

# 保育における共同性と他者経験

榎 沢 良 彦

## 目 次

- I 問題の所在
- II 子ども同士の共同性
- III 子どもたちの共同性と保育者の存在
- IV 共同性における他者についての経験
- V まとめ

## I 問題の所在

子どもの発達とは他者との関係の下に展開することは、今や常識となっている。例えば、鯨岡は関係発達論の視点から子どもと養育者または保育者の原初的コミュニケーションの諸相を明らかにし（鯨岡、1997、1998）、さらに、他者との相互的関係を生きる者としての子どもと養育者の両義的在り方を明らかにした（鯨岡、1998）。鯨岡の研究は、保育を矛盾した在り方を抱えた子どもと大人が共に生きるという仕方で影響し合っている営みとして描き出している。近年では、佐藤が、幼児（人間）の発達を、自分の考えや意志を表現として表す行為に注目し、それが他者との共同の活動を生み、その中で展開するものとして描いている（佐藤、2008）。すなわち、佐藤は表現行為を中心に、共同性の視点から保育の場における子どもたちの発達の姿を明らかにしようとしているのである。

このように、発達研究においては関係論の視点、あるいは共同性の視点が重要となっている。保育実践においては、子どもたちと保育者が相互に影響を与え合っているのだから、そこで何が生じているのかを理解するには、関係論の視点や共同性の視点が不可欠である。そして園生活における子どもたちの経験を理解し、それが有意味なものとなるように援助するには、共同性の内実を具体的に明らかにすることが必要である。また、私たちが一般に他者をどのような存在として経験するかにより、活動の意味は異なる。それ故、共同性の下での活動が子どもにとって有意味なものとなるように援助するためには、子どもたちが共同性の下に他者をどのような存

在として経験しているのかを明らかにすることが必要である。そこで、本稿では、子どもたちと保育者の共同性の内実を明らかにすると共に、共同の相手である他者はいかなる存在であるのかを明らかにしたいと思う。

## II 子ども同士の共同性

一般に私たちは、客観的に確認できる行動的なやりとりをもって、子どもたちの共同性がどの程度育っているのかを判断する。だが、重要なことは、共同的な行動を成り立たせているものは何か、という問題である。その意味で、まず、子どもたちの共同性の内実を明らかにしよう。

### 1. 共同への志向性

人間は、本来、他者と共に生きようとする存在である。それが前提となって子どもの発達は可能になる。人間の持っているこのような本能的な志向性を、鯨岡は「繋合希求性」（鯨岡、1997、pp.87-92）と呼んだ。鯨岡は子どもと養育者の間に働く繋合希求性がコミュニケーション、相互的な応答を生むと考えたのである。幼児たちの共同性は、本来人間が持っている繋合希求性が発展したものと言えるだろう。園生活における子どもたちの関わりをつぶさに見ると、幼児は互いに繋がり合おうとする志向性、すなわち共同への志向性を有していると思われる。そのことを次の場面で考えよう。

【場面1】 女兒たちがシロツメ草でアクセサリーを作る  
(20××年6月4日)

A先生が5人の女兒(H子、A子、S子、K子、T子)とシロツメ草を摘みに行く。子どもたちは会話をしながらシロツメ草を摘み、その場でアクセサリーを作る。A先生は彼女たちにずっと付いているわけではなく、他の場所で遊んでいる子どもたちの様子を見に行つては戻ってくるというように行動している。

しばらくして、子どもたちは木陰のある場所に移動する。H子とS子が並んでベンチに座り、アクセサリーを編む。他の子どもたちは近くにある雲梯で遊んでいる。A子は自分の作ったアクセサリーを持って遊んでいたのだが、私の元に走ってきて「これあげる」と私に差し出す。私が「いいの?」と聞くと、「うん」とうなづき、雲梯に戻る。私はH子とS子に「こんなに長いのもらっちゃった」と言ってみせる。すると、H子は「私、もっと長いを作る」と言って、アクセサリーを編む。雲梯で遊んでいたK子がH子の元に戻ってきて、材料のシロツメ草が残り少なくなっているのを見ると、ザルを持ってシロツメ草を摘みに行く。今日は、A子、K子、T子の3人が一緒に行動している。結局、この3人がせっせとシロツメ草を摘んでくれる。3人は、「まだまだ足りない」「もっと、もっと」と掛け合いのように言つては、シロツメ草を摘む。H子がしびれを切らせてやって来て、「まだ?」と聞く。私はH子に「こんなに摘んだんだよ」「まだまだだつて」と答える。すると、H子も一緒にシロツメ草を摘み始める。

この場面では、一緒にシロツメ草を摘んでいた女兒のうち、H子とS子の2人がベンチでアクセサリーを編み、A子、K子、T子の3人が材料のシロツメ草を摘むことになった。H子は、3人がシロツメ草を摘んでいるのを知っており、3人の元に催促に来た。ところが、私が「こんなに摘んだんだよ。まだまだだつて」と答えたことが切っ掛けとなり、H子自身もシロツメ草を摘みだした。H子は3人の様子と私の応答により、するつもりのなかったシロツメ草を摘む行為を始めたのである。すなわち、H子は3人の活動に引き付けられ、その共同性に引き込まれたのである。このことは、子どもが他者との共同性を容易に生きてしまうことを示している。他者との共同的な生を生きようとするという、共同への志向性が常に働いている故に、子どもは自分の目的連

関を離れ、友達の活動に容易に参加できるのである。

ところで、H子がA子たちの活動に参加する切っ掛けを与えたのは私の言語的応答であった。目の前に生じている事態を私は“こんなにたくさん摘んだけれども、まだ不足している”と意味付けたのである。その意味付けが、H子がA子たちの活動に参加する(共同性に入り込む)姿勢を強めたのである。つまり、共同への志向性を強めたのである。ここに、保育者の仲介的働きかけとしての言語表現の意義が見られる。状況をどのように言語的に意味付けるかが共同への志向性を左右するのである。

## 2. 意欲の共有化と活動の共同化

互いに遊び仲間として意識し合っている者同士にとっては、仲間の誰かが思いついたこと(意欲)が即座に自分自身の関心の対象(意欲)となる。つまり、共同性を生きている者は絶えず意欲を共有化しようとしているのである。そのことを先の【場面1】で検討しよう。

H子のためにシロツメ草を摘むことを思い立ったのはK子であるが、彼女と共に行動していたA子とT子も同じように熱心にシロツメ草を摘み始めた。A子とT子はシロツメ草を摘む行為の目的はわかっていないが、K子の“シロツメ草を摘もう”という意欲は共有しているのである。3人が掛け合いのように発している言葉も、A子とT子は同調的に発しているものであり、いわば、シロツメ草を摘む活動を活気づける掛け声のようなものである。一般的に大人は目的のために行動すること(目的がわかることで行動する意欲が生じること)が多いが、子どもの場合には目的がわからないまま意欲だけが共有されることがよくある。それは、共同への志向性が働いているからである。

意欲が共有されることにより、活動が共同的に遂行される。むしろ、共同への志向性が働いている子どもたちにとって、意欲の共有化は活動の共同化と同義と言ってもよいのである。共同への志向性の下にあらゆる活動が誘発され、子どもたちにより共同的に遂行されるのである。

例えば、K子、A子、T子の3人は掛け合いのように会話をしながらシロツメ草を摘むこと自体を楽しんでいるが、このとき、彼女たちのうちの誰かがその活動を導いているわけではない。彼女たちの活

動を引き出しているのは、共同性自体である。共同性により彼女たちが導かれているという意味では、彼女たち各自の主體的意志や意欲（私の主張）が強く働いているというわけではない。むしろ、共同性の下に、主體的意志や意欲は喪失されていると言ってよい。自分の意志を実現することではなく、共同性を生きること自体が彼女たちの生を充実させているのである。すなわち、子どもたちは共同性を生きることの中で、対象への関わりに夢中になるのである。

このように、主体性を喪失しながら充実して生きることが目的遂行を目指して生きる者にはあり得ないことである。なぜなら、目的遂行とは自己の意志の実現を意味するからである。3人のシロツメ草を摘む活動は、客観的には「H子がアクセサリーを作るための材料を用意するための活動」として位置付けることができる。すなわち、目的連関に位置付く活動である。確かに、K子は当初そのつもりで活動を始めた。しかし、シロツメ草を摘み始めるやいなや、3人はその活動自体に没頭している。「もっともっと」という言葉は活動への没頭から自然と発せられる掛け声であり、それが逆に活動への没頭を促しているのである。彼女たちは最早目的遂行的な在り方で自己の意志の実現を目指しているのではなく、それとは対照的に、遊ぶ在り方において活動そのものに夢中になっているのである。

このように、共同への志向性を生きている子どもたちは容易に遊ぶ。つまり、共同性と遊ぶ在り方は結び付いているのである。したがって、ここで言う「意欲の共有化」とは、主に遊ぶ在り方においてなされる活動への意欲の共有化である。その意味では、「遊ぶ意欲の共有化」と言えるだろう。

### 3. 相互的な受容

意欲が共有化されることにより共同的な活動が展開するのだが、それが崩壊することなく展開して行くには、子どもたちが互いに相手を肯定的に受け止める姿勢、つまり相手を受容する姿勢が存在していなければならない。むしろ、共同への志向性においては、子どもたちは共同の相手に対して絶えず好意的な関心を向けている。好意的な関心を向けるからこそ活動を共有できるのである。そして、相手に対して好意的な関心を向けていること自体、相手を受

容していることに他ならない。この受容性は意識的な努力としてなされるわけではなく、素朴な形で自然になされるのである。そのことを以下の場面で検討しよう。

#### 【場面2】子どもたちと保育者が一緒に砂山作りをする (20××年10月7日)

4歳児の保育室近くにある広い砂場で4歳児たちが遊んでいる。副担任のO先生が数人の4歳児男児と砂山作りをしている。先生はほとんど子どもたちの遊び仲間という様子である。子どもたちと先生はスコップで砂を叩いて固めたり、スコップの背で丁寧にならしたりする。特別、話し合った上で砂山作りを進めているわけではない。子どもたちは互いに友達の行為を見ては、それに応じて自分も行為するというように、共同で山を作っていく。一人の男児（A男）が素手で優しく山を固めた後、「これで完成」と言う。すると、もう一人の男児（B男）が釣られるように「完成」と言いかける。しかし即座に「まだだよ。もっと大きくしようよ。ふじさんだから」と言い直す。A男はB男の提案を受けて「ふじさんができたら白い砂かける」と返事をする。そして、そばにいる私にも同じようなことを言う。私は「そうだね、白い砂は雪みたいだね」と応える。

そうこうしているところに、他の遊びをしていたI男が自分もすると行ってやって来た。みんなで使っていたシャベルを4本持ってきて、特に誰に向かってというわけでもなく、砂場にいる人たちに対して、「4こでやる」と言い、両手に4本のシャベルを持ち、砂をすくおうとする。見ていた私は難しそうに感じながら、I男に「4こですくうのか。テクニックがいるね」と話しかける。I男は私に返事をするわけでもなく、シャベルで砂をすくおうと努める。A男が「これで完成」と言う。その言葉を聞いた後、I男はシャベルで砂を山の頂にかける。それを見たA男が「これで出来上がり」と言う。

砂場で子どもたちが共同で砂山を作って遊ぶことはよくある光景である。そのとき、子どもたちが綿密な打ち合わせをすることは決してない。彼らは何となく、かつ自然に共同して遊ぶ。この場面もまったく同様である。

この場面では、子どもたちと保育者は砂山を作るという遊びの目的は共有しているが、それをどのよ

うにして作るかということまでは共有していない。と言うよりは、そこまで考えてはいないのである。つまり、彼らは役割分担をして活動しているのではない。それ故、彼らは砂山作りへの他者の関わり方を問題にすることはない。どのような関わり方をしようが、砂山を作るという目的に叶っているのであれば、全く構わないのである。むしろ、彼らは他者の関わり方を砂山作りの一つの仕方として容認し合っているのである。

そのことは子どもたちが互いに無関心であることを意味してはいない。子どもたちは相手の行為を見ている。そして、その行為に自分の行為を結びつけ、関連させるという仕方で行為している。すなわち、子どもたちの行為は互いに相手の行為に触発される仕方では生まれているのである。それ故、自分の行為に先立つ相手の行為は、自分の行為の根拠として、基本的に肯定的に受け止められるのである。つまり、子どもたちは「仲間」として相互に相手を受容し合っているのである。B男がA男の発言に釣られかけたのも、相手を受容するという在り方が基本的に存在するからなのである。

ところで、この場面で、子どもたちの意見の対立と見える出来事があった。例えば、砂山を完成とみなしたA男に対して、B男が「まだだよ」と反対した。また、A男が「これで完成」と言った後に、I男が山に砂をかけた。しかし、それらは山作りに関わる相手の行為自体への拒否ではない。共同の活動をどの時点で終了させるかについての意思表示であり、仲間同士の間で容易に合意がなり立つ問題である。一時的に意見の相違が見えたとしても、それは子どもたちの相互的に受容する在り方の中に吸収され、解消されてしまうのである。

このように、共同的な活動は相互に受容し合うという在り方を基盤として展開する。それ故に、子どもたちの共同は、相互に相手の行為を活かすという方向でなされるのである。

#### 4. 共同性における身体と言葉

筆者は、すでに保育空間は身体の共同化により生み出されることを論じた(榎沢 2004)。そのことは、共同的な活動は身体次元における共同性により生まれていることを意味する。身体の共同性とは、身体と身体とが呼応したり連動するという仕方

で影響を与え合っているということである。身体次元における子どもたちの共同性の特徴を、以下の場面で検討しよう。

#### 【場面3】年長児たちが台車を引いて遊ぶ

(20××年4月30日)

年長の男児4人がロープをつけた台車で遊んでいる。1人が台車に乗り、Y男がロープを引き、他の2人が後ろから押す。車が地面に食い込むので思うように台車を走らせることは難しい。しかし、子どもたちはそれが面白いようである。子どもたちは台車を引いて直進したり、曲がったりする。台車がぎごちなく動いたり、バランスが崩れたりすることが面白いようである。そのうちに、他の男児2人が興味津々の笑顔で彼らの後に付いてくるようになる。そして、もう一台の台車を見つけると、2人も同じようにして台車で遊びだす。2台の台車が連れ立つようにして走る。

この場面では、最初、4人の男児が1台の台車を走らせて遊んでいた。その様子に他の男児2人が気付き、興味深そうに見始めた。2人が4人の後に付いて回っていることからわかるように、2人は台車遊びに強い興味を抱いている。しかし、台車で遊んでいる4人と彼らに付いて回っている2人との間には遊び仲間の関係は生じていない。2人は遊び仲間に入っていないという意味では、観客である。

一般的に、スポーツのプレイヤーと観客とは、立場は異なるものの、一つのゲームを成り立たせている共同者である。観客はプレイヤーのプレイに興奮し、声援する。その声援に鼓舞されプレイヤーはプレイする。プレイヤーと観客が互いに影響を与え合いながら、ゲームが展開していくのである。したがって、観客はゲームの一員であると言える。この場合、プレイヤー同士の身体が連動し、応答し合っているのと同様に、観客の身体はプレイヤーの身体と連動している。子どもたちの遊びにおいても、全く同じことが成り立つ。

観客である2人の男児は台車遊びをしている4人の男児たちに付いて回っている。つまり、2人の身体は4人の身体と連動している。すでに身体が相手の身体に連動している故に、切っ掛けさえあれば、2人は容易に4人と同じ遊びを始めることができる。実際に、2人は台車を見つけると同じように

遊び始めた。そして、2台の台車が連れ立つように走った。ここには明らかに、彼らの身体の共同性が見て取れる。ただし、2人と4人は相互に会話をするなど、積極的な関わりをしているわけではない。やはり、4人と2人というグループの境界が存在している。したがって、4人と2人の間には明確な遊び仲間の関係があるとは言いがたい。しかし、共同的な関係は確かに存在しているのである。

この例のように、身体の共同性の次元で関わり合っている場合、必ずしも当事者には「遊び仲間」という明確な意識があるわけではない。しかし、互いに意識し合うことにより楽しい雰囲気を共有し、「遊び仲間のような関係」を生じさせるのである。子どもたちは、いわば「遊び仲間」に準ずる関係を生きるのである。

一方、子どもたちが相互に言葉を交わす場合、彼らは明確な遊び仲間の関係を形成する。通常、子どもたちは遊びに加わりたいときには、「いれて」と話しかけ、話しかけられた者は「いいよ」と答える。この「いれて-いいよ」の言葉による儀式が両者の間に遊び仲間の関係を生み出す。それ以降、子どもたちは仲間としての会話を展開する。言葉による儀式に始まり、子どもたちは言葉を交わすことにより、遊び仲間の関係を明確にし、それを確認し続けるのである。その意味で、言葉は関係を自覚させ、仲間意識を強化するのである。

この場面のように、子どもたちの間で言葉による儀式が行われていない場合は、自覚的な遊び仲間の関係は生じない。つまり、子どもたちの関わりは、身体の共同性の次元での関わりに留まることになる。身体の共同性のみ依存した「遊び仲間のような関係」は強固なものではない。それ故、いつの間にか子どもたちが離れていき、自然にその関係が消滅することも容易に起こり得るのである。

### Ⅲ 子どもたちの共同性と保育者の存在

子どもたち同士の共同性は前章で明らかにしたような内実である。そのような共同性に、保育者が関与し、保育者を含む共同性が生じ、遊びや活動が展開する。そこで、本章では、共同性と保育者の関係という視点から、子どもたちと保育者の共同性の特質を明らかにしよう。

#### 1. 保育者の示す関心

保育者には子どもの活動を支え、発展させようとする意識がある以上、保育者と子どもとは立場は異なる。しかしながら、保育者が子どもの活動に何らかの関与をするかぎりにおいては、両者は活動を共有することになり、そこには共同的な関係が生まれる。共同的な関係にある者同士は、相互に相手の行為やその結果に対して関心をもち、それに対して関わる。そのような自然な関わりの一つとして、保育者は子どもの行為やその結果に対して積極的な関心を示す。それが子どもの活動意欲を高めることにつながる。そればかりか、子どもたち同士の共同性をも高めるのである。次の制作の場面を考察しよう。

#### 【場面4】保育室で子どもたちが木工制作をする

(20××年6月17日)

5歳児の保育室。木工のコーナーでは、K夫、A夫、M子の3人が木片に釘を打ち込んでいる。M子は大柄の子どもであるが、A夫は小柄でひ弱な感じがする。私は子どもたちとは馴染みがないので、私に気付いた子どもには笑顔で穏やかな調子で「おはよう」と応える。子どもたちはにこやかな表情を返してくれるので、私は受容されたと感じる。

M子は熱心に木工に取り組み、金槌の使い方もうまい。ウサギのような動物を作ると、それをしまい、他のコーナーに行く。K夫とA夫は苦勞しながら進めている。特にA夫は釘がうまく打てない。K夫の方は比較的釘がうまく打て、木片をいくつもつなげていく。私は特にA夫に援助が必要と思いつつ2人の側にしゃがんでいる。K夫は私にしきりと話しかけてくる。私は彼に応じて会話をする。同時に、A夫のことも意識している。K夫とA夫の間には行動的な相互交渉はなく、それぞれが木工に取り組んでいる。しかし、2人は完全に独立しているわけではない。A夫は、K夫と私の会話を聞きながら、かつ頻繁に私たちを見ながら木工をしている。A夫はなかなか釘が打ち込まず、木工に取り組みながらも私に視線を送ってくる。その様子に、私はA夫が援助を求めていることを感じる。しかし、できるだけ彼に任せようと思う。そこで、直接手助けするのではなく、「釘をまっすぐにしてごらん」等と助言するに留める。「(曲がった釘が)ぬけない」と言って木片を持ってくると、釘を抜いてやり、彼の意欲を支えるようにする。

そうこうしているうちに、K夫が自分の指を打ってしまい、保健室に行く。

治療が済んで、K夫が戻ってくる。涙が頬に残っている。担任のI先生がやって来て、「涙ついているね」と話しかけ、K夫を気遣う。そして、彼の作品を見て「お顔みただね」と話しかける。すると、K夫は微笑んで「秘密のもの」と答える。そこに私が関わり、「秘密のものか。楽しみだね」と話しかける。再びK夫の気持ちが作品作りに向いていく。K夫は、作りかけだった2つの木片をくっつけて、「2つ合体する」と、I先生と私に言う。そして、木片の組み合わせ方を考え、試みる。木片がうまく組み合ると、「こういう風に合体する」と、明るい表情で言う。すかさず私は「おー、そういう風になるのか」と、感心して応える。さらにK夫は黄色の三角形の木片を手にして、「ここに付ける」と言って、その木片を作品に付け足してみる。また、木片を尻尾のように並べてみたりする。

その間、A夫はずっと木片を釘でつなげようとしている。やっとのこと、木片に釘を打ち込むことができた。その瞬間、A夫は「出来た!」と、いかにも嬉しそうに私に向かって叫ぶ。そして、私に「これ、生き物だよ」と教えてくれる。その作品を手を持ち、「難しいのが出来た」と、得意そうに私に見せる。私は微笑んで「出来たね」と応え、拍手を送る。

そろそろ片付けの時間になる。I先生はそのことを子どもたちに告げながら、彼らの中に入り、自ら大型積み木などの片付けを進める。子どもたちは先生に誘われるかのように、片付けを進める。I先生は決して子どもたちに強要してはいない。先生自身が子どもたちと協力して進めるという姿勢である。大きな製作テーブルは、子どもたちと先生が力を合わせて運ぶ。子どもたちは先生から頼まれたわけではなく、自ら片付けに加わり、協同的に行うのである。その中で、K夫は私に「明日もやろう」と笑顔で言う。私は「そうだね。明日もやりたいね」と応える。A夫は「目を描いてこよう」と私に言う。私が「お家に持っていくの?」と聞くと、「うん」と応える。

この場面には、子どもの意欲を支える保育者の二通りの関わりが見られる。一つは前半部における私のA夫に対する関わりである。うまく釘が打てないながらも、木工を続けようとするA夫の意欲を支えるために、私はA夫を見守っている。すなわち、A

夫に関心を向けている。A夫も私の関心を意識しており、私たちの方にしばしば視線を送ってくる。A夫と私との言葉のやりとりは少ないが、苦労しながら木工をすることを巡り、A夫と私が交流していることは間違いない。この時、私は客観的な観察者としてA夫を見ているわけではない。「見守る」ということは、相手の行為をあたかも自分の行為であるかのように受け止めることを意味する。すなわち、共同者となるということである。A夫は共同者としての私の存在を意識しつつ、木工を続けたのである。A夫と私が共同者であった故に、木工が完成した瞬間にA夫はその喜びを私に向かって叫ぶという仕方で表現したのであり、私もその喜びに共感をもって応えたのである。このように、子どもの活動に関心をもち、その過程を共に生きようとする保育者の存在が、子どもの活動意欲を支えるのである。

ところで、この場面での私の関心は、A夫が何を制作しようとしているのか(表現の内容)にあるのではなく、どのように制作をしているのか(表現の過程)にある。木工に苦労しているA夫にとっては表現の過程は重要な問題である。したがって、保育者としての私は共同者の立場に立つことにより、A夫の苦労と意欲を理解しようとするのである。この場合、保育者の関わりは子どもの意欲を支えることに焦点化されるので、子どもの意欲の有りようにより、見守ることもあれば、積極的に関与することもあるなど、関わり方の仕方や程度は大きく異なる。

一方、保育者は子どもの表現の内容にも関心を示す。保健室から戻ったK夫に対するI先生と私の関わりがそれである。まず、I先生が制作への意欲を失っていたK夫の作品に興味を示したことで、再びK夫の中に意欲が湧き上がってきた。「お顔みただね」という言表は、K夫の作品に対する一つの解釈である。

解釈は常に「私の解釈」としてなされるのであり、作者の意図を正確に捉え、それが正しいか否かを作者に確認するためになされるのではない。つまり、作者の意図は問題ではないのである。それ故、私の解釈は他者にとっては新鮮なものであり、解釈に誘う一つの出会いとして体験される。すなわち、作者は自分の作品を他者に解釈されることを通して、無自覚的になしていた制作という行為の地平から、それを解釈するという新たな地平に飛躍するのであ

る。今までの地平が新たな地平に変わる以上、それは出来事であり、出会いである。こうして、作者は新たな地平から自分の作品を見ることになり、制作自体が新たな地平の元に、新たな意味合いを帯びることになるのである。

K夫はI先生の解釈により、「あなたはどう解釈するのか」と問われたことになる。このとき、初めてK夫は解釈の地平に立ったのである。「秘密のもの」という答えは、それ以前に用意されていたものではなく、問われることにより生まれた答えである。そして、彼の微笑みは新たな地平に開かれた楽しさを意味していると言える。こうして、I先生により新たな地平が開かれたK夫は、「秘密のもの」という作品作りに取りかかった。K夫は、すでに制作してあった2作品を、「秘密のもの」というテーマの元に組み合わせようと試行錯誤し、新たな作品を創造した。このように、K夫の創造への意欲は、I先生と私の表現の内容（作品）への関心により引き出され、支えられたのである。そして、K夫と保育者が共通の関心を持っている点において、そこには共同性が存在する。すなわち、子どもと保育者の共同性が子どもの意欲を生み出しているのである。

そして、K夫とI先生の作品解釈という地平での関わり合いは、側で制作をしていたA夫にも影響を与えた。すでに、A夫はK夫と私を意識しながら制作をしていた。それは、A夫がK夫の生きる地平を自分も生きようとすることを意味する。それ故、K夫が新たな地平に立てば、A夫もまた新たな地平に立つのである。「これ生き物だよ」という発言は、A夫がすでにK夫と同様に、作品解釈の地平に立っていたことを意味する。この時はいまだA夫とK夫の間には相互的応答は生じていない。しかし、二人が同じ地平を生きている以上、そこには相互的応答が生じる基盤が存在していることになる。また、A夫と私との間には共同性が存在していた。そしてK夫と私との間にも共同性が存在していた。すなわち、保育者を介して子ども同士が同じ地平を生きることが可能になっているのである。それ故、いつでもA夫とK夫との間に相互的応答が生じる準備態勢が整っていると言えるのである。

以上のように、保育者が子どもに示す関心が活動への意欲を生み出しているのだが、逆に、保育者自身の意欲も子どもにより引き出されている。この

場面では、片付けの時間になっても子どもたちの意欲は衰えていない。K夫もA夫も「明日へ」と意欲を持ち越している。二人とも明日に期待をし、未来を積極的・肯定的に生きている。二人の未来に向かう意欲はI先生と私の関与により生じたのであるが、関与した私自身にも彼らと同様の未来に向かう意欲が生じている。K夫の「明日もやろう」という意欲の表明に対して、「そうだね。明日もやりたいね」と応える私は、子どもと共に生きる者として、明日に期待を持っているのである。なぜなら、子どもの明日は保育者の明日でもあるからである。こうして、子どもと保育者はその意欲を共同的に生み出すのである。

## 2. 遊びの創造的展開

上記の考察から、子どもの制作活動、すなわち創造活動に保育者が関心を示し、その作品を解釈することにより創造的意欲が高まることがわかった。このことは、制作活動（芸術的活動）にのみ言えることではない。遊びとしてなされる活動はすべて、保育者と子どもの共同により創造的に展開する。そのことを次の場面で考察しよう。

### 【場面5】保育者の関わりで電車遊びが発展する

(20××年10月10日)

4歳児の保育室。保育室の入り口に近い辺りで、R夫が一人、空き箱をつなげたものを床の上で動かしている。担任のK先生が彼の側に行き、「Rちゃんのこれ、何だろう？」と聞く。R夫は先生を仰ぎ見て「電車」とはっきり答える。先生は「線路作る？」と提案する。R夫は頷いて同意する。K先生は青いビニールテープを持ってきて、「これを貼る？」と聞く。するとR夫は先ほどと同じように頷く。そこで先生はテラスの方に行く。R夫は床に電車を走らせながらK先生の所まで行く。K先生が先に立ち、R夫が後を追う形でテラスに出る。K先生は床にビニールテープを少しずつ貼る。するとR夫は電車を置き去りにして、テープを貼っての線路作りに視線を向け、K先生に付いて行く。先生は線路作りに関する話をR夫に話しながらテープ貼り続ける。先生はR夫に良く聞こえるように「ここを駅にしよう」と言い、テープで四角を作る。そして、「ここ、何の駅にする？」と話しかける。R夫はずっとK先生の手元を見つめ続けている。次に、先生は枕木のようにガムテー

ブを線路に貼っていく。そして、「Rちゃん、これ貼ってくれる?」と頼むと、R夫はガムテープを貼り始める。

先ほどからK子が線路作りに興味を持ち、付いて歩いていた。K先生は彼女にも「貼ってくれる?」と頼む。K子は楽しそうにガムテープを貼り始める。そこに他の子どもたちがやってくる。その一人のY夫が線路作りに加わる。子ども3人でテープを貼っていく。テープの線路はテラスの端で行き止まりとなる。K子が「私も(電車に)乗りたい」と言うと、K先生も「先生も乗りたい」と応える。テラスとコンクリートの通路の境を指して、Y夫が「ここ踏切」と言う。それを受けてK先生がR夫に「踏切作る?」と聞くと、R夫は頷く。丁度この時防災訓練が始まり、遊びは中断する。

防災訓練から戻ったR夫は先ほどよりもずっと生き生きした笑顔でK先生に「ガムテープ」と要求する。先生が在処を教えると、走って取りに行き、テラスに出る。そして自らテープを切り、線路に貼り付けていく。仲良しのH夫と二人で熱心に線路を作る。K先生はその様子を見ながら関わる。先生は二人に「先生、チョーク持ってくるね」と言い、取りに行く。先生が戻ると、R夫は即座に青いチョークを手にし、コンクリートの通路に線路を描こうとする。R夫とH夫は二人で黙々と線路を描く。K先生はしゃがんで二人を見守り、「(チョークが)小さくなったらここから取ってね」と助言する。もはや、先生が線路を描くことはしない。R夫は実に楽しそうな笑顔で、線路作りを進める。見ている私も楽しい気分になる。

こうして線路作りが行われているところに、他の子どもたちがやって来て、K先生に「何描いてるの?」と聞く。先生が「何だと思う?」と聞くと、「線路」と答え、次々と線路描きを始める。すでに片付けの時間になっていることに気付いたK先生はR夫とH夫に「もう電車走らせた方がいいよ」と促す。やがて二人は一緒にR夫の作った電車を走らせ始める。H夫が「駅です。駅です」と言うと、R夫が「プシュ」と、ドアの開く音を発する。K先生は二人の様子を見て、「よかった。電車走らせられて」と言って喜ぶ。そして、「バラ組の駅に入ってください」と言う。やがて電車は保育室(バラ組)の駅に戻る。

この場面では、R夫の電車遊びが担任のK先生の関わりにより、徐々に創造的に発展していく様子が見られる。つまり、K先生はR夫が創造的に生きる

るように意図的に関わったのである。そしてK先生の意図的な関わりも、実はR夫との共同な関係の中で、創造的に生み出されたものである。

K先生は、R夫が床の上で動かしているものが電車であることを確認すると、線路を作ることを提案する。それはR夫にとっては魅力的なアイデアだった。K先生はR夫に聞く仕方で、次に何をするのかを提案し、R夫の同意を受けて、先生自身がそれを実行していく。ここではK先生が能動的に遊びを展開させていると言えるが、常にR夫の意思を確認している以上、「線路を作ること」は二人が行っている活動である。つまり、共同的な活動である。共同により線路が作られていく過程を体験するにつれて、R夫の中に強い興味と意欲とが湧いていく。そして、ついにR夫自身がテープを貼ることをする。K先生の促しに応じて、R夫が作業の一部を自分で行ったのである。そのことは、現実の自分の能動的行為により線路を生み出すことを体験する、ということである。

何かを生み出す行為を自分が引き受け実行するということは、人が主体としてある世界の創造と生成に関与するということである。R夫はいわば「鉄道の世界」を創造し始めたのである。それまでは、R夫は鉄道の世界の創造をK先生に委ね、先生の行為を受け止めるという、受動的な生き方をしていたのだが、いまや、R夫は能動的に生きる行為の主体となり、鉄道の世界の創造を自ら行うのである。ここに至って、R夫とK先生は対等な共同者となったと言える。

R夫は自ら能動的に遊びを展開し始めた。彼の中には次々と表象が生成し、それを自己の行為により表現された世界へと定着させていく。そして、表現された世界から新たな表象が生成し、表現された世界を一層豊かにしていく。R夫はまさに創造的に生きているのである。一方、K先生はそれまでのような能動的に遊びを展開させる在り方はせず、創造的に生き始めたR夫に対して、見守り、助言するという立場に立つ。K先生は、R夫と共に鉄道の世界に生きることをしながらも、その世界を生成させる実際の行為はR夫に任せているのである。

こうして、この場面での前半と後半とで、K先生とR夫の在り方は逆転することになる。しかしながら、それぞれ遊びに参与し、自己の世界の展開とし

て遊びを生きている点において、両者は共同者である。つまり、両者の間に共同性が成り立っていることにより、R夫により始められた電車遊びが創造的なものになったのである。それが創造的である理由をもう少し考えよう。

K先生はR夫の電車遊びを発展させてやろうと思ひ、ビニールテープでの線路作りを提案した。この時、先生はコンクリートの通路にチョークで線路がダイナミックに描かれた様を考えていたわけではない。線路作りが進んだ結果として、それは生まれたのである。線路作りに関わってきた子どもたちも、その時点で最終的にできあがった線路の図全体を思い描いていたのではない。彼らは目の前に存在する線路の図に触発されて、次々と線路を描き足しているのである。

このように、K先生も子どもたちも次々と生成する線路に触発され、電車の世界を創造したのである。この創造を可能にしたのは、K先生と子どもたちの共同性である。彼らは線路作りの遊びに参加している者同士として「私-あなた」の関係をなし、相互に応答し合っている。つまり、互いに相手の提案に同意しては、それに触発される形で新たな表現をするというように、相互に影響し合いながら共有された遊びを展開しているのである。それ故、相互的応答の中には個人の発想を超えた発想が存在し、それにより新しい発想が引き出されていく。こうして、遊びは計画（未来）に基づく今の展開とは異なり、今を素に未来が創造されるというように、偶然性を契機とした創造的展開をするのである。その意味で、保育者と子どもの共同性は共有された遊びを未来に開かれた、内容豊かなものにするのである。

### 3. 遊びの世界を存続させる保育者の配慮

子どもたち同士の遊び仲間としての共同性が存続していくためには、共有された遊びの世界自体が存続していかなければならない。保育者は遊びの世界の存続が可能となるように配慮し、子どもの主体的な生き方を支えている。

【場面5】において、K先生はR夫の電車遊びを発展させてやるために関わり続けた。R夫の当初の遊びは、空き箱で作った電車を床の上で動かすことだった。それに対してK先生は「テープによる線路作り」を提案し、それに引かれて、R夫は「テープ

による線路作り」から「チョークによる線路描き」へと遊びを展開させていった。やがて片付けの時間になったが、K先生は遊びを打ち切らせることはしなかった。むしろ逆に、先生の方から「電車走らせたほうがいいよ」と、遊びの継続を促した。K先生は子どもたちが満足できるところまで電車遊びを展開させてやろうとしたのである。その結果として、「ばら組の駅」に電車に戻るという形で、R夫とH夫は電車遊びを自ら終了させた。

この遊びの展開の中で、R夫は「床で電車を動かす」「一本の線路を作る」「みんなで通路に何本もの線路を描く」「電車を走らせばら組の駅に戻る」という一連の遊びを展開し、電車の世界を生成させた。子どもたちにより表現された幾本もの線路は、広狭様々であり、所狭しと描かれており、躍動感を感じさせるダイナミックな絵である。その絵は、私たちに「何本もの列車が縦横無尽に線路を走るイメージ」を思い描かせる。すなわち、「電車が走る鉄道の世界」が目の前に生成してくるのである。K先生はそのような世界の生成と躍動感に満ちた楽しさを子どもたちと共に体験したに違いない。そして、そこに子どもたちの躍動する生を感じたのだろう。それ故、先生はその世界を無下に崩壊させたくはなかったのである。片付けの時間であるにもかかわらず、K先生が「ばら組の駅に入ってください」と言ったことで、鉄道の世界は存続した。そして、子どもたちは躍動感に満ちた楽しさを感じたまま、自ら遊びを終了させることができたのである。このことは、電車遊びが最後まで楽しい体験として保持され、それ故、子どもたちが行為の主体として生きたということである。かつ、遊びが遊びとして終焉を迎えたということである。

遊びが遊びとして終わるということは、その遊びの世界においてなした体験が肯定的なものとして子どもの生の中に位置付くということである。もしも、保育者が強制的に遊びを打ち切るならば、外力により遊びの世界が崩壊させられることになる。子どもたちは、それまで遊びの世界に存在していたものや出来事の意味・価値が突然変容することを体験させられることになる。つまり、遊びの世界はその象徴的意味を失い、単に「片付けるべきもの」に変質するのである。それはもはや子どもたちの心を揺さぶるものではなくなる。これは、現実の社会的世

界により遊びの世界が否定されたということを意味する。遊びの世界が否定された瞬間において、遊びの世界を真剣に生きた子どもたちの生が「無駄なもの」として、葬り去られてしまうことにもなり得る。K先生は遊びの世界の価値を尊重することにより、子どもたち自身が主体的に展開する生の価値を担保し、子どもたちの共同性を維持したのである。

#### 4. 参入者の主体性を生み出す保育者の配慮

保育者が子どもたち同士の共同性を生成させたり、高めるためには、子どもたちに遊び仲間としての意識を持たせることが必要である。すでに遊んでいる子どもたちのところに、後から他の子どもたちがやって来る場合、保育者を仲介として遊び仲間に加わることがよくある。では、仲介となった保育者は子どもたちに対してどのような影響を与えるのだろうか。保育者の働きかけが意味するところを【場面5】で考えよう。

チョークで線路を描くことに興味を持ってやって来た子どもたちに、K先生は応答している。例えば、K子に対しては「(テープ)貼ってくれる?」と頼んだ。さらに、彼女が「私も(電車に)乗りたい」と言えば、「先生も乗りたい」と応えた。場面の終盤にやって来た子どもたちとは、何を描いているのかに関して応答し合った。その結果、K子はテープでの線路作りに加わったし、他の子どもたちはチョークでの線路描きに加わった。すなわち、K先生の子どもたちへの働きかけが、子どもたちの「参入者としての主体性」を高める働きをしたのである。

一般的に、保育者が遊びに参加している場合、後から来た子どもたちは大抵保育者に話しかけ、遊びの切っ掛けを持とうとする。なぜなら、子どもたちにとって保育者はその遊び集団の代表者として受け止められているからである。そのような重みを持つ保育者が、そこで展開されている遊びに関することを後から来た子どもたち(参入者)と話すことで、子どもたちは一気にその場を「身近なもの」と感じるのである。すなわち、「他者の空間」と感じられていた場所が、「私の空間」と感じられるようになるのである。なぜならば、遊び集団の代表者である保育者は、その遊びの空間の接点だからである。子どもたちは保育者を接点として遊びの空間を自分自

身のものとして、容易に遊びに参入するのである。遊びに参入した子どもたちは、その空間を私の空間として生きているのであるから、主体的に行動することになるのである。

保育者が参入しようとする子どもに直接関わることは、その子どもを一人の主体として状況の中から浮き上がらせることになる。つまり、「地」という状況の中に「図」という主体が浮き上がるのである。なぜならば、私たちは相手との「私-あなた」の直接的な関わりにおいて、相互に相手を主体として認め合っており、それ故に、自分自身を主体として感じるからである。私たちは状況に埋没して生きているかぎり、その独自性を表すことはできない。他者のまなざしが私を捉え、状況から切り取ってくれるとき、私は自己の独自性を表し、主体として存在し始めるのである。こうして、子どもたちは保育者との一対一の関わりにおいて、主体として立ち現れるのである。したがって、保育者の子どもへの応答は、「主体的な参入者」「主体的な遊び仲間」として子どもを認知するということを意味するのである。

#### 5. 共同体自体の応答としての個人の応答

前項で、保育者が遊びに参加している場合、保育者はその遊び仲間(共同体)の代表者として受け止められる、と述べた。このことは、逆に保育者自身が部外者である場合、保育者は共同体の一員の誰かをその代表者として捉えて、共同体との関わりを持つことを意味する。そのことを次の場面で考察しよう。

##### 【場面6】5歳児たちの砂場遊びに私が誘われる

(20××年6月16日)

私がテラスで登園して来る子どもたちを見守ったり、言葉を交わしていると、年長組のY夫が「先生、きて」と言っ、私を砂場に誘う。砂場では、5人の子どもたちがスコップで穴を掘っている。私が行くと、子どもたちが私を見て、一人が「温泉作っているの」と元気よく言う。私は「温泉か。深くなったね」と応じる。子どもたちは、互いにおしゃべりしながら穴を掘っている。Y夫は「先生、お客さんになって」と言っ、私に椅子を持ってきてくれる。私はそれに座り、子どもたちと温泉作りに関する会話をする。Y夫が、お客のためにと言っ、ベンチを取りに行く。私も一緒に行き、ベンチを運んでくる。

Y夫に呼ばれた私は、子どもたちが温泉作りの遊びをしている砂場に行った。自然の成り行きとして、子どもたちは私に視線を向ける。まるで意思統一がなされているかのように、子どもたちは全員「客を迎え入れる」とう仕方で、私に視線を送るのである。この瞬間に、私は子どもたちの共同体に受け入れられたと実感する。そして、子どもたちの一人が「温泉作っているの」と私に説明するのだが、その説明を私はその子どもの「個人的説明」とは受け止めていない。「子どもたち全員による説明」として受け止めている。他の子どもたちは、仲間の一人の発言に対して口を挟むことはしない。「その通り」と、無言のうちに承認しているのである。すなわち、子どもたちにとっては、誰かの発言は「私の発言」でもあるのである。一般的に、子どもたちは仲間の誰かが発言すると、それに続けて関連した発言をするものであるが、それは、子どもたちが共同体として仲間の発言を自分の発言として生きているからなのである。それ故、私はY夫の私への発言と働きかけを、共同体が私に発言し、働きかけていると感じるのである。私には共同体としての意思を確認するために、一人一人の意思を確認する必要は全くないのである。

このことから、共同体に属している誰か一人と関わることは、共同体そのものに関わることを意味することがわかる。一般的に、子どもたちは遊びに参加したい時に「いれて」と言うが、その対象は常に特定の相手である。その相手が「いいよ」と答えると、遊びに参入していく。時には、誰に向かってなのか判断しかねるような言い方で、すなわち共同体そのものに向かって「いれて」と言うこともある。そのような時でも、答えるのは特定の子どもである。共同体をなしている子どもたち全員が答えることはない。子どもたちは誰か仲間が答えれば、その時に、その仲間に応答を委任するのである。したがって、子どもたちは仲間の返事に反対することはしない。むしろ、仲間の返事はそのまま自分の意思として肯定的に生きるのである。

こうして、子どもたちの共同体においては、子どもたちは仲間の意思を自分の意思として生きようとしている。したがって、個人の応答は共同体そのものの応答という性格を持つのである。それ故、保育者であろうが子どもであろうが、遊びの部外者に

とっては、共同体の一員はすべてその代表者という意味を持つのである。

#### IV 共同性における他者についての経験

上記のように、遊びにおいて子どもたちと保育者は共同性を有し、共同体として生きている。では、共同性により関係し合っている者は、その共同体における他者をどのような存在として経験しているのだろうか。また、共同体の一員はどのような存在の仕方をしているのだろうか。本章では、共同体における他者の存在特性について考える。

##### 1. 特定の他者と不特定の他者

遊び仲間を形成している場合、子どもたちは「我々関係」をなしている。したがって、子どもたちは「私-あなた」というように、特定の他者と関わる。つまり、遊び仲間として共同的に生きている子どもにとっては、他者は常に「特定の他者」（代替不可能な固有名を持った他者）として出会われていると言える。そのことは、すでに提示した諸場面における子ども同士の関わりに現れている。ところが、子どもたちが遊び仲間を形成する時、必ずしも他者が特定の他者として現れているとはかぎらない場合がある。例えば、【場面2】（子どもたちと保育者が一緒に砂山作りをする）を取り上げよう。

後から砂場にやって来たI夫は砂遊びを始めるに当たり、特定の誰かに向かって言葉を発してはいない。彼の発言はいわば「独り言」と言える。しかし、その独り言は内言ではなく、現実に発せられた言葉である以上、I夫は誰かに向かって意思を表現したと言える。その誰かが特定の者ではない以上、その誰かは「不特定の他者」であることになる。したがって、I夫は自分の発言に対して、特定の誰かから返事が返ってくることを期待していたわけではないと言える。この場面では、私が応答者となることでI夫の行為を受け入れてやろうとしたのだが、仮に、誰も返事をしなくても、I夫は意思表示に続き、砂遊びを始めたに違いない。

この出来事は、子どもたちは常に特定の他者とばかり関わっているわけではなく、不特定の他者とも関わっていることを意味している。言い換えれば、一定の空間を共有して遊んでいる子どもたちがいる

時、個々の子どもを包摂した「共同体としての他者」の存在を子どもは感じ取っているのである。したがって、子どもは遊び仲間として「特定の他者」と「不特定の他者」とに同時に関わっていると言えるのである。その意味で、遊び仲間としての他者は二重性を有しているのである。

【場面2】の出来事は、子どもが遊びに参加しようとした時の他者についての経験であるが、元々遊び仲間である場合にも、子どもは同様の経験をしている。そこで、次の場面を考察しよう。

#### 【場面7】砂場で子どもたちが池を作って遊ぶ

(20××年6月2日)

砂場で、4歳児たちが大勢で、山を作ってトンネルを掘ったり、池を作ったりして遊んでいる。池を作っている子どもたちは水を汲んできては水路に流し込む。私が興味深げに見ていると、T夫が「フライパンで運んできた」と私に言う。私は微笑んで「すごいね」と応える。T夫は再度「さっきのとは替えた」と言って、私に小さい鍋を見せる。私は微笑んで「そう」と応える。子どもたちはせっせと水を運んできては、特定の誰かに向かってではなく、「もういいかい?」と聞く。それに対して、誰か(決まった子どもではない)が「もういいよ」と答えると、水を流し込む。

この場面で、子どもと私は互いに特定の他者として関わり合っているが、子どもたち同士は、必ずしもそうではないと思われる。

砂遊びをしている子どもたちは「一緒に遊んでいる仲間」としての意識を有している。その意味では、子どもたちにとっては特定の他者としての仲間が目前に存在していると言える。ところが、水を汲んできた子どもたちは、特定の誰かに向かって話しかけてはいない。返事をする子どもも特定の子どもではないことからわかるように、話しかける子どもにとっては、砂場にいる誰かが返事をしてくれれば良いのである。

通常、一緒に遊んでいる者にとっては、その仲間は身体を有して厳然としてそこに存在する固有名を持った他者である。したがって、この場合、子どもは特定の他者との共同性を生きていると言える。ところが、共同体を成している仲間は共同性を生きている故にその固有性を喪失し、共同体と一体化する

ことにより、不特定の他者として存在するようになるのである。

通常、私たちは相手が特定の他者である場合、その人に向かって働きかける。たとえ、相手が対面状況にいない場合でも、特定の他者を念頭に話をする。ところが、【場面7】では、「ここにいる人なら誰でも良い」かのように、子どもたちは不特定の他者に向かって話しかけている。したがって、当の子どもは「自分の話しかけに対して誰かが答えてくれる」と素朴に信じていることになる。その意味で、子どもたちは固有の存在である特定の他者としての仲間に対してではなく、固有性を喪失した不特定の他者、すなわち共同体そのものに対して働きかけているのである。この、共同性の元に固有性を喪失した他者の集合体が「みんな」と呼ばれるものなのである。

ところで、「私たち」と言う場合の集合体は「私」という一人称の存在の集合体であるから、固有性を有した他者の集合体である。そのように他者が存在するのは、まなざしにより相互に相手を捉え合っているからである。しかし、遊びにおいて子どもたちが共同性を有していたとしても、彼らは絶えず仲間の視線を浴びているわけではない。したがって、子どもたちは真正の意味で固有の存在である他者と絶えず対峙しているわけではない。子どもたちが互いに相手と対峙しないということは、「私」を際立たせてくれる他者のまなざしから逃れることであるので、その固有性を喪失することを意味する。それ故、本来固有の存在である仲間が、いつの間にか没個性化した仲間に変容していくのである。こうして、共同体に固有性を喪失した他者の集合体という特性が生じるのである。

【場面7】において、「もういいかい?」という問いかけに対して、特定の子どもが「もういいよ」と答えてくれている。このように、応答は常に特定の他者によりなされる。一度そのような経験をすれば、二度目には、実際に応答してくれた相手に対して、同様の問いかけをしても良いだろう。ところが、子どもたちは繰り返し、不特定の他者に向かって同じ問いかけをしている。すなわち、この場合において、特定の子どもは共同体(遊び仲間)を一時的に代表しているに過ぎないのであり、固有の存在として経験されてはいないのである。共同体の一員とは、誰もが代表者であるという意味で、掛け替え

のない固有の存在ではなく、代替可能な存在なのである。

このことは、逆から見れば、共同体の一員にとっては、共同体に対して発せられた言葉は「私に対して発せられた」と受け止められるということの意味する。実際、【場面7】においては、「もういいかい?」という言葉は不特定の他者に向かって発せられているにもかかわらず、特定の子どもが応答している。それは、その子どもが自分に向かって言われたと受け止めたからである。

このことをさらに普遍化して捉えれば、「共同体の一員は、共同体内において生じる出来事を、即、自分に関わる事柄として受け止め、それに応じる構えを取って生きている」と言える。それ故、共同体の一員は直接自分に言われていなくても、相手に答えることができるのである。

以上のように、共同体を成して遊んでいる子どもたちは、仲間を「特定の他者＝不特定の他者」という二重性において経験している。そして、自分自身がそのような二重性において生きているのである。不特定の他者であるということは、個人が共同体に一体化し、没個性化することを意味するのだが、そのことは必ずしも他者への関心の希薄さや他者への責任の免除をもたらすわけではない。むしろ、共同体に同一化することにより、子どもたちはあらゆることを「私の問題」として受け止め、他者に対して積極的な関心を抱くのである。それは、結局、個々の子どもが特定の他者として行動することになり、子どもたち同士の共同的な遊びの展開を可能にする。このような子ども存在の二重の在り方が共同的な遊びを支えているのである。

## 2. 顕在的関心の対象としての他者と潜在的関心の対象としての他者

子どもたちと保育者が我々関係を成して、共同的に行動している時、彼らは仲間を明確に意識し合っている。つまり、「私に働きかけてくる人＝私が働きかけていく相手」として意識されているのが仲間なのである。その意味で、共同体における他者は常に意識の光が当てられているのである。それ故、共同体における仲間は相互に「顕在的な関心の対象」として捉え合っているのである。

ところで、私たちは常に意識の中心にすべてのも

のを捉えているわけではない。関心の薄らいだものは、意識野の辺縁に退き、意識の対象に対する「地」を形成している。その意味で意識の対象とはなっていない。しかし、意識野の辺縁にあるものは、いつでも意識の対象となり得る。意識野の中心にあるものが顕在的な関心の対象であるとする、意識野の辺縁に存在しているものは、意識の光から外れているという意味で「潜在的な関心の対象」と言える。私たちにとって対象とは、顕在性と潜在性を有して存在しており、両者の間を行き来しているのである。人間同士の関わりにおいても、他者は顕在性と潜在性を有していると言えるだろう。実際に、共同性を有して一緒に遊んでいる子どもたちと保育者を見ると、互いに潜在的に関心を向け合っていると思われる場面がよくある。そのことを次の場面で考えよう。

【場面8】保育室に入った私に遊んでいた子どもたちが関わってくる (20××年1月20日)

私が保育室に入っていった時、畳のコーナーでトラブルがあったようで、N子が泣いており、他の女児たちが彼女を囲んでいた。私は笑顔で「おはよう」と言って部屋に入る。子どもたちの明るい表情の視線が一斉に私に向けられる。私はその瞬間に「子どもたちに受容された」と感じた。同時に、私は畳のコーナーの女児たちに注意が向く。私の注意が向くと、女児の一人が「Nちゃん、泣いてる」と教えてくれる。私は彼女たちの方に歩み寄り、「どうしたの?」と話しかける。しかし、女児たちは特に説明をするわけでもなく、事情がつかめない。その時、S夫とY夫が私に関わってくる。私は二人に応じながら、女児たちの緊張した雰囲気を変えようと思い、彼女たちが頭に付けている星を指さして、「もしかして、みんな梅干し姫?」と話しかける。すると、女児たちは「ちがう! ネコちゃん」と答える。こうして、私と女児たちは戯れ合う。そのうち、泣いていたN子も遊びだし、トラブルは消滅する。

S夫もY夫も私が女児たちと関わり合っているとお構いなく、私に関わってくる。女児たちのトラブルが消滅するにつれて、私の意識は関わってくる子どもたちの方に向く。テーブルの上に小さな凧が置いてあったので、私はそれを指さして「あっ、凧だ」と言い、「みんなが作ったの?」と聞くと、S夫とY夫は「うん」と答える。

こうして、私がS夫とY夫と関わっていると、私の背中を誰かがたたく。Y子だ。私はわざと、「あれ、先生の背中に何かがいるみたい」と言って、背後を探す仕草をする。Y子は捕まらないように、私の背後を動く。こうして、Y子との間に遊びが始まる。すると、I子もY子と私の関わりに引かれてか、笑顔で私に関わってくる。

私が保育室に入るまでは、子どもたちにとって私は全く存在していなかった。つまり、私は子どもたちの意識野の外に存在しており、それ故、関心の対象ではなかった。私が保育室に入った時、子どもたちは私の存在を意識した。つまり、私は子どもたちの意識野に存在し、常に意識される存在となったのである。私にとってもこの保育室にいる子どもたちは意識される存在となった。

私自身は、入室するや、子どもたち全員に視線を向け、その様子を一瞥して把握した。それは、子どもたち全員が関心の対象となったことを意味する。その中でも、私は「少し様子がおかしい」と思われる女兒たちに注意が引かれた。そして、泣いているN子に近づいた。この時の私の行動は、子どもたち全員への関心を背景としながら、特定の子どもに関心が集中するという仕方になされている。子どもたち全員への関心は私の行動の背景に過ぎないのであるから、彼らは潜在的に意識されていると言える。一方、N子は特定の子どもとして私に意識されているのであるから、顕在的な関心の対象として、意識野の中心に存在していると言える。

子どもたちに目を向けてみると、私が女兒たちと関わっている時、S夫とY夫が直接私に関わってきた。二人には、保育室空間内において、私の存在が「際立ったもの」となっており、容易に注意が引かれてしまうのである。すなわち、私は二人にとって顕在的な関心の対象となっているのである。

同様に、I子とY子にとっても私は顕在的な関心の対象となっている。ただし、二人は私を見た後、しばらく遊び続けており、その後Y子が私に直接関わってきたのである。したがって、私を見た後しばらくは、二人にとって私は際立つ存在ではなかったのである。その後、私が際立つ存在となったということは、「いつでも際立つ存在になり得るもの」として、私は二人に意識されていたということである。

すなわち、潜在的な関心の対象であったということである。このことはS夫とY夫にも妥当する。

このように、子どもたちと保育者が共同性の内に生きている時には、彼らは互いに潜在的な関心を払っており、それを背景としながら相互的応答を展開しているのである。すなわち、子どもたちと保育者は潜在的に繋がり合って生きているのである。

## V まとめ

前章において、共同体における他者の存在特性について考察した。他者は特定の他者であり、不特定の他者でもあるという、二重性を有している。そして、特定の他者は現前し、顕在的な関心が向けられる対象となる。また、現前していない場合には、潜在的な関心が向けられる対象となる。

一方、不特定の他者は特定の他者が共同体に同一化し、没個性化したものである。それ故、共同体としての他者自体は現前してはいない。共同体としての他者は、共同体の一員である特定の他者の行為を通してその存在を露わにするのである。つまり、私たちは特定の他者の背後に共同体としての他者の存在を感じ取るのである。したがって、特定の他者は共同体の代表者という意味を有するのである。

以上のことから、私たちは保育における共同体について次のように考えることができる。不特定の他者にしろ、潜在的な関心の対象にしろ、それらは、現前しているものではない。私たちが知覚するのは、常に、身体を有し行動している特定の他者である。特定の他者である子どもたちと保育者が応答し合っている場合に、私たちはそこに共同性を見て取る。これは第三者的視点で捉える共同性である。ところが、共同体の当事者は現前する特定の他者とのみ関わっているのではない。現前しない不特定の他者とも関わっているし、現前しない特定の他者には潜在的な関心を向けるという仕方に関わっている。したがって、保育における共同性は、知覚可能な次元だけではなく、知覚を超えた次元での他者との関わりを含むものと考えられる必要がある。むしろ、それこそが共同性を生み出す基盤であると言えるだろう。

### 引用文献

- 榎沢良彦『生きられる保育空間～子どもと保育者の空間体験の解明』学文社 2004年
- 鯨岡峻『原初的コミュニケーションの諸相』ミネルヴァ書房 1997年
- 鯨岡峻『両義性の発達心理学～養育・保育・障害児教育と原初的コミュニケーション』ミネルヴァ書房 1998年
- 佐藤公治『保育の中の発達の姿』萌文書林 2008年