豊かさを左右するだろう。そして保育では、身ぶり表現を虚構的世界の構築にあたっての、不可欠で重要な活動として位置づけ、用いるべきである。

## 註

- 1 遊びの分類の観点からすれば、「虚構の遊び」を他の遊びから区別されるべきひとつのカテゴリーとして取り扱うのが良いかどうか、疑問として残るだろう。しかし本論では遊びの分類ではなく、むしろ幼児の遊びに示されている、彼の思考における虚構的な部分に注目してみよう。ここで言う虚構的遊びは、ピアジェの symbolic play (J. Piaget, "Play, dreams and imitation in childhood." The Norton Library, 1962.) カール・ユングの games of illusion 及び illusionary games (K. Buhler, "The mental development of the child." Arno Press, 1975.) 及び、レマンチエフの言う「想像的状况をもつ『役割』遊び」(レオンチエフ「子どもの精神発達」明治図書 一九七五 二六頁) など、重なり合う部分が多い。だが幼児の虚構性は特定の遊戯的状况に限定されるべきではなく、知覚活動、思考活動そのものと深く関わっている。幼児のこの特質を保育との関連で論じるのが本論の主題である。
- 2 幼稚園期の子どもの直面する心理的葛藤・基本的態度として、E・H・エリクソンが自発性 (Initiative) を挙げていることに注目されたい。幼児が自らの自我理想と認めるおとな、とりわけ同性の親に、身体的模倣を介して自発的に同一化せんとする傾向を、E・H・エリクソンも考慮しているようである。そして、同性の親とのエディプスの葛藤を避けて、しかも自発性を行使できる領域を、仲間との共同行為、義務や作業を分かち合う行為に求めているという指摘は、本論の「共有された虚構的世界の構成」に、励みを与えてくれる。(Cf. E. H. Erikson, "Childhood and Society.")

W. W. Norton & Company, 1963. pp. 255-258)

- 3 最近では想像性の訓練と、より積極的な感情の出現、遊びの集中力の増大などの関連を示そうとする実験的研究も試みられている。(Cf. J. T. Freyberg, "Increasing the imaginative play of urban disadvantaged kindergarten children through systematic training." in J. L. Singer "The child's world of make-believe." Academic Press, 1973.)
- 4 メルロー・ポンティ「行動の構造」(滝浦・木田訳 みすず書房 一九六九 二〇二頁第三章)
- 5 Cf. M. Merleau-Ponty, "Phenomenology of Perception." Routledge & Kegan Paul, 1962.
- 6 対象に向けられた指向的内容は、先行する段階の現実的行動の構造によって定義されることについては、チャン・デュク・タオ「現象学と弁証法的唯物論」(竹内訳 合同出版 一九七二)に見事に示されている。尚、構造と機能との系統発生における弁証法的発展については、J. Piaget, "Biology and Knowledge." Edinburgh Univ. Press, 1971. を参照。
- 7 J. Piaget, "The origin of intelligence in the child." Penguin Books, 1977. pp. 266-277.
- 8 子どもと秋の木の葉について、例えば神戸市教育委員会「羽ぐんぐん」一九七六 九〇—九六頁を参照。
- 9 J. Dewey, "Democracy and Education." The Free Press, 1966. p. 72 and pp. 216-230.
- 10 「知覚する」ということと運動するということとそれ自体の結合にみられる統一性」(二五八頁)「知覚において決定的なのは、私が私自身を現にいかなる物体との関係に秩序づけて知覚しているかである」(四四頁)といった論述が、知覚と運動の不可分性、統一性を、また、「われわれはここで自我と境界とのそのような『関係』を二元性としてではなく、それと同等の根源性から一元性として前提することを要請する。……それは相即と呼ばれることになった」(二六六頁)とする言明が主体と客体との未分化性を示している。ヴァイツゼッカー「ゲンエタルトクライス」(木村・浜中訳 みすず書房)参照。また、「知覚運動的浸透状態」については、フロ

ン「認識過程の心理学」(滝沢訳 大月書店 一九六九 一七〇—一七四頁)が多くの示唆を与えてくれる。

11 ワロン 前掲書 一六八頁。

12 メルロリボンテ「眼と精神」(滝浦・木田訳 みずす書房 一九六九 一八三頁)。

13 K. Bühler, op. cit., p. 91.

14 J. Piaget, "Play, dreams and imitation in childhood," pp. 161-168.

15 Ibid., pp. 123-126.

16 エリクソン「自我同一性」(小此木訳編 誠信書房 八九—九三頁)「自分が一人の人間で『ある』ことをしっかり確信した子どもは、今や自分が『どんな種類の人間に』なろうとしているかについて知らねばならない。

ここで子どもは、大きな望みを抱く。子どもにとって両親は、全くの理屈ぬきで危険な存在なのであるが、同時に非常に力強くまた美しく見える存在である。そして子どもは、このような両親のようになりたいと願う。子どもは『両親に同一化し』どうしたら両親のようになれるのか考えながら遊ぶ。(八九頁 傍点は引用者による)

17 「虚構によってひき起された情動的な精神体験の現実性」について、ヴェイゴツキーは次のように言っている。「空想で作り出した主人公の熱情や運命、その喜びや悲しみは、われわれには現実的な出来事ではなくて、空想の虚構であるということを知っているにかかわらず、われわれを不安にさせ、興奮させ、誘いこむのである。書物のなかに出てくる、あるいは劇場の舞台にのぼる芸術的な空想的イメージによってわれわれが誘いこまれる情緒がまったく現実的であり、われわれとして本当に真剣で深く体験させられるがゆえに、これは起るのである。」「子どもの想像力と創造」福井訳 新読書社 三二—三三頁。

18 「模倣は、主観的なイメージの結果なのだ。そして、このイメージは、模倣された事物によって、歪められ、そこへ、柔軟性のある要素をひきだすこととなるのである。」(ワロン 前掲書 一六八頁)。

19 Cf. J. Piaget, "Play, dreams and imitation in childhood," pp. 140-

141. ヴァンジエの挙げてゐる事例は、七歳のとき遊びに登場した想像的な

図が、その後地球の客観的な地図に近づいていく様子を見事に示している。

20 例えば、広岡キミエ「自由遊び」(幼教出版 一九七〇)参照。

21 例えば、「月刊 保育の眼・第十号」(保育同好会 一九七九 六一—七四頁)参照。

22 J. Piaget, "Play, dreams and imitation in childhood," pp. 95-104, pp. 118-123.

想像的狀況またはイメージの形成に儀式化した行動もしくは象徴的シエマが用いられることについて、ピアジェは次のように述べている。「イメージが初めから運動に伴なうのではないとすれば、運動的なものから表象的なものへの移行を説明できる中間項がなければならず、イメージは思考されるよりも先に、何らかのしかたで演じられねばならない。この中間項が模倣に他ならぬ。」J. Piaget, "The origin of intelligence in the child," p. 393.

23 アンデルセン童話集II 「火うち箱」(山室訳 新潮文庫 八頁)。

24 デューイは「direct practical centers of interest」という表現をしている。(J. Dewey, "Democracy and Education," p. 183.) 更に彼が「教育は、実り豊かで本来的に有意義な生活を営む活動と同じことであるから、設定しうる唯一の究極的価値は生活の過程そのものに他ならない。」(Ibid., pp. 239-240)と述べるとき、われわれの保育の考え方と一致する。

25 ヴェイゴツキー 前掲書 二七一—三〇頁。

26 デューイの言うように「子どもの経験は「興味の直接的で実際的な中心との関連で組織されている。」(J. Dewey, op. cit., p. 183.)

27 カエルの保育については、例えば「月刊 保育の眼」第一六号・八一—二六頁参照。

28 「自己と興味とは、同じ事実に対する二つの名称であって、ある事柄への積極的な興味の種類と量とは、現存の自己の状態の特質を顕現し、その尺度となるのである。」(J. Dewey, op. cit., p. 352.)

29 Cf. M. Merleau-Ponty, "Phenomenology of Perception," 彼によつて身体論が基本になつてゐる。

30 E. H. Erikson, "Toys and Reasons." W. W. Norton & Company, 1977, p. 101.

31 フロン「児童における性格の起源」(久保田訳 明治図書 一九七〇)及びメルロロポンティ「眼と精神」参照。

32 フロン「児童における性格の起源」二三四頁。

33 メルロロポンティ「眼と精神」一七六一七七頁。

34 同書 一八二一八三頁。

35 ここで「原物と模写物との間の融即を利用する共感呪術」(レヴィ・ブルジュル「未開社会の思惟」山田訳 岩波文庫 下 九二頁)との関連性について言及しておく。

福田恆存(「芸術とはなにか」新潮社)が呪術を三つに分類し、その中で、呪術者みずからが媒介者となって行なう模倣的呪術こそ、芸術への可能性を多分に含んでいると指摘している点に注目したい。創造的想像、あらゆる空想構成は、そのなかに激情的な要素を含んでいるものであるが、(ヴィゴツキー 前掲書 三二頁)模倣的呪術は対象の模倣において対象と合一し、主体の側における情熱を弛散させる。そして模倣的呪術のもたらず現実的効果ではなく、「情熱鎮静の機能がそのまま目的と化するとき、そこに現実生活とはべつの新しい次元に属する現実が出現」(福田恆存 前掲書 一九頁)する。従って主体の側からの対象への働きかけは、人間と自然とが合一する「第三の現実」(福田恆存)において為されるものである。

「身体が己れの意味する「指示する」思惟なり意図なりを表出し得るためには、けっきょくのところ身体はみずから思惟や意図になり切らねばならぬ」「身体こそがみずから示し、身体こそがみずから語る」(メルロロポンティ「知覚の現象学 I」みずず書房 竹内・小木訳 一九六九 三三三頁)。

37 身ぶり表現に関しては、広岡キミエ「心を開く幼児教育」(学研 一九七八)、大阪市立住吉幼稚園「保育の眼 一九六〇年版」、大阪市立住吉幼稚園「保育の眼 一九六五年版」、広岡キミエ「道徳の芽生え」(ぎんのみず 幼教出版、一九七九)などを参照されたい。

38 デューイは、想像力が遊びにおいても、真面目な仕事においても、共に必要であることを力説している。想像的であるとは、彼にとっては「情況の全体的な広がり」を、心からそして親しきをもって理解することであった。そして遊びの活動は「想像力の冒険(imaginative enterprise)」に他ならぬ。(J. Dewey, op. cit., p. 236.)

39 E. H. Ericksonもこの時期の子どもが、建設的な事、計画的な事を目的として、他の子ども達と結びつくことを指摘している。(E. H. Erikson, "Childhood and Society," p. 258.)

原稿受理 一九八〇年二月一日

## The World of Make-Believe in Child Play

Takashi Furusho

We sometimes observe children playing at something. Imaginative games such as "Playing House," "Playing School," "Playing Horses," and Storybook games based on various stories or television scenes are exercised in a ludic situation which children construct in their minds. In these games, thinking and imagining things, for example thinking of a bird, involves turning himself into the bird and pretending to be the bird. It seems that the ludic assimilation as the source of pretend play is not limited only to play activity but is common in perception and thinking. When the child sees a pansy, he may say, "it looks like a human face." When the child is attracted by bees flying among the flowers, he may think they are playing hide-and-seek.

In this way, the boundary between the outer objective world and the inner subjective world is not clear in the child. Since only this imaginative power or divergent thought that widens the child's world and enlarges him, early childhood education should, in a sense, aim at building the world of make-believe.

We suggest "Activity of Expressive Use of the Body" as an educational method for that purpose. In this activity, by pretending to be something, the child can make his thought concrete, express his feelings and confirm his experience. All the members of a class take part in this activity, under the leadership of their teacher. In this way a shared world is constructed within the class which helps children when they perceive the outer world, think about something, and enjoy imaginative play.