

生活科における対象と豊かに関わるための「ごっこ遊び」の研究

小田 恭子[†] 加納 誠司*

*生活科教育講座

A Research of “Pretend play” for abundant relationship with object for Living Environment Studies

Kyoko ODA[†] and Seiji KANO*

**Department of Living Environmental Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

要 約

生活科の実践場面で子どもが身近な人々、社会及び自然すなわち対象と関わる時、その対象に「なりきる」という方法で、表現あるいはその対象に迫るように教師は指示することがある。しかし、子どもは、大人との関わりの中だけで育つ「社会的存在」であると捉えると、「なりきる」ことは子どもの特性でなく、周囲との関わりによって生じる表現方法であるべきだ。つまり「なりきる」ことは自然に発生するような子ども独自の特性ではなく、その発生の要因や思考が活発になるような関わりが前提にあるはずだ。本研究ではそのような活動が「ごっこ遊び」と日常生活の中にあるとし、その遊びが子どもの発達によりどのように変化するか、また、周囲の大人は遊びにどのように参与するかを生活科の実践やそれに関する先行研究から検討していく。

Keywords : ごっこ遊び 日常生活 関わり

I はじめに

1 問題提起

生活科の実践において子どもにとって身近な人々や社会及び自然すなわち、学習する対象について想像する必要性が生じる状況がある。交流先の幼稚園や保育園の子どもに、低学年児童が作ったおもちゃや遊びを紹介するという実践では「来てくれる子が楽しむにはどうしたら良いか」というように相手の立場に歩み寄ろうとする事だ。他にも、学校探検や町探検で出会う物や人、動植物の観察などの実践も当てはまるだろう。

相手の立場で考えるために、小学校の低学年時期の子どもは発達段階的に「空想」や「なりきる」ことができる¹⁾、授業構想や言葉かけに用いられる。しかし、教師は子どもたちが本来持っていると言われる特性を頼りにするだけでなく、学習活動の中で、よりその対象に迫れるように子どもを励まし刺激するような関わりが必要ではないだろうか。

2 研究の目的と方法

低学年の子どもは小学校就学以前、幼児の段階から遊びの中で対象の存在に影響を受ける。そして、その対象を用いて遊んでいる。特に「ごっこ遊び」では、日常生活における大人との関わり、対象との関わりや

その様子が遊びに取り入れられ、「ごっこ遊び」の活動を発展させるための要素となっている。

例えば、奈良女子大学附属小学校での清水聖による2014年度11月第2学年星組の実践²⁾では、学級活動を本当の「むら」のように「しごと」³⁾をし、買い物をするといった学習活動が行われた⁴⁾。「こんな『むら』にしたい」という学級内の目標のもと「しごと」の内容や「お金」の導入や「みんなのためのしごと（公務員）」ではお金を儲ける事が出来ないという問題を話し合いによって解決していった。その話し合いの中なかでは、保護者と買い物に行った経験や、インフレーションなどの経済に関する家族との会話の記憶をもとに意見を出し合っていた。話し合いで出される意見の内容から、日常生活での関わりを取り入れている様子がうかがえる。

このように、実生活での経験が遊びに取り入れられ、その経験を発揮できるような時間を設けることで対象について想像を広げられるのではないだろうか。つまり、子どもの生活経験や理想的な生活・自分の姿を活用して遊ぶこと、すなわち「ごっこ遊び」が自己の認識の外にある対象を理解し、相手の立場に歩みよって考えることの具体的な方法になり得ると考える。

[†]大学院生 Graduate Student, Aichi University of Education, kariya 448-8542, Japan

ここで、低学年時期の子ども自身の認識について、平成 29 年度改訂小学校学習指導要領解説生活編に示された生活科の 9 つの内容の階層性から考える。そのなかで「内容 (9) は、一つの内容だけで独立した単元の構想も考えられるし、他の全ての内容と関連させて単元を構成することも考えられる」⁵と示されている。内容 (1) ～ (8) の対象が、「自己」以外の存在であるのに対し、内容 (9) は、自分が学びの対象となっている。また、自己の認識について田村学も学習指導要領の平成 20 年度改訂の際、今次改訂指導要領にも共通する「気付きの質の高まり」について、「生活科のどの内容においても、子どもが対象と自分との関わりを深め、対象に気付くことで、そこに映し出される自分自身への気付きが生じる」⁶と述べている。このことから、対象との関わりが自己の認識の深まりにつながると考える。つまり、対象を知れば知るほど、後々自分自身のことを知る事につながるのである。

そこで、本研究では子どもが対象や周囲の大人から受ける豊かな関わりは「ごっこ遊び」における子どもの発達やその側面に影響を与えると考え、生活科の授業実践の見方や子どもの遊びへの関わりについて検討することを目的とする。

研究の方法として、ヴィゴツキーやエリコニンらが述べているように、子どもとは、大人との関わりの中から育つ「社会的存在」であること、これを基に考察を行う。対象への認識を通して子どもが自己認識をするという構図は、「社会的な存在」として表される子どもの姿が適当であると考え。よって、子どもと周囲の人間、対象との関わりに着目する。生活科の学習において、自己の認識には対象の認識や理解がなくてはならないものと考えからである。次に、これらの視点から、「ごっこ遊び」の内容の発展とその中での子どもの発達について、子どもを「社会的な存在」であると捉え、対象や特に大人との関わりにおいての変化を考察する。また、本研究において「発達」とは、形式の繰り返しである「まねっこ」から形式同士が有機的に関連し「ごっこ遊び」に変容するような、子どもの発達の水準の変化を表している。一方「発展」とは、その発達の水準内での学習行為の広がり様相である。つまり、同じ「まねっこ」の状態であっても、「まね」ているものの種類の多い少ないや観察している範囲は子どものなかで変化していくと捉える。加えて幼児期後期の子ども「ごっこ遊び」にはストーリー性があるとし、その関連から演劇の視点を取り入れて本研究における「ごっこ遊び」について整理する。

「ごっこ遊び」と子どもの発達の様子と大人との関わりを検討することで、子どもが対象を認識することを通して自己を認識する過程を明らかにしていきたい。

Ⅱ「ごっこ遊び」とは何かー発達と演劇の視点からー
ガーウェイによると「巧みにかたち作られたごっこ遊びは、三歳以前には見られないようですし、青年期に達する前にはなくなる」⁷と述べられている。この考えを手がかりに、発達段階ごとの「ごっこ遊び」の変容を先行研究から検討し、「ごっこ遊び」がもつ多様な側面について言及する。

1「ごっこ遊び」における子どもの発達

(1) 幼児期における「ごっこ遊び」

内田伸子は 1 歳頃の子どもの観察した際、「やっとはえそろった髪をとけるわけではないのだが、彼女はそれで十分満足なのだ。髪をとくのが目的ではない。『ブラシ』という具体物が媒介となって、母親の髪をとかす姿を想うかべ、『まね』ることによって遊んでいる」⁸と述べている。内田の示す例からは、子どもは「まね」をすることを楽しんでいる一方、行為の結果は求めていない段階がある。この子どもは「髪をとく」という行為の背景⁹すなわち、「髪をとく理由や目的」には触れていない。それでも、子どもはその状態に満足なのである。このように動作そのものの模倣は 1 歳頃からすでに始まっており、「まね」る行為そのものが子どもの目的なのである。

また、久保田浩は観察した 2 歳半の知人の子どもの行動について「このころの子どもは、目につき興味をひく形や、単純な動作をまねますが、そこにくりひろげられる出来事、その内容を再現しようとはしない」¹⁰と述べて特徴づけた。久保田はこのような「まねっこ」をしている時期の子どもについて、次のように述べている¹¹。

子どもはまわりのもの、あるいはことからをどんらんにまねます。かたち、動作、それに言葉。なんでもまね、そして自分のものに組みこんでいきます。これは子どもが人間として育っていくうちに欠くことのできない、大事なちからのひとつといえます。

このように、久保田は「まねっこ」は自分が所属する社会での出来事を観察し、自分に取り込むための行為だと価値づけている。つまり、子どもは、ゼロから自分で動作や言葉を生み出しているのではなく、周囲を見てまね、社会に存在する出来事を習得しようとしているのである。

一方で、久保田は「幼稚園や保育園などで『怪獣ごっこばかりして困る』(中略) こうした、「まねっこ」にとどまっていることが問題なのです。内容がない、遊びに発展がないことに注目していく必要がある」¹²と述べ、「まねっこ」と「ごっこ遊び」を区別して捉

えている。つまり「まねっこ」とは、形、動作を模倣しただけ、すなわち外見を観察してそのまま再現したのみにとどまっており、「遊び」に発展性は見られないのである。

さらに、久保田は「子どもたちの遊びのひとつの柱とでもいうべき“ごっこ遊び”は、子どもとおとなの世界の接点で展開していく遊びであり、子どもたちは、こうした遊びを自分の物として消化していく——そうしたはたらきをもつものである」¹³と述べていることから、自分が所属する社会について興味をもって観察し、貪欲にまねたことを、実践する機会が「ごっこ遊び」と捉えることができる。そして、「ごっこ遊び」は、自分が所属する社会に必要な振る舞いを、習得する働きがあることが分かる。

また、高橋たまきも「ごっこ遊び」を「ふり遊び」と表現しながら次のようにその変化を整理している¹⁴。

より発達したふり遊びにおいては、一つのふり行為と他のふり行為が、有機的に関連付けられる。そのため、ふりは一過性ではなくなり、一まとまりの構造をもつものとして持続されるようになる。(中略) 日常の文脈から分離して開始されたふりの行為は、ふり遊びと呼ばれるものへと発展する。

このように、日常から分離されたそれぞれのふり行為が関連して行われていることで、まとまりのある物となり、ふり遊びへと変化すると述べている。

久保田と高橋の考えを関連付けると、「まねっこ」は「ふり行為」であり、「ごっこ遊び」は「ふり遊び」と言い換えることができる。「まねっこ」が発展したものが「ごっこ遊び」であり「ごっこ遊び」を構成しているものはそれ以前の「まねっこ」である。つまり複数の「まねっこ」が有機的に関連させたものが「ごっこ遊び」である。

内田は無藤隆との共同研究において1歳半児と2歳半児と6歳児の観察から幼児期前期と幼児期後期の「ごっこ遊び」の特徴を述べている。1歳半の幼児の場合『スクリプト』(日常生活のきまり切った手順や行動系列を指す一種の台本である)¹⁵と述べている。幼児期前期、特に1歳半時点の「ごっこ遊び」は、形だけのものであり、高橋の述べる有機的な関連ではなく、一過性のものであることが分かる。

一方で内田は、2歳半の幼児の場合「同じお茶くみごっこでも、2歳半児同士では、もっと複雑である。しかも、経験の一部の単なる再現ではなく、いくつかのスクリプトを複合して組み立てあげようになる。」¹⁶とし、2歳半時点では、複数のスクリプトを組み合わせた遊びに水準が上がる。しかし、それらのスクリプトの関連性は強くない。「ごっこ遊び」の中の

やりとりからなくしてしまってもストーリー性には影響しない段階と言えよう。このことから、有機的な関連付けとは、単にふり行為が「ごっこ遊び」の1セクションの中に含まれていれば良いということではないということが分かる。しかしこれは、幼児期後期の「ごっこ遊び」に向けて発展している様子だと考える。

次に幼児期後期を見ていきたい。6歳児にて観察された「ごっこ遊び」には話の筋、すなわちストーリーの創作に計画性が表れると内田は述べている¹⁷。

筋のつけ方は状況によるが、大まかにどんな遊びにしようか、ずっと計画的になる。(中略) 自分で知ったことから、絵本で知ったこと、兄や姉から聞いたこと、テレビで見た事などが素材として使われている。(中略) もはやこの段階では、ことばによってきちっとした状況を設定しながら遊びが展開していく。しかも三人が文字通り協同で遊びを展開することができるのである。

このように幼児期前期の「まねっこ」が、独立したスクリプトであるのに対して、幼児期後期の「ごっこ遊び」は遊びに参加している子どもが日常生活で経験した大人やきょうだいとの接点を利用して展開されていることが分かる。

つまり、子どもの「まねっこ」は、形や動作の模倣が繰り返される。子どもの表現の発達には「まねっこ」を経て、その形や動作に関連する内容、もしくは日常生活の中で観察し理解したことを組み込んで「ごっこ遊び」へと変容させていくのである。さらに幼児期後期には協同で計画的な設定、つまり筋の通ったストーリー性のある「ごっこ遊び」が展開できるようになっていくのである。

個人による観察した対象の「ものまね」から「ごっこ遊び」へ、そして協同での遊びという過程は、高橋の以下の主張によって明らかである¹⁸。

初歩のふり行為は、現実場面におけるのと文脈が異なるのであって、行為そのものは、現実そのものの単純なコピーである。そこでは知識像がそのまま表出されているとみてよいであろう。イメージは発達するにつれて、一つ一つが断片的でなくなり、相互に繋がりが生じ、系列化されたものとなる。これに対応するかのようになり、この段階で演じられるふり行為にも、脈絡が見られるようになる。(中略) 個人的なふり遊びは、やがて集団的なごっこ遊びへと発展する。

「ごっこ遊び」における子どもの様子を異なる発達

段階で比較すると、それが同じ性質のものであるとは捉えにくい。「ごっこ遊び」における子どもの発達は、まず「まねっこ」から入り、その行為を繰り返す。次に「まねっこ」を関連付け、そして幼児期後期にはそれらを有機的に組み合わせストーリー性のある「ごっこ遊び」へと変容するのである。

(2) 生活科実践における「ごっこ遊び」

遊びの形態も、個人的なものから、協同的なものに変容する。小学校の生活科において「ごっこ遊び」を見取る際には、幼児期後期の「ごっこ遊び」への発達の水準を念頭に置くことが必要である。

以下の2つの生活科の実践で見られた子どもの姿からは、ストーリー性のある「ごっこ遊び」と協同で「ごっこ遊び」を行うことの価値を見出すことができる。

以下の資料1は嶋野道弘が示す事例である¹⁹⁾。

資料1 対象への働きかけで興味・関心を持つ様子

ダンボールと身近にある物を使って遊んだことを子どもは次のように振り返っている。

「きょう、まちがやっとできました。さいしょはただのダンボールでした。でも、①まりちゃんが『ゆいちゃん、お風呂をつくらうよ』といってつくりはじめました。おきにいりのお風呂ができました。」

子どもが「最初はただのダンボールでした。でも...」と言う。自分の働きかけ（ダンボールで遊ぶものを作って遊ぶこと）によって、②身の回りにあつて意味のないもの（ただのダンボール）が自分にとって意味を持ってくる（お気に入りのお風呂になる）ことに気付いた。これによって子どもは一層身近なものに興味・関心をもって関わるようになる。

※下線、番号は筆者によるものである。また、下線部②は2節3項にて取り上げる視点である。

下線部①に含まれている呼びかけは、幼児期後期に変化した協同的な遊びの力がついている様子と捉えられる。また、2人にとって「ただのダンボール」だった物が「お気に入りのお風呂」になった様子から、この2人の目的はダンボールで「風呂」を作ることから、一緒に遊ぶことに変化したと見取することができる。

次に、彦坂登一郎の実践を取り上げる。彦坂学級の子どもの「赤ちゃんごっこ」の実践を経て書いた感想から、協同で「ごっこ遊び」をすることの強みが解釈できる。母親役のA児の感想には「明菜ちゃんは、ほんとうに、ゆびをすっていました、たくみくんは、じぶんでみるくをのんで、いろいろの赤ちゃんがいました」²⁰⁾と書かれている。このように、子どもは自分の遊んだ感想だけでなく、他の子の遊びの様子を、興味をもって観察と評価をし、自分の赤ちゃんの役としての表現の方法と、他の子の表現の方法との相違点に

気付くことができている。また、表現方法が違っていても同じ赤ちゃん役であるということ認識している。つまり子どもたちは自分とは表現が違うが、「いろいろな赤ちゃんがいる」と判断できているのである。自分の遊んでいる役を認識し、他の子の表現を受け入れられていること、また、「赤ちゃんごっこ」の中で有機的につながっているため、ひとまとまりのストーリーとして捉えることができるのである。

2 「ごっこ遊び」の3側面—演劇を基底とした整理—

「ごっこ遊び」に近いものとして、ストーリー性や一人一人の役割が関わりあつて成立すること、すなわち協同性の観点から、演劇²¹⁾を基底に、学習活動の中で価値づけられる様子を検討する。演劇教育（ドラマ教育）²²⁾に関する先行研究をまとめ、以下の3つの側面に整理した。

(1) 内的ルールの形成

ストーリー性や協同性を保つにはある一定のルールが必要である。「ごっこ遊び」でこれらを保つためにも同様であると考え。しかし、「ごっこ遊び」の文脈の中に外部から強制されるようなルールは存在しない。遊びへの参加者がルールを創りだし共有しているのである。

佐々木徹雄はヴィゴツキーの遊びのルールに関して、その特徴を「潜在的ルール・内的ルール・動的ルール」であると、3つのルールとして整理した。「ルールが無いように見える遊びにも潜在的にルールが存在するとし、ルールは内発的に子どもから生まれ、遊びのなかで変化し（動的ルール）、それらの共有を通して虚構場面を展開している。」²³⁾とし、さらに、“ルールの共有”を「虚構場面を展開させていくにあたって、表現内容（皆でどういうイメージを表現するか）と表現方法（皆でどうイメージを共有させていくか）との両面から、自分たちの『内的ルール』を形成している過程にいる」²⁴⁾としている。佐々木の指摘からは、遊びのルールとその特徴とは、内的ルールの形成過程で、子どもたちが対象と一緒に遊んでいる中で自らルールを生み出していることが分かる。また、虚構場面を守り、展開し、表現していることは、他者の存在に気づき、自分たちの内的ルールにのっとって、対象のイメージを表現・共有している姿と言える。つまり、子どもたちは内的ルールの形成過程を通し、自発的にルールを創り、それらを共有することで、遊びを成立させているのである。

例えば、中山京子の実践では遊びの中で、子ども同士の投げかけによってそれぞれの遊びが1つのお話づくりに発展するという場面があった。それぞれの遊びに広がるだけだったものが1つの遊びに収束し、焦点化されていることが分かる²⁵⁾。子どもが「内発的に」

一緒に遊ぶことを他者に呼びかけ、ルールを共有しながらそれに応答しているのである。また、この収束されることで遊びに継続性が生じるのである。

(2) 創造的な模倣活動

子どもの「まねっこ」が有機的に関わり合うことでひとまとまりの「ごっこ遊び」になる。前述したように小学校低学年の発達段階ではストーリー性や協同性のある「ごっこ遊び」が可能になる。それならば、「ごっこ遊び」を既存の価値観の更新もしくは発想を転換する場として扱えないだろうか。

鹿嶋桃子は、遊びの内容やその中で表現されている物事について「遊びやふり遊びにおいては、子どもたちは現実で見たり聞いたりをそのまま模倣あるいは再現（かつてあったものの正確な反復）するのではない。それら古いものを組み合わせて新しいものになっている」²⁶と述べている。鹿嶋の主張の中にも対象との相互作用によって遊びが進行していくと示されており、前述した「他者とルールを創りながら変化させて遊んでいること」と関係付けることができる。また「ごっこ遊び」の内容は、見聞きしたものの再現ではなく、新しいものであったり、行為を保管・変容するものであったりする。このことから、子どもが、日常生活のなかで現在もっている価値観を良い方向にも悪い方向にも変容させていくと捉えることができる。そして、創造した価値観と現実を比べることができれば、「別の方法はないのだろうか」「もっと良い方法があるかもしれない」²⁷ということに気付くことができるのではないだろうか。

例えば、イギリスでドラマ教育を行ったドロシーヘスカットの「専門家のマント」²⁸では、専門家の「動作や物言い」をするのではなく、専門家としていかにその専門性を発揮するかという「役割でいかに行動・表現するか」という思考が働いているのである。その視点で問題解決にあたるため、解決策や表現されたものは必ずしも一般的な解決策ではなく、新たな価値に基づいた答えであるという可能性がある。

このように子どもは模倣を通して新たな価値観に気付いたり、新たな価値観を生み出したりすることができる存在であると考えられる。

(3) コンテキストの拡張

ストーリー性や協同性にのっとなって遊ぶとき、「自分ではないもの」を演じている。また、それは姿かたちや内面的なものだけでなく、物を見立てることも関わるだろう。

子どもたちは「ごっこ遊び」や演技、動作化、ロールプレイなどが用いられる実践で「なりきって」と指導されることがある。しかし、平田オリザは演じることを軸にコミュニケーションについて検討する中で

「なりきる」ことを否定し、違う捉え方を提示している。「日本ではどうも『演じる』ことは『役になりきる』『のりうつる』といったイメージでとらえられがちだ。（中略）俳優という自分の個性と、演じるべき対象の役柄の共有できる部分を探し出し、それを広げていくという作業が求められている。」²⁹と述べている。つまり、役柄と自分との枠組みの違いに気付き、共有できる部分を探すことと、役柄の生きる世界を想像し調べる役作りを通して、自分が役に共感できる範囲を広げていくのである。この演者が役柄の背景の違いのを知りうめていく作業を本研究では「コンテキストの拡張」として位置付ける。コンテキストのズレを役柄と自分との比較を通して「自分の存在」を基に役とのズレを埋めていく。「ごっこ遊び」も自分を軸に、役割や小道具（見立てる対象）と現実を比較し、現実と役柄との違いを見つけ、物語が進行するように自らのコンテキストを拡張し、自分と役とのすき間を埋めていくのである。

須本良夫の「先生ごっこ」を手立てにして、学校探検を行う実践ではコンテキストを拡張する様子が見られる。初回の学校探検では設備・備品のみ注目しており、そこで働いている人の視点はなかった。そこで第2回の探検では「先生ごっこ」といった職場体験的な活動を通して探検することで、働く人の視点など、初回よりも具体的な気付きが得られた。また、中学校にも探検に行った際にでた子どもからの感想を須本は「学校のもつ役割に同じ部分を感じつつ、小学校は小学校仕様になっている機能的な部分を再発見しているようであった。」と捉えている。このように、自分の認識にものや、働く人の視点を加えた具体的な気付きから、一般的に捉えて比較するという、枠組みが広がるということが分かる。この実践からはコンテキストの拡張と気付きの質の高まりが感じられる。

また、前述の資料1で示した、ダンボールが「お気に入りのお風呂」になったという感想を抱いた子どもの事例では「身の回りにあって意味のないもの（ただのダンボール）が自分にとって意味を持つてくる（お気に入りのお風呂になる）ことに気付いた。」という姿も、小道具と見立ての関係からコンテキストの拡張と言えるのではないか。ダンボールは梱包に使用することが主要な役割である。その一方、梱包以外の用途ではあくまで代用品であり、心もとない物である。しかし、「ごっこ遊び」という文脈におけるダンボールは、欠点はあるものの子どもにとって有能な素材である。ここでは素材の評価についてではなく、下線②のように身の回りにあったものが自分にとって特別なものになったという様子からも、コンテキストを小道具と見立ての関係において、遊びの「お気に入りのもの」と捉えるようになったのではないだろうか。

Ⅲ 質的・量的な対象との豊かな関わりについて

『豊かな』関わり」が必要であるとするとき、ある質を保って関わることを重視する質的な豊かさなのか、それがより多く関わることを重視する量的な豊かさなのかを区別しておきたい。

1 遊びへの参加—直接的な参与—

久保田の考える、子どもの遊びに対しての大人の態度と子どもの遊びにとって必要とされる大人のあり方を資料2のように要約した³⁰。

資料2 子どもの遊びにおける大人の態度とあり方

【遊びに対しての大人の態度】

- ・放任型：子どもの活動をよく見ていない。
(大人にとって)何か気に入らないことがあると介入しおさえつける。
- ・過干渉型^{*}：子どもを遊ばせたいという意欲にあふれ、それが休みなく子どもにぶつけられる。

【遊びにとって必要とされる大人のあり方】

- ①子どものじゃまにならない存在であり、必要な時に役立ち、関わってくれると遊びが楽しく豊かになる
- ②“遊びがわかる人”であること、つまり、子ども楽しさ、喜び、興味、関心が見られ共感できる・適切な援助、じょうずな刺激をいつでも用意している

^{*}久保田は著書のなかでは「むやみやたらと干渉するタイプ」と

表記している。「過干渉型」としたのは筆者によるまとめ方である。

放任型は、遊びに無関心で遊んでいる子どもたちのルールを無視するという大人の姿である。例えば、大人が忙しく余裕のない時、子どもの「この線のなかはおうちの中だから靴(スリッパ)を脱いで」というルールを無視するだろう。さらに、そのようなルールの提示をうっとうしく思い逆に怒り返してしまうことが放任型にあたる。

過干渉型の場合は井藤元の主張をもってその問題点を指摘することができる。井藤は『遊び』で重要視されるのは『いまここ』の瞬間である。対して『労働』の場合は、常に、ある行為は何らかの目的のための手段となる³¹と述べている。このように、ともすれば、過干渉型の大人の関わりは、遊びを何らかの目的的手段としているのではないだろうか。つまり、井藤の主張から、未来へ向けさせようとする大人の干渉は子どもにとって良い遊びであるとは限らず、「いまここ」を大切にしない活動を「遊び」とは言えないのである。過干渉型にはこのような問題点があると指摘する。

一方、要約に示した、「【遊びにとって…大人のあり方】」における①であれば前述した彦坂の実践は「ベッドと布団、さらに哺乳瓶と粉ミルクも用意して、赤ちゃんごっこをすることにした。」³²や「保護者の協力を得て布団と哺乳瓶を10セット用意し、教室に置

いておいた」³³というように、「赤ちゃんごっこ」に使用する道具を教師や保護者が用意している。このような環境整備としての大人の関わりは、子どもが小道具の製作に逸れずに「赤ちゃんごっこ」に集中できるような関わりと言えよう。嶋野も「ごっこ遊び」を用いる單元について「活動を構成することに教育的価値を求めるものもある。ごっこ活動などはこれである。出来合いのセットを活用したり、前年度に作ったものなどを利用して、さらに必要なものを作ってもよい。」³⁴と述べている。彦坂の「赤ちゃんごっこ」の実践では、どこに教育的価値を置くべきか見極められており、子どもの「ごっこ遊び」を通じた対象への関わりを豊かにする大人の参与であると捉えられる。

次に「大人のあり方」①「関わってくれることで遊びが楽しく豊かになること」とは、その場で教えず見守り、大人が存在しているだけで成り立つことをも意味している。嶋野が述べた子どもの様子からは「三人の子供が、土をこねてケーキを作った。これを分ける段になった。三人だから三等分すればよいことは分かっている。しかし、なかなか均等に切れない。子供たちはあれこれと思索した。そして、言った。『四つに切って一つは先生にあげよう。これでけんかはなしだ』」³⁵「先生にあげよう」と、これで解決するのは子どもたちが教師を「土のケーキを分けてもよい仲間」と認識しているからである。このように、大人はその場において遊びの一員であると子どもたちに認識される必要がある。

「ごっこ遊び」や遊びにおいて大人は放任せず干渉しすぎず、むしろ対象との関わりが十分に深まるような環境の整備や、子どもを見守り遊び仲間として認められる必要があるだろう。このような直接的な大人と子どもとの関わりは、子どもと対象との関わりを深めるような存在であり、大人には関わりの頻度よりもその質が問われているといえるだろう。

2 日常生活からの影響—間接的な参与—

前述の通り、子どもは大人が直接遊びに関わっていない時も、大人のまねを「ごっこ遊び」の中で用いている。つまり間接的に子どもの遊びに関わっており、自己を認識するための「対象」の1つになり得るのではないか。

幼児期の子どもに関する研究において「ごっこ遊び」のなかで、「ままごと」が取り上げられることがある。「ままごと」は炊事のまね等を中心にした遊びで「飯事」という字をあてることもできる。子どもたちの家庭での生活や手伝いの経験が生かされていることの表れなのである。久保田は以下のように述べる³⁶。

“ままごと”にあらわれる“お母さん”
は自分のお母さんの姿を下敷きしながら、

こどもがもっともお母さんらしいと思う姿（いわば理想像）を重ねあわせて演じているとみていいようです。同時にこの子どもたちは形や動作だけをまねているのではありません。お母さんの日常しているしごとや、子どもたちとのかかわり方など、その内容をも演じているのです。もうただの“まねっこ”などではないのです。（中略）“ごっこ遊び”は、子どもとおとなの世界との接点で展開していく遊びであり、子どもたちは、こうした遊びを自分のものとして展開することによって、おとなの生活をとらえ自分の物にしていく——そうしたはたらきを持つものであるといえましょう。

親のしごと、関わり、その内容が取り入れられていることから、「ごっこ遊び」は子どもだけのものではない。「ごっこ遊び」とは直接この遊びに参加していない他者や、さらに他者との関係、時にはその理想的な関係を思い描いて、周囲の環境を巻き込みながら架空のストーリーを展開していくことである。

資料3に示した永野優希による生活科の実践は、間接的な大人の参与が見受けられる例にあたる³⁷。

資料3 家族単元における「ごっこ遊び」の様子

単元の導入では、家族ごっこの遊びを取り入れ、家族の役割や仕事に着目することができるようにする。子供は、家族ごっこ遊びの中で、自分の家庭生活を投影したり、また、多様な家族像を描いたりしながら遊ぶ。（中略）遊びの様子を細かく見取りながら、何をしているか、何のためにその行為をしているのかを問いかけていくこととする。

T：あなたは何をしていたの？

C：料理だよ

T：どうして料理をしているの？

C：だって、家族のためにご飯を作ってあげなきゃいけないでしょ

T：そうか、家族のためにご飯を作るお仕事があるんだね

教師からご飯を作っている理由を問われたことに対する子どもの答え方は、その子の家庭で料理をしている人の言葉であると解釈できる。料理を作ってもらっていることや、それが自分のためであると意識に深く根付いている場面と捉えることができる。このように、「ごっこ遊び」をしている最中に直接触れ合っていない「家族のためにご飯を作っている人」の存在も、教師からの問いかけに対する受け答えに反映されているのである。

また、日常生活がモデルになるような形で表現に関わることもある。石田浩子の実践では、日常的に触れ

ているCMを手がかりに実践が進められている。その中で「CMというスタイルは、児童にとって日々の生活の中で触れている身近なものであるため、表現のイメージを持ちやすいという利点があった。CMづくりをする中で伝えたいおすすめポイントが整理され、そのおもちゃの特徴やよさとして、すっきりとまとめられる形となった。CMを見る側としても、ポイントがわかりやすく、興味深い表現活動となった。」³⁸として、子どもの様子を捉えている。

CMを見ることは、製作した大人と関わっていると捉えられないだろうか。少し距離があるかもしれないが、この関わりを手がかりに、子どもは自分の表現したいことをまとめることが可能になったのではないだろうか。間接的な関わり方とは、このような影響のされ方、取り入れ方である。

このような間接的な子どもとの関わりとは、「ごっこ遊び」を豊かにする材料であり、子どもと対象との関わりを深める手立てにもなるだろう。したがって、間接的な関わりは日常生活において、より多くの大人や社会に触れる機会が得られるほど、子どもの想像力を豊かにする。教師は実践の中でそれらの背景や存在を価値づけていく必要がある。

IV おわりに

今回、「ごっこ遊び」について明らかになったことを、を簡潔にまとめると「ごっこ遊び」における子どもの発達の変容である。形の模倣から始まり、それらが組み合わさることで遊びそのものの内容に発展する。そして、低学年期に入る頃には、子どもは協同でストーリー性を帯びた「ごっこ遊び」へと発達することがわかった。ここに、子どもの遊びと周囲の大人との関わりで、大人が直接遊びに参加する場合はその質を十分考慮し、間接的に関わる場合では遊びや表現の材料になり得ることを意識し、より多くの場面で関わる必要があることを提案する。また、各個人の経験や発達段階の個人差における違いについては、教師の支援が必要な場面もあるだろう。

しかし、「ごっこ遊び」と演劇を関連させる意図を今回はストーリー性と協同性の視点から関連させたが、検討が十分ではなく、「ごっこ遊び」の3側面に関しては今後慎重かつ十分に検討する必要があるとだろう。

本研究では子どもの「ごっこ遊び」における発達と周囲の大人との関わりに焦点を当ててきた。しかし本研究では、「ごっこ遊び」が自己の認識の外にある対象を理解し、相手の立場に歩みよって考えることの方法について、すなわち、対象と自己の認識の関連について検討が不足している。そのため、今後は子どもが動植物や地域の人と関わるの場面を直接的な「なりきる」という言葉を手がかりに検討していく。

【註 及び引用・参考文献】

- 1 例えば、文部科学省初等中等教育局 教科調査官 渋谷一典は令和元年度 日本生活科・総合的学習教育学会愛知支部(L&ES 愛知)拡大研究会の「平成の教育で生まれた生活科・総合的学習、令和時代の方向性を探る」の中で行われた「生活科・総合的学習 最新情報にかかわる講演」と述べている。
- 2 清水聖「奈良女子大学附属における『しごと』の学習－誕生期の社会科との関連を踏まえて－」中野真志・加藤智(編)『生活科・総合的学習の系譜と展望』三恵社, 2018, pp.75-96 参照
- 3 清水は前掲書2の文献の中で「しごと」学習を「人々の真実の営みを再現する活動を通して様々な経験を直接的・疑似的にすることで、子供の生活経験を発展させる学習であると結論付けたい。」と述べている。
- 4 この実践が行われたのは2014年11月から2015年3月までの長期的な活動である。また、その間のクラス替えはない。
- 5 文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』東洋館出版社, 2018, p.26
- 6 田村学『今日の学力を作る新しい生活科授業づくり』明治図書, 2009, p.43
- 7 C・ガーウェイ『「ごっこ」の構造－子どもの遊びの世界－』サイエンス社, 1980, p.135
- 8 内田伸子『どこからファンタジーへ 子どもの想像世界』新曜社, 1986, p.92
- 9 「髪をとく」という行為の背景は「身だしなみを整えるため」であり、身だしなみを整える「必要がある場に行く」ことなどに内包される目的、意図、理由、状況がある。
- 10 久保田浩『子どもと遊び 遊び研究入門』誠文堂新光社, 1984, p.128
- 11 上掲書10, p.129
- 12 前掲書10, p.129
- 13 前掲書10, p.131
- 14 高橋たまき『子どものふり遊びの世界【現実世界と想像世界の発達】』ブレーン出版, 1993, pp.54-55
- 15 前掲書8, pp.98-99
- 16 前掲書8, p.100
- 17 前掲書8, pp.116-120
- 18 前掲書14, pp.17-18
- 19 嶋野道弘「生活科における学習の成立と評価」『せいかつか&そうごう』日本生活科・総合的学習教育学会, 2003, 10号, p.47
- 20 彦坂登一郎 中野真志「生活科における気付きの広がり」と深まり『ありがとう優しさいっぱいもらったよ－赤ちゃんごっこを通して－』愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 第9号, 2006, p.103
- 21 ストーリー性・協同性・見立ての要素が、「ごっこ遊び」の要素と関連しているため本研究の参考にした。
- 22 演劇教育(ドラマ教育)とはイギリスを中心に発展した教育方法の一種であるというのが成立の背景の1つである。教科学習の理解の深化、コミュニケーション能力や表現力の伸長が主な目的である。学校全体や地域への上演を前提としない演劇活動や、即興的な演劇的活動である。
- 23 佐々木徹雄「子どもの劇づくりにおける虚構場面の展開と共有の意義－L.S.ヴァイゴツキーの遊びの「内的ルール」に着目して－」『日本教育方法学紀要』日本教育方法学会, 2017, pp.14-15 から要約
- 24 前掲書20, p.18
- 25 中山京子・小林由利子「英米ドラマ教育の視点からみる低学年における劇活動－『へんしん!おはなしをつくろう!ごっこ遊びからお話しづくり、劇づくり』－への検討」『帝京大学教育学部紀要』帝京大学教育学部, 2013, pp.95-96 より要約
- 26 鹿嶋桃子「即興的パフォーマンスとしての遊びの創造性と評価の検討 幼児の創造性発達を展望して」『心理科学』心理科学研究会, 2012, p.80
- 27 もともとは「コンフリクト」を「今ある現実に対するもう一つの可能性、現実の新しい発展の契機」という意味で高橋英児が2002年に「現代社会にひらく授業をつくる」『新しい授業づくりの物語を織る』において価値づけたものである。
- 28 「専門家のマント」とはドロシーヘスカットが提唱するドラマ教育の手法のひとつ。学習者が専門家の役になり架空の依頼を受け、その課題に取り組む活動を通して様々な内容を学習していく手法である。教科横断的な学習としてカリキュラムの主要部として組みこまれている。(渡辺貴裕「イギリスのドラマ教育における『専門家のマント』の展開」『教育方法学研究』第40巻, 日本教育方法学会, 2015, p.15 から筆者による要約)
- 29 平田オリザ『わかりあえないことからコミュニケーション能力とは何か』講談社現代新書, 2012, pp.196-197
- 30 前掲書11, pp.200-201 から要約
- 31 井藤元「15章『遊んでばかり』は悪いこと?理想状態としての『遊び』」井藤元(編)『ワークで学ぶ教育学』ナカニシヤ出版, 2015, p.190
- 32 前掲書20, p.101
- 33 前掲書20 p.103
- 34 嶋野道弘『授業への挑戦 152 生活科の子供論－1人1人が輝いてみえますか－』明治図書, 1996, p.133
- 35 上掲書34, p.93
- 36 前掲書10, p.130
- 37 永野優希「第3章2節『内容(2) 家庭と生活』を中心とした事例」朝倉淳(編)『平成29年度改訂小学校教育課程実践講座 生活』ぎょうせい, 2018, p.124
- 38 石田浩子「第7章抽象と具体の往復で深化する気付きの変化を目指す授業」, 須本良夫(編)『生活科で子どもは何を学ぶか キーワードはカリキュラムマネジメント』東洋館出版, 2018, p.117