

特集

子どもの発達保障と遊び

表象の世界で遊ぶ2～3歳児たち
その魅力と価値に着目して

瀬野 由衣

要旨 本稿は、2～3歳児の遊びの様子から、この時期の表象世界とその魅力について考察することを目的とした。まず、表象発達に関する本稿の視座を示したうえで、2歳から3歳にかけての表象の発達過程を二つの時期に区分し、実験や遊びの文脈において「状況へ融けこみやすい」2～3歳時期の特徴を整理した。次に、実際に表象の世界で繋がりあう2～3歳児の姿を、模倣や言葉を介した遊び、保育実践の事例に則して考察した。最後に、身体ぐるみで、言葉の肌触りの感覚として現れる2～3歳時期の遊びが、①人間のコミュニケーションに与える示唆、②表象世界で遊ぶ楽しさと喜びが具体的な生活の中にある点に言及し、本稿の限界と課題について述べた。

キーワード 2～3歳児、表象発達、遊び、コミュニケーション、生活

1 はじめに

本稿では、2歳から3歳にかけての遊びの様子から、この時期の子どもたちから見えている世界を考察する。なぜ2～3歳児を取り上げるのか。そして、なぜ遊びを手がかりにするのか。その理由は、2～3歳児の遊びの様子から、表象という人間に固有に開かれた世界の魅力とその在り様を具体的に理解することが可能になると考えるからである。「おそろべき2歳」(“terrible twos”)と称され、大人にとって「扱いにくい」とされるこの時期の子どもたちだが、発達研究や保育実践の遊びの文脈では、非常に魅力的な存在としても語られている。それは、彼らが体感している表象世界が、大人の想定を超える意外性と驚きをもたらすものであるからであろう。これらは同時に人間の生み出した表象世界やコミュニケーションの普遍の特徴に関する示唆を与えてくれると考えられ

る。

2 表象とは何だろうか

ある2歳児が、芝生を見て「おやさいみたい」と言う。数日前にあった近所のショベルカーが見当たらない状況に「ショベルカー、なくなっちゃった」とその不在を言葉にする。これらの言葉は、今、ここにはない対象を再眼前化(re-present)する表象機能によって可能になる。加藤(2007)は、表象が想起主体の自発性や意図性を前提として、今ここにはない対象を心的に甦らせるものであること、対象や出来事をそれが経験された場から時間的、空間的に切り離して別の心的なもの(イメージ、記号、ことば、など)に置き換えて保持できるようになることであると述べている。子どもは1歳過ぎ頃より表象をもてるようになり、1歳半以降は、しっかりと表象を保持できるようになる。例えば、「くつ」という言葉を手がかりにして、今ここにはない「くつ」を頭の中にイメージして実際に玄関にくつを取りに行けるようになる。2歳台の特徴は、この表象世界が豊か

に拡大し、心の中に対の世界をつくり出すこと(対比的認識の発達:白石, 1994)が可能になる点にある。1歳児のように一つの事柄を思い浮かべることには精一杯ではなく、同時に複数の事柄を保持できるようになる。先の例に照らせば、「過去」(以前見た野菜)と「今」(知覚している芝生)を保持し、両者を対比できるがゆえに、芝生を見ながら「おやさいみたい」と言えるのである。また「以前見たショベルカー」をしっかりと憶えているからこそ、知覚対象としては不在であるショベルカーに言及できるのである。

このように、確かに表象は生の現実を別の何かとして「切りとる」ことを可能にする道具としての役割をもつ。一方で、加用(2011)が指摘するように、表象は必ずしも主体から独立した操作対象(道具)ではない。特に遊び場面において表象は、身体や感情から完全に切り離されたものではなく、身体ぐるみで、時に抑揚を含む言葉の肌触りの感覚と一体となったものとして現象している。本稿では、このような身体ぐるみ、言葉の肌触りの感覚としての表象世界を特に2～3歳児期の遊びを通して考察する。さらに、保育実践における2～3歳児の遊びに照らしながら、この時期の表象世界の魅力について考えてみたい。以下ではまず、2歳から2歳半前後、2歳半前後から3歳にかけてという二つの時期に大まかに区分して、各時期の表象世界の特徴を概観する。

3 2歳から3歳にかけての表象世界

(1) 2歳から2歳半前後の表象世界:状況に融けこむ2歳児たち

モノそのものの属性や魅力とシンボル化との関連に関心をもって精力的に研究を進めてきたDeLoacheらは、満2歳頃に「スケールエラー」と呼ばれる現象が多くみられることを報告している(DeLoache, Uttal & Rosengren, 2004)。スケールエラーとは、ミニチュアのモノに入り込もうとする等、自分の身体を極端に小さいモノに当てはめようとする行動を指す。この実験では、まず、

プレイルームに室内用の滑り台や出入り可能で漕ぐことができる車などを用意し、18ヵ月から30ヵ月の子どもを遊ばせた後、いったん部屋を退室させた。その後、室内用の遊具を片付け、サイズだけが異なるミニチュアと同じモノを部屋に置いて再び子どもを呼び入れ、自由に関わらせたのである。その結果、ミニチュアの車の中に足を入れようとする等のスケールエラーが特に2歳児に多く観察された。知覚しているのはミニチュアだが、子どもは実物にするのと同じように(一方でミニチュアのサイズには合わせて)行為したのである。とりわけ、直前に実物で遊んだ経験から、実物の表象が活性化されやすい条件が整っていることがスケールエラーの引き金の一つになっていると考えられる。しかし、直前の実物経験がなくとも日常場面でもスケールエラーは生じており、その原因として抑制機能の未熟さ等が想定されている。興味深いのは、この実験でスケールエラー以外にふり遊びが出現している点である。スケールエラーは、(ミニチュアと実物の一定の区別をしたうえで)「ミニチュアの車に実際に乗ろうとする」現実的行為である。一方、ふり遊びは「あたかも、それが車であるかのようにミニチュアの車を動かす」ふり行為である。両者は子どもの実際の体験としては大きく異なるが、表象をもてるが故に行為が駆動されている点は共通している。一方で大人は、ミニチュアの車を動かすふり行為には驚かず、実際にミニチュアに乗ろうとする現実的行為には驚くのである。これは、大人がミニチュアの車は「ふり」をする前提で作り出した「モノ」で、実際に乗る「モノ」としては想定していないからであろう。では、ミニチュアの車に乗ろうとしている時、子どもの体験している現実と表象の区別はどうなっているのだろうか。

加用(1992)の実験的観察は、この点に関する示唆を与えてくれるように思われる。この研究では、例えば「泥の塊」(現実)を「ハンバーグ」(表象)に見立てて遊んでいる子どもが「ハンバーグ」と言って大人に泥の塊を示す行動をした際に、大人が実際に泥を食べる逸脱的対応をとり、