

論 文

乳幼児期における遊びの発達メカニズム

Der Mechanismus der Entwicklung des Spiels in früher Kindheit

梅 澤 啓 一

はじめに

乳幼児期の子どもの全活動を一括して「遊び」と呼んでしまっている場面を、保育の現場や遊びについての言及がなされる様々な場でよく見かける。大人の視点からすれば、乳幼児期の諸活動が低次元のものであるかに見える。そのため、まだ確かな「目的意識」を持たず、有益な「成果」も生まないかに思われる「つたない」活動を「遊び」と、いわば蔑称している場合もあろう。また、子どもの活動は、一見遊びか否か判別し難い活動が多い。そこから、未分化な諸活動や明確に遊びとは区別される他の活動までをひっくくめて、「遊び」としている場合もあろう。

今年度（平成12年度）から施行された『幼稚園教育要領』においても、こうした傾向を引きずっているようである。「第1章 総則」「1 幼稚園教育の基本」(1)では、「幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」と述べられている。しかし、その一方で、(2)では、「幼児の自発的な活動」である遊びは「重要な学習」であるので、「遊びを通しての指導を中心として」「ねらいが総合的に達成されるようにすること」が謳われている。同様に施行された『保育所保育指針』の「第2章 子どもの発達」「3 子どもの生活と発達の援助」の項にも、こう記されている。「子どもの活動には、大別して、食事、排泄、休息、衣服の調節などの生活に関わる部分と遊びの部分とがあるが、子どもの主体的活動の中心となるのは遊びである。」というのである。

これでは、活動の一形態としての遊びが、他の諸活動との連関の内にいかに生成・発達するかの契機や過程が意識されない。そのため、保育や教育の現場では日常生活における諸活動と単に並列させた何らかの遊びを中心にして組織していれば、それで事足りるかのように理解されるのではなからうか。このあたりの事情は、平成14年度から施行される『小学校学習指導要領』「第2章7節 図画工作」においても同様である。「材料をもとにした」「造形遊び」とテーマに基づいた造形表現とが並列して類型的に並べられ、この二種類の表現の関係も、両種が造形表現という活動をいかに形づくるのかも不明にされている。いったい、遊びという活動をいかに理解して、保育や教育に対処すればよいというのであろうか。

遊びの原因、目的、機能などについての理論として、これまで「本能説」「余剰エネルギー説」「休養説」「準備・練習説」「反復説」「浄化説」「代償説」「精神分析学説」「同化説」「葛藤—文化化説」などがある。また、遊びの分類がその形態、認知構造、社会関係などによって様々になされて来た。しかし、前者の諸説は、その概念や科学的根拠が曖昧であったり、一面的な視点によるものであることが既に指摘されて来ている。すなわち、遊びの原因、目的、機能などの現象的な一側面をとらえて、遊びという現象に見られる特定の特徴を述べているに過ぎないと見られるのである。また、後者の諸説の多くは、遊びの形態を類型化するに留まり、それらの形態が何を契機として発生し、他の諸活動との連関の内にいかなる質的転化を遂げ、発

達して行くかの問題については不十分性を免れないと見られる。ピアジェ¹⁾やエリクソン²⁾らは発達の視点から遊びを分類しているが、年齢を追うに従って発生する特徴的な形態を分類することに多くを割き、遊び活動の生成・分化・独立の質的転換の弁証法的メカニズムを十分探究し尽くしていないと考えられる。

諸活動の発達と連関を媒介として発達する人格の問題を解明し、保育や教育の現場での遊び活動の指導に役立てるに際して、遊びの発達メカニズムの解明は不可欠のものであろう。筆者は、以前、造形表現活動との関わりから遊びの発達について論じたことがある³⁾。本稿は、昨年発表した造形表現活動と感性の発達メカニズムに関する論文⁴⁾に照らし、以前の論考の不十分な側面を検討し直し、新たな資料から考察し、論じたものである。

遊びの本質と発達の契機

遊びとは、言うまでもなく、その活動自体が目的とされる自己目的的活動であって、明瞭に特定できる直接的動機が存在しないものである。言い換えてみれば、その活動をすること自体の面白さのみが追求され、それ以外に目的を持たない活動である。

その特徴をまとめてみれば次のようなことになる。まず、その活動以外の目的を持たない無目的的活動であるため、他の日常の目的的活動との直接的関連がなく、そのためそれら諸活動から分離され、隔絶された活動である。そして、それ自体の行動生起の順序性も無く恣意的である。けれども、その一つ一つの活動は、当初日常生活活動の備えていた意味・目的・機能が消失され、遊びそのものの意味・(自己)目的・機能へと変換された活動である(みため・つもり活動、いわゆる「ごっこ遊び」など)。また、これとは逆に、他の諸活動と結びついて、当初の活動形態を発展させたり、特定の活動の成立を媒介する役割を持つなどの、一定の系統的な関係を持つ(日常生活活動、表現、仕事、学習などとの相互転換)。

ここから遊びの性質と見られるものは、自由で自発

的な活動であること、面白さ・楽しさ・刺激を追求する感性的(情緒的・感情的)活動であること、積極的な関わりを持つ活動(熱中し、没頭する活動)であること、慣れた活動の無意味な繰り返しと無気力状態の場合もあること、などが挙げられるであろう。

このように見ていくと、乳幼児の全活動を「遊び」という呼び名でひっくるめてとらえたり、「遊びという原初的な活動があって、それが諸活動へと分化する」というような一方向的な考え方ではとらえ切れないことがわかる。最初に遊び活動が存在したというのであれば、その遊び活動はどこから生まれたのであるかが問われなければならないであろう。

この問いの解決も含めて、最も妥当な考え方は次のようなことになるのではなかろうか。子どもが人やものと関わり、そこでの関係や状況、あるいは事物そのものを変化させると同時に、そのことを介して自らの人格や諸能力を変化させていくという「対象的活動」が最初に存在し、そして、そこから遊びを含めた様々な諸活動が分化し、それらが相互関係を結びながらさらに質的に高次元な諸活動を生んでいくと見るのである。

とはいえ、そこでの遊び活動の形態と役割は他の諸活動とは異なる側面を担っていることを見なければならぬであろう。遊び活動は他の諸活動と性格を異にしていると同時に、それら諸活動を生成・発展させる媒体としての役割を持っているからであるからである。

このことを示すために、ここで、遊びと一般に呼び習わされているものに、性格の異なる二つの種類があることに注目したい。一つは「見立て・つもり活動(ごっこ遊び)」に代表されるその形態である。今一つは、何らかの興味・関心・目的などによって起こされる活動の過程で、当初の意図を忘却し、活動そのものに没入・熱中する状態である(「遊び込んでいる」「遊びに没頭している」などと言われる状態)。

前者の遊びの形態については、先に述べたように、何らかの意味・目的・機能を持った対象的活動の外面的な形式だけがその当初の意味・目的・機能と遊離し

て独立し、遊びそのものの意味・自己目的・機能を担ったものと考えられる。この過程における形態はもちろ必要に応じて変形され、その形態の持つ本質的な特徴を發展的に際立たせたものとなっているものと見られる。しかし、このような意味・目的・機能の転換に伴う活動の形態変換、すなわち遊びの発達をもたらす媒介となる契機は何であろうか。それが遊びのもう一つの性格を持った種類である「没入・熱中」の状態ではなかろうか。

この状態はシラーの言う「遊戯衝動」によって作り出される状態を指すものと見られる。シラーの論をまとめれば以下のようなことになる。

人間は、素質のような、自分の内に持って生まれた必然的なものを、外界に働きかけることを通じて外に現わす。これは、感覚・知覚・衝動・欲求・感情などを出発点として、最後には人間性の完成にまで関わる感性の能力である。また、人間は、自分の外にあるものを、自分の内にある必然性の法則に従わせて、それに形を与える。これは、論理的・道徳的性格を持った理性の能力である。そして、この二つの能力を調和・結合させて、感性と理性とが同時に活動的であるようにするのが、遊戯衝動Spieltriebであり、それによって作り出される状態が美的状態である。そこでは、心は一切の強制から自由に遊んでいる。⁵⁾

シラーの論は、基本的には「本能・衝動説」であり、有り余る生命力が活動へと駆り立てる時遊ぶという「余剰エネルギー説」である。そして、同時に、芸術を遊びに由来するものとする「芸術の遊戯起源説」でもある。これらの説に与することはできないが、この「遊戯衝動」を例えば「遊戯状態」あるいは「遊戯状況」と名づけて、遊びの様々な形態と区別して用いることは有用であろう。そこで、このカテゴリーを使って、遊びの生成・発達の契機を簡単に辿ってみると、次のようになるものと考えられる⁶⁾。

子どもは、対象的活動において、対象(素材、遊具、仲間などのものと人)に能動的に働きかける際、その活動へ没入・集中することによって、現実的な自己自身から自発的に離れ、対象と一体化する(遊戯状態)。

すなわち、子どもは自己を対象に転化すると同時に、対象の中に自己自身が一体になっている(没我状態)のを確認する。その際、子どもは、感性と理性とを統一させて発揮できる自らの最大の能力を使って、対象の形態を変形し(素材の直接的な形態変形、遊具の機能形態の変形、仲間関係という形態の変形など)、その変化させた形態に快・不快・喜び・楽しさ・恐さ・うれしさなどの感性的価値づけを成す。同時に、それを媒介として、子ども自身の心身の能力や人格の形態の変形(=発達)、すなわちそれらの自由性を自ら獲得することになる。そして、この時感性的評価を得た活動形態が、遊びの形態として独立し、この活動形態の出自と無関係に、おもしろさなどの感性的価値に定位されながらその活動そのものの自己目的を遂行することになる。また、さらに、遊びの形態は他の直接的・間接的に関連ある対象的活動の形態に転化・適用されたり、その形成に応用されたりして、その形態と感性内容・質を発達させていく。

以上のような考え方から、本稿では、遊び活動が、個人の発達の系において、特に感性と関わって、いかなる時期に、いかなる契機で生起・分化し、さらに諸活動といかに相互作用的に働き合っていくかを見、その発達のメカニズムを探ろうと考えた。その際、発達における新しい基本単位の産出による決定的な質的転換期である「階層」、この階層間の飛躍的移行の媒介項としての「次階層の準備期」、さらに各階層における基本単位内での質的転換期である「段階」という「階層一段階」の構造枠⁷⁾を特定し、その弁証法的な発達過程をヘーゲルの「否定の否定」の法則を援用して、感性と遊びとの発達のメカニズムの全過程を跡づける。

以下は、岡山県T市にあるO保育園における、1996年10月から1998年3月までの子どもたちの日常生活諸活動の各場面の中から、本研究の目的に沿った特徴的な側面をとらえて考察したものである。

階層- 段階	発達年齢	感性と遊びの発達の特徴	「螺旋1」	「螺旋2」	「螺旋3」
階層1	0歳から	生理的・感覚的感性と未分化な活動	即自①	即自①	
○段階1	6, 7か月頃	対象(形態)意識の発生と感性の分化の芽生え			即自(1)
○段階2	10か月頃	周囲への働きかけと基本的感性の表出			対自(1)
●階層2 の準備期	1歳なかば頃から	感性の多様化と遊びのシエマの芽生え		対自①	
○段階3	2歳前後	感性の保持とイメージや活動のシエマ形成へ			即かつ対自(1)
階層2	2歳なかば頃から	感性(生活的価値意識)と遊びの分化(発生)	対自①	即かつ対自① 即自②	
○段階1	2歳後半 から3歳頃	イメージをもとにした意識的な遊びのはじまり			即自(2)
○段階2	4, 5歳頃	遊び形態とその媒介的役割の顕在化			対自(2)
●階層3 の準備期	5歳なかば頃から	感性の保存と遊びの形成		対自②	
○段階3	6歳頃	感性と遊びの意識化			即かつ対自(2)
階層3	7歳頃から	感性(生活的価値意識)と遊びの独立	即かつ対自① 即自②	即かつ対自② 即自③	

乳幼児期における遊びの発達メカニズム

1. 階層1 生理的・感覚的感性と未分化な活動 (0歳から2歳なかば頃まで)

階層1は、快・不快を基礎とする自己目的的な生理的・感覚的感性と、探索活動を主とした未分化な生活的活動を特徴とし、発達の可能性を持ちながらも発達の



観察例1 (6ヶ月 女児)

契機となる分化を見ない即自的な統一の状態である(即自①⁸⁾)。従って、「遊戯状態」は見られても、遊びとしての明確な形態は発生していないと見られる。

段階1 対象(形態)意識の発生と感性の分化の芽生え (6, 7ヶ月頃)

観察例1は、6カ月半ば頃の女児が、吊られた鈴や輪などを紐で遠隔操作して、音と動きを出している操作活動である。単なるなぐさみや楽しさを追求しようとしてこの動作を繰り返しているのであれば遊びの領域に入るが、ここでは何とか音を出そうと真剣になって操作を試みている目的的活動である。紐が容易にうまく操作でき、思うように音が出ることが、快感につながり、音が鳴ることと引っぱる活動とが同一の楽しみを生み出すものとしてとらえられるようになると、紐を引っぱる活動そのものが楽しいという遊び活動へと転化するであろうが、ここではまだその段階に至っていないと見られる。

生後6, 7ヶ月頃には、特定の人やものに対する働きかけを媒介として対象(形態)意識が生じ、この形態に対する価値意識や感情が客体化され、感性の分化が芽生える(親しみ、愛着、不安など)。これは、他方

で初期の人見知りに見られるような、周囲のものや人への一方向的・固定的な働きかけとそれに伴う感性の発生を示すが、対象の形態を感性に定位されながら意識する最初の芽生えとして注目される。形態意識の芽生えは遊び活動の発生につながる第一歩であると考えられるので、この時期を階層1の段階1「対象（形態）意識の発生と感性の分化の芽生え」（即自(1)）と規定する。

段階2 周囲への働きかけと基本的感性の表出（10ヶ月頃）



観察例2（10ヶ月 女児）

観察例2は、10ヶ月の女児が、1歳3ヶ月の男児が衣類棚を開けて探索しているのにつられて、棚を伝ってつかまり立ちし、さらに、彼を足台にして棚の中を覗き込んでいる様子である。

この時期の子どもは、周囲のあらゆる人やものに働きかけ、またそれらを取り込み、気持ちの交流を行い、喜怒哀楽などの基本的な感情を率直に表情に出し始める。この観察例に見られる女児の行動も、男児の行動への興味と棚の中のものへの興味から、模倣というよりも自らもそうして中身を確かめ・見てみたいという明確な目的を持ち、男児を踏みつぶすことも顧みない「必死な」探索活動である。従って、「遊戯状態」ではあっても遊びそのものが発生しているわけではない。

しかし、6、7ヶ月頃の周囲の人やものへの一方向的・固定的な働きかけと、それに伴う感性の分化の芽

生えの時期を経て、階層1内の発達的特徴の枠内ながら、対象との関わりや感性のあり方を分化させ、多様な可能性を実現し、自らを多様な形で示すようになったことが、「遊戯状態」を分化させ遊び形態の発生につながる可能性の広がりを見せていると考えられる。この意味で、この時期を階層1の段階2「周囲への働きかけと基本的感性の表出」（対自(1)）と規定できよう。

階層2の準備期 感性の多様化と遊びの

シエマの芽生え（1歳なかば頃から）

観察例3は、保育者が子ども達を手作りの車に乗せて楽しませているのを見て、1歳5ヶ月の女児が、模倣して自分も空の車を引っ張ってみせた様子である。

1歳なかば頃の時期では、例えば、観察例4のように、

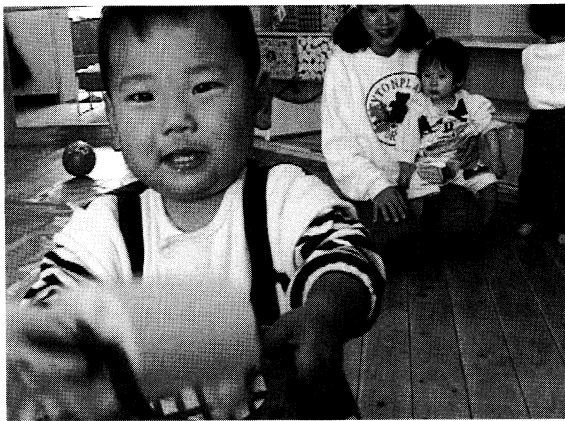


観察例3（1歳5ヶ月 奥の女児）



観察例4（1歳3ヶ月～1歳5ヶ月）

保育者主導の「食事ごっこ」などで、保育者が「パクパク」と言って食べるふりをして見せると、子ども達も同じようにするので、ごっこ遊びができているかのように考えられることがある。しかし、それは興味・関心から一つの活動の型を模倣しているのであって、遊びの形態を自らのものにしていないと見られる。模倣といっても受動的なものではなく、感性に定位された意識的な活動である。例えば、観察例5のように、気になっている人の側に来て、持っている



観察例5 (1歳3ヶ月 男児)

物を差し出し、受け取ってもらい、次には逆に差し出されたものを受け取るという「受け取りごっこ」めいたことがなされる例のように、明確な遊びの形態の発生ではないが、コミュニケーションや対象的活動を通じて様々な活動の形態が次第に形成されるようになっていることがわかる。

すなわち、この時期では、自我の発生に伴い、複数の視点から対象に働きかけ、人やものとの関係を広げ、達成感、気持ちの整え、泣く・喜ぶなどの感性の多様性が発生し、同時にこの感性の働きに定位されて、遊びも含めた様々な活動のシエマが芽生えるのである。

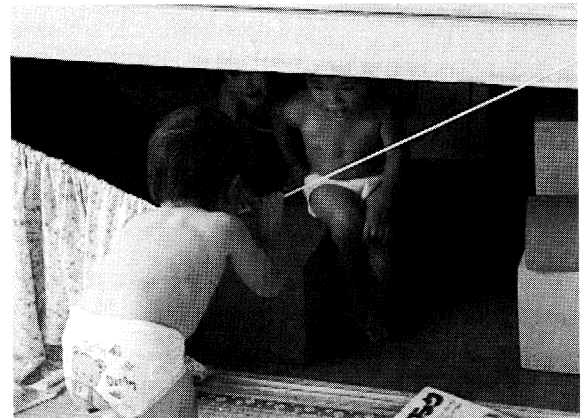
この発達的特徴は、階層1の発達的特徴である「生理的感覚的感性と未分化な活動」(即自段階①)が分化し多様性を展開した姿として、対自段階①と規定されよう。この方向性は、感性と遊びそのものの分化への転化を促すものと見られる。従って、1歳なかば頃

の時期の特徴は、「感性(生活的価値意識)と遊びの分化(発生)」(即かつ対自段階①、同時に次階層の即自②でもある)を発達上の特徴とする階層2(階層2の規定については後述)の準備期として措定され、「感性の多様化と遊びのシエマの芽生え」と規定できるものと考えられる。

準備期とは、この時期を含む階層に属し、その基本単位に制約されてはいるが、次階層の新しい基本単位の展開を準備する「萌芽」が見え隠れする時期のことである。保育や教育の上で、このような萌芽期の発生のメカニズムをとらえることは、その契機をとらえ次階層への発達を促す有効な指導のあり方を決定するに際して必要不可欠のものであろう。

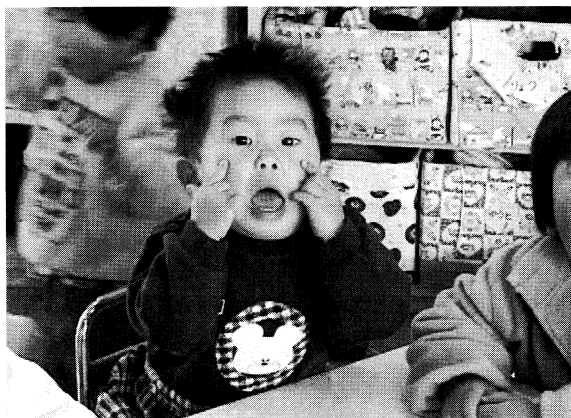
こうして、対自段階①であるこの準備期を媒介項として、階層1は即かつ対自段階①としての発達上の決定的質的転換期である階層2へと飛躍的移行を遂げることとなる。

段階3 感性の保持とイメージや活動のシエマ形成へ(2歳前後)



観察例6 (2歳前後)

観察例6は、2歳前後の男女児が、プールに入るために下着1枚になる着替えの途中で、カーテンで区切った押し入れに入っていた子ども達に、こちらから子どもが「イナイナイバー」をすると、中からも同じようにそれに答えている様子である。日常的に、このような場面になると、保育者が積極的に「イナイナイバ



観察例6 (2歳前後)

一」をやってみせているので、模倣から出発していることは確かである。

また、観察例7は、こちらと目を合わせ、「アッカンベー」をして見せているところである。コミュニケーションの一手段として、このような行動が適用されているのであろう。この時期のこの種の活動は、条件反射的とも思える程類発に、しかも恣意的に現れる。活動の展開や発展性はほとんど見られない単発的なものに終わり、遊びという形態を十分意識して行っているものではないと思われるので、遊びの形態が確立する一歩手前であると考えられよう。

このように、2歳前後の時期の子どもは、対象への働きかけを飽きずに繰り返したり、他の活動へ移行したりしながら、自我を拡大し、対象や活動への感性的価値意識を保持するようになり、イメージと活動のシエマを形成しはじめる。様々な活動のシエマを形成しながら、まだ普遍化や保存には至らないにしても、そのときどきの対象形態に対する個別的な感性内容を保持したり、諸活動そのものへの意識が成立しはじめており、階層2「感性(生活的価値意識)と遊びの分化(発生)」への飛躍的移行を間近にしているものと考えてよいであろう。この時期は、すでに1歳なかば頃の階層2の準備期「感性の多様化と遊びのシエマの芽生え」の特徴を発展させながらも、まだ遊びの形態が分化していない階層1の枠内に留まっている。この意味で、この時期を階層1の即かつ対自段階(1)と特定し、

その特徴を「感性の保持とイメージや活動のシエマ形成へ」と規定できよう。

2. 階層2 感性(生活的価値意識)と遊びの分化 (発生)(2歳なかば頃から7歳頃まで)

段階1 イメージをもとにした意識的な遊び のはじまり(2歳後半から3歳頃)

観察例8は、砂場でケーキなどをつくって「ままご



観察例8 (2歳7ヶ月 右の皿を持った男児)

とごっこ」をしていた時、2歳7ヶ月の男児が葉っぱをうさぎの耳に見立てて「うさぎケーキ」をつくってみんなに提示した場面である。保育者主導ではあるが、観察例4に示した1歳なかば頃の単なる模倣や感性的な行動ではなく、一つの意図的・意識的な活動として成立している。イメージが先行し、それに従って類似した材料でものを作っている。実際にケーキを作るわけではないことは十分承知しながら、調理の形式を独立させて「作る真似」という一つの活動を意識的に展開しているので明確に遊びと呼ぶことができよう。ある主意を持って形を作る過程は造形表現活動であるが(造形表現活動の分化)、造形の意図やこれを提示して「ままごと」に参加する過程は「ごっこあそび」であり、遊びの形態が分化している。

このように、分化しはじめた諸活動が相互に関連し合い、転化し合い、影響し合い、有機的とも言える総合性を持った活動が展開・発展し、またこの過程を通



観察例9 (3歳9ヶ月 女児)

じて、分化した諸活動の質をも高めて行くことになる。

観察例9は、園で栽培し、子ども達で採取したさつまいもを茹で、練って、「さつまいもケーキ」を作る過程で、3歳9ヶ月の女児が、小さな団子状のものをいくつもデコレイトして大型ケーキ盤を作っている場面である。この後、何を思ったか、一気につぶしてしまい、表面に変化を持たせない一律な大きなケーキにしてしまった。彼女の近くにいた年長児達がそうしたものを作っていたので、その影響もあると思われるが、造形的な興味に従ったイメージの変化を伴う活動と言えよう。

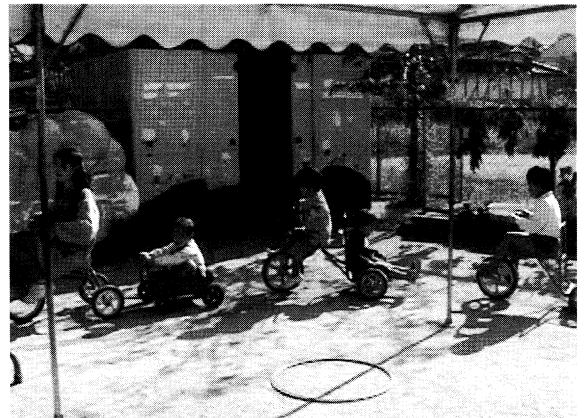
最初は、確かにケーキ作りという調理活動であったが、興が乗ってくると、皿付きのだんごが現れ、保育



観察例10 (2歳なかばから3歳前半)

者と見立て・つもり活動をしたり、様々にデコレイトして創作意欲を満たすなど、調理と造形表現、そして遊びの活動形態が、「遊戯状態」を媒介として様々に展開した。

観察例10は、2歳なかばから3歳前半の子ども達が、散歩の途中、保育者より先に行き、塀の所に隠れ、保育者を驚かせようとしている場面である。保育者は当然その企てを知っており、塀の上から子ども達の様子を覗きつつ、子ども達と同時に「ワッ」と言い合うタイミングをはかりながら歩いている。1歳なかば頃の時期では、保育者が子ども達に「この塀に隠れて、後から来る子ども達を驚かせてやろう」などとけしかけ、かくれんぼを組織していたものであるが、この時期になると自分達で進んで互いを組織しあうようになっていく。



観察例11 (2歳なかばから3歳前半)

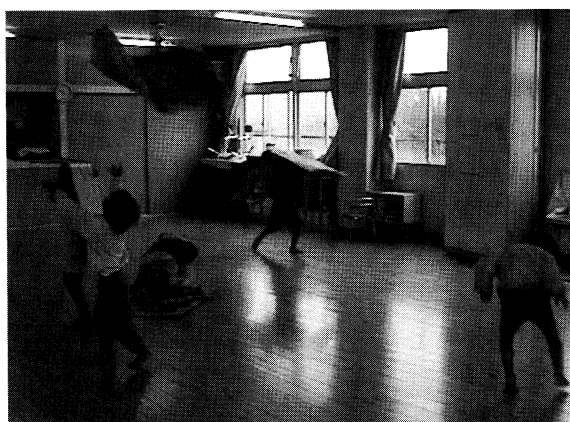
観察例11は、自転車に乗っていた子どもを中心に保育者が呼び掛けて、列車ごっこをしている場面である。丸太を駅に見立て、そこで座って園庭を一周してくる列車を待ち、列車が来たら交替して乗るというルールを、保育者が子どもの要求に添って提案し、子ども達が積極的にこの活動に加わって行く様子が見られた。とはいえ、複雑な遊びのルールを作り上げることはまだ無理である。

以上のようなことから、2歳なかば頃から3歳代にかけてのこの時期の特徴としては、自我を充実させ、日

常生活の中で働きかけ見出しかつ感性的価値付けをした対象形態（たのしい、うれしい、かわいい、きれい、こわい、かわいそうなどの感性的内容を含み持っている）からイメージを呼び起こし、そのイメージをもとに「見立て・つもり活動」やそれを発展させた「ごっこ遊び」などを、他の諸活動とも連関させながら意識的に行ない、発展させて行くようになることが挙げられよう。これら遊びや諸活動の分化とその発展は、生活上の活動体験から得られたイメージをもとに組み立てられているが、このイメージによって組み立てられた遊びや諸活動が、さらには、逆にこれまでには見られない生活そのもののスケールの拡大や質的發展をもたらしている。

ところで、0歳から2歳なかば頃までの時期に対応する階層1は、生理的・感覚的感性をもとにした、個別の活動を意識しない未分化な活動を特徴とし、発達の可能性を持ちながらも発達の契機となる分化を見ない即自的段階であった。ところが、2歳なかば頃からの時期は、上述のように、感性と遊びなどの活動が分化・発生する多様な可能性の実現の時期として位置づけられる。従って、この時期を階層2と呼び、階層1を即自的段階①とする対自的段階②として措定し、その特徴を「感性（生活的価値意識）と遊びの分化（発生）」と規定する⁹⁾。

そして、2歳後半から3歳頃の時期を階層2の段階1（即自(2)）として措定し、その特徴を「イメージをも

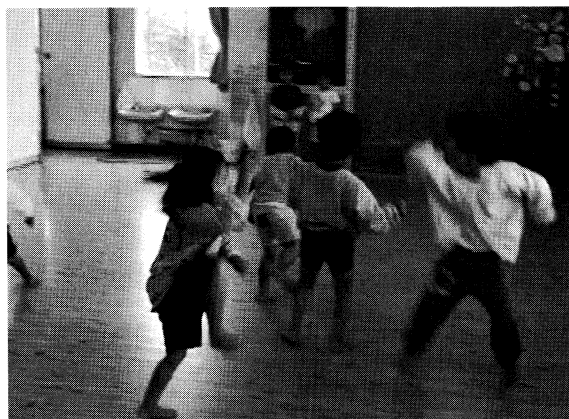


観察例12（4歳なかばから5歳なかば頃）

とにした意識的な遊びのはじまり」と規定する。

段階2 遊び形態とその媒介的役割の顕在化 (4, 5歳頃)

観察例12は、朝の内まだクラスのメンバーが集まりきれない時間帯に、異年齢の子どもたちと共に、4歳なかば頃から5歳なかば頃の子どもが主となって、気ままにホールに集まって様々な活動をしている場面である。手前では布をほうり上げて受け止める遊びを繰り返している。向こうでは段ボールを頭に乘せて運んだり、取り合ったり、櫓にしたりして遊んでいる。普段の諸活動の中で興味を持ち、面白いと思った活動を、何の脈絡もなく断片的にこの場で思いついたままに、多様な遊びとして展開している。それなりに楽しみ、楽しみを見出すために様々に可能性を探っているのだが、この場合明確に一つの遊び体系をつくり出そうとするものではないので、あまり発展性はない。別の場面で何らかの活動をするときに参考になるものと思われる。



観察例13（4歳なかばから5歳なかば頃）

観察例13は、テレビアニメの音楽に合わせてそれぞれ異なる動作をし、それぞれの踊りの型作りをするとともに、そのことを楽しんでいる場面である。様々な場合に自由に活用できる動作の型が、個々それぞれに確定しつつある。遊びにも、演技にも応用可能な状態である。これ自体は音楽にあわせて表現しようとする意図的・目的的な活動であるので遊びとは言えない

が、自分の興味に合わせてアドリブを行ったりして「遊びの部分（剰余の部分）」も一定部分を占めている。

この後、今度は各人が作っていたキャラクターのベルトを締め、主人公になり切って音楽に合わせて踊った。このことによって、個々ばらばらな踊り(演技≠遊び)が、時にはそろい、時にはそれぞれの型でなされながらも、全体としてまとまりを持つものとなった。



観察例14 (4歳なかばから5歳なかば頃)

観察例14は、散歩に行つて、造形物制作用の大きな葉っぱをせっかく拾ってきたのに、しまっておいて後日使うことになり、名残惜しそうに頭の飾りにして見せたり、飛ぶ羽に見立てて見せたりして、葉っぱで瞬時の遊び活動を展開しながら、あきらめ切れない様子を保育者にデモンストレーションしている場面である。示威の目的を持った活動であるので、明確に「遊び」と特徴づけることはできないが、この場合、示威の気持ちや意図はそれほど強いものではなく(未練たらしきと言った方が妥当であろう)、それらを度外視して「振り」に興じている点では遊びと言えよう。先行きの見通しがある程度つき、後日のために気持ちを蓄える自制心ができ始めている。

以上のように、4、5歳頃の子どもの特徴としては、相対的な時間空間観念を芽生えさせ、目的や主題を先に決めて独自の方法や仕方で行いながらも、全

体をまとめて一つの新しい活動の形態を生み出して世界を広げ、これらの活動形態に満足感などの感性的価値付けを行なうことを介してイメージをさらに広げていこうとすることなどが挙げられよう。

人との関わりも通じてイメージが量的質的に拡大・発展することによって、遊びの形態も他の諸活動と共に次第に明確なものとなり、遊びの形態と他の諸活動の形態とが相互に形態変換する関係と、しかも、遊びの形態がその関係の媒介役をしていることが、複雑ではあるが明瞭にとらえられるようになって来ている。(もちろん、「遊戯状態」は、この媒介の際にも、遊びや他の諸活動の形態変化や発達の媒介項となっている。)

これらのことから、4、5歳頃のこの時期は、階層2「感性(生活的価値意識)と遊びの分化(発生)」の発達ステージに属すると共に、その段階1「イメージをもとにした意識的な遊びのはじまり」の時期(2歳後半から3歳頃 即自段階(2))を経て、この特徴が多様に展開した段階2(対自段階(2))と措定されよう。そして、その発達の特徴は、「遊び形態とその媒介的役割の顕在化」と規定できよう。

階層3の準備期 感性の保存と遊びの形成

(5歳なかば頃から)

観察例15は、5歳なかば頃から6歳なかば頃の3人の子ども達が、乗れるようになった一輪車に集団で挑戦している場面である。高度な均衡感覚、技術、精神的



観察例15 (5歳なかば頃から6歳なかば頃)

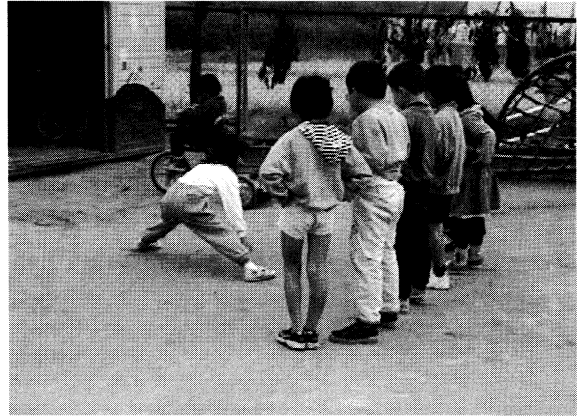
調和、真剣さなどが必要であり、これを成就することによって、危険を伴う反面、それを乗り越えた楽しさを得ることができる。持てる能力を最大限に駆使し、「遊戯状態」を介して、うまく乗りこなすこととその面白さという自己目的のみを追求しているの遊びと呼べよう。個人的力量と集団の力を統一させた高度な遊びを実現することができるようになっているものと見られる。



観察例16 (5歳なかば頃から6歳なかば頃)

観察例16は、5歳なかば頃から6歳なかば頃の子も達が、落ち葉を集めてビニール袋に詰めて作った「足に余る？」重い「サッカーボール」を蹴ってみている場面である。これでサッカーなどができるとは思っていないようだが、試してみる事にあきもせず挑戦している。傍から見れば、とても続きそうにもない試みであるが、新聞紙の切れはしや本物のサッカーボールを蹴って比べてみたり、蹴り方を様々に工夫してみたりしている。多少でも動けば操作できる対象と判断するのであろうか。サッカーのようなルールのあるゲームにはとうてい行き着かないが、蹴って動かすことのみ集中し、その面白さを追求している遊び活動と見られる。

この後も、この重い「サッカーボール」を手でほうり投げてみたりした。自分たちで作ったものが何ものであるかを知り尽くしたいという感じである。これは子ども達共通の思いであるらしく、いつのまにか順番



観察例17 (5歳なかば頃から6歳なかば頃)

を待つために自然に並んで立ち、順に投げ、どこまで投げられるかと距離を競うゲーム遊びへと展開していた。あらゆるものを主体的に何らかの遊び活動へと手段化することができる年齢に至っていると見られる。

観察例17も、5歳なかば頃から6歳なかば頃の子も達で、最初3人ほどで始めていたゲーム「始めの一步」に、何人かがさらに加わって遊んでいる様子である。観察例16の「サッカーボール」蹴りや投げの集団から少し離れた場所でなされている（そこから移って来たものが多い）。遊び集団の許容量というものを通じて推し量って、それぞれのグループに加わってそれに熱中することができる。しかも、それぞれに自主的にルールを決め、状況に応じてそれを変えたりして、集団でより醍醐味のあるゲームをして楽しみ、遊びそのものを楽しみ尽くしたいという気持ちで取り組んでいるように思われる。

以上の例に見られるように、5歳なかば頃からの時期では、日常生活の中でとらえた感性内容を遊びや諸活動形態に具体化して構成するようになり、これを通じて感性の質を高めるとともに、その保存も伴いはじめる。諸活動の具体的な構成が主体的になされるようになるということは、「今」や「ここ」を起点にした相対的な時間空間観念が成立しはじめ、脈絡ある活動形態の構成とその遂行のための効果的なコミュニケーションが可能になり、また、それを通じて、自己形成視(自分を対象としてその成長の変化をとらえること)

の芽生えや集団的自我（集団の中の自分という意識）の形成がなされ始めることを意味する。

遊びについてのここでの発達の特徴を概括すれば、「感性の保存と遊びの形成」ということになる。この発達の特徴は、階層2の発達の特徴である「感性（生活的価値意識）と遊びの分化（発生）」（即自段階②）がそのあり方の多様性を実現すると共にシエマの形成へと向かいつつある点で、対自段階②と規定されよう。この方向性は、感性と遊びそのものの独立への転化を促すものと見られる。従って、この時期の特徴は、「感性（生活的価値意識）と遊びの独立」を発達上の特徴とする階層3（規定については後述する）の準備期として措定できるものと考えられる。こうして、対自段階であるこの準備期を媒介項として、階層2は即かつ対自段階②（同時に即自③）としての発達上の決定的質的転換期である階層3へと飛躍的移行を遂げることとなる。

段階3 感性と遊びの意識化（6歳頃）

観察例18は、生活発表会で演じる予定の劇「ねずみのすもう」の演技を、子ども達中心で演じつつ工夫している場面である。保育者の発問に応じながら、日常生活で体験している諸活動や遊びの形態を応用して、より効果的な演技の仕方と内容を互いに意見を出し合いながら構成している。所々で熱中して「遊戯状態」に入り、そこから新しい演技の形態を生むかと思えば、逸脱して単なる戯れをしたりもするが、その戯れの形

態がまた別の新しい演技の形態の発想につながったりもする。もちろん、これら考案の大半は、劇全体の構成の中で押さえられ、落ち着くべき形態に収まることが多いのであるが、劇のイメージの内容を膨らませ質を高める大きな役割を担っているものと見られる。

乳幼児期の子どもの活動すべてを「遊び」とみなして、こうしたものも「劇遊び」と言ってみたりするのをよく聞くが、いくつかの逸脱は見られはしても、明確な目的意識に従って行う劇活動をそう呼ぶのは明らかに誤りである。それどころか、ここでは、演技とそうではない戯れとがどこかで関連しながらも、明確に区別され、それぞれの働きが意識されはじめていることに注目しなければならないであろう。それは、「感性と遊びの独立」を発達上の特徴とする階層3への直接的な移行を予感させるものであるからである。



観察例18（6歳代）



観察例18（6歳代）

観察例19は、卒園式が行われる日の午前の早い時間帯に、全員6歳代になった年長児達を中心になって、砂場にダイナミックな大きな山と谷を造ったり、その谷に水を流したりし始めた場面である。その内、異年齢の子ども達も加わり、全員泥だらけになった。最初は、卒園式までの短い時間に少し砂場で遊んでみようかというつもりで始まったのであるが、次々に計画を立て、それを実行して一つのしっかりした「仕事」を成し遂げたのである（もっとも、最後には水を流し過ぎて、山も谷も崩してしまいはしたが）。

以上の例に見られるように、6歳代の子ども達は、感性とこれに定位されたイメージを保存するだけでなく、これらを豊かに拡大・高次化し、遊びや諸活動の形態に適用することによって、これらの形態をさらに質的に高次化・多様化し、諸活動を、集団を意識した生活における時間・空間のまとまりの中で統一し始める。彼らは、園生活などの年間の流れをあらかじめ承知して、一つ一つの取り組みや活動に見通しを持って当たり、そこで得た「楽しかった思い」などの感性内容を主意として、意識的に遊びや諸活動を組織し、次階層で特徴的な、自己客観視できる独自の世界の形成へと向かう契機とする。すなわち、目的を達成するための手段としての諸活動をとらえ、それまでのように諸活動が区別なく生活の中に有機的に一体化した状態を脱して、それぞれの活動を独立したものとしてとらえ始めるのである。遊びも、リクリエーションや気晴らし、時には他の目的のために間接的に利用するといった、階層3「感性と遊びの独立」(7歳頃から11歳頃まで)に特徴的な役割への飛躍的移行を間近にする直接的な契機が垣間見られるようになる。(就学以後には、おそらく遊びと学習などの活動が生活や諸活動を豊かにするための手段として意識的になされるようになるものと考えられる。)以上の意味で、6歳代のこの時期は階層2「感性と遊びの分化」の段階3(即かつ対自段階②)と措定されよう。そして、その発達の特徴は、「感性と遊びの意識化」と規定できよう。

おわりに

本稿では、遊びという活動が、個人の発達の系において、いかなる時期に、いかなる契機で生起・分化し、さらに諸活動といかに相互作用的に働き合っていくかを見、その発達のメカニズムをとりわけ感性の働きを考慮しつつ探ることであった。

この目的に従って、以上のごとく、年齢ごとに子どもたちの日常生活の特徴的ないくつかの場面を取り上げて考察して来た。

これによって、子どもが人やものに関わり、そこで

の関係や状況、あるいは事物そのものを変化させると同時に、そのことを介して自らの人格や諸能力を変化させていくという「対象的活動」がまず存在して、そこから遊びを含めた様々な諸活動が分化し、それらが相互に関係を結びながらさらに質的に高度な諸活動を生んでいくと見ることが妥当であることがある程度明確になったものと思われる。

また、諸活動の分化・発達を媒介する「遊戯状態」や、遊びの形態の発生のメカニズム・位置づけ・その果たす役割が、発達のステージによって刻々と変化して行き、しかも諸活動・感性・人格などの発達に際して決定的な契機を担っていることが、不十分さは免れないが、一応明らかにされたと考える。

本研究は、以上の分析と考察で一旦区切りをつけ、次に学童期とのつながりの時期及びそれ以降の時期の遊びの発達メカニズムを探ることを課題とすることとなる。

註

- 1) J.ピアジェ著、大伴茂訳『遊びの心理学』(黎明書房、1967年)12-41頁。

矢野喜夫も、次のことを指摘している。「子どもが遊びといえる活動ばかりをしているわけではない。」「遊びを理解するには、単に子どもの活動の中から遊びを取り出して、その内部を分析するだけでは不十分である。」「遊び以外の現実的活動との関連においてとらえる必要がある。」(矢野喜夫「遊びにおける活動の発達」高橋たまき・中沢和子・森上史郎共編『遊びの発達学』所収、培風館、1996年、80-97頁。参照。)

彼は、この考え方から、ピアジェらを参考にしながら、自らの観察例をもとに遊びの形態の類型化をしている。しかし、それはいくつかの有益な示唆を与えはするものの、子どもの遊びに見られる現象的な順序性を指摘するのみで、遊びの様々な展開する形態の発達上の構造的な位置付けやその形態が発生する必然性やメカニズムを明らかにすることはしない。

- 2) パーバラ M.ニューマン/フィリップ R.ニューマン著、福富謙訳『生涯発達心理学 エリクソンによる人間の一生とその可能性』(川島書店、1988年)133-136,197-198頁。
- 3) 拙稿「つくって・あそぶ活動の能力の発達過程」大阪保

育研究所編『保育の理論と実践XIII 幼児の発達と造形活動一つくって・あそぶ』(大阪保育研究所, 1986年)所収, 8-31頁。遊びと発達の理論についての考え方には基本的に変化はないが, 発達のメカニズムのとらえ方が不十分であった。

- 4) 拙稿「造形表現活動を媒介とした乳幼児期の感性発達のメカニズム」(日本美術教育学会会誌『美術教育』279号) 2-11頁。

拙稿「造形表現活動を媒介とした学童期から成人期に至るまでの感性発達のメカニズム」(美作女子大学・美作女子大学短期大学部紀要第45号) 30-44頁。

- 5) Friedrich Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (München, 1967), S.114-117, 123-126, 147-149.

- 6) ここに述べる形態カテゴリーや感性的評価の視点は次の著書などからヒントを得ている。Erwin Pracht (Leitung), *Ästhetik heute* (Berlin, 1978), S.532, 232, 197, 246。プラハトらの美的感性獲得の過程は次のようにまとめられる。諸使用価値(有用性から生み出された価値, あるいは生活的価値)が美的価値によって相対的に度外視されながらも, 「表出価値の中に実質的に止揚され, その内容的規定性の本質的な諸契機を生んでいる」一方で, 形態の固有価値において, 形態そのものが伝達の物質的-特殊の客体として相対的な自己目的になっており, そうしてそれら表出価値と固有価値との矛盾の対立の統一である美的形態価値において, すなわち形態に刻印された質的に新しい美的な観念の諸関係において, 美的価値意識が獲得される。

- 7) 「階層一段階」のカテゴリーについては, 拙稿「感性発達のメカニズム」(日本美術教育学会会誌『美術教育』272号, 11-19頁)や註4の拙稿論文, 及び「可逆操作の高次化における階層一段階理論」(田中昌人『人間発達の理論』青木書店, 1987年)参照。ただし, 後者については, 問題の視点や扱うカテゴリー, 発達区分などが本稿とは異なる。

- 8) ヘーゲルの「即自」「対自」「即かつ対自」のカテゴリーについて, 簡単にまとめると以下のようなようになろう。

①「即自an sich」の段階

「最初の直接的なもの」を意味している。新しい対象的活動開始以前なので, それによる内的矛盾を覚えず, 発達の可能性を持ちながらも発達の契機となる分化を見ない即自的な統一の状態である。

②「対自für sich」の段階(即自の否定)

「自己を自分自身の他者として措定(自分の否定)」を意味している。対象的活動を通じて新しい局面に出会い対応しきれないと, 自己の内部の即自的な状態に矛盾を来たし, これを否定し, 対立意識を生み, 他との関係に

において自己を自覚する。すなわち, 分化し自らの多様な可能性を実現し, 自らを多様な形で示す。

- ③「即かつ対自an und für sich」段階(対自の否定=即自の否定の否定)

「矛盾の止揚(相関関係の否定)」を意味する。対自段階で分化し, 自らの多様な可能性を実現したが, 即自段階で含み持っていた積極的側面がその多様性の内に保存されていることに気づき, この積極的側面と新しい多様性である現実態との相関関係を否定し(すなわち, 他のもとも豊かな関係を取り結びながら), 発達した自己のあり方を統一させる。

- 9) 階層2の特徴と位置づけについては, 階層2を準備する時期である1歳なかば頃の時期と, 階層2への直接な橋渡しの時期となる段階3(2歳前後)の時期での分析の際, この時期の措定と特徴の規定を行わないまま言及せざるを得なかった。そのため, 叙述の順序が後先になった。註4の拙稿論文では, 最初に「螺旋1」, 次に「螺旋2」, 最後に「螺旋3」と, 各視点ごとにまとめつつ論述して行ったが, 発達の過程が却って辿りにくい側面があった。そこで, 本稿では, 発達の過程を順を追って叙述した。

(2000年12月1日 受理)