

## 幼児の遊びに働く認知機能の条件分析的研究（その一）

利 島 保

幼児の遊びの原因や効果性について、従来数多くの理論が提出されている。それらを大別すると、二つのカテゴリーに分けられる。その第一は、遊びの原因を包括的に扱った理論で、古くはスペンサー・Hの余剰エネルギー説、グルース・Kの生活準備説、ホール・Sの反復説、ランゲ・Kやクレペラード・Eの補充説、そしてバイテンダイク・Fやレヴィン・Kの幼児力学説に至る系譜をとる。これらの理論は、遊び行動の特定の内容というものには全く関心を払ってはいなかった。これにたいして、第二のカテゴリーに属す理論は、遊びの原因や効果性を細分化して検討することが必要であるとする立場をとっているもので、遊びを象徴形成などの認知構造を通して説明するピアジェ・Jの理論や、白昼夢と現実との関係を説明しようとするフロイト・Jの精神分析学的理論などがその代表である。

現在、遊びの研究に関して概括すると、実験的なものもとより、生態学的研究においてさえ、研究の対象となっている遊びの原因や効果性を包括的なものとして扱うのではなく、それら特定の行動領域や条件下における特定の行動として扱った研究がなされている。このことは、遊びの心理学的研究にとって非常に都合のよいことであると同時に、遊びの内容の細分化が、遊び本来の意味を失わせる方向に行く可能性を持っている。このような研究方向が誤った方向に進むのをふみとどまらせるのは、ピアジェ<sup>(6)</sup>の次のような言である。「遊びは、幼児力動的な行動の一部にすぎない。また、我々は遊びがそのような行動全体から生じてきたことを認めながら、それに答えるべき問題意識として、どんな条件下で遊びが生じ、なぜ遊びがいつも同様な表現形態で生じないのかという点をもっていなければならない。すなわち、遊びを

ある側面でありあげる際に、行動合体ととりあげられる側面とのかかり合いについて考慮すべきことが示唆されている。

本研究も、幼児の遊びの研究であるが、焦点をあてる側面として、認知機能と遊びとの関係について明らかにしようとするものである。

## 問題

ピアジェ<sup>(6)</sup>は、認識の構造を作ることの基礎には、活動することがあり、子どもにとって活動することは遊びであることを説明した。彼と同様に、ヴィゴツキー<sup>(13)</sup>も知的発達と遊びとを結びつけ、遊びが幼児の精神発達の中心的役割をもち、特に幼稚園期の年齢の幼児の発達の主導的源泉となっていて、遊びを通して、主客の分化が可能なることを述べている。このような認知発達理論から遊びを考える上で、遊びによって思考の原型がいかに作られるかを知ることが重要である。ピアジェは、彼の認知発達理論の基礎となっている同化と調節の二つの相補的概念により、表象、模倣、遊びと知的発達の関係を説明した。彼によると、同化と調節のプロセスは、対極の関係にあり、これらのプロセスに支えられた活動の相対的平衡関係がどのようにになっているかによって、遊びや模倣のメカニズムを解明しようとした。すなわち、遊びは、

同化が調節の作用より優勢であるような行動であり、模倣はその逆に、調節が同化より優勢な行動である。また、遊びは現実へ順応する努力から解放されるのに対し、模倣は現実へ順応することそのものであると説明された。このように、ピアジェは、遊びと模倣を行動の対立概念として扱っている。また、遊びは幼児が現在もっている思考の発達段階に行動をフィットさせるように現実をわい曲する際に生じると考えるなら、幼児の象徴遊びはまさにこれに当る。象徴遊びは、客観的思考に成長するまでの途中にあられる発達段階上の遊びではあるが、この遊びを支える表象活動こそ、創造的想像であるとピアジェ自身示唆している。

本研究は、幼児の象徴遊びと創造的想像とに密接な関係があることを前提とし、このプロセスを促進、抑制する条件を遊びと模倣の二つの活動条件との関係からみることにより、ピアジェの遊理論の検討をおこなおうとするものである。

ワラッハ・MA<sup>(11)</sup>は、創造的思考の中心的側面として種々の事象の特殊的連合を数多く作り出せる能力と考え、遊びが創造的思考のプロセスを促進させる潜勢力をもっていると述べている。この遊びと創造性の関連性についての研究について、アルミー・M<sup>(1)</sup>は自発的遊びと創造的思考に有意な関係があるという結果を得た。ファイテルソン・D<sup>(3)</sup>も、実際の幼稚園で想像的遊びを教えると、

後の創造性の発達に有効であることをみいだしている。シンガー・DLとラモー・Jは、幼稚園での幼児の活動性の高さと創造的想像の間に関係はあるが、性によってその関係が逆になるという結果もみられた。<sup>(8)</sup>

幼児のプレイフルネスと拡散的思考の関係を示唆したのは、リバーマン・J<sup>(4)</sup>であるが、この二つの変数が直接どのようにかかわっているかは明らかでない。サットンスミス・Bは、幼稚園で幼児が親しんでいる四種類のおもちゃについて、それらをどのように使って遊ぶかという用途テストを幼稚園児に実施したところ、彼らが好むおもちゃに対しての用途反応数が、そうでないものに対するよりも多いという結果を得ている。しかし、この研究では、サットンスミスは幼児がおもちゃのある環境におかれているということと遊びの経験とを混同しており、実験結果を即プレイフルネスの効果と結論しがたいのである。

ピアジェによる<sup>(5)</sup>、幼児の知的発達過程において後の発達段階の基礎となる情報を多く獲得する際に、素材の探索的操作が重要な役割をはたすと述べている。そこで、幼児がおもちゃなどの対象をどのような心理的狀態の下で扱うかによって、創造的思考とプレイフルネスの関係が成立するのかが明確にならう。すなわち、幼児がプレイフルであるということは、ピアジェの遊びのシ

ェマから考えると、幼児が現実順応をしいられることから解放されるということであるから、同化のプロセスにおいて、今まで全く関係づけられなかった事物や事象、活動、アイデアを相互に関係づけたり、連想したりすることが予想される。

本研究は、ピアジェの遊びと模倣の仮説を幼児の認知的反応にあらわれる効果性の側面から考えようとするものである。すなわち、幼児に与えられる対象物に対して、幼児が喚起する創造的反応と幼児に対して許される活動内容とに一定の関係があるとすれば、次のような仮設が考えられる。(一) 幼児が対象物を操作する活動を模倣によるもののみが許される事態では、幼児の認知や操作に調節的規制が加わるので、幼児の創造的想像反応にバラエティが少ないであろう。逆に、対象物を自由に操作させる事態に幼児がおかれると、対象物に対する創造的想像が豊富になると考えられる。(二) 遊びは、模倣事態のような統制条件の効果を消去し、創造的反応を促進させるであろう。以上の二つの仮設に基づいて、ワラッハの創造性の概念に基づいて測定されている用途テストを本実験の従属変数として、対象物のおかれたセッティングで、先行条件としての遊び条件、模倣条件、統制条件の三条件を設け、これらの条件下で活動した幼児の用途テスト反応を求めらる。さらに、幼児の先行経験や用途テストの反応が、後の遊び事

態の活動に反映するか否か、この遊びの効果がその後続く用途テストの反応にどのような影響を及ぼすかを検討する。

## 方 法

一、被験者…幼稚園児三十名(男女各十五名)平均年齢六歳二か月(範囲、五歳二か月～六歳七か月)。個人実験で行なった。

二、材料、器具…幼児が操作し、用途テストの項目となる対象物として、紙タオル(十枚)、ペーパークリップ(三十個)、マッチ箱(十個)の三種、用途テストの項目とはならないが上記三種の対象と対にして日常生活で用いられる対応対象物として、紙タオルに対してはぬれたコップ(六個)が盆にのせてある。クリップに対しては色ケント(十三センチ×十八センチ、十五枚)、マッチ箱にマッチ棒(三十本)の三種が付加されてある。その他、計時用ストップウォッチと幼児の行動記録のために小型ビデオコーダー(アカイ製)、行動分析用の集団行動過程デジタル集録装置を用いた。

三、手続き…実験室内のセッティングは、室の中央に九十センチ七十五センチの机がおかれ、その上に上述の六種の対象物が、被験児が座る位置に近い方に、被験児の右方からマッチ箱、紙タオル、クリップが置かれ、その上方に各対象に対応する三種の対

象が置かれた。

被験児は机をはさんで実験者と向い合って座る。机の上方にビデオカメラが被験児と机全体がカバーできるようにセットされ、実験者のリモコン操作によりビデオコーダーに録画するようにされる。

被験児は男女各五名計十名を一群として、遊び群、模倣群、コントロール群に割り当てられる。各群の教示及び手続きは次の通りである。

(1)遊び群…「○○ちゃん、ここ(机の上)にいろんなものが置いてあるでしょう、ここにあるものを使って、私がやめてちょうだいと言うまで、○○ちゃんの好きなように遊んでいいよ。どれをどんなふうに使って遊んでもいいですよ。じゃあ遊んで下さいね」と教示し、その後5分間自由に遊ばせ、その間VTRに行動を録画する。5分間後「○○ちゃん、遊ぶのをちょっとやめてね」と遊びを中断させ、用途テストを実施する。この際次のような質問を行なう。

「ここにあるこれ(紙タオル、ペーパークリップ・マッチ箱を指さす)を使って、どんなことして遊びたいと思う、これは何に使って遊べるかしら、○○ちゃんが思っているだけ全部教えて下さい」と三種の対象物それぞれについて質問していく。質問の順

は被験児によってランダムに行なう。被験児の回答時間は一対象について約二分間で計六分間で第一回目の用途テストを終わる。反応は記録用紙に記入する。

一回目の用途テスト終了後、机の上の対象を以前のように整頓した後、「いろんな使い方を教えてくれてありがとう。今度も机の上のものを使って、私がやめなさいというまですぎないように遊んで下さい」と教示し、前回と同様五分間自由に対象物进行操作させて遊ばせ、VTRで行動を録画する。五分後、再び遊びを中止させて、前回と同様の手続きで第二回目の用途テストを行ない、この群の実験が終了する。

(2)模倣群：被験児は入室後実験者に向い合って座り、次のような教示を受ける。「○○ちゃん、ここ(机の上を示す)にいろいろなものが置いてあるでしょう。今から私がここに置いてあるものを使って、いろいろなことをするから○○ちゃんはよく見て下さい。私のやったあとで、○○ちゃんにも同じことをやってみてもらいますよ。よくみてね」この教示後、実験者は次の三つの行動を行なう。即ち、ペーパークリップで色ケント紙をはさむ。紙タオルを使って盆の上のぬれたコップをふく。マッチ箱の中にマッチ棒を入れる。という日常的で非遊び的行動である。実験者は一つの行動を示範しては、「なあ、今度は○○ちゃんがやってみよう。」

今、私がやったとおりにして下さいよ」と教示し実験者の行動を模倣させる。このように三種の模倣行動が完全にできるように一通り行なうために五分間を所要限度にした。この模倣活動期後、直ちに第一回の用途テストを、遊び群と同様の手続きで行なう。第一回の用途テスト終了後は遊び群と同様の手順で第二回の用途テストまで行ない実験を終了する。ただし、VTRによる行動録画は、第一回の用途テスト終了後の自由遊び期のみであった。

(3)コントロール群：被験児は入室後、すぐに第一回目の用途テストを実施され、その後は前二群同様の手順で第二回目の用途テストを行ない実験を終了する。

以上三グループの実験手続をまとめると表一(次号)のようになる。

実験にあたっては、実験者は被験児と十分なラポートを作った後に実験操作に入った。また、自由遊びの時には、被験児の活動内容の変化の手掛りを与えない程度で動機づけやばげましの言葉、活動の受容のための相づちをうった。用途テストでも、被験児に強制的に反応表出させるような雰囲気を作るよう、実験者は受容的に反応に答えてやった。(以下次号につづく)(広島大学)

(注は次号にまとめて掲載します)

# ベルギーからの便り

## 赤間 峰子

今年の三月末に私の従妹が主人の勤めの関係でベルギーのブリュッセルへ参りました。三、四年の予定で中学二年の男の子と小学校六年の女の子を連れて行きました。大学を出てしばらくNHKのアナウンサーなどをしていた関係で、案外おもしろい話がきけるのではないかと頼んでおきました。やっと落付いたと六月半ばごろにきた手紙はなかなか考えさせることもありましたのでご紹介いたします。

\* \* \* \* \*

私もようやく毎日の買物など、ようすがわかって不自由なく手に入るようになり、少し電車やバスで市内の遠出などもできるようになりました。お肉の薄切りがスーパーなどになって困りましたが、「機械で薄切り」というと切ってくれる店を教わり、

それ以来バタ焼きでも生が焼きでも食べられるようになりました。こちらは電車もバスも、地下駅（ベルギーは半地下鉄といって、ところどころ地下にもぐって駅があるのです）を除いて駅の名前がないので、お客はキヨロキヨロ外を見て、自分の降りる手前でボタンを押して降りるのです。だから、初めての所へ、電車をたよりに行くのはとてもムリ、変な国です。

おたずねの幼児教育のこと、正直いってまだよくわからないのです。自分の子どもをこちらの幼稚園にでも入れてみると、いろいろわかるのでしようけれどね。ただ、感想程度ですが、何か、社会全体に根強く根をおろしている、伝統的なモラルみたいなものは、基本的にあらゆる人がもっているみたいです。貧富の差にかかわらず……

表1 各条件群における実験手続き

	セッション1 5分間	セッション2 6分間	セッション3 5分間	セッション4 6分間
遊び群	自由遊び	用途テスト (第1回)	自由遊び	用途テスト (第2回)
模倣群	模倣運動	用途テスト	自由遊び	用途テスト
コントロール群		用途テスト	自由遊び	用途テスト