

Title	子どもの遊びの充実と中心性について(その2) : 3年保育5歳児の遊びの展開とその充実に向けて
Author(s)	松浦, 浩樹
Citation	聖学院大学論叢,21(3) : 89-104
URL	http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=921
Rights	

聖学院学術情報発信システム : SERVE

SEigakuin Repository for academic archiVE

子どもの遊びの充実と中心性について（その2）

— 3年保育5歳児の遊びの展開とその充実に向けて —

松 浦 浩 樹

Enrichment and Centrality of Children's Play (2)

Applications to the Development and Enrichment of Play in Five-Year-olds

Hiroki MATSUURA

Through the example of the game of tag, this preliminary study clarifies that the necessary basis of children's play is cooperation and enrichment. Taking "centrality" as a keyword, this paper investigates the central meaning of order and place in children's play and the development of child relationships as they relate to how children in three-year-childcare programs grow.

Key words: cooperativity, enrichment of children's play, order, conflict

はじめに

子どもの遊びが充実すること、このことは地域社会との関わりが少なく生活経験が乏しい現代の子どもの保育にとって重要な課題となっている。地域社会の中にあった子どもの遊びや子ども文化が子どもの間で伝承する機会が失われ、このことは児童から幼児へという子ども文化の伝播の流れの限界を如実に示し、仲間関係や対人関係を豊かにするために試行錯誤や工夫をしつつ、遊びを豊かにする経験が乏しくなっている。保育の場においては最年長の5歳児の主体的活動としての遊びの行き詰まりの一端をここに求め、考察する必要がある。そこで、幼保小連携の必要性を含めて、主体的で協同的な活動が展開されることに近年様々な実践がなされている。一方で、この協同的活動、あるいは協同的经验と表現される「協同性」の概念が保育現場においては、その解釈が様々で、「一斉的」「画一的」な指導の基に活動が展開されるものとする実際も多い。このことを受け、新幼稚園教育要領（2008年度実施）において、協同的活動を「協同的经验」と変更したことは、協同性が芽生えるプロセスを重視したと見え、「協同性」の実践的再構築をねらっていると推察するが、子どもの発達の限実において、どのような協同的な集団が必要であるのかが、曖昧なままである。

子どもの遊びの充実と中心性について（その2）

では一体、協同的な経験を通じて、子どもの遊びが充実するということがどういうことなのか。前論での「子どもの遊びの充実と中心性について 3年保育5歳児の遊びの展開とその充実に向けて（その1）」においては、3年間の子どもの鬼ごっこの事例を追い、その遊び方の変化と子どもの発達の現実と心性を関連付け、5歳児の遊びが充実するための中心性なるものの必要性を論じる試みをした。そこでは、子どもの遊びにおける秩序感の形成過程と協同性の発露について、事例を通じて明らかにしたに過ぎない。そこで本論では、教育学の視点から、子どもの遊びが充実するための中心性の理論的検討を試みたい。保育の実際の中で、計画や働きかけを工夫し、新たな展開を導き出すためには、どのような発達の現実を捉え、省察し、子どもの遊びとかかわりをどのように捉えることが必要なのかを記してみたい。本論では、子どもの「協同的な経験」と子どもの遊びの関連を見ながら、充実する子どもの遊びの中心性とは何であるか、どのように解釈するのが子どもの発達の实情に沿うものであるのか。これらの点を明らかにする試みをした。

1. 目的と方法

保育の場においては、「遊びの充実」について、その捉え方は様々ではある。さらに「まとまる」「まとめる」という表現が頻繁に使用される。またほぼ同義語と考えられる「協同的活動」や「協同性」も日常的に表現されるようになってきている。これらは園生活の「まとめ」でもある年長5歳児の保育の、究極的な「ねらい」でもある。「まとめ」、協同性は、保育の理念や形態によって、様々な解釈がなされている。一斉的な場で幼児が楽しそうに同じ事に取り組むことが協同的でまとまった姿であると捉え、子ども集団が同じことに取り組む、同じような結果を生み出すことが、協同的な活動であり充実した子どもの姿であると解釈する立場や子どもの生活を大人が次々に刺激していかないといけないと解釈する立場、一方で子どもの主体的で能動的な遊びを中心にする立場と実に様々である。特に遊びを中心にした保育の場では「子どもに任せる」「子どもからの発想を待つ」姿勢は、一種、保育者の強迫観念のようにもなり、「環境を通して」「遊びを通して」学ぶ協同的な活動を実現しようと努めている。しかしながら、遊びを中心にした保育の場において、年長5歳児が仲間固執し「ただ群れている」ように見える様子、本来自分たちがしたかった遊びが、自分たちに課した「遊びノルマ」になっている様子、他にすることや楽しいことが見つからないから、しなれた遊びをしているかのように見える様子、明らかに遊びが「停滞」している状況に埋没してしまうこともある。そこでは、子どもたちが前向きにアイデアを話し合い、希望に燃えて遊びに楽しさを加えてゆくような生き生きとした表情や雰囲気はなかった。いざこざや感情的なすれ違いが増え、険しい表情が増える。保育者として、子どもたちのこのような姿に悩み、どうしたらよいかと疑問を持ちながらも、そこに投げかけられた子どもからのテーマを見出すことは難しい。その難しさは、子どもの主体性を重んじようとする保育者（あるいは保育者集団）の願いに端を発し、「ここで自

分が入ると子どもの遊びを壊してしまうのではないか」「ここで、何か提案すると子どもの遊びを大人が引っ張ることになるのではないか」という保育者の戸惑いや葛藤も背景となっている。5歳児を担当する保育者のかかわりのジレンマは、このように子どもの能動的主体性と保育者の感性の両方にかかわる日常的なものであり、詳細な省察が必要な保育者の課題である。

前論、その1において、筆者が担任した年長5歳児の鬼ごっこが停滞する姿に直面した事例と共にその試行錯誤の過程を記し検討した。子どもの遊びの行き詰まりがどのような背景から出てくるのか、保育者の葛藤もそこに記しておいた。共に保育の場に生きる保育者に何が投げかけられているのかを掴めぬまま、悩みながらかかわり続ける。これまで彼らが遊んできた鬼ごっこ仲間関係の育ちを振り返り、行き詰まっている子どもの遊びに共に関わりつつ「現状の分散する鬼ごっこではなく、往還する鬼ごっこ、そして遊びの核・拠点のようなもの」が遊びの中に必要ではないかと思に至る。この保育者の感であった「核のようなもの」は、子どもたちが自ら、「まとまろうとする」「仲間と繋がろうとする」強い心性である整合希求性を肌で感じたことによる。そこで筆者は幼児期の子どもの育ちの上で、遊びを通じて人と繋がろうとする心性の芽生えと共に、そのつながりを根拠付ける中心となる場の意味を明確にすることで、子どもの生活が協同的で充実した遊びとなることのひとつの示唆が得られるのではないかと考えた。

一方で筆者がここで検討を加えるのは、子どもの主体性を尊重する立場での問題性である。5歳児の姿は子どもの遊びを尊重する名目で、子どもの遊びを外側から「見守る」ことに終始する立場において、幼児が園環境に慣れ親しみ、しなれた遊びに数人が集って取り組んでいる姿をまとまっているかのように見てしまうこともある。しかしながら、子どもの遊びにかかわりつつ、遊びの内側から見てゆくと、明らかに子どもの心が停滞しているということもある。停滞してしまう子どもの気持ちや現実には、何か、なぜかを捉えてる必要がある。

ここでは、「まとまり」や「協同性」の方法的な法則性を見つけ出すことが目的ではない。保育課題以前に、幼稚園3年保育における子どもたちの育ちの過程の中に筆者も身を置き、「まとまり」が子どもたち自ずから「必要になる」（希求する）と言う事例を基にしながら、彼らの育ちが何を示し、求めているのかを示した前論を受け、遊びが充実するということと協同的活動の理論的関連を探ってみたい。本研究は、上述した幼児の「協同性」を求める心性と、同時に出現する「秩序感」の意義を各々深く追究すると共に、幼児の遊び場面において両者が展開していく過程を明らかにすることを目的とする。

まずは2章において、このテーマを考える先行的研究をフレーベル、エリクソン及びボルノウの「秩序」の言説に着目し、「協同性」と「秩序感」の関係性を考察することを目指す。3章で子どもの秩序と協同性の形成過程の中心となる整合希求性を取り上げ、相関を試みる中で示し、「中心化」と子どもの遊びの充実について考察する。4章においては、2章、3章の理論的位置づけに再度、事例的根拠を求め、聖学院みどり幼稚園における5歳児の鬼ごっこに関するエピソード記録をもと

に考察を加えた。これらをもとに、5章にて考察を加え。子どもの遊びが充実するために、中心をもった統合体へと再編成することの大人の役割とその発達の思想基盤を明確にする。尚、2章、3章は、乳幼児教育学会第17回大会（2007年）、第18回大会（2008年）において、永井理恵子氏との共同研究、「子どもの遊びにおける協同性と秩序感の考察（1）、（2）」を基にしている。

2. 中心性・協同性の概念的考察

本章では、まずフレーベルの著作から、内発的な秩序の発達の過程の視座を、次にエリクソン、ボルノーの著作から読み取ることとする。

（1） フレーベル（Froebel, F.W.A. 1782～1852）は、その主著である『人の教育』（1826）において本論における研究課題について、どのように述べているだろうか。今回の研究では、第1章で全体的な理論を見た後、主として幼児期について触れている第2章を中心に論述することとする。

まず、第1章においてフレーベルが述べている「教育」の原理の中に見られる「協同性」と「秩序感」について読み取ることとする。

「すべて天地間の万物の中には、一つの永久不滅の法則が存在し、これが万物を生かし、しかもこれを支配している。その法則は、外界すなわち自然にあっても、また内外両界の結合としての生命にあっても、同様に常に明瞭に現われている」⁽¹⁾。『人の教育』は、この名句を提示して開始されている。この「天地間の万物」は、「統一者である『神』」⁽²⁾によって出来ており、万物は固有の「本質」を保持していると述べ、その上で彼は、「人間と自然とは、ともに神から出で、神によって規定され、神の中に生存するというを教育、教授、教訓によって人々に明らかに意識させ、そしてこれを実生活において役立たせるということは、教育全体の義務である」⁽³⁾と述べる。彼によれば、「教育全体の義務」とは、人間も自然も万物は神によって規定されているということの人々に明らかに意識させることである。ここでフレーベルが、「教育全体」の活動をおこなうにあたり、それは「必ず受動的、服従的であることをその本来の根本的特徴とすべく、決して命令的、規定的、干渉的であってはならない」⁽⁴⁾と述べていることに注目したい。彼は、「教育全体」の営みは決して命令、規定、干渉的であってはならず、「受動的、服従的」でなければならないと述べている。すなわち、筆者の言葉として表現するならば、万物の法則を人が理解するに際しては「教育全体」の営みは不可欠であるが、それは決して外発的なものではなく、子ども自らが学び取るものでなければならないということである。この点については、現代の教育、保育の基本的概念であり、自明的、一般的了解事項となっていることは認め得る。しかしながら、保育・教育の実際からは認めることが困難な現実が多くあることも事実である。

第1章において「協同性」「秩序性」は明確には表現されていない。しかし、宇宙の万物は神の創造のもとに生まれ動いている、そして「教育全体」の役割は宇宙の原理を子どもに主体的に学ば

せていくことである、というフレーベルの主張には、その背後に、人間社会の「協同性」と「秩序」が神の創造のもとに存在するという理論が隠されているとみなすことが可能であろう。

次に第2章「幼児初期における人」においてフレーベルが述べる幼児期における「教育全体」の営みに関する記述を追い、ここにおいてフレーベルが考えている「協同性」「秩序性」について考える。

生まれた当初の人間は、「自分と外界との区別も解らない」⁽⁵⁾状態である。ここから最も大切なのは、両親または母親からの言葉であるとフレーベルは主張する。言葉を通して「内界を表現して外界となし、外界を摂取して内界となし、両者の間に統一性を見出すこと」⁽⁶⁾が可能となる。そしてこの内界と外界の関係性の成長に最も重要なことは「遊ぶこと」「遊戯」⁽⁷⁾であると彼は言う。幼児は、遊びを通して、また他者との対話を通して、そして特に母親との遊びを通して、外界について理解を深め、それを内在化させていく。こうして、外界の原理や法則を一つずつ内化させていくと論じている。フレーベルは、こうした幼児の他者との交流場面に生じる心的動きについて、「共通的感情」「共同感情」という語を用いて述べている⁽⁸⁾。母親は外界について幼児に伝え理解させるために「共通的感情」を起こさせ、また「共同感情」の萌芽を起こさせると述べる。ここに筆者は、「協同性」と「秩序感」を読み取ることができる。すなわち幼児は、他者との対話や遊びを通して、社会の「秩序」を自ずと知る。そして、社会が多くの事象や出来事、それを引き起こす人々の「協同性」によって成立していることをも知るのである。

上述した『人間の教育』には、幼児が砂場で積み木等の遊具を用いて各々の発想を駆使し遊ぶ中で、幼児同士がつながり、葛藤を経験しつつ協同のものを作り上げてゆく様子も描かれている。フレーベルが考案する幼児の遊びは、恩物・運動遊び等が著名なことは述べるまでもないが、それらの記述から読み取れることは、幼児の内発的な活動と共に、他の幼児との関係を感じ取らせるように配慮された協同的な集団遊びを環境として配備する必要性にある。彼の示す恩物や遊技場は、環境的な力と個体内の力は両者の相互作用の全体として一つの秩序ある体制に統一されてゆくための媒介であり、象徴である。以下、『球と立方体』の記述から「秩序」と「協同性」の概念を導き出すことにする。

『球と立方体』⁽⁹⁾において、これらの恩物を使って幼児が遊ぶにあたり、秩序の無い、偶発的な遊びの背後には「ある一定の単純な法則が存在し、背後にあるのはどのような法則であるか、またそれはどのように表されているか、と言うことの明瞭な直感と深い意識」⁽¹⁰⁾を持たねばならないのである。幼児は、内に秘められた直感により、また一般的な精神の力や働きや内的関連によって、自己自身を通じて「その時期が来れば」、混沌とした偶発的で無秩序な生命現象の背後に、単純にして明瞭な偉大な生命法則が静かに宿っている」と「静かな予感」を抱くのだとする。フレーベルはさらに、「このような生命法則を、自分の幼年時代や遊戯時代におけるよりもますます多くを予感し、見出し、そして承認するであろう」⁽¹¹⁾と述べている。幼児は、「同一種類の多数性」⁽¹²⁾、混沌とし無秩

序に見える遊びを十分に保障されつつも、それだけでは満足しないとする。『努力と要求』によると幼児は、「早くから多数性の中に結合的な統一性を求めるものであり、あるいはその統一性は、幼児には多様性を結合する帯として目に見えるものとして、多数性の中に現れてくるべきものである」¹⁴⁾と述べている。ここで「その時がくれば」とフレーベルが強調しているところに注目したい。幼児は多くの内発的な経験を通じて、結合的な統一性を求め、その過程で生命的秩序を静かに予感するのだとする。この「静かな予感」こそ、内発的な、そして経験の過程を重視した秩序感の目覚めであり、結合する統一性を「求める」子どもの心性の育ちとしての協同性の生成の「その時」を保育者がどのように洞察し、解釈し、実践するのかが問われているのだと言える。

荘司雅子氏は、著書『フレーベルの教育学』において、フレーベルの思索において「保育者その人の偉大な内的構造のもつ教育的意義」を重視している。つまり協同的な活動の協同性を保育者がどのように捉えるによって、保育的な意義が変化していくのだとする。内発的な共同的感情・共同感情に伴って生成する協同的な意識と、静かな予感としての秩序感の目覚めは、現代の幼児に重要で、十分な理解と洞察の必要な保育内容と実践が求められる。外発的な手立て、「規定的」、法則的な協同的活動の前に、幼児の生活全体に協同的经验が生成し、秩序への気付き・希求（「静かな予感」）、「使命」が、目の前の子どもにどのように育っているのかの省察がまず優先されるべきではなからうか。

（2） エリクソン（E.H Erikson, 1902～1994）における幼児の「遊び」理論は、独自の観察調査から産出されている。ここでは主に『幼児期と社会』、『玩具と理性』示唆を得ることとする。

『幼児期と社会』第三部「自我の成長」第六章において彼は、幼児の遊びは自我の統合作用の主たるものであるとし事例を挙げて説明している。幼児の遊びは、自己を身体や社会的作用と同化させる際に重要な機能を果たすものであると考える彼の理論には、遊びにおける「秩序」の不可欠性が内包されると考えられる。その後彼はゲーム理論を導入し論述した後、子どもの遊びは「小宇宙」から開始され、「保育園に行く年齢」¹⁴⁾、すなわち、幼児前期になると「大宇宙」に到達すると表現しています。子どもの最初の遊びは「自己宇宙の遊戯」¹⁵⁾であり、その「自己宇宙の遊戯」とは「小宇宙—すなわち思いのままに操作のできる玩具の小さな世界」であり、「子どもが築く港」であるとしします。対する「大宇宙」は「他の人々と共有する世界」¹⁶⁾であり、その世界において幼児は「何が空想の世界だけに許され、何が自己宇宙の遊びの中だけに許されるかを発見するために、子どもは学習していかなければならない（中略）どのような内容が他の人々と共有でき、また他人に強制することができるかなども学ぶ必要がある」¹⁷⁾としている。ここに彼は、子どもの一人遊び期は「小宇宙」の中で自分の基準によって遊びを展開していればよいが、仲間と共に遊ぶようになると遊びの方法を学習し、仲間との間にある協同概念を習得して、遊びの中に「秩序性」を持つようになると隠喩していると理解できる。彼は「一人遊びは、社会の荒波へ漕ぎ出して、激しくもまれてすっ

かり痛めつけられた情緒を修理するための欠くことのできない避難港として、その役目を果しつづける」¹⁸⁾とも述べ、協同性と秩序概念は学習によって習得されると同時に、その習得には時に労苦を伴い、それを幼児は一人遊びで修復しつつ育つとも述べていると見ることができる。

続いて、晩年の講義録『玩具と理性』における秩序感について探る。彼は、政治やゲームを遊びの原理によって分析している。この論理によると、遊びは完全な自由、解放の中で展開するのではなく、何らかの場の制限の中で展開されるとしています。この遊びに必ず付帯する制限が遊びのルールになり、やがて政治的行動へと発展すると述べる。すなわち「遊びそのものの諸形態を追跡するためには、感覚作用と相互作用の源泉としての乳児と親的人物の身体から幼児の玩具領域へ、さらには年長児の種々のゲームへ、と手探りで道を進んでいかねばなるまい。例えばこの年長児のゲームのなかでは、決められた領域で、敵味方やリーダーを選出し、かつ一定の想定と遂行のルールを合議の上決定するというように、子供(ママ)はそこで初めて政治的行動を練習するのである。」¹⁹⁾と。彼によれば、子どもの遊びが親的人物や玩具を用いての一人遊びから集団遊びに移行する際には何らかの取り決めが必要であるとする。彼の提言は、遊びには如何なる手段でそれが確立したにせよ、何らかの秩序性が不可欠なものであるという。ここでも彼は「小宇宙」「大宇宙」という語を用い、遊びは「大宇宙」という政治の萌芽として重要な役割を占めるとしている。整理すると、遊びはゲームへと発展し、さらにゲームが政治へと発展する。これは「言うなればゲームは、玩具世界における個人的遊びと、人々が共同的相互作用を通して一体化し相互の結合と競争のルールを確立する政治の活舞台との、ちょうど中間に存在する。」²⁰⁾という大胆な提言とも言える。

(3) つぎに O.F. ボルノウ (O.F. Bollnow 1901 ~ 1991) から探る。

彼は「庇護の雰囲気」と言い表した中で、とくに教育学的な観点から、その子どもの発達における役割を指摘している。今回は『教育を支えるもの』を中心に考察することにする。

ボルノウによれば、この「子どもの被包感・庇護の雰囲気」²¹⁾は、健全な人間の発達や教育にとって不可欠の前提をなすものとして重視している。なぜならば、このような庇護された、確かに安心に満ちた「雰囲気の中でのみ子どもは正しい発達することができ、他方でまた世界はこの雰囲気を中心からしてのみ、子どもに対して、その有意味な秩序を開き示す」²²⁾からである。充実したこの空間は幼い子どもにとっては特定の一人の愛する人間、すなわち母親との人間的な信頼関係の中でのみ開示されると解釈できる。さらに「母親の愛だけが、一そして、もっと年齢がすすめば、より一般的に、教育する人の信頼が一子どもの周りに、その意味内容が直ちにわかる親密なるものの世界を張りめぐらし、そしてそれを、限りなく照された明るい領域にして、暗く理解しがたい背景から際立たせる。…このように信頼されたひとびとを経て初めて、物事が子どもに開かれるのである」²³⁾。そしてここで示される母親・教育する者とは「庇護(被包感ある)の空間」そのものであると解釈できる。この場合、ボルノウはこの空間を唯一、基本的、絶対的信頼感あふれる安心感あ

子どもの遊びの充実と中心性について（その2）

るものとして重視している。しかしながら、この空間は固定的で不変なものではなく、子どもの自立性が増大し、他方で自分を庇護してくれる人間たちの弱さに子どもがいずれ気付く時に、この「空間」の絶対性は崩れ去る。子どもは、自分が絶対の信頼を抱きながらその「健やかな空間」から安らぎを受け取っていた大人たちもまた、やはり一個の人間として生の不確かさに引き渡されていることを知る。そして今やこの庇護の領域は、単に信頼する人間のもとに見出されるものではなく、自己の生が完全に自分自身に委ねられることで子ども自身が築くべきものに、つまり、子どもにとって「意味のある課題」「子ども自身が作り上げる課題」²⁴⁾に気づくのだとしている。筆者は、ここに内発的な秩序感と共同性の示唆を得ている。

彼によれば、人間の生は晩年に到るまで、不安と信頼の二重性の内にあり、したがって庇護の領域は、すべての人間に欠くことのできないものとして常に新たに戦い取られ、確保されなければならない。このことを彼は「家」という空間に例えて次のように述べている。「生の段階が進むにつれて、二つの側面の比重が変わってきて、家庭外の領域がますます重要性を高めるにしても、外部の未知なる世界と内部の包護的な世界との相互関係は、人間的生の不変な基本的関係のひとつとして、いつまでも残るのである。」²⁵⁾。しかし、いずれ子ども自身が、人間の生が不確かさに覆われていることを悟るにしても、信頼する大人たちから、子どもが暫定的に受け留める、あらかじめ意味づけされた確かさと安心の空間がもつ意義は決して減少しない。むしろその不可欠さが際立つのであろう。そして「われわれにとって、世界の残酷さについての経験が明らかになればなるほど、まだ固まっていない幼い者たちを、すぐさまこの仮借なき外部への世界へ引き渡さずに、最初いちは彼らの周囲に秩序と意味をもった世界の領域を作り出し、その中で、彼らがやがて一生過酷なこの世界にも耐えうる大人になるまで、発達できるようにしてやるのが、ますます教育の課題になってくる」²⁶⁾と指摘している。

まずエリクソンの論における遊びは単に気持ちの赴くままに展開するものではなく、そこには仲間意識としての（協同性）と、仲間との楽しい遊びを成立させるために不可欠なルールとしての（秩序性）が内在するのだと理解することができる。一方のボルノウは、特定の信頼関係のある他者による援助の重要性や、自己にとって安定できる「家」なる空間の存在の必要性を指摘していると理解できる。両者の論から協同性は、「家」の空間としての保育の場で、遊びに内在するし、相互作用の内に開示される秩序が子どもによって気付かれ、試され、確かめられてゆく過程そのものが主体的になされるもので、このことが子どもの遊びをこの時期に必要な体験として充実した実感が伴うためには「与えられた秩序」ではなく、「開示される（生きられる）秩序」が協同性を高めるのであることが確認できる。

フリーベルが示す人の教育の根本として、「静かな予感」を伴って承認しうる「偉大なる生命法則」という内発的秩序は、まさに「多数性の中にある結合的統一性」を求める幼児の心性を基盤におく論理であった。内界と外界が未分化な幼児にとって、混沌とした無秩序な遊びを通じて、外界を内

界に取り入れることで、結合的の統一を図る。このことはエリクソンも同様に述べ、人は混沌とした無秩序は状態のままではいられないので、秩序を希求するようになる実情を描いている²⁷⁾。これらの言説の中で、重要視したいのは、その無秩序から秩序の希求が内発的に起こるその間に示される「葛藤」が3者共に描かれていることにある。安定した関係・「空間の絶対性」・自他の区別を超越した共同感情が必ずや崩されざる経験を通じて、ボルノーがいみじくも示したように「意味のある課題」「子ども自身が作り上げる課題」がたち現れるのである。ここで「意味のある」と「子ども自身が作り上げる」という表現が、「課題」の共通形容詞として述べられていることに注目したい。つまり、子どもは、絶対的信頼なる養育者（主に母親）との底通する関係から踏み出して、集団の場に生きようとする子どもは、それまでとの関係性とは大きく異なる混沌とした、通底しない関係性を生きる。その中でこれまでの絶対的存在であった養育者以外の人の存在に気付き、受け入れる事に苦心する。この時期はまさに、子どもにとって、誰もが自己を発散する時期であるから、葛藤の多い時期である。しかしながら、自己を発散するだけの混沌とした無秩序な状態、葛藤したままの状態ではいられないから、幼児は新たに、自分たちが希求する繋がりを再び構成しようとするのだ。その「過程」が十分に尊重されることが求められていると言えるだろう。そしてまさに、この子ども自身が作り上げる、意味のある課題が「協同」であり、その協同性を共有するために、葛藤を経たからこそ通じようとする秩序の希求（覚醒と必要性）がなされるのである。この過程はあくまで、自らが取り入れようとする遊びに内在する秩序を求め、受容することは子どもにとっては、受動的なことではなくむしろ、主体として能動的なことであり、「守るために与えられた秩序（方法やルール）」の受動性とは一線を画する。本来的に人を求めて繋がろうとする「繋合希求性」を基盤に関係を再構築する中で、新たな関係を創造するために子どもにとって必然性のある、子ども自らが求め守ろうとする、エリクソンの述べる「生きられる秩序」を具体化する必要がある。

3. 繋合希求性と自己充実欲求のバランスの変化における中心性の必要性

前章で見てきたように、子どもの育ちに限らず、大人社会の形成過程においても、混沌、無秩序から、ある葛藤を経て、新たな統合体を形成する営みは、その関係性の規模の大小に関わらず、日常的なことではないか。しかしながらこのようなプロセスを経てまでも、新たな統合へと向かう心性は、我々の生が規定的にもつ「繋合希求性」による。

「繋合希求性」とは、鯨岡によれば、人間は「他者に繋がり、他者と共に在ること、そのものに喜びを感じる」²⁷⁾という根源的な性質であるとしている。たとえば養育者が一緒にいて相手をしてくれること自体に、乳児の段階においても喜びや満足を感じるという人間存在の根源的性質を示している。「そして、この一緒にいることの根源的な希求性をそれまでの関わり合いの中でしばしば満たしてくれた人が、そこでの出来事や経験とともに繰り返し乳児の記憶に書き込まれ、こうして

子どもの遊びの充実と中心性について（その2）

その人が乳児にとってまずもって関心を向けるべき人になり、さらに大切な人、愛着や信頼を向けていく人になっていく」²⁸⁾のだと述べる。「人間は一方では個に収斂するベクトルをもち、他方では他者にむかうベクトルをもつというように、逆向きの相拮抗するベクトルを本来的に持っているのではないかということです。そして対人関係、とりわけそこにおけるコミュニケーションは、その逆向きのベクトルをうまくバランスさせようとするところに現われてくるものだと思うのです。コミュニケーションはおそらく、私たち人間のそのような両義性に深く根ざしたものに違いありません。」²⁹⁾。鯨岡はこの個に収斂するベクトル、「自分の思い通りにしたい」「自分は自分」という本来的欲求を「自己充実欲求」と述べ、人と共にいることを喜び、他者を主体として尊重する「繋合希求性」と、この二面的欲求を常に相互的に拮抗も扶助もする両義的なものとして捉えている。そして、鯨岡は「周囲他者との共同や連帯の志向は、お互いの差異性を踏まえた共同や連帯を意味し。このことは他者との間でどのような距離をとるかという問題に繋がっている」³⁰⁾とも述べている。お互いの差異性に気付き、認め、尊重しあいながらも主体同士のぶつかり合いの中で葛藤しながら、この二面性のバランスを求めようとする。このコミュニケーションの発達過程こそ、筆者が鬼ごっここの逃げ方の事例から描いた子どもの心の現実そのものであった。

自己充実欲求と繋合希求性の両義的受容過程は人間の発達過程の諸段階において、様々な様相を呈しながら、繰り返されつつ成熟してゆくものとされるが、特に幼児期において、3年保育での子どもの育ちを鑑みる時、全くにおいて、この両義的受容こそ、発達の中心テーマであるのではないだろうか。

ここで前論において記述した、年齢による鬼ごっこの逃げ方の相違を再度まとめてみる。

筆者は、前論（その1）において、3歳児～5歳児の「鬼ごっこ」の、特に「逃げ方」の傾向に着目して、その育ちとの相関は、その3歳児の「団子型」、4歳児では「分散型」、5歳児においては、ばらばらのまま、個人技として、そして「鬼-私」の関係性だけでは、もはや遊びの魅力は薄く、「鬼-私たち」の関係性の中で、その「私たち」が逃げること自体にどのような共感と魅力（楽しさ）を加えるのかを共有しようとする。「分散型」では、「鬼ごっこ」そのものが流動的で場所も仲間も定まらないことから、「私たち」を共有すること、そして遊びの継続と深化を求めることが困難であることから逃げる側にも拠点が必要になる。その意味で「衛星型」と表現した。筆者は、この過程に協同性と秩序感の育ちの過程を重ねて見ている。ここでは、この「団子型」・「分散型」・「衛星型」を塊から、葛藤と分散、そして新たな中心をもつ統合へという逃げ方の傾向は、上述した繋合希求性を根源的にもつ3歳児が、不安感なども伴い群れて、主に保育者に伴われて逃げ場所を探すことであり、それが養育者（保護者）から離れて過ごす子どもがそこから一歩進んだ関係である保育者や同世代の子どもに繋合希求性をもち、一種の子どもの塊として、移動が起こることとなる。しかしそのような経験を繰り返した子どもは、環境や他者の存在を受け止め、理解し始め、やがてその場で過ごす安心感と共に自己充実欲求が旺盛となる。この時期の子どもの逃げ方が分散

型であるという所以である。ここにボルノウが示した「家」つまり、子どもにとっての「絶対的空間」が子どもの心的側面を強めているといえるだろう。子どもにとって、家庭から次の空間としての保育の場と人間関係が、絶対的空間となる時、子どもは安心して、自らを表してくるようになる。自分の思いに生きることが保障される。しかしながら、自己充実欲求が整合希求性よりも増して旺盛である時期は、他者の自己充実要求との出会いでもあり、葛藤も多い。くしくも、外界と内界の未分化であった幼児が、他者の自己充実欲求と出会う時、子ども自身は初めて他者との「隔たり」を知る。根源的な整合希求性をもつ隔たりを知った子どもが、新たな関係性を探り始めるのが5歳児の始まりであろうと考えられる。メルロポンティーは「幼児はたえず〈我—他人〉関係の中で行動はしていても、それはもう以前の段階のときのように不可分で未分化な関係ではない」⁽³¹⁾ものとして捉え、その「隔たり」を生きることこそ葛藤であり、この葛藤体験を通じてでも人にかかわろうとする整合希求性によって、あらたに関係を立て直すのであり、そのときの関係性はもはや、以前のような分散したまま、それぞれのしたいことをするのではなく、「私—あなた」が隔たれた、分化した者同士として意識し直された関係をつなぐものとして「生きられる秩序」が必要となる。鬼が一箇所に留まることで、鬼の拠点が明確となる遊びの鬼ごっこは、逃げる側の子どもにとっては捕まえられる場所でありながら、そこで色々な作戦や連絡が子どもの中から発信される場でもあり、捕まっていない子を応援したり信号を送ったり、鬼を騙したりする場でもある。つまり「捕まえている受動的な場」と同時に「作戦を実行する能動的な場」という二重の場になっていることである。また逃げ続けている子どもにとっては、鬼ごっこの場が安定していることから、「鬼に」トリックをかけたり、相打ちをしたりと、ある秩序に則った上での、遊びを楽しむ、楽しく工夫する視座が開けると共に、それらを共有する場が与えられたこととなる。こうして再生された遊び集団は、場所・方法・ルールが共有され、それらをもってして協同される、中心をもった関係性へと変貌を遂げてゆくようになる。「鬼ごっこ」に中心的な場が必要であるということは、まさにこの時期の子どもの心性を表し、分散と葛藤を経験した子どもの発達の現実を映し出しているものであった。

4. 誘うということ — 事例考察（聖学院みどり幼稚園）から —

さて前著その1で触れた、塊から分散へ、そしてあらたな中心性をもった統合体として構成されてゆく鬼ごっこに関して検討してきたが、次にその前段階として子どもが誘い合う事例を取り上げることにする。分散と葛藤を経た子どもが新たな中心をもつ遊び仲間にも再構成しようとするとき、それまでの、仲の良い子だけに誘いかける場合とは異なり、自分のしたいことに参入してくれる「みんな」に呼びかけの対象を広げてゆく。この事例は、前論（その1）で取り上げたA幼稚園と園児数がほぼ同様で、遊びを大切にしている保育を展開している聖学院みどり幼稚園でのものである。当

子どもの遊びの充実と中心性について（その2）

園は敷地面積（園庭面積約2100㎡）の広い空間を最大限に利用した幼稚園で、園庭も広く、それぞれの遊びがそれぞれに保証され、子どもたちは満たされた思いで過ごしている。

筆者は、学生の実習巡回指導に訪問していた時に偶然、次の事例に出会った。その時のエピソード記録である。よってこの事例前後の子どもの姿や保育者の意図は全く分からない。しかしながら子どもの遊びの中心性と整合希求性を捉えるにあたり、非常に示唆が与えられた事例であるのでここで取り上げることとする。

また、事例中の「私」は、無論、筆者であるが、その場にいた筆者は、データ収集のために子どもの傍らにいたのではなく、偶然に出会った子どもの姿に、心を揺さぶられた一人の「私」であるので、記録をそのままに記載することにする。

エピソード記録1 2007年6月（5歳児）

5歳A男が誰を誘うとでもなく、「だれかー、ドロケー、やるヒトいませんかー。だれかー」と広い園庭で大声を上げながら歩いている。偶然、傍にいた私は、何度も何度も叫びながら歩いて仲間を集めようとするA男の無邪気な様子を微笑ましく思い、どのように仲間が集まってくるのかと、その過程を見守っていた。

A男は時折、傍に子どもが通りかかると叫ぶのを止めて、少し小声でやわらかく「ドロケー、やりませんか。」と片手を口に添えて呼び掛ける。ほとんどの子がそのことに気付かず、彼の横を通り過ぎてしまう。それぞれにしたい遊びが決まっいて、それどころではないといった様子だった。それでもA男は再び「だれかー、いませんか！ ドロケー」と声を大きくしながら、仲間を集めようと必死に大声で誘い続ける。私は少しかわいそうに思い、仲間集めを手伝おうかとも考えた。その矢先でやっとう一人、「おれ、やる！」と同じ5歳児のB男が加わる。今度は二人で、声を合わせて、「だれかー、ドロケーするヒトいませんかー」と叫ぶ。2～3回叫んだ後に、今度は交互に声を出し合いながら大合唱をし始める。私はこれ自体がこの子たちにとって遊びになっているように思えるほど、二人が互いの息遣いを気かけながら、声を出している様子は実に楽しいものであった。

途中でB男が「だれかー、ドロケー、やってくれませんかー」と表現を変える。A男は一瞬B男を見るが、ニコっとして、それを真似る。しばらくお願いの呼びかけをしながら歩き回っていた。ようやく3人目C男が加わる。ここまで30分程の時間を費やしていた。私は、まだ仲間を集める必要を感じていたが、3人で「ドロケー」を始めた。ドロケーの最初の警察役はA男だった。しかしこの広い庭の中、活発なA男でも、なかなか泥棒役のB男C男を捕まえられない。

3人共が、なんとなくつまらなく思うようになったようであり、この遊びはその後数分で終わってしまう。

(註)1 ドロケーとは『泥棒と警察』の略で、警察役の子どもが泥棒役の子どもを捕まえて、警察の牢屋とする場所に入れるが、警察に捕まっていない泥棒役の子が捕まっている子どもの「脱獄」を助けることができる鬼ごっこ

エピソード記録1では、鬼ごっこの一つ「ドロケー」をめぐる、微笑ましくも、少し胸が痛くなるような子どもの実情を示している。聖学院みどり幼稚園の保育において、まず園児数に対する環境は、他にあまり例を見ない程の恵まれた面積で、最近の「森の幼稚園」に相当する広さを誇る。子どもたちは、十分に自分の居場所としたい遊びができ、自主性と自発性が十分に保障された中で生活している。子ども同士の衝突(いざこざ)も比較的少ないように見える。

しかしながら、子どもがこのような他者に働きかけをする場合、ここまで苦勞がいるという現実が、環境のもつ両義性を示してはいないだろうか。それぞれの遊びが十分に保障されているということは、個の発達を支える一方で、関わりながら遊びを広げたり深めたりする経験が希薄になりはしないだろうか。実際に今回の例も一つの遊びを誘い合って遊び始めるまで30分以上かかっており、やっと集まった3名での遊びも、その楽しさに触れる前に終わってしまっている。

A男は、ドロケーと一緒にしてくれる仲間を必死になって集める。叫ぶ姿からは、誰ともなく、単に発散しているような叫び方であった。それでは駄目なのだと気づき、自分の近くを通り過ぎる子どもに向かって、少し前屈みになって、口に手を当てて穏やかに誘いかける。それでも気付かず去ってゆく他の子どもたち。A男にとっては、欠乏感や寂しさも伴ったであろう。筆者は傍らにいて、非常にかわいそうに思った。筆者がこの場の保育者であったら、一緒に誘い掛けを手伝っていたかもしれない。しかしこの環境で2年以上過ごしてきた5歳児らしく、不安な表情はなかった。この30分の間、A男を支えるものは、まさに繋合希求性が基盤となった彼の遊びへの思い(自己充実欲求)であり、新たな他者とのつながりへの希望ではなかったか。

やっと1名の遊び仲間、B男が見つかる。その後のA男とB男のやり取りも示唆的である。初めの内は、多少ずれてはいたが、「ドロケー、やりませんか」の声に互いに意識を向けつつ、彼らは完全に一つの声へと合わせてゆく。次には、「こだま」のように交互に声を出し合う。ついにはB男が変化を付けて発する。「してくれませんか」と。あまりにも集まらないので、「誘い」を「お願い」に変えるB男の心性が見事に表現されていることに感心する。A男はその変化を、一瞬戸惑いで受け止めるが、すぐにその表現を真似て発した。その姿に悲壮感はなく、「誘いかけ」や「願い」を超えて、むしろ、言葉やリズムを楽しんでいるかのようである。二人とも笑いながら、自分たちがしていることを面白がっている様子であった。

やがて約30分が過ぎて、3人目が参入することで、A男とB男の合唱が終わる。相談して、A男が警察役となり、遊びが始まった。ドロケーといっても、この段階では原始的な鬼ごっこと変わらない始まり方であった。また広大な園庭の中、5歳児といえども逃げる範囲が広すぎて、捕まえ

子どもの遊びの充実と中心性について（その2）

る側も、そして逃げる側も面白くなくなり、すぐに遊びが終わってしまう。

このような分散するだけになってしまう子どもの遊びが、3年間の子どもの育ちを理解した上で5歳児では物足りなくなる実情をここでも示しているといえる。遊び仲間を集めることに苦心することも、鬼ごっこで捕まらないことも、子どもにとって貴重な経験で、遊びを楽しいものにする一つの要素である。しかし分散のままではいられる4歳児までの心性とは異なり、新たな中心をもった協同的な遊びが希求されていることが示されている。子どもはそれを自ら表現できないであろう。ここに子どもの力量を超える実情がある。その実情を見取り、どのような具体的な配慮を導き出すかは、保育者の、否、保育全体の課題となり、筆者が捉える子どもの遊びの「中心性」の概念を適用したいところである。

以下、次の日の記録を記載する。

事例2

次の日、彼らの遊びはどうかと思いをもちながら、学生の実習指導に幼稚園を伺う。「ドロケー」を子どもたちが多数でしている。黄色とみどりの色帽子をかぶり、警察をみどり色、時々話し合いや確認をしたりしながら始めていた。担任のH先生も入り込み、ある程度逃げられる範囲を決めることになっており、繰り返し夢中になって取り組んでいたようであった。

保育者らは、この広い園庭で、この鬼ごっこが子どもたちに楽しいものになるように、色帽子と逃げる範囲を子どもたちに提案し、子どもたちが精一杯、体と頭を使いながら遊べるように配慮していた。

エピソード記録2が示すことは、保育者の方法の是非ではなく、子どもの遊びの中にあるメッセージの読み取りである。偶然、一つの遊びの起こりに出会い、心配しながらもその場を後にした。次の日には明らかに保育者の意図が分かる配慮がこの遊びに加わっていた。保育に携わり、その様な年長児の現実に気付く保育者数名によって、話し合わせ、担任によって具体的な方法がいくつか導き出され、子どもに提案された事が見て取れる。帽子や逃げる範囲の提示等の方法の如何ではなく、5歳児の担任だけで方法が導き出されたのではなく、3年保育の過程の最後の年齢児の育ちの現実と願いをどのように理解し、サポートするのかは、担任一人では担うことは困難でもある。5歳児はそれまでの保育の積み重ねであり、一方で「みんなで一緒にやれること」を単に提示するだけでは、子どもの育ちの現実には合わないからである。5歳児前半の一人の、あるいは数名によるアイデアが出ては消えてゆく遊びをどのように掬い上げ、統合体としての協同的な活動へと再編成していくのかは、子どものそれまでの整合希求性を背景にして新たな中心と秩序をもった集団性へとその都度、作り変えられてゆかねばならないことであり、その作り変え（再構成）をどのように援助するのかによって保育の精度が高まる。彼らの実情を見守るだけでは停滞する。5歳児は傍らにいた大人・保育者が生活共同体として、生活や遊びの楽しさのペースを彼らの心性の育ちを汲みつつ、提案する必要がある。その方法は一つではなく、また唯一の正解はない。エピソード2が示

すように、子どもたちが繋がろうとする心性と現実の姿を通して省察され、それが具体的配慮となって保育の場に展開され、投げ返される。その実際が再度省察されてゆく往環的理解こそ、子どもの遊びが中心をもった充実したものへと練り上がってゆくことを支えるのである。

4. ま と め

遊びは子どもにとって重要な学びの場であり、遊びの充実は保育の根本的な課題である。5歳児の遊びが停滞する傾向があることは様々な保育現場で報告され、課題となっている。そこで外発的な提案するのではなく、子どもの整合希求性の変化を捉え、子どもの中からしたい遊びと新たにどのような関係性が必要なのかを引き出し、環境を通して高めていくような保育を追求したい。「幼児教育が築き上げてきた『遊びを通した保育』を深化させるために大切なのは、子どもの主体性と保育者の計画性の接点の精度を高めてゆく努力」³²⁾である。しかしながら、この精度とは、子どもが整合希求性と自己充実欲求のバランスをその年齢に応じた中で遊びに反映させることでもあり、特に5歳児の遊びにおいては、互いの自己充実欲求を共有できる中心的な場をもった構成が必要となる。遊びつつ他者との繋がりを確認でき、それを維持するための明確な方法やルール、仕組み、構造、を改めて子どもが必要を感じる。それを生きようとする秩序、その秩序を基にして練る工夫や作戦、トリックなど、実現性のある拠点をもつ場＝遊びの中心性を保育者が捉える時、子どもたちにとってそれが生きる場として活性化されてゆくのである。3年保育の子どもたちは、自他未分化な塊から、無秩序で混沌下分散化を経験して、再度、整合希求性に支えられて、新たな関係性、秩序をもった関係へと目覚めてゆく。それらを共に生きようすることが協同性であり、皆で一緒に、一緒にのことにすることを協同的活動ではなく、協同的活動となってゆく子どもの心性を捉えつつ、遊びの過程を尊重する保育を求めたい。

おわりに

5歳児の遊びの停滞と共に「中心をもつ遊び」が子どもにとって必要であったという事例が意味していたのは、彼らの関係的発達の実情そのものであった。

5歳児の遊びの充実と協同性が課題視されている昨今、4歳までの他者との関係性と心性を捉えつつ、5歳児が人と繋がるために、自ら共有できるものを見出し、中心を形成することで遊びを、そして遊び仲間を再構成し協同的なものとなっていく。つまり協同性とは、子どもの整合希求性と自己充実欲求のバランスを保育者がどのように見るかによって、生成されてゆくものであることを強調しておきたい。

最後に本論文を作成するにあたり、2章においては、永井理恵子氏との共同研究から示唆を得た。

子どもの遊びの充実と中心性について（その2）

この共同研究にあたり、氏からは多大なご指導と提案を頂いたことに深く感謝の意を述べたい。

参考文献

- (1) 『人の教育』清水清訳, 「フレーベル全集」所収, 玉川大学出版部発行, 1975 P11
- (2) 前掲書 p 11
- (3) 前掲書 p 14
- (4) 前掲書 p.16
- (5) 前掲書 p.50
- (6) 前掲書 p.51
- (7) 前掲書 p.59
- (8) 前掲書 p.72~73
- (9) 『球と立方体』清水清訳, 「フレーベル全集」所収, 玉川大学出版部発行, 1975 p 109-157
- (10) 前掲書 p 135
- (11) 前掲書 p 135
- (13) 『時代の努力と要求とに関するフレードリッヒ・フレーベルの教育の根本原理, 教育の手段と方法』(以下, および本文中は『努力と要求』と略した) 清水清訳, 「フレーベル全集」所収, 玉川大学出版部発行, 1975 p 514
- (12) 前掲書 p 514
- (13) 荘司雅子『フレーベルの教育学』(1984玉川大出版) p
- (14) E.H エリクソン『幼児期と社会』みすず書房1984: 原書出版1950 p.283
- (15) 前掲書 p.282
- (16) 前掲書 p.283
- (17) 前掲書 p.283
- (18) 前掲書 p.284
- (19) 『玩具と理性』(みすず書房1981: 原書出版1977) p.75
- (20) 前掲書 p.80
- (21) 『教育を支えるもの』(黎明書房1989: 原初出版1965) p 48
- (22) 前掲書 p 49
- (23) 前掲書 p.52
- (24) 前掲書 p 65
- (25) 前掲書 p.65~66
- (26) 前掲書 p.65-66
- (27) E.H. エリクソン (1989) 『ライフサイクル, その完結』 p 63 みすず書房
- (28) 前掲書 p 63
- (29) 前掲書 p 63
- (27) 鯨岡峻『原初的コミュニケーションの諸相』1998年 ミネルヴァ書房 P 89
- (28) 前掲書 p 89
- (29) 前掲書 P 84
- (30) 鯨岡峻『関係発達論の展開』1999 ミネルヴァ書房 P 34
- (31) M. ボンティー『目と精神』1966 みすず書房 p 189
- (32) 河邊貴子「遊びの充実を確かなものに」『幼児の教育』(2004) 11月号 p 7