

# 遊びと環境との関わりについての考察

柝 磨 昭 孝\*

## Consideration of the Relationship between Play and the Environment

Akinori TARUMA

**Key words** : 遊び play, 環境 environment, アフォーダンス affordance, 環世界 Umwelt, ゲシュタルト Gestalt, 意味空間 semantic space

### 1. はじめに

幼児期の生活はその多くが遊びから構成されている。遊びは子どもの心身の成長・発達を支え、人間性・社会性を育む重要な活動として、保育の中心を占める重要なものである。平成29年告示の幼稚園教育要領第1総則第1幼稚園教育の基本において、重視する事項として「2 幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」が示されている<sup>1)</sup>。この内容は平成元年告示の幼稚園教育要領で明文化されて以来不変なものである。また、平成29年告示の保育所保育指針第1章総則1保育所保育に関する基本原則においても、「(3)保育の方法 オ 子どもが自発的・意欲的に関わられるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること」とあり<sup>2)</sup>、自発的な活動としての遊び<sup>3)</sup>は、幼児にとって重要な学習であることが明示されている。

本稿は、このような幼児教育の中心となる遊びについて、その内実を探り、その機能や役割について検討を加え、保育実践に生かすための知見を得ることを目的とする。

### 2. 遊びについての捉え方

大人が娯楽のために行う遊びと、幼稚園教育要領に示された子どもの学びとしての遊びは質的に異なる<sup>4)</sup>。ここでは、幼児教育における遊びの捉え方に大きな影響を与えたフレーベルとホイジンガの考え方を要約し、付随

して遊びの目的について整理する。

フレーベル<sup>5)</sup>は、幼児期の遊戯は内なるものの自由な表現にほかならないとし、幼児期の遊びは未来の生活の幹の子葉であり、「人間の未来の全生活は幼児期に源泉をもっている」として、その重要性を強調した。植物の観察や栽培などの自然に触れ、生命や自然の尊さを学ぶ遊びを中心とした教育の理論と実践を行った。遊びを中心とした教育の意義はコメニウスに、子ども自身の経験と生活を重視することはペスタロッチにその源流をたどることができる。

ホイジンガ<sup>6)</sup>は、遊びについて「遊びの中では、生活維持のための直接的な必要をこえて、生活行為にある意味を添えるものが『作用し』ているのである。」と述べている。遊びは一つの自由な行動であり、人を夢中にさせる力のなかにこそ遊びの本質があるとされる。ホイジンガは、自然との関係について、「自然はわれわれに遊びを、それもほかならぬ緊張、喜び、面白さというものをもった遊びを与えてくれたのである」と述べている。さらに面白さについては、それ以上根源的な観念に還元させることができないものとし、遊びを無条件に根源的な生の範疇の一つとして位置付けている。このように、遊びは強制されない自由な活動であり、面白さを求めるものであって、目的的な活動ではない（生活維持のための直接的な必要や物質的な利害外に置かれている）として

いる。遊びの目的に関して、富田<sup>7)</sup>は、遊びは発達や学びを促す手段として位置付けられており、そのものの目的について問われることはほとんどないことを指摘している。さらに、「遊びは自身の自発的な行為・活動で、遊びそのものに目的がある」というホイジンガの考えを紹介し、労働との対比によって、「遊びは合理的な動機や目的に

\* 広島文化学園大学看護学部（非常勤講師）

よって突き動かされる行為、活動ではない」と述べている。また、松本<sup>8)</sup>は、幼児教育において留意すべきこととして、子どもたちは、あらかじめ決められた学習内容を習得するために遊ぶわけではなく、遊んだ結果として学ぶことを挙げている。

横井<sup>9)</sup>は、遊びの目的は問題解決にあるのではなく、終わるべき目標をもたず、ある課題が解決しても、そこで遊びが終わらず、遊びは繰り返し組み立てられるとし、繰り返しによる発展性を遊びの特徴として示している。繰り返しに関しては、カール・ビューラーが「機能快」の概念を提唱し、子どもが獲得した機能を使うことに快感を得て、適応の手段としてではなく、その機能を繰り返していくこと自体が目的であるとしたことがよく知られている。

### 3. ピアジェの認知発達段階説と遊びの位置付け

発達の基礎を培う重要な学習として、遊びがどのように機能するのかを考える際、ジャン・ピアジェの認知発達段階説<sup>10)</sup>が有用な枠組みとなる。ピアジェは、子どもの認知発達は外界を認識するシュマ<sup>11)</sup>の質的变化によって起こるとし、それを次の①～④の発達段階に分けて説明した。

#### ① 感覚運動期（0歳～2歳）

感覚と運動の関係を身に付けていく時期であり、意図的に模倣行動をするようになる。模倣は学習の基礎であり、発達に伴って複雑な遊びに取り入れられていく。

#### ② 前操作期（2歳～7歳）

この時期の特徴として、「自己中心性」や「象徴機能の獲得」がある。延滞模倣、象徴遊び（見立て遊びやごっこ遊びなど）も、象徴機能が獲得されたことによって可能になる。

#### ③ 具体的操作期（7歳～11歳）

実在の物事に対して論理的な考え方や推測ができるようになる。「脱中心化」と「保存性」がこの時期の特徴であり、脱中心化によって自分以外の他の人の視点でも物事を捉えられるようになる。

#### ④ 形式的操作期（11歳～）

抽象的な概念を理解したり、仮説を立て、結果を予想することなどができるようになる。

ピアジェによれば、乳幼時期の子どもは試行錯誤によって、シュマの同化・調節を繰り返し、新たなシュマを獲得して、上記の段階を経て発達していくとされる。しかし、シュマの獲得は結果であり、目的ではないことに注意する必要がある。ごっこ遊びについて、ピアジェは前操作期の象徴機能の一部であるとしているが、ごっこ遊びは目的的活動ではない。ここでは、ごっこ遊びが

象徴機能の獲得によって可能になることを押さえておきたい。

## 4. アフォーダンスと拡張ゲシュタルト

### (1) アフォーダンス

子どもは遊びの主体として、人や外界に働きかけて、その働きかけに対するフィードバック情報を受け止めながら発達していく。例えば、あるものに手を伸ばして触れたときの受ける感触がフィードバック情報である。それは感覚刺激であり、感覚刺激が知覚をもたらすことは容易に納得できることである。しかし、アフォーダンス理論では、感覚刺激は知覚の原因ではないとされる。アフォーダンス理論はジェームズ・ギブソンによって提唱された知覚の理論であり、佐々木<sup>12)</sup>によれば、伝統的な知覚理論は一貫して「形」の論理で知覚を説明してきたが、「形」ではなく「動き」に意味があり、知覚は「変形」から知覚されるという<sup>13)</sup>。ギブソンは変形によっても変化しない関係性を「不変項 (invariants)」と名付け、探索活動とは、包囲光配列から不変項をピックアップすることとしている。アフォーダンスの主な特性を次に示す。

- アフォーダンスとは、環境が動物に与えるために備えているものである。
- アフォーダンスは事物の物理的性質ではない。「動物にとっての環境の性質」である。
- 環境の中に実在する、知覚者にとって価値のある情報である。
- 物体、物質、場所、事象、他の動物、そして人工物など環境の中にあるすべてのものはアフォーダンスをもつ。
- 動物はそれらにアフォーダンスを探索することができる
- 環境にあるものは、すべてアフォーダンスの用語で記述することができる。

同じものを見ても、人によって異なるアフォーダンスが知覚されるので、環境の中のすべてのものにアフォーダンスは無限に存在することになる。このことは、「環境は潜在的な可能性の『海』であり、私たちはそこに価値を発見し続けている。」という言葉によく言い表されている。アフォーダンスは環境から押しつけられるものではなく、知覚者が「獲得し」、「発見する」ものである<sup>14)</sup>。

### (2) 問いによるアフォーダンスの構造化

子どもは遊びによって能動的な探索活動を行い、環境の中から情報（アフォーダンス）を得ていく。さらに、言語を獲得すると、探索活動は具体的な「問い」によって主導されるようになる。イアン・レズリー<sup>15)</sup>はその著

書の中で、「質問することは子どもであることの証と言ってもいいくらい本質的な行動」というミシェル・シュイナード（心理学者）の言葉を紹介している。さらに「質問の内容は成長するにつれて深まっていき、単に情報を求めるだけでなく、説明を求めるようになる。シュイナードは観察によって、子どもたちが生後三十カ月ごろまでは、主に『何』『どこ』を尋ねる質問をすることを確かめている。（中略）さらに、三歳の誕生日を迎えるころになると、『どうやって』『どうして』という質問をするようになる」と述べ、子どもが成長するにつれて、事実を知るための質問から、説明を引き出すための質問が増えていくとしている。

疑問詞「何 (what)」「どこ (where)」は、質問の回答として単独の名称を求めるものだが、「どうやって (how)」「なぜ (why)」は、因果関係などの物事の「つながり」に焦点を当てるものである。シュイナードの観察は、アフォーダンス同士が関係付けられ、次第に構造化されて扱われるようになることを示唆している。

### (3) 拡張ゲシュタルト

物事の関係性について意識が高まっていくことは何を意味するのだろうか。ピアジェについて認知発達段階説を前述したが、これに加えピアジェの大きな功績として「構成論」がある<sup>16)</sup>。

構成論では、外部にある知識を内部に取り込むことによって獲得するのではなく、外界との相互作用を通して、自分もっている論理数学的知識をもとに解釈して作り出す、すなわち内部から構成するとされている。この「構成する」ということには階層があると考えられるため、関係の構築という観点から検討をしておきたい。

関係の代表的なものには、因果関係や相関関係などがある。「なぜ」は因果関係や根拠を問うもので、「原因(前提) A → 結果 B」という線形の関係に焦点が当てられている。「なぜ」によって、外界との相互作用を通して多様な因果関係のセットが作り出されていく。一方、これらを統合する形で新たな知識を創出することもよくみられる<sup>17)</sup>。これは次のように説明することができる。異なる事物 A, B, C があるとき、それらを関係付けて生じる「A-B-C」というままとまりは、個々の A, B, C がもたない新たな次元での意味を獲得する。例えば、植物、水、土があるとき、それらを関係付けることで「栽培」という新たな知識（概念）が生まれ出される。新たに生まれた概念は、単に部分を加えたものではなく、全体が一体となった「有機的なままとまり（ゲシュタルト）」としてみなすことができる<sup>18)</sup>。しかし、そもそもゲシュタルト (gestalt) とは、ゲシュタルト知覚という言葉で表されるように知覚に関わっての形態や構造を示すものである。しかし、概念のようにその構造を知覚できないものもあるため、解釈の拡張を含意して便宜的に「拡張ゲシュタルト」の

語を用いることにする。拡張ゲシュタルトは関係性が生み出す新たな機能や性質に重点を置くものであり、関係性の模倣を議論する際、有用な考え方を提供する。ある事象と異なる状況や文脈にある別の事象に共通性を見いだすことは、拡張ゲシュタルトを認識することを意味する。見立てあそびやごっこ遊びでは、その共通性をもとに模倣が行われる。その模倣を成り立たせるものが拡張ゲシュタルトである。

## 5. 環世界の形成と拡張

遊びと環境について考える場合、環境をどのように捉え、解釈するのかということが論点となる。このことについて、「環世界」という概念を視座として考察していく。

「環世界 (Umwelt)」はユクスキュル<sup>19)</sup>が提唱した概念である。それは客観的に存在する「環境 (Umgebung)」とはまったく異なるもので、「それぞれの主体が環境の中の諸物に意味を与えて構築している世界」をいう。このことは、主体と客体との関係に置き換えて考えることができる。ある事物や事象に対して、他者が作った意味や定義をそのまま受け入れるのであれば客体であり、自ら意味を付与するのであれば主体である。したがって環世界は主体なしには存在しえないことになる。長橋<sup>20)</sup>は、遊びは能動的に意味空間を作り出す活動であるとする考えを示している。本稿では、主体である子どもが能動的に作り出す意味空間を「環世界」として捉え、その意味と意義を探ることにする。

### (1) 環世界

環世界の考え方は「環境の中のいくつかのものを抽出し、それに意味を与えて自らの世界認識を持ち、その世界の中で生き、行動している」とするものである<sup>21)</sup>。ユクスキュル<sup>22)</sup>は、環世界について「誰もが覗き込む世界舞台、つまり彼の環世界は、意味の世界と呼ぶことができる。というのは、生物がその世界において見出すあらゆる事物は、この生物にとって一定の意味をもつからだ」と説明している。この考えはカントの言説である「物質・空間・時間・因果性などが私たちを構成するが、人間は心の構造を通してのみ世界を認識するのであり、人間の心は世界それ自体を真に知ることはできない」にも通じるものがある。この考えに立つと、人によってそれぞれ異なる独自の世界が環世界であるということになる。ユクスキュルは、「私たちは生きた自然に直接向かい合っているのではなく、個々のもつ環世界の中に生きている」と述べている。このことに関連して、次の事例<sup>23)</sup>について考えてみる。

保育室でトマトの種をポットに植えて育てていたが、ある日の朝、トマトの芽がポットから抜け、水をためていた受け皿に置かれていた。これを保育

者は誰かがいたずらをした思った。しかし、後日ある園児が「太陽が当たっていたからトマトさんのどが渇くと思って」抜いて受け皿に移したことがわかった。

これを保育者が「いたずら」と思ったのは、トマトが育つことを意味付けた保育者の環世界からの発想による。一方、この園児は家庭で水耕栽培を行っていたため、「水がたまっている受け皿に芽を入れたほうがトマトは大きく育つ」という環世界を作っていた。もしこのことを同化と調節という観点から解釈すれば、この後の園児の活動は保育者の所与の考えに方向付けられたものになっていくであろう。しかし、一人一人がそれぞれに異なる環世界をもち、それを土台として学びに参加しているという立場に立てば、この園児の行動の中に、保育者にはなかった支流を作り出すことができ、学びはより意味深いものになっていくことが期待できる。

## (2) 発達と環世界の拡張

発達について、幼稚園教育要領解説序章第2節(2)幼児期の発達①発達の捉え方で「人は生まれながらにして、自然に成長していく力と同時に、周囲の環境に対して自分から能動的に働き掛けようとする力をもっている。自然な心身の成長に伴い、人がこのように能動性を発揮して環境と関わり合う中で、生活に必要な能力や態度などを獲得していく過程を発達と考えることができよう」と述べられている(下線は稿者による)。環世界は能動的な探索活動によって情報(アフォーダンス)を得ていくことで構築されることから、発達に環世界を構築する過程が位置付くと考えることができる。しかし、探索活動などによって環境と関わったとしても、そこから得られた情報がそのまま能力や態度の形成につながるとは考えにくい。「拡張ゲシュタルト」の項で述べた「構成論」の考え方によれば、情報は単に寄せ集められるのではなく、一つにまとまった整合性のあるものとして構造化されることになる。これに関して、ユクスキルは、「まず感覚能力によって得られた感覚印象は、想像能力によって様々に変化するゲシュタルトへと導かれる」と述べている。このことは、想像力の働きについての内田<sup>24)</sup>の考え、「まず、知覚した印象を諸要素に分解し、新しい文脈に関連ある諸要素を選択し修正する。次にその修正した諸要素を連想の働きによってつなげ、統合していく」がよく適合し、分かりやすい。このように、環世界の構築に想像力が大きな役割を果たしていることは注目すべきことである。

環境におけるアフォーダンスは「潜在する意味」や資源(リソース)<sup>25)</sup>であり、探索活動によって得られた多種多様なアフォーダンスをもとに意味を顕在化させ、想像力の働きによって構造化することで環世界が構築され

る。この積み重ねによって環世界が拡張し、それが発達の基盤となる。

## 6. ごっこ遊び

幼児期の遊びの代表的なものにごっこ遊びがある。これまで、ごっこ遊びに関する研究は数多くあり、有益な知見が得られている一方で、遊びが大人になるまでに必要な思考・行動様式などを獲得するものという、大人を到達点としてみなすことに対する批判もある<sup>26,27)</sup>。

本稿ではそれらを踏まえながら、環世界の観点からごっこ遊びについて考察を加える。

### (1) モノとの関わり

長橋<sup>28)</sup>は、幼児期の遊びに対して、能動的に意味空間を作り出す活動でもあり、子どもたち自身が「モノとの身体的関わりを通して意味空間を構成していく活動である」という視点を導入している。さらに「モノを用いて行為をすることで、モノは意味づけられ、意味づけられたモノを配置することで、意味空間が立ち上がり、その意味空間の配置やつながりがストーリーを構成し、遊びの行為を促していく」と述べている。一方、梅田<sup>29)</sup>は、石を使ったごっこ遊びを例にして、「石が何かに似ているから遊びが始まったのではなく、対象児は、石で遊びたいから石で遊んだのである」とし、遊びにおいて意思がモノに先立つものとしている。この二つの立場は相反するもののようにみえるが、ここでは、長橋の言説は身体的関わり的重要性とモノの意味的作用について述べたもので、梅田らのそれはアフォーダンスがごっこ遊びの起因にならないこと<sup>30)</sup>を指摘したものと解釈する。

### (2) 身体性

乳児の活動は身体性に大きく依拠し、成長に伴って認知機能など他の多く機能が発達していく。遊びは、身体性の具体的な表れである模倣行動にその原型をもち、やがて見立て遊びやごっこ遊びなどの象徴あそびに発展していく。それでも身体性はその原野<sup>31)</sup>であり続ける。知覚する主体としての「身体」が登場すれば、その身体に向けて世界は様々な形態をとり、色鮮やかな姿を現すことになる<sup>32)</sup>。子どもは、モノとの身体的関わり<sup>33)</sup>を通して環境からアフォーダンスを抽出し、自分独自の意味空間に編み込んでいく<sup>34)</sup>。それはアフォーダンスを自分との関係において意義付けるということに他ならない。発達はこうして意味付けられた(価値化された)環世界と現実世界(客観的な世界)との調整を図りながら、これら二つの世界を往来することによって促されていくものであろう。

### (3) 意味するものと意味されるもの

モノの認識に関して注目すべき考察がある。梅田らは

「モノである道具を使うことで、自己が意識化され、自他の観点の違いが明確に意識されるようになった」とし、モノを別の何かに見立てる行動は、自己の意識化の反映とみなすことができると述べている。ピアジェ<sup>35)</sup>は、模倣の発達「意味するもの」と「意味されるもの」の分化を促し、表象機能を生み出し、内在化された模倣である心象を形成するとしている。梅田らの考察は、道具(モノ)の使用が分化の契機となり、それによって生まれた意識の異質性が見立てを機能させるという視点を示している。

見立てを使うものに、見立て遊びやつもり遊びがある。見立て遊びは、身近にあるモノを別のモノに見立て、想像によってイメージ(心象)を膨らませながら行う遊びであり、模倣遊びともいわれるように、見立て遊びには模倣が深く関係する。見立て遊びは、つもり遊び、役割遊び、さらに発展するとごっこ遊びとして展開されるようになる<sup>36)</sup>。ごっこ遊びは表象機能の観点から、延滞模倣の代表的行為として論じられることが多いが、本稿では、ごっこ遊びを「あるモノを別のモノに見立てる模倣から、その軸足を関係性の模倣に移したものと捉える。模倣の質的变化に伴って、「意味するもの」と「意味されるもの」の関係も拡張され、単純な模倣を超えた主体と客体の関係をもつ独自の意味空間が作られていくと考えられる。この意味空間については項を改めて考察する。

#### (4) 関係性模倣の動機

ごっこ遊びに見られるような、ストーリーを伴った役割演技という「関係性をもった遊び」がなぜ引き起こされるのであろうか。このことに関して、柴田<sup>37)</sup>は、何とかして大人といわば対等になりたいという欲求が芽生え、大人の役割を演じてみようとするものだとしている。その他にもアイデンティティの揺れに関わって、他者になりたいという模倣の欲望に動機があるとする考え<sup>38)</sup>もあり、さらに複数の動機が合わさっている場合も考えられる。そこで、ピアジェの模倣論も加味して、「適応への生得的欲求」ということを関係性模倣の動機とみなすことにする。この欲求の高まりによって、ごっこ遊びの内容もより複雑なものに変容していくと考えられる。

#### (5) 意味空間の創造

ごっこ遊びは単なる見立て遊びではなく、拡張ゲシュタルトとして関係性を見出し、その模倣を主軸として創り出された意味空間における活動として捉えることができる。ごっこ遊びは、非現実的な営みであるという意味合いから「虚構」と表現されることもある。しかし、子どもの立場からすれば、遊びに興じるとき、子どもは遊びをリアリティそのものとして体験し、それが「現実感」を生み出しているといえる<sup>39)</sup>。本稿では、ごっこ遊びを「子どもが創り出す空間における営み」と解釈し、「意味

空間」という語を用いる。意味空間は、モノに象徴的な意味付けをすることによって、意味付けるものと意味付けられたものの関係性が構築された空間<sup>40)</sup>である。それは今泉<sup>41)</sup>が指摘するように、現実世界の物的支えがあって可能になる。意味空間を構成する要素はメタファーであり、空間構築のリソースは現実世界の事物・事象にある。空間構成の出発点は常に現実世界にあり、子どもはその上に意味空間が成り立っていることを認識している。したがって、「本物ではないことを知っているがゆえに、大胆に(危険を顧みず)遊びの中に没頭することができる<sup>42)</sup>」のであり、このことがごっこ遊びを特徴付けるものとなっている。

ではなぜ子どもは意味空間を創造してまでごっこ遊びをするのであろう。その理由として、楽しみたいから、大人の真似をしたいからなど、様々なことが考えられる。今泉は、東日本大震災後に被災地の保育所や幼稚園で津波ごっこが流行ったりしたことを取りあげ、恐ろしかった津波の体験を何度も遊びの中で表現することで消化し、自己の体験に組み込んでいくという、安心できる空間を構成する治療的な営みについて紹介している。これらのことを包括的に表現すれば、子どもの心の根源に「願い」があるからだといえる。その願いが実現困難なものであったり、あるいは願いを簡単に実現するために、想像力を働かせて意味空間を構成するのではないだろうか。意味空間の構成にはモノが不可欠であり、目の前にあるモノを必要とするモノに見立てることで意味空間の構成を容易くするものと思われる。したがって前述したように、アフォーダンスが遊びの誘因となるのではなく、遊ぼうとする意思(願い)があるがゆえに、周辺にあるモノをブリコラージュ(Bricolage)して利用するのだといえる。

### 7. 意味空間とストーリーの創造

日高<sup>43)</sup>の言葉を借りれば、動物は環境の中のいくつかのものを抽出し、それに意味を与えて自らの世界認識をもち、その世界すなわち環世界の中で生き、行動している。さらに、ごっこ遊びの項で述べたように、人は環世界を構成するだけでなく、環世界を基点として想像力によって新たな意味空間を創造することができる<sup>44)</sup>。

#### (1) 想像力の働き

幼児期における想像力の働きはとても強力で、ただの石ころを動物や車に変えてしまう。また、想像力は即興性をもつので、周辺にあるモノをブリコラージュすることにも力を発揮する。想像力の働きによってアフォーダンスに新たな意味が与えられ、互いに関係付けられていく。このようにして生み出された空間を、環世界と対比して「意味世界」と表現することにする。

意味世界に存在する事物は論理というよりも、表象によって結び付けられたものであり、その関係は可塑性や

多義性をもつものとなる。そのことが遊びを硬直したのではなく、柔軟性をもつものにし、自由度から来る楽しさや面白さを生み出すことを可能にする。

意味世界の誕生は、自分がこうなりたいたか、環境がこうあって欲しいという「憧れ」や「願い」を源泉とし、それを実現するものが想像力であるといえる<sup>45)</sup>。想像力は幼児の周辺にあるモノを意味世界に必要なものに変える働きがある。それは逆にいうと、周辺にあるモノが意味世界を構成するモノそのものではないため、想像力によって意味世界の構成に必要なモノに仕立てるということを意味する。そうだとすると、周辺に必要なモノが満たされており、見立てを必要としない状況はあまり望ましいことではない。この観点から幼稚園教育要領第1章総則にある、「教師は、幼児と人やものとの関わりが重要であることを踏まえ、教材を工夫し、物的・空間的環境を構成しなければならない。また、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない」を解釈すると、教材の工夫や物的・空間的環境の構成は、幼児の表象の切実性を生むように工夫された制約性をもつもので、可塑性のあるものが望ましいといえる。それによって幼児一人一人の発想のよさが生かされ<sup>46)</sup>、より豊かな意味世界の形成が期待できる。

## (2) ストーリーの創造

想像力によって意味世界に生み出されたものは、すべて自分の願いが創出したものである。それらを操ることでストーリーが織り成されていく<sup>47)</sup>。しかし幼児の遊びをみていると、そこで展開される行為は現在進行形でしか語れないような即興的なものであり、テーマはあってもプロットのないストーリーのように思える。幼児の願いや欲求によって開始された世界は不確定な要素を多く含み、可能性に開かれた世界である。意味世界にはそれを成り立たせる枠組みとしてのルールがあるものの、その緩やかさが手伝って、そこに登場する事物を自在に操ることができる。そうしたことが意味世界を現実世界よりも魅力的なものにするのであろう。

岡本<sup>48)</sup>は、物語に関して「いくつかの出来事（事象）群を一つのストーリーの中に置いて関係づけ、意味づけしていくゆくとともに、さらにそれに沿ってストーリー全体をより精緻なものにしていく試み」を「ナラティブ化（物語化）」とし、自分独自の世界を作り出していく手段として物語が構成されるとしている。その営みは理路整然となされるような印象を受けるかもしれないが、実際には試行錯誤的な要素に彩られたものである。そこには幼児が絵本（物語）を読んでとねだることと共通性があると思われる<sup>49)</sup>。それは不確かなものや未知のものを知りたいとか、何かを発見したいとかといった、冒険心にも似た感覚に駆られて物語の展開を楽しむものだとい

えよう。先に、意味世界での出来事を自在に操ることができる」と述べたが、それは操作についてであり、結果や意味付けまでを含むものではない。意味世界での出来事は意図を越えて展開することも多く、そのことによってストーリーは幾重にも加工され、多層的なものになる。とりわけ、自分とは異なる考えをもち、期待されぬ振る舞いをする他者は、ストーリー展開の不確かさを一層加速する。しかし、他者がもたらす他者性は発達の観点からみると、むしろ歓迎すべきことである。なぜなら、他者性は関係調整や自己抑制などの資質・能力の発達を促し、社会性の基礎を培う役割を担うからである。意味世界には様々な要素が凝縮されており、それらの相互作用で生じる出来事を関係付け、意味付けてストーリーを創造していくことは、アイデンティティ形成の支えとして、現実世界と相補的に作用するであろう。

## 8. ま と め

遊びに関してこれまでは様々な観点から数多くの研究や実践が行われてきた。子どもの遊びは「独自性をもった世界」として捉えることがその主流であり、その世界の構築についても多くの知見が得られている。本稿では、それらの知見を参考にしつつ、遊びにおける子ども独自の世界の構築に関して、アフォーダンス理論をもとに考察を行った。その結果、同じ環境にあっても、子どもは一人一人異なる認識の世界（環世界）を形成し、それをもとに考え、行動すると捉えることで、遊びに関してより幅広い解釈をすることができた。日高<sup>50)</sup>は、環世界をイリュージョンとしているが、その知覚の枠組みの中で生きていくことを考えれば、現実世界と環世界との往還こそが意味があるといえるだろう。このように、遊びと環境について考えることは、子どもがどのように自分のアイデンティティを形成していくのかを考えることにつながる。

保育者は、今泉<sup>51)</sup>が指摘するように「遊ぶことで～ができるようになった」という発達や教育的な視点以外に、子どもが世界に居場所を見だし、自己を統合していく過程として遊びを捉える視点をもつことが重要である。また、佐々木<sup>52)</sup>は「こうあって欲しい自分や状況と今ある現実との間の壮大なギャップ」を子どもたちが遊びという行為を通じてどうつなぎあわせていくのかを意味付けることや「子どもたちが現実のなにをどのように見立て、自分たちの心から欲する世界をどのように知的・情緒的水準で組み立てるか」を理解することの重要性を指摘している。これらのことは、遊びを通しての指導に重要な示唆を与えてくれる。

大人の学びは目的を定め、そこから学びのストーリーを描くが、子どもの学びは「学びとしての目的をもたない遊び」を通して行われる<sup>53)</sup>ことに意義があり、それゆえ保育者の関わりに一層の創意工夫が求められる。ある

べきこと（当為）が先に立ってしまわないように、子どもの事実を出発点とする<sup>54)</sup>という意識を常にもっておきたい。

### 引用文献

- 1) 文部科学省, 幼稚園教育要領 (平成29年告示), フレーベル館, 5
- 2) 厚生労働省, 保育所保育指針 (平成29年告示), フレーベル館, 5
- 3) 岸井勇雄・横山文樹 (2021), 新しい幼児教育課程総論, 同文書院, 109-124。自発的行動に関して, 幼児が単独で自発性を発揮するものではなく, 「自発的行動が, 幼児の内的な条件と, 人間を含む環境条件との合力である」と述べられており, このことに留意する必要がある。子どもが自ら選んで行く, 本来の活動という意味から「自発的」という語が説明されている。
- 4) 伊藤美和子 (2017), 遊びにおける学びと大人の役割についての考察—ヴィゴツキーの遊び論を基礎に一, 豊岡短期大学論集, 14, 377。伊藤は子どもの遊びの本質的特徴として次の3点を示している。①遊びは, 就学前期の新形成物であり, 子どもの発達を主導する。②遊びは, 実現されない願望, 理想の実現である。③遊びから学びへの連続性。遊びから学齢期の高次精神機能への発達につながる。②の「願望, 理想の実現」が本論「6. ごっこ遊び(4)関係性模倣の動機」に関係する。
- 5) フレーベル著 (1964), 人間の教育 (上), 岩波文庫, 71-72
- 6) ホイジンガ (1973), ホモ・ルーデンス, 中公文庫, 16-37。ホイジンガは, 遊びは生活維持のための直接的に必要なことを越えたものであると述べているが, そうであるにもかかわらず, 結果として生活維持のために必要な様々ことを身に付けるのが遊びであるといえる。
- 7) 富田純喜 (2020), 2-1 矢野智司の生成論において幼児教育がもつ意味—「蕩尽としての遊び」と「子どもの時間」に着目して, 教育学が〈幼児〉と出会うとき—矢野智司, 中田基昭, 佐伯胖を読む—, Forum on Modern Education No.29, 118
- 8) 松本信吾, 小田豊・青井倫子編著 (2009), 「幼児教育の方法」, 北大路書房, 44
- 9) 横井絃子 (2007), 「『遊び』それ自体」の発達についての一考察, 「保育学研究」, 45, 15
- 10) 波多野完治 (1975), 子どもの認識と感情, 岩波新書 など多数。
- 11) J・ピアジェ, B・インヘルダー (1974), 創造的知能の開発, 誠文堂新光社, 189-199。本稿では慣例的な表現で「シエマ」としているが, 正確には「シェーム」である。シエマとは単純化された構図であり, シェーム (図式) は機能の複雑化や応用機能を意味する。シェームの重要な機能は「現実的対象の意味づけ」であり, シェームは「具体的対象を処理して『構造 (シエマ)』に組み入れる媒介的機能」とであるとされる。シェームがシエマを包含して新しいシェームを構成していきながら発達していく。シェームは発達するがシエマに発達, 進歩や改良はない。
- 12) 佐々木正人 (1994), アフォーダンス—新しい認知の理論, 岩波書店
- 13) 佐々木正人, 前掲書12), 54。佐々木は「生態学認識論は, 情報は人間の内部にではなく, 人間の周囲にあると考え
- 14) 佐々木正人, 前掲書12), 63-64
- 15) イアン・レズリー (2016), 子どもは40000回質問する, 光文社, 70
- 16) 加藤泰彦, C.カミイ (2008), ピアジェの構成論と幼児教育 I, 大学教育出版, 2-7
- 17) アントニオ・R.ダマシオ (2010), デカルトの誤り 情動, 理性, 人間の脳, ちくま学芸文庫, 392-395。知覚について, 脳は身体の一部に由来する局所的な身体状態の変化の表象をつくる。これが本来の意味における体性感覚知覚であるとする。そうであれば表象の仕組みは根源的な生体機能であると捉えることができる。また, 特異な対象や事物を記憶し, 「それらの記憶された表象の要素を操作し, 新たな結びつけによる新しい創造物を形成する広範な能力」が生得的機構であることを示唆している。
- 18) 白石太良, 土田良一 (1998), 人文地理 風景・空間・知覚, 建帛社, 30-32。幼稚園児は風景をそのまま絵に表現することはできない。例えば地図を描く場合, 4歳くらいまでは形ではなく色の違いで何であるかを表現する。5歳~8歳くらいになると, ルート・マップの初期的な表現となり, 9歳くらいを境に, サーベイ・マップ (探索地図) が現れる。ここに至って, 建物などの相互の対応関係 (位置関係) が正確に描かれるようになると述べ, このことを自己中心性から脱したことの証左と捉えている。これは, 知覚した情報を再構成し, ゲシュタルトとして表象したとみることもできる。
- 19) ユクスキュル/クリサート (2005), 生物からみた世界, 岩波文庫, 164-165
- 20) 長橋聡 (2013), 子どものごっこ遊びにおける意味の生成と遊び空間の構成, 発達心理学研究, 24, 第1号, 89
- 21) 日高敏隆 (2007), 動物と人間の世界認識, ちくま学芸文庫, 16, 38-40
- 22) ヤーコブ・フォン・ユクスキュル (2012), 生命の劇場, 講談社学術文庫
- 23) 金谷公子 (2018), 自然環境に対する子どもたちの豊かな感性を育む実践についての一考察, 兵庫大学短期大学部研究集録 (52・53), 69-71
- 24) 内田伸子 (1994), 想像力 創造の泉をさぐる, 講談社現代新書, 65。内田は精神医学者である S・アリエティの定義を紹介し, 「想像力は象徴機能のはたらきを統合し, 複合するはたらきだということになる」とし, 想像力と象徴や象徴機能との関係を明快に述べている。
- 25) 佐々木正人 (2008), アフォーダンス入門 知性はどこに生まれるか, 講談社学術文庫, 75
- 26) 鹿嶋桃子 (2004), 遊びにおける即興的な行為とその分析的視座, 北海道大学大学院教育学研究科紀要, 93, 161-163。例えば, 鹿嶋は, ピアジェのふり遊びに関する研究は対物的であり, また発達の初期に焦点が当てられているとし, 人間と人間の関係の基本を身体間の呼応や共鳴と考えたとき, ごっこ遊びについてのピアジェの理論を他の子どもとの相互作用という点で拡張する必要があることを指

- 摘している。
- 27) ヴァルター・ベンヤミン (1928), おもちゃとあそび, 現代思想 特集 ベンヤミン (1984), 2, 88. ベンヤミンは「遊びもまた, 相変わらず大人の側ばかりから, それもひたすら模倣の視点のみから, 眺められてきた」と, 遊びに対する視点の当て方を問題とした。この指摘は今でも考慮すべき警鐘として受け止めることができる。
- 28) 長橋聡 (2013), 子どものごっこ遊びにおける意味の生成と遊び空間の構成, 発達心理学研究, 24, 第1号, 96
- 29) 梅田真樹, 佐々木明世, 大谷大学, 佐々木スポーツ (2020), なぜ幼児は石を拾うのか—香川県三木町の幼児の行動記録から—, 環境教育, 30-2, 日本環境教育学会, 36. また, ベンヤミン (1981) による指摘, 「子どもの遊びを決定するのは玩具についてもつイメージの内容ではなく, むしろ逆であり, 砂遊びをしたからパン屋になる」を紹介している。
- 30) 大藪泰 (2005), 赤ちゃんの模倣行動の発達—形態から意図の模倣へ—, バイオメカニズム学会誌, 29, 5, 7. 大藪は, 市販の玩具を用いた物を額で押すという乳児の行動観察によって, この模倣行動が感覚—運動的アフォーダンスに抵抗する模倣行動であると報告している。結語として「人間の子どもの模倣の発達は, 単なる身体形態の真似の高次化ではない。それは意図形態の発現を含み, 心による同型的な世界の共有関係の高次化を目指すのである」と述べている。
- 31) メルロ=ポンティ著 (1999), メルロ=ポンティ コレクション, ちくま学芸文庫。知覚に関して, 事物に意味を付与することにおける身体性の重要性を指摘している。
- 32) 加賀野井秀一 (2018), 松葉祥一・本郷均・廣瀬浩司編, メルロ=ポンティ 読本, 法政大学出版局, 31
- 33) 佐々木正人 (1994), アフォーダンス—新しい認知の理論, 岩波科学ライブラリー, 67-75. ギブソンは, 環境に含まれる複雑な情報をピックアップする方法の代表として, 手の動きを中心に組織化されたアフォーダンス探索における感知システムを「アクティブ・タッチ」と表現している。アクティブ・タッチとは「思いどおりに手を動かして, 対象に『能動的』に触れること」である。
- 34) 松葉祥一 (2018), 前掲書32), 44. 松葉は, 「身体は物体でも純粹意識でもない『両義的』存在であり, 生物としての環境とのかかわりを基礎としながら高次の環境を構成している」とするポンティの考えを紹介している。
- 35) J・ピアジェ, B・インヘルダー (1975), 心象の発達心理学, 国土社, 9-17, 478-480
- 36) 神谷友里, 吉川はる奈 (2011), 幼児の役割遊びにおける役割取得の特徴に関する研究—5歳児のごっこ遊びの成立過程—, 埼玉大学紀要 教育学部 60(2), 19
- 37) 柴田義松 (2006), ヴィゴツキー入門, 寺子屋新書, 70
- 38) ジョス・デ・ムル/檜田祐一郎・雁木聡・原草平訳 (2014), ホモ・ルーデンス 2.0, 立命館言語文化研究, 26-1, 17-18
- 39) 弘中正美編著 (2016), 心理臨床における遊び その意味と活用, 遠見書房, 11
- 40) 高橋勝 (2002), 文化変容のなかの子ども, 東信堂, 40-41. 高橋は, 子どもの成長という観点から, 意味空間を, 子どもが, 様々な他者, 自然, 事物と関わり合うなかで徐々に織り成され, 相互に交流しあう舞台として「自己形成空間」として定義付けている。
- 41) 今泉岳雄 (2012), 保育における遊びの概念について, 東北文科大学・東北文科大学短期大学部紀要, 2, 11
- 42) 弘中正美 (2016), 前掲書39), 13
- 43) 日高敏隆 (2007), 動物と人間の世界認識, ちくま学芸文庫, 16
- 44) 長橋聡 (2013), 子どものごっこ遊びにおける意味の生成と遊び空間の構成, 発達心理学研究, 24-1, 89. 遊びは能動的に意味世界を作り出す活動でもあると述べている。「能動的」という語が願いや意思を含意しているものと思われる。
- 45) 佐々木宏子 (2000), 絵本の心理学, 新曜社, 241-242. レオンチェフの「遊びの心理学的前提のなかには, 空想的要素は存在しない」という考えや, 「遊びのなかに想像的要素があるのは, 遊びの行為の前提に存在するのではなく, 遊ぼうとする意欲が想像を生み出す」という考えを紹介している。
- 46) 前掲書11) J・ピアジェ, B・インヘルダー (1974), 157-158. ピアジェはモンテッソリーの感覚教育に二つの点から批判している。その一つとして, 感覚教育の素材があまりにも標準化しすぎていることを挙げ, 「児童の知能は非常に柔軟であり, また個人によって偏差の激しいのが特徴であるはずで, それをあえて感覚教育と称して画一主義をとるということは, 児童の能力をあたかも固定化してしまうことになる。つまり児童の能力を制限する結果になる」と述べている。
- 47) 明神もと子 (2005), 幼児のごっこ遊びの想像力について, 北海道教育大学釧路校研究紀要, 37, 143. 明神は, 見立て遊びからごっこ遊びへの変移について, 「3歳前後の遊びは事物や人の他のものへの見たてが活発になり, テーマとストーリーのある遊びに発達する。3歳からの就学前期はごっこ遊びの全盛期といえる。ことばとイメージを他者と共有できるようになり, ごっこ遊びは今・ここを越える想像力に支えられ, 創造性を帯びてくる」としている。
- 48) 岡本夏木 (2005), 幼児期—子どもは世界をどうつかむか—, 岩波新書, 192
- 49) スティーブン・ピンカー (2004), 人間の本性を考える (下), NHKBOOKS, 251. ピンカーは「二歳児はごっこ遊びの開始とともに, 生涯つづく物語の創作と理解をはじめると述べている。
- 50) 日高敏隆 (2007), 前掲書43)
- 51) 今泉岳雄 (2012), 前掲書41), 8-10
- 52) 佐々木宏子 (2000), 前掲書45), 195
- 53) 今泉岳雄 (2012), 前掲書41), 9. 遊びの世界は目的を持った世界と対立しており, 課題は外部から与えられるのではなく, 自己表現の中で課題が見出され, 遊び手が課題を成就して初めて課題の意味が表現されることから, 遊びは純粹な自己表現であり, 自己を表現する以外のなものでもないという, H.G.Gadamer (1960) の理論が紹介されている。
- 54) 平野朝久 (2017), はじめに子どもありき, 東洋館出版社

#### 参考文献

- 岩田慶治編著 (1985), 子ども文化の原像, 日本放送出版協会
- J・W・アスティントン (1995), 子供はどのように心を発見するか, 新曜社
- ロイス・ホルツマン (2014), 遊ぶヴィゴツキー, 新曜社

### Summary

Play is one of the most important aspects of a child's life. It supports children's physical and mental growth and development and cultivates humanity and sociality. Play is considered as a major activity that occupies the center of childcare. Many studies and practices have been conducted on play from various perspectives. The prevailing view is that children's play is a world with its own uniqueness, and there's research has been done to understand what the structure is.

In this paper, while referring to these findings, I have discussed the construction of children's unique worlds in play based on the affordance theory proposed by James Jerome Gibson. Through understanding that each child forms a different cognitive world even in the same environment, and thinks and acts based on this world, it is now possible to make a broader interpretation of children's play.

As a result, it was concluded it is significant that the movement of back and forth between the real world and the environment world called Umwelt by the child's imagination. Thinking about play and the environment gave great implications in considering for how children build their own meaning world and form their identities.