

0～2 歳児の造形あそびに関する一考察 —自発的活動の造形的可能性について—

村 田 夕 紀

美術教育学上で、0～2 歳児を対象とした研究は、まだそれほど進んでいない。これは美術教育学が文部科学省管轄のもとにおかれている教科教育を中心としてきたことから、厚生労働省管轄の保育所(園)が扱う 0～2 歳児を対象としてこなかったことに由来すると考えられる。しかしこの発達の端緒に立った子ども達の活動の中に、美術教育が課題とする様々な問題がすでにあらわれている。このことを「造形あそび」と呼ばれている活動を通して観察する。また本稿では、0～2 歳児における造形あそびの特徴を示し、その適切なあり方を提案し、具体的に実践例をひいて、身体による直接経験を実感することの重要性について考える。そしてそれが自発的活動として繰り返し行われることによって、活動の高次化・多様化としてあらわれることを明らかにし、造形あそびの意義を探り、0～2 歳児の造形活動の可能性に注目を促そうとするものである。

キーワード：造形あそび、身体による直接経験、実感、自発的活動、活動の高次化・多様化、

はじめに

よく乳幼児と一括して語られることがあるが、乳児と幼児の境界をどこに置くかについては必ずしも明確にされていないようだ。一般に哺乳期にあることと考えた場合、満年齢 1 歳までをさすようだ。法的にも児童福祉法(第 4 条)や母子健康法(第 6 条)では、満 1 歳未満を乳児としている。また、発達心理学の分野では子どもの発達に視点を置いて、1 歳半あたりまでを乳児期としている。一方、保育の現場での慣例としては、3 歳未満児までの保育を乳児保育と呼ぶことが多い。それは厚生省(2002 年当時)が保育士養成課程の改定時に示した「教科目の教授内容」の中に「広く乳児期(3 歳未満児)の・・・」という文言があることから、かなり以前から慣用的に 3 歳未満児までの保育を乳児保育と呼んできたことがうかがえる。このように、「乳児」という言葉の概念は未だ明確に確定されていないといえるだろう。

そこで、必ずしも一般的ではないが、ここでは乳児保育の慣例に従い、0～2 歳児をさして乳児と便宜的に表記するものとする。

また、小学校学習指導要領解説「図画工作編」によると、「造形遊び」とは「材料に働きかけ、自分の感覚や行為などを通して形や色をとらえ、そこから生まれる自分なりのイメージを基に、思いのままに発想や構想を繰り返し、体全体を働かせながら創造的な技能を発揮していく」もので、「結果的に作品になることもあるが、始めから作品をつくることを目的としない」。そして「思いつくままに試みる自由さなどの遊びの特性を生かしたものである」とされている¹。幼稚園教育要領や保育所保育指針では「造形遊び」という言葉は明記されていないが、保育所保育指針の「教育に関わるねらい及び内容」には、次のような事項が盛り込まれている。

「生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心を持つ」「身近な物や遊具に興味を持って関わり、考えたり、試したりして工夫して遊ぶ」(環境)、「水、砂、土、紙、粘土など様々な素材に触れて楽しむ」「いろいろな素材や用具に親しみ、工夫して遊ぶ」(表現)²。

この表現から見てとれるように、小学校学習指導要領に出てくる「造形遊び」は、保育所保育指針の保育の内容、特に「環境」や「表現」の領域と一致するところが多々見られる。そして、また、この2領域だけでなく、モノを介して人と関わるという意味では「人間関係」や「言葉」の領域が、そして五感を働かせ体全体で遊ぶという点において心身の「健康」にも及んでくる。

「子どもが自発的、意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること。」³とされているように、この5領域が総合的に影響しあって保育が成り立っている。子どもが自発的に、意欲的に関われるよう、人、物、場が相互に関連しあった環境構成のもとに、素材としてのモノに触れ探索的に関わるという造形的な遊びが、保育現場で繰り広げられているのである。

これらを総合して考えると、「表現」領域の造形的な遊びも、その取り組みの過程を重視し、行為そのものに意義を見出すものであり、絵を描いたりつくったりといった造形活動の基礎を培うものという狭い捉え方をするのではなく、「豊かな感性とともに好奇心、探究心や思考力が養われ」「それらがその後の生活や学びの基礎となる」⁴活動として認識すべきである。

以上のことから、幼稚園、保育所(園)における造形的な遊びは、小学校「図画工作科」の教科教育と一線を隔し、遊びを通しての総合的な活動の一環と捉えることができる。このような活動を、小学校の「造形遊び」と区別する意味でひらがなを用い、以下「造形あそび」と表記することとする。

1、乳児保育における造形的課題と造形あそび

乳児は「未発達」で「未分化」である。だがそれゆえに多くの可能性を持つといえるだろう。この可能性を潜在力として捉えるとき、乳児は未熟であっても無力ではないということになる。かつてはピアジェが唱えたように「赤ちゃんは無力だ」と考えられた時期もあった。しかし、今や脳科学や発達行動学の研究が進み、乳児は外部からの刺激によって反射的に動くだけでなく、発達の基本的な特徴として「自ら外に向けて働きかける力」⁵を持っているとされている。乳児期から自らの発達に向けた意義のある活動が行われているのだ。

このような知見から乳児の活動をみると、必ずしも、明確な発達という形をとらなくとも、何らかの成長の形がみえてくる。それは例えば感覚的成長とでもいべきもので、活動の中で感覚が練磨されていく姿としてみえてくるのだ。中村雄二郎によると人間の未分化であった感覚機能は、多様な諸感覚に分化、分節化されると同時に、それらが統合され中心化されるのだという⁶。感覚機能の分化、分節化を感覚の練磨として、その統合・中心化を感覚的成長として捉えることができるだろう。

乳児を取り巻く環境は、本来、常に感覚され、乳児の内に蓄えられる。その身体の直接性に由来する経験の積み重ねが感覚を磨き、手応えのあるものとして実感され、人間としての基礎

を構成するものだと考える。中村は「すべての具体的な知覚とそのなかでの諸感覚は、いずれも体性感覚による基体的統合のうえに成り立っている・・・その時には、諸感覚はおのずと拡がりの知覚をもつことになる」⁷とする。中村のいう体性感覚、つまり触覚に代表される皮膚感覚や、筋肉感覚を含む運動感覚による感覚統合を基礎として、世界は拡がりをもてあり、人間は自己を実感するようになる。つまり、リアルに自己を感じるようになるのではあるまいか。ともあれ、乳児の活動を意義のあるものと捉え、注意深く観察する視点が求められているのである。

現在でも乳児保育の中に造形活動は取り入れられている。しかしそれが教示的な、おしきせのものに陥りがちであることは否めない。特に0歳児に対しては、彼らがまだまだ未熟であるということから、自発的造形活動の可能性に、あまり目を向けることがないというのが現状である。その結果0歳児は、保育者が活動過程を設定し、目標を定めた活動を強いられることになる。あらかじめ決められたゴールに向かって、コースどおりに走ることが求められるのである。例えば、0歳児のスクリブルを保育者が概念的な形象に切り抜き画面に構成したり、0歳児の手に絵の具をぬり、相撲見物の記念品のように手形を押させたりして子どもの作品とすることの、どこが造形的で、どこに教育的意味があるのだろうか。このような事情は、1歳児、2歳児においても実際それほど変わらない。乳児は、造形活動を指導されるとき、自由や自主性を制限され、受動的活動に終始する傾向の下に置かれているといえるだろう。これでは自発的造形活動などは望むべくもない。

しかし、描く、つくるといった表現にとらわれなければ、乳児は違う一面を見せてくれる。直接的経験として、主に体感的にモノや環境に関わる造形あそびの場では、乳児はさかんに自発的活動を示すのだ。活動に没頭し、感覚を磨き、手応えのある確かなものとして実感していくのである。

そこで、乳児期における造形あそびの特徴や、その適切なあり方、またその中にみられる自発的活動の意味について保育現場での事例から検証し、考察することとする。

さらに、ごく初期の乳児の活動にさえ造形的な萌芽がみられることを、それが着実に造形的な基礎を作り出していくことを、また、それを支えるのが自発的活動であることを、明らかにしようとするものである。

2、高次化する自発的活動

誕生後まもなくから、乳児は自発的に活動を始める。この活動が未熟で未分化な状態だった感覚や機能を分化・分節化していく。同時に分化した諸感覚、諸機能は、有機的な結びつきをみせ、1つのまとまりを持って働くように統合されていく。このように乳児は発達に向かって活動するのだが、感覚や機能を確かなものにしようとする以外に、活動自体に何か特別な目的があるわけでもなさそうである。この時期の活動は、活動することだけが目的であり、生きることそのものなのだ。初期の乳児にとって、活動は生活であり、学習であり、遊びであり、これらを区分して捉えることは不可能である。

感覚や機能が少しずつ分化・統合されてくるとはいえ、まだまだ未熟で、外見的には即興的

で不規則な活動がみられる。それは、カイヨワ(Roger Caillois)がパイディア(Paidia)と名づけた原初的な力の発揮として観察される、動きたいという本能的欲求を基本とした活動とっていいだろう。

おおむね誕生後6ヶ月位を境に、乳児の活動は大きく変化する。座る、這う、立つ、歩くといった運動機能の発達と共に視野や活動範囲が広がり、探索活動が活発になり、指先の機能も徐々に発達し、ただ触って確かめるだけの行為ではなく活動そのものが高次化してくる。例えば、並べる、積むといったような操作のルールを自分でつくり、そこからより長く並べたりより高く積んだりする姿がみられるなど、自分で決めたルールにそって活動する姿や、少しずつ、より困難な活動に自発的・意欲的に挑戦する姿がみられるようになる。これは、カイヨワがルドゥス(Ludus)“無償の困難を求める嗜好”と名づけたものが機能しだしたとみていいだろう⁸。乳児の自発的活動は、パイディアとルドゥスが結びつくことで高次化するのである。

活動の高次化に伴い、乳児は普段の生活の中で、基本的生活習慣の形成に向けての営みの場と、遊びの場とを次第に区別して意識し始めると考えられる。カイヨワは、遊びが日常から区別された「特別に取っておかれた世界」⁹で行われるとする。造形あそびにおいても同様に考えることができるだろう。ならば、上に述べた2つの場を、曖昧ながら乳児が区別して意識するようになってはじめて造形あそびは意味をもつようになるを考える。実際、造形あそびの場が乳児に特別に意識されるのは明らかだ。例えば、1歳児に寒天の煮て冷やし固めたものを遊びの素材として用意し、触ったり、掴んだり、握ったり、またスプーンを使って容器に入れたり、出したりという活動をして、寒天を口にする子はいなかった。これは、寒天も容器もスプーンも遊ぶモノとして認識し、保育室の環境を遊ぶ場として意識していたからだと考える。勿論、食事のときは環境設定も大きく違い、床にシートを敷いての活動である。

また、トイレットペーパーを天井から吊るしたり床に置いたりして、それを引っ張ったり転がしたりする活動を存分に行える環境設定をした。紙の感触を十分に体感できる遊びに展開したが、乳児はこのような活動が特別に設定された遊びの場でのみ許容されることを理解していたようで、後でトイレに入って、トイレットペーパーで遊ぶことはなかった。これも、造形あそびの場が特別に意識されていることのあらわれといえるだろう。もともと以前からこのようなモノや環境に関わる活動を継続的に行ってきたことが、課業的領域と



寒天で遊ぶ1



寒天で遊ぶ2



トイレットペーパーで遊ぶ1



トイレットペーパーで遊ぶ2

造形あそびの区分を可能にしてきた一因であると思われる。

3、乳児と造形あそび

(1) 乳児の造形あそびの教育的特徴

造形遊びは、「ローウェンフェルド(Victor Lowenfeld)以後」¹⁰⁾の「ポスト創造主義」あるいは「ウルトラ創造主義」として70年代終わりごろに登場し、80年代を特徴づけるものとなった。90年代に入って学的検証がなされ、美術教育学上の課題として様々な論争が行われることとなった。表現することのみに偏った教育ではないかと批判され、文化的な教育(批評や鑑賞)の必要性が訴えられたのである。確かに美術教育では、子どもの表現の絶対的な自由をはらんでいくことの重要さがうたわれているが、それだけでよしとするものでもないだろう。それに文化的側面が加わって十全となるとするのだ。

80年代後半からアメリカで展開された「DBAE (discipline-based art education)」運動では、明確に「美学」「美術史学」「美術批評」「制作」の各学的領域とその連関を構想するのだが、そこでは歴史的で、高いレベルでの大人の美術が想定されていて、子どものための美術教育にそのまま応用できるものではなかった。そこで日本では、子どもの表現の論理をアメリカにおけるような専門的な美術論理に対峙させて、美術教育が論じられることとなったのである。美術ジャーナルでの「柴田／金子論争」(1997)から始まった、この＜子どもの論理⇔美術の論理＞という対立軸の中での論理は、やがてどちらの極に立つにせよ、むしろ＜自由⇔規範＞の軸において、子どもの表現の絶対的自由と教育する側の論理の対立として問題にされるようになった。このような対立は、理想や信条の対立とでもいうべきもので、原理的にそうすっきりと解決するものではないが、現在、美術教育学上、造形遊びは、目的、内容、方法をもつ教育的実践として一般化され定着している。小学校学習指導要領第7節図画工作の中でも「造形遊びをする活動を通して、次の事項を指導する。・・・」という文言が各学年の内容に記されているように、学習として単一に系統立てられた形で、成果をあげるものとして捉えられているようだ。

しかし、乳幼児の造形あそびに限れば、この範疇に入らないのである。なぜなら、乳幼児期に学習を単独のものとして意識させることは、まず不可能だからだ。確かに乳幼児も様々な活動を通して学習しているのだが、それを明確に生活や遊びと区別することはできないのである。丁子かおるは乳幼児の造形遊びを考察する中で「幼児教育においては保育の内容は子どもの気持ちや求める活動に寄り添って、すべて遊びを通して行うものである。保育所では子どもの受け入れ時期が様々であることから、年齢ごとのねらいがあるものの、幼稚園では卒園までのねらいになっている。これも基本的には、卒園するまでにねらいを達成すればよいという柔軟な考え方である。しかし、小学校からの学習内容では、系統だっているために、幼児よりも学年ごとの出発地点が多少なり存在し、そのために子どもの気持ちよりも学習の内容の系統性がより重要と捉えられている。そのような状況において、『遊び』を提供することは難しく、子どもの興味と発達を待てるだけの時間がないともいえる。幼児教育では総合的に体験的に学ぶことが多い代わりに、小学校ではより各教科として学習を行うために教科を区分している。・・・中

略・・・ここで小学校の造形遊びと保育現場における造形遊びには位置づけとしての違いがある。・・・乳幼児にとっての造形遊びは彼らの生活そのものであり、表現でもある。そして、造形活動を行って何かをあらわすことは彼らにとっては日常である。」¹¹という。

つまり、造形あそびの中で乳幼児は活動を通して様々な総合的達成をみせるものの、生活、遊び、学習は不可分であるため、教科教育的成果としてそれを捉えることはなじまないと考える。乳幼児が造形あそびで得るものは学習成果ではない。それによって得られるのは満足感や自信であり自らの能動性に気付くことであり、さらなる可能性へと向かう意欲をもつことである。このことが乳幼児期における造形あそびの特徴になっているのであり、乳児においてはなおさらだといえるだろう。また、ここで獲得される自信や、自らの能動性への信憑や、新たな活動への意欲的態度が、後に行われる高度な造形活動を支える基礎となるだろうことにも留意しておきたい。この意味で乳児もその早い時期から造形活動を行っていると考えられるからだ。

(2) 乳児の造形あそびの適切なあり方

造形あそびはモノや環境に関わる活動である。ここでいう環境には、前述した特別に意識された場であることの他に、対人関係が含まれる。同じあそびの場を共有する他児との関係や、保育者との関係が含まれるのだ。造形あそびの場で、乳児どうしが2人、3人と共同したりする活動がみられることがある。このとき、明確に彼らの間に、誰かに教えられることなく、暗黙のルールが生成されていることがみてとれる。遊びを深めたり、広げたりするための規範が、自分達の間で自然発生的にたちあられ始める。このような、いわば正の人間関係がみられる一方、負の人間関係の出現を目にすることもある。例えば、他児からの妨害を受けて、強制的に活動が中断されたりすることがこれにあたる。妨害された乳児の集中力はとぎれ、活動意欲はそがれ、時には喧嘩に発展することもある。これでは安心して活動に没頭できない。一方妨害した乳児も、無条件で絶対的な自由で自分が執着しては、集団の中で生きづらくなることにやがて気付くことになるだろうが、それはまだ当分先のことになる。ここに＜自由⇔規範＞という対立軸が浮き上がってくることとなる。無条件で絶対的な自由と表現の絶対的な自由とは、まったく別なのだ。造形あそびの場で保障されなければならないのは、あくまで表現の自由であり、それが遊びの場である限りそこには一定の規範がある。それは乳児どうしの間で許しあえるという条件のついた活動の自由であり、互いに承認しあえる活動規範が破られると、あそび自体が破壊されることになる。無条件で絶対的な自由(わがまま)は遊びの集団全体を危うくするのである。そこで、この＜自由⇔規範＞の問題を含む負の人間関係を調整する働きが保育者に求められることになる。特に乳児の場合モノへのこだわりが強く表れることから、ものを取り合う行動がときとして観察されることがある。このとき調整役をするのが保育者であるが、ただ両者に同じものを与えその場を治めるというのでは、子どもどうしの人間関係は構築されない。例えば保育者が一方の子どもに二人分のモノを渡し、その子どもから他方の子どもに分け与えるというような手法をとることで、子どもどうしをつなぐ役割を担うことができる。負の人間関係を正の人間関係に変えるための調整も必要とされるのである。モノを介して人と関わることで、表現の自由の中で一定の規範が構築されていくことになる。

ボウルビィが提唱した「アタッチメント理論」は、母子関係に特化されて紹介されることが多かったが、遠藤利彦によると「Bowlbyは基本的にアタッチメントを、その主要な対象を少しずつ変えつつも、揺りかごから墓場まで生涯、存続し、機能し続けるものであると把握していた」とする。さらに「アタッチメントの、その時々までの至近的な機能は、心理社会的に言えば、（潜在的）危機によって生じたネガティブな情動状態を低減させ、自らが安全であるという主観的意識を個体にもたらすことである。個体はこうした安全の感覚に支えられて、外界への探索活動や学習活動を安定して行い、また相対的に円滑な対人関係を構築することが可能になる」¹²と主張する。

また数井みゆきは養育環境に問題があっても、なんとか不健全なアタッチメントを築かずに成長した人は、成長の段階にいつも、同一人物でなくともその子を見守り、保護する大人が養育者以外に存在していることがわかったとして、「アタッチメントの機能は『保護』であり、その結果安心感という心理が育つのである。そこを保障する家族以外の別のルートが確保されること」¹³の有益性を示唆する。ここに保育者の関わりの重要性がうかがえるといっているだろう。保育者は子どもの安心・安全を保障する存在であることが望まれているのだ。

これらのことから造形あそびの場での人的環境としての保育者は、子どもの安心・安全を保障し、子どもどうしの人間関係を調節する役割が与えられていると考える。

次に造形あそびのモノに関わるという側面について考えてみよう。感覚の直接的経験を積むことの重要性については前にも触れた。中村は人間存在の基礎をなすものは体性感覚による基体的統合であり、その上に主に視覚による支配的な主体的統合が行われるのだとする。体性感覚的統合をもとに感覚的成長として高次化した統合があらわれるということだろう。このとき外部からは感覚の練磨、さらには活動の高次化という形で観察されることになると思われる。これはローウェンフェルドのいう「創造的成長」の考え方、つまり“美術すること”の中で形づくられる子どもの「心的(内的)成長」は、まさに「創造的(外的)成長」という形をとってあらわれるとする考え方と軌を一にするものだといえるだろう。また中村は、体性感覚、体性感覚的統合を重視するのは、「活動する身体(身体的実存)の基礎をなすものと考えからである」¹⁴とする。これは触覚や運動感覚による直接経験が人間の身体性を支え、世界の全体性とも結びつくことで、世界の中で生きる自己を実感するための基礎となることをさすということである。乳児が造形あそびでモノに関わるということは、主に、この体性感覚による直接経験を積むことであり、発達の最初期にある乳児期に存分に造形あそびを行うことの意義もここにあるといえるだろう。

造形あそびの中での保育者が担う役割と、モノに関わる活動の意義について述べてきたが、続いて、その中での活動が深まり広がるための、遊びが充実し、発展するための条件について考察する。

子どもの成長過程における自主性の発達について、大西誠一郎は「自主的行動が現れるはじめの段階」は「探索的行動(exploratory behavior)として特徴づけられる。」という。ねずみや猿も探索的活動はするが、「環境に対する新奇性がなくなると消えて行く性質のもの」だとする。ただし、人間の子どもは、「その行動が経験の基盤を広め、一つの性格特性として形成され、

さらに次の事態に対して探索的な態度をとるようになるという点」が異なると指摘する。それは、子どもが経験を通して周りの世界に対する認知を変えることから始まる。例として、「木に登るという経験を通して」「新しい世界が展開され」、「その認知の世界の変化が子どもに環境は処理できるものだという自信を高め、さらに新しい世界の展開を求めて探索を続ける」と説明する。そして、「親が、許容的で、探索的行動を賞賛し援助するようであれば、子どもは自分の行動に勇気づけられる。自信は高まり、自主性はそれを契機として発達するのである。」とする¹⁵。自主的活動は他律的でなく、常に自発的な活動としてあらわれるのであり、乳児にとっても、自発的活動が許容され、賞賛され、援助されることで、自信を高め自らの能動性を確かめることになる。それがさらなる自発的活動を促し、繰り返し継続的に活動する意欲を持たせることになると考えていいだろう。保育者が受容・共感して、活動を励ます態度で乳児に接することの重要性は、ここからも明らかだ。

しかしこれだけで意欲的で継続的な活動になるわけではない。乳児の活動意欲が持続されるためには、彼らの興味・関心にあわせ、発達に応じた活動となるように配慮する必要がある。そのためには普段から乳児の活動の中に彼らの興味・関心のありかを探り、発達の程度をおしはかっておかなければならない。あるいは造形あそびの端緒においては、必ずしも自発的に活動が開始されなくてもいいのかもしれない。例えば他児の活動を模倣して造形あそびが始まっても、乳児の興味・関心にそった、発達に応じた設定がなされていれば、活動に没頭し、継続・発展させていく過程で、必ずどこかに自発的活動がみられることになるからだ。つまり、どのように活動が始まっても、それが乳児の興味・関心にそった無理のないものであれば、誰に教えられなくとも活動は自発的に継続され発展する姿をみせるのである。活動が継続されことにより、その繰り返しの中で習熟し自信を高める。それが従来の活動のフレームから踏み出す、いわば逸脱の勇気を与えるのであり、実際には活動の高次化や多様化としてあらわれると考える。

上に述べてきたように、乳児の造形あそびの適切なあり方は、乳児の発達に応じた、興味・関心にそった環境設定が行われ、存分にモノに関わる活動が可能であること、またそのとき、保育者は受容・共感し、励ます態度で乳児に臨み、安心・安全を保障し、乳児間の人間関係を調整する役割を担うことであるといえるだろう。このように行われた造形あそびの場では、さかんに自発的活動があらわれ、それが高次化・多様化する姿が観察されるはずだ。そこで保育現場で適切に設定された造形あそびの実践から、以下、検証を試みることにする。

4、造形あそびの事例の中に見る自発的活動の検証

<事例 1> 「穴に入れたり、くっつけたり」(0歳児)

はう、立つ、歩くといった運動機能の発達により活動範囲が広がり、腕や指先が意図的に動かせるようになったことで、周囲のモノに興味・関心を持ちさかんに探索活動を行うようになってきた。その中で、モノを出したり入れたり、詰め込んだりといった活動がよくみられ、また靴などのマジックテープの着脱にも興味



図 1

を示している。生活の中でのこれらの興味・関心をもとに、以下のような造形あそびの環境を設定した。

一人ひとりの運動機能の発達に対応しながらも、穴にモノを入れたり出したりする行為やマジックテープの着脱を繰り返し行えるよう、次のようなものを用意した。①大小様々な穴をあけたり、マジックテープをはったりした段ボール板をロッカーに貼り付けたもの（図1）、②段ボール箱に同様のしかけをしたもの（図2）、③穴をあけたペットボトル（図7）。①については上部の棚は歩行する子どもがモノを置いたりできるようふさがずそのままにし、下部は入れたモノを取り出せるよう手が入る程度の間隙をあけておいた。②は段ボール箱の大小により座って活動できるもの、立って活動できるものにし、③では座り込んでじっくり一人で遊べるよう配慮した。穴に入れるモノとしては、ペットボトルの蓋をつないで筒状にしたもの、円盤状の段ボール板、食器洗い用のスポンジを用意した。スポンジは子どもが手で握ったりつまんだりできる大きさに切り、マジックテープに着脱できるように片面に不織布の付いたものにし、遊び方をみつけやすいように数個は事前にマジックテープに付けておいた。以上の環境が整ったところに子ども達を入室させ活動が始まるのを待った。

まず穴にモノを入れる（図2）、隙間からモノを取り出す（図3）、マジックテープについたスポンジをはずす、付ける（図4）などの遊びを自分でみつけ、何度も繰り返す姿がみられた。ここでは、自分で遊びをみつけその遊びを繰り返し継続するという点において、子どもの自発的活動とその活動を継続する意欲的な態度を確認することができた。さらに、入れやすいサイズの穴ではなくぎりぎり入る小さめの穴に入れようとしたり（図5）、円盤状の段ボール板を細いスリット状の穴に入れようとしたりする（図6）姿がみられた。またペットボトルの穴に小さなスポンジを入れることから始まり（図7）、それを繰り返すうちに穴より大きなスポンジを押し込むことにチャレンジしたり（図8）、より小さな注ぎ口の穴を見つけて指先を使い懸命に入れたりする活動へと展開した（図9）。このことから、自発的な活動の継続が基盤となりより困難なものへと活動を高次化していく展開がみられた。またこれらの活動を通して、モノの性質や特徴を、例えば、スポンジの柔らかさやその他の素材との硬さの違い、筒状や円盤状など形の違い、大きさの違いなどを、遊びの中で試行錯誤しながら自ら探り出す約60分の活動となった。



図 2



図 3



図 4



図 5



図 6



図 7



図 8



図 9

＜事例2＞「段ボール箱と容器類で遊ぶ」（1歳児）

1歳児になっても、モノの出し入れや詰め込むという活動も依然みられるが、さらに、モノをたくさん集めたり、色や種類にこだわったりする姿がよくみかけられる。そこで以下のような環境を設定した。

21名に対し、28個の段ボール箱と、あわせて段ボール箱10杯程の量の2種類の容器を用意した。段ボール箱は子ども一人が入れる程度の大きさで、自分で出入りできる高さのものにし、①ふたを中に押し込めてオープンな状態のもの(図10)、②穴のあいたもの(図10)、③ふたを半分だけ閉めたもの(図11)の3種類用意した。②の穴は、容器を出し入れしやすいサイズにし、③のふたは、ものを置く台やテーブルの代わりに使うのではないかと考えて作った。子どもが段ボール箱の中に入ろうとすることを考え、①と③を合わせて人数分の21個、②は数人で一緒に使えるので7個用意した

容器類は、おやつに出たヨーグルトの容器を集めておき、保護者から頂いた「ガチャガチャ」の容器(おもちゃを入れるカプセル状の容器)も加えた。ヨーグルトの容器は乳白色で、「ガチャガチャ」の容器はカラフルなもので大小2種類あり、色や種類にこだわって遊ぶのではないかと予想を立てて用意した。ブロックや積み木で遊ぶ姿や日頃の子どもの活動の様子をみていると、雑多なものより種類が限定されている方が、積んだり、並べたり、集めたりといった構成的な遊びが展開しやすい傾向にある。そこで2種類の容器に限定することにした。またそのような構成的な遊びには、子ども一人一人に十分な素材が必要となると予想でき、たくさんの量を準備したが、これらを一度に出すのではなく、子どもの活動の様子をみて適宜、補充していける体制をとった。まずは①の段ボール箱6個に種類別に分けた2種類の容器を入れ、混雑しないよう3箇所に分け、子どもの前にそっと出し、②や③の段ボールも追加し活動が始まるのを待った。

すると0歳児と同じく穴に容器を入れたり(図10)、箱から箱へ何度も移し変えたり、段ボ



図 10



図 11



図 12

ール箱の中に入って落ち着いて遊ぶ(図12)など様々な活動があらわれただけでなく、色や形にこだわって容器を集めたり、並べたり、高く積み上げたり(図13)といった自分なりのルールをつくり、それにそっての自発的活動が始まった。さらにこれらが意欲的に継続したことから、置く場所を決めて集めたり(図11)、「ガチャガチャ」の大小の容器を組み合わせて並べたり(図14)、より高く積んだり、2種類の容器を組み合わせて積んだり(図15)といった、より高次の構成的な活動へと展開した。これを造形的意識の萌芽とみることができるだろう。ここでは、乳児が自ら、自分なりの規則を作りそれに沿って活動する姿やより困難なものに自ら挑戦しようとする自発的な活動の高次化がみられた。また、箱をテーブルに、容器をジュースの入ったカップに見立てて遊ぶ姿(図16)もあり、ここからは、活動を多様化し、遊びを広げていく乳児の姿が明らかになった。最後には段ボール箱に容器を片付けて活動を終えたが、片付けも子どもにとっては集めるという楽しさがあるため、保育者の言葉がけに協調し自発的に行うことができ遊びの一環として取り組むことで、片付けも含め、約70分という長時間の継続する活動となった。



図13



図14



図15



図16

＜事例3＞「積み木や箱を組み合わせて遊ぶ」(2歳児)

2歳児になると、食事、排泄、衣類の着脱など生活面でもかなり自立できるようになり、自我がはっきりしてくるとともに友達との関わりも多くなる。遊びの内容も今までの遊びが総合され、より高次の遊びへと意欲を示すだけでなく、友達とさかんに関わり遊びの世界を広げていく。ここでは、同素材・同サイズの大量の積み木を使い、箱や容器も組み合わせて遊べるよう用意した。混雑を避けるため積み木は3つの段ボール箱に分けて入れ、箱や容器は種類別にまとめて置き、子どもが必要に応じ自分で取れるように配慮した。それぞれの素材はたくさんの量を準備したが、＜事例2＞と同じくこれらを一度に出すのではなく、子どもの活動の様子をみて適宜、補充していける体制をとった。

まずは1歳児と同じく、1つの素材を集める、並べる、積むといった自分なりのルールに沿っての自発的活動がみられたが、さらに他素材と組み合わせ、積んだり（図 17、18）、積む・並べるを総合したり（図 19）、構成的な活動を展開する姿がみられた。ここでは、今までの自発的な遊びをするだけでなく、新たにつくり出した自分なりのルールも加えながら構成を楽しむ意欲的な態度がみられ、より高次の活動に展開したといえる。さらに作ったものと部屋の空間を結びつけるような活動（図 20）に展開し、これは環境（遊びの場）とのつながりを意識した、構成的な遊びの高次化したものと捉えることができる。また、1つの箱に積み木を1つずつ入れるといったこだわりの活動（図 21）や、集めた素材を箱の中にきっちりと収めようとしたり（図 22）、素材を組み合わせユニットをつくったり（図 23）というような活動の展開もあった。このように自発的な活動が持続する中で、遊びが深まるだけでなく乳児により遊び



図 17



図 18



図 19



図 20



図 21



図 22



図 23

がどんどん多様化していった様子がうかがえる。さらに、積み木を入れていた段ボール箱を使って部屋の隅を囲い、自分達の遊びの空間を作ったり（図 24）、1歳児での見立て遊びが高次化した「お店屋さん」というごっこ遊びに発展したりと、個々の活動だけでなく子ども同士が関わる協同の活動への展開もみられた。これは、乳児が自発的に遊びを多様化していったものでもある。このように、乳児は遊びを高次化へ、そして多様化へと自発的に発展させていった。



図 24

5. 考察

以上の事例から、0歳児、1歳児、2歳児へと着実に成長・発達していく様子がうかがえる。初めは活動することそのものを楽しみながら探索を深め拓げていく姿として、やがてその中から構成的な遊びが生まれ、さらに、インスタレーションを想わせる環境（遊びの場）に関わる活動に発展する姿として、乳児の活動が高次化していくことが観察できた。また「見立て」か

ら「ごっこ遊び」に進化したミミクリ（Mimicry；模擬）¹⁶の出現に、そして意味は定かでないものの、乳児一人一人が遊びへの様々な「こだわり」をあらわすことに、活動の多様化の様相ををみることができたと考える。

しかもそれらは、誰に教示されることもなく、乳児が自ら新たな遊びをみつけることによってたらされたものである。遊びの教示・指導といった形をとらなくても、乳児は自発的に造形あそびを始めるといってもいいだろう。

保育者が日頃の子どもとの関わりの中で、一人一人の発達や興味・関心を把握し、それらをもとに造形あそびとして環境設定すること、つまり、遊びたくなるような環境をつくっておくことで、乳児は自発的に活動を展開するのだ。この自発的活動が受容、共感され励まされることで、彼らは自信を高め、能動性を確かめ、意欲的になる。自信を高めることで自己肯定感や、能動性を確かめることで自主性を、そして活動に対する意欲的な態度を獲得することになるのである。そしてこれらが造形活動を支える基礎となっていくと考えられる。

さらに、未熟さを理由に軽視されてきた0歳児においても自発的な活動が見られ、それらは1歳児・2歳児と徐々に高次化・多様化の過程を見せながら継続的に行われている。この自発的活動の高次化・多様化の中に乳児の成長をみることができであろう。つまり、乳児にとっても十分に造形的・教育的なものとして、造形あそびが機能していることがわかる。

一方、造形あそびの中での活動は、モノや環境に関わりながら体感するものだといえるだろう。こうした経験を積むことで、確かな手応えのあるものとして生きることが実感されるのだと考えられる。現在、テレビやインターネット等を通して膨大な量の情報やイメージが氾濫している。現代人はとりたてて苦勞することなく、情報やイメージを手に入れることができる。それどころかそれらを無理やり注ぎ込まれている状況にあるといえるだろう。情報やイメージが、容易にあるいは受動的に、増殖すればするほど実感は希釈され、内容も空疎なものとして感じられる傾向になるようだ。

小学校の図画工作科においても、コンピューターを導入した授業が行われている。これは現代の子ども達の興味・関心にそった内容と方法を持つものであり、現代社会に生きるために必要な、教育的価値のあるものといえるだろう。しかし、こういった教育だけでは、体感的な直接経験が不足し、現実感が希薄になりかねないと危惧するのである。

例えばパソコンを使ってモニター上でコラージュをする授業の場合、コンピューター上なら、簡単にいろいろな素材（モチーフ）を手に入れることができる。実際に身体を使って、勘を働かせて、あちらこちらから苦勞して素材を集めてこなくていいのだ。また、集まった素材を操作するときにも、コンピューターを使うことにより何度でもリセットしながら自分のイメージに合うように、試行錯誤することが容易になる。しかし一方で一つ一つの素材の手触りを確かめたり、触れることができる素材を操作して、運動感覚をもつことができなかつたりする。さらに、リセット機能に安易に頼ることになると、粘り強くつくり上げていくための集中力は育ちにくいだろう。なにより身体を使ってつくり上げることを実感できないのである。モニターにあらわれたイメージをコンピューターで操作するとき、キーボードをたたいたり、マウスを動かしたりすることで感じる触覚や運動感覚は、モニターを見つめる視覚に支配されている。

完全な視覚優位の状態に体性感覚は押し込まれていくのだ。

必ずしもコンピューターの導入を否定的に捉えているわけではないが、体性感覚を解放し、不足がちな「身体による実感」の要素をどこかで補うべきだと考えるのである。このことから、乳幼児期に身体を通した直接経験を十分に積むことが、あるいはその不足する要素を補うことになるのではないかと期待するのだ。乳幼児期から、実感を伴う活動を継続して経験することが、後の様々な造形活動を支えることになると思う。

仮想現実に入入することで現実感が希薄になることを恐れる言説がなされるようになって久しい。言いかえれば、身体によって直接に知覚された手応えのあるイメージをつくることで、生きる実感をリアルに感じる事が子どもの育ちにとって切実に求められているということである。それが生きる拠点としての身体を開いていくことになるのだ。造形あそびで活動を通して直接体感し、その経験を蓄積することの意義もここにある。

体感経験を蓄積するためには、活動が自主的に継続されなければならない。この継続性によって活動は充実し、発展していくのである。自発的活動の高次化・多様化は、まさにこのことをあらわしているといっていいただろう。自発的活動が充足させられることによって、つまり「遊び込む」と保育現場で呼ばれる状況のもとで、高次の活動に深まったり、多様な活動に広がったりするのである。

先に述べたように、自信をもって意欲的に活動に向かおうとする傾向を獲得することで、乳児は更なる可能性に自発的に挑むことになる。これが、幼児期、さらに就学児期へと受け継がれ、造形活動への意欲をかきたてることになり、ひいては、生きることの実感と結びついて生活や学びの基礎になるものとする。

おわりに

現在、美術教育上の課題として乳児の造形活動への関心はそれほど大きくない。また保育現場においても乳児保育の中では「養護」の内容が中心となり「教育」の内容についての意識が希薄で、特に造形活動に関してはパスや絵の具を使えば「造形」と捉えているのが現状であろう。0歳児は未熟だから造形活動はまだできないとしたり、保育者の興味・関心に基づいた内容に取り組ませ、その活動が円滑に進められるための「援助」を保育者の仕事と捉えたりすることから、子どもの行為に保育者が手を加えて作品化していることを目にする。「子どもが健やかに成長し、その活動がより豊かに展開されるための発達の援助」¹⁷を「教育」とするならば、教示・指導することだけが教育ではなく、自ら育とうとする力を支援するのも教育の一つのあり方だ。未熟だから手取り足取り教え、指導しなければ何もできないと考えるのは誤りである。「表現」領域での活動として、乳児が造形あそびの場でさかんに、しかも自発的に活動してみせることは、さきの検証からも明らかである。そしてそれが後に行われる高度な造形活動を支える基礎となりえることを示してきた。同時に活動を通して乳児が成長・発達する姿をみてきた。それは、「遊びを通しての教育」の格好の一例である。だとすれば、未熟であることで軽視されてきた、乳児の造形活動の可能性に、保育の「養護と教育」の観点から、また美術教育の立場から、改めて注目すべき時がきているといえるのではないだろうか。

(註・引用文献)

- ¹ 文部科学省：『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版，2008年，pp.11～12
- ² 厚生労働省編：『保育所保育指針解説書』フレーベル館，2008年，p.83，p.86，p.97，p.101
- ³ 同上，p.23
- ⁴ 同上，p.37
- ⁵ 小西行郎：『赤ちゃんと脳科学』集英社，2003年，p.111
- ⁶ 中村雄二郎：『共通感覚論』岩波現代選書，1979年，p.89
- ⁷ 同上，p.208
- ⁸ R・カイヨワ：『遊びと人間』多田・塚崎訳，講談社，1990年，p.67
- ⁹ 同上，p.36
- ¹⁰ ローウェンフェルド(註)：アメリカの美術教育理論家。戦後日本の創造主義美術運動に大きな影響を与えた。
- ¹¹ 丁子かおる：『Matrix No.5 基礎造形教育学研究（科研費報告書）』基礎造形教育学会，2007年，p.131
2009年4月より適用される保育所保育指針から保育の内容の中で年齢ごとのねらいは具体的に扱われなくなったが、そのことが丁子のこの論文の価値を損なうものではない。
- ¹² 数井みゆき・遠藤利彦（編著）：『アタッチメントと臨床領域』ミネルヴァ書房，2007年，pp.4～5
- ¹³ 同上，p.96
- ¹⁴ 中村雄二郎：同上書，p.131
- ¹⁵ 大西誠一郎：「自主性の発達理論」『児童心理』金子書房，第22巻第11号，1968年，p.1818
- ¹⁶ ミミクリ(註)：カイヨワによるとミミクリ(Mimicry)とは、現実を隠蔽し、第2の現実を顕示する絶え間ない創作のことで、具体的には、人が自分を自分以外の何かであると信じたり、自分に信じ込ませたり、あるいは他人に信じさせたりして遊ぶこと。「つもり」になって遊ぶことである。
- ¹⁷ 厚生労働省編：『保育所保育指針解説書』フレーベル館，2008年，p.56

