

幼児期における「見立て」行為の検討

— ごっこ遊びの中では、どのように「見立て」が行われているのか？ —

Examination of “mitate” behavior in early childhood:
How is “mitate” performed during pretend play?

利根川 彰 博

TONEGAWA, Akihiro

Abstract

This study revisits “looking” as a manifestation of symbolic function in early childhood. One of the main components of pretend play is “seeing things as they are. This has conventionally been described and discussed as “seeing A as B and making use of it. On the other hand, it is frequently observed in early childhood that “A is seen as B” due to the unintentional activation of the symbolic function by the individual. Based on these facts, the concept of seeing as the action of the symbolic function that occurs unintentionally was defined as “first seeing,” and the concept of seeing as “seeing A as B and utilizing it,” which has been described as “second seeing. Then, while using this concept, we discussed it in light of children observed in kindergartens, with the aim of capturing the inner reality of “seeing” as children do in their play. As a result, we confirmed the complex interaction between the first and second look-ahead in play.

キーワード：見立て、ごっこ遊び、幼児期、象徴機能

I. 研究の背景と目的

幼稚園での自由な遊びの場面では、子どもたちが仲間と一緒にごっこ遊びを楽しんでいる姿が頻繁に見られる。具体的には、例えば次のような場面である。

事例1. 「地震からの避難」(5歳児3月)

卒園間近の3月、5歳児クラスの6人がごっこ遊びをしている。ままごとコーナーを拠点に、即興的に思いつかれたアイデアを共有しながら、「小学校の入学式」に参加したり、「ピクニック」に出かけたりする。保育室外でのピクニックから家に戻ってくると、Nから「地震が起きた」というアイデアが出された。

M「なるべくさあ、背を低く！」と、Fに促すようにして、自分もしゃがむ。

*ままごとコーナーの中には、M、F、N、H、S、Tが身を低くしている。緊張感が漂う。

Mは、コーナーの外にいる（ごっこ遊びに参加していない）子どもに向かって「あの、遊びだから、大丈夫、ね」と伝える。

M「背を低く！」「大丈夫よ！」と周囲に呼びかける。

*みんな、しばらくじっとしている。

N「避難用の車が来たわ」と、立ち上がる。

M「避難用の車…よし」と言いながら立ち上がる。

F、H、Tも立ち上がる。

N「みんな！食べる物をもって、すぐに行くのよ！」

*それぞれ、必要なモノを見繕って手に取ったり、逃げる準備をしたりして、〈家〉^{注1)}の外へ出る。

Nは近くにあった“新聞紙閲覧台”(図1)の下に入りながら「避難用の車に乗って！」「ここ、避難用の車よ」と呼びかける。

S、Hが「うん、わかった！」とNに続いて潜り込む。

Tもそこに向かって荷物を運んでいく。

N「避難用の車よ」「ほら、みんな！乗って！」

F、Mもそれぞれ荷物をもって〈避難用の車〉に潜り込む(図2)。

(後略)



図1. 新聞閲覧台



図2. 避難用の車に乗り込む

この事例に見られるように、幼児期の子どもたちは、虚構場面を立ち上げるごっこ遊びを盛んに楽しんでいる。ヴィゴツキーは、「虚構場面の創造」を、遊びとその他の活動を区別する基準とみなすべきであるという¹⁾。この事例は幼児期の終盤であり、ずいぶん込み入っているが、虚構場面を創造するにあたって、それぞれが〈お母さん〉、〈小学生のお姉ちゃん〉、〈幼稚園の年中さん〉、〈犬〉などの役になっており、“ままごとコーナー”を〈家〉に、“新聞紙閲覧台”を〈避難用の車〉に見立てている。こうした虚構場面を創造しつつ遊ぶ姿は、幼稚園や保育園といった場所では、多くの子どもが楽しんでおり、特別なものではない。

ごっこ遊びの主要な成分は幾つかあるが、その一つに「モノの見立て」があるといわれている。これは「AをBと見なして活用する」というものである。事例でいえば、「新聞紙閲覧台(A)を避難用の車(B)と見なして活用している」わけである。ごくありふれた姿に見える「見立て」行為であるが、このような姿を従来の議論ではどのように捉えてきたのだろうか。

「見立て」とは

一般に、子どもは1歳半から2歳ころから、何かを別なものに見立てるようになっていわれている²⁾。そして、これは「象徴機能」の働きによるものと説明されている。そこから、「見立て」が活用される遊びは、「見立て遊び」という呼称の他、「象徴遊び」と呼ばれることもある。寺川は以下のように説明している³⁾。

木の葉を皿にみだてるような、ある事物を別の事物で表す象徴機能がみられるのは、表象を利用して、心の中で活動を描いたり、事物と事物を関係づける思考がはたらいっているからである。

「表象」とは、目の前にない事物やできごとなどを心のなかに思い浮かべることであるが、「表象」「象徴機能」「見立て」といった概念は重複する部分もあって分かりづらいかもしれない。そこで、本論では「見立て」とは

「AをBと見なして活用する」とこととして議論を進めていく。

より具体的な説明として、内田は次のように述べている⁴⁾。

満一歳を過ぎたころから、子どもが想像遊びといえるような遊びをする姿が観察されるようになる。たとえば、積木をもって「ブーブー」と言いながら、廊下をはじからはじまですべらせたりしている。

(略)

このとき、子どもは積木を扱っていても、積木そのものを動かすつもりではなく、積木を車に見立てているのである。積木を扱ってはいても、頭の中には自動車が見えているはずなのである。これは、積木に自動車のイメージを託して扱っている、見立て遊びの一種である。(下線は筆者)

この説明も、ごく一般的な説明といえるだろう。だが、ここに考えてみたい点がある。「子どもは積木を扱っていても、積木そのものを動かすつもりではなく、積木を車に見立てている」と記述されている部分である。これを素直に読めば、当の子どもが意図をもって「見立て」を行っていると解釈できる。つまり、従来の説明では、「見立て」は1歳半から2歳の子どもであっても、「意図的に行うもの」であると記述されてきたのである。冒頭の5歳児の事例ではこうした記述で何ら問題はないように思える。だが、実際に子どもたちが遊ぶ姿には、そうした記述ではこぼれ落ちてしまうものもあるのではないだろうか。言い換えると、従来の議論では、捉えきれていない姿があるのではないだろうか、ということである。

近年「中動態」という見方が保育の文脈でも用いられるようになってきている⁵⁾。この概念も立ち入っていくと複雑になるが、ごく簡単にいえば「わたしは山を見る」という状態が能動態であるのに対し、中動態は「わたしには山が見える」という状態を指す⁶⁾。こうした見方も参照しつつ、「見立て」の実際を詳しく検討していく必要があると考えられる。子どもは、意図的に「見立てて」いるのか。無意図的に「見立てて」しまっているのか。そして、それが虚構を生み出す、ごっこ遊びなどの遊びにどのように作用しているのだろうか。

幼児期に多く見られる「ごっこ遊び」においては、繰り返しになるが「見立て」は欠かせない要素である。一方で、幼児期にはごっこ遊びの文脈にない場面において、子どもたちが中動態的に象徴機能を発揮している姿とも頻繁に出会うことがある。子どもが身の周りにあるモノに対して不意に「○○みたい」と発話する姿である。

ところが、従来の「見立て」に関する議論では、こうした「不意に象徴機能が発揮される姿」は、ほとんど対象になってこなかった。

二つの見立て概念

そこで、本論では、遊びの中の「見立て」活動をより詳細に検討するため、二つの概念を立ち上げる。詳しくは後述するが、無意図的に生じる象徴機能の作用としての見立てを「第一の見立て」、従来「AをBと見なして活用する」と記述されてきた、子どもが意図的にイメージをモノに重ねる見立てを「第二の見立て」とする。そしてこの概念を使用しながら、幼稚園で観察された子どもたちの姿を踏まえて考察し、子どもたちが遊びの中で行っている「見立て」の内実を捉えることを目的として議論していくこととする。

II. 研究の方法

筆者は過去に24年間、幼稚園教諭としてクラス担任をしていた経験がある。また、現在は基本的に週に一度、当該園に出向いて9時から14時の間、参与観察を行っている（今年で9年目となる）。対象園は、3歳児クラスが4クラス程度（1クラス12～13名。年によってクラス数が増減している）、4歳児クラス（1クラス20名前後）が3クラス、5歳児クラス（1クラス20名前後）が3クラスである。観察の対象となる子どもは特に定めていない。

自ら積極的に子どもに関わっていくことはしないが、ナチュラルなコミュニケーションを排除せずに、デジタルカメラによる撮影を含めた観察を行っている。観察から得たデータは、観察終了後メモと照合し、PowerPointやWordによって事例としてドキュメンテーション形式で記録している。

本研究では、保育の場での「見立て」行為についての議論を行うため、必要に応じてこれまでの保育実践や観察から得たデータを事例として示していく。「事例1～5」に示したものは、すべて観察による動画記録から文字化したものである。

事例をもとに議論を進めていくが、その方法はごく単純である。事例に示された事実からいえること、妥当であると考えられる解釈を積み重ねることで議論していく。その妥当性は、もともとなる事例を詳らかにすることによって、読者が確認できるように示すことで担保されることになる。

倫理的配慮

倫理的配慮として、園児名は仮名としている。事例の説明に必要な画像は、観察データの映像をスクリーンショットし、それをトレースして図にしている。なお、

掲載にあたっては当該園長の許可を得ている。また、こども教育宝仙大学学術研究倫理委員会の審査を経ている。

III. 象徴機能のあらわれ

筆者が幼稚園教諭として5歳児クラスを担当していたときのことである。空気の乾燥した12月のこと。紅葉したもみじの葉っぱが地面に落ちていて、風に吹かれていた。その葉っぱを拾い上げた5歳児Sくんがいた。水分が抜けてしわしわになった深い赤色の葉っぱをじっと見て、Sくんは「うめほしみたい」といった。その途端、筆者には、そのしわしわのもみじの葉っぱがまるでうめほしのように感じられた。

この体験の後、幼稚園での生活の中で子どもたちの発する「〇〇みたい」という言葉が筆者の耳に飛び込んでくるようになった。意識し始めると、この「〇〇みたい」という言葉は、一日に何度も耳にする言葉であることに気づかされることになった。つまり、それまでは自分の意識にのぼっていなかっただけで、幼児期の子どもたちは頻繁に「〇〇みたい」という言葉を発していたのだ、ということに気づかされたのである。

その後筆者は、保育中に子どもの「〇〇みたい」という言葉を耳にしたとき、その子どもが指しているモノを、携帯していたデジタルカメラで撮影し、言葉を筆記メモして、保育後にすべて画像と言葉をPowerPoint上にセットしてファイルをつくっていった。一年たった時、記録された事例の数は206にのぼった。

たとえば、この現象は「A“水分の抜けたもみじの葉”を見たとき、B〈うめほし〉のように見えた」ということであるが、「うめほしの表象が立ち上がった」ということもできるだろう。これらの事例に共通しているのは、「Aというモノに対して、意図してBという表象を貼りつけているのではない」ということである。つまり、「Aを見たとき、その子どものなかで意図せずBという表象が立ち上がってしまった」という現象なのである。もちろん、こうした「〇〇みたい」という言葉は、5歳児だけでなく、4歳児や3歳児からも聞かれる。また、大人でもそうした現象を体験することがあるが、幼児期の子どもの方が頻繁にそうした体験をしているようである。

このような「見立て」作用は主に視覚的知覚から引き出されるものである。一旦、保育や子どもの研究からは離れることになるが、視覚的知覚を対象とした認知科学の知見を参照したい。

視覚的知覚に関する知見は、「錯視」に関する研究分野などで積み重ねられている。こうした研究から得られた知見は、私たちが普段どのように「世界」を認識しているのかということを、問い直すよう要請してくる。た

例えば「錯視」とは、〈見え〉に関する錯覚であり、本当はAなのにBと認識して（見えて）しまうということである。だが、ここで「本当は」としている見え方は、「私たちの認識とは無関係に事実としての外界が厳然と存在していて、私たちはそれらに関する情報を受け取って認識している」⁷⁾ということを前提としていると、知覚心理学の研究者である高橋は指摘する。

高橋⁸⁾は「私たちは普段の生活の中で、唯一の正しい世界のありようを正しく認識しているかのように感じている」が、「そのことがまさに錯覚」であるという。

ニック・チェイター⁹⁾も同じように、錯視は脳が「世界を正しく見ることで」ではなく、「世界の中で行動するにあたって支障のないように」することを目的としていることから起きてくる現象であると考えている。チェイターの主張を要約すれば以下になる。

私たちは、外界にあるものを見たままに受け取っているのではなく、受け取る際には必ずこれは〇〇だ、と即興で解釈しているのである。しかし、私たちは見たものや触ったもの、つまり感覚情報を〇〇だ、と解釈するその過程は自覚できない。だから、なぜ〇〇と解釈したのかそのプロセスは分からない。ただ、「ああ〇〇だ」と意識されるだけなのである。解釈された意味だけしか意識されない。絶え間なく感覚情報が即興で解釈されて、意味が次々と連なっていく。それをまとまりとして意味づける過程が意識の流れなのである¹⁰⁾。

チェイターの主張と重なる高橋によれば、私たちの知覚や認知は過剰に意味を見たがる傾向を持っており、「壁のシミが顔に見える」ということはその典型的なあらわれといえる。こうした性質はパレイドリアと呼ばれる。パレイドリアは「外界に存在する何らかのモノが生み出す視覚、聴覚、触覚などの感覚入力をきっかけとして、本来のモノとは異なる有意味なパターンが鮮明に知覚あるいは認識される心理現象」¹¹⁾と定義される。そして、「ポイントは、きっかけとなるモノが存在すること、有意味なパターンが認識できること、そのパターンがきっかけとなるモノとは異なること、の3点である」という¹²⁾。

このような知覚心理学の知見から、幼児たちが「〇〇みたい」という言葉で表現していた現象を考察してみると、これもまた同様にパレイドリアであるということが分かる。「〇〇みたい」という言葉が聞かれるとき、パレイドリアによって、その子どものなかで「AをBと意味づける」という見立て作用（象徴機能）が働いていることが分かるが、それは無意図的に作用するものであった。

だが先に見てきたように、従来の説明では、「見立て」は1歳半から2歳の子どものであっても、「意図的に行う

もの」であると記述されてきたのである。また、冒頭の事例の“ままごとコーナー”を〈家〉に、“新聞紙閲覧台”を〈避難用の車〉に見立てている姿も、意図的に「AをBと見なして活用する」見立てを行っているように解釈できる。

この事態をどのように捉えればよいのだろうか。ここで扱っている「見立て」作用は、別の現象であるということだろうか。この点を議論していきたいのだが、従来の遊び場面での見立てに関する議論とは、折り合いが悪いようである。

Ⅳ. ごっこ遊び場面での見立て

あらためて、遊びの場面で見立てを行っている姿を見てみよう。年中児や年長児たちのごっこ遊びでは、そのはじまりの場面で「おうちごっこをしよう」、「病院ごっこをしよう」などと、テーマについて話し合ったり、誰が何の役になるのかについて話し合ったりしながら、ごっこ遊び世界の枠組みに関する設定が行われている。その一環として「じゃあ、ここが玄関ね？」などと、場所やモノについての「見立て」に関する設定も話題にのぼる。

「病院ごっこをしよう」という話になり、〈お医者さん〉役となった子どもは、ままごとコーナーから「注射器」を探し出す。なければ、身近にあるモノを注射器に見立てたり、空き箱などを材料として注射器という意味をもつモノを作り出したりする。

これらのように、ごっこ遊びの中の「見立て」は、遊び手である主体が、ごっこ遊びをよりおもしろくするために、「AをBと見なして活用する」ことを意図的に行っているものであると位置づけられている。

先に取り上げた「不意にAがBに見えてしまう」という見立て作用は、モノからイメージが立ち上がっていた。それに対して、ここでは、テーマなどから導かれたイメージが遊び手の中にあり、それを身近なモノに貼りつけたり、モノを組み合わせることによって作り出したモノに重ねたりしていくのである。

このように保育の場に見られる「見立て」を検討してきたことで、身の回りのモノから「不意にイメージが立ち上がってしまう見立て」と、遊びの場面などで意図的に行う「イメージをモノに貼りつける見立て」と、二種類の見立てがあることが明らかとなってきた。しかし、前者は遊びにつながっていかないのだろうか。また、前者と後者はどのような関係にあるのだろうか。

二種類の「見立て」の関係

一方に生活の中で不意に生じる見立て作用がある。また他方に遊びの中の意図的な見立ての活用がある。生活

の中で不意に生じる見立て作用は、「先に A というモノがあり、それがあるとき、B のように見えてしまう」作用である。言い換えれば、「A というモノに刺激され、B というイメージが立ち上がる」作用である。これを「第一の見立て」と呼んできた。

それに対し、ごっこ遊び場面に見られるように、先に B (例えば〈自動車〉) というイメージがあり、それに対応するモノ A (例えば“ダンボール”) に B というイメージを貼りつける。あるいはそれに対応するモノ A を作り出して、B というイメージを貼りつける。こうした活動を、「第二の見立て」と呼ぶことにしていた。

では、第一の見立てと第二の見立ては、どんな関係にあるのだろうか。

第一の見立ては無意図的な働きである。馴染みのない事物に出合った場合や、あるいはモノ自体には馴染みがあるが、それまでと違う見え方が知覚された場合がある。そんなときに「A が B に見えちゃった」という第一の見立てが起こる。こうした自分の意志でコントロールできない現象が基礎にありつつ、やがて自覚的に活用することができるようになり、それが第二の見立てへと発展していく、という筋書きが考えられる。それがごっこ遊び場面などで見られる「イメージからモノへ」という意図的な見立てであるという仮説である。

V. 遊び場面における「見立て」の実際

幼児期の子どもたちに見られる「見立て」には、性質の違う第一の見立てと第二の見立てとがあり、パレイドリア的な第一の見立て作用を基礎として第二の見立てが意図的に活用されるようになっていく、という仮説が考えられた。

では、具体的な事例を検討しながら確認していきたい。なお、たとえば加藤¹³⁾が「三歳から四歳半の幼児中期という時期をはさんで、子どもたちの知性は質的に大きく転換する」というように、幼稚園で見られるごっこ遊びもその子どもたちの発達過程によって、内容に随分と違いがあらわれている。そこで、幼稚園で見られる3歳児期、4歳児期、5歳時期、それぞれの事例を取り上げて検討していく。

3歳児クラスにおける遊び場面での見立て 事例2.「麒麟のお世話」(3歳児7月)

私と3歳児 Y くんや K くんが会話をしているときのこと。K くんは「おばあちゃんにグミを買ってもらった」という話をしていたが、床に散らかっているウレタン積み木の一部に目を向け、不意に「麒麟み

たいになってる、ほら」と声をあげ、指で示した。それまで〈麒麟〉はいっさい話題に上っていない。

私「どこが麒麟みたい?」

K「ほら、ここが麒麟のカタチみたい」

私「ほ〜っ、なるほど」

K「ここが麒麟みたいじゃない?」

私が「どこが顔?」と確かめていくと、K くんは「これが顔」と青①・赤②の積み木をポンポンと叩いて示す。そして「これがからだ」と、緑③の積み木をチョンチョンチョンと指先で小刻みに叩く(図3)。

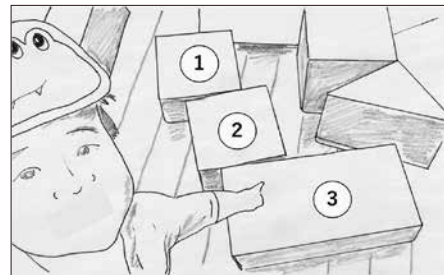


図3. 麒麟のカタチ

K「え〜っと、これは麒麟は、なんか、麒麟はお世話しないとイケないの。あのさー、麒麟はお世話しないとイケないんだ」

私「ふふふ、お世話するんだ?」

K くんは、私の言葉を聞きながらかみ込むと、左手で体を支え、右手で“青い積み木(麒麟の顔)”を優しくなでる。そして、積み木の上に腰を下ろし、「あのさあ、〇〇(聞き取れず)」というのと、両手を大きく動かし〈麒麟の全身〉をなでていく。

その後、K くんは、通りかかった子どもたちのトラブルに巻き込まれるなどして、〈麒麟の世話〉は中断する。しかし、落ち着くと再開し、ていねいに“積み木”をこすりながら、範囲を広げていく。そして、顔を上げると「どうぶつえん、みんながくるように、しないとね」といい、また〈麒麟の身体〉をこすりこする。

私が他の子どもたちとやり取りしていると、

K「ピカピカにやってるから、ねえ見て。ピカピカ」と声をかけてくる。

私「おう!ピカピカになってるね!」

K「先生もお世話していいよ。身体を洗って」

そこで、私も〈麒麟のお世話〉に参加して、「ごしごし」とこする。すると、O くんが突然、「ごしごし」とこすり始める。そして、S くんも「ごしごし」と言い、加わってくる。

(以下略)(下線は第一の見立て作用があらわれている部分を示す)

考察

Kくんは床の上に散らかっている“ウレタン積み木”に目を向けたとき、「キリンみたいになってる、ほら」と声を上げている。たくさんの散らかった積み木の中の、3つの積み木の配置から刺激され、意図せずに、〈キリン〉に見えてしまったようであった。もちろん、ほんとうのキリンだと思っているわけではないだろう。その点では、現実の世界(AはAである)と虚構の世界(AはBである)との二重性の意識をもった「象徴的行為としての見立て」が成り立っているといえる¹⁴⁾。

これを本人の意図性という点からみると、自分のなかにあるイメージをモノに貼りつける見立てではなく、モノから刺激を受けてイメージが立ち上がってしまった「第一の見立て」であることがわかる。

また、“モノ”と表記していくと、それが単体のモノであると思ってしまうがちになる。しかし、Kくんにとっては、「3つの積み木の組み合わせ」から〈キリン〉のイメージが生じたように、“モノ”は配置や組み合わせによって、刺激されるイメージが変わってくるのであり、この点も重要であるだろう。

ここまで、「パレイドリア的な第一の見立て作用を基礎として第二の見立てが意図的に活用されるようになっていく」という仮説を意識しつつ、具体的な子どもの姿を見てきた。キリンのお世話をしていたKくんは、「動物園ごっこ」を構想しているようであった。Kくんのような事例が頻繁に観察されているのなら、仮説が支持され、第一の見立てが第二の見立てへと発展していくということもできるだろう。

先に5歳児クラスにおいて「〇〇みたい」という発話が多く聞かれたと述べた。幼児たちの日常において、頻繁に第一の見立てが生じているという証左である。では、そうした場面で見立てが生じているとして、それは遊びへとつながっていったのだろうか。じつは、第一の見立てが生じていても、遊びにつながることはほとんど見られなかった。

不意に生じる第一の見立て作用は、生活場面の制約¹⁵⁾が影響し、モードが違うために遊びへと展開することが見られないのかもしれない。つまり、冒頭の5歳児の事例にあったように、「遊びモード」にある場合には、「地震が起きた」→「車に乗って避難しなければならない」という文脈に沿って、必要なモノのイメージを身の周りにあるモノに重ねていく。だから、通常は子どもの作品を展示したりすることに使われている“新聞閲覧台”を〈避難用の車〉に見立てるといったことが容易に進行していくのかもしれない。ここでいう「遊びモード」とは、遊びのテーマがあったり、自分ではない何者かになって

いたりする状態を指している。

また、発達が進むにつれ、他者とそのイメージの共有を志向する度合いが高まり、個人内に生じる「見立て作用」を味わうことよりも、「見立て」を共有するためのやり取りが重要となる。そのことが「見立て」の内実に影響を与えているのかもしれない。

いずれにしても、このような第一の見立てと第二の見立てのあいだを明らかにするためには、3歳児の遊びを詳しく検討する必要があるだろう。次にこの点を確認していきたい。

事例3. 「Yくんのドア」(3歳児7月)

3歳児のYくんが参与観察をしている私に「ドアをつくろう」と声をかけて誘ってきた。その場はちょうどウレタン積み木があり、誰も使っていない。他の子どもたちもいない。私は素朴に「Yくんはドアについて何らかのイメージを持っているのだろう」と考え、「Yくんの作るドア、見てみたいな」と、促した。すると、Yくんはウレタン積み木を選び並べはじめた。

Yくんは順調に〈ドア〉をつくり進めているように見えていたが、ある時点で自分のつくったものに対して「トイレ」と命名し、とても嬉しそうにピョンピョンと飛び跳ねた。そして担任保育者を呼びに行き、それを「見てみて」とアピールした。

保育者はYくんのイメージする世界をすぐに了解・共有する。〈トイレ〉を「トイレらしく」扱っていく。

その後、Yくんは手近にある積み木を手渡ししながら、順次〈ごはん〉〈納豆〉〈ブドウ〉と、意味づけていく。それらは決してその積み木の色や形と関連があるわけではないので、そのモノの「見た目」からは、そのイメージは伝わってこない。だが、保育者はYくんの言葉からイメージを受け取り、それ「らしく」演じていく。

こうした保育者とのやり取りに十分に充実感を味わっているように見えるYくんだったが、ここで保育者にいう。「ねえ、ドアつくろう?」と。そしてYくんは、〈トイレ〉をバラバラに崩す。

保育者はYくんの誘いかけに応え、保育室の入り口の横に「おっきなドアをつくろう」と、自分のイメージを示す。Yくんはそれを見ているはずであるが、それとは別に、〈トイレ〉だった積み木の、残っているモノの上に三角形の積み木を重ねていく。Yくんは「つくろう」と誘いかけたのだが、2人がそれぞれ並行して別々のものをつくっていく。

さらに三角形を3つ並べると、満足そうな様子で、

保育室の中に入った保育者を呼び、できあがったものをアピールしている。〈電車〉ができたというのである。またしても〈ドア〉が途中で別のモノにスライドしてしまった様子であった。ここから保育者が〈乗客〉となって参加する。Yくんが〈運転手〉となり、車内アナウンスなども行っていく。

(以下略)

考察

Yくんが「ドアをつくろう」と誘いかけてきた。この時点で、何らかのイメージを持っていたはずである。その背景に何らかのテーマがあったのかは不明である。また、何者かになっているという状態ではなかった。

ここでは、Yくんにとってどの程度鮮明なものかは分からないが、〈ドア〉というイメージがあり、それを眼前にある複数のウレタン積み木を構成することで、あらわそうとしていたと考えられるだろう。だが、ウレタン積み木を並べている過程で、自分で構成しているウレタン積み木の並びから、不意に〈トイレ〉のイメージが立ち上がってきたものと思われる。ある時点で「トイレ」と命名し、そこに保育者も引き込んで、それを〈トイレ〉として遊び出している。

ところが、ここで再び、「ねえ、ドアつくろう？」とYくんはいう。だが、またしても積み木を並べている過程で、意味づけが変化していく。おそらく、その積み木の配置から〈電車〉のイメージが生じてきたものと考えられる。

つまり、「イメージからモノへ」という方向でモノに働きかけていくと、その過程で「モノからイメージが生じてきた」ということである。第二の見立てを発揮しようとウレタン積み木に働きかけていくが、そのウレタン積み木の配置から第一の見立てが生じてしまい、翻弄されている姿であるように思われる。

3歳児期は個人差も大きいので、子どもによってその様相は幅がある。そのため、ただちに一般化することには慎重さが求められる。その上で検討を進めると、Kくんの事例は「モノからイメージへ」であった。第一の見立てが生じて、それがもとになって遊びへと進んでいく、筋としては分かりやすい事例である。一方、Yくんの事例は「イメージからモノへ」というものであるが、その途中、「モノからイメージ」が立ち上がり、〈ドア〉が〈トイレ〉になり、〈電車〉になる、というようにイメージが一貫せずに、翻弄されている姿であった。つまり、第二の見立てを試みるが、不意に生じる第一の見立てに注意を奪われてしまうという事例であった。ここでは第一の見立てによって「当初のテーマや目的が変わってしまう」姿を「翻弄されている」と読み取った。しか

し、他の同じような事例と併せて検討すると、当の子どもにとってはテーマや目的の一貫性が重要なことではなく、むしろ即興的に立ち上がるイメージに沿っていくことを楽しんでいると捉えることもできる。そちらの解釈の方が、子どもの心理状態に即していると考えられる。第一の見立て作用を楽しんでいるのだ。

ここまで、3歳児の事例では、「パレイドリア的な第一の見立て作用を基礎として、遊びのテーマに沿った第二の見立てが意図的に活用されるようになっていく」という仮説を明確に支持するような姿はみられていなかった。そこでは第一の見立て作用が大きく働いているようであり、単純に第一の見立てから第二の見立てへと、象徴機能の働き方が変わっていくということではないのかもしれない、ということが示唆された。

では、4歳児では、第一の見立てと第二の見立ての作用の仕方は、どんな様相を見せるのだろうか。それを4歳児が仲間とテーマを共有して遊びを進める事例から検討したい。

次に取り上げる事例は4歳女児3人による「海賊船づくり」である。この事例に登場する3人は、〈海賊〉になっていて、「大きな海賊船をつくろう」というテーマを共有する。このような場合、子どもたちはテーマに沿って身の回りにあるモノを活用していくことが予想される。事例「Yくんのドア」で確認されたように、テーマがあるとき、基本的に「見立ては手段」となる。もっとも、Yくんは第一の見立てが生じてしまうことによって、テーマ自体が変わってしまっていた。4歳児においては、よりテーマの実現に向けて意図的に見立てをコントロールするようになっていだろうと予測されるが、実際の姿から確かめていきたい。

4歳児クラスにおける遊び場面での見立て

事例4. 「大きな海賊船をつくろう」(4歳児10月)

4歳女児3名による「海賊船」づくりである。この日は運動会の2日前にあたる。

4歳児クラスは運動会では「海賊になって宝を目指す」という設定で、ごっこ遊び的な取り組みが提案されている。そのため、このひと月ほどの期間に、3クラスある4歳児の各クラスでは、運動会に向けて「海賊ごっこ」を楽しむための仕掛けがいろいろと用意されていた。「宝」「地図」「コンパス」「海賊船」などのアイテムも取り入れられている。海賊船は、クラスごとにダンボール箱を材料として、クラスのメンバーと一緒につくるという体験をしている。

こうした背景があり、この日の事例に出てくる女児

たちは、頭にバンダナを巻いており（それが「海賊になっている」ことを示す記号になっている）、デッキの壁際に積まれている複数のウレタン積み木がある場所にいた。T組のHとRとIの3人である。

Hが「大きい海賊船をつくらう」と呼びかけると、R、Iも同意する。Hは改めて「大きい海賊船をつくらー！」とボリュームを上げる。R、Iも「おー！」と声を上げて応える（図4）。動き出してから、R「どうやって作る？」、H「どうやって作ろうかな？」と言い合う。

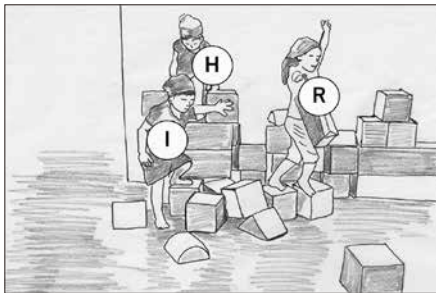


図4. 大きな海賊船をつくらう

Hが「でっかい四角がいるんだよ」と、小さい四角をどかして、下に積んである大きいサイズのものを取り出し、デッキの広い場所に置く。そして、また大きなものを持ってくる。

Rが小さい四角を並べている。

Hは「違う！海賊船は四角いよー！」といいながら、2つ目を置く。

I「四角じゃなくて…」

H「なにー？」

I「四角じゃなくて…ホントっぽく、海賊船作るんだよ」とつぶやくようにいう。

H「知ってるよー」と応え、置いた積み木を指して「だけど、これじゃあ、積み木でしょ？」といい、「積み木は…」といいながら、床を指して「海でしょ？これ」「茶色い海は…（聞き取れず）でしょ、もう！」と、まくしたてるようにいう（図5）。

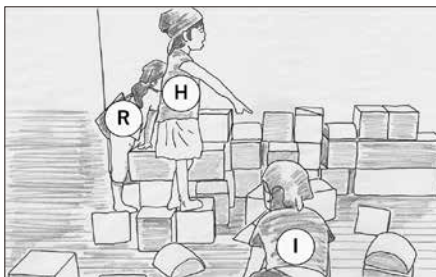


図5. 茶色い海

I「茶色い海、おれ、入れるよ」といい、その場でジャンプする。

Hは積み木を運びながら「下水道になってるじゃん、もう！」という。

誰も答えない。

Hは積み木を置きながら「下水道だよ、これ全部！」と再びいう。

Iは「イエイ、イエイ、イエイ」といいながら跳ねている。

H「下水道だよ、下水道！」と、Iにいう。

I、Hには答えず「イエイ、イエイ、イエイ」といいながら跳ねまわる。

H、新たな積み木を取りに行きつつ「下水道、もう！」という。

I、また「イエイ、イエイ、イエイ」といいながら跳ねまわる。

H、大きな積み木を運びながら「下水道の海でいいの？」と問いかける。

IはHの言葉を聞いているが、聞き終えると「イエイ、イエイ、イエイ」といいながら跳ねまわる。

H、積み木を運びながら「いやだよー」「もう、下水道の海じゃ…下水道の海じゃなくて、きれいな海をつくるの、下水道の方がいいの？」といい、先に置いた積み木の隣に置く。

Iはまた「イエイ、イエイ、イエイ」といいながら跳ねる。

Rは2人のやり取りがおかしくなったのか、「ふふふふ」と笑いがこぼれる。

H「下水道だよ！」と床を指さしながらいう（図6）。（略）

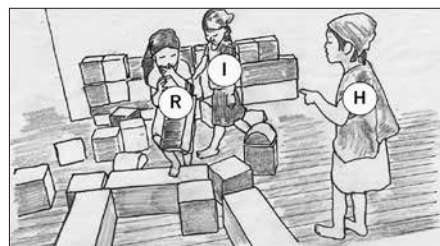


図6. 下水道の海

その後、HとRが戻ってきて続きをつくり始めている。

Hが閃いたように「あっ、中にも入れよう？」と、大きい積み木の枠の中にも積み木を並べるという提案をする。H「こういう海賊船ねー!？」といいながら、大きい積み木をワクの前方に置く。Rも、それに納得している。

Rが枠の中に飛び込む。

H「まって、まって！ あーっ、ここ海だよー」といい、小さい積み木を中に入れる。

H「ちょっと！穴あったら、ぼちゃんでしょ、ここから下水管に！」

すると、Rが目を見開き、Hと向かい合って「そうだよ！ね？」と、力強くいう。ここでイメージが共有された様子。

H「中作んなくちゃダメだよ」

R「そうだよ」

と、それぞれが小さい積み木をもって作り出す。

(後略)

考察

この事例から、4歳児中頃の遊びにおいて、第一の見立てと第二の見立てはどのように作用しているのかを確認していきたい。4歳児においては、よりテーマの実現に向けて意図的に見立てをコントロールするようになっていだろうと予測されていた。つまり、第一の見立てよりも、テーマに沿った意図的な第二の見立てが優勢になっていくのだろうと予想されていた。この事例のポイントは、Hさんの見立てである。そこに焦点をあてながら考察を進めたい。

3人のメンバー間で、「大きな海賊船」という目的は合意されたが、じつはそれは大まかな目安にすぎない。動き出すと、イメージのズレが分かってくる。Hさんの「四角い海賊船」というイメージに対して、Iさんは「四角じゃなくて」という。

それはどんなイメージなのか、とHさんが確認すると、Iさんは「…ホントっぽく、海賊船作るんだよ」という。Iさんのイメージする〈海賊船〉のカタチは四角ではないということだろう。それに対して、Hさんは「知ってるよー」と応じる。「ホントっぽい海賊船」をつくりたいという思いは共有しているということだろう。

Hさんは、その上で「だけど、これじゃあ、積み木でしょ？」といい、「積み木は…」といいながら、床を指して「海でしょ？これ」「茶色い海は…（聞き取れず）でしょ、もう！」という。Hさんは、実際に自分たちの目の前にあるのは、積み木であり、こげ茶色の床だ。この条件の下でどう海賊船をホントっぽく作るのか、ということが共通の課題であるといいたかったのだろう。

「見立て」に限らず、ごっこ遊びや演劇も含めて「虚構の世界を創る」活動は、こうした「眼前の現実世界」と、「表象（イメージ）の世界」との二重性をもつ。この二つの世界の重なったところに虚構世界が立ち上がっていくのである。Hさんの言葉は、こうした二重性を明確に認識した上で、今まさにその課題に取り組むのだという宣言であると受け取ることができる。

さらに、Hさんは、床を指して「海でしょ？これ」という。この言葉から、Hさんは「海賊船をつくらう」と

いうとき、〈海賊船〉だけを単体としてイメージしているわけではなく、海賊船の周りは〈きれいな海〉なのであり、きれいな海（おそらく青い海）に浮かぶ海賊船という舞台で海賊になって遊ぶことをイメージしているのだと読み取ることができる。

Hさんは、Iさんに対して言葉を発しているうちに、イメージだけでなく現実の条件が意識されたのだと思われる。「〈きれいな海〉を舞台にしたいけど、そこは“こげ茶色の床”である」という二重性が意識されてきたのであろう。そこで生じたのが、イメージと現実の融合した〈茶色い海〉という新たなイメージであり、さらには〈下水道〉というイメージへと変化していったのだと思われる。この〈茶色い海〉、〈下水道〉というイメージの生成こそ、第一の見立てである「AがBみたいに見えちゃった」という状態であるといえる。換言すれば、「A（床）をC（きれいな海）にしたかったが、B（下水）みたいに見えちゃった」のだと考えることができる。

そして、「このままでは第一の見立てから生じた〈下水道〉という意味づけに翻弄されてしまう。この“こげ茶色の床”を、なんとか〈きれいな海〉と意味づけられる状態にしたい」という課題をクリアすべく、Hさんの奮闘が続けられていくのだった。

「パレイドリア的な第一の見立て作用を基礎として、遊びのテーマに沿った第二の見立てが意図的に活用されるようになっていく」という仮説と照らしながら考察すると、本事例における4歳児の姿からは次のことが言えよう。

子どもたちは遊びのテーマを共有して、そのテーマに沿った第二の見立てによって、意図的にモノを活用しようとしていた。だが、その過程でやはり第一の見立てが生じてきていた。そのため、テーマに沿った第二の見立てが困難にぶつかってしまうのだが、現実世界とイメージ世界の二重性を認識しながらその課題を解決していこうとしていた。こうした姿が確認できた。つまり、当初予測していたよりも、第一の見立てと第二の見立ては複雑に絡み合い相互に作用していることが確認された。

5歳児クラスにおける遊び場面での見立て

ここまで3歳児期の姿と4歳児期の姿を検討してきたが、幼児期の姿を捉えるには、5歳児期についても確認しておく必要があるだろう。本論の冒頭に示した事例1「地震からの避難」を検討してみると次のことが分かる。

Nさんから「地震が起きた」というアイデアが出されると、メンバーたちはごっこ遊び世界の人物として、あたかも本当の地震に対処するかのように振る舞っている。そこでMさんは、遊びに参加していない子どもに向かって「あの、遊びだから、大丈夫、ね」と伝えつつ、

「背を低く!」「大丈夫よ!」と遊びのメンバーには呼びかけている。このように、現実世界にいるメンバー外の子どもたちには、誤解されないように「ほんとうの地震ではないこと」を伝えつつ、一方でごっこ遊び世界のなかであたかも地震が起きているかのように振る舞う。虚構世界の二重性を明確に意識しつつ遊びに没頭していることが読み取れる。

Nさんは、「避難用の車が来たわ」と、自分のイメージで遊びのストーリーを進める。このとき、Nさんの位置からは、後に〈避難用の車〉に見立てられる“新聞閲覧台”は見えていない。イメージを身の回りのモノや環境に重ねつつ、即興的にストーリーを進めていく。そして、“新聞閲覧台”が目に入った時点で、それに〈避難用の車〉という意味を重ねて、「避難用の車に乗って!」「ここ、避難用の車よ」と呼びかけている。これこそが、第二の見立ての典型的なあらわれである。

そして、この事例には続きがある。それは以下のようなやり取りである。

事例5.「地震からの避難2」(5歳児3月)

N「もう、出発したわ」

N「わーっ、すごい、すごい……」と、周りに視線を向けながらいう。

N「車の中でも、なるべく背を低くしましょ」と、切迫感のある状況を演出する。

M「背を低く」

S「大丈夫かな? 上、ちょっとだけ穴あいてるもん」と上を指している。

M「ほんとは穴、あいてないってことにして。これ、(聞き取れず)頑丈すぎだから、どんな時でも崩れないんだよ」

S「崩れたら…」

(略) H、Fが〈車〉から出る。

M「ねえ、出ちゃダメでしょ! あなたたち」

N「あなたたち、出ちゃダメよ!」といいつつ、「ちょっと待って、ちょっと待って」と〈車〉から出て、「ちょっと穴があいてたから、雨除けに」といい、上の空間部分に毛布をかぶせようとする。

(後略)

考察

〈避難用の車〉と意味づけた“新聞閲覧台”が、別のモノに見えてしまうという第一の見立ては生じていない。しかし、Sくんにとって、ごっこ遊び世界における〈避難用の車〉と、現実世界における“新聞閲覧台”とが、心地よく重なり合わないことが意識されている。それが“新聞閲覧台”の上部の空間である。〈避難用の車〉の〈屋

根〉であるから見立てているために、そこに空間があるということは具合が悪いのである。〈雨が降ってきた〉という展開になった場合は、そこから雨が入り込んでしまうことになる、ということなのだろう。

このように、5歳児期終盤でも、虚構世界の二重性による問題が生じ、どう解決するかという課題はつきまといっているようである。子どもたちにとっては、それもまた、ごっこ遊びの魅力であると感じられるのかもしれない。

VI. 総合考察

本論に挙げた事例とその考察から、幼児期に見られる「見立て」行為について明らかになったことを整理すると、二点にまとめることができる。

第一に、「見立て」は、不意に生じるパレイドリアとしての第一の見立てと、遊びのテーマや何者かになっている状態などから導かれる、より意図的な第二の見立てに区別することの有効性である。繰り返しになるが、従来の「見立て」に関する議論では、こうした「不意に象徴機能が発揮される姿」は、ほとんど対象になってこなかった。しかし、そうした象徴機能のあらわれとしての姿も第一の見立てとして射程に入れ、見立て行為を第一の見立てと第二の見立てに分けることで、子どもの象徴機能の働きの豊かさを感じ取ることができた。遊びの渦中にいる子どもたちの心理状態を捉える際には、この概念を使用することにより、解像度を向上させることになるだろう。それが、子どもたちの遊びの魅力を味わうことにもつながることも期待できると思われる。

第二に、第一の見立てと第二の見立ての関係についてである。議論の中で「第一の見立て作用を基礎として第二の見立てが意図的に活用されるようになっていく」という仮説が立ち上がった。確かに大筋では間違っていないと思われるのだが、事例から検討してきたように第一の見立てと第二の見立ては、仮説で想定していたよりも、複雑で相互に作用していることが確認された。つまり、幼児期において、「無意図的に生じる象徴機能を意図的に活用できるようになる」という直線的なモデルでは、その実態を正しくつかむことはできず、より詳細に理解していくことが求められた。

3歳児の「事例2」では、第一の見立てが生じたことから遊びが始まる姿が見られた。ウレタン積み木の3つの配置から、「キリンみたい」というイメージを知覚したKくんは、「キリンのお世話」をすることになり、「動物園」というテーマを立ち上げていた。「事例3」では、「ドアをつくろう」というというテーマを持ちながら、ドアをつくる途中でウレタン積み木を構成している途

中、そのウレタン積み木の配置から〈トイレ〉や〈電車〉という第一の見立てが生じて方向転換する Y くん姿があった。

4 歳児では、「大きな海賊船をつくろう」というテーマを共有した 3 人が、ウレタン積み木を使って〈海賊船〉を作り出していた。そこで、積み木の配置によってイメージの違いが意識されると、〈海賊船〉のみではなく、その海賊船が位置する場所としての〈海〉も意識される。H さんは〈きれいな海〉をイメージするが、眼前にあるのは「こげ茶色の床」である。すると、「こげ茶色の床」から第一の見立てが生じ、〈茶色い海〉や〈下水道の海〉というイメージが意識されることとなっていた。

5 歳児では、モノを手がかりにする比重がより軽くなり、遊びのテーマや何者かになっている状態から導かれ、即興的に思いつくイメージを身の回りのモノや環境に重ねつつ、ストーリーを進めていく姿があった。その一方で、〈避難用の車〉に見立てた“新聞閲覧台”の上部に空間があることなど、現実のモノとイメージのズレが気になってしまう側面も見られていた。

このように、子どもの発達過程の違いによって変化がみられることも確認できたが、第一の見立てと第二の見立ての関係は単純ではなく、複雑に影響しあっていることがうかがえた。第一の見立ては、無藤が「環境からの無数で多様な「呼びかけ」に呼応して出てくる」¹⁶⁾と表現したように、モノなどからの呼びかけに対して生じる象徴作用であった。第二の見立ては遊びのテーマがあったり、自分ではない何者かになっていたりする状態での、遊びに沿ったモノの活用であり、遊びのイメージをモノに重ねていくというものであった。そしてこの両者は作用し合うことで、子どもたちが作り出すごっこ遊び世界をより複雑で豊かなものにしていくことに影響しているということが示唆された。

今後の課題

以上の議論を踏まえて、舞台となっている幼稚園で展開している子どもたちの「見立て」活動を俯瞰してみる。この幼稚園という環境には、事例に出てきた“ウレタン積み木”などの他にも、多くのモノがある。ままごとコーナーには、茶碗、お皿、コップ、フライパン、鍋などが置かれている。これらのモノは、いわゆる玩具であり、人間社会の生活で使用されているものを模して、子どもの遊び用として、誰かが意味づけ商品として生産されたものである。実物のミニチュアであるミニカーやミニ電車、恐竜人形などもその意味では同じことである。

子どもがこうしたモノで遊ぶ姿を目にすると、大人にとっては「見立て」遊びをしている、と知覚されやすい。

だが、こうしたモノ（玩具）は、あらかじめ「本物の電車ではないけど、電車である」というような意味が貼りつけられており、子どもはそうしたものに関わる際には、ほとんど象徴機能を働かせていない。

また、保育者が提案し、画用紙や毛糸などの材料を活用して、たとえば〈焼きそば〉をつくり、〈焼きそば屋さん〉ごっこを行うといったことがある。こうして制作されたモノは、“本物の焼きそば”から距離が離れている場合もあり、象徴機能の発揮が必要となる。だが、一度それが〈焼きそば〉であると認知され、その意味づけが共有されると、次からは象徴機能の働きがなくとも、それは「ああ、焼きそばだ」と知覚される。

このように、保育の場で「見立て」行為を行うのは、子どもたちだけではない。むしろ、保育者たちの方が、より「見立て」を行っているといえる。だが、無自覚な場合も少なくない。モノの見立てに限らず、言葉のうえでも様々に比喩表現を使って子どもたちに働きかけている。保育活動全体からすると、こちらを検討することの方がより重要であるかもしれない。だが、本論では、保育の場における「見立て」のこうした側面にほとんど触れることができていない。これを解明していくことを今後の課題として挙げておきたい。

注

- 1) ごっこ遊びの世界は二重の世界であり、遊び手たちは、実際の世界では“ままごとコーナー”であるところを、虚構世界では〈家〉と意味づけている。このような事態を区別するため、実際の世界での意味を“ ”で示し、虚構世界での意味を〈 〉で示している。

文献

- 1) ヴィゴツキー、L. S (1933) 子どもの心理発達における遊びとその役割. (神谷栄司訳 1989) ごっこ遊びの世界. 法政出版. 8.
- 2) 荻野美佐子 (2006) 象徴機能. 保育小辞典. 大月書店. 160.
- 3) 寺川志奈子 (2006) 表象・表象的思考. 保育小辞典. 大月書店. 278.
- 4) 内田信子 (1994) 想像力 創造の泉をさぐる. 講談社現代新書. 24.
- 5) 矢野祐樹 (2023) 中動態と関係論の関係. 佐伯胖編著. 子どもの遊びを考える. 北大路書房. 75-120.
- 6) 木村敏 (2014) あいだと生命. 創元社. 127.
- 7) 高橋康介 (2023) なぜ壁のシミが顔に見えるのか: パレイドリアとアニメシーの認知心理学. 共立出版. 30.
- 8) 同上. 27.
- 9) ニック・チェイター (2022) 心はこうして創られる: 「即興する脳」の心理学. 講談社. 85.

- 10) 同上. 200-201.
- 11) 前掲7) 43.
- 12) 前掲7) 43.
- 13) 加藤繁美 (2007) 対話的保育カリキュラム上. ひとなる
書房. 144
- 14) 麻生武 (2020) 〈私〉の誕生：生後二年目の奇跡Ⅰ. 東
京大学出版会. 268.
- 15) 無藤隆 (2024) 幼児教育・保育を貫く遊び性・世界性・
演技性. 発達179. ミネルヴァ書房. 11.
- 16) 同上. 10.