

「『遊び』の充実」を志向する保育者のありよう

——現象学的視座から「遊び」援助の内実を探る——

横井 紘子*

The mode of being of the teacher who intends to enrich children's play:

Exploring the reality of supporting play from a phenomenological point of view

YOKOI Hiroko

abstract

The purpose of this paper is to explore the mode of being of the teacher who intends children's play to be enriched from phenomenological point of view. The method of this study is to write two episodes from the author's practice of childhood care and education as lived experience and to examine the episodes on the basis of phenomenological play theories by H-G. Gadamer and K. Nishimura;(1)The primordial sense of play is a medial one.(2)Play is to-and-fro movement in constant repetition.(3)Every play presents the man who is playing with a task.(4)Play is a pure self-presentation. Findings are as follows. The mode of being of enriched play is to be opened to attitude of being involved play-relationship with some objects and to make self-presentation constantly, amid to-and-fro play-movement to bring a new task, The teacher presents and arranges a play-task to enable children to make lively play-movement. The teacher supports their play in lively dialogue with children, making play-movement himself. The teacher develops an understanding of himself in the process of constant practice and reflection, the mode of being of the teacher's support gets transformed simultaneously.

Keywords : practice of childhood care and education, enriching of play, the mode of being of the teacher, phenomenological point of view, lived experience

問題と目的

1. 子どもの自発的な「遊び」を指導するとは

「遊び」は、子どもの心身の発達を支え、豊かな人間性・社会性を育む活動として、保育の中心に据えられている。平成二十年三月に改訂された幼稚園教育要領においても、「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習」であるとされ、現行の教育要領に引き続き、幼児教育における「遊び」の重要性が改めて確認されたと言える。

よって、子どもの自発的な「遊び」を通した指導が目指され、幼稚園教育要領の言葉を用いるならば、「幼児一人一人の行動の理解と予想」に基づき、「幼児と人やものとのかかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境」の構成、さらに、幼児一人一人に応じて、「様々な役割を果たし、その活動を豊かに」することが保

キーワード：保育実践、「遊び」の充実、保育者のありよう、現象学的視座、生きられた経験

*平成17年度生 人間発達科学専攻

育者に求められるのである。

しかし、「自発的な『遊び』を通した指導」とは矛盾した表現とも捉えられる。子どもの自発的な「遊び」が重要な活動であると価値付けられているならば、そのような「遊び」を「指導」することは、子どもが目下取り組んでいる「遊び」を壊し、子どもの自発性・主体性を無視することにつながるのではないか。とはいえ、「遊び」をただ見守っているだけでは、「放任」と揶揄されてしまうだろう。平成元年の教育要領改訂以後、保育者を悩ませてきたのは、「遊び」に対する「適切な援助」とは一体いかなるものであるかという命題である¹。

「適切な援助」と一言で表せるほど、その内実は単純なものではない。河邊は、「遊びを中心とした保育とは、単に子どもに自由に遊ぶ時間を与える保育ではない。保育者からの適切な援助を受けながら、自発的活動としての遊びを中心にした生活のなかで、子どもが必要な経験を積み重ねていくことができる保育である²」とし、そのために「保育者の適時的な指導はかならず必要なのである³」と述べる。さらに、「『遊び』の充実」を図ることが保育者の重要な役割であると指摘する。「『遊び』の充実」という言葉は保育の実践・研究の場において頻繁に用いられ、いかなる保育形態においても目指される目標とされている。河邊は充実した「遊び」の様態にある子どもの姿として、以下の3点を示している⁴。

- ①モノとかかわることによって、遊びに状況を生み出している
- ②他の友だちの遊びを潜在的に自分の遊びに取り込んでいる
- ③周囲の環境の特性を自分なりに取り込み、遊びに生かそうとしている

よって、河邊に基づけば、保育者の適切な指導とは、以上のような「遊び」の様態に子どもがあるよう、環境構成、言葉かけなどのさまざまな援助を適切に行うことであると言える。しかし、「遊び」の一様態としての「充実した『遊び』」とは、「遊び」の本質的な基本構造に関してどのような特徴があるのか、また、「『遊び』の充実」を志向する保育者の援助とはいかなるものなのかについて、十分な学理的解釈がなされているとはいえない現状にある。

2. 現象学的視座から見えてくるもの

保育において、「遊び」が子どもにとって重要な経験と価値づけられ、その充実が保育者の適切な援助を通して目指されることは上述したとおりであるが、「遊ぶ」経験それ自体を主題的に扱っている研究は少ない。従来の「遊び」研究の多くは、「遊び」をある種な自明な活動と捉え、明確な定義や事態の検討をしないままに、ある活動を「遊び」として認定し、行動パターンの列挙や数量的な捉えを中心とする行動主義的なアプローチを採っている。しかし、保育実践においては、そこで目指されるものが「『遊び』の充実」であることから、そもそも「遊び」とは子どもにとっていかなる経験であり、「遊んで」いる子どもたちはいかなる存在様態にあるのかについて了解し、描き出す必要があると言える。そうでなければ、保育場面で出合われる子どもの豊かな内実を伴った「遊び」も、研究においては客観的で数量的な分析に終始するか、あるいは、感覚的で抽象的な議論に留まってしまおう。よって、本研究においては、子どもの「遊ぶ」経験そのものを主題とし、「遊び手にとって、遊びは、いかなる現象、いかなる様態であるか⁵」という問いから出発しているガダマー・西村に倣い、「遊び」の現象学的・存在論的理解に基づいて、考察をすすめていく。

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⁶」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⁷」と述べ、自然科学的アプローチに偏向した教育研究を批判している。本研究においても、van Manenに倣い、子どもの「遊び」に適切な援助を行い、「遊び」の充実を目指す保育者の実践そのものを保育者に「生きられた経験（lived experience）」として、現象学的に全体的に捉えることを目指す。つまり、「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⁸、子どもとの密接な関係の中で、保育者自身が「まさにある手ごたえを感じ取ってそれを子ども理解の中心に据えようとする態度⁹」そのものが考察を進める上での基本的態度となる。この態度こそ、実践の場において保育者の日常的な営みそのものであり、現象学的態度と呼ぶうるものである。

また、保育者の実践的理解はその保育者の主観にすぎず、客観性に欠けるといふ指摘がある。しかし、実践においては、事実保育者は何かしらの子ども理解に基づいてあらゆる援助を行っているものであり、単に主観だと見

做し、実践的理解を研究から排斥するわけにはいかない。日々の実践の場において子どもと共に生活する保育者にその都度了解されるものは、決して保育者の一人よがりや忝意的な理解や、思考の操作の産物ではなく、子どもとの交差・絡み合いの中で紡ぎ出され、出合われるものであり、保育者の「主観」として済まされるものではない¹⁰。その上、保育者は自らの保育の省察を日々繰り返す。自らの保育態度を反省したり、ある子どもに対する理解を深化・変容させたり、研究会で他の保育者と共に事例検討を重ね、新たな視点を得ることもある。浜口に言わせれば、これらは、「すでに保育者が自ら開始する『研究』の行為」¹¹なのであり、保育者の実践的理解を単なる主観主義として批判するのは、「保育者が日常、あたり前に志向している研究的態度の意義を理解していない場合に発せられる」¹²ものだとすることができる。

3. 本研究の目的

以上のように、本研究では、自然科学的視点から脱却し、子どもの「遊ぶ」の経験のありようと、保育者の援助そのものを現象学的に捉えて記述する。現象学とは、中田によれば、「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」¹³学問である。そのために採る現象学的態度とは、鯨岡によれば、「事象を可能な限りあるがままに捉え、手ごたえのある形で理解する態度、つまり、出来事に密着し、その出来事の息吹きを研究者自身がありありと感じ、そこに出来事の本質的な意味を求める」¹⁴態度である。よって、本研究では、第一に、「遊び」の態度へと開かれている子どもがどのようにしてその世界を生き、どのように「遊び」を経験しているのか、第二に、子どもの「遊び」へとかわる保育者がどのようにしてその世界を生きているのか、以上の二点を実践における保育者の「生きられた経験 (lived experience)」に基づいて全体的に記述する。その際、現象学的「遊び」理解を手がかりに実践を記述・検討し、その上で、「充実した『遊び』」にある子どもたちは存在論的にどのような存在様態にあると言えるのか、保育者が「『遊び』の充実」を志向しつつ子どもにかかわるとはいかなる行為であるのかについて考察を加える。

方法

1. 本研究における「遊び」の捉え

事例の分析に先立ち、本研究において前提とする現象学的な「遊び」理解について明示する¹⁵。ここでは、上述したように、ガダマーと西村の論を手がかりとする。

① 「遊び」の中間的意味

ガダマーは、「遊び」は、「独特の存在であり、それは遊ぶ者の意識から独立したもの」¹⁶であると述べる。つまり、「遊ぶという意識的な態度をしている主体があつて、その結果遊びが行われるというようなものではない」¹⁷。事象・事物や他者などの「遊び」相手に対し、「遊ぼう」と意識し、能動的に関わった結果、「遊び」が生じるのではなく、「わたし」が「ある独特の仕方『関与』することによって」¹⁸生じた、「遊び」相手との「ある独特の関係」¹⁹のもとで、「遊び」は現出するのであり、「遊び手」は、「われ知らず、遊びの様態に引き込まれている」²⁰のである。「遊び手と遊び相手とのあいだにおのずから生ずる、主・客分ちがたい関係、存在様態」²¹をガダマーは「中間的な意味 (medial sense)」²²と名づける。

② 「遊び」の基本構造

「遊び」は、ガダマーの言葉を用いれば、「当てどのない往復運動」²³という基本構造を有する。「遊び」が成立し、継続するためには、「わたし」がその関係に巻き込まれると同時に、関係の一端をなす「遊び」相手も同様に巻き込まれ、「遊び」を「わたし」に返すという運動がなければならない。この「わたし」と「遊び」相手との間で、「いずれが主体とも客体とも分かちがたく、つかずはなれずゆきつもどりつする」²⁴という「当てどのない往復運動」が生じるためには、そもそも、その運動が生じるための「あいだ」、「隙」が必要不可欠である。西村はこのような「遊び」の「隙」を「遊隙」と呼び、「遊隙」の内部に生じる「遊び」の運動を、「遊動」と呼んでいる²⁵。西村によれば、「遊隙とは、あらかじめ静力学的に算定され、しっかりと固定された構築物の、誤謬をゆるさない安定した秩序の一義性にくらべて、ひとつの未決定で不安定で自在な余裕であり、遊動とは、その内部に生じる、

算定不能な多義性²⁶を孕んでいる。

③「遊び」における課題

「遊び」においては、「遊び手」が目指すところの課題が消失しているわけではなく、むしろ、「すべての遊びはそれを遊ぶ人間に課題を与え²⁷ている。そもそも、「遊び」に課題がなければ、「遊び手」がそこへと向って「遊動」することもない。しかし、日常生活における目的と違い、「遊び」の目的は課題の解決そのものにあるわけではなく、ある課題が解決されても、そこで「遊び」は終わることなく、「遊び手」が未決定で不安定な自由状態の「遊隙」の内部で「遊動」する過程で、新たな課題が生じると同時に新たな「遊隙」が仕組まれ、「遊び」は繰り返される。よって、「遊び」相手が「遊び」を返してくれなかったり、課題が「遊び」の中で規定され、それ以外の課題が生じる「隙」が消滅した場合には、「遊び」ではなくなる。「遊動」の中で生じる「遊び」の課題は、「遊動」する際の志向対象としては常に存在しているが、「遊動」が本来的に算定不能で多義性を孕んでいる以上、そこで生じる課題も、その都度変容する可能性を多分に持ったものである。よって、課題が規定され、一義的なものとなれば、もはや「遊動」は生じず、「遊び手」であった「わたし」は課題を客体として捉え、この課題を目標とし、「最短距離をとってむかうひとつの直線的な方位²⁸」を模索し、課題の成就そのものを目的とするようになり、「遊び」であることを止めざるをえなくなるだろう。

④自己表現としての「遊び」

課題の解決こそが目的となっている世界を西村は「企ての世界²⁹」と呼び、「『遊び』の世界」と対立させる。「『遊び』の世界」においては、行為に先立って存在する、算定され規定された目的へと直線的に進む「企ての世界」とは異なり、「表現することそのものの中に遊びの課題を見出さう³⁰」。「遊び」においては、「遊び手」が課題を成就すると同時に、以前は算定不能で多義的であった課題の意味が、「遊び手」に対しても初めてある意味を持って現れてくる。このような「遊び」のありようは、ガダマーに言わせれば、「純粋な自己表現³¹」に他ならず、「遊びは事実自己を表現すること以外のなにものでもない³²」と述べる。「遊び」において目指されることは、以上のように、「遊んでいる者がなにかを遊ぶ、つまり表現することによって、いわば彼独特の自己表現に到達すること³³」であり、子ども一人ひとりによって、「遊び」において生じる課題も異なれば、課題が成就され、そこで達成される自己表現や「遊び手」に出られる意味も異なってくるのである。

2. 本研究における考察の視点

前節において、ガダマーと西村の理論から、本研究における「遊び」の基本的な捉えを素描した。以上のような「遊び」の現象学的理解を土台とし、事例の考察を進めていく。その際、筆者が2008年度3歳児担任として勤務していた都内の国立大学法人の大学附属幼稚園において出られた二つの事例を対象とする。いずれの事例も、筆者と、筆者が担任したクラスの子どもたちの事例である。また、これらの事例は、同僚の保育者と共有されており、園内でもカンファレンスの題材となったものである。保育者としての筆者が子どもの「遊び」にどのようにかかわり、一人ひとりの子どもの「遊び」が、保育者である筆者にどのように捉えられたかを、筆者の「生きられた経験(lived experience)」を基に記述し、考察を加えていく。

実践事例・考察

【事例1】2007.12.13 (木)

年中組の人形劇（クリスマスを題材としたペープサートのもの）を何人かの子どもと見に行き、部屋に戻る。これまでも何回か年長児のショーを見に行っていたことがあり、自分たちでもやってみてみたい気持ちもあったのか、H・A・Kが自分たちもショーをしようと言い、おままごとのたたみの前に椅子を並べ始めた。Z・Sも自然と集まって来て、幼稚園のすべての組に「ショーをやります！」と伝えに行く。大々的なショーの形態をとるのは初めてで、筆者は、他のクラスを喜んで呼びに行くZたちを見送り、Hらと一緒に観客席を整えつつ、これからどうなるのだろうと少し不安。

隣の年少組の子どもが何人か見に来て、筆者も観客席に座った。Hは靴を脱いで椅子の上にあがり、「見てて！」と観客席に座っている筆者に言い、「ライダーくるくるー！」と歌いながら踊り始める。AはHのとなりに立ち、ポケットモンスターの主題歌を歌い始める。椅子の後ろのたみの上では、Kが、「そんなの関係ねえ！！」とお笑い芸人の真似をしている。Y、N、M、Z、S、Tは舞台側にはいるものの、HやKを見て笑っているだけ。

筆者は、それぞれに並行して始まったショーに拍手を送りながらも、Hを見て、Aを見て、Kを見て、一体どこを見ていいかわからない。隣のクラスの子どもの戸惑っている様子。筆者も戸惑い、どうしたらよいものか、ショーが頓挫してしまうのではないかと、何か手はないか考え始める。

少しすると、これまでは様子を見ていたM・Z・Nが、おままごとコーナーにあるぬいぐるみを持ってきて、椅子の前においてあった衝立から人形劇のようにぬいぐるみを覗かせ、上下に動かし始める。それを見たKが、「いっていいって～」と、誕生会で年長組が歌い、帰りの集まりでもよく歌っている「ペンギンさん」を歌い出す。

筆者は、「ペンギンさん」の歌ならば、みんなで一緒に楽しめると思い、衝立をもう一枚追加し、ペンギンさんの歌を最初からMらと一緒に歌い始める。人形を持っていたMたちは衝立の上でぬいぐるみをびよんびよんさせてキャッキヤ笑い始める。H・A・Kもぬいぐるみを持ってきて、二枚の衝立の後ろに全員が集まる形に。みんなで「ペンギンさん」を歌いながら、人形を動かして楽しむ。筆者は「ペンギンさん」のピアノの伴奏を弾く。3番まで歌い終わると、一旦その場を離れていたYが、ブロックを2つを組み合わせたものを持って戻ってきて、一番端の衝立からそっと覗かせる。Aが「お花だ！」と気づき、筆者も「Y君お花作ってくれたんだ！」「これでお花買いに行けるね」（「ペンギンさん」の2番が「お花屋さんに出かけたよ」という歌詞）と言うと、Aが「もう一回お花の歌！」とリクエストし、「ペンギンさん」の2番をピアノに合わせて歌いながら、みんなで人形を動かして楽しむ。

その後、筆者はAやHのリクエストでペンギンさんの曲やクリスマスの曲をピアノで弾く。それに合わせて人形を上下に動かす子ども（AやH）もいれば、二つの衝立の境に人形を持って行き、「落ちたー！」「はさまったー！」と笑いながら人形を動かしている子どもたち（KやZら）もいれば、おままごとでクリスマスのごちそうを作る子ども（Y）もいた。

事例1の考察

1学期から年長児のさまざまなショーを見に行き、楽しかった経験を積み重ねてきた年少児。自分たちでも年長児のように何かショーをしたいというそれぞれの子どもの思いが合わさり、大々的な客席作りや観客の呼び込みにつながったのだろう。椅子を並べたり、他のクラスを呼びに行く行為は、年長児がショーや劇をやる時に必ずと言っていいほどしている。ここでは、「ショーをしよう」というH児の呼びかけから、椅子を並べる、呼び込みをする、という課題がそれぞれの子どもに自然と生まれている。この課題は、これまで年長児の姿をよく見聞きしていた年少児にとっても無理のないものであり、Z児やY児は、他のクラスの先生や子どもを「呼びに行く」行為だけで、非常に興奮し、大声で廊下を行ったり来たりしていた。筆者は、H児らと一緒に観客席を整え

つつも、大々的な「ショー」をやろうとするのは初めてで、どのような展開になるのか、半ば不安があった。

観客も増えてきた頃、一番熱心に舞台を作っていたH児が椅子の上に登り、「先生見てて！」と筆者に向かって歌いながら踊り始めると、A児も負けじと隣に立って全く別の歌を大声で歌い始めた。全く別の「ショーらしきもの」が並行しており、H児もA児も「ショーをする」という態度には開かれているものの、担任である筆者個人にショーと言う形態で自分の歌や踊りを見てもらうことが課題となっており、二人で一緒に一つのものを表現したり、観客全体に向けたショーをするとは全くならない。Kも、観客に向けてではなく、舞台近くにいる見せる側の同じクラスの友だちに向かって芸人の真似をしていた。見せる側に身を置き、ショーをする態度に開かれていたはずのY、N、M、Z、S、Tにとっては、H児やA児の歌う曲や、K児が真似をする芸人の動きは、知らないものであったり、自分がそこにどう加わればよいかわからないものであったりして、HやAの勢いに圧倒され、ただ見ている状態にとどまっていた。Y児らにおいては、喜んで準備はしたものの、いざショーをするにあたって具体的にどうふるまえばよいかわからず、見て楽しむことはあっても、自らその行為に巻き込まれ、思わず自分も動き出してしまうような「遊動」は生じずに、戸惑っている様子だった。

筆者はH児やA児の表現を受け止め、声をかけたり、手拍子をしながらも、観客として来てくれた他のクラスの子どもや、Y児たちの様子が気になり、落ち着かず、この「ショー」として始まった「遊び」をどのように援助していけばよいか、戸惑いながら次の展開を考えていた。

しばらくすると、前週から衝立を使って人形劇ごっこをしていた、M、Z、Nの3人がぬいぐるみを持って来て、椅子の前に観客席と舞台との仕切りとして置いてあった衝立からぬいぐるみをのぞかせ、上下に動かし始めた。M児らは、これまでの経験から、人形劇ごっこならば無理なく「遊動」でき、十分に楽しめることを了解していたのだろう。ここでは衝立の存在がM児たちの動きを引き出す大きな役割を果たしており、M児たちにとっては、もはや衝立は単なる仕切りではなく、ぬいぐるみを動かす舞台に変わっていた。

M児たちの様子を見、「カメさんがでてきたよ！」「キリンさんも出てきた！」「楽しそうだね。」などと筆者が声をかけると、後ろでお笑い芸人の真似をしていたK児が、「ペンギンさん」の歌の、「いってもいってもいってもいっても氷の山～」の部分を歌い始めた。この箇所は、歌の中で一番リズムカルであり、帰りの集まりで歌うと、多くの子どもが自然と立ち上がり、ピョンピョン飛び跳ね、嬌声があがる箇所である。このフレーズは大変印象的なようで、普段の生活の中でも、子どもたちが自然と口ずさみ身体を動かす姿があった。K児が「ペンギンさん」をここで歌い始めたのは、M児らのぬいぐるみがピョンピョン飛び跳ねている様が、帰りの集まりで、筆者が歌いながらペンギンの指人形を「いってもいっても～」のフレーズで上下に動かす様と似ていたため、自然と口をついて出てきたのかもしれない。

K児に合わせて筆者も一緒に歌い始めると、観客にいた子どもたちも口ずさみはじめた。H、A、K、Sもぬいぐるみを持ってきて、衝立の後ろに集まった。筆者は離れたところにあったもう一枚の衝立をすでに舞台となっている衝立の横に並べた。筆者は、「ペンギンさんの歌」ならば、どの子どももその歌の魅力に惹きこまれ、自分なりに楽しめるのではないかと思い、ピアノを弾き、3番まで歌った。歌のリズムを楽しみながら、友だちの人形とぶつかったりすることを楽しむ子どももいれば、「見せる」ということを比較的意識しながらも、人形を必死に動かすことに夢中になる子どももあり、それぞれに生じた新たな課題のもとで、それぞれの仕方「遊動」し、繰り返し楽しんでいるように捉えられた。お客さんに見せる喜びというよりは、自分たちが楽しんでいる様子だったが、取り結ばれた「遊び」の関係の一端が「ペンギンさん」の曲であることはどの子どもにおいても共通であったために、ショーとしても少しは形になったように筆者には捉えられ、ショーを見たいと足を運んでくれた観客の子どもたちのことを思うと少し安心した。

3番まで歌い終わった頃に、ペンギンさんの歌が始まってからその場を一旦離れていたY児がブロックで何かを作って衝立の端から覗かせた。それに気づいたA児が「お花だ！」と叫んだ。Y児にとって、「ペンギンさん」の歌で「遊動」し、表現する際に必要となったのは、ぬいぐるみではなく、2番の歌詞に出てくる「お花」だったのだろう。よって、「お花を作る」という課題が自然と生じ、それを成就した後、その成果である「お花」を持って、ペンギンさんのショーに加わり、他の子どもたちと一緒に、「お花」が出てくるペンギンさんの2番を口ずさんで楽しむという新たな課題と共に「遊動」するに至った。

その後、AやHは、クリスマスの曲を弾いてほしいと筆者に頼み、筆者のピアノに合わせて、人形を動かすこ

とを繰り返し楽しんだ。Yは、「クリスマスならごちそうがいるね。」と言い、おままごとコーナーに行っごちそうを作り始めた。KやZは二枚の衝立の隙間にぬいぐるみを持っていき、「谷に落ちた!」「はさまった!」と大笑いしながら、繰り返しぬいぐるみを落としたり、動かしたりしていた。さまざまな相手（事象・事物・他者など）とのあいだに生じた新しい「遊隙」において、その都度出合われる新しい課題へと一人ひとりの子どもが繰り返し「遊動」し、生き生きと自己を表現している姿があった。

特に、KやZらは、衝立の隙間という空間の魅力に囚らずも大きく巻き込まれ、その空間を新たな「遊び」相手とし、嬌声をあげながら、繰り返しぬいぐるみを落としたりはさんだりしていたのであるが、その様子は、ショーという当初の課題からは離れているものの、さまざまな相手と「遊び」の関係を取り結ぶ態度に開かれ、大人には予測もつかない展開を見せる年少児の「遊ぶ」姿が如実に表れているように思われる。それぞれの子どもが、筆者の予想を超えて生き生きと「遊動」しており、「遊動」の算定不能さや多義性、そこで出合われる新たな可能性が子どもたちに生きられている様子が感じられた。

【事例2】2008. 1.24 (木)

11月末にある「創立記念日の集い」にプロの劇団を招き、子犬の兄弟が主人公の人形劇「チップとチョコ」を園児全員で見た。原作の絵本をそれぞれのクラスで購入し、絵本だなに置いておいた。それをきっかけに、年長組の女兒たちが、ペープサートや背景を作り、絵本を朗読しながら、「チップとチョコ」の人形劇を自分たちで演じるようになり、年少児は連日保育者や友だちと共に見に行っていた。

筆者のクラスの女兒、A・Z・N・Sも年長児の人形劇をよく見に行っていた。チップとチョコの人形劇を見た後、「チップ」「チョコ」と呼ばれるようになった子犬のぬいぐるみを持って、4人は衝立の後ろに集まった。Aらは、「先生見てて!」と衝立の前にござを敷いて、観客席を作り、筆者に座るように促した。Aは年長児がしていたように、絵本を持ってきて、読み始める。しかし、スムーズには読むことができず、犬のぬいぐるみを持っているZとSも、衝立からぬいぐるみの顔をのぞかせるものの、どうすればよいかわからないのか、「もっとそっちいってよ!」「チップはまだ!」などと言ひ合いになり、押されたSは泣いてしまう。Nは犬のぬいぐるみが持てず、二人のやりとりを黙って見ている。

筆者はAに「Aちゃん、先生読もうか?」と聞くが、「いい!」「先生は座ってて!」の一点張り。AはZとSにも「まだ出てこないで(ぬいぐるみを出さないで)！」などと、指示を出しはじめ、3人は再び一触即発な状況に。Nは傍観している。

一触即発な状況を見かねた筆者は、年長児も作っていたように、チップとチョコがお店に行った時に買うものや、途中でよるイチゴ畑を作ってはどうかと4人に提案する。4人は「いいねえ!」と言い、画用紙を取りに行き、自分のクレヨンを持ってきて、食パンやいちごなど、絵本の言葉に直接出てこないものも含め、それぞれに描き始める。Nは大きな食パンとぶどうを描き、それを筆者に持ってきて、周りをはさみで切るように頼む。筆者が切って渡すと、衝立の後ろにおいて、「外行く。」と筆者に言う。「Nちゃん、チップとチョコもうやらないの?」と筆者が聞くが、Nは黙ってうなずき、園庭に出て行った。しばらくして、自分の作りたいものを作り終えた3人は、セロハンテープを持って、衝立のところに戻り、自分たちの作ったものをセロハンテープで衝立にはる。

Aは再び絵本を読もうとしたがやはりうまくいかない。筆者が即興で、観客席にしながら、「チップとチョコがお母さんに頼まれておつかいに行きました。」「おばさんのお店に着きました。」「お店には何がありますか?」などと言うと、絵本どおりではないが、びよんびよんとぬいぐるみを動かしたり、「砂糖!」「パン!」「ぶどう!」などと、それぞれが言い出し、Aも「これ私が作ったんだよ!」と絵本を置いてZたちの方に来た。最後にいちごのケーキをみんなで作り、食べることにし、劇は終わった。

事例2の考察

A児らは、年長児の人形劇に出かけた後、興奮さめやらぬままに、「自分たちでもチップとチョコの劇をやろう」と誘い合い、見よう見まねで劇を始めたのだと思われる。プロの劇団の人形劇を観た後、チップとチョコと呼ばれるようになった犬のぬいぐるみを2匹持ってきて、ZとSは衝立の後ろに行き、筆者は衝立の前に敷かれたござの上に座るように促された。Nは衝立の後ろに行くが、ぬいぐるみは持っていない。

筆者は事例1のように、単にぬいぐるみをみんなで動かすだけだと考えていたが、A児は、絵本を取り出して、先ほど見てきた年長児のように読み始めた。A児が想定しているチップとチョコの人形劇は、年長児が見せてくれた形態そのものに他ならず、年長児の劇を目指して「遊隙」を仕組み、絵本を一言一句初めから読むという課題を一身に引き受けようとしていた。しかし、A児は、その課題のもとで「遊動」しようとするものの、「遊動」できるだけの自在さをまだ持ち合わせていなかった。スムーズに読むことができず、自ら読む文章とZ児らが動かす人形とが織り成す表現を楽しむ「隙」はみるみる消滅していき、「遊び」に特有な課題の柔軟性は消え、「絵本の文章を間違えずに読む」という規定された一義的な課題に変貌していった。結果、「遊動」できなくなったA児は、その課題に一層固執するようになり、筆者の「代わろうか？」という問いかけを頑なに拒否し、ZやSにも命令的な口調で指示をするようになった。

ZとSも、A児が読み出した絵本を聞きつつ、どのようにぬいぐるみを動かせばよいのか戸惑っている様子であった。そもそも、絵本の読みに人形の動きを合わせるという課題もZらにとって難しいものであり、年長児がしていた人形劇のイメージはあるものの、その課題に自然と巻き込まれ、「遊動」できるまでには、まだ大きな段差があるように捉えられた。結局、3人はそれぞれの課題への取り組みを批判しあい、「遊び」の存在様態から退出し、「企ての世界」に身を移していった。N児にいたっては、初めから何ものとも「遊び」の関係を取り結ぶことができず、課題も生じないままであった。

筆者はその緊迫した状態にどのようにかわろうか迷いつつ、ひとまず、人形劇を演じることそのものから離れ、何か別のことを志向した方が落ち着くのではないかと思い、「そうだ、お姉さんたち、いろいろここにはってなかった？」などと、チップとチョコがお店に行った時に買うものや、途中でやるイチゴ畑を作ってはどうかと4人に提案した。一義的な課題に固執し、身動きのとれなくなっている状況に対し、新しい「遊動」のきっかけになればと、別の課題を提示したのである。この言葉に4人は「いいねえ！」と同調し、それぞれに好きなものを描き始めた。

Nは、やっと課題が見つかって動き出せた様子で、自分の引き出しからクレヨンを引っ張り出し、画用紙にもくもくと絵を描き始めた。一人ひとりにそれぞれ課題が見つかって、先ほどのような一触即発の緊迫した雰囲気は随分和らいだように捉えられた。しかし、Nは、自分が描きたいものを描き終えた後、筆者に形に添って切るように求め、それが叶うと、「外に行きたい」と訴えた。Nにおいては、チップとチョコの人形劇に再び取り組み、そこで自分が作ったものを活用しようといったような、新たな課題が生まれることはなかった。そればかりか、「遊び」の存在様態に身を移して楽しむ可能性すら、この場においてはもはや感じられなくなったのであろう。このようなNのありよう感じた筆者はNを無理に引き止められず、見送ることしかできなかった。

Nの様子が気になりながらも、人形劇をやろうと再び衝立に戻ってきたAたちの、どうにかして人形劇という課題のもとで「遊動」したいという必死さが感じられた筆者は、再び絵本を読もうとしたAを半ば遮るような形で、「チップとチョコはどこに行くの？」「お店には何があるんですか？」などと、絵本とは別の言葉でZたちに問いかけた。先ほどと同じような状況に陥ることを恐れ、無理矢理に別の仕方でも「遊動」しないものかとの筆者の苦肉の策だった。筆者の呼びかけにZたちは「いちご畑！」「食パンがあります！」などと、自分の作ったものを示したり、チップとチョコになって返事をしたりし始めた。しばらく絵本を持ったままだったAも途中から絵本を置いて、筆者とのやりとりに加わり始めた。絵本と同じように、いちごのパンケーキをみんなで食べる方向へと導き、みんなで食べ、「おしまい」とした。筆者が提示した課題をAたちに引き受けさせる形になり、そこで「遊動」はしていたかもしれないが、Aたちが囚わらず「遊び」に巻き込まれる姿や、「遊動」の算定不能さや多義性、生き生きと充実した自己表現と呼べるような姿は感じられなかった。

全体的考察

1. 「充実した『遊び』」のありよう

以上、筆者の「生きられた経験」を基に二つの事例を検討した。筆者に目指された「充実した『遊び』」の様態とは、以上の事例の考察と現象学的「遊び」理解に基づけば、「あらゆる対象（事象・事物・他者）と『遊び』」の関係を結び結ぶ態度に開かれ、算定不能さや多義性を持ち合わせつつ生き生きと『遊動』する中で、その都度新たな課題に出合わせ、繰り返し自己表現をする」様態であると言える。これは、①モノとかかわることによって、遊びに状況を生み出している②他の友だちの遊びを潜在的に自分の遊びに取り込んでいる③周囲の環境の特性を自分なりに取り込み、遊びに生かそうとしている という河邊が示した「充実した『遊び』」に見られる3つの姿が実現されるための基本的存在様態であると考えられる。

事例1では、凶らずもKが「ペンギンさん」を歌い出したことに助けられ、筆者が「ペンギンさん」の歌を歌い、ピアノを弾いたりしたこともきっかけになったのであろうか、それぞれに新たな課題が生まれ、生き生きと「遊動」する姿が見られた。上述した「充実した『遊び』」の基本的様態に開かれていたからこそ、子どもたちは、河邊が示している3つの姿をそれぞれの世界のもとで生き生きと体現していたと思われる。

しかし、事例2では、Aは自らが出合った課題のもとでは「遊動」できなくなり、新たな課題とも出合わず、見かねた筆者が提示した課題のもとでなんとか「遊動」するにはいたったものの、「充実した『遊び』」の様態には開かれず、充分な自己表現にはいたらずに生き生きとした「遊動」は生まれなかった。

2. 「『遊び』の充実」を志向する保育者の援助のありよう

「遊び」において子どもに出られる課題は、子どもによって意識的に構築されたり、選別されるようなものではなく、どこからともなく出られるものである。よって、子どもから自発的に出てきた「遊び」とはいえ、そこへと向かって「遊動」することを諦めたり、中断せざるをえないような課題と出会うことも多々あるだろう。よって、保育者は、上述したような「充実した『遊び』」の様態を志向する中で、子どもだけでは乗り越えられないような課題にぶつかっている子どもには、その課題と一緒に取り組んだり、乗り越えられるように課題を調整したりする。また、新たな課題が見つけれない子どもには、課題に出られるよう一緒に過ごしたり、配慮しつつ提示したりもするであろう。

検討したどちらの事例においても、子どもたちは、年少児としてはいささか困難な課題を成就しようとしていたように思う。そのため、筆者は「遊動」が中断されることを恐れ、子どもたちが始めたことを尊重しつつ、別の無理なく引き受けられるような課題を考えたり、子どもたちに新たな「遊動」が起こるきっかけとなるような言葉や事象・事物を模索したり、環境を整えたりと試行錯誤した。そして、そこから新たな「遊動」が子どもに起こることを期待し、子どもがそれぞれに課題を見つけ、自己表現できるようにと願った。しかし、事例2では、筆者が提示した課題が、A児らに自分のものと引き受けられ、自在に変容される柔軟さを持ち合わせておらず、算定不能さや多義性を持ち合わせた「遊動」の可能性にA児らは開かれることがなかった。筆者の援助では、「遊動」の幅や方向を必要以上に規定して「遊び」を窮屈なものにしてしまい、A児らが本当に表現したかったところのものから遠ざけてしまったように思う。もし、援助が適切でなければ、事例2のように、子どもを窮屈な自己表現にとどめてしまうか、何度も「先生！」という教師を求める声が子どもからあがり続けるか、途中で放り出された元「遊び」相手を後に発見することになるだろう。

3. 「『遊び』の充実」を志向する保育者自身のありよう

また、当然のことながら、年少児と年長児とでは発達の観点からしても「遊び」の質は異なり、保育者の願いや思いも異なる。例えば、事例1のような年少児の姿は、ショーや人形劇ごっこ一般的に名づけられるような、観客を意識し、劇を見せることを楽しむという、比較的安定した「遊隙」の内部で、ある程度友だちと共有された課題をもちつつ「遊動」する年長児の姿とは異なるだろう。年少児は、年長児に比べ、仕組まれる「遊隙」がより未規定で不安定だからこそ、様々な課題が次々に生じ、あらゆるモノや友だちの行為に次々と巻き込

まれつつ、その子どもに固有の自己表現が充分になされることが期待される時期であるように思われる。発達や保育者のねらいに応じて、援助の仕方は大きくことなるであろう。しかし、いかなる発達段階においても、どのような子どもにおいても、「充実した『遊び』」の根源的様態は同じであり、保育者は一人ひとりの子どもの育ちを見取りつつ、一人ひとりの子どもの「充実した『遊び』」を、換言すれば、「充実した『遊び』」の相似態をかわる子どもの数だけ志向するのではないか。そこに、定められた方法やノウハウはなく、その都度に出会われる子どもと紡ぎ合われる生き生きとした対話の中で、「『遊び』の充実」という課題を持ちつつ、保育者自身も「遊動」を孕みながら援助を行うものであろう。

また、園内カンファレンスで、この2つの事例を検討する機会があったが、年少の時期は、「劇」や「ショー」という枠に囚われることなく、もっと素朴な形でよいのだから一人ひとりの子どもが生き生きと自己表現できるような援助が必要ではないかという同僚保育者からの指摘があり、筆者自身が「劇」や「ショー」という形式に囚われていたことにも気づかされた。保育者が志向する「『遊び』の充実」の内実は、その基本構造は同一でも、保育者一人ひとりのあり方によって微妙に色や形が異なる。保育者は、自らが目指すところの「『遊び』の充実」の具体像や、自らの「遊び」に対する捉えの傾向等の己自身についての理解も、実践や省察を繰り返す中で深めていく。その過程で保育者としての自己のありようも変容すると同時に、援助のありようも変容していくであろう。

本研究では、現象学的「遊び」理解に基づき、「充実した『遊び』」の基本的様態と、「『遊び』の充実」を志向する保育者の援助のありようの一端を描き出すことを試みた。今後の課題として、「遊び」の様態に限らず、保育者はその子どもの存在やその子どもの住まう世界をどのように理解し、どのような総合的な育ちを志向しているのかについて、その子ども理解を支えている「他者」－保護者や同僚の保育者－の存在を視野にいれつつ議論することが求められるだろう。その際、保育者は自らの存在や実践行為に、より敏感になり、保育実践を生きられたままに全体的に記述していく現象学的態度がより一層必要となろう。「見えない教育」と揶揄される保育の独自性や意義を明示するためにも、保育実践の生き生きとしたありようを、破壊したり、断片的に説明したり、別の文脈に回収したりすることなく提示し、その生きられた意味を絶えず問い続けることが求められているのではないだろうか。

註

- 1 例えば、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
- 2 河邊貴子（2005）遊びを中心とした保育 保育記録から読み解く「援助」と「展開」. 萌文書林. 11
- 3 同上書. 10-11
- 4 同上書. 33
- 5 西村清和（1989）遊びの現象学. 勁草書房. 19
- 6 M.van Manen（1990）Researching Lived Experience : human science for an action sensitive pedagogy. SUNY. 7
- 7 同上書. 2
- 8 鯨岡峻（1999）関係発達論の構築. ミネルヴァ書房. 98
- 9 同上書. 99
- 10 横井紘子（2006）. 保育学研究 第44巻2号. 日本保育学会. 93-103 参照
- 11 津守真 本田和子 松井とし 浜口順子共著（1999）人間現象としての保育研究 増補版. 光生館. 158
- 12 同上書. 158
- 13 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
- 14 前掲書 8. 99
- 15 両者の現象学的遊び論についての詳細な検討は、横井紘子（2006）. 保育学研究 第45巻1号. 日本保育学会. 12-22 参照
- 16 ハンス＝ゲオルグ・ガダマー 饒田収・麻生建・三島憲一・北川東子・我田広之・大石紀一郎訳(1986). 真理と方法 I. 法政大学出版局. 147
- 17 同上書. 148-149
- 18 前掲書 5. 27

- 19 同上書. 27
- 20 同上書. 30
- 21 同上書. 32
- 22 前掲書15. 149
- 23 同上書. 148
- 24 前掲書 5. 31
- 25 同上書. 25
- 26 同上書. 25
- 27 前掲書15. 154
- 28 前掲書 5. 29
- 29 同上書. 111
- 30 前掲書15. 154
- 31 同上書. 150
- 32 同上書. 155
- 33 同上書. 155