

## 幼児期における遊び経験が

### 子どもの社会認識に及ぼす影響について

— 教科学習との連携を考える手がかりとして —<sup>(1)</sup>

小川 博久

#### 一、はじめに

幼児期においては、遊びが幼児の人間形成に最も大きな影響を果すといわれてきた。しかし、その場合、遊びが何であり、遊びの何が幼児の人間形成に大きな影響を残すかを具体的に論じているものはあまりない。本稿では、幼児期における遊びとして一歳前後に遊ばれる「いないいないばあ」<sup>(2)</sup>、二歳前後に現れ、遅くとも小学校低学年期に消滅する「ごっこ遊び」、次に三歳ごろからはじめられる「鬼遊び」、さらに、五歳児になると、理解し実行できる「ゲーム」などを通じて形成されるであろう「社会性」について考えてみたい。とはいえ、この考察

は、子どもの「社会性」がかくかく形成されていくという実態を明らかにしたものではない。上述のような「遊び体験」を幼児が通過するとすれば、そうした「遊び」には、幼児の「社会性」を形成する体験が含まれることが想定できる。その意味で、上述の「遊び」体験は幼児期の生活における教育内容ということになる。この体験を通して児童期における「社会性」の形成を展望してみたい。特に、児童期における「社会性」を形成する重要な要素として「社会認識」を挙げる事ができるが、この「社会認識」形成の基礎は児童期にあると考えることができる。幼児期の「社会性」の発達がどのような形で児童期の「社会認識」の形成に結びつくのかを示してみた。

## 二、「社会性」の形成過程での「社会認識」の形成過程をどうとらえるか

### (二)「世の中」認識の成立

まず、本稿で重要な鍵概念としての「社会性」を定義しておこう。「社会性」とは当該社会において人間がこの社会に適応していくための最も基本的な生活上の習慣や対人関係にかかわる行動や態度を身につけることとしよう。そしてこの「社会性」を構成する要素としては、一つに当該の社会のなかで適応できる行動や態度が実際に取れるということであろう。ここには、一つひとつ考えなくても、自然に振舞えるという意味で、それを可能にする身体的能力がある。これを「社会性に必要な身体知」と呼んでおく。しかし、こうした身体知は生まれながらに備わる本能ではない。その社会に所属しつつ学習したものである。学習することなしに身につけられないことは、動物に育てられた自然児を例にあげれば十分である。 「社会性に必要な身体知」を学習するにあたって必要な知を「社会性」の中の認知的側面ということが出来る。この認知的側面を広い意味での「社会認識」と呼ぶこと

にする。この「社会認識」は二つの要素に分けることができる。一つは上述の広義の「社会認識」に対して、狭義の「社会認識」と呼ぶことができる。それは言い換えれば、「社会科学的」認識であり、児童期から大人になる過程でその基礎が形成されると考えられることができる。もう一つは「科学的」認識が形成される前の認識であり、これを「世の中」認識<sup>3)</sup>と呼んでおきたい。では、この二つはどう区別されるか。広義の「社会認識」の発達順序からして、「世の中」認識から説明することにする。ちなみにこの「世の中」認識は小田実の『世直しの論理』に依るものである。「世の中」認識とは、幼児に限らず、人間がある特定の社会、あるいはコミュニティの中で生活し、そこから限られた自分をとりまいている世界についての体験的認識である。その意味で、自分が生活し実践している世界についての感覚的・印象的認識である。それはきわめて私的世界ともいえ、大人の場合には多分に自分的であったり、自分の所属する共同体の歴史とも分かちがたいものであったりする。たとえば次の子どもの文章には「世の中」認識が見られる。

僕の家は父ちゃんも、じいちゃんも漁師をしていて、

じいちゃんの父ちゃんも、漁師だったと聞いています。父ちゃんは色が黒く、顔にいっぱいしわがあります。家にいるときの父ちゃんは、あまり口をきかず、テレビを見ているか、酒を飲んでいるか、タバコを吸っているかです。でも働きもんで、朝早く沖に出ていくときもあり、一晩中、海に出ていて帰らないときもあります。沖で魚がとれたときは、家に帰っても機嫌がいいのですが、しけたりして一匹も魚がとれないときは、ろくろく口をきいてくれません。うちの母ちゃんは、父ちゃんが早朝に港に帰るときはいつも、港に出て、父ちゃんを迎えます。母ちゃんはいつも黙って働いています。

ここには、小学校四年生のA君の父親像、母親像、家族の歴史、家庭の様子についてのイメージが述べられている。A君は物心ついた時には、こうした家族や父母のイメージの中で育ってきたのである。このイメージは決して客観的に観察された結果ではない。きわめて主観的印象でA君が家族の中にあつてその中の人間関係や生活にとり込まれながら、日常生活行動に参加しつづつ得られた体験的知識である。その意味で私事的で、自分史的で、特に大人が語る場合などは、その人の人生論的見方

が反映されていたりすることもある。認識主体のA君が対目的に対象を観察するのではなく、A君が見取る世界の中にあつて、生活を実践しつづその状況を体験的に把握している。その意味で実践的認識(当事者的認識)と言いかえられる。この種の認識をあえて名前をつけるとすれば、対象から距離を置いてみる見方を鳥瞰図的認識というのに対して、虫瞰図的認識とも言うのであろう。

前述のように、このような見方は、A少年の目を通してみたお父ちゃん像であり、漁師像である。主観的で、客観的な父親像・漁師像ではない。この記述からはいろいろな解釈が可能である。それゆえ、この文章から受け取れる内容はいろいろ多義的であり、含意性が大きいけれど、父親とか漁師とか家庭についても全体像を見ることは難しい。

幼児は自分が物心ついた時、既に家庭や地域という状況の中で親や保育者という大人と共にくらして、そのくらしを共有する形で周囲の状況を見ている。それはそのまま、世の中を見る見方であるとともに世の中の認識内容が含まれている。この場合、世の中の見方とそれを通して知る世の中の知識とはわかちがたい。たとえば、幼児が周囲のモノをアニミズム的に見ているという見方、

ゾウさんはやさしいという知識は切り離しては見られない。  
い。

## (二)「社会科学的」認識としての「社会認識」

前述の「世の中」認識はやがてより一般化した形で「社会」をとらえられるようになる。そのためには、「社会」をとらえる人があたかも「社会」の外から「社会」を見てそれを対象としてとらえられるという視点を確立しなければならぬ。さもないと「社会」の中にいる人が内側から「社会」を見ていたのでは「世の中」認識に終わってしまう。しかし現実には、われわれも、子どもも、「社会」の中にいて、そこから「社会」をとらえているのだから、前述のようにそのままでは主観的で、「世の中」認識を越えられない。「社会科学的」認識を得るには、想像力を駆使して、観察者の視点を「社会」の外に設定しているかのような工夫をしなければならぬ。

いくつかの事例を紹介しよう。その一つは「地図」認識である。「地図」とは地球表面上の一部や全部の景観（人文自然現象）を一定の規約に基いた慣習的記号で平面的紙面に表示したものである<sup>(4)</sup>。地平面上の実態を忠実に平面上に表記するためには、いくつかの工夫が必要で

ある。まずは視点が紙面上から垂直に中空にあつてそこから下を見降ろすということが必要である。しかし、地平上には高低があり、それを示すには等高線が必要であり、東西南北の方位や地球上の位置を示す経緯度の表示等が必要とされる。また、本来地球は平面ではなく球面であるから、「地図」が地球全体を表示するにはそのままでは、表わせない。そこでさまざまな図法が目的に応じて工夫される。位置、方位を中心に示す図法として例えば、メルカトル図法というように。

この地図認識は、地理学的認識の鍵概念である「地域 (region)」を「科学的」認識としてとらえなおすための基本装置といえる<sup>(5)</sup>。「地域」概念はたとえば、筆者の住む国分寺市富士本地区を地域と呼ぶこともできる。さらに東京全体に、関東一円に、あるいはアジア全体に「地域」という用語をあてることができる。つまり「地域」概念は、内包はあるが外延が確定されない言葉である。

なぜか、元来、「地域」という言葉はある場所に定住し、自分達の生活する生活圏のまとまりを「地域」と呼んだのであり、それは「地域」の中にあつてそこにらししをしている人達が自分のくらしのなわばりをさしてあつた言葉である。だから、そのなわばりは、外的景観の

特質に規定されるものの、内側の人々のくらしの実践のありようで広くも狭くもなつたのである。だから外延はないのである。ただあるのは、「地域」と呼んだテリトリーが一つのまとまつた有機的な姿、あるいはゲシュタルトとして、認識されたのである。だからイギリスの教科書では「地域」を一つの人格(パーソナリティ)をもつかのようになつて、一つのまとまつた特性をもつとされる<sup>(5)</sup>。

そうした「地域」概念が「社会科学的」認識になるためには、この概念が地図認識のなかに位置づけられるべきなのである。たとえば、日本という「地域」は、地図という客観的な装置(方位、正確な位置、正確な面積、高低、景観、etc.)の中に位置づけられることで、日本が客観的にどの方位にあつて、地球上の位置が経緯度で正確に表示され、面積、高低、距離、景観等が表示されて、客観的事実として認識される。

次の例としてあげるのは「歴史」認識の基礎としての「年表」認識をとりあげよう。「歴史」認識にまず必要なのは、過去認識である。しかし、過去認識に留まるうちには、これは「世の中」認識に属している。つまり、過去認識は、今(現在)から過去にさかのぼるといふ形をとり、未来認識も今から未来へと進む形をとる。きのう、

おととい、さきおとといというように、幼児の場合、過去へのさかのぼりは、せいぜい、きのう、おととい位までしかたどれないのである。しかし、「歴史」認識の場合、その逆である。過去から現在へとたどられる。このことは同時に、過去へのさかのぼりを拡大することになる。過去から現在までたどるといふことが同時に、現在から過去への遡及を可能にする。こうした思考を可能にしたのが年表である。年表は過去・現在・未来の時の流れを第三者が見渡せるかのように、一つの直線に時間の流れを等質的なものとして数量的に表示する。現在を○として過去へと時間が数量的に表示される。未来も同様である。この直線で示される時間軸に時代表示の数字が記されることで、歴史の順序性と、現在からの距離が時間幅として示される。しかし、これだけでは「歴史」認識にならない。ここに「時代(era)」という概念が加わらなければならない。この「時代」概念は歴史のステージに趣を与える。たとえば、元禄時代というくくりは、その時代の政治・経済・文化の特色を語るうえで不可欠である。では「時代(era)」という概念の特色は何か。この概念も前掲の「地域」と同様に、「世の中」認識によつて生まれた概念なのである。というのはこの概念も内包はあ

るが外延がない。だから、わずか十五年しかなかった大正時代もそれよりずっと長い明治、昭和も時代とよばれる。江戸時代になるとさらに長い。そして江戸時代を例にとると、慶応年間には江戸初期から二五〇年以上も時を経てしまっている。それなのに、この「時代」という概念は、その概念によってくられた時間帯を一つのゲシュタルトとしてとらえる働きが強い。だから明治元年といえはたしかに政治権力の面では大きな変化を遂げた新しい時代のはじまりといえるが、人々のくらしや文化はほとんど江戸時代と変わっていない。逆に元禄時代は、江戸末期と比べて特に都市文化において著しく異なっている。ちなみに元禄文化の中心は大阪であるが、江戸末期は東京の前身である江戸である。この二つは大きく異なっているが、江戸時代という概念は、それらの違いを強調するよりも、同質性を強調してしまう傾向が大きい。ではなぜ、こうした概念が歴史学では使われるのだろうか。従来、歴史 (history) は物語 (story) から来たといわれている。歴史は物語ることと始まったといってもよい。一般に物語には始まりが会って終わりがあある。発端から終末までを物語るといふ文化は、文字のある文化でも、無文字文化でも存在した。文字のない部族など

では、多くの場合、その部族誕生の神話がある。それらは、村の長老を介して新しい世代に伝えられた。新しい世代がその部族の文化と伝統を旧世代から引き受け、守っていくようにその部族の一人としてのアイデンティティを確立させるための政治教育の手段として部族の神話や歴史が語られたのである。同様に、文字文化を持つ古代国家は、その国家を統御する国王やその権力体制を維持するために、自らの国家の過去と未来を語るものである。したがってそこで生まれる物語は、国家権力を持つ王者の生から死までを、あるいは、そうした権力者の継承を維持する体制の誕生から現在の権力者の存在までを語ることで、現在の権力者である王の立場を正当化する方法として、物語られたと考えてよい。それは書き手が歴史を書かせたいと思っている人 (権力者) と同じ社会に生き、その社会の内側からその社会を見、その過去を見、物語ろうとしているからである。したがって、物語から現在 (語るものにとつての) までを一つのまとまりとしてとらえようとする動機は強い。それゆえ、そうした物語が歴史 (history) となるためには、その物語的ゲシュタルトが年表 (chronology) の上に位置づけられ、そこでの真偽が検討されなければならない。その検討を経て

はじめて歴史認識となりうるのである。

以上二つの例をあげたが、およそ多くの社会科学の鍵概念は、多くの場合、その起源は「世の中」認識に基づいたものであつて、それを「社会科学的」認識の組上にするには、論理的整合性に耐えられる枠組みが必要になるのである。そして、そのような概念として「環境」「集団」「社会」「階層」「家族」などがある。例えば、先にあげたA君の作文にみられる社会認識が「世の中」認識を脱却して科学的なものになるためには、どのような条件を充たせばよいか。A君の「家族」や「父親」「母親」についての理解は自分の体験世界を一步も出ていない。だからそれらのイメージは、他人の家のそれと比較したり、家族というものについて考えるということには直接ならない。「社会認識」となるためには、現代の核家族とそれとの構成員の役割の認知にまで一般化される必要がある<sup>(6)</sup>。さもないとA君の家族や親の役割についての体験知はそれだけにとどまっているままだ。A君が家族の内側ではなく、「家族」というものを家族の外側から見ることで、現代の「家族」というものの一般的な姿を考えなければ、家族のあり方について体系的に考えることはできない。

こうした一連の「社会認識」に達するには、「世の中」認識を背景にしながらも、一度、そうした体験を相対化する（自分を家族の外において、自分の家族体験も、ほかの家族のあり方の一例としてとらえなおす）ことができないかならない。では、こうした一般化された視点はどうしたら獲得されるのか、また、そこにいくまでに必要な経験は何か、いいかえれば、「世の中」認識として育てることは何かを次に考えてみよう。

### 三、「社会認識」の成立の前段階として どのような「世の中」認識が必要か

幼児期において、前述のような「社会認識」を得ることはほとんど不可能に近い。幼児においては、自己体験を相対化し、自分をとりまく周囲の状況の外に自分を立たせていると仮定し、そこから、観察対象として自分ととり囲んでいる状況を「社会」とか、「集団」とか、「家族」とかいうカテゴリーで見直していくということは、発達のできない相談である。

しかし、そうした「社会認識」になる前段階としての「世の中」認識のレベルで、「社会認識」に近似する経験

を積み重ねていくことはできる。ただし、そうした「社会認識」に至るプロセスを語ることはここではできないし、するつもりもない。ただ、以下あげるような経験を「世の中」認識を高めることとして蓄積することは、「社会認識」形成の土台となることはたしかだといえる。

まず、最初の例として「いないいないばあ (Peekaboo)」をあげることができる。この遊びは生後十一ヶ月頃から出現する。母親の幼児に対する養育行動を通して形成されてきた相互コミュニケーション能力は、動作主―行為―受容者の関係が母親の一方的内容ではなく、母親と幼児との間で相互に入れ替りながら、楽しみに展開されるようになる。そのコミュニケーションの相互の予測性を楽しむ遊びとしてこの「いないいないばあ」が発生する。ブルーナーによれば、「幼児と母親はこの遊びが始まるや否や、急速に、このやりとりをお互いが変化させることを相互に予測する仕組みを生みだし、それをパターンとして読みとってしまう。はじめ、このパターン化は母親の側のごくありきたりの遊びのしかけで促進される。顔をかくす道具や顔のかくし方、声の出し方、時間を短くしたり、のばしたりすることをちよつとばかり変えることではじめのうちには、多少の変化はおこるけれども。」<sup>(7)</sup>

この遊びは、母子関係のコミュニケーションにおける様々な変化を楽しみながら予測することで、人間関係の認知能力を高め、関係を強化する働きをもっている。

次にあげる例は三歳前後から活発におこなわれるごっこ遊びである。これは環境世界についての主観的模擬表現の機会であり、「世の中」認識を形成する大切な場面である。たとえば、大人社会の様々な局面についての極めて主観的認識が前提にあり、それを模擬的に表現しているのである。この場合、認識することと、模擬的に表現することとは切り離せない。したがって幼児がままごとでお母さん役をやるということは、自分のお母さんについての対象化された認知ではなく、中村雄二郎が言うようにそれは、受苦<sup>(8)</sup>と呼ぶべきなのである。その意味で、ごっこ遊びは「世の中」認識の模擬的実践である。次の例を見てほしい。<sup>(9)</sup>

ナナコ …… ショウコの方に身を乗り出して、「みんなでき、プール、あ、プールのあるホテルに行くのか？」と言う。

ショウコ …… うん、一緒にホテルに行こうね。バイバイ。と、おうちに帰るスマイルに、大きな声で



言う。

ナナコ ……「バイバーイ。」と答える。

ナナコ ……自分のおうちから大声で「明日行くことねえ」と告げる。

シヨウコ…ナナコたちの方に向かって「呼びに来てねえ、しょうこの方に。」

ナナコ ……「分かったあ。」と答える。

シヨウコ…京紙と紙片の入ったプリンカップを「パパ」と言つて、ソファに置き、すぐに「もう食べたのね」とごはんを作る台にしていた積み木の上に戻す。

ナナコ ……自分のおうちで「コケッコ、朝ですよ。」と言う。

シヨウコ…「しょうこのとこに、呼びに来てね、お父さんもしょうこの…(?)」と言いながら、つつぶして寝ている振りをする。

ナナコ ……横になつていたユリとスマレの体を軽く叩いている。

ユウ ……ちらつとナナコの方を見て、シヨウコの体を軽く叩きながら、「プールだよ。」と言う。

シヨウコ…立ち上がると、脇にあった布を丸めて持つ。

ユウ ……「あ、水槽は？」

シヨウコ…「聞き取れない」あんりちゃんたち、ばぶが呼びに行つてこよう。」とおうちを出る。

シヨウコ…「お父さんも。」とユウに手招きをする。

ユウ ……おうちから出る。

スマレ ……シヨウコのそばに来て、「一緒に行こうねえ。」

シヨウコ…「うん、タオル持つて来た？」

スマレ ……首を横に振る。

シヨウコ…「じゃ、一緒に拭こうねえ。」

ナナコ ……「あ、靴を履くの忘れたわあ。」と上履きを置きにおうちに戻る。

ユリ ……「あ、私、裸足でいいわあ。」と言いながら、大きな布を取る。

シヨウコ、ナナコ、ユリ、スマレの四人で、ピロティイに出て行く。ジャングルジムなどを回つておうちのある廊下に戻る。

シヨウコ…布で髪の毛を拭きながら「ああ、さっぱりした。」とおうちに戻る。

この遊びでは家族がプールにいくという話が展開されている。幼児達の振り見立て(遊びのなかで役割を行使

しつつ、見立てを行う」をすること自体に幼児達の「世の中」認識が示されている。しかしその表現は現実の姿の客観的表現とはまったく言い難く、きわめて主観的なものである。幼児の心に強く印象づけられたものしか再現しない。たとえば、お医者ごっこで注射の場面を再現しても、注射することの意味が了解されているとはいえないことも多い<sup>(10)</sup>。むしろ、現実の生活において、幼児にとつて強いインパクトを与えた状況性こそが再現されているようである。それは大人にとつてのフラッシュバックメモリー<sup>(11)</sup>に相当するようにみえる。

こうしたごっこ遊びを通して、幼児は自分の見立てが現実の姿を忠実に反映しているかどうかなどという気づかいに関係なく、自分の好きな見立てを試みる。これは幼児の社会事象への関心の拡充につらなることもありうるであろう。とはいえ、幼児の見立ての範囲は決して幼児の個性で果てしなく広がるというものでもない。きわめて典型性を持ち、時代的变化に対応する側面もある<sup>(12)</sup>。たとえば最近のごっこ遊びでは、お母さんの役よりも、赤ちゃん（バブちゃん）やペットの役になりたがる幼児が多いといわれる。これは、家族のメンバーを仕切って、リーダーシップを発揮するという役割のイメージが母親

から消え、皆にかわいがられたいという願望が反映しているとも考えられる。いずれにせよ、幼児は現代社会の自分をとりまく状況の中で、そこにとり込まれているがゆえにパトスのな形で（情緒的に）<sup>(13)</sup>、言いかえれば主観的に、幼児の目を通して現実の人間関係や社会関係をとらえ、再現する。そのことで、幼児なりの「世の中」認識を獲得していく。

しかし同じ遊びでも、鬼遊びやゲームになると、幼児がそこから学ぶものが異なっている。たとえば、鬼ごっこについて考えてみよう。筆者は鬼遊びについて書いた論文の中で鬼遊びは基本的には、追う―逃げるという相互関係の繰り返しを土台にして成立するものであり、この相互的な追う―逃げるという関係は、高等霊長類である日本ザルなどにも生涯の一時期に現れるものだった<sup>(14)</sup>。そしてそれは、親の庇護のもとで、将来、一人前になったとき、強いものに追われたときは逃げ、自分が強者であれば、追う側にまわるといって生存競争に立ち向かうための予備練習の意味をもっている。しかし、親に庇護されている間は、兄弟姉妹という親和関係の中で、この「追う―逃げる」という関係は将来のための模範的行為としておこなわれるにすぎない。「追う―逃げる」の

相互関係に立つ二匹の動物は親の庇護の下にある子ども期においてのみ、親和的に「追う—逃げる」を遊びとして繰り返す。この「追う—逃げる」型の遊びが人間に移行すると、役割の固定化と共にその役割の交代を保証するために、「もし～ならば、～する。」というルールのある遊びへと発展する。特に日本の場合、鬼事として発展し、やがて鬼遊びと言われるようになる<sup>15)</sup>。鬼遊びは、鬼という民衆の共同幻想によって創造された異界（人間界にかかわりを持ちながら、人間に近く、にもかかわらず人間を超えた資質や能力を待った存在）に子どもがなり代ることで鬼の役割が子をつかまえる動機をつくり出して想定することで、鬼から逃げるという動機を生む。こうした擬制によって鬼遊びは進行する。そしてこの擬制を維持するのがルールである。ルールは「もし～ならば、～する。(If, ~then)」ということ、役割を与えられた遊び手が行使することで、「追う—逃げる」という関係が一定の秩序のもとに進行する。たとえば、鬼役が子役の子どもを追いかけて相手にタッチしたら、子と鬼の役割は交代して、逆の動きが生ずる。それが鬼遊びだ。遊び手はこの「If ~ then」という仮言命題を行動の上で

実行する。もし、追いかけて、相手をつかまえたなら、子が鬼になって、鬼は子の役に代わる。追いかけても子が安全地帯に入ってしまったら、つかまえられるまい。しかし子も、鬼が安全地帯の前で十数えるうちに、安全地帯から出なければならぬ。鬼遊びのルールは鬼遊びの種類によって異なっている。いや鬼遊びのルールの違いが異なった種類の鬼あそびを生むということになる。そしてこのルールの違いこそ、根底に、鬼とこの緊張感をつくり出す工夫がある、といえる。たとえば、鬼が子をつかまえたなら、鬼の陣地に子はつながれる。もし子がやってくるまで、手をつないでいると子の間を手で切る振りをすれば、子は解放され、再び遊びにもどれる。あるいは、つかまえられた子は鬼になって、鬼がどんどん増えていく。皆つかまつたら、ゲームオーバーになる。

こうしたルールは、一般社会にも多く見られる。しかし、一般社会のルールには、大抵、例外規定がある。しかし、ゲームや鬼遊びのルールは徹底している。例外はありえない。もし例外を見とめたら遊びは成立しなくなる。その意味では、ルールに従うことが楽しく遊ぶための最低の条件である。幼児はこの遊び体験を通して、皆と楽しい時間を共有するためには、ルール(If ~ then)

を守らなければならないことを学ぶ。この体験は、実社会のルールを学ぶ前に、より典型化されたルール体験を遊びの中で模擬的に学ぶチャンスが与えられることになる。しかし、鬼遊びの場合、ルールはゲームのように構成化されていない。それゆえ、鬼遊びの中で学ぶものは、ルールの前提になっている遊び手同士の関係性であることが多い。たとえば、鬼遊びの中で「目隠し鬼」とか、「狼さん今何時」、「だるまさんころんだ」、「はじめの一步」といった遊びでは、鬼遊びのおもしろさを生みだす〈追う―逃げる〉という基本形の中には、追う側がつかまえたかと思つくと、子は逃げる、追う側がつかまえることの動機が薄いときには、子は逃げず、むしろつかまらたかという動きを示す。いいかえれば、追う側と逃げる側に一定の引き合う緊張関係があつて、追う側が逃げる側に迫れば逃げることでつかまらたかという動きを示す。逆に追う側が逃げる者を追う動機が希薄な時は、逃げる側がむしろ追う側に近づいて挑発し、両者の緊張関係をいつも一定にしようとする。だから、子が安全地帯に入つて逃げることを拒否し、追う側のアクションを拒否しつづけると、〈追う―逃げる〉という動きそのものが停滞化するので、鬼は一、二、三、…十と唱えることで、子

が安全地帯から出ざるを得ない状況をつくり出し、鬼と子の緊張関係を維持することで遊びの楽しさを持続させようとする。ここには動きの対立性〈追う―逃げる〉という外面的パターンを利用して、心理的な親しさと両白さの関係をたえず更新しつづけてやうとする機制が働いている。同様に、幼児同士の連帯を生みだすシステムを持つのがかくれんぼである<sup>60)</sup>。

かくれんぼは、鬼が目隠しをしている間に、子は鬼の目に見えない所にかくれる。しかし、かくれる場所は鬼が全く知らない場所ではない。もしそうであれば子は鬼によつて見つけてもらえない可能性があるからだ。かくれんぼは子どもたちの土地勘のない所では行われぬ。また、鬼はかくれたメンバー全員を知つておく必要がある。もし全員つかまえきらないと、ゲームは更新しないからだ。ということは、かくれんぼはお互いに熟知し合う仲間同士で行う遊びであり、お互いに知つている場(テリトリー)の中で、それぞれがかくれ場所を求めて遊ぶのだということである。このことは言い換えれば、遊び手は、お互いの動きを予測し合うことに遊びの楽しさがあるということである。鬼は目を閉じて子どもたちがかくれてもみつけてもみつけてもいいよという返事をするまで、

一人ひとり全員がどこにかくれているかを想像する。一方、子どもも、かくれ場所（大抵暗い所）で、鬼にいつみつけれられるかと外の鬼の動きを予想しつつ、はらはらどきどきして待っている。筆者は自分の娘が三歳と二歳の時に、私が鬼になってやってみたことがある。「もういいかい」「もういいよ」と言ってから、幼児に近づいていく時、二人の娘はかくれていること、そこで鬼の私が近づいていくことの緊張感に耐えられず、キヤーといつてとび出してきた。この事実から、この遊びが鬼と子の出合いの遊びであることが明らかになる。

この遊びは以上のことから、幼児の人間関係や「世の中」認識の形成に及ぼす意義が明らかになる。鬼も子どもが自分の目の前にいないこと（不在であること）の中で、相手はどこにいるかを想像すること、いいかえれば、子どもは暗闇の中でかくれながら鬼との出会い（見つけられること）の緊張と解放を想像する。これを筆者は「I miss you 体験」と呼びたい。私はあなたがいなくて淋しいということは、相手の存在を信じている、相手とのつながりを信じている、しかし、それにもかかわらず、今、相手がここにいないと思うことである。これこそ、かくれんぼ遊びの本質である。かくれんぼは人間同

士の絆を強化する遊びだといえることができる。

以上のように鬼遊びはかくれんぼやドロケイも同様に、鬼と子の緊張関係というきわめて人間関係的な要素を中心にルールがつくられている。この鬼遊びはしたがつて *cuties* である。鬼遊びのはじまりと終わりはメンバーの恣意的な意志か、それとも、特に終わりは、自然現象（例、日暮れ）か、人為的外圧（例、親の命令で、メンバーが足りなくなつた）によつて生まれる。

しかし、ゲーム（例、リレーや球技等）になると、相対立する人や集団が競うことと対立し、勝負を争う<sup>(17)</sup>。競争は時間の早さや空間の広さ、狭さ、メンバーの数の多少、達成行為をなにかの測定基準で優劣を競うといったものである。そこには、決着のつけ方（勝敗のつけ方）が明確になる基準として、数量の概念が使われ、勝負の結果はだれが見ても公平に表示で示される。こうしたゲームの進行が進められるための、必要な手順のルール、違反に対して罰するためのルールは、「もし〜したら、〜する (If ~ then)」で進行し、例外は全くありえない。そのために、ゲーム空間の広さ、ゲーム時間の長さ、ゲーム人数の均等化が計られ、大人のゲームの場合、ルールの進行が公平に行われるか否かを判定するレフリー

ー(審判)まで登場する。こうしたゲームに登場するルールは実生活におけるルール(法律)などよりも、より典型化された形で、しかもより徹底して幼児のゲーム上の行動を統制する。たとえば、ルールをあげれば、同じ人数の幼児が二つのチームわかれて、同時にスタートし、等距離を走って一人ひとりの走りをバトンでつなぎ、より早くゴールに入ったほうが勝ちである。四歳は、バトンをもって走るなど似たようなことはするものの、同じ数のメンバーが等距離を走るという前提をルールとして守ることがわからない。だから四歳のリレーらしきものは、リレーごっこである。リレーなどのゲームには、社会的規範を守って社会に生きるための基礎的体験がある。

#### 四、「世の中」認識から「社会科学的」認識へ

上で見たような「世の中」認識の累積なしには二章で述べたような「社会科学的」認識の形成はありえない。それゆえ、ごっこや鬼遊びやゲームにおける「世の中」認識を無視して「社会認識」の一般化された抽象的視野をもつべきではない。なぜなら自分の生活点である「今」「ここに」「自分が生きている」そこで、各々生きるため

の実践的課題を抱えているという事実を無視して、そうした一般化された視野は意味を持つものではない。これは、マルクスやK・マンハイムが過去に強調してきたことと一致する<sup>18)</sup>。つまり、社会科学における認識の全体的視野(あたかも、社会の外から、社会を見ようとする)はあくまで、認識者の立っている立場(状況)に規定されているということである。こうした自己の認識の立脚点への振り返りは、上述の「世の中」認識を積み重ねながら、それを相対化することで成立してくる。それゆえ、学校教育では、生活や遊びの中の「世の中」認識を形成する体験に上乘せして、必要な体験学習が実施されてきた。具体例をあげると以下の三点がある。

- (一) 子どもたちがごっこ遊びでジェットパイロットや電車の運転手にあこがれるように、社会事象や役割についての模擬的体験が必要であろう。例、特別活動における自治体験としての子どもも議会、大正期における児童の村小学校の実践
- (二) ゲームや鬼遊び体験におけるルール体験や役割体験の発展としての当番活動、特別活動における代表委員会の活動

(三) 「社会科学的」認識としての「家族」概念へと前段

階の「世の中」認識をつなぐためには、「うちの父ちゃん」「母ちゃん」体験を「父親」「母親」「子」「家族」概念へと一般化する必要がある。そしてそのためには心理劇とか、演劇体験を通して、様々な家族構成を相対化できる地点に立つ必要がある。また、「地域」や「時代」という概念が「社会科学」的認識として把握されるには、経線、緯線という地球上の位置を確定する工夫を「地域」に結びつけたリ、年表という時間の計算化の論理が「時代」概念に結び付けられる必要がある。そしてそのためには、数量と順序数（年表）の概念が可逆的なものとして子どもに習得されなければならぬ。そしてそれは、小学校三・四年生まで待たなければならぬ。

以上の点から、学習活動の上で連続させていくべき条件としては次の点があげられよう。

- (一) 学習集団の維持・運営に子どもが主体的に関与すること。これは幼児期の遊びとの連続性が保証される必要からである。
- (二) 学習活動の課題選択における子どもの主体性が保証されるべきこと。これも幼児期からの遊びとの

連続性が保証されるべきこと。こうした取り組みを通して自分が所属している活動集団（遊び集団・学習集団）での活動への関心の拡大と責任の遂行という実践性が「世の中」認識を「社会科学」的認識へと近づける。

- (三) 自己体験の中の「世の中」認識と一般的な「科学的」認識とを結びつけるためのフィールドワーク（例、地図を持って「地域」を歩く）と discussion、文章化、図案化。
- (四) 数量概念の学習を可能にする教科との提携

このように考えてくると、正しい「社会認識」を形成する道は、本来、総合学習的にならざるをえないであろう。

#### 注

- (1) この研究は、一九八六年、全日本（全国）、日本社会科教育学会三五、三六回大会において課題研究で発表した内容を加筆修正したものである。

- (2) J. Bruner, V. Sherwood [peckboo and the leaning of role structures]. J.

Bruner, A Jolly and K. SYLVIA (eds) [Play its Role in

Development and Evolution』一九七六

- (3) 小田実 『世直しの論理』(上) 岩波新書 一八五  
一九四頁
- (4) 『ブリタニカ国際百科事典』第二版改訂版 一九九四  
参照
- (5) 拙稿 「イギリスの地理教育について」 小林信郎、  
木原健太郎編 『社会認識の形成』 教科教育学叢書三  
一九七四年三月
- (6) 拙稿 『わかる』授業の解明』 『現代教育学』 二  
一六号 一九七五年八月 明治図書 一七〜一九頁参照
- (7) J. Bruner, V. Sherwood 『peekaboo and the Learning  
of Role structures』 ibid. 一七七頁
- (8) 中村雄二郎 「臨床の知とは何か」 岩波新書 一九九  
二年 六四頁
- (9) 石渡登志江 「いっこにおける『振り見立て』の活性  
化と多様化の研究―五歳児のいっこの充実を考える―」  
東京都立研究所 幼時教育研究部幼児発達研究室東京  
学芸大学派遣研究生報告書 研究資料
- (10) 友定啓子 「保育実践研究 水の禁令、いっこ遊びを  
めぐって」 山口大学教育学部研究論叢 第二六卷 第  
三部 一九七三年三月 九一〜九二頁
- (11) 高木光太郎 「何のための記憶か―フラッシュユバルメ  
モリーの機能論」 佐伯胖、佐々木正人編 『アクティ  
ブ・メモリー』 東京大学出版会 一九九〇年 一四一  
〜一七〇参照
- (12) 西村清和 『遊びの現象学』 勁草書房 一九八五年  
二二四頁
- (13) 中村雄二郎 前掲書 一一八頁
- (14) 拙稿 「鬼遊びの構造(二)」 日本教育大学協会幼稚  
園部会編 『幼児教育研究』988年版』 一九八三年 九  
〜一〇〇頁参照
- (15) 角能清美 「『鬼いっこ』の魅力―追う―追われると  
いうこと―」 お茶の水女子大学家政学部児童学科児童  
学研究室同人誌 『舞々』 一九七四年 七四頁参照
- (16) 拙稿 「子ども社会の動向と課題」 森上四郎他共編  
『子ども学研究Ⅰ』 建帛社 一九八七年 二二二〜二  
三三頁参照
- (17) 拙稿 「鬼遊びからゲームへ―構造変化の視点からみ  
た分類」 日本保育学会第四二回大会論文集 一九八八  
年 六月参照
- (18) 内田義彦 『社会認識の歩み』 岩波新書 一九七一  
年 三七〜七三頁参照