

幼児のあそびにおけるダイナミズムの構造解析(1)

— 保育園における「研究保育」(「いないいないばあ!」「新聞紙あそび」「おおかみさん」)参観から —

The Analysis of Dynamic-structures of the Infants' playings (1)

— From Three Stages of the Experimental Practices in a Nursery-school —

赤 羽 潔

Kiyoshi AKABANE

I 「いないいない ばあ!」が創る世界のしくみ

1 「いないいないばあ!」の風景(一歳児)

「Kちゃん、いないいない……、ばあ!」

「Hちゃ～ん、いないいない、ばあ!」

保育室に、若々しいA保母の笑顔と声が透き通る。段ボールの「おうち」の中に入ったK児(女)が、窓から乗り出すようにして保母の動きを見つめる。保母は、声を出しながらK児の視線から身はずしては、また「ばあ!」と顔を出す。K児は、箱の中から視線で保母をおいかけている。耳で保母の動きを追いかけている。笑いながら。保母は、これをくり返す。K児も笑う。

Y児(女)は、カーテンのかげに隠れては、B保母の声に合わせて「ばあ!」と顔を出す。Y児の体にまきついたように見えたカーテンは、まきついていただけではなかった。まかれて垂れ下がったカーテンの中に、Y児がじょうずに身を隠してしていたのだ。Y児は、保母の声に合わせて何回か「ばあ……」をくりかえすと、外で資材をつりあげているクレーン車の方に目を移し、窓際へ駆けていった。

床に座ったT児(女)の前で、A保母はコップにかぶせたハンカチを「ばあ～」と言いながらとっている。T児は、保母の手元をじっと見ている。しばらくして、保母はハンカチをT児の動きに合わせて「ばあ～」と言う。T児は、すぐ自分の頭にかぶせて「ばあ!」とする。もちろん、声は保母が、T児の口も、「ばあ!」とばかりに動いている。保母が離れていったこのあとが面白い。

T児は、ハンカチもなにも使わずに「ばあ、ばあ」と一人で息を吐いている。

若い二人の保母は言う。

「『いない いない ばあ!』をやらなくっちゃ、と思ひすぎて、別のことに関心を示している子どもの気持ちを大事にできなかったのではないかと反省してます。おやつ前は、『いないいないばあ!』で、すごくのったものだから、これで『本番はいける!』なんて思っちゃったんです。でも、おやつのはあとは、やっぱり子どもたちがもう満足したのか、あんまりのっていなかったですね」と。

2 「いないいないばあ」の二分割世界

「いないいないばあ」……単純なかけあいである。あやし、あやされる場面で日常的に現れる、単純にして素朴なかかわりの世界である。

ここには二つの世界が組み合わされている。「いないいない」と「ばあ」の二つである。【無】と【有】の世界である。この二つのまったく異なる世界が組み合わされる。それによって、動きに大きな変化が与えられる。向かい合う二者は、「いない」ところに「ばあ」と現れて、そこで顔を向かい合わせる。いわば【出会い】の世界の演出が、リズムカルに展開される。それが、「いないいないばあ!」である。このリズムが、関係に対する心身の乗り出しを支え、時空間上の未来展望的な関係を支える基軸となる。次のごとくである。

現象的には、【無】と【有】の分割を通じて向かい合う二者の【出会い】を、遊ぶ子どもの視点

から抽象化・形式化する。すると、そこには5つの次元の『出会い』が見てとれる。

- 1) まずは、子ども(点)と保母(点)との『瞬間』的な出会いである。それは日常の文脈の中の出会いの延長ではある。が、「ばあっ」と言う声に合わせた『瞬間』の出会いとして再表現される。
- 2) さらには、子ども(点)と『保母の動きの軌跡(線)』との出会いである。それは、「いないいない——」という言葉の伸ばしに重なる動きの軌跡に象徴化される。そしてその軌跡は、子どもとの出会いに定位されている。このとき、すでに「いないいない」は出会いを創っている。このような軌跡(線)との出会いである。時間的見通しを支える伏線であると言ってもよい。
- 3) そしてその出会いが広がり、子ども(点)と『保母の実践世界(面)』との出会いが誕生する。「ばあ」のあとの、「Kちゃん、笑った笑った…」という歓喜のひとつときが、それである。これは、「いないいない、ばあ!」の文化的意味が、保母の実践的喜びに転換されて表現されたものである。喜びあふれる人間的『生』との出会いへの拡がりと言ってもよい。
- 4) さらには、この一連の過程の『くり返しづくり』との出会いである。いわば、点と線、面との一体化である。瞬時の出会いから楽しい語りかけまでの一連の過程のくりかえしや押し広げが、それである。遊び場面に限定されながらも、それが確実に向かい合う関係の支えどころになっている。そのような、支えどころとの出会いである。
- 5) そして最後は、『楽しい生活場面』との出会いである。いわば、立体化された関係である。保母の意図的な働きかけは日常へと拡がり、子どもの新たな日常となっていく。楽しい短期的場面との出会いが、楽しい日常のふくらみへと通じていく。そのような日常との出会いである。

これらは、『楽しい世界』を共同演出する他者との出会いの構造である。「いないいないばあ!」の世界はここまでふくらみ、伸びていく。そうして、子どもの生活の中に開かれていく。

その連続性やふくらみを支える決定的なカギ。それは、ほかならぬ「いないいない」から「ばあ(いたいた)への二分割世界の転換の構造であった。この転換の成立こそ、『いないいないばあ!』のあそび世界の持っている特質である。ダイナミズムである。複雑・多様な遊び世界を構成。もしくは解明するための、基本的な構成要素とも言えるものでもある。

3 「いないいないばあ」への4つのステップ

ともあれ、その二分割世界の転換は、観察によれば、次の四つのステップを経て子ども自身のものになっていくと考えられる。

まず第1段階は、子どもが『変化に触れる段階』である。すなわち、「いないいないばあ」が成立するための前提としての「いる」ということ確かめが、保母とのかかわりの日常において成っているということである。「いる」という確かめが、生活の中での時空間的遠近や接触の有無を通じて行われるのである。こうして、『変化に触れる』ことを通じて、両者が一緒にいること確かさが遊びの基礎となっていく。子どもの発達段階の多様性を包む大きな流れが、ここにある。

第2段階は、子どもが『変化を追う段階』である。換言すれば、具体的なかかわりを支える『他者』の動きが眼前に登場する段階である。この場合、はじめの『他者』は『他人』のごときものである。この時点では、まだ、「主体にとってかけがえのない存在としての『他者』ではない。だが、子どもの興味・関心を介して子どもの視界に保母の姿が収められていくとき、それは『他人』から『他者』へと転化する。子どもの中に安心感をもたらす存在となる。こうして、保母は子どもの視線を一層ひきつけ、『他者』としての位置を確保していく。『変化を追う』ことを通じて、保母を『他者』としての筋の上に立たせることを常とし

ていく。

さらに第3段階では、子どもは『一人で変化を創る』ところに入っていく。一人でハンカチをかぶっては「ばあ」と声を出しているタエちゃんの姿は、変化を『追う』ことから『創る』ことへと移行した姿である。現象としては、まったくの一人遊びに見える。だが、そうではない。保母の創る変化を『追い』つつ、変化それ自体を『追う』。さらには『追うに値する関係』を発見し、それを自己再生しているということでもある。

第4段階では、両者の動きがからまって『変化を共に創る段階』に至る。おとなの側の動きが、『無』と『有』の世界に極限まで単純化される。そしてなおかつ、子どもの視覚に焦点づけられて構成される。また、子どもの視線は、表出された『無』と『有』の構成変化の過程に重ねられて、『他者』の存在を確としてとらえる。あそびとしての『いないいないばあ!』の成立である。保育室で子どもと保母とが描き出していた世界である。

そして第5段階は、それが進んで到る『生活点への飛翔』である。あそびとしての『いないいないばあ』から『いないいない』し、新しい興味・関心の世界に『ばあ』する段階である。それによって、さまざまな『出会い』が生活の中にひらかれていく。『いないいないばあ!』あそびを超えた構造の展開である。

4 「無」と「有」の二重のダイナミズム

ところで、意図的实践(研究保育)の焦点は、第4の段階にあった。あそびとしての『いないいないばあ!』である。そこに戻ろう。そこには先述のように、『いないいない』と『ばあ』の二分割世界があった。『無』と『有』の世界である。ここで、いま一步ふみこんでみる。すると、二つの構造が現れてくる。

一つは、言葉どおりに表現された『無』と『有』の世界である。『無』から『有』への転換は、『いないいない』と『ばあ』の表現の連続によって行われる。そこに、『消える』おもしろさと『現れる』おもしろさがつながれていく。最も明白にし

て単純な変化の構造表現が、ここにはある。

ところが、このことを別の視点から見ると、その構造はまた異なったものとして現れてくる。すなわち、一方には『いないいない』という音声をともなった言葉で表現された『無』なる『有』がある。また他方には、『ばあ』という『有』の爆発的増幅の表現としての『有』がある。これが、このあそびの構造のダイナミズムとも言える。

この構造は、観察によってよくとらえられる。子どもの視覚と聴覚の協応によって、『いないいない』と言うときの保母の見えない姿が視線で追われる。『いないいない』と言うとき、それは、保母の姿の言葉上での『消失』を表わすことになる。したがって、声それ自体は同時に、『いるよいるよ』との意味を伝えている。この二重性を持つ表現として、『いないいない』がある。しかも、時には声を細らせ、やがては声を断つという形で、そこにより細微な変化を織り込む。声を断つのは、それによって二者のつながりを子ども自身の側によりたく育てるためである。断つことによって、つながりの中にこめられた流れにイメージのふくらみという変化をつけるためである。

こうして、『いないいない』という音声をともなった言葉で表現された『無』なる『有』が生み出され、また、『ばあ』という『有』の爆発的増幅の表現としての『有』が重ねられる。『有』の節に変化をもたらしながら、呼応の幅を拡げていく。実質を切らずに、表現で『切り』つつ『つなぐ』二重構造が、ここにはある。

この二つを経時的に見ると、『消える』ということは、過去において『在った』ということ为前提にして成り立つものである。また未来において再び『現出する』ことを予定しているものである。過去—現在—未来の間には、このような連続的連関がある。この関係の現象的分断と実質的連続の中でこそ、現実ダイナミックに実践世界のものとなっていく。やがて子どもの世界に開かれてくるルール遊びは、それをもっとも有効にとりこんだ世界である。

5 『不連続』の『連続』

たかが、乳幼児のあそびの『いないいないばあ!』にすぎない。「おもしろい」で済ませてよい。だが、楽しく、かつ誰もがその楽しみを手に行きとせれば、「なぜそうなのか?」と問う価値はある。だから問いを立ててみた。

そこに見えたのが、『無』と『有』のダイナミックな関係である。『無』は『無』であるがゆえに『有』の世界を支え、そして『有』をいっそう豊かにする。しかも、子どもとおとなの共同の中でそれが成立する。連続性のダイナミズムは、『切断』による『連続』、すなわち『不連続』の『連続』にある。『切断』と『連続』は、同時に、拡がりのある『連続』でもあった。「いないいないばあ」の世界は、そのようなおもしろさを持った世界であると言える。

II 素材が開き興味を拓く遊びの世界…二歳児の新聞あそび

1 新聞紙、こんなに楽しくひろがった!(あそびの様子)

日常の実践の中で使われ、細かくちぎられた新聞紙。保母は、それらを両手でつかんで上に放りなげる。投げたら雪のように舞い散った。中には、まだちぎられていない細長いものや、四角に近い形をした手のひら大のものがある。

様々な大きさに破られた新聞紙。しかも、それらはクシャクシャ、ヨレヨレ。十分に遊びこまれた証であろう。これらがギッシリと詰められた黒い大きなゴミ袋が、保母によって持ち出されてきた。そこに女兒が二人寄ってきて、縛った袋の口に手を入れた。ズルズル、ズルズル。細長い紙が一本引っ張り出されていった。それを手にした二人の女兒は、ニコッと二人にはほほ笑み返した。そして、しばらくその子の動きを見守っていた。

その後、保母は袋の中身を床いっぱい広げた。床には、一面の新聞紙片。保母の動きを周りで見ている子どもたちは、歓喜の声をあげ、紙片の海の中に飛び込んでいった。保母たちも一緒になって、歓声あげて楽しんだ。子どもたちの頭に紙片

をふりかけ、声をかけた。「わあい、こんなに雪降った!」子どもたちもそれに呼応する。紙片をかがんだ保母の頭にかける子。空中にちからいっぱい放りあげる子。不安定な身体が、勢いでよたよたよろめく。

しばらくしたとき、S児(男)が寝転んだ。床に散らばる新聞紙をかきわけ、そこに潜るような動きを示した。保母は、S児の上に新聞紙を広げてかけた。布団のようにかけてあげ、やさしく笑みを重ねると、その子もニコッと笑って、目を閉じて寝たふり。

さらに、活発・元気な女の子が二人登場。柄つきのサラダボールに紙片を入れて、紙片を強く放り上げて楽しむ。しかし、他の子の動きは次第に教室の中のぬいぐるみなどに向けられていった。

そこで、筆者の実践的介入。「ほらほら、大きな葉っぱだよ。」紙片を片手に持って、高いところからそれをひらひらと落としてみた。関心に向けた子どもが、筆者の手にした紙片に手を伸ばした。そこで手をスッとあげ、捕まるのを避けた。子どもとの関係に、ちょっと困難を織り込んだ。すると、子どもは、なんとかつかまえて乗り出し、身を伸ばす。周りに二人三人と増えていく。

そこへ、糸つき棒を持った子が二人やってきた。筆者はその糸に大きな紙片をしばりつけ、「あ、大きなさかながつれた!」と声を出す。その子は喜び、タコあげのようにして駆け去った。

たちまち、別の子たちが筆者の周りに二人・三人と寄ってくる。筆者は大きな紙片を丸め、「はい、おいしいおにぎりですよ。」と差し出す。子どもたちはむしゃむしゃ、食べる真似。そしてこんどは、筆者に渡す。「はい、どうもありがとうね。」楽しくひとときのやりとりが続く。

終わると、保母三人が片づけかかる。部屋中散らばる新聞紙。子どもたちは駆け回り、保母は一生懸命に片づけ…で、時間終了。

2 二重構造を内包する三つのステップ

研究保育における「あそび」の様子は、概要、上記のようなものであった。この流れを整理して

みると、展開は次の三つのステップで構成されている。

- ① 新聞紙片の入った袋を出す。(準備)
- ② 出した新聞紙片であそぶ。(あそび)
- ③ 散乱した新聞紙片を片付ける。(片づけ)

見どころは、②であった。見せどころも、②であった。だから、担任保育の立てた課題は、「②出した新聞紙片であそぶ」に限定されていた。

しかし、ここには二つの問題点がある。

一つは、実践課題が②だけに限定されると、展開の筋に一貫性が欠けていくということである。子どもたちが生み出すさまざまな動きをつないで流れとするという筋が、見えないからである。①③は、子どもたちを待たせるだけだからである。あるいは、子どもたちの動きに保育が関知しない状態がつけられるからである。

もう一つは、その組み立ての幅の狭さの問題である。すなわち、実践展開の構成は、素材としての新聞紙の性質をどこまであそびとして活用できるのかを問うものでもある。だとすれば、素材の活用の幅を広げていけば①のステップも③のステップも、②につなげて一連のあそびとすることができるはずである。さもなくば、①から③は一連のあそび文脈として連関されない。

『新聞紙あそび』の焦点は、「素材としての新聞紙をどう生かすか?」というところにある。ここに焦点づけられた検討(「教材研究」と言ってもよい)の弱さからくる問題性である。

この問題性は、①～③のステップの組み立てを支える次の二重の構造を統一させるとする視点を持たないままの素材活用からきている。二重の構造とは、次のものである。

- (1) これなくしては次に進めないという『必要性』である。
- (2) こうしたらもっと楽しいという『変化の楽しみ』の創造である。

もとより、新聞紙あそびは、新聞紙を紙片に変化させて楽しむというところにその起点がある。だから、この二重構造は実践構想の範疇には入っている。だが、両者を統一させるところまでの構

想は成ってはいなかった。なぜか。実践案および研究協議における実践者の発言からみて、理由は二つあると考えられる。

- (1) 「あそび」は「準備」や「片づけ」とは別物であるという観念があるから。
- (2) 新聞紙という素材の性質を引き出して、それを子どものあそびの流れとして組み立てるといふ筋を支える、「素材研究」「教材研究」が不足しているから。

確かに、「あそび」と「準備」・「片づけ」は、概念上は別物である。だが、実態的には同一の場合もある。また、十分同一化できるものでもある。ましてや、幼児の場合には関係認識の未分化のゆえに、総体を「あそび」として統合できる。そして、概念化された区別は、ここから分化してくる。そして、分化した後のそれら、すなわち発展型としての「準備」・「片づけ」は、自治世界における自主管理の中に位置づくものとして展望される。その場合にも、また、「準備」や「片づけ」は楽しみとしての位置さえ獲得することになる。(もちろん、自主管理は「自治」の世界のものだから、小学校高学年以上の課題である。)

ともあれ、こう考えると、私たちは「あそび」と「準備」・「片づけ」の同一化の基軸の所在をこそ探るべきである。そして、その実践的探究の試みの一端が、筆者の介入でもあった。

ここから、実践的提言が可能になる。保育は「準備」の過程において、次のような呼びかけをすればよい。

「おうい、大きなにもつだよ。いっしょにはこほう!」「よいしょ、よいしょ。」「みんな、すごいちからもちだね!」「何がはいっているのかなあ。」「ここからひっぱりだしてみようかね。あ、あるある。」

こんなふうにしたら、①の「準備」過程は、そのまま「あそび」の第一歩として成り立ってしまう。あそびは、『呼びかけ』と『探究』と『発見』とその『喜びの共有』にポイントがあるからである。あそびは、変化の創造的展開だからである。だとすれば、③の「片づけ」についても同様で

ある。が、この点についての詳細は、素材をめぐる検討の中で述べる。

3 素材が生きる・素材を生かす

素材は、新聞紙である。この日の素材は、さらにこれを破り、ちぎったものである。子どもたちも、楽しみながら破ったのであろう。楽しみながらちぎったのであろう。何で楽しんだのか。何を楽しんだのか。五感でである。ちぎることをである。いや、五感のいくつかである。特に、視・聴・触の三感はその中心となろう。手でつまみ、ビリッと破れる。音の変化、形状の変化は、この三者の感覚器が汲み取る。それが「あそび」の多面性である。しかし、それはそうは持続しない。二歳児ゆえである。となると、動きは必要な作業に転化される必要がある。が、それが「準備作業」に転化した途端に、子どもたちはその場を離れてしまうであろう。離れてしまったであろう。とりたてての「準備作業」はあそびの文脈とは異質だからである。それは、『仕事』の範疇のものだからである。

ともあれ、この日の研究保育は『新聞紙あそび』であった。上記の作業をくぐったであろう新聞紙片。この新聞紙片は、四つの属性を持っている。いや、正確には、四つの属性保持可能性を持ち、五つの存在様態を示す素材である。

- (1) 点としての新聞紙片（細かくちぎられた紙片）
- (2) 線としての新聞紙片（細長くなったもの）
- (3) 面としての新聞紙片（つかんで加工するのに適度な程度の紙片）
- (4) 立体としての新聞紙片（丸めて球状になった新聞紙）
- (5) (1)~(4)までの混合されたもの

もちろん、これらはその大きさや形状によって区分された相対的なものである。このような区分に対応する紙片によって、どのようなあそびができるかが分かってくる。たとえば、次のようになろう。

- (1) 点 ; 雪・雨・ごはんなど
- (2) 線 ; へび・うなぎ・みみず・ひもなど

- (3) 面 ; 木の葉・魚・鳥・船・風など
- (4) 立体 ; 豆・ボール・おもちゃ・りんご・ミカンなど
- (5) 混合 ; 海・雲・味噌汁・ちゃんこ鍋など

少しイメージしただけでも、新聞紙片はこれほどの見立てを担う。ということは、それぞれが位置を得る舞台を設定できるということである。それぞれの組み合わせが描くストーリーを構成できるということである。また、それぞれの見立てにつながる小道具を準備すれば、その舞台やストーリーは一段と広がりや盛り上がりをもつということである。

そうだとすれば、研究保育の場面に見たように、紙片が単なる“雪”にとどまっていたのでは、やはり少ない。小道具が糸つき棒二本とや柄つきサラダボール二個にとどまっていたのでは、素材を生かす他の道具との関係が狭い。“おまけ”程度のものである。

様々な組み立てによる筋がないということは、二歳児にとっては決定的な問題が生ずる。それは、「子どもたちの興味・関心が持続しない」ということである。

おそらくは、一つの素材属性に支えられた実践構想では、子どもの興味・関心が持続するのはせいぜい10分程度であろう。だとすれば、研究保育時間は10分でよい。内容が、展開を規定するのだから。さもなくば、保育は子どもに無理をして素材に向かわせることになる。これは、あそびとは全く無縁のことである。40分の研究保育には、やはり、素材の多面性に支えられた展開の一貫性が必要である。

4 「片づけ」のあそび化

こうして、素材の多面性に支えられた一貫性を基礎にしたとき、「片づけ」もまた、あそびの流れの中に入っていくことができる。

研究協議の中でも、観察していた保育母たちが言っていた。

「子どもたちは、新聞紙をひらひらと大きな木の葉に見立てて頭の上から落としたり、子どもが

つかまえようとするのとパッと上にあげたりするのを面白がっていた。また、オニギリにしたり、おさかなに見立てたりしているのを見た子どもたちが次々に集まってきたが、あのような多様な生かし方が必要なのではないか。」

このような声の内実は、「素材の持っている様々な性質をもっと生かすべきである」ということである。

また、実践された保母は「片づけが大変」と述べていた。実践上、「片づけ」は必要な課題である。またそれだけを独立させて行なうのは大変である。だから、「あそび」を貫けばよい。そうすれば、そこに「片づけ」をも包括した子どもの遊び能力が拡がっていく。筆者が試みたように、素材の様々な性質を生かした「あそび」に転開（展開）すればよい。その連続の中で「片づけ」をしてしまえばよい。「片づけ」はとりたてての課題ではなく、あそびの一環である。それを概念化すれば「片づけ」となるにすぎない。事実と概念の転倒が、実践者の観念にあるがゆえに、ここに思いが及ばないのである。

ちなみに、“おにぎり”だけを考えても、それはできる。まずは、紙を丸めただけの小さな“おにぎり”づくりを試みればよい。続いて、小さな袋につめた大きな“おにぎり”づくりを試みればよい。その上で、それをさらに大きな袋につめてもっともっと大きな“おにぎり”づくりを展開すればよい。あそびは、変化の創造的展開だからである。そうしたら、紙片は片づくだろう。

また、柄つきのサラダボールに紙片を入れて、投げて散らして遊んでいた女の子が二人いた。そこからは、「様々な小道具を使って遊びを発展させることができる」ということが分かる。だとすれば、たとえば、ミカン箱ぐらいの段ボール箱を準備する。そして、「おいしいおなべを作ろうね」などと言いながら、呼びかける。新聞紙を丸めてじゃが芋にしたり、新聞紙を破って「野菜もいっぱい入れようね」などと言ったり、サラダボールに小さな紙片をいっぱい入れて「お米も入れようか」などと言って応答したり呼びかけたりすれば

よい。このような対話は、個別の行動を一連の文脈にいざなう原動力であり、またその文脈をドラマチックに盛り上げる基礎である。

こうして、それぞれの子どもが新聞紙片のどのような性質にどれだけ関心を引きつけられるかを見ることもできる。新聞紙のもつ様々な性質が、一方ではそれぞれの子どもたちの関心を呼び起こす窓口になり、他方では新たな遊びの筋を構成するものとなる。その結果、「あらまあ、遊んでいたらいつの間にかきれいに片づいちゃった!」ということになる。もちろん、それぞれの呼びかけをもっとイメージ豊かに組み立てる工夫は大いに必要であろう。また、可能であろう。

たとえば、小さな袋を大きな袋に入れるときに、「あ、大きなかいじゅうが、おにぎりをばくーんと食べちゃうよ。」などと言いながらどんどん膨らませていってもよい。いっぱいになったら、袋の口をパッと閉じて、一気に「わあー、こんなに大きなおにぎりになっちゃった!」と叫べばよい。「怪物がおにぎりになってしまうなんて変だ」などと真面目くさって言うのは、野暮というものである。子どものイメージが単純にして明快に膨らむのは、『おおかみさん』などのあそび場面を見れば明らかだからである。また、展開の流れは、転換の節目があってドラマチックになり、かつ、次々と展開していくことによってストーリーは広がっていくのだから。それゆえに、「口からでまかせはよくない!」などと道徳主義くさく考える必要もない。リズムが展開を支える生命なのだから。また、その場に合った言葉（イメージ喚起の言語）が、盛り上げを創る支えなのだから。

5 研究活動の重要性

そこで、このようなストーリー性、ドラマ性のあるあそびを演出するためには、何が必要か。そこに言及する必要がある。

それは、『指導』という概念に重ねれば、『素材研究』と『ストーリー研究』である。この『素材研究』は、『教材研究』でもある。また、『ストーリー研究』は、子どもの認識発達筋道をさぐる

研究に重ねて素材を生かす方法の組み立ての筋の研究である。したがって、これらは一面で『子ども研究』ともなる。

繰り返しになるが、ここでの素材は、その存在様態を五つのカテゴリーに収めることができる。点・線・面・立体・それらの混合、の五態である。もちろん、新聞紙片は、それが紙(シート)である以上、全てが基本的に面である。その意味では、前三者の区分は、便宜的なものではある。だが、この様態に応じて、その遊びの内容、遊びの仕方は決まってくる。前述の通りである。

これらのカテゴリーを組み立てて、一つのお話の流れ、あるいはそのお話の流れの転換をもたせた展開をしていけばよい。これは、構想として置かれるだけではない。子どもたちの現実の動きによって修正されながら、新しいストーリー・新しいドラマとしてリアルに展開されていく。

6 『子ども研究』の方法

ところで、当然のことではあるが、子どもたちの中に保母が組み立てた動きに「のる子」「のれる子」「のれない子」がでてくる。前者においては、動きはどんどん創られ広がる。だから、保母は、その動きをつなげていけばよい。それによって、遊びの筋は伸び、幅は広がっていく。構成されたストーリーにつながる動きのネットワークは、遊びに「のれない子」に対しての呼びかけになる。遊びへの窓の開示になる。新たな動きへの一歩を支える足がかりとなる。

今回の観察でも、ぬいぐるみを抱いて、保母のかたわらでじっとその動きを見ているだけの子がいた。その時、保母からのその子へのアプローチは特にはなかった。だが、子どもの側からすれば、「見ている」というのも一つの参加の姿である。ただそれは、遊びの流れを創り広げる参加ではない。だから、保母は、ここでは子どもの身体の新たな動きを喚び起し広げるような働きかけをする必要があった。声を、身体の動きを、その場の流れに参加させるところまで呼びかけていく必要があった。さもなくば、新たな行動への展開はない

からである。ぬいぐるみを抱いて、保母のかたわらでじっとできるのもよい。そこに「安心」があると考えられるからである。が、その「安心」を身体の躍動につなげる筋の模索こそが、研究保育として求められていた。だとすれば、「安心」の担い手としての保母が、心理的支えとしてのぬいぐるみに声をかけるという形で新聞紙片につなげることは可能である。たとえば、ぬいぐるみに新聞紙をかけるというように。

そして、その子が拒否したら、拒否したことがストーリーの一部になるように対応すればよい。たとえば、ぬいぐるみに向かって、「お人形さんと遊んだら、こんどはお人形さんと一緒になって先生ともあそぼうねえ。雪をばらばらとまいて、ね」と。そうして、お人形さんに雪をかけてあげればよい。もし逃げ出していったら、「たいへん、風が吹いてきた!」と言って、少し追いかけていけばよい。動きを共有するのである。途中でやめ、また近づいてきたら繰り返せばよい。

こうして、支えとしての二者とのかかわりが太くなることによって、拒否対象を受け入れるベースが厚くなると考えられる。

『子ども研究』とは、こうした子どもへの語りかけの中で、また、子どもの動きとの共同的な関係の中で成立し深まっていくものである。

Ⅲ イメージの流れを創るポイント 二歳児の子どもたちの動きから

1 『おおかみさん』の実践

二歳児クラスの子どもたち。保母は三人。P保母は“おおかみさん”。Q, R保母は子山羊たちのお母さん。「さ、ケーキをもって森のおばあさんのところにいこうね。」と、Q, R保母が一人一人にケーキを配るまね。手のひらを上に、ケーキをもらったつもり。手のひらを上にしたままで「もらったつもり」になれない子は一人だけ。そして呼応が始まる。

「おおかみなんて、こわくないよ。」

「おおかみさ～ん。いま、なにしてるの?」

「いま、くつしたはいてるところ。」

「あ〜、よかった。」

そしてまた、散歩は続く。

「もりのこみち、さんぽに行こう。おおかみなんか、こわくないよ。…」と歌いながら。

が、子どもたちは、いまひとつ乗ってこない。

保母たちは、一生懸命動く。呼びかける。その動きに、子どもたちはなんとかぞろぞろとついていくだけ。【写真1】



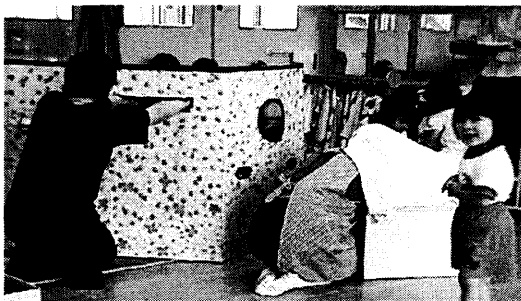
【写真1】

と、P保母の扮する“おおかみさん”が出てくる。「わ〜」と、Q保母の扮する“お母さんやぎさん”が、子どもの手を引いて逃げる。R保母も子どもたちの背中を押したり促したりしながら、逃げようとさせる。こうして、子どもたちはなんとか(?)逃げまわる動きになっていく。

しばらく繰り返しての逃げ回りの後、高さ1.2メートルほどの段ボールの家が出されてきた。

子どもたちは、その中に逃げ込んでいく。開いた窓からのぞき出す子がいる。【写真2】

手を出す子がいる。が、“おおかみさん”の動きを追っているわけではない。それ自体を楽しんでいるようである。小さな段ボール箱も二つ。その中にも子どもが逃げ込んだ。



【写真2】

正確には、はじめは一人の保母が子どもを抱えてその中に入れた。そのあと二度目には、再び子どもが自分から入ろうとした。そのときに、近くにいた保母が受けとめて抱え入れてあげた。そして、箱に入った子どもの上に、保母が布をかぶせてあげたのである。

すると、“おおかみさん”は、その上に手を置いて言った。

「ここにはいないかな。動かないから、ここにはいないようだな。」

そして大きな段ボールの方に体の動きを移して行った。

一方、大きな段ボールの陰に隠れた子どもたちは、隠れたというよりは、その陰に入ること自体を楽しんでいるようであった。押し合い、へし合い、窓からのぞき、手をだし、手を振り…。 “おおかみさん”が窓から手を突っ込んでも、その動きにはあまり対応していない。呼応ではない。

こうして、『オオカミなんかこわくないよ』の流れは、ここで完全に途絶えてしまったと言える状況になった。それでも、保母たちの演技は続いた。そして約20分、この舞台は「何となく」終了となった。保母の動きも、子どもたちの動きもばらばらとなって終わったのである。もちろん、このような終わり方が予定されていたのではない。

2 “おおかみさん”の「怖さ」と「怖くなさ」

端的に言って、この研究保育の実践は失敗の実践であった。次の5点の理由による。

出始めが盛り上がらない。

- ① 展開の筋が見えない。
- ② 展開にメリハリがない。
- ③ 盛り上がりの山場がない。
- ④ 転換点が、子どもの動きによって創られてはいない。
- ⑤ 終わりが終わりになっていない。

ということで、一連の展開にメリハリがない。子どもの内的世界におけるイメージが、おおかみをめぐる流れとして創られていなかったからである。創られていかなかったからである。保母のイ

メージおよび活動の流れと子どもの動きとが、噛み合っていなかったからである。

なぜ、このようなズレができたのか。新年度がはじまってから二ヶ月。園での楽しい生活の中で、子どもたちはいろいろな自己表現をしてきた。

ままごとコーナーでの、友だちとのやりとり。「さよならあんころもち」の歌にあわせての身体表現。物の取り合いのトラブルなどなど。そのような表現世界の変化のようすを、担当のP保母は『おおかみさん』に重ねて次のように言う。

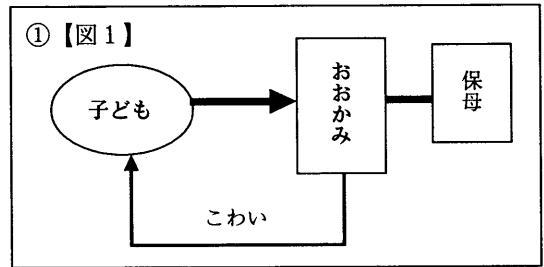
「最初は『おおかみ』という言葉に怖がり、泣いたり不安がったりする子どももいたが、繰り返し遊んでいくうちに、その内容や追いかけてこの楽しさを感じ取り、今では当初に怖がっていた子どもたちが主となり、『おおかみさんしよう』と提案してくるようになった。」と。

明快である。的確かつ端的に子どもの変化を述べている。そして、実はここに今回の保育実践が失敗したということの理由を解くカギが隠されていると考えられる。次のような問いを立ててみればよい。

- ① なぜ、子どもは、「最初は『おおかみ』という言葉に怖がり、泣いたり不安がったりした」のか。
- ② 「繰り返し遊んでいくうちに、その内容や追いかけてこの楽しさを感じ取っていった」ということであったが、「繰り返し遊んでいくうちに」とはどういうことなのか。
- ③ 「今では当初に怖がっていた子どもたちが主となり、『おおかみさんしよう』と提案してくるようになった」ということであるが、これはどういうことなのか。

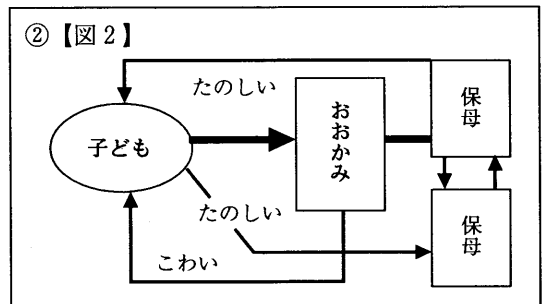
以下、それぞれの問いに対応して、「子ども」と「おおかみ」と「保母」の関係を構図化してみよう。そして、それぞれの構図に対して、子どものイメージ世界に対応する名づけと特徴づけを試みよう。構成されたイメージの展開を①patternized-imagination、②broken-imagination、③creative & cooperative-imaginationとした。

① patternized-imagination



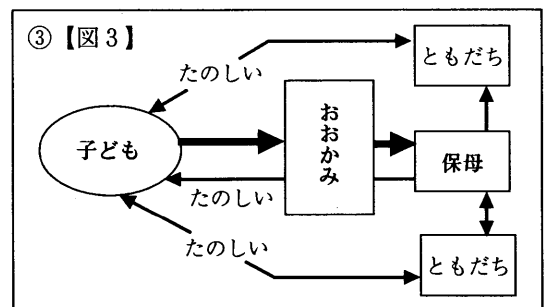
子どもは、それまでに培われたおおかみイメージや、向けられる行動パターンの非日常性を受けて恐怖反応を示す。だから怖がる。そして、それゆえに、背後にいるやさしい保母の姿はその心理世界から消されてしまうことになる。

② broken-imagination



ところが、何回も繰り返しているうちに、やさしい保母の受け止めが楽しい世界として見えてくる。大きな支えが、心理世界に広がっていく。それと平行して、“おおかみさん”も次第に怖くなくなっていく。馴れてきたのである。馴れは、怖さの減少と好奇の増進を招く。

③ creative & cooperative-imagination

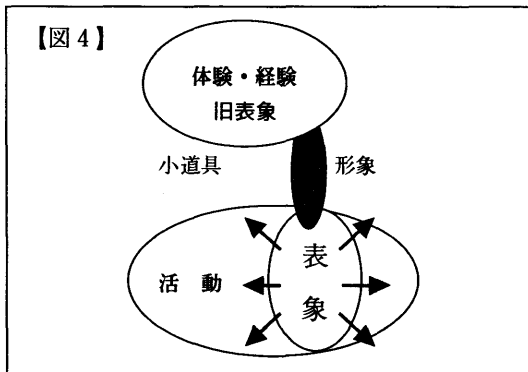


そして今度は、「おおかみさん」が怖くなくなってくると、子どもは保母の動きに重ねて怖さを楽しむことを求めるようになってくる。怖さとつき

あえる、新しい内面世界の登場である。その支えは、「たのしい」世界に生きる保母の存在である。こうして、やがて“おおかみさん”の怖さのイメージそのものつきあえるようになると、今度は本格的にその世界を演じて楽しむようになっていく。

しかし、本格的に「おおかみさん」の世界を演じて楽しむようになるのは、ずっと後のことである。ルールが非明示的な「おばけごっこ」から、次第にルール明示的な「鬼ごっこ」などのようなものにわたるまで、豊かなごっこ遊びの世界をくぐって後のことだからである。

ともあれ、このようなはじめの二つのステップを経て、子どもたちは本格的に【おおかみさん】を楽しむ世界の入り口にさしかかりはじめたのであろう。それが、「おおかみさんしよう」と保母にせがんできた子どもたちの姿だったのである。とすると、この構造に照らして先の保育実践の「失敗」点を解析できそうである。試みてみよう。



3 動きを支える三つのストーリー

保母は、「子どもたちのもつイメージを、うんとうんと大事にしたい」と考えていた。だから、ケーキもイメージ、「おおかみさん」もイメージ。逃げるのもイメージ。丸ごとイメージとしたのであった。そして、これによって実体性あるものは限りなく消去されていったのである。

しかし、イメージ（表象）というのは、保母の声がけでサーッと湧いてくるものではない。実際の像（形象）とのつながりの中で湧いてくるものである。実際の像とのかかわりの蓄積によって、子どもの中に生み出されるものである。そしてそ

の表象は、さらに新たな像に触発されて生まれ、拡がり、【図4】のように、活動力に転化していくものである。

そうだとすれば、もっと小道具が必要である。子どものイメージの拡がりを支える小道具である。ましてや、二歳児となったら、もっともっと、モノを支えにイメージをつなげ、拡げるような組み立てが必要であろう。像の確かさが、表象をひらくからである。

たとえば、ケーキのレプリカ。それらを入れる籠。またマフラーなどなど。それらが手にされたなら、ただちに「ケーキをもって森のおばあさんのところに」となるのではないか。子どもたちは、すでにストーリーは知っているのだから。さらに、クツをはいてドンドンと床を踏みしめながら歩いたら、「おおかみなんてこわくないよ」というリズムに足音が重なるかもしれない。子山羊やおおかみさんのお面を作って頭につけたら、向かい合う形象がはっきりして、もっと動きを重なり合わせることができるであろう。

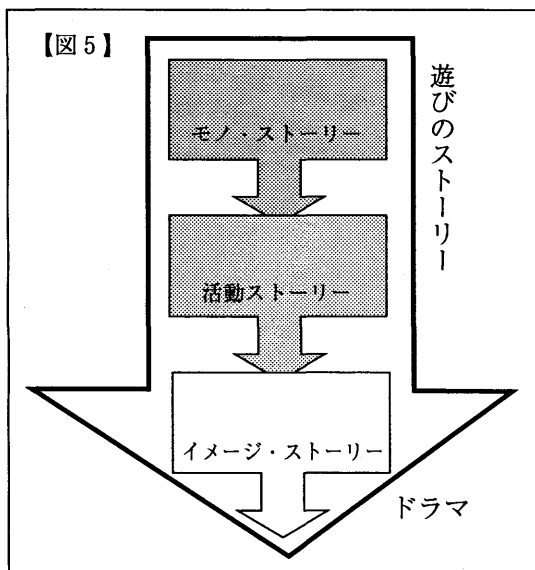
そうなると、保母の動きも、もっと子どもたちの動きと重ねあわせられるようになるであろう。子どもたちも、自分の動きを保母のそれぞれの役割にもっと重ねやすくなるであろう。こうして、子どもたちの動きはもっともっと活発に、かつダイナミックになるであろう。響きあわせる対象世界がはっきりしてくるからである。このような仮説が立つ。

もちろん、そこには自ら乗り出して保母の動きに自らを響きあわせる子もいれば、引っ張られて動く子もいよう。部分的に乗りながら、すぐ別の方に関心を向ける子もいよう。このような情景が想定される。が、それでよい。活動的な動きがはっきり出てくれば、それぞれがかかわれるところがかかり、つながっていくからである。

そして、こうなると、子どもたちの内面に湧くイメージはストーリーとして流れていくであろう。ある子は、「おおかみさん」の動きに注視しながら、自分の中にやがてやってくる「おおかみさん」として。そして、保母（お母さん山羊）の声や動

きに合わせながら、自分の発する声や動きにそのイメージをいっぱいこめて。またある子は、部分部分で、自分のリズムに合うところで乗りだし、叫び、かけまわるであろう。さらにまた、ある子は、保母の動きについていくこと自体が楽しくてうれしくて、しっかりと“おおかみさん”のしっぽをつかんでいくことであろう。(これは、“おおかみさん”の動きに呼応しているのとは違う。が、それでよい。ストーリーを取り込む窓としての身体の動きがそこに引き起こされているのだから。)そして二歳児ならば、二番目・三番目のタイプの子が多いことが想定される。それでも、つながりはしっかりとできていくであろう。「わーわー」「きゃーきゃー」の歓声と無秩序な動きの中から一つの流れができていくことであろう。

もしそうだとすると、子どもたちの『おおかみさん』の遊びは、次の三つのストーリーの重なり・絡みによって創られていくことになる。【図5】



① まずは、モノとモノとのつながりによって成り立つストーリーである。登場人物からその風景まで、いくつかのポイントを支える形象の實在化されたモノ相互の関係としてのストーリーである。このストーリーの節目としてのモノとの向かい合いの中で、子どもたちは動きを盛り上げていく。一段と乗り出していく。

- ② もう一つは、活動のストーリーである。モノとモノとのつながりを身体の動きでたどり、つなげながら、それらを子どもたちの活動として展開していくストーリーである。保母の動きは、活動モデルとなって子どもたちの活動ストーリーを引き出していく。この中で、子どもたちはお互いの身体の動きや、発する声や、あるいは五感で汲み取ることのできるお友だちの動きに自分の動きを響きあわせて、ストーリーを自己の心身に開いていく。
- ③ もう一つは、イメージのストーリーである。保母の中には、このストーリーはできている。だから、それを支えにパフォーマンスは展開されていく。が、子どもたちは、そこまで一貫したイメージを持つことはできない。けれども、部分的にイメージを重ねることによって、子どもの動きはこのストーリーの流れに乗り、動きにアクセントをつけていくことはできる。モノ・ストーリーや活動ストーリーは、その支えであり、また開拓の原動力なのである。

4 イメージの流れだけでは無理

このような三つのストーリーが重なり、絡まって、子どもたちの楽しい動きは創られていく。ところが、今回の実践は③のイメージのストーリーだけが支えとなって作られていた。これでは、子どもたちの動きが流れとして創られないのも無理はない。『みたて』のリアリティーの支えどころとなる①のモノとのかかわりが欠けているのだから。だから、動きが響き合わされることができなかったのである。活動のストーリーが、みんなの動きとして演じだせなかったのである。

しかし、そこにつながる場面は、二つあった。一つは、子どもが小さな箱に入った時。二人の子が、箱の中に入って布をかぶせられた時。その時に示した、動かないという動きである。“おおかみさん”が、頭に手を当てて「動かないからここには(誰も)いないようだな」と言ったとき、二人ともまったく動かなかったという事実がある。

そして“おおかみさん”が離れて違う方に向いて声をかけていくと、布をとって箱から逃げ出していったのである。子どもたちは、きっと、それぞれに耳をそばだて、見えない「おおかみさん」の動きを見、それにあわせて動きを創ったのであろう。「食べられちゃう」ということをイメージの世界に重ねて意識したのかもしれない。とすれば、動きの響き合いの端緒がここにはあった。

もう一つは、大きな段ボールの陰に入った時、それまで保母が何とかつなごうとしていたストーリーがほぼ完全に切れた場面である。子どもたちは、それまで支えどころのない動きの中で動こうとしてきた。が、ここにきて、楽しいものに出会ったと言える動きを示した。段ボールの家との出会いである。みんなで身体を寄せ合い、窓からのぞき、楽しんでいる。相互の動きの響き合いが生まれた。『段ボールあそび』の成立である。モノを支えとして、みごとに響き合っている。狭い空間は、子どもの身体が楽しみ交流しあう格好の舞台なのかもしれない。これを、ストーリーの中に織り込むことである。

このように、モノが呼び起こす子どもの活動を読み取り、それを保母の活動のストーリーに重ねて節々に織り込んでいくことができたなら、子どもたちはどんどん乗り出していくことであろう。

この点に関しては、ある保育園での一つの状況が実証性をもつ。新任の保母たちの表情がぱっとしない。身体の動きに切れがない。そこで筆者は彼女らに言った。

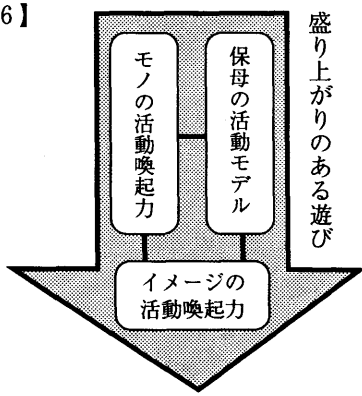
「もっと、言葉や身体の切れをよくする必要がある。子どもの動きを呼び起こすのは、明るいつーンの切れのある動きなのだから。あなたがたはまだ未熟なのだから、考えて動きを創ろうとしてもムリ。思い切り楽しく動いて、うまくいったらそれがなぜなのか考えればよい。」と。

そのように言ったのは、【図6】のような構造を子どもたちの動きから抽出していたからである。実践場面を、保母の自意識の中に閉じ込めてはならないからである。

それから数ヶ月後。研究保育は、彼女らの担当であった。やはり二歳児の『おおかみさん』。彼女らは、あたまにおおかみさんやお母さん山羊の面をつけて、声も身体の動きも目いっぱい切れのある演技を披露した。保母たちの動きも、まさに活動のストーリーとして展開されて行った。保母同士の動きも、響きあって軽妙であった。子どもたちは乗りに乗っていた。「きゃあきゃあ」と大騒ぎではあったが、その騒ぎは、子どもたちの活動ストーリーとしてみごとに展開されていた。動きにメリハリがあった。その動きの支えは、保母の切れのある動きと、子どもの動きと保母の動きをつなぐ「面」という小道具であった。そしてそこには、「子どもたちがあんなに動いてくれるなんて思いませんでした。」との保母たちの声があった。

しかし、子どもたちは「動いてくれた」のではない。「動いた」のである。モノ相互の連関のストーリーと活動のストーリーに支えられて。そのように読み取ることができる場面であった。

【図6】



5 ストーリーとドラマの関係

さて、ここまでは、活動のストーリーをどう展開するかということ述べてきた。しかし、実は、ストーリーはその内にドラマを含んで展開されてこそ、生きたストーリーとなるものである。ということは、ドラマの実相は、ストーリーのドラマティックな転換なのである。それには、次の二つの場合がある。

① 小さなドラマの繰り返しの中での飛躍的展開。

② 複数ストーリーの出会いによるストーリーの質的転換。

この二つである。具体的にみてみよう。『おおかみさん』の中で、「おおかみさん、いま何してるの?」と問うときには、次第に「おおかみさん」がドアの外に飛び出す段階に近づいていく筋にある。この問いかけ・応答（呼応）は、「怖がる者」と「怖がらせる者」とが壁を隔てて対面する小さなドラマである。それが、徐々に大きなドラマへの準備のストーリーとなって重なっていく。また、“子やぎさん”は「ああよかった」と言いながら一見変わらない、しかしそれゆえに安心を強めるストーリーの上にある。だから、ドアから“おおかみさん”が出てきたら大事件になるのである。上記二つの絡みあわせがここにはある。この点を、演出する者は心得ておかななくてはならない。なぜなら、子どももまた、あそび世界におけるドラマづくりの主体だからである。

Ⅳ まとめ

筆者は、1996年1月から1998年7月までの間に、保育園の研究保育の場に20回余り臨み、様々な遊び場面における子どもの姿や保母の実践を参観・観察し、分析・研究協議を重ねてきた。本論ではそれらのうち三つのあそび場面を取り上げ、論及したが、それは次の理由による。

- ①『いないいないばあ!』は、呼応の最もプリミティブなものであると考えたからである。そして、その構造が明らかになれば、どう子どもとかわったらよいのかということの原則的關係が示せると考えたからである。
- ②また『新聞紙あそび』は、モノとの関係を問う適切な素材であると考えたからである。イメージ形成にどのような役割を果たすかを問うことなくしては、子どもの対象的活動の積極的意味を解明できないと考えたからである。
- ③『おおかみさん』は、①②のこれらをストーリーを楽しむあそび活動の中に読み取り、とりわけストーリーの変化を支えるリズムと形象相関が、子どものイメージの成立（ストーリー

への心身の乗り出し）をどのように支えるかを探る舞台として位置づけた。

この意味で、この三つの遊び場面は、一方では個別独立したあそび場面であるのと同時に、他方では、構造的連続性を持ったものとして位置づけることができたといえる。そして、これによって、子どものあそびの中のリズムとモノ（形象）とイメージ（表象）との関係を一定程度示すことができたと考える。

その焦点は、次の事項である。

- ①『無』と『有』の転換が、展開のリズムを創る。
- ②この展開は、重層的な『出会い』の過程である。
- ③その過程は、対象世界（素材・関係）の多面性を引き出し、それを受け止めた指導パフォーマンスが、子どもの心身の躍動を引き出すことによって実質化されていく。
- ④こうして、あそびの展開の筋は、『呼びかけ』と『探求』と『発見』と『喜び』の共有に支えられて広がっていく。

この四つの事項は、引き続き観察と分析の中で、より精緻に検証されていくことになる。

最後に、本論で掲げた実践事実との対面の機会を与えて下さった実践者の方々はもとより、筆者を共同研究者として迎えて下さった山口保育園長浦山和子氏と大内保育園長野村啓子氏、ならびに研究協議を組織・進行して下さった両園主任の林和子氏と中山美津子氏に心より感謝する次第である。

注1) 山口市立山口保育園 1996年1月25日

○歳児クラス（男児5名 女児4名）
実践者；水野啓子・畠山美智江

注2) 山口市立大内保育園 1997年5月22日

二歳児クラス（男児8名 女児10名）
実践者；直地裕美・児玉めぐみ・篠原由佳

注3) 山口市立大内保育園 1998年6月5日

二歳児クラス（男児8名 女児8名）
実践者；岡村貴美子 篠原由佳 山本恵美

SUMMARY

The analysis of dynamic-structures of the infants' playings (1)

— From three stages of the experimental practices in a nursery-school—

Kiyoshi AKABANE

This report concentrates on three kinds of playing (0 and 2-year-olds at a nursery-school), and refer to the structures of infants world of playing. These different types of playing "Inai-inai-baa", "Playing with many sheets and pieces of newspaper" "Playing wolves" were put into practice as an experimental one by nurses.

The most important point in the observation and analysis of these playings is to understand what the infants face when they play, that is, how the playing relates to creating their understandings. Expected to be cleared by referring to these things are the developing structure of the stories and dramas in their imagination, and the relational structures between their imagination and their actions.

In this analysis, two things has been cleared that paying attention to the peculiar aspects of the structures in the playing materials is important. Besides, that rhythm and stories based on them should be inserted in the performances of nurses.