

子どもの活動を支える保育者の両義的在り方

榎 沢 良 彦

I 問題の所在

我が国における幼児教育及び保育においては、子どもが主体として活動し、様々な体験を積むことを通して自ら成長・発達することを重視している。子どもが主体的に生きることを可能にするために、保育者は子どもの在り方に注意を注ぎ、それを感じ取りつつ自分の在り方を変えている。すなわち、子どもの在り方と保育者の在り方は常に連動しており、保育者自身の在り方は一定不変というわけではない。

子どもとの関係における保育者の在り方の変様は専門性に関わることであり、保育者が適切に変様できるか否かが、素人と専門家を分けると言える。それ故、子どもの在り方に応じて保育者がどのように自己の在り方を変えているのかを明らかにすることは保育者の専門性を探究することである。そこで、本稿では、子どもの在り方に焦点を当てて、保育者の関わりがどのようになされているかを考察することを一つの目的としたい。

さらに、保育者の在り方は子どもとの関係により変様するだけではなく、矛盾したものとなることがある。つまり、保育者は相反する在り方をするのである。むしろ、この相反する両義的な在り方をするのが保育者であることの本質とも言えるのである。

鯨岡は関係発達論の視点から、大人（育てる者）、さらには人間の両義性を指摘している。例えば、育てる者の内面では、子どもの気持ちを受け止めてやる面と、育てる者の気持ちも分かって欲しいと伝える面とが拮抗することがある（鯨岡 pp.200-201）。事実、子どもが主体的であることを願う保育者は、このような両義性のうちに生きている。

保育者は両義性のうちに生きているからこそ、己の両義性に悩み、己自身の在り方を見つめ、保育者として成長していくのであろう。もしも、保育者が二者択一的な在り方をし、自己の持っている在り方が正しいと信じているならば、子どもと自分との間に生じる問題の原因は子どもの側にあると考え、自分自身を見つめることはしないだろう。従って、そのような保育者には、保育者としての人間的な成長は期待できない。両義性に生きる保育者は子どもの在り方との関係で自己の両義性を生きるのであるから、子どもの在り方を感じ取ること

を通して、反照的に自己の在り方を見つめることになる。その結果として、人間的に成長していくのである。そこで、本稿においては、保育者のもつ両義的な在り方を明らかにすることを二つ目の目的とした。

Ⅱ 子どもと保育者の基本的な在り方

まず、本章においては、保育という営みの特質から必然的に生じてくる保育者の在り方を明らかにする。それが、保育者の根源的な両義性である。

1. 遊ぶ在り方と目的志向的な在り方

我が国の保育においては、遊びを子どもの成長・発達に関わる重要なものとして位置づけている。従って、園生活は遊びを中心として展開するように構造化されている。保育者は子どもたちが存分に遊べるように配慮し、関わっているのである。実際に子どもたちの様子を見れば明らかであるが、登園するやいなや、彼らは容易に遊びだし、時の過ぎることも忘れて遊び続ける。

その一方で、園生活においては、生活上、子どもたちが行わなければならない行動や活動がある。例えば、自分の荷物や着替えを片付けること、遊びが終わった後の片付け、うがいや手洗い、飼育活動などがある。これらは、通常、生活活動と呼ばれるものである。生活活動は遊びとは区別され、達成すべき目的が伴っているものであり、手順に従って遂行していくものである。そして、それは、できるだけ余計な時間を費やさずに完了できるようになることが望ましいと見なされる。

このように、大別すると、園生活は「遊び」と「手順に従って目的を達成することが求められる活動」とで成り立っているのである。従って、子どもたちは遊ぶ在り方と目的志向的な在り方とをとっているのである。では、保育者はどうだろうか。

保育者は意図的な活動である保育活動を務めとしている。すなわち、保育者は子どもたちがどのように育つかを考えながら、その育ちを支えるべく、意図的に活動しているのである。従って、保育者は目的志向的な在り方をしていることになる。保育が子どもの育ちを促すことを目的としている以上、目的志向的な在り方は保育者の基本的な在り方であると言える。その点では、いわゆる授業を生きる小学校などの教師と同様であると言える。しかし、保育者は目的志向的な在り方のみをしているわけではない。

保育者は子どもたちの遊びに関わる。その関わり方は多様であるが、子どもと一緒に遊ぶことは保育者の関わりの大きな部分を占めている。すなわち、保育者は「子どもの遊び相手」「子どもの遊び仲間」として子どもに関わるのである。従って、実際の子どもの関わりにおいては、保育者は子どもと同様に、遊ぶ在り方もするのである。

このように、保育者は目的志向的な在り方と遊ぶ在り方という異なる在り方をとっているのである。状況に応じて、保育者はこの二つの在り方の間を行き来しているのであるが、必ずしも、二つの在り方を交互にとるわけではない。どちらとも言えないような、曖昧な在り方もとりうる。いずれにしろ、異なる在り方をとっているという意味で、保育者は両義的に存在しているのである。

以上から、保育においては、遊ぶ在り方が重要な在り方であると言える。そこで、遊ぶ在り方について明確にしておこう。

ガダマーは、芸術作品の存在の仕方を解明する手がかりとして、遊びの本質について考察している。通常、私たちは遊びとは主体としての遊ぶ者が意図的・意識的に行っている活動であると思っている。この場合、遊ぶ者は自立的に存在し、その意志により遊びを制御していることになる。それ故、遊びという活動において遊ぶ者が関わる（使う）ものは主体により働きかけられる対象と見なされる。しかし、実際に私たちが遊んでいる様を省察してみると、必ずしも私たちは意図的な行為として遊びを始めるとはかぎらない。いつの間にか遊びだすことはよくある。例えば、公園のブランコに腰を下ろし、小さな揺れに身を任せているうちにブランコをこぎだすことがある。この場合、私たちはブランコの揺れに誘われ、ブランコとのやりとりに引き込まれたと言える。すなわち、私たちは主体的行為としてブランコをこぎ始めたのではなく、受動的に、ブランコをこぐという状態に入らされたのである。そして、ブランコをこぐことを続けるためには、私たちはブランコの揺れを自分の身に受け、それに合わせながらこがなければならない。いわば、ブランコ遊びのルールに私たちが支配され、従っていなければ、ブランコを楽しむことはできないのである。それ故、ガダマーは「遊びの本来の主体は、明らかに他のさまざまな実行行為のひとつとして遊びという行為をもしている者の主体性ではなく、遊びそのものなのである」（ガダマー p.149）と言い、遊ぶ者の在り方は主体性の喪失であることを指摘する。

さらに遊びは日常生活の目的連関に組み込まれた、すなわち目的達成を指向する活動ではない。例えば、ブランコをこぐことはブランコと遊ぶ者との間に生じる「揺らしー揺られる」というやりとりに身を任せることであり、遊ぶ者はブランコをこぐことにより何らかの成果を生みだすことを目指しているわけではない。つまり、ブランコをこぐことは日常生活の目的連関に組み込まれた手段としての活動ではないのである。それ故、遊びにおいては遊ぶ者は目的や意図を欠くことになる。遊びにおいて存在するのは、遊ぶ者と遊び相手（人や物であっても良い）との間の「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」（ガダマー p.150）なのである。

遊ぶことが遊び相手との往復運動に身を任せることである以上、遊び相手は対象として存在しているのではない。遊ぶ者と遊び相手とは、相互に「能動－受動」の関係を生きてい

る。その限りでは、両者は「主体-対象」の一方的関係ではなく、相互主体的な関係とも言える。それ故、遊び相手は遊ぶ者に対して「自ら逆襲する」(ガダマー p.151)ものとして存在することになる。すなわち、遊び相手は遊ぶ者に対して思いもよらない予想を超えた応答をしてくれるのである。従って、遊びは遊ぶ者の予想を超えて展開するのであり、遊ぶ者はそれに引き込まれ魅了されるのである。まさしく、遊びの主体は遊ぶ者ではなく、遊び自体なのである。

以上のように、遊ぶ在り方は、遊ぶ者が日常生活の目的連関から自由になり、遊びの魅惑に支配されるという仕方です。その主体性を放棄し、遊び相手との目的のない往復運動としてのやりとりに身を任せることである。そして、遊び相手との関係としては、相互主体的な関係をなすことである。

2. 保育的な配慮

保育者は遊ぶ在り方と目的志向的な在り方という対極的な在り方をする。子どもの成長・発達を意識した関わりは目的志向的な在り方においてなされている。それ故、目的志向的な在り方は保育者にとって重要な在り方である。但し、保育においては子どもが主体的に環境に関わり、いきいきと遊ぶことが重視され、それとの関連で保育者の目的志向的な在り方がなされる。この点は保育の特質である。それ故、保育者は目的志向的な在り方において、特有の配慮をしている。そこで、保育者の目的志向的な在り方の特質として、保育者の行う配慮を明らかにしておこう。

保育においては、子ども自身が意欲をもち、それ故に子ども自身の内部から湧き上がってくる興味から環境に関わり、その興味を追究することを重視している。環境との関わりで生じてくる課題に対して子ども自身が試行錯誤しながら取り組み、解決していくように保育者は配慮する。それ故、保育者は安易に子どもたちを教え導くことはしない。常に子どものありように注意を注ぎ、それに即応して子どもへの関わり方を変えているのである。つまり、保育者としての考えや要望を前面に打ち出し、子どもをそれに従わせようとはしないのである。子どもの考えや思いを、先ず受け止めようとするのである。鯨岡の言い方に従えば、保育者は子どもを主体として受け止めることを第一に考えているのである(鯨岡 p.87)。

そのような保育者の在り方は、環境を構成するという行為としても表現される。つまり、子どもたちの遊びの流れや展開、興味や関心を理解し、子どもたちが有意義な体験をすることができるように環境を構成するのである。そこには保育者としての子どもの成長を見通した意図やねらいが込められている。このように、保育者は環境を通して間接的に子どもに対して影響を及ぼそうとするのである。

以上のように、保育者は直接的な子どもとの関わりにおいても、保育的に有意義な環境を

構成することにおいても、大人の主体性により子どもの主体性を押さえつけることがないように配慮しているのである。そして、常に子どもの内面に注意を向け、子どもが意欲的に遊べるようにと配慮するのである。

Ⅲ 典型的な状況における子どもの在り方と保育者の関わり

本章では、園生活の流れのなかで保育者の関わりにより子どもの在り方がどのように変様するのかを、具体的な諸場面に即して考察することにする。そして、そのような子どもの変様を生じさせている保育者の配慮や関わり方を明らかにしよう。

1. 登園時における子どもの変様と保育者の関わり

子どもたちは登園時における保育者との出会いを境として、その在り方を変様させる。すなわち、園外において行動するある在り方から、園内において行動するある在り方へと、子どもの在り方が変わるのである。この出会いは一定の場所においてなされる。従って、保育者と出会う場所は子どもたちにとって特別な場所として経験されていると言える。その意味で、園空間には子どもの在り方を変様させる特異な場所が存在すると言える。では、子どもたちは特異な場所においてどのように変様するのだろうか。

登園する親子にとって、自宅から園までの道程は通過経路である。その道程においては、道草を食うことは好ましくない。そこは安全に気を付けつつ、速やかに通過しなければならない空間である。たとえおもしろい出来事に遭遇したとしても、登園途中において遊ぶことは、大人により制止される。速やかに園に到達しようとする大人の在り方により、子どもたちも安全かつ合理的に目的地を目指すことになる。すなわち、子どもたちは目的地に到達するための手段として経路を移動するのであるから、目的志向的な在り方をしていると言える。目的地である園に着くと、子どもたちは思い思いに環境に関わることが許される。すなわち、子どもの自然な在り方である遊ぶ在り方を子どもたちは取り始めるのである。概要としては、このような変化を子どもたちはするのであるが、実際には、その過程はもう少し繊細である。以下の場面を考察しよう。

【場面1】登園時、テラスで保育者が子どもたちを迎える

3歳児のクラス。保育室前のテラスに下駄箱があり、そこで担任が子どもたちを出迎えることになっている。

子どもたちが母親と一緒にやってくる。3歳児クラスでは、テラスの手前にシートが敷いてあり、そこで子どもたちは外履きから内履きに履き替えることになっている。そして、出席帳を所定の箱に入れてから保育室に入っていく。担任2人が靴を履き替える場所

で子どもたちを出迎えている。子どもたちはみな明るい表情で元気よく、母親と一緒に正門からまっすぐ保育者のいるところへとやってくる。担任も笑顔で迎え、子どもたちと言葉を交わし合う。担任は、靴を履き替える様子を見守りながら、うまくできない子どもには助言をしてあげる。担任は絶えず子どもたちに気を配りながら、子どもたちからの話し掛けに答えたり、助言したりする。私はテラスの階段に腰掛けて、笑顔で子どもたちを見ている。すなわち、視線で子どもたちを迎えるようにしている。子どもと目が合うと、私は「おはよう」と、穏やかに話し掛ける。すると子どもたちも、私をまじまじと見ながら、「おはようございます」と、応えてくれる。中には、「誰」と私の名前を聞く子どももいる。私が「あのね、ウルトラアンパンマンだよ。秘密だよ」と耳打ちすると、真面目に受け止めた様子で、友達にこっそり教えてあげる。このように、子どもたちは担任や私と関わりながら、徐々に身支度を整えていく。靴を履き替え、荷物をしまった子どもたちは、思い思いに保育室で遊びだすか、外履きに履き替えて園庭に出て行く。

この場面で明らかなことは、子どもたちにとって“園に着く”とは、“自分の保育室に着く”ということとほとんど同意味であるということである。子どもたちは正門を入ると、保育者が待っているテラスへと直進する。途中で遊びだす様子は見られない。子どもたちの身体は保育者のいる場所へと向かい、その場での保育者との出会いを志向している。すなわち、この時点において園庭は道路と同じであり、目的地に到達するための経路にすぎないのである。園庭が未だ遊びの空間ではないということは、子どもたち自身の在り方が、未だ遊ぶ在り方ではなく、目的志向的な在り方であることを意味する。

子どもたちの目的志向的な在り方は、同様の在り方をしている保育者との共同により生じている。子どもたちを出迎えている保育者は遊ぶ在り方をしてはいない。保育者は、子どもたちが生活活動（靴の履き替えや出席帳の片付けなど）を適切にこなせるかどうかを気を配り、必要に応じて援助している。これは目的志向的な在り方に他ならない。保育者のこのような在り方が、子どもたちを生活活動を遂行することへと方向付けることになる。保育者たちは子どもたちに対して、目的志向的な在り方を求める言葉は言っていない。しかしながら、保育者たちは子どもたちの目的志向的な在り方に注目した関わりをしている。すなわち、保育者の身体が保育者自身の目的志向的な在り方を子どもたちに伝えているのである。子どもたちは自分たちの生活活動を援助する保育者の言動に、自分たちが目的志向的な在り方をするのが期待されていることを感じ取るのである。

では、いつ子どもたちは目的志向的な在り方から遊ぶ在り方へと変換するのだろうか。子どもたちはテラスや保育室で、遊び始める前にしなければならない“お決まりの仕事（生活活動）”に従事している。それらが終わると、子どもたちは思い思いに遊び始める。従って、

お決まりの仕事の完了を契機として子どもたちの在り方は変わると言える。しかし、【場面1】を見る限りは、必ずしもそうとは言えないことがわかる。テラス及び保育室は、まず子どもたちがお決まりの仕事をする場所であるから、“園生活への導入の場所”である。確かに子どもたちは靴の履き替えや荷物の始末など、いつもの手順に従ってこなしている。しかし、この場所は、もはや登園のための経路ではない。到達地点であり、園生活の起点である。子どもたちは園空間に留まることを始めているのである。園空間に留まるということは、子どもたちにとっては遊ぶことが許されるということの意味する。つまり、子どもたちは園生活の起点に到達することにより、徐々に遊ぶ在り方へと移行し始めるのである。例えば、この場面で、一人の子どもは私がウルトラアンパンマンであることを友達に教えた。その子どもは“ごっこの世界”に入りかけたのである。つまり、お決まりの仕事をこなすことを忘れ、遊ぶ在り方をしそうになったのである。この場面での私のように、子どもの誘いに応じる在り方をしていると、多くの子どもたちが戯れるように関わってくるものである。すなわち、園生活の起点となる空間においては、子どもたちは目的志向的な在り方と遊ぶ在り方が混在する状態を生きているのである。その意味で、子どもたちは両義的な在り方をしているのである。園生活の起点となる空間は、子どもたちが両義的な在り方をしつつ遊ぶ在り方へと変様していくことを可能にする、移行的な空間なのである。

2. 降園時における子どもの変様と保育者の関わり

降園の時刻になり、帰り支度を始めると、子どもたちは園空間に滞留する在り方を止め始める。そして一つの目的地に向かって進む在り方を始める。

子どもたちにとって、園空間に滞留することは遊ぶ在り方をすることと等しい。遊ぶ在り方は遊び相手（環境）との目的のない往復運動に身を任せることであるから、子どもたちは、いわば環境に弄ばれ、園空間内をあちらこちらと動き回る。それ故、遊ぶ在り方をしている者には、常に自分を方向付ける一貫した目的地は存在しない。降園時になり、滞留することを止めると、子どもたちには一つの目的地（自宅）が生じるのである。すなわち、子どもたちは直進的に移動する在り方を取り始めるのである。次の場面を見よう。

【場面2】 帰り支度をし、一列に並んで降園を待つ子どもたち

この日、M子は元気がなく、遊びだせないでいた。そこで、私が関わり、折り紙遊びを始めた。一旦遊びだすと、M子はいきいきとし、自分で折った作品をたびたび私に見せに来るというように、自分から私に関わってくるようになった。そのようにして遊んでいるうちに片付けの時間になった。

担任が保育室に戻ってきて、子どもたちに片付けをするように促す。担任が自ら片付け

ながら子どもたちを促すと、彼らは即座に片付けだす。片付けが終わると、子どもたちは保育者の前に集まって、床に座る。アニメが終わると、保育者が来週のことなどを伝える。子どもたちは保育者に注目して聞いている。保育者の話が終わると、子どもたちは一斉に帰り支度を始め、支度のできた子どもから、出入り口の前に並んで座る。M子もてきばきと支度を済ませると、並んで待つ。もはやM子は私に視線を送ってはこない。友達と話をしながら、並んで降園を待っている。全員の支度が終わると、保育者は先頭の子どもから順に言葉を交わしては、外に送り出す。外履きに履き替えると、今度は、子どもたちは園庭に一列に並び保育者を待つ。

この場面に見られる片付けから降園までの行動の流れは毎日繰り返されており、子どもたちは次に何が起こるのか、自分たちはどのように行動するのか、十分にわきまえている。帰り支度を始めた子どもたちの在り方は、少なくとも片付けを始めるまでの子どもたちの在り方とは異なっている。子どもたちはお決まりの仕事を手順よくこなそうとしており、その仕事は自宅に帰るという目的連関の中に位置付けられている。子どもたちは迎えに来ている母親の元へ、さらには自宅へと自分の行動を方向付け、合理的な空間移動を行う在り方になっている。それ故、遊ぶ在り方をしているときには重みを持って存在していた遊び相手としての環境は、彼らの世界から消失する。例えば、M子にとって、彼女が遊ぶ在り方をしていたときには、私は重要な遊び相手として存在していた。ところが、帰り支度を始めてからは、M子が私に視線を送ることはなくなった。私の存在は重みをなくし、M子の行動の背景へと退いたのである。すなわち、遊び相手としての私は消失したのである。

一方、保育者は降園時においてもそれまでと変わらぬ重みをもって子どもたちに対して存在している。子どもたちは保育者の指示により次の行動をしようとしている。子どもたちは保育者の指示に従って行動しなければならないことをわきまえており、その意向に沿って行動しようとしている。すなわち、子どもたちは保育者により与えられた行動系列を、保育者の指示に従ってこなそうとする在り方をしているのである。保育者もまた決められた行動系列を子どもたちが間違えることなくこなしているかに気を配り、決められた時間に降園させるといった目的を達成するべく、子どもたちを方向付けている。

このように、降園時においては子どもたちも保育者も目的志向的な在り方をする。そして、両者が同一の在り方をしていることにおいて、彼らは共同者として互いを意識し合うのである。ただし、子どもたちが遊ぶ在り方から目的志向的な在り方へと変様することは必ずから生じるわけではない。保育者により促されることで、この変様は生じる。すなわち、まず保育者が子どもたちに先駆けて目的志向的な在り方をし、その言動において目的志向的な在り方を提示し、子どもたちの変様を誘導するのである。そして、一旦、目的志向的な在り

方を取った子どもたちは保育者の期待に応えるよう行動する。子どもたちは保育者の期待を予期しつつ、指示を待つというよう行動する。つまり、子どもたちは保育者の指示を待つという受動的な在り方をしているのだが、同時に、彼らは保育者の期待を予期し、保育者の指示が出れば即座にそれに応える構えをとっている。その意味で、子どもたちは保育者の働きかけに対して能動的に応じる態度をとっており、それに応えることにおいて保育者の目的遂行に協力している。こうして子どもたちと保育者は共同的に降園時の行動を展開するのである。すなわち、共同的に目的志向的な在り方を支え合っているのである。

3. 遊ぶ在り方における子どもの体験と保育者の関わり

登園直後のお決まりの仕事を終えた子どもたちは、十全たる遊ぶ在り方を取る。子どもたちは思い思いに環境を相手に遊びだし、さまざまな体験をする。保育者は子どもの遊びに関与することで子どもの体験に影響を与えるのだが、どのように影響を与えうるのかを、製作活動の場面を一例として考察しよう。

【場面3】保育室での子どもたちの遊びに担任と私とが異なる関わりをする

5歳児のクラス。今日は多くの子どもたちが保育室でテーブルについて色々な遊びをしていた。

私が入り口に現れると、A子が早速明るい表情で私に話し掛けてくる。私はしゃがんでA子に応える。すると、A子は私の膝に座る。そのようにして2人で会話をしていると、引き付けられるようにして、近くにいた子どもたち数人がやって来て、私に話し掛けてくる。私は一人一人に丁寧に応答してあげる。子どもたちと同じ目の高さで関わっていると、一人一人のまなざしを強く感じる。自然と、一人一人に丁寧に応答する気になる。私は子どもたちとの応答の手応えを実感する。

入り口近くのテーブルでは、子どもたちが色画用紙などを使ってバッグ作りをしている。隣のテーブルでは子どもたちが絵を描いている。少し離れたテーブルでは折り紙遊びをしている。子どもたちはみな明るく活気に満ちており、楽しそうに会話をしながら、活動している。担任のA先生は園庭から戻ってくると、予め何をするのか考えていたかのように、てきぱきと動き、子どもたちに適宜話し掛けたり、手助けする。T夫が紙を何枚も重ねてホチキスで留めている。それを見たA先生はホチキスの針が危険なので、「テープで留めるといいんだよ」と助言する。テープカッターにセットしたガムテープも用意してある。A先生は、T夫に「何色がいい？」と聞き、T夫が「青」と答えると、即座にそれを用意してあげる。T夫は「ノート」ができるとロッカーにしまい、今度はバッグ作りを始める。A先生は子どもたちの活動の様子に気を配り、子どもたちに助言したりし、やが

て再び園庭に出て行く。

私はバッグ作りのコーナーに行き、それに参加する姿勢で見ている。すると子どもたちが私に話し掛けてくる。私も積極的に話し掛け、応答する。A子は笑顔でお菓子の空き箱を私に見せる。私が「素敵なのだね」と応えると、箱を振って音を立ててみせる。私が「あら、何だろう。秘密の箱かな」等と言うと、中から紙を取りだして見せてくれる。「何が書いてあるのかな。見せて」と言う、笑顔で「見せない」と答え、隠す仕草をする。私が覗こうとすると、笑顔で「だめ」と言って隠す。同じテーブルでは、M夫、R子、N子、H子等がバッグ作りをしながらおしゃべりをしている。

先ず子どもたちの在り方について検討しよう。子どもたちは遊ぶ在り方において製作活動を行っている。大人の日常生活においては、「製作」は目的志向的な在り方においてなされる目的遂行的行為である。しかし、子どもの生活においては、それは遊ぶ在り方においてなされる環境との戯れの運動である。この場面において、バッグを作っている子どもたちは一心にバッグ作りに専念してはいない。彼らはおしゃべりをしながらバッグを作っており、合理性や正確性、精緻性にこだわってはいない。子どもたちはバッグを作るという目的をもちながらも、それを彼ら自身の生活における目的連関に位置付けてはいない。その目的は、あくまでも、遊ぶ在り方において彼らが環境と関わるための一つの課題にすぎない。そのことは、ノート作りをしていたT夫が、ノートが出来上がるや、バッグ作りに移っていった姿に表れている。一つの活動における目的はその活動の内部において完結しており、より上位の目的のための手段として位置付けられてはいないのである。ノート作りが遊びであるように、バッグ作りも子どもたちにとっては、その活動の内部において完結する遊びなのである。

ところで、子どもたちは製作活動を遊ぶ在り方において楽しんでいるのだが、子どもたちが楽しんでいるのはバッグを作るという活動だけではない。子どもたちは、一つのテーブルを囲み、空間を共有して、バッグを作るという活動をしながら一緒に生きていることを楽しんでいるのである。つまり、子どもたちはバッグの材料と応答しあったり、友達と会話をしたりと、その状況に共存している環境と関わることを楽しんでいるのである。その状況における環境との関わり全体が遊ぶ在り方においてなされているのであり、子どもたちの生において、友達との会話もバッグ作りも一体となったものとして生起しているのである。従って、子どもが「バッグ作りが楽しかった」と言うとしたら、それは製作だけが楽しかったということではない。友達との会話や相互応答を含んだその状況での体験全体が楽しいものであったということなのである。

以上のように、子どもたちは遊ぶ在り方において製作活動をしていた。では、次にこの製

作活動に関わった担任と私の在り方を主題化しよう。

この場面でのA先生は子どもたちが製作している場所に留まり、その活動を共有するという在り方はしていない。それは、A先生が園内各所で遊んでいる子どもたちを視野に入れており、かつ、子どもたちが自分たちだけでも製作を進めていけるからである。従ってA先生は活動の場所から活動の場所へと移動しては、子どもたちの様子を見て、必要な援助をするのである。その際、A先生が主に注目しているのは、子どもたちの活動がうまく進んでいるかどうか、そのやり方が適切であるかどうかという点である。すなわち、A先生は子どもたちの活動目的が達成できるように援助することを自分の務めとして目的志向的な在り方をしており、先生自身が環境との戯れを生きているわけではないのである。

一般に保育者は、上記のように子どもたちの活動を冷静に把握し、その活動が安全かつ順調に進むように援助するという、目的志向的な在り方もとる。そしてそれは必要なことである。しかし、一方で、そのような在り方をすることで、気付かぬうちに、保育者は遊びを手順よく行われる一連の活動系列という視点から捉え、子どもたちの遊びにおける課題を生活における目的連関に位置付けられたものであるかのように捉えるようにもなる。すなわち、子どもたちの在り方を目的志向的な在り方と見なす可能性が高まるのである。

では、私の在り方はどうだろうか。私は子どもたちへの配慮を働かせているものの、在り方に関しては、遊ぶ在り方をしている。私は子どもたちの元に留まり、子どもたちとのやりとりにより身を任せ、自然な応答をしている。例えば、A子と私の関わりには両者が互いのやりとり自体を楽しんでいる様子が伺える。ここには戯れの関係が存在している。つまり、子どもたちと私は遊び相手として関わっており、その関係において生じるやりとり全体が遊びとして共有されているのである。それ故、私の子どもたちへの関わりは、製作活動を如何に合理的に遂行させるかという関心に収斂されない。むしろ、そのような関心から解放された、子どもからの働きかけそのものへの自由な応答となっている。

このように、遊ぶ在り方をしている子どもたちに対して、保育者も遊ぶ在り方で関わる場合、関わりあい自体が楽しいものとして経験され、子どもの行っている製作活動も両者の関わりの一部として経験されるのである。つまり、保育者はそれを目的遂行的活動ではなく、遊びとして捉え、子どもと共に楽しむことができるのである。

4. 遊び仲間に入れていない子どもへの保育者の関わり

保育者は子どもたち一人一人が意欲をもって遊べることを大事にしている。遊びだせないでいる子どもがいる場合の保育者の配慮と関わりを以下の場面で考察しよう。

【場面4】 保育者の関わりにより床に寝ころんでいたM子が遊びに参加する

3歳児クラス。保育室で子どもたちが賑やかに遊んでいる中、M子は無表情で床に寝ころび、うつ伏せになったりしている。I先生が近寄り、M子に「ネコちゃん……」と優しく話し掛けて関わる。M子にはそれに応じる気配がない。先生はなおもM子がネコになっているというつもりで話し掛けてあげる。I先生がM子から離れると、M子は四つんばいで絵本の棚（畳のコーナーの脇）まで行き、畳のコーナーで遊んでいる女児たちの様子をじっと見つめる。そして再び床に寝ころんで過ごす。

そのうちに、修了式の練習の時間になる。I先生はみんなに「もも（組）さーん、今日は早いけれど、一度集まります」と呼びかける。片付け始める子どももいれば、まだ遊び続ける子どももいる。先生は子どもたちを急かすことをせず、子どもたちに応答しながら、先生自身が片付けを始める。M子は依然として寝ころんだままだが、先生の近くに来ている（それまでは保育室の周辺部にいた。）。I先生はM子に配慮して、子どもたちに対して「みんな、ネコちゃんがいるから気を付けてね」と注意を喚起する。練習を待つ間、いつものように、子どもたちは椅子を丸く並べて座り、楽しそうに笑顔でおしゃべりを始める。今までみんなの活動に入らないでいたM子がすくっと立ち上がり、I先生に「Mね……」と、自分の思いを打ち明け始める。先生は頷きつつ聞いてあげる。話の内容は、段ボールのネコの家に入りたかったというもの。M子は先生に心情を打ち明けると、みんなと一緒に椅子に座り、いきいきとした表情でみんなとの戯れに参加する。

M子はネコになって遊びたかった。しかし、その遊びの仲間に入れなかったために、まるで遊びに関心がないかのように床に寝ころんでいたのである。この場面でのI先生の関わりは、このようなM子の心情を理解したうえでの関わりである。では、I先生の関わりはどのような特徴を有しているのだろうか。

I先生はM子に対して「ネコちゃん」と優しい声でささやくように話し掛けた。この働きかけは、“M子が既にネコになって遊んでいる”かのように、I先生がM子を見ていることを示している。すなわち、I先生は、M子が既に遊びの世界に存在しており、先生自身もその仲間であることを前提とした関わりをしたのである。もしも、保育者が遊べていない子どもに対して、「どうしたの?」と問うならば、保育者はその子どもの世界の外側に位置していることになる。かつ、子ども自身が遊びの世界の外側にいることを明示することになる。つまり、両者の間には隔たりが存在することになる。従って、両者の間に共同感情が生じることはなく、気持ちが通じたという実感を抱くことは困難である。

ところが、I先生が行ったような呼びかけは、その子どもを最初から遊びの世界の中に存在させることになる。かつ、呼びかけている保育者自身がその子どもと同じ遊びの世界にい

ることを意味する。すなわち、「遊び相手同士」という関係を生成させることを意味するのである。この場合、両者の間には隔たりは存在しない。両者は近い関係に立ち、応答し合うことが可能になる。それ故、共同感情を共有しやすくなり、子どもの在り方が遊ぶ在り方へと変様しやすくなるのである。では、M子が遊びの仲間に入るまでの過程において、M子の在り方はどのように変様したのだろうか。

当初、M子はいきいきと遊ぶ在り方ではなかった。彼女は周囲の子どもたちとの間に境界を作り、関わりを絶っているかのようなようだった。しかし、周囲に対して無関心ではなかった。畳のコーナーまで行き、友達の遊びを見ていたことからわかるように、M子は周囲の出来事を意識してはいたのである。このことはM子の世界と他の子どもたちの遊びの世界とが小さな接点で繋がっていたことを意味する。

このような状況下で、I先生はM子に対して常に配慮を働かせていた。先生は、終始一貫してM子を「ネコちゃんごっこをしている者」とみなして接していた。このことは、I先生がM子の世界を受け入れ、保護していることを意味する。しかも先生は片付けをして欲しいという自分の意図を押しつけることなく、M子の意欲のありように合わせて関わっている。それにより、徐々にM子の意欲は高まってきた。やがてM子は立ち上がり、自ら自分の気持ちをI先生に打ち明けた。ここには、他者との共同の世界に入ることを決心したM子の確固とした姿勢が現れている。I先生はその熱意と意欲に応えるべく、熱心にM子の話を聞いてあげた。この両者の関わりを境に、M子は一気に遊ぶ在り方へ変わり、共同の世界で友達といきいきと応答し合うようになったのである。

ここで注目したいことは、I先生は相反する在り方をしている子どもたちに対して、それぞれの在り方に応じた接し方をしていることである。いきいきと遊んでいる子どもたちには、徐々に片付けに向いていくように、先生自身が目的志向的な在り方をとっている。M子に対しては、遊ぶ在り方へと変様していけるように、先生自身が遊ぶ在り方をとっている。このように、子どもの在り方に即して、保育者が相反する在り方をとること自体が、保育的な配慮である。

IV 共に生きることと保育的な配慮の両義性

ここまでの考察から、子どもたちの遊びに関わる保育者は、目的志向的な在り方をするともあれば遊ぶ在り方をするともあることがわかる。どちらかの在り方をとっていることもあるが、二つの在り方の間で終始揺れ動くというように、両義的な在り方をするともある。保育者が遊び相手として子どもに関わる場合は、遊ぶ在り方をするようになるのだが、その場合でも、保育者は子どもと同質の在り方をしていないわけではない。つまり、保育的な配慮を働かすことにおいて、子どもとは異なる在り方をするのである。いずれにしろ、保育

者は常に保育的な配慮を働かせているのである。この保育的な配慮を働かすこと自体、子どもの保育をするという目的のなかでなされることであるから、目的志向的な在り方においてなされることである。従って、保育者は遊ぶ在り方においても両義的な在り方をしていると言えるのである。では、遊びながら配慮するという両義的な在り方はいかにして可能になっているのだろうか。

保育者が遊ぶ在り方をするということは、子どもの遊び仲間になるということである。従って、遊ぶ在り方で子どもと関わる保育者は、子どもと遊びの世界を共有し、共に楽しむことになる。そして、子どもの側に生じる心情や情態感を自己の身体において感じ取るとともに、それらを自分自身のものとして共有することも生じる。すなわち、子どもたちの体験を保育者自身も自ら生きるのである。それが子どもの心情がわかるとか、子どもの気持ちがわかるということである。そのような仕方でも遊びに関わることで保育者は子どもと共同的に遊びを展開させ、結果として充実感をもたらすことができる。これは子どもの生の充実を共同的な立場で支えることである。保育者が結果としてではなく、より確実に子どもに充実感をもたらそうとするなら、あるいは、子どもの体験を深めようとするなら、保育的な配慮を働かす必要が生じる。

例えば、子どもたちはあるテーマでの遊びから別のテーマの遊びへと、遊びの内容を変えることをよくする。この遊びの移行は、始まりと終わりの区切りがある程度明確な仕方で行われることもあれば、徐々にという仕方で行われることもある。私自身が立ち会った例としては、「おぼけやしきごっこ」が終息に向かい始め、その遊びをしていた子どもたちの関心が徐々に「ショーごっこ」へと向き、最終的に保育室全体が「ショーごっこ」の世界に変わった、という例がある。

このように、遊びが徐々に変化する場合、経験豊かな保育者は子どもたちの関心の変化に即して環境に配慮する。つまり、一気に環境を変えることはせず、個々の子どもの関心に応じながら、最終的に新しい遊びの世界が展開するように環境を変えていくのである。このような場合、子どもたちと保育者との関係は、主従関係ではない。どちらが先でどちらが後か区別がつかないほどに、両者は融即不離の関係になる。子どもたちの関心に導かれて保育者の配慮が生まれるとも言えるし、保育者の配慮に導かれて子どもたちの関心が新しい遊びへと向かうとも言える。つまり、子どもたちの関心の流れと保育者の配慮とがつかず離れず、相前後するような仕方で行われるのである。

保育者がそのように子どもたちに関わることができるのは、子どもたちの在り方・興味のあるように敏感であり、それを常に感じ取っているからである。つまり、子どもたちと共に生きているからである。だが、子どもたちと共に生きているだけでは配慮は生じない。保育者は子どもたちと共に生きながら、子どもの遊びを支えるためには何をしたらよいのか考え

ている。それ故、子どもの関心が高まる環境を用意できるのである。これは、子どもたちの生の流れを広い視野で捉えることであり、状況全体を把握することである。すなわち、子どもたちの生の流れから離れることである。保育者はこのような相反する在り方をとっているのである。しかも、子どもと共に生きることと子どもの生から離れることを同時に行っているのである。つまり、共に生きることと配慮することとは一体的な形で生じるのである。論理的な思考からすると、相矛盾する在り方は両立はしないことになる。両方の在り方をとろうとすれば、必ず交互にとることになる。だが、保育者は異なる在り方を同時にとることができるのである。それは二つの在り方が保育者のなかで融即不離の状態をなしているからなのである。それ故、保育者は常に配慮を働かすことができるのである。

<引用・参考文献>

- ガダマー、H.-G. (轡田 収, 麻生 建, 三島憲一, 北川東子, 我田広之, 大石紀一郎 訳) 『真理と方法 I』法政大学出版局 1986年
- 鯨岡 峻『〈育てられる者〉から〈育てる者〉へ—関係発達の視点から』日本放送出版協会 2002年
- 西村清和『遊びの現象学』勁草書房 1989年

The Ambiguity of the Care and Education Practitioner Who Supports Children's Activities

Yoshihiko ENOSAWA

This paper clarifies how care and education practitioners exist when they support children's activities. Firstly, I considered about an existence mode to play and a purpose oriented existence mode. Secondly, I considered about how care and education practitioners supported children and how children changed in 4 typical situations in kindergarten life. In result, the following were clarified.

1. Children are taking both a purpose oriented existence mode and an existence mode to play when they arrive at kindergarten.
2. A purpose oriented existence mode of the care and education practitioner helps children take a purpose oriented existence mode when they leave kindergarten.
3. In making activities, children take an existence mode to play. On the other hand, sometimes care and education practitioners take an existence mode to play, sometimes they take a purpose oriented existence mode.
4. When a child cannot play with friends, the care and education practitioner helps him or her take an existence mode to play through taking an existence mode to play.

Finally, I considered about the ambiguity of the care and education practitioner further. The care and education practitioner gives care to children as he or she plays. Giving care means that we are taking a purpose oriented existence mode. That is to say, the care and education practitioner lives ambiguity of taking both an existence mode to play and a purpose oriented existence mode. The reason why the care and education practitioner can do that is that he or she lives with children together and is sensitive to how they exist.