

幼児の造形的遊びにおける「創造」と「破壊」について

学校教育専攻 学校教育専修

内村 優一

2012年2月13日

目次

第1部 序論

第1章 造形的遊びへのアプローチ

第1節 造形的な遊びにおける可塑性 1

第2節 ものを扱う能力の獲得 3

第3節 イメージの展開 7

第2章 造形における「創造」

第1節 描画の発達 1 2

第2節 造形場面における創造的活動 1 7

第3節 「創造」から「破壊」へ 2 2

第2部 本論

第1章 研究するにあたって

第1節 本研究の目的 2 5

第2節 本研究の仮説 2 6

第3節 研究方法 2 7

第2章 結果と考察

第1節 不必要だから壊す 2 8

第2節 破壊による解放 3 2

第3節 おかたづけを契機とした破壊 3 6

第4節	思いがけない破壊	4 2
第5節	つくったものを壊す	4 4
第3章	反省と展望	4 6
おわりに		4 7
要約		
事例集		

第1部 序論

第1章 造形的遊びへのアプローチ

第1節 造形的な遊びにおける可塑性

子どもは、どろだんごをいくつも丸めて固めて並べたりして立体的造形物をつくって楽しむ姿が見られる。同じように積木を積んだり、ブロックを組み合わせてたりして“つくる遊び”をしている。これは、造形的遊びにおける“創造”である。しかし、造形的な遊びでは、“創造”で遊びが終わらない場合がある。その例をあげると、どろだんごをいくつも丸めて固めて並べていたにも関わらず、つくったどろだんごを地面に叩きつけて壊す場合が見られる。このように破壊を楽しむような場面も見られることは確かである。つまり、造形的な遊びは“創造”と“破壊”を含んでいる。

一般に“創造”は、あたらしいものを産み出すことである。一方、破壊はすでにあるものを壊すという意味でもあり、それぞれは対極の位置にある。そのため、創造はプラスの意味でポジティブであり、破壊はマイナスという意味でネガティブである。そのようにして“破壊”とは、マイナスなイメージにとらわれがちではあるが、実際、子どもの遊ぶ姿から、破壊を楽しんでいるであ

ろうことがうかがえるのだ。これは一体どのような意味を持つのだろう。

重症心身障害児施設での粘土活動の実践から田中（２００８）は、「ちぎることは破壊ですが、それをぽっとくつつければ創造になります。たたけば破壊ですが、そうしてへこんだ後は創造です」と述べており、粘土は、破壊と創造が背中合わせになっていることに触れている。さらに、ローウェンフェルド（１９５７）は「粘土の実際の性質は、その“可塑性”にある。その可塑性のゆえに、粘土は、子供があらゆる方面で概念を発見し、粘土を全く思いのままに用いると思われる」と述べている。両者とも、粘土の性質として述べているが、紙や積木、ブロック、廃材などの造形的な遊びで使われるものは形の変容が可能であり、“可塑性”の性質を含んでいると言えよう。子どもは、この“可塑性”という性質を活かして、造形的な遊びで思い思いのものを創造することもあれば、破壊することもあるのだろう。つまり、“可塑性”という性質があるため、造形的な遊びでは、子どもは創造だけでなく破壊をも楽しむことができるのではないだろうか。そのように造形的な遊びは、創造と破壊を含むのだが、“造形的な遊び”に至るまでの発達を以下にみていきたい。

第2節 ものを扱う能力の獲得

造形的な遊びでは、ものを扱うことが必要となる。積木は、扱われることがなければ、単なる木材片である。粘土も扱われなければ、土の塊である。そのため、これらの「もの」は、子どもによって扱われることで機能し、造形的な遊びで創造されることもあれば、破壊されることもあるのだ。この節では、ものを扱う能力がどのように発達していくのかということに触れておきたい。

乳幼児の知的能力の発達を評定する7つの順序尺度を作成したハント（1969）の「ものに対するシェマの発達」の領域においては、子どもにとって、オモチャやものとの遊びはたいせつであり、そこには知的行為を含んでいる。そのものやおもちゃとのかかわりは、ものを口に入れる行動から初まり、その後子どものものである行動はたたく、投げるといった行動様式へと発達し、オモチャを使つての社会的に認められた行動が出現し、遊びの基礎ができ上がっていくとされている。このことをうけて1人の子どもを断続的に追跡し、知的能力の発達の過程を示した宮原（1985）は、『ものに対するシェマの発達』の領域においては、生得的な把握反射からはじまる子どもの能力は、生後12週で手に握ったものを口に入れる行動へと進む。この能力は、ほぼ同じ時期に達成されるものを追視する能力と協応して、手に握っ

たものを目でみる能力の獲得（20週）へと発達していく。ものを追視する能力の獲得によって達成されるものを交互にみる、手を注視する、さらには、ものを目でみる能力が協応して、目の前にあるものに手を伸ばしてとる行動が獲得される。それが達成されるのは、生後23週、ほぼ5ヶ月のときである。この能力の成立を契機として、子どもは空間関係を認識したり、手段と目的の分化によってものを手に入れるための新しい手段を獲得するだけでなく、その行動が意図的・選択的意味をもつようになる。」と述べている。さらに、生後5～7ヶ月の「ものの永続性」の成立によって、「ものに対するシェマ」の発達においても、ものに応じて握っているものを落とす、投げるといった行動が形成され、45週から56週にかけてはものやオモチャを使って社会的に認められた行動をすることができるようになり、ものとの遊びも社会性を獲得していくとしている。そして、高橋（1984）も、9ヶ月は手近にあり、しかも明るい色彩のものをつかんで、口へ運ぶ。12ヶ月は、ものに対して何かをする前に、見たり、指でつまんだり、ひっくり返したりして、一つひとつ調べるようになる。15ヶ月を物は、終始一貫して、適切な使用法に従って用いられるようになるというように、子どもの対物行動の体系的変化をまとめている。

宮原と高橋の述べる発達過程の時期に差が見られるのだが、両者とも口へ入れる段階に初まり、意図的な行動をとる、社会的に認められた適切な使用法に従った行動といった段階を確認している。つまり、手に持ったものを口に入れる段階から、ものに手を伸ばしてとるように目的のための行動が獲得されていき、さらに手に持ったものをどうするのかというような意図的な行動も成立してくるようになる。そして、ものを扱うことの社会性を獲得していき、“ものを扱って遊ぶ”ということも機能していくようだ。加えて宮原は「ものの永続性」の領域として、3つの不可視転置課題を56週で解決したことで「表象」の出現を示しており、高橋も21ヶ月は一つのものを、他の物と「一緒に」使用するようになる。もしくは、目の前にない物が、あたかも存在するように扱い始める、というように表象機能の出現に触れている。

人間の手とのかかわりで、「もの」存在の基本カテゴリーとして玩具が1つであると述べる西村(1989)は、「棒きれが馬を象徴し代理するから、そこに乗馬ごっこが成立したというよりは、ふと手にした棒きれと少年のからだとのあいだにある独特の遊動が生じたから、これが動機づけとなって、遊びは乗馬ごっことなる。こうして、いわば動機づけられた想像力が、棒切れを馬と見、私の動きを現実の乗馬をなんらかのかたちでなぞらせる行動

へととのえる」と述べている。これらのことを踏まえると、ものを扱うことが遊びの基礎となり、次段階に表象機能の出現が現れ、遊びへ大きな影響を与えるようだ。その表象機能によって、ものを代理物として扱って遊ぶようだ。そのため、次節では、象徴機能の獲得とイメージの展開について触れていきたい。

第3節 イメージの展開

物を扱い、操作する経験の蓄積によって、子どもは、ない物があるかのように振舞うことができるようになる。例えば、空のペットボトルが置いてある。そのペットボトルから心内で“ジュース”を思い描く。そのイメージが形成されると、実際に目の前に“ジュース”は存在しないが、“ジュース”を飲む仕草をして、あたかも“ジュース”が、あるかのように振舞うことが可能になる。これがふりの行為である。

さらに段階が進むと「見立て」が可能になってくる。例えば、“木の棒”を“スプーン”に見立てて、“スプーン”の代用物として使用するようになる。他にも、自分ではないの者になったつもりで、そのなった者を演じることができるようになる。例えば、“お母さん”になったつもりで“お母さん”を演じることである。これらは象徴的行為と呼ばれる活動である。この象徴的行為について高橋（1993）は、「ピアジェ的な枠組みで考えるとき、ふり遊びの開始は、ことば等の、他の認知発達の道標とも一致し、そのためにこそ、詳細に検討される価値がある。ふりの行為として表出される表象的活動は、近くによってもたらされる心的要素を、一貫性とまとまりを持つ基本的原理として操作する能力である。」と述べており、さらにヴィゴツキーを援用にして、「思考が

目前にある、現実の知覚から開放されて、自由に活動できるための能力である」と述べている。

このように、前節で述べた“ものを扱って遊ぶ”感覚—運動的遊びから“ふり遊び”のような表象的行為へと推移することによって、現実とは違う世界を手に入れるわけである。しかし、現実とは全く違う世界ということではなく、現実とはつながった状態での、別のもう一つの世界を手に入れるわけである。二歳前後にかけて現に存在しないものや行動のシェマを喚起し再現する力（想像力）が現れ、幼児期には現実を象徴的にとらえたり、さらに現実と象徴の間を行き来しながら生活も遊びとして楽しみ、思考や想像を深める「象徴的思考」としている。そして、保育所や幼稚園での行動観察を基に研究を行った中沢（1979）はイメージの発達についてごっこ遊びを引き合いに、「ごっこ行動が三歳児期から起こるのは、子どもが生活体験のなぞり行動を卒業し、体験のイメージを能動的に整理し始めたことを表す。イメージ表出の過程で子どもが大人の役を取り、たとえ人形や縫いぐるみでも自分自身である子どもの役を取らせるのは、人間関係を客観的にみる態度をもち始めたこととみななければならない。三歳児後半、つまり半数の子どもが満四歳を過ぎるころになると、ふつう月齢の高い子どもから、子ども同士で役割分担を起こす」と述べた上で、

子ども同士でイメージの交流や合成を行い、子どもの内部のイメージが拡大されていくことに言及している。これらのことから子どもが虚構の世界を手に入れ、その世界が深まったり、拡大することが幼児期にみられることがわかる。

しかし、高橋（１９９３）は、物の見立てにとってより重要なことを、子どもが、現実世界における物の「文字通り」の扱い方を習得することであることを訴え、さらに物の見立てに関して、物Ａ（能記）と物Ｂ（所記）の距離化か接近化について「ピアジェが幼少期の物の見立てにおいては、何が何にでも見立てられ、これはゆがんだ同化を意味するとしているのは、その後の実証的データと矛盾する。ピアジェの考えでは、発達初期の歪んだ同化は、発達とともに修正されて、能記と所記は次第に近接化する。しかし私どものデータは、それと逆の結果を示している。ヴィゴツキーもまた、発達につれての能記―所記の距離化という、ピアジェとは逆方向を示唆する見解を提出した。ヴィゴツキーにおいて物の見立て現象は、物と行為から思考が分離する重要なワンステップなのである」と、ピアジェを批判している。

これはピアジェが、能記は所記に離れているものから近づくと主張するものであるが、ヴィゴツキーは能記と所記は近いものから離れていくとしており、高橋もヴィゴツキーの側に立つとして

いる。つまるところ、幼児の見立てをピアジェは“歪んだ同一”と称したが、そのようなことではなくて、ものとして扱う社会性の可能性を広げながら、一方ではイメージを多様化させていくということになるのだろう。少々強引過ぎるのかもしれないが、このことを踏まえて造形的な遊びに結びつけて考えると、例えば、画用紙は絵を描くためのもの、折り紙は折ってつくるためのものであるのが、画用紙でも折ってつくることが可能で、折り紙でも絵を描くことが可能であって、一枚の紙が描くためや折って使うこと他にも丸めて使ったり、切って使うことのように紙としての可能性を広げていき、そして紙が棒になったり、剣になったり、動物になったり、建物になったりとイメージが広がっていくということになっていくのではないかと筆者は考える。そのことによって、子どものイメージが手を介して、ある1枚の紙きれが形を変えることで、“ロボット”や“お人形さん”、“飛行機”になる。さらに、ブロックを積み上げることによって“塔”であると積み上げる本人が認識することで、その子なりの「表現」として造形的作品が創造される。このようにして、その子なりの「表現」が形として浮かび上がってくる。これらのことから造形的な遊びは、素材からイメージを喚起してつくることもあれば、イメージしたものに向けて素材を変容させてつくりあげたり、何気な

く触っていた素材が別の“何かしらの物”に見えて命名したりするのではないだろうか。次節では、造形的な遊びへ向かうにあたって描画の発達に触れていきたい。

第2章 造形における「創造」

第1節 描画の発達

手を自由に動かすことができるようになることが描画活動の出発点でもある。なぐり描きは、乱画、錯画、スクリブルともいわれ、この特徴は、身体の運動によって引き起こされるものであり、なぐり描きはその結果である。たまたま動かしたところに跡が残るというのが始まりであるようだ。そして、なぐり描きを描き続けるにしたがって、一定の方向を示すようになる。ローウェンフェルドによると、この頃の重要な経験を運動感覚の活動の喜びから生じ、後には、線を自由に引けるようになったり、線を視覚的に統御できるようになったりすることが生ずるとしている。ガードナー（1980）は、さらに詳しく「ジェリーのマーカーを使う楽しみは、まだまだ原初的である。彼が壮大な表象図式をひそかに用意しているとはまずいえない。しかし喜びがないともいえない。以前は、手の中のマーカーの冷たい感触と前腕の粗っぽい筋肉運動から満足を得ていただけだった。今はマーカーのつける痕跡を眺めたいと思い、印がつかないとイライラし、そして自分の労働の成果の詰まった紙を眺めて満足感を得る」と述べている。これらをこれまで筆者が述べてきたことに照らし合わせると“ものを扱って遊ぶ”段階であるが、見立てのようなものはあ

らわれていない。ガードナーから興味深いのは、“ただ操作して描く”から“描いたものを見て楽しむ”ということである。すでに、描いたことによって描くことが楽しいということを感じているのだろう。

そして、なぐり描きは線画から円という形が出現してくるのだが、ここでは必ずしも円と言えるわけではなく偶然の産物であったりする。しかし、描きながら“これは〇〇”、“これは△△”と言うようになり、イメージによって意味づけがされるようだ。このことに対してローウェンフェルドは、動作を介しての〈運動感覚的思考〉から、絵画を介しての〈想像的思考〉への変化としている。さらに、この円が閉じられるようになり、形同士が組み合わされるようになる。そこで形の出現といえるようであるが、ここでの「意味づけ」というものは少し変わってくるようだ。それは描いた結果、もしくは描いている最中に意味づけがされることと、描く以前に“〇〇を描こう”とする違いがあるようだ。これは、自ずから知らず知らずのうちに出来てしまっているという意味での「表出」と、自分の中に何らかの意図があって現れるという意味での「表現」の違いのようでもあり、筆者個人としては（話が逸れるかもしれないが）、この「表現」が造形の場合だけではなく、“生きること”において重要なのではないかと考えている。

形が現れることで次に顔が出現する。ガードナー（１９８０）は息子を対象にして、２６ヶ月のとき顔があらわれたとして、「バラバラの円で〈顔〉と名づけられたが、小さい円が一つか複数のそのなかに直ちにいられて〈目〉と名づけられた」と述べ、顔への理解に苦しんでいるようだ。確かに子どもが絵を描いているときに何を描いているのかを尋ね、返ってきたこたえが思いもしないこたえが返ってくるときがあり、驚かされることがある。しかし、板井（２００８）は顔への理解として、『顔』もまた、シンボルですから、相手の顔だけを意識してそれを再現させようと思っているのではないのです。丸が『お母さん』だったように、この『顔』も相手の全身像の象徴なのです」と述べている。

次に顔に手と足がついた頭足人である。多くの場合が足から先に現れるようだ。ローウエンフェルドによると、５歳の子どもには普通であることに触れ、「子供は、自分の絵と外界の現実との間の関係をつくろうとの欲求を満たしているだけである」と述べている。一方板井は、足が出ることを「そこに居た」という自己主張で、同様に手が出ることも「何かをした」ためであって、その子にとって「真実」を描いているのだらうとしている。両者の間には若干理解の違いがあり、後者が良いと言うわけではないが、前者は、子どもの絵に対して冷ややかな目であるように受ける。

その後、絵の中に天と地が分けられる線としての“基底線”が描かれる。ローウェンフェルドは、「これは上に物がある基底を象徴するためであったり、風景の表面を特徴づけるために“基底線”を用いる」と述べている。基底線が登場することによって一枚の紙としての画面が統一されるようになっていく。これまでにあった余白の部分が徐々になくなっていくのだらうと筆者は考える。

ローウェンフェルドによるところ、情緒的のために子どもの空間概念が歪められてできた一切の再現を、主観的空間再現と呼んでおり、その歪みの1つの型を「基底線が子供の空間概念の中でまだ媒介物としての働きをしているものである」としており、もう1つの型を「情緒的経験が強いために自分の環境の一部であることを忘れて、子供は自分の『基底線の経験』を一切破棄して、純粹に情緒的経験に基づいた空間関係を持込んでくる。これは、例えば山登りの絵を描く際、基底線を描いて山を描く。そして、山を登った経験から山の頂上にさらに基底線を描き、家を描こうとするようなことだと筆者は理解している。そのように基底線が現れると、見えないはずの面も見える面も描いている「透視図法」が現れるようになっていくのだ。しかし、筆者の経験ではこの頃の子どもに“形や人の目を気にしてしまい描くことができない”

ということが起こっていたように思う。発達によって描くことができるようになっていくのだが、描くようになることで描けなくなるということはどのような事態なのだろうかという疑問が沸いたが、また違う話なのでこれ以上は控えさせていただく。

描画は、意味づけの段階から頭足人を経て、画面の統一の段階に移行することで二次元的認識だったものが三次元的認識へと飛躍していく。さらに知的リアリズム、視覚的リアリズムへと移行していくようである。このようにして描画の“創造”がなされていく。これを子どもは、遊びとして獲得していくことが筆者にとって興味深いことでもある。

さて、今回筆者が扱いたい造形的な遊びは、描画ではなくて立体的造形を意味している。次節では、描画と絡めて、造形の創造的活動の発達をみていく。

第2節 造形場面における創造的活動

立体的造形では描画ほど発達の指標がはっきりとはしていないようだ。何が一番最初としたら良いのだろうか。そして、どのようなものを扱うかの議論も必要なのかもしれない。しかし先行研究を見る限り、粘土を用いた研究が多いようである。中川（1996）は造形物の発達の過程について「作品の発達とは、幼児が、粘土塊を変形、合体、分離、組み合わせる操作を繰り返しながら、客観的にととのった形に構造化する方法を獲得していく過程である」と述べている。では、その獲得過程はものであるのだろうか。

ローウェンフェルド（1957）は、「意識的な目的も無く、粘土を壊したり、つついたりするのは、なぐり描きに平行する段階で、無秩序段階と呼ばれる。材料に馴れ、自分の活動を統制する必要を感じずるようになると、子供は、時々むちゃくちゃに粘土を引きちぎったり、あるいは同じようなものをいくつもちぎったりする。または、渦巻きや球のような型を作りはじめることもある。目的や意味は無いが、ある型を意識的に形作ろうとするこの最初の努力は、意識的にそれを統制しようとするなぐり描きの第二段階と、容易に比較して考えることができる。」と、あきらかな描画との関係性から述べており、これまで述べてきたことに

照らし合わせると、ものを扱う段階の意図的な行動となるだろう。

児童の立体表現の発達過程を粘土活動から研究を行った熊谷（1958）は、「形らしいものの現れる時期は、大体2才の終りから3才にかけてである」とし、「4才児は興味の持続時間、命名、形の構成、活動、作品数等、全ての点において3才児と大きく引きはなす。すでに6才児の中には形を作らない子どもは一人もいなくなり、どのような点からも明らかに造形活動として認められるのである。故に2才の粘土のただ操作して楽しんでいた時期から、造形活動へと移るのは3才から4才の時期で、これが立体表現活動の最初の著しい発達をとげる時期であると考えられる」と述べている。熊谷の述べることからすると、2歳から3歳にかけての形らしいものの出現は、操作によるものであって、造形活動と言うには至らないようである。しかし、4歳以降になると造形活動として位置づけられる持続時間や命名などによって根拠が現れるため、3歳から4歳にかけての発達が造形物の創造に意味を持つようだ。加えてハートレイら（1978）は、「粘土遊びをグループで経験したたいていの子ども達は、4歳までに何か目的物（対象物）をつくる段階に到達するものと思われる」と、4歳までにはつくる段階に到達することに言及している。このように造形物に意味をもつ創造的活動として3歳から4歳に

かけて発達に移行期があることを述べている。

さらに、造形的遊びにおける「みたて」について研究を進めた横出・寺戸（１９８３）の述べることから、造形活動が多様になる背後にはイメージ操作が影響を及ぼしていることがわかる。

「低年次では材料から受ける視覚的刺激が有為に作用し、外形的特徴あるいは、一つの造形的要素のみからみたてを起こすが、高年次になると視覚的刺激のみでなく、材料の特質を加味してみたてを起こすために、複数の造形的要素からみたてが発生する可能性も高くなると推測できる。」と述べており、生活経験がみたての出現状況に影響していき、年長児にもなると材料に対する視覚的認知のみではなく、材料の概念をも含めてみたてを起こしてゆくことに触れている。さらに、年少児においては、無操作に材料に触ったり、無意図的に組み合わせるなどの活動が続き、みたての出現が少なく、規則遵守的に継続する連続的展開も発生しにくいことを指摘している。「年中児になると、無意図的ではあるが偶然できた形を何かにみたてて遊ぶ素質が加わる。また遊び中心的な志向も増す。そのため、変転的連続を繰り返しつつ遊びを持続させることが主になる。しかし、全ての被験児が単なるみたての連続を繰り返すだけでなく、約１割程度の被験児は途中でイメージを中断・変更して新たな連続的展開を続行した。従って、こ

の時期に多少のイメージを操作する力が備わるとも捉えられる」と述べ、加えて年齢が高くなることで積層的にみたてを起こしながら、一個の造形物の完成に向けてみたてを収斂させていくことに触れている。横出・寺戸の述べることから、造形遊びでのみたては、年齢の発達に伴い、遊びの材料に対する概念が確立されていくことが関係し、そのことに合わせてイメージを操作する力が備わっていくことで、造形遊びにおける創造的活動も発展していくということがわかる。これは第3節で述べたことでもあり、イメージの展開が多大な影響を与えていることがわかる。しかし、描画よりも立体的造形の創造は若干の遅れがあるのではないだろうか。

その点を中川（1996）は、「単純な凹と凸の空間から複雑な凹空間へと発達していく。そして、「凹形態」の出現は、幼児が立体空間を理解しつつそれを形態に表現できたという発達の指標となりえる」と述べている。粘土などの造形と描画の違いは、粘土などの造形は立体による表現である。前節で述べた頭足人から画面の統一へと移行するにあたって二次元的認識と三次元的認識で大きな発展を迎えるものであった。そのようなことを踏まえると、やはり立体的造形物を創造するというのは描画ほど早くはなく、立体を認識する上で空間認識が関係しているよう

だ。

第3節 「創造」から「破壊」へ

これまで造形活動における発達への先行研究を並べたが、ハートレイら（1978）は、粘土や積木を使って遊ぶことについて興味深いことを述べている。粘土については、「罪の意識を伴わない破壊と、満足して構成するという、これらの両方を満たす他にまさるもののない媒介を提供するのである」と述べ、積木についても、「おもしろいことに積木によって外在化された多くの空想は、破滅と破壊に関係している。積木は大変かたくこわれにくいので、子どもは外からの災いの恐怖と、内からの破壊的衝動との両方をあらわすのに安全と感じるのかもしれない。さらに、これらの感情を非常に具体的で現実的な何物かに投影して、子どもはそれらの力とおびやかしとを取り去ることができる」と述べている。上記ですでに触れたが、ハートレイらが指摘するように、素材が形を変えるということは、「創造」ということに限定されているわけではなく、「破壊」も含まれている。砂場で集い遊ぶ子どもたちの「遊び状況」を研究した安東、圖子（1982）は、「『造形活動』が自分自身の『造形活動』を破壊する、という事態が発生した。幼児Aは、この予想もしなかった状況に驚きながらも、その変容を喜び興奮している」と、造形活動のなかで破壊を喜ぶ子どもの姿を報告している。実際、筆者の経験上、つくっ

た物をすべり台から転がしたり落としたりして、造形物同士を衝突させて壊すことを楽しむ子どもの姿も見られる。さらに、壊れることと常に寄り添いながら積木を積んでいくような姿もみられる。そして、つくっては壊すことに限らず、形としてあった物（新聞紙や発泡スチロールなど）を破いたり壊したりして、破壊を楽しむ姿も見られる。そのように考えると、“消す（消えてゆく）”や“崩す（崩れてゆく）”などといったことも形を変えることには変わらない。ここで筆者が注目したいのは、「造形的遊び」は、“つくる”だけによらず、“破壊”という面のおもしろさも含めているのではないだろうかということである。

昨今試みられている創造性への研究や造形遊びにおける研究は、子どもが遊びを創出する際における創造性への言及であったり、造形活動を「遊び」として保育に取り入れることが、子どもの表現活動として重要であることなどが認められている。しかし、造形遊びや造形活動の研究はたくさんあるが、“破壊”へ目を向けた研究は非常に少ない。第1節で筆者は造形的な遊びでは可塑性によって“創造”と“破壊”は付きまとうものであることを指摘した。造形活動の先行研究は、どれも“創造”に主眼をおいたものであって、“破壊”に触れてあっても、そのような行動が見られたというような報告でしかない。

そこで、本研究では上記のような課題を克服すべく、造形的遊びにおける「創造」だけによらない「破壊」に注目していきたい。

しかし、造形的な遊びの“破壊”は、概念構成や理論枠組も明確ではなく、研究方法の基本確立すらしていない。そして、造形的遊びにおける“破壊”そのものの解釈も不十分であり、位置づけも明確でないことを指摘しなければならない。これらのことを踏まえて研究を行うのだが、“破壊”を取り扱うため、造形的な“破壊”の局面全般を見るのではなく、本研究においては自らつくったものを自ら壊すという行動を中心に観察し（場合によっては自らつくったものを自ら壊す行為の周辺と思われる行為も含め）、一連の行動のプロセスを基に、事例を通して幼児が実際、“自らつくったものを自ら壊す遊び”をどのように遊んでいるのかということを考察していきたい。

第2部 本論

第1章 研究するにあたって

第1節 本研究の目的

本研究での目的は、第1章、第6節でも述べたのだが、研究する上での目的をもう少し絞っておきたい。今回、自らつくったものを自ら壊す行動（以下、“つくったものを壊す”とする）を中心に観察していく。“つくったものを壊す”ことで破壊に至る動機であったり、年少児の“つくったものを壊す”と年長児の“つくったものを壊す”では何かしらものの差異があるのかということについて焦点づけて研究を進めていきたい。そして、本研究で子どもの造形的遊びにおける「破壊」への理解にもつながればよいと考える。なお本研究では、つくったものを壊すという点で破壊行為を扱うのだが、破壊行為への精神的な問題や幼児が抱えている心理的問題といった事柄への言及は、本研究の主旨とは違うと考えるため控えさせていただく。

第2節 本研究の仮説

すべての造形的な遊びで“つくったものを壊す”というわけではなく、つくって壊す場面が見られないことについても仮定しておきたい。幼児にとって大きくて、それなりに重たいもの（中型積木）においては“つくったものを壊す”行動には至るのは難しいのではないだろうかと仮定する。その対極な位置として、小さくて軽くて、形が変容しやすいもの（砂や土）では“つくったものを壊す”行動が多いのではないだろうか。つまり、扱うものが大きいものと小さいものとでは、遊びとして“質の違い”があるのではないかと考える。そのため、“つくったものをこわす”行動の出現に違いをもたらすのではないだろうか。そのようなことから観察を主観察として砂場、補助観察としての中型積木を扱う場にわけて観察を行っていく。

第3節 研究方法

(a)研究日時

津市内F幼稚園の全園児を対象に2011年10月20日より開始し、同年12月8日までの間、計14日間（10月20日、25日、27日、28日、11月1日、8日、10日、15日、22日、24日、29日、12月1日、6日、8日）実施した。

(b)観察時間

“つくったものを壊す”が自然発生的に出現するであろう午前中の自由に遊ぶ時間とした。

(c)観察方法

自然観察法をとり、必要に応じて参加観察法に切り替えながら行い、記録した。

(d)観察場所

主観察を砂場として、補助観察を室内の中型積木で遊ぶ場面を中心に観察を行った。

第2章 結果と考察

第1節 不必要だから壊す

事例2 土山 3歳児クラス 10月20日 事例1続き

Mは土山の近くにいた年長児のどろだんごづくりに加わる。“どろを握る際はしっかり握る”ことなどを年長児に教えてもらいながらどろだんごを3個つくった。そして、Mはどろだんごを両手で持って立ち上がり、少し離れた場所から見ていた筆者のところまで歩いてくる。

Mは筆者に「できたー」と告げ、筆者は「お～よくできた」と返すと、筆者にどろだんごを渡していき、3個とも筆者に渡した。筆者が「これどうするの?」とMに尋ねると「もっといて」と言い、遊んでいた土山とは違う場所（保育室の方）へ走っていく。

5分ほど待つがMは帰ってこないで、Mが行った方をへ行ってみると、Mは土山とはまったく別の砂場で遊んでいた。筆者は「つくっただんごどうするの?」と、Mに尋ねながら近づくと、Mは「もういい」とあっさり言う。筆者は「でも大切なやつやし…じゃ～作っただんごここに置いとくで」とMに言って、地面にどろだんごを並べる。すると、「うんち」とMは言って、つくっただろだんごを勢いよく足で踏んで、筆者の顔を見てギャハハと笑っていた。

事例2では、Mがつくったどろだんごを筆者が「持つといて」と言われたので持ち続けていたのだが、Mはそのことから離れて、違う場所で違う遊びを始めてしまう。Mにとっては、どろだんごができたことが満足であり、筆者に預けた時点で“どろだんごづくり”としての遊びは終結していたようだ。それにも関わらず筆者はMのもとにどろだんごを渡しに行くのだが、Mにとってどろだんごは、完結したものであって、今している遊びには不必要なものであったのだろう。それが「うんち」となり、既に必要のないものだから壊すということに至ったのではないだろうか。

要らないものを壊すという点では、事例12でも同じようなことが言える（事例12は、自らつくったものを自ら壊すではなく、他者がつくったものを壊すという面を孕んでいる）。

事例12 砂場 4歳児Tクラス 11月18日 事例11続き

Sは別の学生を前にして遊んでいた。S zはカップに砂を詰め、地面にひっくり返していた。そのため、カップ型の砂がいくつかできており、「できた」と言う（※1）。筆者も一緒になって立て続けにカップをひっくり返していく。筆者がつくるものは、いくつか形がキレイなものも出来たが、形の崩れたものがいくつも出来てしまう。筆者が「壊れてしもた」と呟くと、それを見ていたS zは「こ

わせ、こわせ～」と言って、筆者がつくった形の崩れたものを木の棒で突くようにして潰した。すると、S z の足元にあった形の崩れた物も壊し始めた。さらに「こわせ～」と笑って言いながら、2人の間にあった綺麗な形のものも勢いよく壊し始めた。全て壊したSは、「はあ～」と大きく一息をついて、「ハハハハ」と筆者と顔を見合わせて笑った。

事例12では、S z は形の崩れたものを優先的に壊していた。形の綺麗なものをつくろうとしていたS z にとっては、形が崩れたものは目的外で失敗作だったようだ。そのため、「こわせ、こわせ～」となったのだろう。

この2つの事例では壊すことが目的なのではなく、遊びとして不必要となったものを排除する手段として“壊す”という行為に至ったようだ。

しかし、事例12では形が崩れたものだけでなく、綺麗に型抜きがされていたものまで壊していた。それは、気分の変容によって目的が転じたことによるものだろう。最初には必要のない形の崩れたものを壊しているのだが、それらを壊しているうちに、物質の変化や感触などでS z は刺激を受け、S z にとっては要らないものを排除するための“壊す”であったことが、“壊すことが楽

しい” というような気分に変容が起こり、綺麗に型抜きされたものをも壊してしまう事態になったのだろう。つまり、最初は壊す行為は不必要なものを排除する手段であったが、壊す行為を継続することで、壊すことそのものが楽しいへと転じるようになったと考えられる。

第2節 破壊による解放

勢いよくダイナミックに“つくったものを壊す”事例が4、7で見られる。(事例7においては、造形的な観点からの“つくったものを壊す”とは言いがたいことを指摘しておく。)

事例4 4歳児 s m クラス 10月25日 [砂場付近]

筆者が砂場の近くの椅子に腰掛けているとR(5歳4ヶ月男児)が近寄ってくる。Rに「おいで」と声をかけると、Rはそっぽを向くが、屈んで地面の砂を集め始める。集めた砂をそっと片手に掬い、近くにあったテーブルにひっくり返す。筆者は、Rが手をひっくり返す行為に合わせて「よいしょ」と言うと、Rはそっと手を開け、砂の様子を伺う。そこには若干砂が盛られた状態になって、それを見たRは筆者に笑顔を向けた。

そして、Rは再び砂を片手に掬って砂を一度目とは違う場所に盛る。さらに違う場所に砂を盛っていく。筆者はRが盛るのに合わせて「よいしょ」と言っていくのだが、Rが砂を盛るペースは徐々に速くなっていく。筆者もそのペースに合わせて立て続けに「よいしょ、よいしょ、よいしょ」と連続に言っていると、途端にRはテーブルに盛ってあった砂をぐしゃぐしゃにして、テーブルから砂を払い落としてしまう。砂を払い落としたRは、鼻から息を吐くように一呼吸して、筆者と顔を見合わせて笑顔になった。

事例7 4歳児 t n クラス 11月8日 [土山]

土山に窪んだ部分があり、Ri (5歳2ヶ月男児)、G (5歳5ヶ月男児)、H (5歳6ヶ月男児)、Tk (5歳6ヶ月男児) は、窪んだ部分の外側を土で固めて“堀”のようにしている。しばらくすると、Ri が「水持ってきたよ」と言って、小型じょうろを片手に戻ってきた。そして、じょうろの水を窪んだ部分に流しはじめ、水が徐々に溜まっていく。T は近くに落ちていた藁を水面に浮かべて「フフフ」と笑顔になる。それを見たG も近くに置いてあった船の遊具を水に浮かべて「ふねー」と言って笑っている。

その後、落ちていた枝を拾ったH は、ゆっくり枝で水をかき回しながら「ダダン…ダダン…」と言い始める。徐々にH の「ダダン…」の口調は速くなっていき、それに合わせて船を中心にして円を描くようにかき回していく。G やTk もH に合わせて「ダダン…」を早くしながら言っていく。さらに「ダダンドダン」と口調は速くなっていき、勢いよく水面をぐるぐるかき回していく。すると、勢い余って枝が折れてしまい、折れたほうの枝は水に浸かってしまう。H は「あー。サメが2匹になってしまったー」と大きな声をあげた。それと同時に、堀にしてあった一部分が決壊してしまい、水が溢れ始める。それを見たG は「あー」と叫んだ後、「ドーン」と言いなが

ら水に浮かんでいた船を叩くようにして勢いよく船をひっくり返した。Gは大声で笑い、Tk、Hと一緒に笑い合って、決壊した部分をさらにひろげ、溢れる水幅を広げていた。

その後、Riが土山から土を運んでくると、決壊した部分を塞ぎ始め、G、H、Tkも決壊した部分を協力して塞ぐのであった。

この両事例では、壊す行為に至る前に周囲から影響を受け、興奮によって破壊衝動抑えることができず、壊すという行為に至ったような感じを受けた。事例4の場合、自らの行為と筆者の「よいしょ」が徐々に速くなっていき、勢いよくつくったものを壊している。事例7のGの場合もHの「ダダン」のテンポが速くなっていき、水が溢れることで、緊張の糸が切れたようになり、感情が爆発したように船をひっくり返している。両者とも壊した後の表情は、満足したような笑顔を浮かべていたのであった。ハートレイ(1978)は、積木のある場所の章にて、積木でつくったものを打ち壊す価値として、「人は作るものを破壊する権利を持っている。子どもは作るとは反対の過程から得る満足感を示すことがある」と述べている。ハートレイが述べていることからつくったものを壊すことに喜びがあることがわかる。

そして、この両事例に共通することは“テンポが徐々に速くなる”ということである。テンポが速くなることで、興奮に拍車をかける

ような形になり、破壊的衝動を抑えられなくなって壊したのだろうと推測する。さらに言うと、抑えていた破壊的衝動を実行することによって、ある種の絶頂感に似たようなものを迎え、解放されることで満足感を得たのではないだろうか。というのは、筆者の考えすぎなのかもしれないが、“つくったものを壊す”へと向かう方向性の1つに“テンポが速くなる”ということが挙げられるだろう。

第3節 おかたづけを契機とした破壊

本研究では“おかたづけ”が契機となって、つくったものを壊すという事例が5つ見られた。“おかたづけ”は、文字通り遊んでいた遊具などを片付ける時間ではあるが、これまでしていた遊びを中断する合図であったり、遊びの終結を告げる面を含んでいる。さらに、子どもにとって“おかたづけ”は、遊びを中断させる不可抗力でもあるのだが、破壊を助長させるような言葉でもあるようだ。

事例10 5歳児s kクラス 11月17日 [保育室]

K m (5歳8ヵ月男児) とN n (6歳1ヵ月男児) とY m (6歳2ヵ月男児) が積木を積み上げたり、組み合わせて部屋を作っており、その横には塔のようなものや通路も作られている。K mやN nは通路を渡り合って遊んでいる。時には「N nくんの部屋にはいろいろ」とY mが言ってN nのスペースらしきところに座ったりしている。一方、Y mは積木のある場所から離れたり、入ったりを繰り返している。そこへR (5歳10ヵ月男児) も加わり、K m、Y m、N nと一緒に通路を渡ったり、部屋に入ったりして遊んでいる。

しばらくそのように遊んでいたN nだが、突然遊ぶのを止めて積んである積木を一つずつ外し始めた。筆者が「どうしたの?」と尋ねると、「10と3のところにきたからお片づけなん」と言って、Y

も積木を外枠の積木から外し始めた。周りで遊んでいた数人の児童も片付けに参加し始めたが、K mは積木の周りをうろついていたのだが、片付けには参加せず、保育室から出て行ってしまった。

事例 13 5歳児 S k クラス 11月22日 保育室

床には薄めの板が敷き詰められており、その淵を囲うように積木が縦に並べられて敷居のようになっている。つくった N n (6歳1ヶ月男児)に「これは何をつくったん?」と尋ねると、若干照れながら「てきとうにつくったん。どうせ壊すんやから」と、にこやかに応える。さらに Y が屋根をつくっていく。敷居の中では女児二名が入って遊び始める。狭い空間で体を動かすため、壁となっている積木に触れてしまい、中型積木が音を立てて何枚か倒れてしまう。Nはその度に積木を建て直すということを繰り返していた。徐々にその空間で遊び始める児童が増え、積木もバタバタと倒れてしまう。そこで N は縦に立てていた積木を取り外し、横に倒して倒れにくい壁をつくっていった。それから N n はひっきりなしに積木を動かしては壁をつくっていた。N n がそのようにしている中、その空間で遊んでいる児童の数は徐々に増えていき、8人ほどがその場で遊ぶようになった。

その後、おかたづけとなり、その場で遊んでいたそれぞれの児童

が中型積木を運び、最初にあった場所へと戻っていた。

この事例10はN nの行動に注目したい。N nはおかたづけに気づかなければそのまま遊びを続行していただろう。そのような意味では“おかたづけ”を契機として、つくったものを壊している。事例13についても同様のことが言える。しかし、壊す場面において遊ぶことによる楽しさのようなものは機能していない。そのため、“遊び”として機能しているのは“おかたづけ”に気づく直前までである。“おかたづけ”に気づいた後のつくったものを壊す場面では、遊びとは切り離された次元であり、遊具をもとにあった場所へ戻すという文字通りの“おかたづけ”ということになる。同じように事例14でも“おかたづけ”が幼児にとって不可抗力であり、遊びとは切り離されていることがわかる。

事例14 4歳児Tクラス 11月22日 保育室

保育室に中型積木が繋げて並べられている。S y（5歳2ヶ月男児）、Y t（4歳8ヶ月男児）、M k（5歳5ヶ月女児）はその上を渡るようにして遊んでいる。Y tは、筆者に対して「こことここは繋がっとなの」などの説明をする。

しかし、Mが外に出て行ってしまったことで、Yもつられて外に出て行く。一方、S yは出遅れてしまう。取り残されたS yは、職員に「おかたづけしてから外に出て行って」と言われ、保育室に戻っ

てくる。同じようにY tも職員からかたづけをするように言われて保育室に戻ってくる。S yとY tは徐々につくってあった通路を崩していく。筆者が「長かったのにな」と言うと、S yは「かたづけやな外行けやんのやわ」と強い口調で応えた。その後、S yは「中をかたづけてから外行かんと」と呟いたりして、決められた場所へ中型積木を戻していた。

この事例14では、つくったものを壊すことは確かではあるが、遊びとしては機能していない。さらに、事例10では、まだ遊んでいたいという気持ちを抱えていたのだが、“おかたづけ”だからかたづけるといったものであった。一方、事例14では違う遊びをしたいが、“おかたづけ”をしなければならないといった様子である。これらのことからつくったものを壊すこと、もしくはおかたづけに対して消極的である。しかし、次の事例8は違う局面を持っている。

事例8 3歳児クラス 11月11日 3歳児クラステラス付近

N（4歳2ヶ月女児）は筆者に「プリンできたよー」と告げに来る。Nの遊んでいた方を見ると、K k（4歳3ヶ月男児）も一緒に遊んでおり、丸型のスコップに土を埋めて砂場にひっくり返している。Kはその行為を繰り返し、NもK kのやることに加わる。そして、“プリン”が12個程できたところで、Nは筆者に向けて「いっ

ぱいできたー」と告げる。「ほんとたくさんできたなー」と筆者が返すと、Nだけでなく一緒につくっていたK kも筆者に笑顔向け、再び“ぷりんづくり”をする。

その後、お片づけの時間になり、周りが徐々に片づけを始める。そこで、Kは「ふんじゃお」と言うと、同時に強めの口調で「ダダダダダン」と言って、これまで作った“ぷりん”を踏み歩いていく。それを見たNは“いやははは”と大声で笑い、全てのプリンを踏み潰したKも笑顔になってNと笑い合った。そして、近くでスコップ屋さんをしていた教員のところにスコップを戻し、部屋の中へ入っていった。

事例8においても、おかたづけの声がかからなければ、壊すことなくそのまま“プリン”をつくっていただろう。そのような点で“おかたづけ”は、つくったものを壊す契機を与えている。前者の事例10、13、14でのつくったものを壊す行為は、“遊び”とは切り離された次元であった。後者の事例8では、つくったものを壊すことで“プリン”をつくる遊びを終結させている。加えて、事例8のK kの場合「ふんじゃお」と告げているので、あきらかに壊す意図があり、つくったものを壊すことに積極的である。そのように考えると、“おかたづけ”はつくったものを壊す契機であり、良くも悪くも、破壊を促す一種の合図であり、破

壊を助長する面も持っているのだろう。

おかたづけを契機にした“つくったものを壊す”場面から、直接造形的な遊びとして機能はしていないが、“つくったものを壊す”という点で「消極的な破壊」があらわれた。このことから考えると、事例8のように破壊する意図や動機をもっているため、“積極的な破壊”と位置づけることができるのではないだろうか。つまり、“つくったものを壊す”ということは、事例2、8、12のように破壊する意図や動機を持っている「積極的な破壊」と、事例10、13、14のように破壊したくて破壊しているわけではない、もしくは壊さなければならない「消極的な破壊」という面をもっているのだろう。

第4節 思いがけない破壊

事例 11 4歳児 t n クラス 11月18日 [砂場]

S z (4歳11ヶ月女児) が筆者に「みとって」と言いに来る。S z は、手の平に皿を乗せている。すると、カップを勢いよくひっくり返すように皿の上に寄せ、ゆっくりカップを持ち上げた。皿の上にはカップを型どった砂が一瞬現われた。と同時に S z が手にしていた皿が傾いてしまい、砂は形を崩して流れていってしまう。それに対して筆者が「あっ」と声をあげて反応すると、S z は筆者の顔を見て「ああ～あ」と言い、皿をさらに傾けて砂を全て落としながら「ハハハハ」と再び筆者の顔を見て笑った。

この事例は直接“つくったものを壊す”ではないことを指摘しておかなければならない。この事例では、“つくったものが”ということを抜きにして、“壊れてしまったことが楽しい”となっているように受けとれる。きれいなカップケーキをつくるつもりだったのだが、皿のバランスが悪くなってしまい壊れてしまった。一方では、壊れてしまっただけで残念ということにもなりかねないのだが、実際のところ壊れたことに面白さがあったようだ。このように、破壊には“壊す”ような能動性だけによらない、壊れてしまうような受動的な意味での「思いがけない破壊」の面白さがあるのかもしれない。その面白さが何であるかを考えると、第1部、

第 1 章の第 1 節で述べた性質としての可塑性にあるのではないかと筆者は考える。

第5節 つくったものを壊す

本研究でのつくって壊す場面は、年少児は砂場で見られた。年長児では中型積木の遊びが見られた。年中児においては双方ともで見られた。これは中川の「粘土造形の心理学的・行動学的研究」の中での子どもの作品形態の発達過程に照らし合わせると納得できる。

中川は発達段階を4つに分けている。第1段階（2～3歳）の「作品以前」として、造形意図がなく、行為としての運動的動作であるとしている。第2段階（4歳）は「小さい作品の出現」として、造形意図が発生し、そのための運動がわずかに結びつくとして、例に「おだんご」をあげ、命名されることを指摘している。第3段階（5歳）は「小さい作品と塊の関連付け」として、作品形態が複雑になり始め、与えられた塊全量を使って作品にしようと試みられるとしている。第4段階（5～6歳）は「大きい作品の出現」として、作品形態は複雑にかつ完成度が高く、造形意図とそのための形成操作がしっかり結びつくとしている。このように中川の作品形態の発達過程と結びつけるとほぼ重なっている。このことを踏まえて、破壊も含めるとどのようなことが言えるのだろうか。

年少児、年中児では、事例2、3、4、6、8、12にあるよ

うに、つくったものを壊して、壊したことを楽しんで（もしくは壊すことを楽しんで）遊びを終わらせる〈積極的な破壊〉が見られた。一方、年長児ではつくったものを壊して楽しむような事例は見られず、つくったものを壊しているが遊びとは切り離された〈消極的な破壊〉が見られた。さらに事例9、10のように、つくったものを壊す（片付ける）ことに抵抗を示すような場面も見られた。そのことの背景には、つくったものに対する作品的概念が関係しているのではないだろうか。中川の述べる作品形態の発達段階は、発達過程が進むにつれ、命名、関連付け、複雑化、完成度の高さなどのつくったものに対して“作品”としての枠組みが明確になっている。そのことによって、徐々につくったものに対して“壊したくない”や“残しておきたい”などの保存することへ気持ちを向けるようになるのだろう。つまり、つくったものを壊すことを楽しむような〈積極的な破壊〉は、年齢の発達に伴って作品的概念が明確になっていくことによって“つくったものを壊す”＝“楽しい”ということには繋がりにくくなり、つくったものを壊すという行為は、収斂されていく傾向にあるということが言えるだろう。

第3章 反省と展望

今回の研究では事例数がまだまだ少なく、確たる論証となっていない。さらに、研究方法も正しいものであったとはいえない。そして、「創造」は第一部に任せすぎて、「破壊」にしか目が向いておらず、造形的遊びの「創造」と「破壊」の両方の言及には至っていない。このようなことを踏まえると、まだまだ準備不足であったこと反省している。

しかし、子どもの姿を観察することで、確かに破壊を喜ぶ姿は見られた。ということは、そこに魅力があるからに違いない。まだまだ破壊することの理解は乏しいので、破壊の位置づけが認識されるようになればよいと考える。

“つくったものを壊す”を繰り返すことへの言及や破壊という終焉を迎えることや破壊へ向かう緊張と緩和などのことがこれから先に何かしらわかっていくことが“破壊”における展望ではないかと私は思う。

つくったものを壊すときの“積極的な破壊”においては、当事者から笑顔がみられ、そこには喜びがあることは確かである。ハートレイ（1978）は、積木の章において、破壊の喜びの動機について「1つは、積木が疑いもなくほかの領域で禁じられていることをはっきりとやる機会を子ども達に与えることである。も

う1つは、この破壊的遊戯のくり返しを通して、彼らは自分自身の破壊的衝動が比較的無害であることを、自分自身で再確認している」と述べている。確かに、やってはいけないことが安心して思い切りできる場所であったり、思い切りできる遊びというのは魅力的で面白いと感じるものなのだろう。

観察をしている中で、つくったものを壊すことを楽しんでいた子どもは、筆者に共有を求めるような笑顔が度々あった。もしかすると、やってはいけないことにある面白さを相手と共有しようとすることで、人との関係を築きあげている面があるのかもしれない。もし、そのような一面を含むのであれば、子どもの気持ちを支えるという意味で、今以上にもっと造形的な遊びでの「破壊」が理解されなければならないだろう。

参考・引用文献

- 安東恭一郎・圖子ひとみ 2008 「造形活動の世界像－現象学的還元に基づく造形表現の意味理解－」 美術教育学会誌, 29 美術教育学会 p.30
- Howard Gardner 1980 Artful Scribbles : The significance of Children's Drawings (星三和子訳 1996 「子どもの描画－なぐり描きから芸術まで」 誠信書房) pp.28-29 pp.44 pp.72
- Hunt, J. McV. 1969 The challenge of incompetence and poverty : papers on the role of early education . Urbana:University of Illinois Press (宮原英種・宮原和子訳 1987 「乳幼児教育の新しい役割－その心理学的基盤と社会的意味」 新曜社)
- 熊谷蓉子 1958 「児童の立体表現活動の発達－粘土工作について」 日本教育学会誌 (5)3 教育心理学研究 p.149
- 宮原和子 1985 「乳幼児の知的発達の階層的構造化に関する断続的研究」 教育心理学研究, 33(4), p.315-316
- 中川織江 1996 「『粘土遊び』から『造形』への発達過程――2－6歳までの縦断的研究」 美術教育学会誌, 17 美術教育

- 学会 p. 195 p. 197
- 中川織江 2001 「粘土造形の心理学的・行動学的研究—ヒト幼児およびチンパンジーの粘土遊び」 風間書房
- 中沢和子 1987 「イメージの誕生 0歳からの行動観察」 p. 159
- 西村清和 1989 「遊びの現象学」 頸草出版 p. 164
- R.E.ハートレイ・L.K.フランク・R.M.ゴールドenson 1978 「子どもの発達と遊び」 (上田礼子訳 岩崎学術出版) pp.143-144
pp.163-164 pp.243 pp.247
- 板井理 2008 「子どもの発達と描画—保育・障害児教育の現場から」 かもがわ出版 p. 101
- 高橋たまき 1984 「乳幼児の遊び その発達とプロセス」
新曜社
- 高橋たまき 1993 「子どものふり遊びの世界—現実世界と想像世界の発達」 教文堂 pp. 36-37 pp. 58-59
- 田中敬三 2008 「粘土でにやにゆによ」 岩波ジュニア新書
p. 146-147
- Viktor Lowenfeld 1957 Creative and mental growth 3th
edition・Mcmillan Company (竹内清・堀ノ内敏・武井勝雄訳
1995 「美術教育による人間形成」 黎明書房) Pp. 140 pp. 160
pp. 192 pp. 196 pp. 212

横出正紀・寺戸史子 1983 「造形的遊びにおける『みたて』の役割

(3) 「造形的みたての展開諸相と発達」 美術科教育学会誌,
10 美術教育学会 p.235-244

事例集

※（事例への補足）はあるものとないものがあります。

事例1 3歳児クラス（10月20日）〔土山〕

M（4歳6ヶ月女児）は、K（4歳2ヶ月男児）、R（4歳4ヶ月男児）と一緒に土山の頂上で嬉しそうにバンザイをしていた。3人は手をつないでおり、土山を降りては登り、頂上でバンザイをするということを繰り返していた。

土山から降りたMは、丸く固められたどろだんごが落ちていることに気づいた。そのどろだんごを拾ったMは、土山に登って頂上からどろだんごを投げた。少し離れたベンチにいた筆者が、土山を転がっていくどろだんごに合わせて「コロコロコロ…」と言うと（※1）、Mはどろだんごを目で追いかけた後、筆者の方を一瞬見て「ギャハハ」と声をあげて笑った。しかし、転がったどろだんごを見た年長児の1人が「これは〇〇ちゃんの」とMに告げ、どろだんごを持って行ってしまった。（※2）

その後、土山を降りて年長児がしているどろだんごづくりに加わる。年長児の見よう見まねで、ある程度どろだんごができたMは再び土山に登り、出来上がった1つのどろだんごを頂上から投げた。少々転がったものの、先程投げた年長児が作ったどろだんごのように転がらず、壊れてしまったが、Mは満面の笑みを筆者に向けた。

〈事例1への補足〉

（※1）Mは筆者が「コロコロコロ…」と言ったことでMは筆者の

存在に気づき、このエリアにいる大人として認識したようであった。

(※2) どろだんごを持って行かれたMは、どろだんごを持っていた年長児を目で追いかけるものの、悔しがる表情を見せたりや泣くことはなかった。

筆者に向けてMは2回笑顔を向ける。「コロコロコロ…」と筆者が言ったときに起こったMの笑顔は、どろだんごが転がっていく様子に対して声をあげて笑っていたようだったが、その後のMがつくったどろだんごを投げて壊れた際の笑顔は、1度目のように声をあげて笑うのではなく、あきらかに筆者に向けて笑顔を向けているようであった。

事例2 3歳児クラス (10月20日) 土山 事例1 続き

Mは土山の近くにいた年長児のどろだんごづくりに加わる。“どろを握る際はしっかり握る”ことなどを年長児に教えてもらいながらどろだんごを3個つくった。そして、Mはどろだんごを両手で持って立ち上がり、少し離れた場所から見ていた筆者のところまで歩いてくる。

Mは筆者に「できたー」と告げ、筆者は「お～よくできた」と返すと、筆者にどろだんごを渡していき、3個とも筆者に渡した。筆者が「これどうするの?」とMに尋ねると「もっといて」と言

い、遊んでいた土山とは違う場所（保育室の方）へ走っていく。

5分ほど待つがMは帰ってこないで、Mが行った方をへ行ってみると、Mは土山とはまったく別の砂場で遊んでいた。筆者は「つくっただんごどうするの？」と、Mに尋ねながら近づくと、Mは「もういい」とあっさり言う。筆者は「でも大切なやつやし…じゃ～作っただんごここに置いとくで」とMに言って、地面にどろだんごを並べる。すると、「うんち」とMは言って、つくっただろだんごを勢いよく足で踏んで、筆者の顔を見てギャハハと笑っていた。

〈事例への補足〉

事例2は事例1の直後である。Mは、どろだんごづくりを再び始めるのだが、事例1とは違う場所でどろだんごづくりを始めていた。そして、その場所では年長児と話をしながらどろだんごのつくり方を教えてもらっていた（事例1では見よう見まねでつくるだけであった）。そのことによって、Mの関心は“土山からどろだんごを転がすこと”ではなく、“しっかりしたどろだんごをつくること”に移っていたようだった。

事例3 4歳児Sクラス （10月20日）砂場

S（4歳10ヶ月女児）は、スコップで砂を掬ってお皿に盛る。

そして、その砂の上へ近くに落ちている石を拾っては乗せてゆく。
Sは、誰に言うわけでもなく「できたー」と出来上がったものを見ながら言っている。その出来上がったものを両手でそっと持ち、筆者の付近にあるテーブルの上に置く。筆者が「何つくったん？」と尋ねると、Sは「ケーキ。〇〇ちゃんが誕生日なん」と返す。そして、Sは「食べないで」と筆者に告げ、周りを見渡してどこかに行ってしまう。

その後、数分経ってSは筆者のところにやってきて「この子」と言って、誕生日の女兒を連れてきた。Sは誕生日の女兒のためにケーキをつくったことを告げ、誕生日の女兒は嬉しそうな表情をしてクラスに戻ってゆく。そして、お片づけの声がかかり始め、Sは砂場に戻って遊具の片づけを始める。いくつかの遊具を片付けるとSはテーブルに置いてあった“ケーキ”に気がつき、砂場まで持っていく。Sは、近くで遊具を片付けていた職員に「ケーキつくったん」と見せるように告げ、職員は「そっかー」と頷く。すると、Sは持っていた手をひっくり返し、ザーッと砂や石は地面に落ちて、皿には何もない状態になる。落ちた砂を見届けたSは、職員の顔をみてにこやかな表情に変わり、職員も笑顔で応じていた。そして、お皿を遊具の箱に戻した。

事例4 4歳児Tクラス 10月25日 砂場付近

筆者が砂場の近くの椅子に腰掛けているとR（5歳4ヶ月男児）が近寄ってくる。Roに「おいで」と声をかけると、Roはそっぽを向くが、屈んで地面の砂を集め始める。集めた砂をそっと片手に掬い、近くにあったテーブルにひっくり返す。筆者は、Roが手をひっくり返す行為に合わせて「よいしょ」と言うと、Roはそっと手を開け、砂の様子を伺う。そこには若干砂が盛られた状態になって、それを見たRoは筆者に笑顔に向けた。

そして、Roは再び砂を片手に掬って砂を一度目とは違う場所に盛る。さらに違う場所に砂を盛っていく。筆者はRoが盛るのに合わせて「よいしょ」と言っていくのだが、Roが砂を盛るペースは徐々に速くなっていく。筆者もそのペースに合わせて立て続けに「よいしょ、よいしょ、よいしょ」と連続に言っていると、途端にRoはテーブルに盛ってあった砂をぐしゃぐしゃにして、テーブルから砂を払い落としてしまう。砂を払い落としたRoは、鼻から息を吐くように一呼吸して、筆者と顔を見合わせて笑顔になった。

〈事例の補足〉

一度目に砂をテーブルに盛って手を開けた際のRoの行動は慎重であった。二回目以降は、一度目の慎重さは徐々に薄くなっていき、ペースが速くなるにつれ、力強さへと変わっていった。Rの一度目

の笑顔は事例1同様に砂が盛られた状態になったことに対して笑っているようであった。Roの二回目の笑顔は、言葉には出さないものの“やってやったぜ”とでも言うような笑顔であった。

事例5 4歳児Sクラス 10月28日 すべり台付近

Ry（4歳11ヶ月男児）とT（4歳10ヶ月男児）は、子ども用一輪車に柄の長いスコップで土を乗せていく。そしてRyはドングリを一輪車の土の中に埋め込んでいく。Tは「おうまさんのうち」と笑いながらスコップで土を固めるようにパンパンと叩いている。ドングリを埋め終えたRyは、手持ちシャベルに持ち替えて、四角い型ぬきの中に一輪車に乗っている土を埋めていく。やがて型抜きの中に土がいっぱいになり、Ryはテーブルの上に型抜きをひっくり返して、そっと型抜きを外すと型抜きと同じ形状の土ができしており、「とうふ」とRyは嬉しそうに言う。

そして、Ryは“とうふ”を手持ちシャベルで弱めに突き刺し、「かったいな」と首をかしげながら言う。すると、シャベルに水を入れて、“とうふ”に何度か水をかけた。水で崩れた部分をシャベルで形を整え、再びシャベルを“とうふ”に突き刺して「割れへんやし」と言う。その後、Ryは近くで遊んでいたTの遊びへと気が向かい、“とうふ”はそのまま放置されることになった。

事例 6 3歳児 Tクラス 10月28日 砂場

筆者が砂を揺すってふるいにかけていると Y (3歳9ヶ月男児) が手にシャベルを持って「何しとんの？」と尋ねてくる。筆者が「小さい砂を落として、ここ (ふるい) に大きい砂を残しとるよ」と答えると、ふるいから落ちる砂を Y がじょうごで受け止めようとする。筆者がふるいを手のひらでたたき始めると、Y も筆者に合わせてシャベルでふるいを“カンカンカンカン”とリズム良く叩き始める。ふるいからは先程より多くの砂が落ちていき、Y はその様子を見て笑顔を浮かべ、ふるいをたたき力が徐々に強くなっていく。ふるいの中の砂が少なくなってくると、Y はスコップで土を掬ってふるいに盛っていく。ふるいにかけて続けた結果、ふるいの目を通らない大きな目の砂が大量に残り、筆者が「ほら、大きな砂いっぱいになってきた」と言うと、Y はそのふるいを筆者から取っていき、その直後、ふるいを傾けてザーッと砂を落とした。落ちてゆく砂を見終えた Y は、筆者の顔をみてギャハハと声をあげて笑った。

〈事例の補足〉 Y は落ちていく砂に興味を持ったようで、じょうごで砂を受け止めようとする。しかし、砂はじょうごなので落ちていってしまう。

この事例では Y は落ちていく砂に興味を持っていたので、直接創

造とはかかわりがないのかもしれないが、結果として残ったものをリセットするという点で事例に加えた。

事例7 4歳児Tクラス 11月8日 土山

土山に窪んだ部分があり、Ri（5歳2ヶ月男児）、G（5歳5ヶ月男児）、H（5歳6ヶ月男児）、Tk（5歳6ヶ月男児）は、窪んだ部分の外側を土で固めて“堀”のようにしている。しばらくすると、Riが「水持ってきたよ」と言って、小型じょうろを片手に戻ってきた。そして、じょうろの水を窪んだ部分に流しはじめ、水が徐々に溜まっていく。Tは近くに落ちていた藁を水面に浮かべて「フフ」と笑顔になる。それを見たGも近くに置いてあった船の遊具を水に浮かべて「ふねー」と言って笑っている。

その後、落ちていた枝を拾ったHは、ゆっくり枝で水をかき回しながら「ダダン…ダダン…」と言い始める。徐々にHの「ダダン…」の口調は速くなっていき、それに合わせて船を中心にして円を描くようにかき回していく。GやTkもHに合わせて「ダダン…」を早くしながら言っていく。さらに「ダダダダン」と口調は速くなっていき、勢いよく水面をぐるぐるかき回していく。すると、勢い余って枝が折れてしまい、折れたほうの枝は水に浸かってしまう。Hは「あー。サメが2匹になってしまったー」と大きな声をあげた。

それと同時に、堀にしてあった一部分が決壊してしまい、水が溢れ始める。それを見たGは「あー」と叫んだ後、「ドーン」と言いながら水に浮かんでいた船を叩くようにして勢いよくひっくり返した。GやTk、Hは、大声で笑い合った後、決壊した部分から溢れる水幅をさらに広げていた。

その後、Riが土山から土を運んでくると、決壊した部分を塞ぎ始め、G、H、Tkも決壊した部分を協力して塞ぐのであった。

〈事例への補足〉Hは「ダダン…」と言っているのは、サメが出てくる映画の効果音に似せたものであった。Hが言う「ダダン」から枝をサメだとGやTkは認識したようだったが、Riはイメージの共有ができていなかったようで、一緒に様子を見ているだけであった。

事例8 3歳児クラス 11月11日 3歳児クラステラス付近

N（4歳2ヶ月女児）は筆者に「プリンできたよー」と告げに来る。Nの遊んでいた方を見ると、Kk（4歳3ヶ月男児）も一緒に遊んでおり、丸型のスコップに土を埋めて砂場にひっくり返している。Kはその行為を繰り返し、NもKkのやることに加わる。そして、“プリン”が12個程できたところで、Nは筆者に向けて「いっぱいできたー」と告げる。「ほんとたくさんできたなー」と筆者が返

すと、Nだけでなく一緒につくっていたK kも筆者に笑顔に向け、再び“ぷりんづくり”をする。

その後、お片づけの時間になり、周りが徐々に片づけを始める。その中で、K kは「ふんじゃおー」と言うと、同時に強めの口調で「ダダダダダン」と言って、これまで作った“ぷりん”を踏み歩いていく。それを見たNは“いやははは”と大声で笑い、全てのプリンを踏み潰したK kも笑顔になってNと笑い合った。そして、近くでスコップ屋さんをしていた教員のところにスコップを戻し、部屋の中へ入っていった。

事例9 5歳児S kクラス 11月14日 保育室

クラスの中に入ると中型積木が広く敷き詰めて並べられており、数段高くなったところには布団が二組平行して並べられていた。Y uがつくったものはベッドのようになっており、布団が敷かれている場所は子どもが2、3人が寝ることができる程の大きさであった。寝る場所に向かうための階段も設置されており、室内にある中型積木はほとんど敷き詰められており、スペースも広く使われていた。これを誰が作ったのかをクラスの児童に尋ねると「Y u ちゃん」と答える。つくった本人であるY u（6歳0ヶ月女児）は部屋の外でダンスを踊っていた。ダンスを終えたY uを10分ほど観察し続けた

が、積木付近でおままごとをしていることはあるものの、直接つくった中型積木で遊ぶ姿は特に見られなかった。同様に、他児も積木付近で遊んでいることはあったが、中型積木で遊ぶことはなかった。

その後、片付けの時間になり、クラスの児童が中型積木を徐々に片付けていく。その中でY u は、中型積木の片付けの場にはいるのだが、積極的に片付けには参加しなかった。結局二つほど積木をもとにあった場所に戻し、ほとんどの積木を他児が片付けてた。

事例 10 5 歳児 S クラス 1 1 月 1 7 日 保育室

K m (5 歳 8 ヲ月男児) と N n (6 歳 1 ヲ月男児) と Y m (6 歳 2 ヲ月男児) が積木を積み上げたり、組み合わせて部屋を作っており、その横には塔のようなものや通路も作られている。K m や N n は通路を渡り合って遊んでいる。時には「N n くんの部屋にはいろいろ」と Y m が言って N n のスペースらしきところに座ったりしている。一方、Y m は積木のある場所から離れたり、入ったりを繰り返している。そこへ R s (5 歳 1 0 ヲ月男児) も加わり、K m、Y m、N n と一緒に通路を渡ったり、部屋に入ったりして遊んでいる。

しばらくそのように遊んでいた N n だが、突然遊ぶのを止めて積んである積木を一つずつ外し始めた。筆者が「どうしたの?」と尋ねると、「1 0 と 3 のところになったらお片づけ」と言って、Y m も

積木を外枠の積木から外し始めた。周りで遊んでいた数人の児童も片付けに参加し始めたが、K mは積木の周りをうろついていたのだが、片付けには参加せず、保育室から出て行ってしまった。

事例 11 4 歳児 T クラス 1 1 月 1 8 日 砂場

S z (4 歳 1 1 ヶ月 女児) が筆者に「みとって」と言いに来る。S は、手の平に皿を乗せている。すると、カップを勢いよくひっくり返すように皿の上に乗せ、ゆっくりカップを持ち上げた。皿の上にはカップを型どった砂が一瞬現われた。と同時に S が手にしていた皿が傾いてしまい、砂は形を崩して流れていってしまう。それに対して筆者が「あっ」と声をあげて反応すると、S z は筆者の顔を見て「ああ～あ」と言い、皿をさらに傾けて砂を全て落としながら「ハハハハ」と再び筆者の顔を見て笑った。

事例 12 砂場 4 歳児 T クラス 1 1 月 1 8 日 事例 1 1 続き

S z は別の学生を前にして遊んでいた。S z はカップに砂を詰め、地面にひっくり返していた。そのため、カップ型の砂がいくつかできており、「できた」と言う。筆者も一緒になって立て続けにカップをひっくり返していく。筆者がつくるものは、いくつか形がキレイ

なものも出来たが、形の崩れたものがいくつも出来てしまう。筆者が「壊れてしもた」と呟くと、それを見ていたSは「こわせ、こわせ～」と言って、筆者がつくった形の崩れたものを木の棒で突くようにして潰した。すると、S zの足元にあった形の崩れた物も壊し始めた。さらに「こわせ～」と笑って言いながら、2人の間にあった綺麗な形のものも勢いよく壊し始めた。全て壊したS zは、「はぁ～」と大きく一息をついて、「ハハハハ」と筆者と顔を見合わせて笑った。

〈事例への補足〉

これは事例 11 の数分後である。この事例は結果的に自らつくったものを壊すのであるが、他者がつくったものを壊すことを含んでいることを言うておかなければならない。S zがここで「できた」と言ったのは、砂が崩れていないカップそのものを型どったものが「できた」であったようだ。

事例 13 5歳児S kクラス 11月22日 保育室

床には薄めの板が敷き詰められており、その淵を囲うように積木が縦に並べられて敷居のようになっている。つくったN n（6歳1ヶ月男児）に「これは何つくったん？」と尋ねると、若干照れながら「てきとうにつくったん。どうせ壊すんやから」と、にこやかに

応える。さらにY bが屋根をつくっていく。敷居の中では女兒二名が入って遊び始める。狭い空間で体を動かすため、壁となっている積木に触れてしまい、中型積木が音を立てて何枚か倒れてしまう。N nはその度に積木を建て直すということを繰り返していた。徐々にその空間で遊び始める児童が増え、積木もバタバタと倒れてしまう。そこでN nは縦に立てていた積木を取り外し、横に倒して倒れにくい壁をつくっていった。それからN nはひっきりなしに積木を動かしては壁をつくっていた。N nがそのようにしている中、その空間で遊んでいる児童の数は徐々に増えていき、8人ほどがその場で遊ぶようになった。

その後、おかたづけとなり、その場で遊んでいたそれぞれの児童が中型積木を運び、最初にあった場所へと戻っていた。

事例 14 4 歳児 T クラス 1 1 月 2 2 日 保育室

保育室に中型積木が繋げて並べられている。S (5 歳 2 ヶ月男児)、Y t (4 歳 8 ヶ月男児)、M k (5 歳 5 ヶ月女児) はその上を渡るようにして遊んでいる。Y t は、筆者に「ここここは繋がっとんの」などの説明をする。しかし、M k が外に出て行ってしまうことで、Y がつられて外に出て行き、S y だけになってしまう。取り残され

たSが別の遊びをしようとしたときに職員に「お片づけしてから外に出て行って」と言われ、保育室に戻ってくる。同じようにYも片づけをするように言われて保育室に戻ってくる。S yとY tは徐々につくってあった通路を崩していく。筆者が「もう壊すん？」と尋ねると、S yは「片付けやな外行けやんのやわ」と強い口調で応えた。その後、S yは「中を片付けてから外行かんと」と呟いたりして、最初にあった場所へ中型積木を戻していた。

事例 15 3歳児クラス 11月22日 保育室

部屋いっぱいに中型積木が一行に並べられており、H b（4歳4ヵ月男児）は新幹線を片手に中型積木の上を走らせている。筆者が「これつくったん？」と尋ねると、H bは“うん”と笑顔で頷き、近くにいた職員も同じように頷いていた。それからH bは「ブーン」と機嫌良さそうに言って中型積木の上に新幹線を走らせていた。その後、お片づけの時間になり、保育室に筆者が戻ると、H bはクラスの児童と一緒に率先して中型積木を片付けていた。