

# 保育計画の作成と展開 I

## A Theoretical Framework in Early Childhood Curriculum

(2005年3月31日受理)

長廣真理子      加藤 泰彦      尾崎 恭子  
Nagahiro Mariko      Kato Yasuhiko      Osaki Kyoko

Key words : 保育計画, ピアジェ, 幼児教育, 遊び, 子ども中心主義

### 要 約

フレーベルが述べたように、幼児教育は今、「遊び」という素朴な原点に帰らなければならない。保育計画がその実践を通して乳幼児の豊かな発達を保証するためには、遊びによって何が育つのか（目標）、年齢にあった遊び（内容）、どのように指導するか（指導法）、実践の成果をどのように評価するか（評価）といった4つの枠組に基づく保育計画を作成することが重要である。

そのような視点から、本研究はピアジェの発達理論に基づいて、「遊び」を中心にした保育計画の枠組とその内容を明らかにしたものである。理論的な観点からは、現行の幼稚園教育要領と保育所保育指針の問題点をピアジェの構成論に照らし合わせて考察した。そして、乳幼児における遊びと発達が、共に教科的な枠組ではとらえることのできない「総合性」に基礎をおかなければならないことを指摘した。指導法の観点からは、幼稚園教育要領と保育所保育指針が、その保育内容の「教科性」から、ともすれば教師中心主義の保育になりがちになることを指摘した。また、保育計画編成の枠組においては、幼稚園教育要領と保育所保育指針の五領域とは異なる4つの枠組とその内容を示し、末尾に新しい枠組に基づく5歳児の保育内容を示した。

### 1. 伝統的教育における保育計画作成の基本的立場

平成10年に改正、平成12年に施行された『幼稚園教育要領』は、第1章総則1. 幼稚園教育の基本に、(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」(註1)と述べ、更に、第2章ねらい及び内容に、「この章に示すねらいは幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる心情、意欲、態度などであり、内容はねらいを達成するために指導する事項である。これらを幼児の発

達の側面から、心身の健康に関する領域「健康」、人との関わりに関する領域「人間関係」、身近な環境との関わりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」及び感性と表現に関する領域「表現」としてまとめ、示したものである。各領域に示すねらいは幼稚園における生活の全体を通じ、幼児がさまざまな体験を積み重ねる中で相互に関連を持ちながら次第に達成に向かうものであること、内容は幼児が環境にかかわって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることに留意しなければならない。なお、特に必要な場合には、各領域に示すねらいの主旨に基づいて適切な、具体的な内容を工夫し、それを加えても差し支えないが、その場合には、それが幼稚園教育の基本を逸脱しないよ

う慎重に配慮する必要がある。」(註2)と述べている。また、『保育所保育指針』も、第1章総則1. 保育の原理(2)保育の方法(エ)に、「子どもが自発的、意欲に関われるような環境の構成と、そこにおける子どもの主体的な活動を大切に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように遊びを通して総合的に保育を行うこと」と記している。そして、保育内容については、2. 保育の内容構成の基本方針の中で、「保育は、具体的には子どもの活動を通して展開されるものである、その活動は一つの領域だけに限られるものではなく、領域の間で相互に関連を持ちながら総合的に展開していくものである。」(註3)としている。ここには、日本の重要な幼児教育の基本的立場が明らかにされている。

しかし、五領域の各項目はねらいを達成するために指導する事項であって「遊びそれ自体」でないことは明らかである。従って、五領域の項目をそのまま月案や週日案に配列したり、実際の保育内容として取り組んだりすることができないこともまた明らかなことである。つまり、具体的な保育内容を作成、実践するにあたって保育者がしなければならない作業は、逆にもう一度五領域をそれが分かれる以前の姿、すなわち、「遊び」そのものに戻す作業でなければならない。

また、「内容は乳幼児が環境にかかわって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものであること」とあるが、「総合」とはどういうものであろうか？

ピアジェ理論の視点からすれば、「お店やさんごっこ」ももちろん総合であるが、一見、領域別活動にみえる「ボール遊び」もまた、「総合」なのである。なぜなら、そこには、単なる運動機能だけでなく、知的、情緒的、社会的機能等のすべての側面が働いているからである。事実、そうでなければ活動そのものは成り立たない。乳幼児にとって、「遊び」はまったく「総合」なのであり、総合という言葉は、それ以上でもそれ以下でもなく、純粹に「遊びの代名詞」である。

ピアジェは、認知発達のすべての側面が現実には分離できず、知能があるまとまりを持った全体として発達し、機能することを明らかにして、抽象化された教科的な「とりだし指導」、「とりだしの活動」を拒否した事実を私たちは改めて銘記する必要がある。

いずれにせよ、ここであきらかなことは、五領域に示

された内容は、「遊び」ではないということである。幼稚園教育要領、保育所保育指針が共に、「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」と謳っているにも拘わらず、なお保育現場で、「一斉保育」によって、五領域が教科的に展開されている。カリキュラムの日案にあふれる「○○遊び」も、遊びというタイトルはついていても、子どもの側からすれば、「遊び」にはなっていない。

## 2. 指導法における2つのアプローチ

教科的な保育では、内容が教科的なものになってしまうのと同様に、方法もまた、必然的に教師中心主義の保育にならざるを得ない。多くの日案のねらいや乳幼児の活動の欄が、「○○を知らせる」、「○○をさせる」といったニュアンスで表現されていることは、意識下に、教師が子どもに知識や技能を教えるという教師主導型の保育が展開されていることを物語っている。そこでは、教師は、常にまちがいのない答えをもった「権威ある人」として子供達と対峙し、保育者と子どもとの関係は、常に、「教える人」と「教えられる人」という関係になる。そして、保育者は、自分の頭の中にある知識や技能を、いかに上手に子どもに教えるか、子どもにやらせるかに重点をおくことになる。こうした保育においては、子どもの考えや欲求は無視され、子ども自身の自発性や好奇心は二次的なものになってしまう。従って、子ども自らの活動を通してではなく、教師の指示や教え込みによって、知識や道徳を教えるという言語主義 (verbalism)、訓育主義が子どもを支配してしまう。このような教師中心主義の学習理論は、「経験主義」(empiricism)と呼ばれるが、経験主義者たちは、知識の源は個人の外側にあり、感覚器官を通して個人に内面化されるものであると考えている。すなわち、事物や事象は、外部から個人に作用する刺激 (S→O) と考えられている。

経験主義的な考えを極端なまでに押し進めた行動主義のスキナー派の人たちの教育にみられるように、このような考え方でいくと、子どもはなにも書き込まれていない「白紙」と見なされ、外部から知識や技能を書き込ん

で（教え込んで）いくことが教育だということになる。このS→Oの考え方を支持すれば、当然、子ども自らの内面から生じる自発性や意欲よりも、教師の教授的役割が強調される。つまり、子どもの外側からの社会的伝達（教えること）が強調され、教師の役割や仕事は、子どもに整然と組織化された学習内容を、順次、単純なものから複雑なものへと教え込むやり方になる。

こういった傾向は、保育界においても歴然としており、近年、絵本に代わる文字や算数のワークブックやドリルの急激な需要が、その事実を反映している。こうした教師中心主義の学習は、子どもの側からすれば、極めて受動的な学習であり、自らの内面から起こる興味や好奇心、自発的活動や意欲は重要視されない。従って、教師から要求されるものは、受動的な理解と教師への従順さであり、それによって、自ずと知的にも道德的にも子どもの「他律性」(heteronomy) が強化される結果となってしまう。

教師中心主義の人たちの考えに対して、ピアジェは、主体が刺激に働きかけてこそ、刺激は刺激となりうるのであり、したがって、両者の関係はO↔Sの関係であると述べている。つまり、主体（子ども）が対象に働きかけることによって、はじめて刺激は学習を誘発する刺激となりうるのであり、換言すれば、刺激は子どもの統制下にあり、知識は主体と対象の間の相互作用を通して、子どもの内部から獲得されるのである。したがって、子ども中心主義の学習理論では、子どもの能動性、自発性こそが、学習（知識の構成）を成立させる最も基本的、かつ、重要な条件となる。もちろん、ここで言う学習とは、単に知識の断片を集積することではなく、子ども自らが事物に働きかけて、その物理的性質について発見したり、時間と空間の観念を構造化したり、因果律の観念を獲得したりする人間の認知能力の構成と発達を意味している。

子どもは生まれつき、能動的であり、自発性に満ちているが、子どもが自らの能動的な活動を通して学習する例として、カミイは、歩き始めたばかりの子どもが、歩行の仕方や空間的推理や物理的知識の教授は一回も受けずに、それらを身につける例をあげている。このことは、学習理論としてのピアジェの見解の正しさを物語ると共に、教育にとって、なぜ自発的活動が重要なのかに對す

る明白な証拠であるように思われる。また、保育者の役割においても、教師中心主義とは異なる原則が、ここから引き出される。すなわち、子ども中心主義の保育においては、保育者は、教える人ではなく、子どもの頭の中に起こっている思考内容や、今、子どもが抱き、願っていることは何かを読みとりながら、子どもの「自律性」(autonomy) を育てる援助者となる。こういう意味で、構成主義に基づく保育は、また、真の子ども中心主義 (child-centered education) とも呼ばれる。

### 3. 新しい保育計画の枠組と内容

ピアジェは、学校式の教科的なやり方で教えられたことのない知識について、子供達の中に著しい発達上の差があることを明らかにしたが、このことは、日常生活の無数の場面が子どもの自然な学習を促していることを物語っている。こういった日常生活における学習の最も印象的な成果の一つが、言語の発達である。就学前に学校式の教え方や言語教育の内容を受けたことは一度もないにもかかわらず、子供達は入学前に既に十分な言語の基盤を形成している。このように、子どもが自分を取りまく物理的、社会的世界に適応しようとする動機は、自然なものであるとともに、極めて強力なものである。筆者たちが、日常生活の中にカリキュラム内容の宝庫を求め、しかも、子どもの日常生活の核心をなすものが「遊び」であるがゆえに、「遊びのカリキュラム」でなければならぬと主張するのはこのためである。カミイのあげた例で、更にこの点を具体的に説明しよう。

「昼食のとき、子どもは、堅さや、感触や、その他の点でいろいろちがった反応をするものを味わう。そして、それによって物理的知識 (physical knowledge) と論理・数学的知識 (logico-mathematical knowledge) を発達させる。自分のお皿に食物をとり分ける際には、事物を数量化する。ミルクの入ったコップを倒してしまったり、ミルクをついだりする時には、空間的推理や数量化を行っている。食卓の準備をしながら、数と空間における関係について学習する。右手をコートの右袖に、左手を左袖に対応させることを学習する。湿った手袋をかわかすことは、物理的知識を含む。手のとどかない壁のところににかかっている鍵をとるのに、イスの上に立ち、棒で

鍵をたたき落してとろうと試みる時には、子どもは、高さを比較し、物を関係づけている。長い袖口をぬらさずに手を洗うこと、影ふみをして遊ぶこと、迷子にならずに家まで歩いて帰ること、おもちゃの取りあいに関して相手の子と話し会うこと、電話で伝言を受けること、虫を見つけてきて調べること、お風呂の中で遊ぶこと……日常生活で、子どもが知能を使うこのような活動は、無限にある……。又、おやつや食事の時間は、教育的機会の金鉱ともなりうる。不幸なことに、保育者はしばしばこれらの機会を見逃してしまい、大人が「教育的」と考えるものの視点でしか、教えるということを考えない。事故を避けたいと望むあまり、子どものためにすべておぜんだてしてやろうと一生けんめい励むこともしばしばある。例えば、食卓を整え、それぞれのお皿にもりつけをし、各々のコップに少量のミルクをついでやる等々を保育者が行なうのである。子どもの代わりにそうしたことをしてやることは、実際には、子どもから多くの学習の機会を奪っていることになる。」(註4)

ところで、カミイも述べているように、これらの生活場面がカリキュラムの内容としてすぐれているのは、そこでは、子どもが自分自身の必要感から、意味のある仕方知能を使うからである。この点は、学校式の教育が、教師の必要感から教科的な知識を教えこむのと際立って対照的である。子どもは日常生活において発明的であり、アイディアに富み、自分のやりとげたことに喜びを感じ、知的にも道徳的にも自律するようになる。

このように、幼稚園、保育所をより豊かな生活実感と生活内容で満たされた場として組織しようとする時、遊びは、まさに乳幼児の全面発達を促し、乳幼児の核心をなす生活形態である。筆者たちは、豊かな遊びは子どもの自律性を育て、豊かな発達をもたらすという観点に立って、乳幼児の生活の中心をなし、子供達がよりよく生きるための経験や活動の総称を「遊び」とよんでいる。まず最初に、筆者及び「あすなろ保育研究会」が作成した一連のカリキュラムの中から、「遊びのリスト」について述べ、続いて、カリキュラム内容を構成する四つの枠組(大項目)について説明しよう。

各保育内容の後の「遊びのリスト」は、まず保育内容の中核としての「遊び」を一覧表にしたものである。五領域ないし領域別に組み立てられた一般のものとは、

ずいぶん異なっている。以前は、筆者たちも「領域別カリキュラム」を編成したことがあり、それが学校の「教科」のような内容と保育者中心の教え込む保育となって、「遊び」にならず、結果的に、子どもの他律性を強めてしまうことを経験している。

以来、保育内容の枠組から五領域を取り去り、ピアジェ理論からくる新しい枠組として、全面的な子どもの発達を促す「遊び」を大項目、中項目、小項目及び「小項目の内容」に類型化し、それによって、カリキュラム内容全体を示す「遊びのリスト」を作成している。

すなわち、「遊びのリスト」は、まず、大項目として、学校の教科を下おろしにした五領域の枠組ではなく、ピアジェの発達理論に基づいて引き出された「物との関わりが基礎となる遊び」、「人との関わりが基礎となる遊び」、「イメージが基礎となる遊び」、「その他の遊び」の4つの枠組によって構成される。その理由を説明しよう。

#### (1) 「物との関わり」が基礎となる遊び

子どもは、赤ちゃんを含めて、みんな物や人との関わりの中で生きている。人との関わりは、子どもの日常生活の中にあるさまざまな物や玩具であり、遊具や教材などである。そして、子どもはこういった物との関わりを、いわゆる“遊び”と呼ばれる活動をとおして行なう。しかも、遊びの中でも、物との関わりが基礎となる遊びは、乳幼児の遊びの中心をなすものである。子どもは、こういった物との関わりが基礎となる遊びを、いわゆる“いたずら”という形で始めるが、これは基本的には、“小さな科学者”の“実験”とも呼ぶべきものである。

#### 1) 領域「環境」の問題点

子どもは、人(social-world)と物(physical-world)との関わり合いの中で生活し成長していく。「環境」といえば、山や海や川、そして、そこに生きている動植物がまず思い浮かぶが、それらだけを考えるのは範囲が狭すぎる。自然科学の対象となる自然はもっと広い。

幼稚園教育要領や保育所指針の領域「環境」に関する項には、自然に親しみ、動植物を愛護し、身近な自然の事物や現象に興味や関心をもち、自分で見たり考えたり扱ったりすることをはじめ、日常生活に適応するために必要な技能を身につけるなどのねらいがまとめられてい

る。いわゆる「科学遊び」は、領域「環境」に属するものと考えられているが、日本の領域「環境」は、伝統的に植物の採集や動植物の飼育栽培を通して、「愛護する」、「親しむ」という情緒面の育成をはかることに重点がおかれている。その背景には、乳幼児には科学教育（知的教育）は無理で、情操教育の方が大切だという考えがあるように思われる。情操豊かな子どもを育てることには大いに賛成だが、しかし、動植物の飼育栽培は、子どもがいろいろに事物に働きかけると動物は死んでしまうし、植物の栽培では、子どもが働きかけた（種をまく）結果が生じる（花が咲く、実がなる）までに時間がかかりすぎるとい難点がある。発達的に見て（子どもの時間と因果律の概念の発達）、子どもが原因と結果を関係づけるためには、物に働きかけた時、物の反応が即時におこらなければならない。

いつの時代でも、子供達は日常生活においていろんないたずら（探索）をはじめとして、水遊び、砂遊び、粘土遊びなどで盛んに物に働きかけ、それらの物理的現象に驚きや関心を持つ。このように、子どもが能動的に直接事物に働きかけてこそ、また、反応が即時性であってこそ、事物の性質や機能が学習でき、思考力が育つのである。こういった点から、物との関わりが基礎となる遊びは、領域「環境」の誤まりを正し、その内容をもっと広げるものとなり、子どもの実態に即した「子ども自らが科学する遊び」となる。

## 2) 「物との関わり」が基礎となる遊びとは

現に眼前にある物についての知識、例えば、物の色や重さなど、その物が実際にもっている、観察すればわかる物理的な特性に関する知識が「物理的知識」であるが、筆者たちが「物との関わりが基礎となる遊び」と呼ぶとき、それは、子どもが自分自身で能動的に事物に働きかけ、物理的現象（物の動きや変化）を作りだして、それらの反応の結果を観察したり、発見したりすることによって遊ぶことを意味している。子どもは、この物理的知識を大人から教えてもらうことによって獲得するのではなく、自分自身の能動的な活動をとおして獲得する。なぜならば、外的世界に在るその事物の物理的な性質や機能をみいだす唯一の方法は、事物をにぎりつぶしたり、押

したり、引いたり、ころがしたり、吹いてみたりなどといった感覚運動的な働きかけと事物のリアクションとの相互作用によるものだからである。そして、それによって、物理的知識のみならず、因果律、空間、時間が構造化され一般化されていく。したがって、そのためには当然、多様な素材を使って遊ぶことが必要である。スプーンを投げて音を出したり、クレヨンを折ったり、撫でて色をつけたり、砂や粘土をにぎったり、押しつけたりなどの「いたずら」（「いったいお前は何物か？」）も、物の性質や機能を探索する感覚運動期特有の子どもの「遊び」なのである。そこで、カミイらの開発した物との関わりが基礎となる遊びの理論によって、この遊びの二つのタイプについて述べよう。

### イ. 物の動きが主となる遊び

子どもがいろいろな物に働きかけ、物を動かして、その反応を観察する遊びで、力学に通じるものである。物の動きをつくる出す働きかけには、つぎのようなものがある。

- ・押す                      ・引っ張る                      ・転がす
- ・たたく                      ・すべらせる                      ・ける
- ・吹く                      ・投げる                      ・吸う
- ・振る                      ・落とす                      ・傾ける
- ・飛ばす                      ・その他

### ロ. 物の変化が主となる遊び

物を動かす遊びに比べて、子どもの働きかけは副次的であるが、物それ自体に具体的な変化が起こり、それを観察することが主となる遊びである。これは化学に通じるものである。物の変化を生み出す働きかけには、次のようなものがある。

- ・混ぜる                      ・つぶす                      ・水を加える
- ・熱を加える                      ・冷やす                      ・ちぎる
- ・乾かす                      ・その他

### 3) 「物との関わり」が基礎となる遊びの内容

私たちの5歳児の遊びのリストを例にとれば、「物との関わりが基礎となる遊び」は、中項目のA. 動き系、B. クッキング、C. 水遊び、D. 砂場遊び（イメージが基礎となる遊びを除く）、E. 工作（イメージが基礎

となる遊びを除く), F. 絵画 (イメージが基礎となる遊びを除く), G. 砂場遊び (イメージが基礎となる遊びを除く), J. 音楽遊び (イメージが基礎となる遊びを除く), K. 飼育栽培にまたがる極めて広い範囲に及ぶ内容豊かなものである。さらに, 中項目のそれぞれに, 実際の保育の対象となる小項目の遊びが具体的にあげられている。(一部の小項目はそれでは広すぎるので, 別

に「小項目の内容リスト」が作成されている。) しかも, こういったカリキュラム内容は, 文字どおり「遊び」そのものであり, 理論的にあいまいな五領域と異なって, ピアジェの科学的理論が明らかにした「感覚運動期」ないし「感覚運動的知能」と三種の知識としての「物理的知識」から引き出されたものであることに, 特に革新的な意義があるように思われる。

中 項 目	小 項 目
A 動き系	1. トイの斜面遊び 2. ローラー遊び 3. ドミノ倒し 4. バランスゲーム 5. ボーリングゲーム 6. ビー玉
B クッキング	1. ジュース 2.ゼリー 3.クッキー 4. アイスキャンディー 5. パン 6. ピザ 7. お好み焼き 8. お団子
C 水遊び	1. シャボン玉遊び 2. 色水遊び 3. 水遊び 4. 洗濯遊び 5. 水鉄砲で遊ぼう 6. 浮かべてあそぼう
D 粘土遊び	1. 小麦粉粘土を作ろう 2. 土粘土のぬたくり
E 工作	1. 紙飛行機 2. 空き箱や空き缶で遊ぼう 3. 空き箱自動車
F 絵画	1. はじき絵 2. デコルコマニー 3. フィンガーペイント
G 砂場遊び	1. だろんこ遊び 2. 砂遊び 3. 土遊び 4. 型抜き
J 音楽遊び	1. ピアニカ 2. ドレミパイプ 3. 手作り楽器
K 飼育・栽培	1. ザリガニ 2. カタツムリ 3. うさぎ 4. おたまじゃくし 5. あさがお 6. ヒヤシンス 7. 野菜

## (2) 「イメージ」が基礎となる遊び

ピアジェは遊びが子どもの発達にとって重要であり, とりわけ, 子どもが小さければ小さいほど重要であると述べている。一般的な見解によれば, 遊びと学習 (勉強), 遊びと仕事は正反対の対立的なものであるが, ピアジェ理論からすればそうではなく, ピアジェは, 「遊びは伝統的な教育においては, 常に知的な浪費の一種と考えられてきた」(註5)と述べている。むしろ, ピアジェ理論の視点からすれば, 広い意味での遊びは, 子どもの知的発達にとっても, 社会的, 情緒的発達にとっても, 最も豊かな学習なのである。

一方, ピアジェが狭い意味で遊びということばを使う時, それは, まさに「イメージが基礎となる遊び」(象徴遊び)を指している。つまり, 「同化」(assimilation)の方が「調節」(accomodation)より優位になった活動である。ここでとりあげている「イメージが基礎となる遊び」とは, こういった視点からの遊びであるが, この点については, いわゆる「ごっこ遊び」, 「見たて遊び」, 「つもり遊び」等々のことばがあるように, 日本の幼児教育では, イメージが基礎となる遊びは, 理論的にあい

まいなままに取り扱われている分野の遊びである。

### 1) 「イメージ」が基礎となる遊びとは

感覚運動的な模倣行動においては, 子どもは, 目の前にモデルがあるところでしか模倣 (imitation) できないが, ある生後16ヶ月の女の子が, 彼女の友だちが怒り叫んで足を踏みならすのを見た翌日に, そのありさまを笑いながら模倣したというピアジェの有名な例は, 眼前にモデルがないところでの模倣であり, これは「延滞模倣」(delayed imitation)と呼ばれる。こういった模倣行動には, モデルを思い浮かべること, つまり, モデルの心像 (mental image) が頭の中にあるということが前提となっている。従って, その身ぶりは, 所記 (signified意味されるもの=現実のもの) から分化した能記 (signifier意味するもの=象徴) としての象徴ないし象徴行動である。と同時に, 内面化された模倣 (心像) によって, 現前しないものの言語的想起が可能になり, ことばが生まれるが, 「見たて」や「つもり」にみられる個人的, 有縁的な象徴とは異なって, 言語は, 社会的な象徴 (記号) としての意味あいや働きを持っている。小石をあめ玉の象徴として扱っている子どもは, 頭の中で

実際のあめ玉を思い浮かべている。つまり、心像の形であめ玉を頭の中で想起している。だから、実際にはあめ玉でない小石を、あたかもそうであるかのように扱うことができるのである（見たて及び見たて行動）。言語の使用の場合にも、同じような心像の働きが前提となっている。「おかあさん」ということばが、現実の母親を意味することができるためには、「おかあさん」の心像とことばが結びつけられていなくてはならない。

そこで、イメージと言語をさまざまに操作し、表出、表現することによって、乳幼児期特有のいろいろな「ごっこ遊び」や「ことば」が生まれる。例えば、デパートで買ってもらったステキな車を積み木で見たてて遊んだり、（見たて遊び）、テレビで見た仮面ライダーのイメージを自分自身が仮面ライダーになったつもりで友だちと戯れている（つもり遊び）のがそれである。また、子供達が絵を描いたり、粘土で作ったりする遊びもまた、イメージによって生まれる遊びであり、言語や文字、記号なども、これらが事物の象徴、シンボルであるという点で、ごっこ遊びや表現系の遊びと兄弟関係にある。

イメージと言語の発達を支えるのは、まず第一に、感覚運動期における具体的な経験である。特に、人（母親を中心とする）や物との多様で内容のある感覚運動的な体験（スキンシップ、甘え、だっこ、いたずら、どろんこ等）の豊かさである（感覚運動期の豊かさが、前操作期、表象期の豊かさにつながっていく）。例えば、感覚運動期の直接的な人体験としての母子の愛情と信頼、物体験としてのどろんこ遊びやいたずら（物をいじる、こわすなど）の豊かさが、豊かなごっこ遊びやことばを生み出す基盤となる。「おかあさん」が、ことばの上でもイメージの上でも豊かな内容を持つのは、母子間の心の通った深いつながりがあるからである。また、イメージや言語は、それを仲間と共有した場合（劇遊びなど）、より確かで創造的なものになる。そして、イメージや言語の共有化は、それに一般性を与え、客観性をもったものになって、より確かな現実（reality）の構築に役立つ。

象徴遊びは、おそらく乳幼児の遊びの絶頂点を示すものである。子どもも大人と同じように社会的存在である限り、自分にはよくわからない大人たちの社会的世界や、まだ、十分に理解できていない物理的世界へ自分をいや

おうなしに適応させていかなければならない。したがって、子供達はこのようなもろもろの世界の中で、自分の情意的欲求はもとより、知的欲求すらも大人のように満足させることができない。それ故に、子どもの情意的ならびに知的均衡のためには、現実への適応という動機ではなく、むしろ逆に、現実の自我への同化という動機に基づいた活動を気のすむようにやれることが必要不可欠になってくる。ピアジェの言う「象徴遊び」（symbolic play）は、まさにこうした理由から生まれるものであり、ピアジェが、象徴遊びは、「調節」よりも「同化」優位だとしたのはこのためである。

そういった意味からすれば、「ごっこ遊び」を、乳幼児に社会事象や社会的役割を学ばせるための遊び（保育）とするやり方は、ピアジェの正反対をやっていることになる。いわゆる「表現の教育」（劇遊び、音楽、絵画など）もまた、これまでに述べてきたことからわかるように、感覚運動的なレベルでの経験を象徴化することによって（イメージを言葉、見ぶり、描画、工作などによって外に表現する）、そのものの意味や内容を豊かにするものでなければならない。劇遊びやしつけにみられるオーム返しのような形式的な言語教育、線や形を重視した写生のような絵、形を真似た模倣的な造形活動は、およそ真の表現教育とは相容れないものである。絵画を例にとれば、子どもは絵を上手になるために描くのではなく、絵を描くことによって発達しなけなければならないのである。

## 2) 「イメージ」が基礎となる遊びの内容

筆者たちは、こういった観点にたって、イメージを媒介とするイメージが基礎となる遊びの中項目として、H. ごっこ遊び、I. 劇遊び、E. 工作（物との関わりが基礎となる遊びを除く）、F. 絵画（物との関わりが基礎となる遊びを除く）、G. 砂場遊び（物との関わりが基礎となる遊びを除く）、J. 音楽遊び（物との関わりが基礎となる遊びを除く）を設定し、それぞれに小項目、および、小項目の内容となる遊びをあげている。

中 項 目	小 項 目
E 工 作	1.七夕飾りを作ろう
F 絵 画	1.消防自動車 2.ザリガニ 3.花火 4.ミカン狩り
G 砂場遊び	1.川やダムを作ろう 2.山やトンネルを作ろう 3.町を作ろう
H ごっこ遊び	1.ままごと 2.おうちごっこ 3.ジュースやさんごっこ 4.お店屋さんごっこ 5.郵便ごっこ
I 劇遊び	1.さるかに 2.白雪姫 3.シンデレラ 4.太郎熊次郎熊 5.やまたのおろち
J 音楽遊び	1.合奏 2.オペレッタ 3.踊り

### (3) 「人との関わり」が基礎となる遊び

人の子が「発生的に社会的な存在」であることを明らかにしたのは、ピアジェと同時代を生きたフランスの心理学者アンリ・ワロン Wallon, H. であるが、子どもは、自分以外の人との共生において自立し社会化していく。そして、その最も重要なパートナーが母親であることは論をまたない。遊びとはいえないまでも、だっこ、あやし、いないいないばあなど、母子相互の感情的、身体的交流が最初の「人との関わりが基礎となる遊び」となる。そして、母親の体は最もすぐれた遊具であり、母親のおひざは最高の遊び場である。

人との関わりという観点から子どもの遊びを捉えると、こういった原初的な母子の遊びから、しだいに子どもどうしの遊びへと進む。そして、これら子どもどうしの関わりを必要とする遊び全体を「集団遊び」と総称することができる。したがって、人との関わりが基礎となる遊び（集団遊び）は、物との関わりが基礎となる遊びやイメージが基礎となる遊びと異なって、物やイメージよりも、人と人との関わりが中心をなしている。

#### 1) 「人との関わり」が基礎となる遊びとは

ピアジェが明らかにしたように、「自己中心性」とその「脱中心化」は、子どもの発達の下位概念である。子どもは、ごく初期の自己中心的段階では、自分とは別の視点があることに気づかず、他の人が自分とは異なる考えや、欲求、意図、感情をもっていることを理解しないが、後に段々と他人が異なる視点を持つことを理解できる（脱中心化）ようになる。こういった視点からすれば、人と人との関わりが基礎となる集団遊びが、子どもが脱中心化していくために極めて重要な遊びであることが確信できる。

集団遊びは、また、「大人－子ども」という人間関係

ではなく、「子ども－子ども」という非強制的で対等な人間関係に立っているが、これは脱中心化と協調性を育てるための根本的条件であり、子どもが自律性を発達させることができるのは、こういった非強制的で平等な人間関係の中である。集団遊びによって、子どもは友だちに関心を向け、自己中心的な遊びから協同的な遊びの楽しさを自律的に見つけ出す可能性が与えられるのである。

しかしながら、現実の保育を見ていると、集団遊びは、きまりを守って仲よくあそぶ子式の集団的適応（協調性ではなく同調性）を重視した、教師中心の他律的な保育の典型になっているように思われる。すなわち、保育者が一方的に遊び方やルールを決め、ゲームをスムーズにすすめるための注意や約束をさせ、保育者の指示した通りの遊び方をさせるやり方がそれである。また、ルールに従わない子には保育者が叱責を与えたり、ゲームに参加しない子には、“集団からはみ出す子”の烙印を押すこともあるように思われる。また、集団遊びは、一般に子供達のあり余ったエネルギーの発散や娯楽のために用いられているが、集団遊びはそれ以上に子供達の知的発達や情意的発達を促す重要な活動であり、道徳的、社会的にも、集団遊びを通して、子供達は楽しく遊ぶためにルールを守り、子供同士で自律的に協力するよう動機づけられる。

例えば、知的側面では、「家族あわせ」をする時、子供達はまず配られたカードを並べ、絵のちがいによってカードをまとめ（分類）、そして、どの「家族」を集めていくかを決めるために手持ちのカードの枚数の多少によって、どれを集めるか決める（数）。又、どのカードを誰に要求するかを他の子が誰にどのカードを要求するかを考えあわせることによって決める。（論理的思考と記憶）



情意的側面では、遊びには必ず「待つ」とか「順番」とかがあるが、これらのルールを守るためには、自分の欲求や感情をコントロールしなければならない。例えば、「神経衰弱」ですであのカードがとれるとわかっているときでも、自分の順番がまわってくるまで待たなければならない。しかもこうした時、うまくいく時もあるが、相手に先にとられてしまう場合もあり、勝つこともあれば負けることもある。

また、社会・道徳的側面では、例えば、「家族あわせ」には、1度に1枚のカードしか要求できない、人のカードを見てはいけなく、相手に要求されたカードを持っていたら正直に渡さなければならないといったいろいろなルールがあるが、子供達は遊びを通して、自分たちでルールを決め、守り、問題が起これば話し合って解決するという義務や責任感、道徳的で民主的な集団を作り上げるよう動機づけられる。以下に、集団遊びを構成するいくつかの条件を示めれば、次のようになる。

#### イ. ルール性

集団遊びには、参加する子供達の全員が守らなければならない一定の遊び方とルールがある。

#### ロ. 役割性

集団遊びには、相互依存的、対立的、協力的な役割がある。例えば、「かくれんぼ」は、見つけること、かくれることから成り立っているが、遊び方やルールは、みんなの合意と約束で決められる。そして、かくれる者とさがす者との役割は、相互依存的である。なぜなら、お

互いに相手がいなければゲームが成り立たないからである。又、さがす者とかくれる者との意図はお互いに対立するものである。そして、ゲームの中で持つ役割の違いから、

- ・役割平行的ゲーム：役割がないゲーム（例：いすとりゲーム）
- ・役割相補的ゲーム：役割が分化し、役割関係が敵対的であるゲーム（例：鬼ごっこの鬼（追いかける）と子（逃げる）のような2つのタイプがある。）

#### ハ. 競争性

集団遊びには、勝ち負け、順位などを判断できる基準があり、競争や勝ち負けという点から集団遊びを

- ・非競争的な集団遊び（例：背中と背中や伝承遊びなど）
- ・競争的なゲーム（例：缶けり鬼など）に分類することもできる。

### 2) 「人との関わり」が基礎となる遊びの内容

筆者たちは、こういった観点にたって、人との関わりが基礎となる遊びの中項目として、N. 集団遊びに加えて、M. カードゲームが含まれる。さらに、筆者たちは、カミイによる集団遊びのすべてではなく、一部を満たしているのもこれに加えている。なぜなら、集団遊びは、子供達が子どもどうしの関わりの中で、頭と体を一杯に使って遊びながら、知的にも、情緒的にも、社会的にも、運動的にも自律していく余りにも重要な保育内容だからである。

中 項 目	小 項 目
L 伝承遊び	1.手合わせ歌 2.花いちもんめ
M カードゲーム	1.パンタ 2.神経衰弱 3.ラミィ 4.戦争 5.家族合わせ 6.子豚の銀行 7.スピード 8.クレイジーエイト
N 集団ゲーム	1.めだかの学校 2.高鬼 3.はじめの一步 4.こころこころ 5.丸鬼 6.どろけい 7.ねことねずみ

#### (4) その他の遊び

その他の遊びは、以下の表に示すように中項目のO. プール遊び, P. 運動遊び, Q. 遊歩, R. 絵本・童話を含んでいる。筆者たちが、敢えて、これらをすでに述べた遊びの枠組から切り離れたのは、これらの遊びが、今までの3つの遊びとはちがった特徴を強く持っているからである。なお、ここで、一言ふれておきたいのは、運動機能が主体となる運動遊びとプール遊びについてで

ある。

既に述べたように、音楽リズム、劇遊び、絵画などは、教師中心の教科的保育の典型と言えるが、「体育遊び」も、実は遊びというタイトルはついていても“遊びになっていない遊び”の典型である。確かに、現代のひ弱な子供達の体力づくりは保育者の深刻な課題だが、ややもすると鍛錬主義におちいったり、「鉄棒の前まわりができるようになる」とか、「5メートル泳げるようになる」

式の技能主義になりがちである。本来、子どもにとって、運動することはそれ自体楽しい遊びであり、子どもは自分にふさわしい運動を選択する能力を持っている。野原や土手や山に行けば、子どもは命ぜられなくても駆けだし、走ったり、とんだり、ころがったり、のぼったりして体をいっぱいに使って遊ぶ。

そういった時の子どもの表情は実に生き生きしているが、保育園ではということになると、とたんに小学校の体育の授業のようになってしまう。こういった教師中心主義と教科的な取りだし指導は、やはり「経験主義」的学習理論と運動遊びを単なる運動機能の問題として捉え、それが認知機能と不可分にかかわる「総合」として捉えきれない考え方の産物である。運動遊びもまた、文字ど

おり「遊び」でなければならないし、そのねらいも、単なる体力づくりを越えて、子供達が遊びを見つけ、遊びを作りだしながら、知的、社会的、情緒的に自律していくものでなければならない。真の体育遊びは、決して、充来の領域「健康」という観点では捉えきれないものである。

なお、筆者たちは、遊びながらの散歩を意味する「散歩」において、自然とその背後にある「生命の世界」を子供達に感じさせたいと願っている。又、絵本、童話、について、詳しくは、あすなろ保育研究会による「私たちの絵本研究」ⅠとⅡの考え方と年齢別カリキュラムを参照されたい。

中 項 目	小 項 目
O プール遊び	1.浮き身 2.泳ぐ(ビート板を使ったバタ足けのび、組み手けのび、組み手バタ足けのび)
P 運動遊び	1.足場板 2.はしご 3.マット遊び 4.フープ遊び 5.跳び箱 6.鉄棒 7.雲梯 8.サーキット 9.竹馬
Q 遊 歩	1.イチゴつみ 2.芋掘り 3.虫とり 4.川遊び 5.ザリガニとり 6.草花つみ 7.ミカン狩り 8.山登り 9.つくしとり
R 絵本・童話	1.読み聞かせ絵本 2.童話 3.ビッグブック 4.ミニブック

## お わ り に

筆者及び筆者たちの主催する「構成論を学ぶ会」によって本稿で開発されたこの保育計画は、すでに全面的には福山市内の2カ所の保育所、岡山市内の4カ所、部分的には石川県、愛知県、兵庫県等のいくつかの保育所、幼稚園によって取り組まれているが、その効果については、今後の科学的な評価法による結果をまたなければならぬことを付記しておく。

## 文 献

- 1) 改訂版 幼稚園教育要領 原本 文部省 チャイルド本社 pp.3.5
- 2) 改訂版 保育所保育指針 原本 厚生省児童家庭局 チャイルド本社 pp.21
- 3) 前掲書 pp.5
- 4) コンスタンス・カミイ リタ・デブリーズ 「ピアジェ理論と幼児教育」 チャイルド本社 1980 p.110

### 5) 前掲書

6) 加藤泰彦 物理的知識に基づく遊び あすなろ保育研究会 1984

加藤泰彦 4, 5才児の集団遊び あすなろ保育研究会 1986