

## 原著＜論文＞

## 保育における「遊び」の捉えについての一考察

—現象学的視座から「遊び」理解の内実を探る—

横井 紘子

A Study on Grasping “Play” in Early Childhood Care and Education :  
Exploring the Reality of Understanding “Play” from a Phenomenological Point of View

Hiroko Yokoi

The purpose of this study is to clarify how we grasp the concept of “play” in early childhood through examining two episodes from the author’s experience. The analysis is based on some phenomenological theories, especially those of J. Henriot, M. Merleau-Ponty and F. Kümmel. Findings are as follows. First, “play” exists when we name a child’s behavior “play” or recognize it to be “play”. Second, the above-mentioned action is not only useful but also a cause of “misunderstanding” in my process of comprehension. Third, when I grasp a child’s experience, it synchronously transforms my existence. Finally, it is necessary to break away from a tendency of closed perception in order to transcend this misunderstanding and reach a new understanding.

キーワード：「遊び」の捉え，現象学的理論，存在の変換

grasping of “play”, phenomenological theory, transformation of my existence

## 1. 問題と目的

保育において「遊び」がカリキュラムの柱であることは自明であり，保育実践においては，「遊び」を通しての指導を中心に，幼児の心身の諸発達を支えていくことが目的とされている。そこでは「遊びの充実」がめざされ，保育者はそのために子どもの「遊び」を適切に捉え，評価し，援助を行っていくことが求められている。

ところで，保育実践において子どもの「遊び」を捉えることは，「○○遊びを××を使って誰々としている」などと，外的な客観的事実の収集に留まらない。それ以上に，一人一人の子どもがそこでどのような経験をしているのかを全体的に捉えることが求められているのであり，そこでの理解を土台として，その子どもが抱えている課題を見取り，保育者は援助につなげてい

る。

しかし，子どもの「遊び」を捉えるという実践的理解は，理解する側の主観的なものとして軽視されることが多い。同様に，これまでの「遊び」研究においては，「遊び」行動の型，パターン，それらのカテゴリー分けなど，外から「遊び」を捉える研究が中心であり，「遊んでいる」といった「遊ぶ」主体の内的態度は視野に入れられてこなかった<sup>1)</sup>。また，他者である子どもの内面を第三者がどこまで理解しうるのかという他者理解についての議論もある。

以上のことから，子どもの「遊び」を捉える営みは保育において日常的に行われているにも関わらず，これまでその内実の研究においてほとんど主題化されてこなかったと言える。しかし，「遊び」を通しての指導が保育の中心である以上，子どもの「遊び」をどのように捉えればよいのかという問題は保育において極めて重要な課題であり，保育者の「遊び」理解を単に保

護者の主観として、排斥してはならない。同様に、保育実践においては、子どもの経験そのものに対する理解が教育的な意義を持つ捉えであり、子ども自身の経験—「遊んでいる」状態にあるのか・ないのかを含め—を、子どもの内的なものにすぎないとして軽視するわけにはいかない。また、完全なる子ども（他者）理解というものが不可能だと仮定しても、そこでわれわれが子どもの「遊び」に対して何かしらの理解をしているという事実こそが重要なものであり、実践においては、事実、保育者はその理解をもとに援助を行っているのである。

また、「遊び」を捉える際に、しばしば「遊び」のイメージや固定概念に子どもの活動をあてはめ、子ども一人一人がそこで何を体験しているのかを見落としているのではないかと指摘もある<sup>2)</sup>。しかし、そのような、いわば後に「誤解」であったと反省される理解も、その時、その場においては理解の一つであったことに間違いはなく、このような「誤った」理解も、「遊び」を捉えるという営みを考察する上で無視できるものではない。

以上のことから、保育において適切な「遊び」の捉えの在り方を追究するために、「遊び」理解の実態や特質を明らかにすることを通し、保育において子どもの「遊び」を捉える営みの全体的意義を問い直す必要があると考える。

そのために、本研究では現象学的方法を用いる。現象学とは、「身をもって或る世界を生きているそれぞれの私という一人の人間が、どのようにしてその世界を生きているのかを徹底的に解明しようとする」<sup>3)</sup>学問であり、その際に採る現象学的態度とは、「事象をあるがままに捉え、手ごたえのある形で理解するという態度」<sup>4)</sup>である。

また、van Manen は、「多くの教育研究は、細かく抽象化された断片や小片へと生活 (life) を粉々にしがちであるが、それらは実践者にとってはほとんど役に立たない」<sup>5)</sup>ものであり、「教育学は生きられた経験 (lived experience) に対

する現象学的な感性を必要としている」<sup>6)</sup>と述べている。よって、現象学的研究とは、「生きられた経験 (lived experience) の研究」なのであり、人間に経験されたものの意味を「ある程度の深みと豊かさをもって記述する」<sup>7)</sup>ことにより、「われわれの日々の経験の本質と意味に対して深い理解を得る」<sup>8)</sup>ことを目指すものである。以上のような現象学的立場に立った時、本研究で主題化する子どもの「遊び」を捉えるという営みも「生きられた経験 (lived experience)」と捉えられ、研究の対象となりうるのである。

以上のことから、本研究では子どもの「遊び」を捉えるという営みの内実を記述することを通し、「遊び」を捉える際に生起している事態を現象学的視点から分析することを目的とする。現象学的視点からのアプローチにより、これまで主観的なものとして排除されがちであった、保育実践において子どもの「遊び」を捉えるという営みの実態が、生きられた経験により近いものとして明らかにされるだろう。さらに、その営みの内実を明らかにすることから、なぜ「遊び」を捉える際に「誤解」が生じるのか、子どもの「遊び」をある確からしさをもって捉えられるとはどのような事態であるのかについて、考察を加えていく。

## Ⅱ. 本研究における「遊び」の捉え— J. アンリオの遊び論から

「遊び」と一口に言っても多種多様な意味があり、数多くの「遊び」論が偏在している。その中には、「遊び」の外部的な特徴を列挙するものや、「遊び」を幾つかの型に分類するもの、「遊び」の機能を論じたものなどがある。しかし、本研究では、すでに述べたように、保育において子どもの「遊び」を捉えることを主題化しており、これまでの研究では排除されてきた、「遊ぶ」主体である子どもの内的態度を無視することはできない。つまり、「遊び」を「遊ぶ」主体の内面も含めて捉える必要がある。その中で、現象学的「遊び」論の古典である J. アンリオは、

「遊び」の本質を「遊ぶ」主体の意識にあると論じている。よって、ここではアンリオの議論に依拠し、本研究において「遊び」を捉える視点を探ることにする。

アンリオは、「遊びとはまず第一に、遊ぶ人が<何を>して遊ぶかという、その<何か>のこと」<sup>9)</sup>であって、「チェス」や「ブリッジ」など、「遊びという名で呼ばれるさまざまな<もの>が存在する」<sup>10)</sup>と述べ、名称を持った一つの構造としての「遊び」を第一のレベルとして明示する。しかし、<もの>として名づけられる「遊び」とは別に、「遊びとは、すなわち、何かをすること」<sup>11)</sup>であると述べ、行為としての「遊び」つまり「遊ぶこと」を優位なレベルとして示す。「遊ぶこと」[行為]によって遊び[構造]が意味をもつ<sup>12)</sup>のである。

しかし、子どもの「遊び」を捉えるという視点からすれば、<もの>として名づけられる「遊び」と、行為としての「遊び」という区別だけでは充分ではない。「何かをすること」、つまり「遊ぶこと」は人間の行為である。しかし、アンリオ自身述べるように、「人がおこなうものごとはふたつの斜面を見せる。ひとつは客観的あるいは外部的な面であり、もうひとつは主観的あるいは内部的な面」<sup>13)</sup>である。「遊ぶこと」は二つのレベルを持っているのである。さらにアンリオは、「遊びが存在するとすれば、その遊びは、自身の行為に対する行為者当人の態度のなかにしかないはず」<sup>14)</sup>であると述べ、行為を行っている主体の態度に「遊び」の本質を求める。「遊ぶこと」[行為]それ自体は遊ぶ存在「人間」がとる態度とのかかわりによってはじめて意味をもつ<sup>15)</sup>のである。

以上、アンリオの指摘から、「遊び」が持っている三つのレベルを取り出したことになる。第一に、<もの>として名づけられるレベル、第二に、ある主体が実際に行っている行為の客観的・外部的なレベル、第三に、行為を行っている主体の内部的な態度のレベルである。この三つのレベルに基づけば、子どもの「遊び」を捉

えるという営みは、第一・第二のレベルの捉えから最終的には第三のレベルの捉えが目指される営みであると、ひとまずいうことができる。

保育場面に即して述べれば、「ドッジボール」という名称の「遊び」(第一のレベル)を実際に「遊んで」はいても(行為としての「遊ぶこと」：第二のレベル)、子ども自身にとってはそれが義務として感じられており、嫌々行っているような場合、つまり、主体の態度(第三のレベル)としては「遊ぶこと」が成立していない場合には、それは「遊び」ではないのである<sup>16)</sup>。

しかし、保育において子どもの「遊び」を捉えるという営みは、「遊べている」「遊べていない」とレッテルを貼ることが最終的な目標ではない。繰り返し述べているように、そこでの子どもの経験そのものの理解が目指される営みである。よって、本研究では「遊び」の第三のレベルを捉える営みを、主体の態度として「遊ぶこと」にあるか否かを捉えるだけにとどまらず、子どもの経験そのものを捉える営みとして拡大的に解釈することにする。保育においては、「遊び」の第一・第二のレベルの捉えも、第三のレベルである子どもの経験そのものの捉えにつながっていくのである。

本研究では「遊び」を以上を示した三つのレベルを持つものとして捉え、このような「遊び」の見方を「遊び」の捉えを考察していく上での一つの切り口として用いる。

### Ⅲ. 方 法

本研究では「遊び」を捉えるという営みを現象学的に考察することを目的としている。現象学的態度とは「子どもや養育者などを巻き込んだ生の出来事に密着し、その出来事の息吹きをありありと感じ取り、そこに出来事の本質的な意味を求める」<sup>17)</sup>態度である。以上のことから、公立幼稚園 A 園において参与観察を行い、そこでの記録を考察の手がかりとする。観察期間は2004年4月より2005年12月現在まで週一回のペースで継続しており、2004年度は4歳児クラ

ス、2005年度は持ち上がりで5歳児クラスに入っている。また、観察日の保育時間後は預かり保育の学生ボランティアとして子どもたちと関わっており、そこでの実践記録も同様に扱う。

フィールドにおいては、「第三者の超越的視点からその子どもを客観的に捉えて満足するのではなしに」<sup>18)</sup>、「間主観的把握」が目指されることになる。鯨岡によれば、「観察者にはさまざまな事柄が感じ取られてくる。特に、被観察者の志向の向かうところ（意図）や被観察者が現にいま感じている情動（vitality affects）は、被観察者を志向している観察者におのずから通底してくるよう感じられる」<sup>19)</sup>。このような形で観察者である私に「間主観的に把握されたもの」が本研究の重要な分析対象となるのである。

そもそも、われわれ人間にとって他者を理解することとは、主観を排して客観的に他者を観察することでもなければ、理解する側の純粋に主観的な思惟の作業でもない。メルロ＝ポンティによれば、「意志伝達、あるいは身振りの了解は、私の志向と他人の身振りとの間の、私の身振りと他人の振舞のなかに読み取られる志向との間の、交互性によって獲得される」<sup>20)</sup>のであり、「私の現在の経験が過去の経験を引き継ぎ、私の経験が他人の経験を引き受けることによって、主観性と相互主観性とは統一される」<sup>21)</sup>のである。また、キュンメルにおいても、理解とは「客観性にあるとされる現実に向って、人間の側から主観的な認識器官が近づけられるというのではなく、両者はいつも既に歴史的に相互に交錯している」<sup>22)</sup>ものである。これらの記述からも、子どもの経験を理解する上で、「間主観的な把握」は重要かつ必要な捉えであることがわかる。

以上のことから、本研究では、観察者である私の「間主観的な把握」の経験そのものを分析対象とし、事例として提示するエピソードにおいて私に「遊び」理解がどのように経験されたかについて、メルロ＝ポンティとキュンメルの理論を手がかりに考察する。そして、その作業を通じて、子どもの「遊び」を捉えるという営

みの内実を明らかにしていく。

## IV. 結果と考察

### 1. 「遊び」を捉える営みの作用と「誤解」

#### (1) 名づけが持つ作用

子どもの行為に対して、内言にせよ、外言にせよ、「ドッジボール」や「〇〇ごっこ」などある特定の「遊び」の名称を与えることは頻繁になされることである。これは、「遊び」を捉える営みの第一歩とも言える部分であり、アンリオの区別で言えば、第二のレベルである子どもの客観的・外部的な行為に対して第一のレベルである「遊び」の名づけが起こることになる。このように子どもの活動を「遊び」と名づける行為は、どのような意味を持つのであろうか。

アンリオは、「この命名行為は根本的である。この行為こそ、人間活動のもつ遊戯的性格について判定をくだし、遊びに、遊びとしての<地位規定>を与える」<sup>23)</sup>と述べる。

つまり、「遊び」と名づけることは、「ものごとの一状態をたんに認定しているだけ」<sup>24)</sup>ではなく、「遊びとしての<地位規定>を与える」行為であると言える。例えば、子どもの行為を見て「ドッジボール」と名づけることは、その行為に「ドッジボール」という名称をただ単にラベルとして貼り付ける訳ではない。その名づけは、その子どもたちの活動に「ドッジボール」という「遊び」としての<地位規定>を与えるのであり、「遊び」と名づけられた活動は保育的にも特別な意味を帯びた活動として捉えられるようになる。

その上、ある行為を「遊び」と名づけることは、「遊び」を具体的なものとして存在させることでもある。その内実を以下に示す【事例1】をもとに考察していく。

#### 【事例1】 2005年9月14日 5歳児

男児AとBが黒い画用紙で作った幅5センチほどの輪状のもの（お面の台としてよく使われるもの）を頭にかぶっている。男児Aは幅5セ

ンチ長さ15センチほどの細長い黒い画用紙を、そのかぶっている台の左右両耳の上あたりの箇所につけている。男児Bは同様の大きさの画用紙を台の額の中心の箇所にひとつつけている。二人とも黒いビニール袋をマントのように背中につけている。二人は笑いながら、何かを言い合い、お互いを叩いたりしながら、廊下を走って遊戯室にいた私の方に来た。

男児Bは「トルネードスロー！」と言って男児Aの身体を後ろから抱きしめて、立ったまま、くるくると二人で回転した。男児Aは男児Bを払いのけ、四つん這いになり、男児Bに対して構える。男児Aも四つん這いになる。そして、「\*\*\*カッター！」と言い、四つん這いのまま、男児Bに頭から突進する。

私は、この男児二人を最初に見た時に、「インディアンごっこ」であるな、と二人の活動を名づけた。それと同時に、二人が頭の台につけていた細長い画用紙は、よくインディアンがつけている「羽」として、背中についている黒いビニール袋は「マント」として認識された。そして、二人が争っている様子は、「インディアン同士の戦い」として捉えられた。

しかし、その後、「トルネードスロー！」と言って相手の身体を後ろから抱きすくめて回転した男児の行為は、私の「インディアンごっこ」としての捉えの枠を超えるものであった。この時に、「インディアンごっこ」という名づけは効力を失うこととなり、もはや、インディアンの「羽」であったものが、何かよくわからない、どう認識してよいのかわからない、ただの画用紙に変質し、男児らの振る舞いが「何ごっこ」を表しているのかわからない状態に陥った。二人の身につけているものや行為をどのように認識すればよいのかわからず、ただ二人が技をかけあう「戦いごっこ」として漠然と捉えられた。

これは一体何ごっこだろうと、私は二人の様子を見続けた。そして、男児Bが四つん這いになり、それに対して男児Aも四つん這いになった時、これは「ムシキングごっこ」<sup>注)</sup>だと突然私

に理解された。その瞬間「ムシキングごっこ」と名づけるに至ったと同時に、インディアンの「羽」として私に認識された細長い画用紙が今やクワガタやカブトムシの「角」として、「マント」であったビニール袋は虫たちの「羽」として存在するようになったのである。

この事例からも明らかになるように、子どもの活動に対して、「遊び」としてのある名称を与えた瞬間に、子どもの装着物や振る舞いが私に対して分節化・構造化されて現れ、ある特定の「遊び」として具体的に捉えられる。この事例では、「インディアンごっこ」・「ムシキングごっこ」と名づけることで、男児の装着物や振る舞いが「インディアンごっこ」や「ムシキングごっこ」を成り立たせるものとして存在するようになったのである。

これは、「対象を名づけることは、それを存在せしめ、もしくはそれを変容せしめることに等しい」<sup>25)</sup>という事実を示しているといえる。対象自体が物理的に変容したわけではなくても、それをどう名づけるかによって、私の対象に対する在り方も変容すると同時に、対象がわれわれに対して存在する仕方・現れも変容するのである。このように、「遊び」という名づけは、対象に単なるラベルを付与するといった営みではなく、その名称が持っている意味を対象に運びさせ、われわれの知覚を分節化・構造化し、細かく規定する作用を持っている。

## (2)「遊ぶこと」の捉え

以上のように、アンリオの区別で言えば、第一のレベルとして、ある「遊び」の名称を与えた場合には、第二のレベルである子どもの行為が、その特定の「遊び」における行為—「遊ぶこと」—として現れることになる。しかし、第一のレベルである行為の名称がわからず、行為に特定の名称を与えられない場合も当然ある。しかし、このような場合にも、子どもの振る舞いや表情から、第二のレベルである子どもの客観的・外部的な行為に対して、それが「遊ぶこと」か否かと判断することが行われる。

しかし、ここで重要なことは、第一のレベルである「遊び」の名称を伴っているか否かに関わらず、われわれが子どもの振る舞いを「遊ぶこと」にあると捉えた場合には、第二のレベルのみならず、第三のレベルである子どもの態度としての「遊ぶこと」までを捉えているという事実である。われわれは、第三のレベルである子どもの「遊ぶこと」の態度を「身振りの背後にかくれた心的事実として知覚するのではない」<sup>26)</sup>。子どもの振る舞いを「知的解釈の作用によって理解するのではない」<sup>27)</sup>のである。子どもの振る舞いは、私に心的事実としての「遊ぶこと」を思い出させるのではなく、「遊ぶこと」そのものとして理解される。分析においては分断可能に見える「遊ぶこと」の心身の二重性、アンリオで言えば「遊ぶこと」の第二と第三のレベルも、実践場面では一体となって現れるのである。

【事例1】において、「インディアンごっこ」という名づけが「誤解」であったと気づいた後、私は特定の名称を失ったために、知覚が詳細に既定されず不安定な状態になった。しかし、第二のレベルにおいても、第三のレベルにおいても、男児たちが「遊ぶこと」にあるという捉えの明証性は保っていた。それは、名づけの作用と同様、子どもの振る舞いを一旦「遊ぶこと」と捉えたならば、その捉えを妥当ならしめるような仕方での子どもの行為が私に知覚されるからである。この作用によって、われわれは子どもたちが「遊ぶこと」にあることをある明証性のもとに捉えられるのであり、さらに、それを子どもの経験そのものとして捉えているのである。

### (3) 捉えの明証性と「誤解」

事例からも明らかにされたように、われわれは「対象を名ざすことによって対象に到達したという意識をもつ」<sup>28)</sup>のであって、名ざすことにより対象がはっきりと認識され、われわれの知覚は安定する。子どもの振る舞いを「遊ぶこと」として捉える時にも同様の事態が起こっており、

さらに、そこでの捉えは子どもの経験そのものの捉えとなる。「遊び」を捉える上で、このような作用が起こっているために、われわれはある明証性をもって「遊び」を捉えたという意識を持つことができるのである。

しかし、これらの作用は「遊び」を捉える上での明証性の基盤であると同時に、「誤解」を成り立たせる原因ともなる。この事例では、男児の行為から「インディアンごっこ」としての捉えの明証性が崩されて「誤解」であったことに気づかされた後、「ムシキングごっこ」だと新たに捉えなおすに至った。しかし、「インディアンごっこ」という名づけを保っていた時には、男児の装着物や振る舞いが「インディアンごっこ」として存在するようになり、「インディアンごっこ」としての捉えにもある明証性があったのである。それは、一旦「インディアンごっこ」と名づけた瞬間から、私は男児らの振る舞いを「インディアンごっこ」として志向し続けていたからである。

子どもの振る舞いをある仕方では捉えることにより、ある志向の枠が私に形成される。そこで捉えられる対象は、その枠に回収されて存在させられることになるが、それは私の知的な操作によるものではなく、対象がある一定の仕方では「インディアンごっこ」として一おのずから私に現れてくるのである。また、この事例では最後まで「遊ぶこと」に対する明証性は確保されたままであったが、たとえ実際には子どもの内的態度においては、つまり、第三のレベルにおいては、「遊ぶこと」にないような場合にも、一旦子どもの行為を見て「遊ぶこと」と捉えれば、子どもの振る舞いが「遊ぶこと」として現れてくる。よって、子どもの態度としての、第三のレベルでの「遊ぶこと」を疑うことなく、明証性のもとに、それを子どもの経験として捉えてしまうこともありうる。

これまで見てきたように、「遊び」を捉えることとは、「対象に出来合いの意味を押し当てるのではなくて、個別的対象のなかで、その意味が

おのずから生まれいづるようにさせる」<sup>29)</sup>営みなのである。「遊び」を捉えることには、たとえそれが後に「誤解」とされる捉えであったとしても、その「誤解」がまるでもっともらしい適切な捉えであるかのように、捉えた対象を存在させる力がある。

## 2. 子どもの経験を捉えること

### (1)不安定な状態の知覚

対象を名づけられない状態や子どもが何をしているのかわからない状態は不安で落ち着かないものであり、「遊び」を捉えているという感覚を持てず、知覚は不安定なものになってしまう。よって、「何してるの?」「これ何?」と言う言葉かけによって、子どもが作っているものや、身につけているもの、子どもの振る舞い等の意味をはっきり捉えようと試みることがある。以下は、私がC児の振舞いを「何してるの?」と言う言葉かけによって捉えようと試みた事例である。

#### 【事例2】 2005年10月19日 5歳児

運動会の後に転園してきたC児は外国から来たために、日本語をあまり話すことができない。C児はゴザの上に座り、トランプをめくっていた。私はC児の横に座り、「何してるの?」と声をかけ、しばらくC児のしていることを見ていた。すると、「はい!」と半分のカードを渡された。「どうすればいいの?」と聞くと、C児は自分の持っているカードから1枚表を向けて床に出し、私のカードから1枚取って「はい!」と同じように表を向けて出した。

私は、トランプゲームの「戦争」がしたいのだなと思い、「いっせいのせ!」と声をかけ、カードを1枚出すと、C児も同時にカードを出した。私の方が数が大きいカードだったので、お互いに出したカードを取ろうとするとC児は「ダメ!」と言う。「こっちのカードの方が強いよ?」と2枚のカードを指差して言うと、C児は「違うでしょ!」と言う。もう1回同時にカードを出すと、今度はC児のカードの方が強かったため、C児に渡そうとすると「違うだよね!」と言う。

どんなルールかわからなかったの、「どう

やってやるのか教えて?」と言うと、「はい!」と言って、カードを出す。私もカードを出すと、カードを指差して私に笑いかける。私は「4?」と言うと、うれしそうに「4だよ!」と言う。次に自分のカードを指差し、「6!」と言う。また「はい!」と言ってカードを私と一緒に出す。そして私のカードを指差し、私の方を見て、「これは?」と言う。私が答えると、同じようにC児も言う。しばらくして、私の言い方をC児がまねるようになり、私とC児は手持ちのカードがなくなるまでその行為を繰り返した。

私は最初C児が何をしているのかよくわからなかった。しかし、私にカードを半分渡し、一緒にカードを出すように要求していることから、私はC児がしようとしていることをトランプゲームの「戦争」だと名づけた。「戦争」という枠組みで私とC児の行為を捉え、C児に関わろうとしたのである。

しかし、C児の応答により、私のその捉えは間違いだったと気づく。結果、「戦争」という名づけが失効してしまったためにC児とどう関わればよいのかわからなくなり、私は「どうやってやるのか教えて?」と、C児が考えるルールを聞き出すことで新たな名づけを導こうとした。たとえ、「遊び」としての名称は与えられなくても、C児の行為が何を意味しているかが明らかになれば、行為そのものを捉える枠組みが形成され、C児の行為が分節化・構造化されて私に現れてくることになるだろう。私はそうしてC児との関わり方を新たに見出そうとした。

しかし、C児はそれについては何も言わずにカードを出した。私はC児が指差したカードの数字を答えることでC児に応答したが、このC児とのやりとりをどう捉えればよいのかわからず、とりあえずやりとりを継続させるだけであつた。私はC児が何をしているのか、C児が「遊ぶこと」にあるのか、どのような経験をしているのかもわからず、落ち着かない状態でC児と向き合っていた。

この時の私は、不安な状態から脱するために、

C 児の振舞いを既定の枠によって外から無理矢理捉えようとした。しかし、そのような外側からの理解は表面的なものに留まるために、C 児自らの振る舞いによって再度不安定な知覚へと追いやられてしまったのである。

## (2)不安定さからの子どもの経験の捉え

私にとってトランプは玩具として存在しており、カードに書かれている数字は一種の印にすぎなかった。よって、この事例においても、「戦争」という「遊び」として活動を捉えようとした時には、2枚のカードに書かれている数字を単に大小を決定するための記号としてしか認識していなかった。しかし、C 児に「これは？」と数字を指差された時、私は数字をどう見ればよいのかわからなくなった。よって、ただC 児が指差した数字を不安げに読み上げることしかできなかったのである。

しかし、やりとりを続ける中で、不安な私とは違い、カードの数字一つ一つを日本語で読み上げられることを喜び、自らも日本語で数字を読み上げることに満足そうなC 児の様子から、C 児にとってカードの数字が私とは全く異なる仕方で経験されていたことに気づいた。C 児にとってトランプに描かれている数字は、ゲームをやる上で他のカードとの差異を示すものではなく、それだけで一つ一つ特別なものとして経験されているのだろうという新たな理解が生まれた。そう捉えた時に、私自身の態度にも変化が生じたのである。

これまでどう関わっていればよいのかわからなかった数字が、カードを出すたびに登場する一つ一つ個別的なものとして認識されるようになり、私はそれをはっきりとした日本語で発音した。C 児は私の言葉を繰り返すことで、数字一つ一つを日本語によって存在させ、それを私と共有することを喜んでいるように捉えられた。ここで、C 児が一人でカードをめくっていた時も、トランプを使っていたからといって、C 児自身の態度として「遊ぶこと」にあったわけではなく、私とのやりとりの中でも、C 児はトラ

ンプゲームをして「遊ぶこと」を望んでいたわけではなかったと理解するに至ったのである。

数字を言い合うというC 児とのやりとりは、私にとってはよくわからないままに、不安な状態から始まった。しかし、C 児と向き合う中で、私自身の在り方そのものが以上のように変容し、新しい理解が生まれ、C 児の経験している世界をある確からしさをもって捉えられるようになった。

キュンメルはこの新しい理解が生まれる瞬間を「突破」と名づけ、「この突破の前には、問い悩む動揺の時期が先行するし、突破の後には理解の成長発展する段階が続く」<sup>30)</sup>としている。この「突破」の瞬間において、われわれの知覚は不連続なものとなる。それまでとは全く違った仕方で子どもの手にしているものや振る舞いが捉えられるようになり、これまでとは違う世界が経験される。そして、その時子どもを捉えている私自身も、「存在の変換」<sup>31)</sup>が起こり、「新たなものへと変貌」<sup>32)</sup>を遂げるのである。【事例1】【事例2】においても、「変換」の程度は異なるとは言え、私は知覚の変化を経験していた。

不安な状態から脱出した新しい私は、新しい仕方で目の前の子どもの振る舞いに関わることができるようになっただけではない。これまで別の捉えをしていた過去の子どもの振る舞いも、新しい枠によって新たに分節化・構造化され、「収斂するように見えてくる」<sup>33)</sup>。「突破」の後も、新しい理解の成長発展が続き、ある明証性をもって子どもの経験を捉えるに至ったと感ずることができ、知覚は再び安定するのである。

また、【事例2】において、私はC 児の行為が第二・第三のレベルにおいて「遊ぶこと」にあるとし、第一のレベルである「遊び」の名称を捉えようとC 児に話しかけた。しかし、やりとりを通して、C 児は第三のレベルで「遊ぶこと」にあったわけではなかったことが理解された。保育において「遊び」を捉えるという営みにおいては、このような「誤解」も起こる。しかし、保育が子どもの経験そのものの捉えを目指



す営みである以上、実は「遊ぶこと」になかったからと言って、このような事例を無意味なものとしてその営みから排除してよいはずがなく、「遊ぶこと」になかったという子どもの経験の捉えの内実を問う必要があるのである。

### 3. 「誤解」を超えて

「出会ったものや体験や印象は、すぐさまあれこれといったものに解釈され、大方ただなじみのある安心な解釈において把握される」<sup>34)</sup>。この捉えの安定への欲求は、「自己閉鎖的な傾向を持ち、予期せぬこと、新しい事、疎遠なことに對し自己を閉ざし、自己を守ろうとする」<sup>35)</sup>ものであり、「誤解」を気づかないままにしてしまう。では、これらの「誤解」を超えて、新たな理解へととりつくにはどうすればよいのか。これが残されている問題である。

新たな理解が生まれるためには、すでに考察したように、「存在の変換」が起こること、不安定な知覚から「突破」することが必要である。よって、安定している自己閉鎖的な既定の見方に裂け目を生じさせることを厭わない開かれた状態になり、一旦不安定な状態に身を置かねばならない。ここで注意しなければならないのは、その裂け目が生じるのはわれわれの知性の操作によるのではなく、「出会われる現実そのものの働きによる」<sup>36)</sup>と言う事実である。

例えば、「遊んでいるように見えたがどこかつまらなそうだ」と言うように、子どもの経験を捉えなおすことがある。しかし、われわれは決して「遊ぶこと」の二重性を意識し、懷疑的に子どもを見ていたわけではない。こういった場合にも、「どこかつまらなそうだ」と子どもの経験を捉えるにいたらしめる、志向の枠に裂け目を生じさせる、何かしらの子どもの振る舞いの存在があるのである。枠に裂け目を生じさせ、新しい理解を生み出す可能性を持っている子どもの振る舞いに気づくことができるかが、閉鎖的な枠を超えて子どもの経験を捉えなおすことができるかどうかの鍵となってくるのである。

そのためには、「それが存在するがままに私の

前に豊かな内容を繰り広げるありさまをひたすら見ようと心掛け」<sup>37)</sup>ることが必要である。これは、単にこれまでに得た知識や既定の見方を棚上げすることを要求しているのではない。「突破」の衝撃をわれわれに与える子どもの振る舞いを覆い隠す、閉鎖的な規定された見方に固執することを否定しているのであり、「すべての知覚がそれぞれ独自に理解の誕生を繰り返す、したがって天才的な発明にも似たものをもっていること」<sup>38)</sup>に気づくことを要求しているのである。

「われわれが自発的に考えていたこと以上のことがらを理解する能力がわれわれにはある」<sup>39)</sup>。しかし、閉鎖的状況から脱却し、新しい理解を生み出す子どもの振る舞いに気づくことがなければ、この能力は発揮されず、「存在の変換」も「突破」も起こらず、われわれの子ども理解はいつまでも表面的なものにとどまってしまふのである。

## V. 全体的考察

これまでに考察したように、われわれは「遊び」と名づけたり、「遊ぶこと」と捉えることによって、「遊び」を存在せしめ、子どもの振る舞いに対する知覚を安定させようとする。さらに、一旦ある志向の枠から捉えられた子どもの振る舞いや事物は、その捉えの明証性を強化するような仕方でわれわれに現れるのであり、このような作用がわれわれの「誤解」を生み出す要因の一つであることを示した。

そのような「誤解」を乗り越えて子どもの経験そのものを捉えることを目指すならば、知覚の安定への欲求から閉鎖的傾向に陥らず、不安な状態になることがあろうとも、子どもの振る舞いによって現れた新たな理解への道をたどり、新しい自己として知覚を再び構成していく循環的な営みが求められるのであった。そして、その営みにおいて重要なのは、私自身の存在を変換する、すなわち子どもの経験している世界へと「転調」する瞬間に他ならず、その瞬間を伴っ

て初めて、子どもの経験を捉えるに至ったと言えることができるのである。

以上のことから、保育において子どもの「遊び」を捉えることとは、メルロ＝ポンティの言葉を借りれば、「私の思惟の作業ではなくて、私自身の実存の同時的な転調であり、私の存在の変換」<sup>40)</sup>であるのだと結論づけることができる。それは、キュンメルに言わせれば、「突破」の瞬間であり、新しい私に変貌し、新しい理解へ踏み出す第一歩なのである。そして、その必要条件が、閉鎖的傾向から脱却し、不安定な知覚になることを厭わない開かれた自己なのだと言える。

冒頭でも指摘したように、先行研究では、「遊び」を外側から捉えることで客観性を確保しようとしており、「遊ぶ」主体の経験や「遊び」を捉える側の経験は主観的なものとして排除されがちであった。しかし、本研究で明らかになったように、「遊び」を捉えることは、捉える側の閉鎖的で主観的な思考の作業ではなく、主観とも客観とも言いがたい子どもとの交叉であり絡み合いなのである。これらのことを明確に第三者に示すためには、「遊び」を捉えるという営みにおいて核の部分とも言える、私の存在が転調する瞬間を記述することが必要ではないか。そのことによって、研究においてあまり省みられてこなかった「遊び」を捉える経験そのものがある明証性をもって示すことができ、これまでの先行研究の反省をもって、「遊び」の表面的理解から脱することができるのではないだろうか。

## 注釈

「ムシキング」とは、多くの種類のカブトムシやクワガタのカードを用いて戦う、ムシバトルのアーケードゲームである。子どもたちに大変人気があり、文房具等のグッズも多く販売されている。2005年4月には「甲虫王者ムシキング」としてアニメ化された。

## 引用文献

- (1)麻生武 (1998) 遊びという謎. ミネルヴァ書房. 5
- (2)河邊貴子 (1991) 保育のねらいと子どものつもり—保育者は子どもの遊びをどうみとり援助していけばよいのか—. 発達 No. 46. ミネルヴァ書房. 42-49
- (3)中田基昭 (1996) 教育の現象学—授業を育む子どもたち. 川島書店. 61
- (4)鯨岡峻 (1999) 関係発達論の構築. ミネルヴァ書房. 98
- (5)M. van Manen (1990) Researching Lived Experience : human science for an action sensitive pedagogy, SUNY, 7
- (6)同上書. 2
- (7)同上書. 11
- (8)同上書. 9
- (9)J. アンリオ 佐藤信夫訳 (1974) 遊び—遊ぶ主体の現象学へ. 白水社. 37
- (10)同上書. 39
- (11)同上書. 80
- (12)同上書. 33
- (13)同上書. 80
- (14)同上書. 118
- (15)同上書. 33
- (16)戸田雅美 (1991) 保育実践に遊び理論は必要か. 発達 No. 46. ミネルヴァ書房. 57
- (17)前掲書(4). 99
- (18)同上書. 98
- (19)同上書. 129
- (20)M. メルロ＝ポンティ 中島盛夫訳 (1982) 知覚の現象学. 法政大学出版局. 307
- (21)同上書. 24
- (22)E. キュンメル 松田高志訳 (1985) 現代解釈学入門. 玉川大学出版部. 46
- (23)前掲書(9). 39
- (24)同上書. 40
- (25)前掲書(20). 295
- (26)同上書. 306
- (27)同上書. 308

- 28)同上書. 295
- 29)同上書. 92
- 30)前掲書22. 86
- 31)前掲書20. 305
- 32)前掲書22. 87
- 33)前掲書20. 297
- 34)前掲書22. 74
- 35)同上書. 68
- 36)同上書. 87
- 37)前掲書20. 93
- 38)同上書. 93
- 39)同上書. 296
- 40)同上書. 304

## 謝辞

本論文の作成にあたり，協力していただいた観察園の先生方，園児のみなさんに心より感謝申し上げます。

## 付記

本論文は，その一部を，横井紘子「保育における『遊び』の捉え—現象学的視座から『遊び』理解の内実を探る—」日本保育学会 第59回大会発表論文集，pp. 632-633，2006で口頭発表している。