

原著＜特集論文＞

『『遊び』それ自体』の発達についての一考察

—「遊び」のありようと変容の解明をめぐる—

横井 紘子

A Study on Development of “Play Itself” :

Over the Elucidation on the Mode of Being and the Transformation of “Play”

Hiroko Yokoi

The purpose of this study is to examine the development of play itself through elucidation of the mode of being and the transformation of play, based on play theory by K. Nishimura and H-G. Gadamer. The fundamental sense of playing is the medial one ; the basic structure of “play” is the movement backward and forward. In addition, “play” contains elements of self-presentation. Starting from concepts of “play” like these, the mode of being and transformation of “play” are examined through observing children’s play episodes. The results suggest that the transformation of “play” itself is not single-track way used commonly in the sense of the word “development”. It is necessary to reconstruct a developmental theory on “play” itself based on the appreciation of the mode of being of “play”.

キー ワード：『『遊び』それ自体』の発達，「遊び」のありよう，「遊び」の中間的意味，自己表現

the development of “play” itself, the mode of being of “play”, the medial sense of “play”, self-presentation

1. 問題と目的

1. 『『遊び』それ自体』の発達を捉える視点

「遊び」は、子どもの心身の発達を支え、豊かな人間性・社会性を育む重要な活動として、保育の中心に据えられている。われわれは、保育場面において子どもが「遊ぶ」姿から、「遊び」が刻々と変容する様や、年齢によって「遊び」の質が異なることを感覚的に知っており、「3歳らしい遊び」、「5歳らしい遊び」などといった言い回しに代表されるように、保育においては子どもの「遊び」を発達の文脈において捉えることが多い。

「遊び」と「発達」という2つのキーワードは、これまでの研究においても頻繁に結びつけられ、

様々に論じられてきた。しかし、『『遊び』の発達』を主題とした従来の研究における中心的な興味・関心は、できる限り「遊び」を客観的・科学的に捉えることであり、行動主義的な視点から、子どもの行動パターンや発話を数量的に捉え、その増減や広がりを発達として論じたものが中心であった¹⁾。しかし、子どもの行動や発話は、「遊び」に随伴的な重要な要素ではあるが、「遊び」の本質を成す要素ではなく、『『遊び』それ自体』の発達に迫った議論であるとは言いがたい。

また、『『遊び』における〇〇の発達』を主題とする研究も多い。つまり、「遊びそれ自体」の活動とはそもそも本来的に異なる子どもの諸処の行為やある能力が、「遊び」という限定された活動においてどのような発達を辿るのかについての研究である。このような研究においては、

例えば「コミュニケーション」や「数量理解」といった子どもの能力の発達を促す有効な機能を持った活動として「遊び」が捉えられる場合が多い。ゆえに、「遊び」は、『遊び』それ自体とは本来的に異なる何かの諸処の側面の発達に有効であるという文脈の下で、有意味な活動として認識されてはいる。しかし、『遊び』それ自体に意義が見いだされているわけではなく、『遊び』それ自体の発達の道筋が明らかにされているとも言いがたい²⁾。

以上のように、一見、「遊び」と「発達」を結びつけた議論はありふれているように思われるが、その実、『遊び』それ自体の発達については、直接的に語られることがこれまでにほとんどなかったと言えるのではないだろうか。よって、従来の研究のあり方では、保育実践において重要な活動とされている『遊び』それ自体の発達については、空気を掴むような議論しか展開されない危険性がある。

日本の保育は、その基本が「遊び」を通した総合的な学習にあり、子どもは「遊ぶ」経験を通し、「生きる力の基礎を育み、さまざまな力の芽生えを培う」³⁾ことが目指されており、その成果は小学校以上の教科学習のように、数値化して評価できるものではない。保育が「見えない教育」と言われるゆえんもここにある。教科学習のようにカテゴリー分けされ、細分化されたカリキュラムではなく、「遊び」という総合的なカリキュラムによって、子どもがいかに学んでいるのかを明示するためにも、子どもの「遊ぶ」経験の内実とその変容を明らかにしなければならない。そのためには、『遊び』それ自体の発達を主題とし、子どもにとって「遊ぶ」経験とはいかなるものであり、いかなる変化を辿るのかについて、感覚的な理解にとどまらず、厳密に論じていくことが求められる。さもないと、子どもの「遊ぶ」経験そのものに積極的な意味を見いだすことができず、日本の幼児教育が重要視してきた「遊び」の意義を明確に基礎づけられないまま、「遊び」が駆逐されてしまう危険

性もあるのではないだろうか。

2. 『遊び』それ自体』をどう捉えるか

『遊び』それ自体の発達についての議論が空回り状態である理由として、そもそも、『遊び』それ自体がいかなるものであるのか、という問いに答えることが困難であることが挙げられる。しかし、困難であるからと言って、『遊び』それ自体の発達を主題的に扱おうとしている以上、『遊び』それ自体が何であるかについて検討しないわけにはいかない。

従来の「遊び」研究の多くは、取り立てて判断に迷うこともなく、子どものある活動を「遊び」と認定し、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「遊び」理解が中心であった。しかし、このような「遊び」の捉えは、本研究において主題としている『遊び』それ自体が子どもにとっていかなる経験であるのかについては明らかにしてくれない。

また、われわれは、「遊び」を「仕事」や「学習」と対比したり、「真面目ではない」、「現実ではない」活動として捉えることが多い。ホイジンガも、「遊び」を「それはく本気でそうしている」⁴⁾のではないもの、日常生活の外にあると感じられ⁴⁾るものとしている。これらの捉えが「遊び」という現象を正しく言い当てているかは別にしろ、別の活動と対比したり、「～ではない」、「～がない」という消去法的な仕方では「遊び」を捉えることができないならば、西村も指摘するように、『遊びはなにでないか』については知りえても、『遊びとは、それ自体として、なにであるか』について、すなわち、遊びの独自の存在性の本質については、依然として、ほとんどまったく、知らない⁵⁾ままである。よって、「遊び」を「この世にひとが生活するなかでとりうる、ひとつの独特のありかた、おそらくは、人間のもっとも基本的な存在様態のひとつ、他者や世界に対する基本関係のひとつとして、積極的に位置づける」⁶⁾必要があると考える。

3. 本研究の目的

本研究では、西村に倣い、「遊び」を「遊び手がある行動様式のうちにとるひとつの独特の存在様態」⁷⁾として積極的に捉え、「『遊び』それ自体」が子どもにとっていかなる経験であるのかという視点から、「『遊び』それ自体」に本質的な基本構造を探り、「遊び」の存在様態の内実を描き出すことを第一の目的とする。その上で、具体的な子どもの姿から「遊び」のありようと変容を検証し、それは「『遊び』それ自体」のいかなる発達として理解しうるかについて考察する。また、「『遊び』それ自体」の変容の仕方が、従来の「発達」の枠組みで説明されうる事態であるかについても考察を加える。

II. 「『遊び』それ自体」のありよう

まず、「『遊び』それ自体」の構造を明らかにするため、西村の「『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」、また、『遊びの様態に立つ遊び手として、わたしは、あるいは遊び相手は、いかに存在し、なにものであるか』⁸⁾という問いを出発点とする。本稿では、この問いを提案している西村の理論と、「遊び」を存在論的に解明しようとしたガダマーの理論に依拠し、論を進めていく。ガダマーは、「われわれは、遊びのありようそのものを問うことにしよう」⁹⁾と提案しており、これは、西村の提案している問いと同義であると言ってよい。よって、本節では、西村とガダマーの理論から、「『遊び』それ自体」の構造を探り、「遊び」のありようの内実を明らかにする。

1. 「遊び」の中間的意味と基本的構造

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」¹⁰⁾であって、「主体自身が、遊ぶということを特に意識化してその地平を設定しない場合、また意識的に遊ぶという態度をとる主体がまったくない場合においても、いやそれどころかまさにその場合にこそ、存在する」¹¹⁾のだと言う。つまり、「遊

びの主体は遊ぶ者ではなく、遊ぶ者を通じて遊びが現れるにすぎない」¹²⁾のである。

西村は、これらの記述が示す事態を「さざなみに反射してきらきらと戯れる光の遊び」を例に出して具体的に論じている。確かに、静力学や液体学や光学によって説明される現象としては、さざなみは私とその風景に「遊ぶ」前からも存在していたのだし、私とその風景に「遊んで」いるからといって、風景そのものが物理的に変化したわけではない。しかし、私がこの風景に「遊び」始めるやいなや、「これらの現象と、それに目をむけているわたしとのあいだには、あきらかに、それ以前にはなかったあらたな状況、あらたな関係が生じ」¹³⁾ている。つまり、「わたしがこれらの風景や事物にある独特の仕方『関与』することによって、わたしとこれらの風物とのあいだに生じた、ある独特の関係」¹⁴⁾の下で「遊び」は現出するのである。

しかし、私は「遊び」の主体として、ある実践的な意図や企てを持って風景や事物に関わり、能動的に「遊び」を現出させているわけではない。西村は、日本語の表現から、「遊び」における独特の関係のありようを論じている。日本語において、「遊ぶ」とは、「その行動をとりつつあるわたしの独特のありかた、存在様態を指示する自動詞であり、とりわけ状態動詞」¹⁵⁾であって、他動詞としては用いられない。つまり、「～に・遊ぶ」「～で・遊ぶ」「～と・遊ぶ」とは表現するが、「～を・遊ぶ」と言わない。これは、「遊ぶ・主体」が、事象や事物を「客体」として扱ってはならず、「遊び」という独特の様態においては、主・客の区別がはっきりしてはいないことを端的に示している。例えば、西村が挙げている、「はねあがっては落ちてくる鍵束の遊び」を考えてみるならば、そこで私は、確かに、行動の主体として、鍵束を掌に持って、投げ上げたり、再び掌に納めたりしてはいるが、「主体としてのわたしは、そのようなことをしながらも、しかもわれ知らず、遊びの様態にひきこまれている」¹⁶⁾状態にある。つまり、「鍵束・と・遊ぶ」、

「鍵束・で・遊ぶ」とは、「わたしの掌が、鍵束『と』の相互的な同調という関係にまきこまれており、その遊隙の場『で』、さまざまに生起する気分や状況『に・遊ぶ』ことを意味している」¹⁷⁾のである。したがって、ガダマーが言うように、「遊び」とは、「遊ぶという意識的な態度をしている主体があって、その結果遊びが行なわれるというようなものではない」¹⁸⁾し、そのありようは、「遊び手と遊び相手とのあいだにおのずから生ずる、主・客分かちがたい関係、存在様態」¹⁹⁾であると言える。ガダマーは、以上のような存在様態を「遊び」が持つ「中間的な意味」²⁰⁾とし、「遊び」の根源的な意味として捉えている。

また、「遊び」が成立し、継続するためには、私がその関係に巻き込まれる必要があると同時に、その関係の一端をなす「遊び」の相手も同様に巻き込まれ、「遊び」を私に返してくれなければならない。つまり、私と「遊び」の相手との間で、「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」²¹⁾、「当てどのない往復運動」²²⁾が生じ、この「当てどのない往復運動」が「遊び」の骨格を成している。この「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」の運動様態を、「遊動」と呼んでいる²³⁾。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」²⁴⁾を孕んでいる。

2. 「遊び」における課題のありよう

さらに、ガダマーに言わせれば、「遊び」においては、「遊ぶ者をいわば自らに没頭させ、その結果、本来の意味での人生の緊張を構成している自発的な課題遂行をしなくてもよくしてしまう」²⁵⁾。とは言え、ここでガダマーは、「遊び」

が全くの無秩序で、緊張感を欠いている行為だと言っているのではない。「当てどのない往復運動」が生成される「遊隙」とは全くの無限ではなく、振り子のように、「遊動」が可能となる範囲が限られている。だからこそ、「未規定で不安定」という性格でありながら、往復運動が可能となるのであって、「遊隙」の中にある種の緊迫感は存在している。「遊隙」が全くの無限で無秩序であったら、振り子が行ったきり遊び手の元へと帰ってくることはなく、「当てどのない往復運動」はそもそも成立しなくなる。

その上、「遊び」において、「行動し、配慮する人間存在を規定している、すべての目的連関が単に消滅してしまっているのではない。これらの目的連関は独特の形で浮遊し」²⁶⁾ているのであって、「遊び」のただ中においては、「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」することもできないのである。しかし、日常生活における目的とは違い、「遊び」の目的は課題の解決そのものにあるわけではない。ある課題が解決されても、そこで「遊び」が終わるのではなく、「遊び手」が未決定で不安定な「遊隙」の内部で「遊動」する中で、新たな課題が生じると同時に新たな「遊隙」が仕組みられ、「遊び」は繰り返し組み立てられる。「当てどのない往復運動」は、「終るべき目標をもたず、むしろ絶えず繰り返される」²⁸⁾のである。

新たな課題が次々と生じるのは、「遊び手」である私が「遊び」の関係に巻き込まれており、私と「遊び」の関係を取り結んでいる、事象や事物、「遊び」の相手が、私に「遊び」を返してくれるからである。よって、相手が「遊び」を返してくれなくなったり、「遊び手」が課題を成就しつつ、もう新たな課題が生まれないほどに「遊びつくした」時には、あの「当てどのない往復運動」は生じず、「遊び」は終了する。

また、ある課題が「遊び」の中で規定され、

それ以外の課題が生じる「隙」が消滅した場合にも、「遊び」ではなくなる。そもそも、「遊隙」が未決定で不安定であり、「遊動」も算定不能な多義性を孕んでいる以上、そこに生じる「遊び」の課題も、規定された一義的なものではなく、未規定であり多義的なものなのである。よって、ある規定された一義的な課題の解決だけが目的となった場合、もはや「遊び」の存在様態にとどまることはできない。「遊び」の根源的意味であった、主・客分ちがたい「中間的な意味」は失われ、主体は、課題を客体として捉え、この一義的な課題を目標として、「この目標へ最短距離をとってむかうひとつの直線的な方位」²⁹⁾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」であることを止めるのである。

3. 自己表現としての「遊び」

「遊ぶ」人間は、「自らの行為の目的を遊びにおける単なる課題に変えてしまう以外には、思うままに遊びを遂行する自由へと解放されない」³⁰⁾。西村の言う、「実践行動における主体としての現存在の、そのつどイニシヤティブをとることを課せられている『企ての主体』」³¹⁾にあっては、課題の解決こそが目的となっている。既に確認したように、西村の言う「企ての主体」と「遊び」にある私とでは、課題のあり方や意味が全く異なっている。「遊び」においては、課題が成就されようとも、そこで「遊び」の目的は達成されたわけではなく、また新たな課題が生じるのであり、「遊びの世界」は、「目的をとまった世界に対してこれとは交流不可能かつ不連続なものとして対立」³²⁾しているのだとも言える。人間の存在を規定している目的連関をとまった世界のことを、西村は「企ての世界」³³⁾と呼んでいるが、ガダマーの言う「遊ぶという態度における独特の解き放たれた軽快さ」³⁴⁾はこの「企ての世界」からの解放に他ならない。

さらに、「遊び」においては、「課題が成功してみると<その課題の意味が表現される>」³⁵⁾

のであり、課題が成就されることにより、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。このような事態が起こりうるのは、「遊び」における課題が、あらかじめ規定された一義的な、「この・課題」「あの・課題」の解決を目的とするような「企ての世界」から解放されているからでもある。この、「遊び手」が課題を成就すると同時に、課題の意味が表現されるという「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」³⁶⁾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」³⁷⁾のである。「遊びの世界」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」における課題のあり方とは異なり、「表現することそのものの中に遊びの課題を見出しうる」³⁸⁾。「遊び」においては、その課題を成就するまでは、その課題が持つ意味も、その課題の成就によって到達される自己表現のありようすらも、「遊び手」は事前に了解してはいない。「遊び」という自己表現の中で、課題が見いだされるのであって、その課題が成就されると同時に、自己表現が達成されて課題の意味が明らかにされる。そうして初めて、課題の意味や達成された自己表現のありようが「遊び手」に了解されるのである。

「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」³⁹⁾であり、「遊び」とは、このような「純粋な自己表現」であるがゆえ、「遊びの課題にかかり切りになることは、じつは自己自身を演じつくすこと」⁴⁰⁾でもある。よって、「遊び手」が課題を成就しつくし、もう新たな課題が生まれないほどに「遊びつくした」とは、自己をも表現し尽くした時でもある。その場合には、もはや、すべてが自己において了解されたものとなり、新たな課題や新たな自己表現が生じることがなくなり、満足感や倦怠感をともなって「遊び」は終了するであろう。

Ⅲ. 『遊び』それ自体」の発達の素描

前節において、ガダマーと西村の理論から、「遊び」のありようの内実を概観した。本節においては、実際の子どもの姿から、子どもにとって「遊び」の経験とはいかなるものであるのかについて、前節で示した『遊び』それ自体」のありようの記述に基づいて検証する。さらに、子どもの「遊び」が変容するとは、具体的にはどのような事態であるのかを考察し、それは一般的に言われる「発達」と同様の変化の過程を辿るのかについても検討していく。その際、筆者が幼稚園で参与観察を行った際の子どもの姿の記録を考察の手がかりとする。筆者は公立幼稚園 A 園において2004年度より週一回のペースで参与観察を行っている。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、2006年度は3歳児クラスに入っている。

1. 「遊び」における課題

「遊び」においては、その目的が課題の解決にあるのではなく、課題は「遊びの運動自体の秩序づけと組み立て」⁴¹⁾をするものであった。さらに、「遊び」とは「純粋な自己表現」であって、表現そのもののの中に遊びの課題が見いだされるものでもあった。よって、課題が異なれば、「遊び」のありようも当然変容する。また、「遊び」は自己表現であるあるからこそ、そこで見いだされる課題も、異なる自己を持っている子ども一人ひとりによって異なってくる。以下の事例は、3歳児一人ひとりの課題の違いを如実に表している。

【事例1】2006年10月25日 3歳児

遠足にて、どんぐり拾いをする。一人ひとりビニール袋を手に取り、どんぐりがたくさん落ちている小山に登って拾い始める。男児 A はどんぐりを見つけ次第、手当たりしだいにビニール袋に入れ、10分もたたないうちに、袋がいっぱいになっている。男児 B は、当初はどんぐり

を手当たりしだいに袋に入れていたが、ぼうし(殻斗)のついているどんぐりがあることを発見してからは、ぼうしがあるどんぐりを中心に探し、足元にぼうしのついていないどんぐりがたくさんあっても、拾おうとはしない。女児 C は、小さいどんぐりを「赤ちゃんどんぐり」と命名し、小さいどんぐりばかりを拾っている。

この事例において、B 児は、当初はあらゆるどんぐりを拾うことを課題とし、あらゆるどんぐりに誘いかけていたが、ぼうし付きのどんぐりを見つけてからは、ぼうし付きのどんぐりとの間でしか、「遊び」の応答をすることはなくなった。もはや、普通のどんぐりを拾うという課題では、『遊隙』に宙づりにされた期待⁴²⁾が生じなくなっており、ぼうしのついていないどんぐりは、B 児にとって「遊び」相手として不足となったのである。今や、B 児においては、「ぼうしがついたどんぐりがあるだろうか?」という新たな課題により、新たな「遊隙」が生まれ、初めとは異なった「遊動」が生じている。

確かに、足元を見れば、どんぐりは山のようにあり、一緒にどんぐり拾いをしていた筆者にとっても、単にどんぐりを拾うという課題だけでは、「果たしてここにどんぐりがあるだろうか」という、『遊隙』に宙づりにされた期待は薄れていった。課題の意味もそれを成就する以前にすでに了解されたものとなってしまい、そこに「当てどのない往復運動」は生じなくなった。しかし、筆者も B 児や C 児にならい、特別などんぐりを見つけようとしてからは、新たな課題が生まれ、新たな「遊隙」が生じ、ぼうしだけが枯れ枝についているものや、ぼうしを付けたどんぐりが連なって「双子」になっているものを見つけることに「遊んで」いた。

ところで、もし仮に、どんぐりを拾おうとしても、どんぐりがほとんどなく、いつまでたっても見つからないような場合には、応答してくれる相手が不在であるために、『遊隙』に宙づりにされた期待は、いつまでたっても満たさ

れることなく、どんぐりと「遊ぶ」ことはできなかったであろう。B児においても、偶然にぼうし付きのどんぐりを見つけなければ、新たな課題を見いだすことはなく、どんぐりをひたすらに集めていたままであったか、あるいは、課題の不安定さや未規定さが減退して、どんぐりと「遊ぶ」ことをやめていたかもしれない。「遊び」が成立し継続するためには、「遊び」に固有の課題が生じなければならなかったが、この課題は、「遊び手」が単に想像力を働かせたり、イメージを持てば生じるものではない。「遊び手」を「遊び」へと誘ってくれ、新たな課題へと導いてくれる事象や事物が周りに必要不可欠であり、「遊び手」を超え出たところで課題が生じるために、「遊び」における課題は「遊び手」においても未規定であるのである。よって、「遊び手」は、「遊びが彼を超越した現実であることを経験する」⁴³⁾ことになる。

さらに、諸側面の発達と日々積み重ねられた経験から、世界が細かく分節化され始めている5歳児と、一般的に言ってまだ世界が細かく分節化されていないであろう3歳児とでは、「遊び」において見いだされる課題や、その課題の成就によって到達する自己表現のありようも、当然のことながら大きく異なるだろう。

いません。セットのおもちゃは売り切れになりました。」などのやりとりをしている。

このような「遊び」の違いは、5歳児が3歳児よりも本物らしさを求めているから生じるわけではないだろう。それどころか、本物らしく遂行すること自体が目的ならば、子どもは「企みの世界」にとどまり、「遊びの世界」へと転じることはない。西村が指摘するように、「ごっこ遊びにとって決定的なのは、想像力やイメージ、あるいは現実行動の代理や象徴であるよりは、…現実子どもたちが見たり聞いたりした人間関係や行為状況から、かれらの目にもっともそれらしく典型的なものとして映った面が抽出され、きわだたせられた一般的な形式」⁴⁴⁾である。3歳児にとっては、ケーキを作り、相手が食べる、という行為が「もっともそれらしく典型的なもの」なのであり、「ケーキを作って食べてもらう」という課題だけで、十分に「遊隙」は仕組まれ、何度もその行為を繰り返す。しかし、5歳児にとっては、これまでの経験の中で、ハンバーガーなどの商品や、商品を買う際のやりとりが分節化されており、その分節化された行為状況が「もっともそれらしく典型的なもの」となっているのであって、単にハンバーガーを作って誰かに食べてもらうという課題だけでは、もはや不足なのである。よって、5歳児の「ハンバーガー屋さん」という「遊び」において見いだされる課題が3歳児に比べて分節化されて現れるのは当然のことであり、そうでなければ、5歳児にとっては魅力的な「遊び」とはならない。3歳児も5歳児も同様に、その子どもの経験において「もっともそれらしく典型的なもの」を現在の自己表現として「遊び」に反映しているのであるが、それが、大人の目から見れば、一般的に5歳児の「遊び」の方が本物らしく見えるのである。

以上の考察をふまえ、「遊び」における課題という視点から『遊び』それ自体の発達を考え

【事例2】2006年11月22日 3歳児

男児Dが砂場で型抜きした砂のケーキを並べて、「ケーキ屋さんだから先生食べて！」と筆者に言う。筆者が食べるまねをするのをうれしそうに見ると、今度は別の型を持ってきて、「今度はぶどうケーキ！」「パイナップルケーキ！」などとやりとりを繰り返す。

【事例3】2005年5月11日 5歳児

前日から行っているハンバーガー屋さんをすと言い、店員役の子どもたちが帽子やエプロンを身に付け、ハンバーガーやチーズバーガーなどの多種類のバーガーと、アップルパイ・ポテト・ジュースなどを準備する。買いに来た子どもは一列に並び、紙で作ったお金を用いて、「いらっしゃいませ！」「テイクアウトで！」「す

るならば、いかに新たな「遊隙」が仕組まれるような課題を見つけ出し、「遊び」を継続させていくことができるかが、一つの発達として捉えられるであろう。しかし、そのためには「遊び手」を「遊び」へと誘い、新たな課題を生み出し、「遊び手」に「遊び」を返してくれるような、「遊び」相手となる事象や事物の存在が必要不可欠でもある。

また、「遊び」における課題のあり方は、年齢を経るごとに、より複雑に分節化されていく道筋を辿ると言ってもよいかもしれない。しかし、「本物らしさ」を目的として分節化・複雑化しているわけではなく、「遊び」において課題を見いだす仕方や、課題のあり方の変容は、3歳から5歳へと向って単線的な変化の道筋を辿るわけではない。「遊び」が自己表現である以上、子ども一人ひとりの世界に対するあり方が直線的に変容するわけではないのと同様に、「遊び」における課題の現れ方も決して直線的ではなく、子どもの経験と密接につながりつつ、変則的に変容していくと考えられる。

2. 「遊び」における選択

「遊び」が成立するためには、私が「遊び」の関心に巻き込まれているだけではなく、「遊び」という独特な関係の一端をなす事象や事物、「遊び」相手も、その関係に巻き込まれ、「遊び」を私に返してくれなければならなかった。よって、私に「遊び」を返してくれる相手が存在し、私がその相手と「遊び」の関係を取り結ぶ態度にあれば、いつでも「遊び」は現出することになる。ある子どもが「遊んで」いるとは、「遊び」相手との間で「遊び」関係を取り結ぶ態度に関かれ、あの「当てどのない往復運動」の中に巻き込まれている状態に他ならない。以下の事例は、3歳児が水を「遊び」相手としている様子である。

【事例4】2006年6月21日 3歳児クラス

男児Eは、帰りの支度の前に、手洗いうがいをするように先生に言われ、自分のコップを持って部屋にある手洗い場に行く。そこで、蛇口を限界まで開けて大量の水を流し、渦を巻いて排水口に流れていくさまをうれしそうにずっと見ている。片手を蛇口の真下において、左右に動かし、水の流れが変わるのを面白そうに繰り返す。その後、排水口の蓋を取り、先ほどよりも、大きな渦を巻いて、一気に大量の水が吸い込まれていく様子をさらに嬉々として見、すぐ横でその様子を見ていた筆者に、「先生、見て!」と嬉しそうに言う。

E児は水に多大な興味を持っているようで、同じような行為を保育者が制止するまで続けることが一学期中は多く見られた。E児にとって、水は、蛇口を閉めない限り流れ続け、そればかりか、自分が少し手を加えることにより、その勢いや姿形が変わる、なんともおもしろい「遊び」相手なのであろう。しかし、当然のことながら、手洗い場で手を洗うという行為は、幼稚園の生活の中では生活習慣の一つとして位置づけられているため、その「遊び」は、結局、教育的配慮から保育者によって制止されるのだが、止めなければ、本当にいつまでも「遊び」が続くのではないかと思わせられる。ガダマーの「遊びとは、遊ぶ者を魅了し、遊びに釘づけにし、引き止めるものである」⁴⁵⁾という記述の通り、E児はその「遊び」に魅了され、完全に巻き込まれている。

E児は、手洗い場にコップを持って来て、「遊ぶ・主体」として、「さあ、水と遊ぼう!」と意図して蛇口を捻ったわけではない。しかし、E児と水との間にはあの主・客どちらとも分ちがたい「中間的な意味」が生まれ、そこに「遊び」が生じている。それに対し、同じ3歳でも、手洗い場の蛇口をひねって出てくる水に対して、「遊び」関係を取り結ばず、むしろ、手を洗うための道具や手段として水を客体として用い、そ

の目的を達成すればただちに蛇口を閉め、次の行為へと移行する子どもが大半である。だからといって、このような子どもは、水そのものに興味がないわけではなく、色水遊びをしたり、プールには嬉々として参加する。

このような違いはなぜ生まれるのであろうか。ガダマーによれば、人間の「遊び」の特徴として、「遊ぶ者はまず自分の遊ぶという態度を、遊ぼうとすることによってはっきり他の態度と区別する」⁴⁶⁾ことを挙げている。確かに、「遊び」の核は、ガダマーのいう「中間的な意味」にあるが、子どもたちは、幼稚園に登園し、準備を終えるなり、「○○ちゃん一緒に遊ぼう!」「今日は○○して遊ぶ!」というように、「遊び」へと向かって主体的に態度を取る。さらに、「そのような遊ぶ用意のうちで彼は選択を行なう」⁴⁷⁾のであり、「彼はまさにこの遊びを選択するのであって、他の遊びではないのである」⁴⁸⁾。幼稚園においても、「ドッジボールじゃなくて、くつ鬼がしたい(5歳児)」「アンパンマンのお面どこー?(3歳児)」などという発話からも分かるように、子どもたちは、どの「遊び」をしようかと、しばしば積極的に選択をする。

以上のような、「遊び」における選択という点からすれば、この事例におけるE児は、「遊び手」の主体的な行為として、「遊び」における選択を積極的に行ってはいないと解釈することも可能であろう。E児は、主体的に選択しているわけではないが、水に「遊び相手」として誘いかけられ、水と「遊び」の関係を取り結んでいる。逆に、他の子どもは、「手洗い場での水遊び」という選択をしていないと同時に、そこでは「遊ばない」という選択をしているのであって、そこに「遊ぶ」態度は開かれていない。しかし、他の子どもにおいても、「今日は手洗い場の水で遊ぼう」という態度を取って、「手洗い場での水遊び」という「遊び」を選択し、そこで水が自らに「遊び」を返してくれさえすれば、E児と同様に、そこで「遊び」の存在様態に住まうことが可能であろう。では、E児は「遊び

手」として未熟なのであろうか。そうではなく、むしろ、「遊び手」としては非常に優れているかもしれない。「遊び」の存在様態へと転じるように自己の存在が開かれていなければ、どの子どもも「遊ぶ」ことはできないのであり、その点で、E児はいかなる状況においても、「遊び」の存在様態へと転じられる用意ができていえると言いうこともできる。

また、3歳児の「ごっこ遊び」の一般的特徴として、森上は、即興性が強いことを挙げており、「ごく少しのイメージから何かになりきり、それで動いているうちに、イメージがわいてくるのです。つまり、動きながら考える、それが考えて動く5歳児のごっこことは全く違った特徴といってもよいかもしれません」⁴⁹⁾と述べている。確かに、3歳児のごっこ遊びを見てみると、同じ場所で同じブロックを使っているのに、さっきまでは秘密基地と言っていたのに、病院になったと思ったら、お風呂ができ、しばらくすると、「うさぎさんのおうちでパーティするの!」などと、大人では思いもつかない展開を次々と見せることがある。このような予測のつかない展開を次々と見せる3歳児の「遊び」と、水を相手とした一つの「遊び」に集中しているE児とは、一見、対極に見える行動であるが、その内実は、ある「遊び」を選択しているというよりは、その「遊び相手」となるものに、大きく巻き込まれているという点では同様であると言えるのではないか。森上が指摘する、「動いているうちにイメージがわいてくる」という3歳児の姿は、あらかじめ主体的に「この・遊び」「あの・遊び」を選択しているのではなく、いかなる事象や事物とも、そのつど「遊び」の関係を取り結ぶ用意ができていえる」と換言することも可能であろう。それに対し、5歳児ともなると、「考えて動く」ように、つまり、「遊び」を主体的に選択してから、その選択した「遊び」のもとの「遊び」の関係を結び結ぶようになることが多くなると言えるかもしれない。

以上のことからすれば、「遊び」に根源的なあ

の「中間的な意味」を現出させ、「遊び」の存在様態に転じることができるという視点から、『遊び』それ自体」の発達を捉えんとするならば、通常の認識とは異なり、年齢や経験を重ね、主体的に「遊び」を選択するようになっていかなければ、3歳から5歳へと年齢を重ねるごとに単線的に反比例の道筋を辿るわけでもなく、可逆性を持っているものであろう。「遊び」が、「遊びの本来の主体は、遊ぶ者ではなく、遊びそのもの」⁵⁰⁾である以上、「遊び」に誘う事物が魅惑的であり、「遊びが遊ぶ者をその支配下において」⁵¹⁾しまうことになれば、いかに主体的に選択する能力をその子どもが有していたとしても、その事象や事物と「遊び」の関係を結び、「遊動」に巻き込まれるのである。その子どもの「遊び」に対するその時々を認め、その内実を理解していく必要があると考える。

IV. 全体的考察

本研究では、『遊び』それ自体」の基本的構造を提示し、子どもの「遊ぶ」姿の変容の内実を改めて問い直すことを試みた。ガダマーの言う「遊び」の「中間的な意味」を出発点とすると、これまで様々に叙述されてきた「遊び」が、自らを逆照射する形で、新しい啓発的な光を帯び、新たな理解が生み出される。「明らかに遊びとは、あたかも自ずから生ずるかのような、当てどのない一連の往復運動」⁵²⁾であるが、その「遊動」は、単に「遊び手」自身の内部で生じるものではなく、「遊び」を返してくれる事象や事物と結びつた関係のあいだで生じるものであって、そこで仕組まれた「遊隙」が未規定で不安定であり、そこで見いだされる課題も自己を超え出たところにあるがゆえに、「遊び」は常に自己を超越する運動であるとも言える。さらに、新たな自己を獲得していくことを広い意味での学習と

して捉えるならば、「純粋な自己表現」である「遊び」は、自己を超越する際にも、自己を基盤とし続けるからこそ、子どもの経験に真の意味で基づいた総合的な学習になりえると言えるのではないだろうか。

また、『遊び』それ自体」の変容は、一般に「発達」という言葉が指し示すような、「経過する時間に伴って発現される個体の心身機能」⁵³⁾として説明されるような単線的な道筋を辿るものではないことが示唆された。「遊び」が「純粋な自己表現」である以上、子ども一人ひとりの自己のありようによって、短期的にも長期的にも、変容の過程は多様な道筋を見せる。よって、従来の発達の枠組みでは、『遊び』それ自体」の発達の内実は捉えきれず、子どもの実相から汲み上げた理論を再構築していく必要がある。

本研究においては、『遊び』それ自体」の発達の一側面を検討したに過ぎない。今後の課題として、『遊び』それ自体」が発達する上で、保育者はどう関わりうるのか、他者存在はどのような意味を持つか等についての検討が必要である。さらなる議論を積み重ね、「遊び」に住まう子どもの経験と『遊び』それ自体」の発達の内実を詳細に解明することにより、「遊び」をカリキュラムの核に据えている保育独自の学びの意義をより一層明確化することが求められる。

引用文献

- (1)麻生武 (1998) 遊びという謎. ミネルヴァ書房. 3
- (2)中野茂 (1996) 遊び研究の潮流. 高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編 遊びの発達学. 培風館. 31
- (3)河邊貴子 (2005) 遊びを中心とした保育. 萌文書林. 23
- (4)ヨハン・ホイジンガ 高橋英夫訳 (1971) ホモ・ルーデンス 普及版—人類文化と遊戯. 中央公論新社. 32
- (5)西村清和 (1989) 遊びの現象学. 勁草書房. 16

- (6)同上書. 19
- (7)同上書. 19
- (8)同上書. 19
- (9)ハンス＝ゲオルグ・ガダマー 轡田収・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
- (10)同上書. 147
- (11)同上書. 147
- (12)同上書. 147
- (13)前掲書(5). 26
- (14)同上書. 27
- (15)同上書. 31
- (16)同上書. 30
- (17)同上書. 31
- (18)前掲書(9). 148-149
- (19)前掲書(5). 32
- (20)前掲書(9). 149
- (21)前掲書(5). 31
- (22)前掲書(9). 148
- (23)前掲書(5). 25
- (24)同上書. 25
- (25)前掲書(9). 150
- (26)同上書. 146
- (27)同上書. 154
- (28)同上書. 148
- (29)前掲書(5). 29
- (30)前掲書(9). 154
- (31)前掲書(5). 33
- (32)前掲書(9). 153
- (33)前掲書(5). 111
- (34)前掲書(9). 154
- (35)同上書. 154
- (36)同上書. 150
- (37)同上書. 155
- (38)同上書. 154
- (39)同上書. 155
- (40)同上書. 155
- (41)同上書. 154
- (42)前掲書(5). 142
- (43)前掲書(9). 156
- (44)前掲書(5). 223
- (45)前掲書(9). 152
- (46)同上書. 153
- (47)同上書. 153
- (48)同上書. 153
- (49)森上史朗編著 (1986) 3歳児の世界. 世界文
化社. 110
- (50)前掲書(9). 152
- (51)同上書. 152
- (52)同上書. 150
- (53)本田和子 (2005) 現代における乳幼児の発達
課題と保育. 保育学研究 第43巻第1号. 日
本保育学会. 19

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『「遊び」そ
れ自体』のありようを探る—ガダマーの「遊び」
理論を中心に（日本保育学会第60回大会発表論
文集，pp.218-219，2007）として口頭発表した。