

幼児の想像あそび



小林治夫

想像あそびは、しばしば「ごっこあそび」とか「役割あそび」「模倣あそび」などともいわれていますが、幼児のあの天衣無縫なあそびに規定をあたえるむずかしさが、ここに見られます。

幼稚園ごっこ、おかあさんごっこ、先生ごっこ、お医者さんごっこ……と呼ばれるように、このあそびには何らかの主題をもっている、主題に必要ないろいろな社会的役割があそびに導入され子どもはそれに沈潜します。このようなあそびは、また、傍目からは、おとなの生活や社会を故意にまねているかのようにも見えます。この場合、子どもは、おとなの生活や社会をあるがままに写しとっているのではなく、知識や理解などの不足も手伝って、かなりの変容がみられるし、またその際に使われる小道具なども、偶然目前にある品物に、必要に応じて象徴をあたえるとい

う独創的なやり方をするから、このような多様なあそびが、いろいろな名まえで呼ばれるのも当然のことかと思えます。

想像あそびというのは、常識的に結局このようないくつかの名で呼ばれるものということにして、ここでは、特に定義をあたえなければならぬわづらわしきから解放させていただくことにします。実際、幼児教育もあそびを抜きにしては考えられないといわれ、しかも想像あそびは幼児のあそびの大半をしめるといわれるながら、なぜかこの方面の研究がおろそかにされていることに驚くし、そのせいでこのあそびの概念規定もまだまだはつきりしていません。

想像あそびは、ことが発生する以前の発達段階以前にもすでに見られる場合があるといいますが、多くはことが現われる二

歳ころから活発になり、三、四歳ころにピークに達して、その後はいわゆる構成あそびというものにとつてかわるといわれています。けれども主題が傍目にもはっきり見てとられるようなあそび方は、その頃が頂点であっても、現実にはその後もなお、幼児のあそびのあらゆるところに、この要素が入り込んでいるといつてよいでしょう。

幼児のこのような想像あそびは、おそらくは子どもの発達しつつある思考形式から由来するものにちがいありませんが、これが子どもの成長にどんな役割を果たしているか、ここで少し考えておく必要があります。しかしこのことについて触れようとすれば、おそらく幼児の発達全体を問題にすることになります。ここではつぎのような面に果たす役割の大きさについて述べておくことにとどめておきます。

一つは、とくにことばの習得期にある子どもは、想像あそびを通してことばの使い方を学んでいるというふしが見られます。人形を前にして、あるときはやさしいたわりのことばを、またあるときは、きびしいたしなめのことばが子どもの口をついてでるとき、子どもの頭の中には、いつかの母親と自分との関係の場面が思い描かれているにちがいありません。そうしてその後は、同じことが何回も反復されて、いつか他のあそびに転じて行きま

す。子どものことばの習得は、現実場面と不即不離の関係にあるわけです。

つきに、子どもは想像あそびを通して、社会関係を学びとっているということが考えられます。子どもはまず手近な母親や父親の行動を見本に、家庭における役割や関係をあそびの中にとり入れ、あるときは母親になり、あるときは赤ん坊になって、それぞれの立場をしっかりと把握し、自らの中に定着させて行き、そして見聞の広がるにつれ、あそびもますます複雑なものへと発展させます。子どもはこうして自分の身近なところでおきている社会事象への理解と関心を深めて行きます。

子どもはまた想像あそびを通じていろいろな情動を体験します。子どもはあそびの中である役割をひき受けるとき、ただそれを象徴的に演じるのではなく、むしろ、その人自身になりきります。子どもが幼稚園でこの先生になるとき、概念的な教師を演じるのではなく、〇〇先生という人になりきろうとしています。その先生との日頃の接触から汲みとっていた情動的なものを、子どもは自分のものとして体験します。しばしば想像あそびが心理治療的な意味をもつのも、このようなところにあると思われるし、また、子どもが動物になったり乗物になったりできるのも、このような情動の転移のたやすさにあるとも考えられます。

このように想像あそびは、子どもの成長にきわめて重要な役割をもっているのですが、幼稚園教育ではあまりとりあげられていないのが現状ではないでしょうか。

幼稚園教師のあそびに対する考え方の中に「環境設定」と呼ばれるものがあります。これはどうやらつぎのような意味であるらしいのです。「子どものあそびはもともと創造的なものだ。これを概念化されたおとなたちの手で統制してはならない。せいぜいおとなのできることは、子どものそのようなあそびが、よどみなく、しかも安全にできるよう、環境をととのえてやるぐらいのもの。」たしかにこれには一面の真理が含まれているけれども、子どもは、あたえられた環境の中で、いうような豊かなあそびを發展させるとはかぎりません。むしろきわめてあそびが貧困である場合すらあります。

ところで、つぎの引用を見ていただきましょう。

「子どもにも創造的な遊びをさせるときには、おとなのまねをしたという気持、おとなの生活に参加したという気持があることが、もっとも重要な条件である。子どもは模倣することによって、自分なりに、さまざまな生活の場面を再現、創造し、頭のかなかの想像を広げていき、身のまわりのことを自主的、積極的に認

識しようとするのである。」(ジューコフスカヤ著 遊びによる幼児教育 新読書社刊)

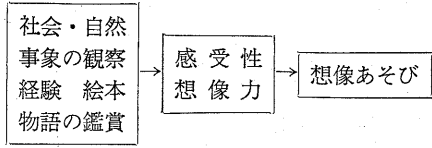
この文の中に、創造、想像、模倣ということばが、なんの屈託もなく同居していることは指摘しておかなければならぬ大切なことです。しかし、ここにジューコフスカヤが述べていることは、私どもには結論としてより、仮説として受けとるべきで、検討しなければならぬたくさんのことがこの中に残されているものと考えなければならぬでしょう。

私どもは、ふつう想像あそびを、幼児の発達の一過程として取り扱うだけですが、彼女には、あそびを教育の技術として取り扱うとする積極的な姿勢がみられます。私たちは想像あそびを、教育技術として扱うためには、このあそびの機構を明らかにしておかなければなりません。ただ何歳ころにこの種のあそびが多くあって、何歳ころに絶頂に達するということだけでは現象を記述しただけで、教育の資料にあまり役立たないのです。

想像あそびの機構を行動論的に考えてみると、つきにかかげられたような図式ができあがります。

そうすると、私どもがここで検討しなければならぬことは二つあります。その一つは刺激状況を変えることによって、子どものあそびにどんな変化がみられるかということです。すなわち、自

刺激状況 → 個 体 → 反 応



分を取りまく周囲の事象を自ら経験したり、絵本、物語の鑑賞などを、そのために意図的に、合理的に経験させることによって、想像あそびはどのような変化するかということです。もう一つは、あそびそのものに何らかの指導を加えることによって、あそびが充実したり発展したりするかどうかということです。

ジューコフスカヤの研究は方法の粗

雑さはぬぐわれませんが、これらの新しい問題に、いままで全く見られなかった示唆を私どもにも提供してくれます。

たとえばつぎのような例があります。

ある日煉瓦積工である一人の園児の父親に、幼稚園に来てもらい、園児たちに家を建築するときのようすや、建築材料をトラックで運ぶときの模様や、また煉瓦積工、大工、家具をつくる人などの仕事ぶりを話してもらいました。その後、先生は、実際に建築現場に園児たちを連れて見学にでかけました。現場では、工事責任者の説明をしてもらいました。

このような経験があったから、ある日、子どもが登園するまえ

に、先生が幼稚園のあそび場に砂の家を作っておいたところ、子どもたちはこれにたいへん興味をもち、「だれが作ったのだろう」とか「どうやって作ったのだろう」ということでさわぎ始めました。

その結果、子どもたちは、この砂の家の隣りに、先生と一しょになってもう一つの家を作ることになりました。こうしてたぐさんの家ができあがると、作る技術は次第に上手になり、単純な形の家ばかりではなく、コの字型の家とか、学校、郵便局、図書館などのような、いろいろな公共的な建物も作るようになってきたということです。

このようにして刺激状況を操作することによって、子どもの想像あそびが新しく展開して行く例には、彼女の著作の中でいたるところで出会います。

また彼女は、あそびの内容を発展させるにはいろいろな人たちについての知識をもつことが大切であるといっていますが、ある幼稚園で五、六歳児のあそびを二カ月間観察したところ、全部で四九種類のおそびを数えることができましたが、これを(1)身のまわりのことについて教える幼稚園の課業内容を反映しているもの一八、(2)幼稚園での日常生活を反映しているものが一六、(3)家庭または社会現象から影響を受けたために行なわれるようになった

もの一五ということになっています。そしてさらに、この種のあそびがどれぐらい反復されているかという①が一一四、②が八五、③が四五となっていて、やはり幼稚園での身近な経験があそびに反復出現する率が高いということになります。

つぎの例は、子どもたちに物語を聞かせ、それがあそびにどのよう反映するかを見ようとした、彼女の実験例です。

物語を読んで聞かせてから、この物語の主人公と同じようなあそびをしてみないかと問いかけ、その気があつたら、そのあそびに使われる玩具や道具としてどんなものが必要かなどと話し合った後、あそびが始められます。

その結果九〇人の子どものうち四六人は「物語のテーマを遊びに導入して自分の体験によって遊びを豊かにした」けれども、五人のものは「物語のテーマを部分的に導入し」、残りの二九人は「物語のテーマを全然遊びに導入しなかった」という数字が現われました。このうち、テーマを部分的に導入した子どもたちのあそびを分析してみると、結局、他のもっと興味のあるあそびに興味をうばわれていて、テーマの全てをとり入れることができなかったことがわかりました。結局、よく知っているあそびの方が、もうそろそろあきる頃ではないかと思われる場合でも、新しい、理解の不十分なあそびよりも行なわれやすいのではないかという

わけです。彼女は、さらにテーマを全く導入しなかった二九人の子どもたちに特に関心をもって調べてみたところ、物語の内容をほとんど記憶していないことが根本的な原因であることがわかりました。そこで、あそびとしても十分興味のもてる箇所を、断片的に何度も読んで聞かせ、物語に出てくる人物の行動を、意識的に理解させるための話し合いをし、子どもたちにそれぞれの登場人物の役をさせ分担当をさせたり、また物語に出てくる主要な建物を先生と一しよに作るなどの指導が加えられました。

その結果、九〇人のうち六二人が、テーマをあそびに導入して創造的に発展させ、独創的な組立てをつくり、二四人が、テーマをあそびのとき表現し手本によく似せて組み立てをつくり、テーマを表現できなかったものはわずか四人になりました。この指導では、彼女は子どもたちにテーマを無理に押しつけるようなことは全くしなかったといっています。

このように、子どもの刺激状況を理解する程度によっても、あそびに反映する度合のちがってることがみられたわけです。

私も以前、物語のあたえ方によって、それに対する子ども興味のもち方もちがうだろうと考えて、絵本を子どもたちに見せながら読んで聞かせる場合と、絵本を見せずに物語だけを読んで聞かせる場合の、子どもの興味のもち方のちがいを観察したことが

あります。あらかじめ子どもたちに知能検査をほどこし、知能程度が均質になるような六人のグループを四つつくり、周囲の影響を受けにくい、ワンサイドミラーのついた観察室で、絵本を見たり、物語を聞いているあいだの、子どもの眼の動きを見て、絵本や話手から眼をなした時間を行動記録器に記録してみました。その結果、子どもたちは絵本を見ながら物語を聞く方が、絵本を見ないで物語だけを聞く場合よりも、はるかに興味を集中させている時間の長いことがわかりました。同じ実験を二度別の絵本で繰り返ししてみました。結果は全く同じでした。

私は、この種の実験は、想像あそびの指導に、大きな意味をもつものと思っています。子どもの眼の動きが、絵本鑑賞における子どもの興味のもち方を見る一つの測定値として使えるし、したがってこれを用いて、ある程度絵本の選択が可能になると考えるからです。さらにこの測定値にしたがって子どもに興味のあると思われる絵本を見せたあと、これがあそびにどのように反映するかを、ジュースコフスカヤの方法で観察してみると、一層おもしろい結果が生じるのではないかと考えます。

以上、想像あそびの機構に接近するいくつかの研究例をあげてみたわけですが、私は今後、こういった研究が、幼稚園の教師の手によって、どしどし行なわれるようになることを期待していま

す。想像あそびが幼児期に支配的である以上、このような研究は、幼稚園教育にきつと新しい局面を開くものと信ずるからです。こうして幼稚園の教育要領の各領域が、楽しい想像あそびの中で実現して行くならば、そのときこそ幼児教育の意義があらためて世に問われることになるのではないのでしょうか。（長野短期大学）

戸倉ハル氏を悼む

日本幼稚園協会

お茶の水女子大学名誉教授戸倉ハル氏は、九月十六日に逝去されました。氏は数十年にわたり、幼児教育界ならびに女子体育界に力を尽くされました。とくに本協会主催の夏期講習会には、昭和の初めより実技指導にあたられ、多くの貢献をしていただきましたことを厚く感謝し、ここにつつしんで哀悼の意を表します。