

幼稚園における遊びの再考 ——「砂遊び」の解釈学的アプローチ(Ⅲ)——

キーワード 砂遊び, 事例研究, 解釈学, 人間的成長, 物質のイメージ

福 西 憲太郎

本稿の目的は、砂遊びと称する活動を、解釈学の基本概念に依拠しつつ、子供の人間的成長に向けてその生の構造を理解していくことにある。予め砂遊びに付与された教育的価値、意味に還元することなく、子供と砂との関わりの中で現象する行動、存在様態の記述を問い直し、この遊びを遊ぶ子供にとってその存在的意味とは何かを論究するための事例研究である。

I. はじめに一事例解釈に先立って

子供たちが降園したあと、久し振りに園庭の真中に立ってみた。その日の一人ひとりの子供について思い起こし、反省し、明日への保育につなげるためには、子供の生活(生)の場に立ち戻れと、先輩の先生から言われたことを一瞬思いだしたのである。

大地よ 自由になった幸福な大地よ
さあ 子供たちと遊ぶがいい
さあ お前をつかまえるぞ
うれしそうな大地よ
いちばん快活な子がお前を捉える

R.M.リルケ⁽¹⁾

ほんの少し前、久し振りに再会した子供たちと、私は、この園庭で鬼遊びをしていたのだ。逃げて逃げて、私を追いかけてくる鬼。園庭の隅に設置されたブランコの所まで逃げたが、ついに鬼に捕まった。「じいちゃんばかり

追いかけるなんて、ずるいぞ」と言いながら、地面にベッタリと座り込んでしまった私。ブランコの横で、自分が乗る順番を待っていた3歳児のひとりの女の子が、ニッコリと私に微笑を贈ってくれた。私も彼女に微笑かえした時、走り回って熱くなっていた私の身体に、さわやかな5月の風が、涼しさを運んできてくれた。

「じいちゃんが鬼やで」と子供に呼びかけられ、鬼遊び再開。尽きることのない子供たちのエネルギーを前に、身体的に限界になっていた私は、「もうそろそろお弁当の時間よ」という担任の先生の声に助けられたのだった。

そんな情景を思い浮かべながら、もう一度園庭を見回してみた。つい先程まで、嬉々と遊びまわる子供たちを支えていた園庭は、実にさびしげであった。ゆっくりと保育室へ戻る途中、テラス前の砂場で足を止める。鬼遊びをしていた私には、この日の砂場の活動を見ることができなかった。ところが、そこには子供の生の痕跡が、見事に浮かびあがっていた。

砂場の中央部から少し離れた場所に、高く積みあげられた砂。砂を積みあげた時にできた窪み。大量の水が使われたことが、積みあげられた砂の上部の穴、窪みの中のデコボコの表面をおおう細かい砂の薄茶色した膜が被っていることからわかる。一部だけその形をみせる、砂に埋もれたスコップ、プラスチック製の自動車。それらの表情に、掻き乱れてはいるが、子供の躍動性が見える足跡。

園庭は、リルケが歌ったように、「人間が動

きうするためには足もとに確固とした地盤を必要」とし、「またこの地盤の堅さが人間の生活のあらゆる確実性をはじめて可能にする基礎を提供している」⁽²⁾という人間の一切の存立の土台をなすものである。だが、砂場は、園庭の大地がその堅さ故にその下への進入を拒むのに対して、内部への進入を子供に許す。ところで、この時の子供がとる行動のあらまは、先の情景からでも書き記すことは可能であろう。それは、前稿で示した「前理解」⁽³⁾によるものである。そこから、我々はその活動を「山づくり」「池、川、ダムづくり」などと総称し、その行動や展開の過程を記述して、そこに協調性、社会性、創造性、想像力、感触、などといった価値を付与することで、そこに砂遊びの教育的意義があると位置づけてきたのである。

しかし、今、我々が問い直すべきことは、子供の人間的成長に向けて、「子供にとって『砂遊び』とはいかなる現象として立ち現れてくるのか」、つまり子供一人ひとりにとって「遊びそれ自体」がもつ意味を明るみへともたらず諸契機を探究することにある。

なお、本稿では、私がかつて関わった子供の観察事例を再度、解釈学的に理解を深めていきたいと思う。

Ⅱ. 事例解釈—人間的成長に向けての理解

〔事例1〕

A子は、入園以来初めて自分から部屋の外へ出た。テラスのところで登園してくる子供を迎えている私の方に顔を向けたので、笑顔をかえしたが、私に関わってはこなかった。

A子は、ひとりで部屋の前の芝生と園庭の境に設置されている、排水用側溝のコンクリ

ート製のフタの上にしゃがみ、園庭から入り込んできたフタの上の砂を片手で集め出した。しばらくすると、A子は排水溝のフタの端にあけられた穴から、その集めた砂を手のひらで掃くようにして側溝の中に落とし始めた。数日前、フタの上の砂を園庭に掃き出していたので、A子のしゃがんだ周囲の砂は、すぐに穴の中へと消えていった。

するとA子は、しゃがんだ姿勢のまま園庭の方に向きをかえ、側溝の横の園庭にある砂を両手で集めだした。砂が集まるとそれを片手で握り、しゃがんだ姿勢のまま向きをかえて、その砂を穴の上の位置から落とし始めた。この行為を幾度も繰り返している。手で上から落として穴にうまく入らず、穴の周囲に残った砂は、両手でつつみ込むようにして穴の中に落としていた。

登園してくる子供と関わりながら、この繰り返される行動にも目を向けていたが、登園してくる子供もほぼ途絶えたので、A子に関わってみた。「A子ちゃん、おもしろそうだね。でも、この穴の中に砂をいっぱい入れると水が流れなくなって、お庭がプールになって遊べなくなるよ…」とA子に声をかけた。すると、A子は何も言わず部屋に戻り、この日もいつものように降園まで部屋の隅で絵本を見ていた。

まだA子は、園の生活になじめていないようである。

〔省察1. 地点空間から状況的空間性への理解〕

まず、活動展開の場としてのA子のいる位置とは、どのような意味をもっていたのであろうか。A子のいる「ここ」とは、外面的な空間配置からみた、保育室と園庭の境界にある側溝のフタの上にいる、といった単なる空間的位置だ

けで片付けてしまってよいものであろうか。入園以来、登園してきても保育室から外へ出なかったA子が、自らの意志で新たな「住まう」世界として発見し、しゃがんだ「ここ」。子供の生の活動余地から言えば、生活に十分な展開領域を許す開かれた空間に向かわず、A子はどのようにして「ここ」に留まったのであろうか。

同一の人間でも、その人の空間必要度はその人の心的構えとか、その時その時のいろいろな必要に応じて変わるものであるということは、誰もが経験的に気付いている。また同時に、人間をとりまいている空間の性格も人間の心的情態へ作用をおよぼしていることもである。すなわち、「人間の心的構えが周囲をとりまいている空間の性格を規定する側面と、逆に、空間が人間の心的状態へとはたらきかえす側面」⁽⁴⁾という、二重的相互作用からA子が住まう「ここ」を省察することが重要と言えよう。

この日A子が、それまでくつろぎと安全の内に包み守られていたであろう保育室を立ち出ることができたのは、日々保育室から見ていた晴れやかで、軽やかで、光り輝いていた園庭の空間と、そこに融け込みながら動きまわる子供の存在性を、想起することができたからではないだろうか。

しかし、A子は園庭の前で立ちどまり、しゃがみ込んでしまう。登園時で、まだ子供が活動していない園庭は、A子が想起したような喜ばしい気分、自己自身を越えて外へと出かけるようにと呼びかけてくれなかったのではなからうか。A子の中に園庭でいろいろな動きを見せている子供の身体の働きと、自分の身体との間に感応ないし共振（『同調』⁽⁵⁾）が、身体のイメージ・レヴェルのもとに想起できてはいた。ただ、相手と「応答的・役割的同調」⁽⁶⁾をとる子供がまだいなかったことと、一方ではA子の心

的情態がそこにまで至っていなかったこととが、A子にそのような行動をとらせた、と捉えてみることはできるのではないだろうか。

ところで、このようにA子の心的情態を解釈してみると、A子がしゃがんだ「ここ」とは、すでに「ここ」から広い園庭へと、ひとつの展望をもって生きられる世界へとつながっていると言ってもよいであろう。もし、A子の内に「ここ」から「かなた」へという展望が生じていなかったならば、A子はすぐに常に住まう世界であった保育室へと戻っていたはずである。

このことは、A子のしゃがむという姿勢をとったところからも読みとることができる。姿勢とは、いわば世界に対する身構えといえる。O.F.ボルノーは、「姿勢は、つねにかならず自分自身に対する明確な態度と、それと同時に、自分自身が自分の自然状態に対抗することのできる内的自由を前提としている」⁽⁷⁾と、姿勢という概念を身体的なものをはるかにこえたものであることを明らかにしている。そうであるなら、A子のしゃがむという姿勢は、A子自身が自らに付与したひとつの形態化であるとともに、外へと向かいたいという内的自由の実現のために、外なる開かれた世界（園庭）に対し距離をとった存在様態として、捉えてみることはできるのではないだろうか。

以上の論考よりA子のいる「ここ」のもつ意味をある程度は素描することができた。しかし、これまでの論究は、A子の「ここ」ということを、保育室と園庭というふたつの外面的座標の関係として論じてきた感がある。だが、A子の身体に適用した「ここ」という言葉は、「或る対象への活動的な身体の投錨、自己の任務に直面した身体状況」⁽⁸⁾つまりA子の身体空間性は、一つの状況的空間性なのである。従って、A子の身体がどのように空間の中に住まうのかは、

A子の行動(砂、諸対象との関わり)を通して考察することが要求されていることになる。

前稿において、教育学における「方法」としての解釈学における理解の要諦は、「その子が表現するものを、彼が自分の人生にどのように相対しているかという、彼の全体的な人間の在り方に深く関わるものとして捉えることを意味する」⁽⁹⁾と明記した。それでは、A子の「いま」「ここ」に在る全体的存在を見出すための契機となる行動を、どのように捉えておくべきなのであろうか。

現象学とは、「人間と世界はその〈事実性〉から出発しなければ了解できないもの」⁽¹⁰⁾とするM. ポンティによれば行動は次のように捉えられている。つまり、「行動というものは、一つの形態であって、そこでは〈視覚内容〉と〈触覚内容〉、感受性と運動性が、不可分の契機としてのみあらわれる」のであって、この三者で互いに他のものを説明してはならないものだとして述べている⁽¹¹⁾。従って、事実をありのままの姿で捉えるためには、「己れの対象をば生まれつづるままの状態、それを当時とりまいていた意味の雰囲気もろともに、それを生きる主体にそれがあらわれるままの姿で捉えるような思考、その雰囲気の中にもみずからすべり込んで行って散乱した諸事実や諸症状の背後に、あるいは主体の全体的存在を、あるいは根本的な障害を見出すような思考」⁽¹²⁾を要求されるのだ。以上の論考から、A子の「ここ」を再考してみるならば、最初に措定したように他の空間点と相並ぶ空間としての「ここ」ではなく、「ここから」として捉えていくべきと言えよう。つまり、A子の「ここ」とは、「ここから運動や活動や経験、触れることや見ることが始まる場所」であり、ここからここに向かって

運動が起き、展開している状況ということになる⁽¹³⁾。そうすると、A子の砂との身体的な関わりとしてあるその状況は、A子にある空間野を提示していると言えるのではないだろうか。

〔省察 2. 開かれた新たな世界からの呼びかけと応答〕

入園からこの活動が生まれてくるまで、自己を外なる世界へと向かってくれるという、A子の存在性への全面的信頼にもとづき、「見守り、待つ」という教師の関わり方の在り方のもとで、A子は保育室の片隅で絵本の世界に住まい、不安定な自我をゆっくりと、自己への信頼感、安心感を自らの内に育てていたのであろう。A子の意識野に地として潜み隠れ、図として現われてくることができなかつた園庭という世界が、このA子の内面的な育ちによって、A子の眼差しに捉えられた。A子は、園庭の呼びかけに応えるべく園庭へと向おうとした。しかし、A子はこれまで園庭において、自らの身体運動感覚による諸物や他者と関わりながらの生活が欠如していた。つまり、生きられる身体に、園庭で住まう在り方が、まだ十分に構造化されていなかったのである。

さらに、「何をする」という明瞭な外部志向性のもとにというより、「外に行ってみたいな」「外って、楽しそう」といった、曖昧で、かつ漠然とした気分で、外へと向おうとしていたであろうA子にとって、遊ぶ子供のいない園庭は、明るく親密で開かれた世界としての相貌をみせてはくれなかつたことであろう。

保育室から芝生、芝生から側溝を境に大きく広がりを見せる園庭を前にした時、A子の身体存在様態から言えば、やはりまだ、自ら園庭へと身体を投錨することはできなかつたのであろう。園庭の前で立ち止ったA子。その時A子

の眼差しは、ある程度砂に覆われ園庭とは連続しているが、園庭の形態とは違うという「差異」⁽¹⁴⁾として、側溝を図として浮かびあがらせ、同時にA子に身体をそこへと向う姿勢（しゃがむ）をとらせた。M. ポンティが明らかにしているように、知覚と運動は結びついている。

側溝のフタの上にしゃがんだA子は、フタの表面を覆っている砂を片手で集めだす。それでは、このA子の行動はどのように読み解いていけばよいのであろうか。B. ヴァルデンフェルスは、「知覚構造の習得としての学習」についての論考の中で、目と手の働きを次のように記している。

「手は眼差しによって導かれ、眼差しそのものは、物事に接し、触れあう中で自らを試されている。」⁽¹⁵⁾

確かに、A子の行為は、目と手が相互に密接に働きあって、フタの上を覆っている砂を集め、目が周囲との「差異」に気付くと、手がまた砂を集めるという、身体その状況における在り方が現象しているようである。

A子のそうした行動は、A子のしゃがんでいる周囲の世界をすっかりと変えてしまう。それは、目にも、触れると同時に触れられる手にも抵抗感のない、滑らかな世界の実現であったと言えまいか。この滑らかさは、A子の触感覚、運動感覚、視覚等の身体感覚で捉えられ、A子の身体に「すべすべ」「つるつる」といった感じ方、つまりイメージされていたのではないだろうか。そして、このA子の物質的イメージが、側溝のフタの横に作られた凹、穴に、集めた砂を落し入れるという行為の契機となった、と言えまいか。

側溝のしゃがんだ周囲に、自分の住まう場を構築したA子は、さらにその世界を自らで広げようとしているようである。しゃがんだ姿勢で

はあるが、園庭に向きを変え、園庭の砂を集めだす。集めた砂を片手で握って穴に落とし始め、穴にうまく入らなかった砂は、両手でつつみ込むようにして穴の中に入れている。フタの表面のような滑らかさはないが、まわりの園庭とは違った、A子の存在性を支えてくれるかのような堅い地表が現われ、A子の住まう世界は広がりを見せだした、と理解してよいであろう。

また、握った砂を穴の上から落とすという行為は、乾いた砂のもつ物質的特性の把握であると共に、その手からサラサラと落ちる砂の動性に、A子はまだ十分に開かれていない自分の内面を、外へと解き放っているという身体感覚的なイメージを感じていたのではないだろうか。

ここで、事例に記されているように、A子は園内生活に馴染めていないのではなく、すでに開かれた世界へと向かう意志の芽生えがあったことを確認しておきたい。

〔事例2〕

衣服を着替え終えた子供に、教師は外へ出るように誘導した。K子、F子、M子、S子の四人は、何か言葉をかわし合うでもなく、一緒に外へ出た。園庭までやってきた時、S子とK子は、その場にしゃがみ自分の周囲の砂を手でかき集めだした。傍でそれを見ていたF子とM子も、同じ行為を始めだした。

しゃがんでいるまわりの砂は、各自の前に小さな砂の山となり、掃ききよめられたところに少し湿り気をもった地表が現われた。ただ、乾燥した地表を覆っていた砂は、すぐに崩れる。4人は、その崩れてくる砂をかき集め、さらに高く積もうとしたり、トントンと手で固めようとしたり、両手で砂をすくい積んだ砂の上から落したりしていた。何度もこうした行為を繰り返す中で、砂を上から落し

ながら、「シャラ シャラ シャラ」「シャー」と声を出しだした。4人がそんな活動をしている場に、これまで自分から外へ出ようとしなかったA子がやって来て、彼女らの傍にしゃがむと、同じような行動をやりだした。

しばらく同じような行動が続いていたが、S子とK子は、ふと互いに顔を見合わせると、何も言わずに自分で集めた砂をひとつにし始めた。ふたりの砂がひとつになると、又、先程と同じような行為を向い合いながら一緒にやりだした。

近くで同じような行為をしていたF子とM子が、自分の前の砂を両手ですくいあげて、S子とK子のひとつになった砂の上に笑いながら「シャー」と言って運びだし始めた。4人は「シャー」「ジャー」と言い合い、笑い合いながら砂を上から落としていた。4人が一緒にした砂は、かなり大きな山状の形となった。

A子は、この活動の輪に入ることもなく、ただ、黙々と自分の周囲から集めた砂を、両手ですくいあげては、手のひらの間から集めた砂の上に落とすという行為を繰り返していた。

4人もA子に関していくこともなく、「砂を上から落とす」「トントンと固めてみる」といった行為をしばらく続けていたが、S子がその場を離れ、園庭の砂をかき集めてきて、それを高く積まれた砂の上に積み重ね始めた。すると、他の女兒も園庭のあちこちに散らばり、S子と同じような行動をとった。しだいに、集められた砂がかなりの量になった時、4人は崩れて広がっていた砂を一緒に積みあげ、直しだした。高く砂が積み重ねられた時、4人は園庭の隅にあるシーソーの方へと走っていった。

A子は、まだ集めた砂を両手ですくいあげて指の間から落とすという、最初にみせた行為を繰り返していた。

これは、入園後2ヶ月頃の4歳児の事例である。津守は、この頃の子供が登園してから20分間は、子供が自分自身の活動をするための重要な条件があるという。記録によると、この間は年少児ほど、また入園当初ほど、教師に対して依存的な行動をとる。従って、この時間帯では教師が子供の依存性を受容することと、子供のその時の心に触れるような心構えをもつことが重要である、と指摘している⁽¹⁶⁾。この事例の子供においても、この点を踏まえての省察が必要といえそうである。

〔省察1. 子供の身体空間性からみた心的状態の素描〕

彼女らは、園庭にまで出たが、そこにしゃがみ込んでしまっている。津守の指摘から言えば、彼女らには、何かをする意図・目的をもって、自ら外へと向うという志向的な意志はまだなかったのではないか。

しゃがむという姿勢は、前述したが世界に対する身構えである。先の事例のA子ではこのしゃがむという姿勢を、外へと向おうとする存在様態として捉えた。だが、彼女らのこのしゃがむという姿勢は、A子とは違った意味をもった存在様態であったのではないだろうか。彼女らは、登園直後すぐに外へ出るように誘導されている。教師による十分な受容もなく安心感を抱くこともできずに、外に出た彼女らは、おそらくかなりの不安感、不安定さをかかえた情態であったことであろう。そこで彼女らは、しゃがむという姿勢をとることで、まだ自らの無方向性の様態にある身体の動きを止め、自己の身体

の安定を図り、自己の居場所をつくりだしたのではないだろうか。

それでは、そのような存在情態にあったと予想される彼女らにとって、園庭という空間はどのような世界として現われていたのであろうか。生き生きと躍動感に満ちた子供にとって園庭は、暖かく彼らを迎え入れてくる世界。反対に、不安定な気持ちをかかえた子供には、拠りどころない不安な場として、立ち現われてくるのではないだろうか。O.F. ボルノーは、「不安、それはその元来の語義によれば、まさに心を締めつけるような狭さをあらわしているのであるが、同時にわれわれのまわりをとりかこむ世界全体をせばめ、世界における活動の余地を狭くする」と、気がかりなことをもっている心によって、活動空間は狭くなると言及している⁽¹⁷⁾。このことにより、広い園庭にしゃがみ、自分の周囲の砂を手でかき集めるという行為の背後には、やはり彼女らの内に不安な気持ちがあった、と理解してもよいであろう。

次に、彼女らがこの砂を集めることを通してつくったと想定した、「自己の居場所」についてへと論考を進めていきたいと思う。

砂がかき集められて、園庭の中に現われてきた小さな空間。表面を覆っていた砂が取り去られた所だけが、広い園庭の中で異質な世界のように浮かびあがっている。その小さな空間のほぼ真中では、子供が集めた砂と関わっている。やがて、その小さな空間は、4人が砂と関わる大きな空間となり、中央には高く積みあげられた砂の山。そこには、拠りどころなき広がりをもつ園庭に、住まう場としての「家」が出現したかのように、私の眼にはうつった。

かつて、「住まうこと」とは、人間的生の根本的構えであり、かつ世界への人間関係について全体的決定する本質規定であることによっ

て、『住まう』ことのなかでこそ人間は、その真の本質を実現できると、論究し明記した⁽¹⁸⁾。彼女らにとって、そこには単なる居場所であったと言うよりも、住まう場、つまり家であったと解釈してもよいであろう。以上、子供の生きられる空間、住まうということの論考から、彼女らの存在様態は、次のように読み解くことができよう。

すなわち、彼女らはしゃがんで周囲の砂を集めて自らの住まう家をつくり、その中で砂や他者と関わる。そして、この空間内での生の関わりによって根拠づけられた、やすらぎと担い支えられているという感情が、彼女らを家から外なる世界へ向寄せたのだ、と。

〔省察 2. 子供の行動現象からの理解〕

「理解とは、あらゆるものを人間的なるものとして、そしてその意味を認識すること」、さらに教育学における「方法」としての解釈学では、子供の人間的成長に向けて、その行動現象を人間的諸契機として、その意味を理解することにある⁽¹⁹⁾。そこで、まずは4人が園庭にしゃがみ同じように行動をとったことの意味を、論考することから始めたいと思う。

前述の市川は、他者の身体の統合によって起こる一種の感応ないし共振を《同調》と呼び、そのなかでも相手と同じような所作や態度をとる場合を、「同型的同調」。一方、相手の所作に応答し、応答する所作とか態度とか表情をとる場合を「応答的・役割的同調」と位置づけている⁽²⁰⁾。この考えに依拠すると、彼女らの最初のしゃがむといった行動、砂を集めるといった行動は同型的同調と言えるが、しだいに応答的・役割的同調へと変わってきている。この変化は、ただ相手の動きを外から見ることによるものだけでなく、身体の内部における同調が重要な

契機となっているのではないだろうか。それは内面的な同調、つまりイメージ的同調・共有といった、身体の関係の在り方である。彼女らの同じような砂との関わり方、それは彼女らの内に身体、運動感覚によって捉えられた物質のイメージの同調をよび起こし、彼女らに共有する行動の世界を形成し、一緒の共同活動を展開していく契機になったとすることができるのではないだろうか。

この他者との身体の統合関係からの論考を踏まえ、彼女らの具体的な行動現象の解釈により、より理解を深めていきたいが、次からの省察においては、彼女らの行動を視覚の座からだけではなく、自らも子供の身体、運動感覚の座に身を置くようにして記述、解釈を試みたいと思う。それと言うのも、彼女らの内に生まれる物質のイメージは、単に彼女ら個別のものだけではなく、津守が言うところの「人間の精神の根底に存在するイメージ」⁽²¹⁾と考えられるからである。

何かをしてみたいといった明確な意図や意志をもつ前に、外へと向わせられた彼女らは、園庭内で立ち止まり、しゃがまざるを得なかった。ところが、しゃがんだ姿勢を支えてくれている園庭に散在していた砂は、彼女らの眼差しに「何かを語りかけてきてくれた」⁽²²⁾のである。手は眼差しに導かれて、地表の砂に触れる。触れることは、同時に触れる砂によって触れ返されることでもある。ほとんど抵抗感もなく触れ返してくる砂に、手はさらに眼差しに導かれながら動き続ける。しゃがんだ周囲の砂はなくなり、砂は自分の足もとに山状の形態をみせる。

彼女らがいる場所は、園庭に出てしゃがんだ園庭内のある地点ではなくなり、彼女らが住まう場、家のような様態をもった世界のような。彼女らにも、そこには園庭とは異質な、安心で

きる空間という感じ、つまり体感的なイメージがあったのではないか。彼女らは、最初、自分だけのその世界に留まり、集めた砂と関わり続けていたのであるから。

やがて、集まった砂をかき集め、さらに高くしようとする、トントンと手で固めようとする、両手で砂をすくい集めた砂の上に落とす、などといった行為を、彼女らは何度も繰り返す。何故、これほどまで同じような行為を繰り返すのか。それは、記録の「乾燥した地表の砂は、すぐに崩れる」の記述にその解を見出せそうだ。

水と結合し粘着性をもつ砂と異なり、乾いた園庭の砂は、いくら積み上げようとしても自然に斜面から流れ落ちる。乾いた砂のこの特性は、何回か繰り返すことで、子供にも気付くことができるであろう。だが、彼女らが同じような行為をとっても、乾いた砂の崩れていく様態に規則性はなく、その流動性の内にいろいろな変化ある様態を見せる。彼女らは、この流動的で多様な変化をみせてくれるという、乾いた砂のもつ物質のイメージを、自らの目と手と運動性と相俟って体感（イメージ）し、その砂の存在様態に応答していたのではないだろうか。言い換えると、彼女らの行動が、砂の不確定な遊動性を産み、その時の様々な表情をみせる砂の存在様態がまた彼女らの行動を誘うという関係性の中に、一見同じような行動を繰り返す彼女らの行動のもつ意味があった、と言えるであろう。

現象学より遊びを論じたJ.アンリオは、「どんなものでもいい…、とにかくある事物のなかに遊びが存在するのは、そのものの働きのなかに未決定の余裕の幅がしのび込んだときである。」⁽²³⁾と言う。彼女らは、いままさに砂と遊んでいるとあってよいであろう。

さらに、この遊びの展開において、崩れ落ち

る砂の流動性と、手から軽やかにこぼれ落ちる乾いた砂のみせる動性は、彼女らの身体にも動きのイメージとして体感されていく。最初の頃は、ただ黙々と繰り返していた行動に、砂の動きに呼応するかのようになり、「シャラ シャラ」「シャー」という、擬態的な言葉が伴う。また、S子とK子が、さらにF子とM子も自分たちの砂をひとつにする動きをみせる。こうして、抵抗感なく不確定な遊動性をもった砂との対話は、彼女らの身体・運動感覚等に、個別的ではなく、共通の普遍化された物質のイメージをもたらすし、共有する行動の世界へと向う契機となったと言えるであろう。

ところで、この対話は、自己の表現でもあれば、対象の表現把握でもあり、同時にその背後に潜在する砂という物質のイメージへの内面的同調でもある⁽²⁴⁾。また遊動性をもった砂との対話は、不安感を抱き外へ出たことで緊張していた彼女らの身体に緩み、余裕をもたらす。4人は、笑い合いながら自分たちの砂をひとつにして、最初の行動を繰り返す。それは、緊張感が解かれた身体の内なる感情、共有された物質のイメージを、共に楽しみ確かめ合っているかのようである。しゃがむ姿勢から立つ姿勢へ、それは、彼女らに自己の自由を実現する契機となり、園庭のあちこちの砂を持ち帰り、ひとつにした砂の上に積み重ねる行為として現われるという展開へとつながっていく。

彼女らが園庭から持ち帰る砂、それは、安全な世界に住まうことを放棄し、「ほら、私はあそこまで行ったよ」と、抛りどころなき園庭へと向かえた証としての意味をもっていたのであろうか。4人は、自分たちの自由への実現を互いに眼差しにより確認すると、集めた砂を積み直し高くするという形態化を始める。そして、高く積みあげられて、どっしりと安定感のある

形態をみせる山状の砂と、彼女らのそれを創り出したという充実感とが、十分に呼応し合えた時、彼女らは住み慣れた世界を後にする。

彼女らは、そのものに誘われたかのように、誰かと一緒にという遊ぶ者の共存がなければ、その存在的意味をもたないシーソーへと向かったのである。

(事例のA子は、事例1のA子であったが、紙幅の関係上、次回、A子の活動事例で再考する)

Ⅲ. むすびに

今回、子供の人間的成長に向けて、「部分は全体から、全体は部分から理解されなければならない」という解釈学的循環の地平から事例解釈を行った。だが、ふたつの事例解釈をするなかで、この子供の行動は何か重要な意味を持った活動ではないか、先程の行動解釈はあれでよかったのかなどと気になり、何度も書くことを中断せざるをえなかった。今、書き終えた解釈の内容についても、当の子供の人間的成長へと向かう、生の構造を見出すような理解であったのかと、懸念している。

だが、それが不十分な理解であったればこそ、再び問い直し省みることもできるし、また省みること子供から要請されているのだとも言えるのかもしれない。子供の遊びという生の行動現象が語る、人間的なるもの、そしてその意味を、これからも事例解釈を通して、自らも子供と共に成長していくことができるよう、探究していきたいと思う。「循環」は研究そのものにも浸透するものだと考えるからである。

〈注〉

(1) R.M.リルケ:『リルケ詩集』(富士川英郎訳)「オルフォイスへのソネット」第一部 弥生書房 1965.

148ページ

- (2) O.F.ボルノー：『人間と空間』（大塚恵一，池川健司，中村浩平訳）せりか書房 1983. 48ページ
- (3) 福西憲太郎：「幼稚園における遊びの再考－『砂遊び』の解釈学的アプローチ(Ⅱ)」京都文教短期大学研究紀要 第42集 2003. 25ページ
- (4) 前掲書(2) 218ページ
- (5) 市川浩：『〈身〉の構造』青土社 1984 52～58ページ
- (6) 同上書 53ページ
- (7) 前掲書(2) 162ページ
- (8) M.メルロー＝ポンティ：『知覚の現象学』I（竹内芳郎，小木貞孝訳）みすず書房 1967. 175ページ
- (9) 前掲書(3) 27ページ
- (10) 前掲書(8) 1ページ
- (11) 同上書 204ページ
- (12) 同上書 205ページ
- (13) B. ヴァルデンフェルス：『講義・身体の現象学－身体という自己－』（山口一郎，鷺田清一監訳）知泉書房 2004. 122ページ
- (14) 同上書 70ページ「…見ることを学ぶことは，差異を見ることを学ぶこと」
- (15) 同上書 183ページ
- (16) 津守真：『子ども学のはじまり』フレーベル館 1979. 46～47ページ
- (17) 前掲書(2) 223ページ
- (18) 福西憲太郎：「幼稚園における遊びの再考－『砂遊び』の解釈学的アプローチ(I)」京都文教短期大学研究紀要 第33集 1999. 58ページ
- (19) 前掲書(3) 26ページ
- (20) 市川浩：『精神としての身体』勁草書房 1975. 105～109ページ
- (21) 津守真：『保育の一日とその周辺』フレーベル館 1989. 73ページ
- (22) M. J. ランゲフェルト：『子どもの世界の中のモノ』第78巻 第2号 フレーベル館所収 1979. 49ページ
- (23) J. アンリオ：『遊び－遊ぶ主体の現象学へ－』（佐藤信夫訳）白水社 1977. 119ページ
- (24) 前掲書(3) 66ページ